

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

Koncepce frazeologického minima a jeho využití ve vyučovacím procesu
The Phraseological Minimum Concept and Its Use in the Teaching Process

Varvara Skibina, Mgr.

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika (7501V034)

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Koncepce frazeologického minima a jeho využití ve vyučovacím procesu* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

.....
podpis

Ráda bych vyjádřila svou upřímnou a hlubokou vděčnost PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph.D. za jeho neocenitelné odborné vedení, inspirující přístup a trpělivou podporu během celé práce. Jeho přesné, a přitom vždy vstřícné připomínky, důvěra v mé schopnosti a ochota naslouchat i v náročnějších fázích výzkumu pro mě znamenaly víc, než lze vyjádřit několika větami. Právě díky této kombinaci odbornosti a lidského porozumění se mi podařilo udržet kontinuitu práce a dotáhnout ji k výsledku, s nímž mohu být vnitřně spokojená.

Zvláštní poděkování si zaslouží také odborníci, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti a poskytnout inspirativní podněty k jednotlivým aspektům výzkumu: prof. Valerij Michajlovič Mokienko, DrSc., PhDr. Jiří Jančík, Ph.D., doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc., Mgr. Kateřina Vodičková, M.A., Ph.D., Mgr. Michal Křen, Ph.D. a PhDr. Marie Kopřivová, Ph.D.

Zvláštní poděkování patří také prof. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., jejíž důslednost, náročnost a přístup k vědecké práci pro mě dlouhodobě představují profesní měřítko. Její vliv pro mě zůstal podstatným motivujícím prvkem i v průběhu psaní této disertace.

Za cennou technickou konzultaci při návrhu a ladění softwarového řešení pro zpracování dat děkuji Alexandru Agranovskému, jehož znalosti v oblasti vývoje integrovaného softwaru a jazyka Python významně přispěly k efektivnímu průběhu analytické části výzkumu.

Velké poděkování patří také mé rodině a blízkým přátelům, kteří mi po celou dobu poskytovali zázemí, prostor a pochopení. Jejich trpělivost ve chvílích, kdy jsem se plně soustředila na výzkum, stejně jako jejich povzbuzení v obdobích pochybností, pro mě měly nenahraditelnou hodnotu. Děkuji za každé slovo podpory, za toleranci vůči mému dočasnému uzavření do práce i za porozumění mému vnitřnímu zápasu. Bez jejich stálé přítomnosti, ochoty naslouchat a víry v to, že práci dokončím, by cesta k tomuto výsledku byla výrazně obtížnější.

ABSTRAKT

Tato disertační práce se zaměřuje na koncipování frazeologického minima českého jazyka jako cizího pro rusky mluvící uživatele jazyka. Hlavním cílem výzkumu je stanovit kritéria pro výběr frazémů, které jsou relevantní pro jazykovou komunikaci na úrovních A1–B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, a následně na jejich základě navrhnout modelové FM odpovídající potřebám cílové skupiny.

Metodologie výzkumu propojuje několik přístupů: rozsáhlou analýzu teoretických východisek (včetně vývoje frazeologie a jazykových kompetencí), excerpci frazémů z učebnic češtiny pro cizince vydaných v letech 2011–2024 a frekvenčně-distribuční analýzu dat z korpusu *SYN verze 9*. Důraz je kladen na identifikaci frazémů, které mají didaktický potenciál a zároveň vysokou míru autenticity.

Na základě syntézy těchto vstupů byla formulována vícerozměrná kritéria pro výběr frazémů, která jsou členěna do čtyř oblastí: jazyková úroveň podle SERR, obsahová rovina (frazémy), charakteristiky sdělovatele (vyučujícího) a příjemce (učícího se). Výsledkem práce je modelové frazeologické minimum členěné do modulů dle jazykových úrovní A1–B2 a návrh jeho didaktického uplatnění ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

frazeologické minimum, frazém, čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, rusky mluvící uživatelé jazyka, Společný evropský referenční rámec (SERR), výuka frazeologie, jazyková kompetence, jazykový korpus, korpusová analýza, didaktická aplikace, učebnice češtiny

ABSTRACT

This dissertation focuses on the conceptualization of a phraseological minimum of the Czech language as a foreign language for Russian-speaking language users. The main objective of the research is to establish criteria for selecting phraseological units relevant to communicative interaction at CEFR levels A1–B2 and, subsequently, to propose a model phraseological minimum based on these criteria, tailored to the needs of the target group.

The research methodology integrates several approaches: an extensive analysis of theoretical foundations (including the development of phraseology and language competences), the excerption of phraseological units from Czech language textbooks for foreigners published between 2011 and 2024, and a frequency-distribution analysis of data from the *SYN version 9* corpus. Emphasis is placed on identifying phraseological units that combine didactic potential with a high degree of authenticity.

Based on the synthesis of these inputs, a set of multidimensional selection criteria was formulated, structured into four main areas: the language level according to the CEFR, the content dimension (phraseological units), characteristics of the sender (teacher), and characteristics of the recipient (learner). The outcome of the dissertation is a model phraseological minimum organized into modules according to CEFR levels A1–B2, accompanied by a proposal for its didactic application in teaching Czech as a foreign language.

KEYWORDS

phraseological minimum, phraseological unit, Czech as a foreign language, Czech for foreigners, Russian-speaking language users, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), teaching phraseology, language competence, language corpus, corpus analysis, didactic application, Czech language textbooks

Obsah

Úvod.....	12
1 Výzkumný rámec.....	13
1.1 Aktuálnost zkoumaného tématu.....	13
1.2 Cíl disertační práce.....	20
1.3 Výzkumné úkoly.....	20
1.4 Metodologie výzkumu.....	21
2 Vymezení termínů a teoretických východisek práce.....	24
2.1 Teoretické přístupy k výuce češtiny pro cizince.....	24
2.1.1 Čeština jako jazyk cizí – čeština jako jazyk druhý – čeština pro cizince.....	24
2.1.2 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem.....	26
2.1.3 Interference ve frazeologii při osvojování češtiny rusky mluvícími studenty: problematické jevy z hlediska transferu.....	27
2.2 Vývoj jazykových a řečových dovedností u studentů cizího jazyka.....	30
2.2.1 Řeč, zvuk, řečová percepce a řečová produkce.....	30
2.2.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	34
2.2.3 Interference v jazykovém vývoji a bilingvní řečové produkci.....	39
2.3 Frazém.....	42
2.3.1 Definice frazému.....	42
2.3.2 Vlastnosti frazémů.....	45
2.3.3 Význam frazémů.....	46
2.3.4 Klasifikace frazémů.....	47
2.3.5 Varianty a aktualizace frazémů.....	49
2.3.6 Frazeologická synonymie.....	50
2.3.7 Vývoj frazémů.....	50
2.3.8 Ekvivalence frazémů.....	51
2.4 Frazeologické minimum.....	52

2.4.1 K existujícím FM.....	54
2.4.2 Minima českého jazyka.....	60
3 Standardy a směrnice pro výuku českého jazyka.....	63
3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	63
3.1.1 SERR a komunikativní jazykové kompetence.....	64
3.1.1.1 Lingvistické kompetence.....	64
3.1.1.2 Sociolingvistické kompetence.....	66
3.1.1.3 Pragmatické kompetence.....	73
3.1.2 SERR a osvojování frazémů.....	76
3.2 Referenční popisy českého jazyka a osvojování frazémů.....	79
3.2.1 A1 (První podprahová úroveň).....	79
3.2.2 A2 (Druhá podprahová úroveň).....	80
3.2.3 B1 (Prahová úroveň).....	81
3.2.4 B2 (Nadprahová úroveň).....	81
3.2.5 C1 a C2.....	82
3.3 Rámcový vzdělávací program a osvojování frazémů.....	83
3.4 Schvalovací doložky učebnic MŠMT a výuka frazeologie.....	84
3.5 Jazykové zkoušky a certifikace.....	85
3.6 Analýza dalších dokumentů.....	87
3.7 Shrnutí.....	88
4 Výuka frazeologie a jazyková výchova ve školním prostředí.....	90
4.1 Jazyková výchova jako součást školního vzdělávání.....	90
4.2 Teoretická východiska osvojování frazeologie.....	91
4.3 Využití frazeologie ve výuce.....	92
4.4 Cvičení v učebnicích pro cizince. Frazeologická cvičení.....	94
4.5 Současné trendy ve výuce cizích jazyků.....	96
5 Použití korpusů pro vyhledávání a analýzu frazémů.....	99

5.1 Použití korpusů pro vyhledávání a analýzu frazémů v českém jazyce.....	100
5.2 Značkování a lemmatizace frazémů v tomto výzkumu.....	102
5.3 Korpus <i>SYN verze 9</i> jako zdroj pro frazeologický výzkum.....	105
6 Analýza excerpce frazémů ze současných učebnic češtiny pro cizince.....	106
6.1 Výzkumné zacílení praktické části: cíle a výzkumné otázky.....	107
6.1.1 Cíle výzkumu.....	107
6.1.2 Výzkumné otázky.....	107
6.2 Metodologie: Výběr učebnic.....	108
6.3 Metodologie: Úkoly praktické části a jejich realizace.....	112
6.3.1 Excerpce.....	112
6.3.2 Analýza výsledků excerpce.....	113
6.3.2.1 Etapa 1: Příprava pracovního prostředí.....	113
6.3.2.2 Etapa 2: Přípravné operace.....	114
6.3.2.3 Etapa 3: Výpočet statistik.....	119
6.3.3 Zpracování a analýza kolokací z korpusu <i>SYN verze 9</i>	122
6.3.3.1 Vytvoření skriptu pro výpočet frekvence kolokací.....	127
6.4 Výsledky a jejich interpretace.....	129
6.4.1 Celkový počet frazémů.....	129
6.4.2 Nejfrekventovanější frazémy.....	133
6.4.3 Výsledky podle úrovní SERR.....	138
6.4.4 Distribuce frazémů podle učebnic.....	144
6.4.5 Korelace mezi učebnicemi a pracovními sešity.....	148
6.4.5.1 Míra shody frazémů mezi učebnicí a pracovním sešitem: přehled a příklady.....	150
6.4.6 Nejfrekventovanější sdílené frazémy napříč tituly.....	152
6.4.7 Didaktické zpracování frazémů: výskyt v cvičeních a míra procvičování.....	155
6.4.7.1 Nejčastěji procvičované frazémy napříč učebnicemi.....	156
6.4.8 Distribuční profil frazémů v korpusu <i>SYN v9</i>	160

6.4.8.1	Analýza obousměrné korelace nejfrekventovanějších frazémů v excerpce a v korpusu <i>SYN verze 9</i>	161
6.4.8.2	Porovnání výskytu nejfrekventovanějších frazémů z excerpce v korpusu <i>SYN verze 9</i>	162
6.5	Souhrnné zhodnocení analýzy a metodologických limitů.....	172
6.5.1	Validita dat.....	173
6.5.2	Heterogenita didaktických zdrojů.....	173
6.5.3	Rozdíly mezi korpusovým a didaktickým materiálem. Problémy s tokenizací a anotací.....	173
6.5.4	(Ne)možnosti alternativního měření.....	175
6.6	Výzkumné perspektivy.....	175
7	Kritéria pro stanovení FM.....	180
7.1	Kritérium I. Cílová úroveň jazykové kompetence dle SERR.....	182
7.2	Kritéria II. Učivo (frazémy).....	183
7.3	Kritéria III. Sdělovatel (kritéria týkající se vyučujícího a vzdělávacího zařízení).....	190
7.4	Kritéria IV: Příjemce (učící se).....	195
7.5	Shrnutí.....	201
8	Výběr a odůvodnění komponent FM: aplikace teoretických aspektů.....	202
9	Modelový návrh FM.....	210
9.1	Metodologie výběru frazémů pro návrh FM.....	211
9.2	Výběr frazémů pro jednotlivé úrovně A1–B2.....	215
9.2.1	Návrh FM – Modul A1.....	226
9.2.2	Návrh FM – Modul A2.....	235
9.2.3	Návrh FM – Modul B1.....	245
9.2.4	Návrh FM – Modul B2.....	254
9.2.5	Shrnutí.....	262
10	Adaptační a didaktické využití FM ve výuce žáků s OMJ.....	265
10.1	Vymezení cílové skupiny a didaktické situace.....	265

10.2 Výběr a revize frazémů pro přizpůsobené FM.....	267
10.3 Didaktické uplatnění FM.....	273
10.3.1 Didaktická východiska začleňování FM do výuky.....	274
10.3.2 Modelové strategie práce s FM ve výuce.....	274
10.3.3 Kontextualizace a přizpůsobení FM reálnému prostředí.....	276
10.3.4 Mezipředmětové přesahy a věková specifika.....	276
Závěr.....	278
Doslov.....	281
Seznam použitých informačních zdrojů.....	283
Seznam příloh.....	322
Příloha 1 – Přehled skriptů použitých pro analýzu korpusových dat a excerpce.....	1
Příloha 5 – Validací výběr frazémů z publikace M. Čechové: Čeština – řeč <i>a</i> jazyk.....	7
Příloha 6 – Mikrofunkce (tzv. obecné jazykové funkce).....	9
Příloha 8 – Modelové FM pro úroveň A1–B2.....	12
Příloha 11 – Přizpůsobené FM pro žáky s OMJ (2. stupeň ZŠ).....	16

Poznámka: Přílohy mají samostatné číslování stránek začínající od 1.

Úvod

Předkládaná disertační práce se zabývá koncipováním dosud nepopsaného a nestanoveného frazeologického minima (dále FM) českého jazyka pro rusky mluvící žáky a studenty. FM je považováno za minimální počet frazémů, které by měl žák/student ovládat na dané úrovni jazykových znalostí v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (dále SERR). Disertační práce je věnována metodě výběru frazémů a jejich využití při výuce rusky mluvících studentů.

V textu jsou stanoveny teoretické podklady pro formování FM a reflektovány možnosti aplikace FM ve výuce. Práce navazuje na zahraniční literaturu k tématu, na jejímž základě byla provedena analýza koncepcí již existujících lexikálních a frazeologických minim jiných jazyků a principů selekce frazeologických jednotek pro začlenění do FM, stanovení kritérií FM a vytvořen výzkumný podklad sestavení FM českého jazyka pro jednotlivé úrovně jeho osvojování cizinci dle SERR.

1 Výzkumný rámec

1.1 Aktuálnost zkoumaného tématu

Potřeba stanovení FM se stále zvyšuje vzhledem k narůstajícímu počtu cizinců učících se český jazyk různými formami (viz informativní přehledy Ministerstva vnitra České republiky na stránkách mvr.cz – Informační servis – Statistiky – Cizinci s povoleným pobytem). Pro jejich efektivní řízenou výuku i jako součást testovaného materiálu se tudíž tato potřeba dostává do centra pozornosti.

Následující údaje poskytují aktuální přehled o počtu osob s přechodným a trvalým pobytem v České republice podle země původu k 30. 6. 2024:

Tabulka 1 Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 30. 4. 2025 dostupné na mvr.cz.

STP	Dočasná ochrana	Přechodný pobyt	Trvalý pobyt	CELKEM
Arménie	21	1 125	1 524	2 670
Bělorusko	40	3 237	4 159	7 436
Gruzie	44	1 407	609	2 060
Kazachstán	10	7 126	3 470	10 606
Kyrgyzstán	6	1 018	529	1 553
Moldavsko	112	4 289	3 887	8 288
Rusko	317	12 470	25 333	38 120
Ukrajina	369 705	89 896	112 649	572 250
Uzbekistán	17	2 313	1 526	3 856

STP	Dočasná ochrana	Přechodný pobyt	Trvalý pobyt	CELKEM
Celkový součet	370 251 (99,9 % z celkového počtu 370 485 cizinců s dočasnou ochranou evidovaných MVČR)	122 881 (37,3 % z celkového počtu 329 178 cizinců s přechodným pobytem evidovaných MVČR)	153 686 (40,4 % z celkového počtu 380 710 cizinců s trvalým pobytem evidovaných MVČR)	646 818 (59,9 % z celkového počtu 1 080 373 cizinců evidovaných MVČR)

Nové statistiky jsme porovnali se statistikami k 31. 7. 2023. Počty osob podle typu pobytu a země původu byly následující: Arménie – přechodně 957, trvale 1 367; Bělorusko – přechodně 4 405, trvale 3 460; Gruzie – přechodně 1 315, trvale 523; Kazachstán – přechodně 6 748, trvale 3 040; Kyrgyzstán – přechodně 1 113, trvale 411; Moldavsko – přechodně 3 695, trvale 3 784; Rusko – přechodně 18 218, trvale 24 087; Ukrajina – přechodně 462 699, trvale 96 544; Uzbekistán – přechodně 2 069, trvale 1 353.

Celkové součty ukazují, že k 31. 7. 2023 bylo v České republice evidováno celkem 501 219 cizinců s přechodným pobytem (z celkového počtu 701 974, tj. 71,45 %), dále 134 569 cizinců s trvalým pobytem (z 343 517, tj. 39,14 %) a celkově 635 788 osob ze sledovaných zemí (z celkového počtu 1 045 491, tj. 60,80 %).¹

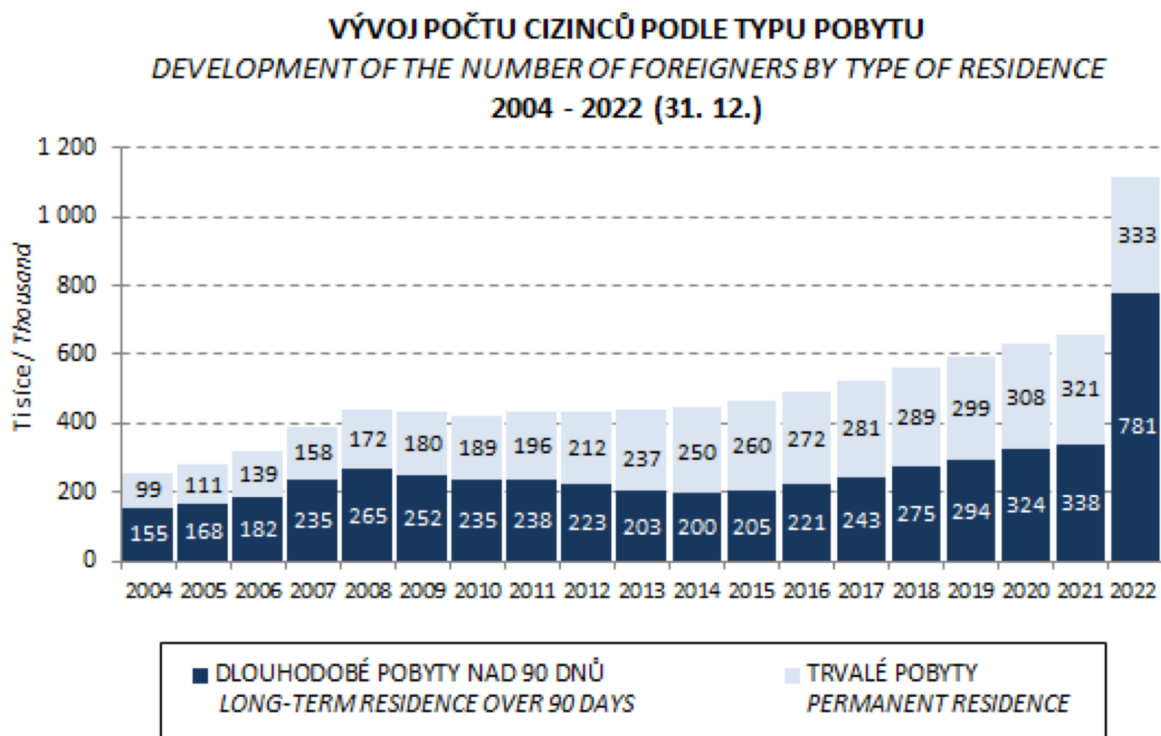
Z těchto statistik vyplývá, že v období mezi 31. 7. 2023 a 30. 4. 2025 došlo k nárůstu celkového počtu cizinců evidovaných Ministerstvem vnitra ČR z 1 045 491 na 1 080 373, tedy o přibližně 3,34 %.

Tento vývoj navazuje na výraznější migrační pohyby, které byly zaznamenány po roce 2022 a které byly částečně ovlivněny změnami v mezinárodní politické situaci.

V aktuálním období je patrný pokles počtu osob s přechodným pobytem u vybraných států, zatímco počty cizinců s trvalým pobytem v České republice nadále rostou.

¹ *Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31.07.2023* dostupné na mvr.cz.

Souhrnně lze konstatovat, že celkový počet cizinců dlouhodobě pobývajících v ČR narůstá, což podtrhuje aktuálnost i praktický význam zvoleného výzkumného zaměření. Významné země původu, jako Ukrajina a Rusko, vykazují stabilní počty, zatímco některé další země ukazují změny v migračních trendech (viz *Graf 1* a *Tab. 2*).



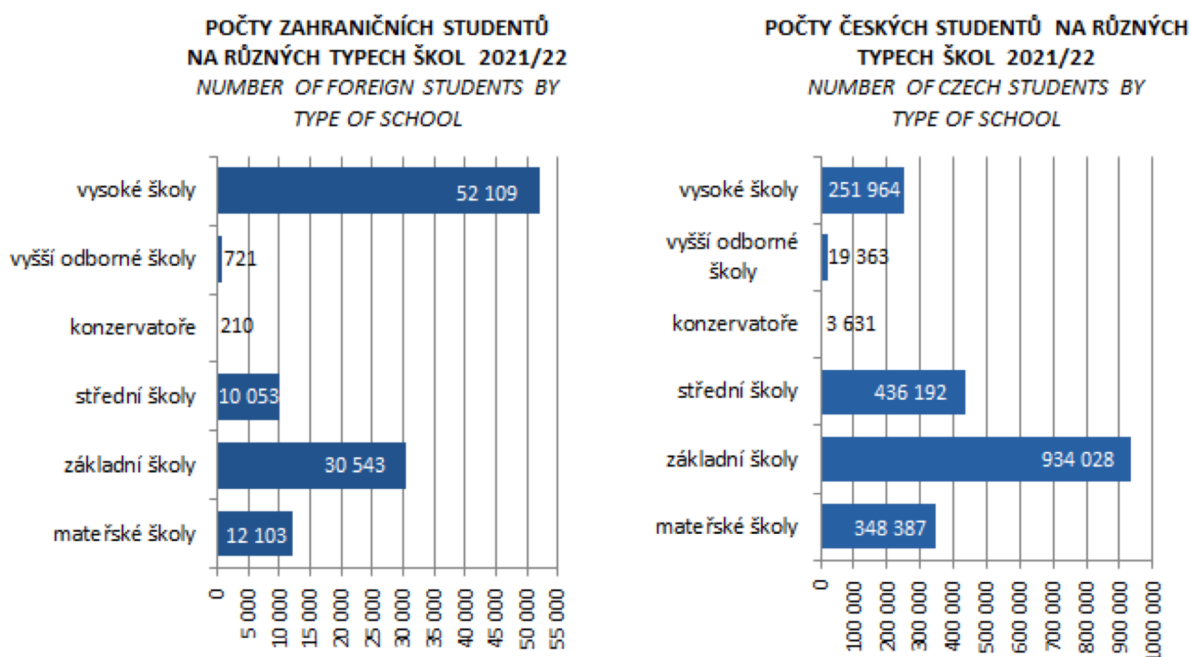
Graf 1: Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu včetně pobytů na dočasnou ochranu. Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR.

Tabulka 2 Cizinci používající ruštinu na území České republiky. Zdroj: Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31.07.2023 dostupné na mvcr.cz.

STP	DRUH POBYTU	CELKOVÝ SOUČET
Arménie	PŘECHODNĚ	957
	TRVALE	1 367
Bělorusko	PŘECHODNĚ	4 405

STP	DRUH POBYTU	CELKOVÝ SOUČET
	TRVALE	3 460
Gruzie	PŘECHODNĚ	1 315
	TRVALE	523
Kazachstán	PŘECHODNĚ	6 748
	TRVALE	3 040
Kyrgyzstán	PŘECHODNĚ	1 113
	TRVALE	411
Moldavsko	PŘECHODNĚ	3 695
	TRVALE	3 784
Rusko	PŘECHODNĚ	18 218
	TRVALE	24 087
Ukrajina	PŘECHODNĚ	462 699
	TRVALE	96 544
Uzbekistán	PŘECHODNĚ	2 069
	TRVALE	1 353
CELKEM PŘECHODNĚ		501 219 (z 701 974, 71,45 %)
CELKEM TRVALE		134 569 (z 343 517, 39,14%)
CELKEM		635 788 (z 1045 491, 60,80%)

Z uvedených počtů cizinců představují značnou část žáci a studenti různých typů škol. Jejich počty znázorňuje *Graf 2*:



Graf 2: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol 2021/22. Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dostupné na https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani.

V SERR i v referenčních popisech češtiny je formulace požadavků k osvojování frazémů velice vágní, pro úroveň B1 se například uvádí nutná „znalost jednoduchých frazémů užívaných v běžné komunikaci“. Dokumenty neobsahují detailní informace o možnostech osvojování frazeologické složky, intenzivně a systematicky pracovat s frazeologií by se podle SERR mělo teprve od jazykové úrovně B2, jelikož až na této úrovni je budována sociolingvistická kompetence (SERR, 2006, s. 120–123). Takto se s frazémy na nižších úrovních nepočítá, avšak pedagogické dokumenty v rámci České republiky frazeologii do požadovaných znalostí zařazují,² proto je třeba, aby se o výuce frazeologie uvažovalo i na nižších úrovních, zejména při výuce žáků na základní a střední škole. Navíc některé frazémy, zejména v širokém chápání termínu, patří do základního registru vyjadřování už na úrovni A1.

Česká i zahraniční lingvistika poslední dobou projevují zájem o frazeologii jako předmět lingvodidaktiky. Frazeologie v České republice se do procesu výuky aktivně zavádí

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV 2023), 2023, s. 24. Dostupné z: <http://www.rvp.cz>. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura, 2. stupeň, jazyková výchova: „ČJL-9-2-02: rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémech“.

od nejnižších do nejvyšších stupňů. Především v zahraniční lingvistice existuje celá řada studií o lexikálních a frazeologických minimech a jejich koncepcích. Typologií cizojazyčného lexika z hlediska jeho minimalizace a kritérii pro výběr lexikálního minima se věnují četné práce (Bronec 1985;³ Sommer, 1969; Cetlin, 1986; Rozkovicová, 1967/1968; Purm, 1971–1972, 1977; Michéa, 1967; Arakin, 1949, 1960; Jelínek, Bečka a Těšitelová, 1961; Gougenheim, Michéa, Rivenc a Sauvageot, 1956; Morkovkin a Dorogonova, 1976; Mackey, 1971; Kogan, 1971; Bajor, 1970; Cvetkova, Ivenskaja a Korndorf, 1957; Rachmanov, 1956; Hendrich, 1988; Stehlík, 1988; Maroušková, 1988 a další). Již dříve proběhl a stále probíhá výzkum gramatického a lexikálního minima pro mateřský i cizí jazyk (Hádková, Línek a Vlasáková, 2005, kapitola 13; Krejčová, 2014; Bendová a Kettnerová, 2006; Kuťáková a Slabochová, 1992) a sociokulturního minima (např. Bischofová a Hrdlička, 2007). Téma vytvoření FM češtiny jako cizího jazyka však bylo více či méně opomíjeno. Teprve v posledních letech se této problematice věnuje M. Kopřivová, která hovoří o frazeologickém minimu a optimu (Kopřivová, 2017; Kopřivová, 2023).

V současnosti se jeví jako aktuální otázka vypracování přísných a jasných kritérií pro selekci frazeologického materiálu. I přes značný počet studií v oblasti frazeologie nebyla problematice FM věnována v pracích zabývajících se metodikou výuky češtiny jako cizího jazyka dostatečná pozornost. V metodických příručkách k dnešnímu dni neexistuje jediný ucelený systém práce zaměřené na ovládání frazémů.

Vymezení řady lexikálních a frazeologických minim, jež se uskutečnilo během 20. století, nevyřešilo problematiku uceleného FM, která se tak dnes jeví jako aktuální problém, FM českého jazyka se začalo dostávat pozornosti při výzkumu relativně nedávno.

Výuka češtiny pro cizince v praxi ukazuje, že studenti často při práci s textem nejsou schopni vhodně a adekvátně identifikovat frazémy ani je použít při tvorbě vlastního textu. Hlavní příčinou složitosti při určení frazémů je jistá nejednoznačnost jejich výkladu. Mezi další příčiny potom patří nízká míra propracovanosti vyučovacích metod pro zahraniční studenty s ohledem na frazémy; rozpory mezi nashromážděnými vědeckými poznatky v oblasti

³ Zajímavá poznámka poukazuje na to, že vzhledem k nedostatkům tradičních frekvenčních seznamů jednotlivých slov, jako je ignorování významů u homonym a polysémních slov a nedostatečné pokrytí tematických a situačních aspektů, se jeví účelným „sestavování frekvenčních seznamů slovních spojení a frazeologismů“ (Bronec, 1985, s. 66).

frazeologie a frazeologickými aspekty jazyka a nedostatky v metodologii jejich výkladu; vysoký stupeň vlivu extralingvistických faktorů; funkční dynamika; vnitřní heterogenita FM a také přetrvávající rozpor mezi nízkou účinností výuky frazeologického aspektu jazyka a současnými požadavky na úroveň jazykového vzdělání a dosažení jazykových a řečových kompetencí (více viz Hájková 2014, s. 74–81).

Význam našeho výzkumu je určen následujícími faktory:

- a) nedostatečnou úroveň znalostí českého jazyka u cizinců v oblasti porozumění a správného použití frazémů v běžné řeči;
- b) absencí uceleného teoretického základu pro zařazení problematiky FM do studijních metodik;
- c) neurčitostí lingvodidaktických kritérií výběru frazémů pro vymezení FM.

Zapojení frazeologie do procesu výuky je důležité a potřebné z mnoha důvodů. Bez znalosti frazémů je pro studenta prakticky nemožné dosáhnout plnohodnotné komunikace s rodilým mluvčím. Pokročilejší fáze výuky cizího jazyka předpokládá osvojení si většího množství frazémů, ale – jak jsme naznačili výše – některé komunikační situace vyžadují užívání frazémů už od samého počátku osvojování dalšího jazyka. Znalost frazémů umožňuje v češtině i nerodilému mluvčímu plynule komunikovat v různých situacích a používat rozvinutou řeč korespondující s jazykovým prostředím.

Mezi důležité úkoly metodiky výuky českého jazyka pro cizince patří i obohacování slovní zásoby studentů o frazémy, jelikož bez jejich správného porozumění a zapojení v řeči je jazyková vybavenost cizince pro většinu mluvčích stále neuspokojivá. Špatně zvolené frazémy pak mění význam řečeného a znesnadňuje komunikaci.

Studenti s jiným mateřským jazykem frazémy nepoužívají vůbec nebo je často používají pouze formálně, bez plného porozumění tomu, co je doopravdy řečeno, či hlubšího pochopení významu.

Podmínky pro vznik frazeologické kompetence, jakožto významné složky jazykové a řečové kompetence mluvčího, jsou těžce dosažitelné zejména kvůli složitosti výběru relevantního materiálu k výuce. Kromě určení FM pro zahraniční studenty je také problematické určit způsoby, jakými by měl být tento materiál prezentován a osvojován. To vše poukazuje

na význam a nutnost systematického vypracování metodiky pro tvorbu FM.

1.2 Cíl disertační práce

Cílem této disertační práce je vymezit a upřesnit koncepci FM češtiny jako cizího jazyka pro ruský mluvící uživatele a navrhnout možnosti jeho praktické aplikace ve výuce. Výzkum usiluje o vytvoření jazykově reprezentativního, didakticky využitelného a opřeneho o autentická data návrhu FM na základě kombinace několika výběrových kritérií, která překračují pouhou frekvenční četnost a zahrnují mimo jiné tematickou a funkční relevanci, stylistickou neutralnost, osvojitelnost a didaktický potenciál jednotlivých frazémů. Práce se rovněž zaměřuje na hledání způsobu, jak FM strukturovat a případně přizpůsobit konkrétním výukovým situacím a potřebám cílové skupiny.

Disertační práce vychází z předpokladu, že FM lze alespoň přibližně specifikovat, a to nikoli pouze na základě frekvenčních údajů, ale prostřednictvím víceúrovňového výběrového postupu. Tento postup integruje jazyková data z učebnic a korpusů, výsledky tematické a funkční klasifikace frazémů a validaci prostřednictvím dalších referenčních zdrojů. Předpokládá se, že tímto způsobem lze sestavit návrh FM, který bude zároveň reprezentativní a didakticky využitelný, a který umožní i přizpůsobení konkrétním didaktickým podmínkám.

1.3 Výzkumné úkoly

Na základě předmětu a cílů disertační práce jsou řešeny následující úkoly:

- upřesnění definice frazému pro tuto práci (s ohledem na edukační komunikaci);
- rozbor základů psychologie vnímání a porozumění frazémů studenty s odlišným mateřským jazykem;
- analýza existujících lexikálních a frazeologických minim;
- analýza existujících kurikulárních dokumentů přímo nebo nepřímo regulujících oblast výuky frazeologie v ČR;
- vývoj kritérií a odůvodnění jednotek pro výběr frazémů pro FM češtiny;

- excerptce frazémů v současných učebnicích češtiny pro cizince;
- analýza (vč. porovnání s korpusem) a interpretace výsledků excerptce;
- aplikace vyvinutých kritérií a výsledků analýzy excerptce pro vytvoření návrhu modelového FM;
- validace návrhu FM v několika referenčních zdrojích;
- návrh možností didaktického začlenění FM do výuky včetně výukových strategií, forem, časového ukotvení a návrhu přizpůsobené podoby FM pro konkrétní výukovou situaci.

1.4 Metodologie výzkumu

Disertační práce vychází z komplexního metodologického rámce kombinujícího kvalitativní i kvantitativní přístupy. Zvolená metodologie odpovídá vícestupňovému výzkumu, který propojuje teoretické ukotvení, analytické zpracování jazykového materiálu a návrhové fáze vývoje výukového modelu. Výzkum zahrnuje jak deskriptivní a explorační fázi, tak fázi výběrovou, validační a aplikační.

V první fázi byl použit deskriptivní a komparační rozbor odborné literatury, didaktických materiálů a kurikulárních dokumentů. Pro potřeby definování výchozích konceptů a kategorizací byla zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy, která umožnila systematické vytěžení relevantních teoretických rámců. V rámci této fáze byly osvětlovány všechny tematicky související aspekty – od aktuální situace výuky češtiny pro cizince v kontextu migrace, přes ontogenezi řeči a časové ukotvení osvojování frazémů, až po didaktiku cizích jazyků, didaktiku frazeologie, samotnou povahu frazémů a existující frazeologická, lexikální i paremiologická minima. Takto strukturovaný rozbor vytvořil pevné teoretické zázemí pro následné analytické a návrhové fáze výzkumu.

V analytické fázi byla zvolena metodologie excerptce (ruční excerptce a anotace frazémů) v kombinaci s metodami kvantitativní lingvistiky, zejména frekvenční analýzy, distribuce jednotek podle úrovně SERR a napříč učebnicemi. Součástí výzkumu bylo také vyhodnocení celé řady kvantitativních ukazatelů, například poměru unikátních jednotek k celkovému počtu výskytů, průměrné a střední četnosti, celkového procentuálního zastoupení a míry lexikální

rozmanitosti. Snažili jsme se zachytit a vyčíslit veškeré dostupné ukazatele, které mohou přispět k porozumění struktury a funkce frazeologického materiálu v analyzovaném souboru. Na tuto analytickou fázi bezprostředně navázalo formulování souboru výběrových kritérií pro návrh FM (viz kapitola 7) a promyšlený výběr komponent FM (viz kapitola 8), který zohledňoval jak kvantitativní ukazatele, tak tematickou a funkční relevanci frazémů. Tento krok představoval přechod mezi analytickou a návrhovou fází výzkumu a přispěl k vytvoření metodologicky ukotveného výběrového rámce. Souběžně byla aplikována metodika korpusové analýzy, která zahrnovala automatizovanou extrakci kolokací z korpusu *SYN v9* (Křen a kol., 2021) na základě pozičních atributů a jejich následné frekvenční zpracování. Pro zajištění přehlednosti, opakovatelnosti a přesnosti byla data zpracována pomocí vlastní sady skriptů v jazyce Python, která umožnila automatizované filtrování, lemmatizaci a výpočet četnostních charakteristik frazémů. Byla zajištěna odborná konzultace a technická podpora (včetně metodického ověřování závěrů z více stran).

Významnou součástí metodologie byla rovněž ruční tematická a funkční klasifikace frazémů na základě kapitol 4.2 a 5.2.3.2 SERR a jejich rozšíření podle dokumentu *Threshold Level 1990* (Van Ek a Trim, 2001). Tento postup byl aplikován na jednotlivé úrovně (A1–B2) zvláště a umožnil zařazení frazémů podle tematických okruhů i podle komunikačních mikrofunkcí.

Metodologie návrhu FM odpovídá výběrové a validační fázi výzkumu. Frazémy byly vybírány na základě kombinace frekvenčních údajů, jejich výskytu v učebnicích, tematické a funkční relevance a validační opory ve třech nezávislých zdrojích (korpus *SYN v9*, texty certifikovaných zkoušek CCE, kapitola věnovaná frazeologii v publikaci M. Čechové, 2000). Tento postup byl založen na principu triangulace, která zahrnovala různé typy dat (kvantitativní, kvalitativní, korpusová), různé zdrojové báze (učebnice, zkouškové texty, korpus) a různá funkční hlediska (tematická, pragmatická, frekvenční). Jednou z aplikovaných strategií bylo také ověřování konzistence výběru mezi různými validačními rámci, přičemž nebyl žádný z nich upřednostněn jako výlučný. Tato vícestupňová validace napomohla objektivnímu posouzení vhodnosti jednotlivých frazémů pro zařazení do FM a zároveň sloužila jako korekční nástroj pro doplnění nebo úpravu návrhu. Podrobný popis jednotlivých metodologických fází včetně postupu při získávání dat, jejich zpracování a následující interpretace je uveden v podkapitolách 6.2, 6.3 a 9.1 disertační práce.

Závěrečnou fází metodologického postupu je adaptace navrženého FM podle specifických potřeb konkrétní cílové skupiny a jeho následná aplikace v didaktickém kontextu. V návaznosti na vymezení profilu uživatele, jímž jsou žáci druhého stupně základní školy s ruštinou jako mateřským jazykem, byla provedena dílčí úprava návrhového souboru. Tato úprava vychází z principů adaptivní metodologie, která předpokládá, že výchozí model FM může a má být modifikován s ohledem na věk, jazykovou úroveň, tematické priority, frekventované komunikační situace i typické interferenční jevy. Tento přístup přitom čerpá z kritérií formulovaných v kapitole 7 *Kritéria pro stanovení FM* (včetně podkapitol 7.1–7.5) a dále z kapitoly 8 *Výběr a odůvodnění komponent FM*.

Z metodologického hlediska je navržené FM chápáno nejen jako výzkumný výstup, ale i jako prakticky využitelný nástroj v edukačním procesu. Jeho uplatnění ve výuce je tematizováno v kapitole 10 *Adaptační a didaktické využití FM ve výuce žáků s OMJ*, která zahrnuje jak vymezení cílové skupiny a didaktické situace, tak výběr a revizi frazémů pro přizpůsobené FM a návrh konkrétních strategií pro jejich začlenění do výuky. Tato aplikační fáze výzkumu je založena na specifické didakticko-aplikační metodologii, která zahrnuje jak výběr a zpracování frazeologických jednotek, tak jejich funkční začlenění do výukového procesu. Klíčovými komponentami této metodologie jsou propojení explicitní a implicitní výuky, spirálovitý model osvojování, kontrastivní přístup a vizuálně-interaktivní techniky, jež společně vytvářejí rámec pro praktické uplatnění FM v různých typech výukových situací.

2 Vymezení termínů a teoretických východisek práce

2.1 Teoretické přístupy k výuce češtiny pro cizince

2.1.1 Čeština jako jazyk cizí – čeština jako jazyk druhý – čeština pro cizince

Všechny tyto termíny se týkají různých aspektů výuky, učení a používání českého jazyka v multikulturním prostředí, kde cizinci komunikují v češtině. Rozdíly mezi těmito termíny se týkají toho, zda se čeština používá jako komunikační prostředek mezi osobami různých mateřských jazyků, zda se jedinec učí češtinu jako druhý jazyk a zda existuje specializovaná výuka určená cizincům, kteří se učí češtinu.

Za mateřský jazyk považujeme v souladu s *Novým encyklopedickým slovníkem češtiny* (jeho elektronickou verzi viz czechency.org) jednak jazyk, který si člověk osvojuje jako první (first language, v poslední době také označován jako L1), jednak jazyk, k němuž má člověk nejbližší vztah, identifikuje jej, ačkoliv sám tímto jazykem nemusí mluvit nejlépe ze všech užívaných komunikačních prostředků (Sloboda, 2017).

V jistém protikladu k mateřskému jazyku lze postavit jazyky cizí, tj. jazyky, které se učíme se speciálním záměrem, především pro komunikaci s okolním světem, ale i ze zájmu nebo pro zábavu. Cílené zvládnutí jiných jazyků probíhá od základní školy, mnohdy již v předškolním vzdělávání, terminologicky jsou označovány v současnosti obvykle jako jazyk druhý (resp. dále třetí, čtvrtý atd., neboli L2, L3, L4 atd.). V našem jazykovém společenství jde především o (indo)evropské jazyky, které bývají dnes už spíše tradičně a neterminologicky označovány jako světové⁴, tj. jazyky, které slouží či sloužily jako komunikační prostředky v evropském, ale i mimoevropském prostoru. Tyto jazyky podléhají školní edukaci, v současnosti již od prvního stupně základní školy. Jde v první řadě o angličtinu, dále němčinu, španělštinu, francouzštinu či ruštinu, na některých školách i o italštinu. Vedle těchto jazyků se ovšem studují nejčastěji mimo školu i jazyky další – evropské i neevropské v závislosti na záměru, s nímž vzdělávající se subjekt jazyk volí, a cíle, jehož chce dosáhnout.

⁴ Světový jazyk je vymezován vágně. Nejčastěji počtem mluvčích, geografickým rozložením, užíváním ve světových organizacích a diplomacii nebo významnou (vědeckou i nevědeckou) literaturou.

Nedílnou součástí vzdělávacího systému v České republice tvoří výuka češtiny pro představitele jiných jazykových společenství žijících na českém území. Pro ně je čeština L2⁵, případně L3, v edukačním systému k ní referujeme termínem *čeština jako jazyk cizí*.

Ten lze chápat dvěma způsoby: jako studium češtiny v prostředí, kde čeština není běžným prostředkem komunikace, tedy za hranicemi jazykového společenství, resp. státu (stejně jako studium angličtiny v českém prostředí), a jako odbornou přípravu českých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka. V naší práci tento termín užíváme převážně ve druhém významu, referujeme k výuce nerodilých mluvčích češtiny na našem území. Termín *čeština jako jazyk cizí* se používá pro situace, kdy čeština není mateřským jazykem žádného člena komunikující skupiny. To zahrnuje situace, kdy lidé různého mateřského jazyka používají češtinu jako společný jazyk komunikace, například když skupina expatriátů z různých zemí pracujících společně v České republice komunikuje mezi sebou v češtině.

Čeština pro cizince se pojímá jako praktická výuka češtiny pro jinojazyčné mluvčí studenty (Hrdlička, 2010, s. 10). Tento termín označuje konkrétní oblast výuky, která je zaměřena na učení češtiny cizinců, kteří nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk. Tato výuka může zahrnovat různé úrovně složitosti, od začátečnických až po pokročilé. *Čeština pro cizince* jako obor na vysoké škole se obvykle zaměřuje na akademické studium výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Tento obor připravuje studenty na práci jako učitelé češtiny pro cizince, lektori pro zahraniční studenty nebo výzkumníci v oblasti výuky českého jazyka. Zahrnuje rovněž hlubší porozumění struktuře češtiny, výukovým metodám a strategiím pro výuku cizinců. „Uvažuje-li se o výuce češtiny jako cílového jazyka, je účelné rozlišovat dva odlišné obory: češtinu pro cizince (jde o praktickou výuku češtiny pro jinojazyčné mluvčí) a češtinu jako cizí jazyk (rozumí se tím odborná příprava především českých rodilých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka)“ (Cvejnová, 2008, s. 7).

Obecně lze pozorovat, že čeština získává na významu pro různé skupiny mluvčích. To může zahrnovat děti vyrůstající v rodinách, kde se hovoří více jazyky, potomky lidí s českými kořeny nebo jedince s různou národnostní příslušností, kteří žijí v České republice. Čeština

⁵ V užším chápání se jazyk druhý chápe např. u Cvejnové (2008), pro situace, kdy se čeština stává „druhou mateřštinou“ (děti z jazykově smíšených manželství, potomci českých krajanů, občané jiných národností žijící trvale nebo dlouhodobě na území České republiky aj.). V takovém případě plní čeština roli tzv. *druhého jazyka* (Cvejnová, J. 2008, s. 7). Dalším případem jsou např. osoby, které mají angličtinu jako mateřský jazyk a žijí v České republice a rozhodnou se naučit češtinu.

se dnes nepovažuje jen za běžný cizí jazyk, ale za důležitý komunikační prostředek, „druhou mateřštinu“, která plní roli tzv. druhého jazyka (Cvejnová, 2008, s. 7).

2.1.2 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem

Problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v českém základním školství je předmětem zájmu mnoha autorů, například odborníků působících v organizaci META, o.p.s., nebo v Národním pedagogickém institutu ČR. Jaromíra Šindelářová ve svém článku (2016) analyzuje kroky Ministerstva školství zaměřené na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Zaměřuje se na jejich přijímání, diagnostiku znalostí češtiny a rozdělování do jazykových úrovní s průběžným hodnocením. Dále se věnuje startovacím třídám pro žáky bez znalosti češtiny a kurzům češtiny podle jejich úrovně. Zdůrazňuje také důležitost doučování, individuální práce pedagogů, dvojjazyčných asistentů, zapojování do mimoškolních aktivit a dalšího vzdělávání pedagogů. Autorka v článku zdůrazňuje, že úspěšná integrace žáků s odlišným mateřským jazykem vyžaduje kvalifikované pedagogy. S růstem počtu těchto žáků vznikají sociálně-pedagogické a komunikační výzvy. Proces začlenění žáka cizince zahrnuje nejen jeho adaptaci, ale i přijetí kolektivem třídy. Učitelé čelí obtížnému úkolu nastavit rovnoprávné vztahy mezi nově přichozím žákem a třídou. Dále se zdůrazňuje, že spolupráce všech stran je klíčová pro rychlou a efektivní integraci těchto žáků do českého vzdělávacího systému, což je zásadní pro jejich přínos společnosti a Evropské unii (Šindelářová 2016, s. 89). Se závěry Jaromíry Šindelářové plně souhlasíme, neboť všechna uvedená opatření výrazně přispívají k lepší integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do českého školního systému. Jejich realizace je nesmírně důležitá pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání a efektivní podpory těchto žáků v procesu osvojování češtiny.

Než se pustíme do detailnějšího rozboru problematických jevů, rádi bychom zmínili článek Tamary Šmidt *Čeština očima Ukrajince* (2010). Tento článek přináší cenné osobní zkušenosti autorky s učením českého jazyka a zabývá se problémy, které jsou oběma jazykovým skupinám společné, postřehy a analýzy jsou relevantní i pro rusky mluvící studenty. Autorka věnuje pozornost různým lingvistickým aspektům, jako je užívání homonym, rozdíly mezi měkkým a tvrdým „i“, slovosled ve větě a typické chyby při použití předložek. Dále

se zaměřuje na problémy spojené s užíváním neexistujících slov a stylistické chyby, které se často objevují u rusky a ukrajinsky mluvících studentů. Zvláštní důraz klade na nahrazování českých slov analogiemi z mateřského jazyka, což může vést k nesprávnému chápání a používání češtiny. Článek je cenným přínosem pro porozumění obtížím, které mohou nastat při učení češtiny, a nabízí konkrétní návrhy na jejich překonání.

2.1.3 Interference ve frazeologii při osvojování češtiny rusky mluvícími studenty: problematické jevy z hlediska transferu

Při osvojování frazeologie se rusky mluvící studenti často setkávají s otázkou ekvivalentnosti frazémů mezi češtinou a ruštinou. Ačkoliv některé frazémy mají přímé ekvivalenty ve významu i formě, mnoho z nich se liší buď lexikálně, nebo syntakticky. V některých případech jsou frazémy v obou jazycích formálně shodné, jindy dochází k významovým posunům nebo k užití jiných lexikálních jednotek. Tyto rozdíly mohou vést k chybám při porozumění i produkci českých frazémů.

Nejčastěji se přijetí některých výrazových prostředků (zapříčiněné dlouhodobým tlakem gramatické struktury daného jazyka) projevuje právě ve frazeologické a lexikální oblasti.⁶ Tento jev nesouvisí pouze s jednotlivými slovy, ale zasahuje i hlubší jazykové struktury – syntax, konstrukční vzorce a významové vztahy. V této souvislosti hraje klíčovou roli *jazykový cit*, který podle Friedricha Kainze představuje souhrn jazykových zkušeností, umožňující intuitivní, automatizované užívání jazyka (Kainz, cit. dle Šourkové a Zajíčkové, 1967, s. 10). Jazykový cit usnadňuje plynulou komunikaci, ale v případě osvojování příbuzného jazyka může být zároveň zdrojem interferenčních chyb. Podobná schémata obou jazyků se překrývají, což brání vytvoření dostatečně odlišné jazykové struktury a zvyšuje riziko nesprávného přenosu výrazových prostředků (Kainz, cit. dle Šourkové a Zajíčkové, 1967, s. 11).

Při produkci frazémů se student může spoléhat na předchozí znalost daného výrazu, pokud se ho naučil nebo si ho zapamatoval na základě jazykové expozice. Pokud však frazém slyší poprvé nebo ho sám tvoří, opírá se o své dosavadní znalosti a právě o jazykový cit, což může

⁶ O Interferenci v překladu jako o specifické kategorii výskytu interference viz Straková, 1994, s. 81–84.

vést k interferenčním chybám. Aby se takovým chybám předešlo, je důležité nejen porozumět gramatickým a lexikálním rozdílům, ale také uvědomit si, jak automatizované jazykové mechanismy ovlivňují produkci řeči. Při koncipování FM pro tuto skupinu studentů je proto zásadní identifikovat nejčastější problematické jevy, které vedou k interferencím a mohou narušovat porozumění i správné užití frazémů. Čerpáme především z odborné metodické příručky zpracované J. Šindelářovou a S. Škodovou a z vlastních pedagogických i studentských zkušeností (Šindelářová a Škodová, 2012). Na rusko-české interferenční chyby upozorňují také další odborníci, například V. M. Mokienko.⁷

Chyby týkající se použití frazémů se objevují hlavně v morfosyntaktické rovině,⁸ konkrétně v rozdílech v rodě a čísle substantiv, pádových koncovkách (včetně deklinace přejatých substantiv), syntaktické interferenci, slovesné vazbě a vidu, zvratných slovesech a předložkových vazbách, používání přechodníků a negaci sloves.

Substantivům je třeba věnovat zvláštní pozornost, zejména co se týče kategorií rodu, pádu a čísla. Tyto kategorie se mohou v ruštině a ukrajinštině v některých případech lišit od českých ekvivalentů (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 71). Rozdíly v rodě a čísle substantiv mohou vést k nesprávnému použití frazémů, například *získat si autoritu* (ruské *авторитет* je rodu mužského, a navíc se pravděpodobně vynechá částice *si*) by mohlo vypadat jako *získat autoritét*. Podobně může dojít k chybě při použití frazému *držet jazyk za zuby*, který může být nesprávně transformován na *držet jazyk za zubami* kvůli odlišným pravidlům skloňování v obou jazycích.

Chyby v pádových koncovkách mohou způsobit nesprávné užití frazémů, zejména v případech, kdy se studenti řídí ruskými gramatickými pravidly. Například frazém *být v obraze* může být nesprávně převeden jako *být v obrazě* podle ruského vzoru *в картине*.

Slovesná vazba a vid jsou dalším zdrojem interferenčních chyb. Například frazém *přijít*

⁷ „Чешский ‚субстрат‘ отражен и в морфологических ошибках сочинения. Характерно двукратное опущение местоимения 3 лица, обязательного для нас, но редко употребляемого чехами: ‚Эскимосу, когда (он) читает книгу‘, ‚Когда эскимосу скучно, (он) может выйти...‘ Бросается в глаза и необычная для русских форма глагола читать – не дочтет (ср. чеш. *nedočte*), и иная огласовка глагола *сидеть* – *сидит*, которая русскому может показаться опиской, хотя для чешского языка это закономерность (*sedí*), и большая частотность неаналитической формы превосходной степени прилагательного: ‚наилучшая вещь‘ (ср. *nejlepší věc*).“ Mokienko, 1975, s. 152.

⁸ Více viz Šindelářová a Škodová, 2012, s. 71 a tamtéž – kapitola 1.3 *Problematické jevy morfo-syntaktické roviny*.

o rozum může být nesprávně nahrazen spojením *pojet rozumem* pod vlivem ruského *noexamь ymom*, kde se používá jiný slovesný vid, anebo, dokonce častěji, třeba spojením *sejít z rozumu* (pod vlivem ruského *coŭmu c yma* – v češtině je standardní ekvivalent *zbláznit se*). Podobně může být chybně interpretováno *jít někomu na nervy*, což studenti mohou přetvořit na *jít na nervy někoho* kvůli rozdílné struktuře věty v ruštině. V ruštině, na rozdíl od češtiny, není obvyklé spojovat slovesa smyslového vnímání s infinitivem (např. *viděl jsem ho odcházet* – *я видел, как он уходил*). Toto odlišné používání může způsobovat potíže rusky mluvícím studentům při práci s doplňkovým infinitivem v češtině, další příklad *vidět něčí karty* místo *vidět někomu do karet*. Obdobná chyba se vyskytuje u výrazu *vyjít s pravdou ven*, který může být chybně převeden jako *pravda vyjde ven*. Podobná interference se objevuje například ve výrazech *dostat se v úzké, padnout v oko*.

Používání přechodníků je častým zdrojem chyb, neboť ruština má přechodníky aktivně užívané, zatímco v češtině jsou omezené. To může vést k nesprávným formulacím, například *odešel, aniž by se rozloučil* může být nesprávně převedeno jako *odešel, nerozloučiv se*. Chyby v negaci sloves mohou ovlivnit význam frazémů, například *nechci o tom ani slyšet* může být nesprávně rekonstruováno jako *nechci ani slyšet o tom*, což narušuje přirozenou syntaxi češtiny.

Zvratná slovesa a předložkové vazby přinášejí další překážky v osvojování frazeologie. Například výraz *dopustit se chyby* může být ruskými studenty nesprávně zkrácen na *dopustit chybu* podle ruského modelu *допустить ошибку*, podobně: *vzpamatovat od šoku, vyhnout nebezpečí, stát šedou eminencí*.

Chyby ve frazeologii často nevznikají izolovaně, ale mohou mít komplexní povahu a zahrnovat několik typů interferencí zároveň. Například frazém *říkat si o něco* (např. *říkat si o problém*) může být rusky mluvícími studenty nahrazován spojením *prosit něco*, což je příkladem kombinace lexikálně-sémantické a syntakticko-valenční interference.

Pokud rusky mluvící student chce použít např. frazém *slehla se po někom zem*, pravděpodobně se setká s několika jazykovými procesy a možnými chybami vyplývajícími z interference mateřského jazyka. Nejprve dochází k porozumění významu frazému, který odpovídá ruskému *как сквозь землю провалился*, což by bylo doslovně přeloženo jako *jak skrz zemi propadl* nebo *jako by se spadl skrz/pod zem*. Problémem může být samotné sloveso

slehnout se, které není běžné ani v základní slovní zásobě, a jehož význam (zem obrazně „přikryla“ zmizelou osobu tak, že po ní nezůstala žádná stopa) nemusí být pro ruský mluvčího studenta jasný. Klíčovým rozdílem oproti ruskému frazému je rozložení aktantů: v ruském vyjádření je podmětem osoba, která mizí, zatímco v českém frazému je vykonavatelem děje zem (*slehla se*). Z tohoto rozdílu může vyplývat syntaktická interference vedoucí k nesprávnému slovosledu či použití nevhodného pádu, například *slehla se na něm zem*. Také může dojít k nepřiměřenému použití frazému v situacích, kde není kontextově vhodný, například k popisu krátkodobé absence namísto trvalého zmizení. Tyto chyby pramení zejména z odlišného syntaktického uspořádání, valence sloves a rozdílů v užívání frazeologických konstrukcí v obou jazycích.

2.2 Vývoj jazykových a řečových dovedností u studentů cizího jazyka

2.2.1 Řeč, zvuk, řečová percepce a řečová produkce

Rozvoj řeči a ovládnutí frazeologie jsou vzájemně propojeny, protože znalost frazémů hraje významnou roli při zlepšování komunikačních dovedností a jazykového vyjádření. Následně je uvedeno několik způsobů, jakými je rozvoj řeči spojen s ovládnutím frazeologie:

- i. Rozšíření slovní zásoby: frazeologie zahrnuje různé ustálené výrazy, které mají specifický význam. Jejich aktivní používání rozšiřuje slovní zásobu a umožňuje mluvčím vyjádřit se bohatěji a přesněji.
- ii. Přirozenost výrazu: správné a vhodné používání frazémů v komunikaci dodává výrazu přirozenost a autentičnost, což pomáhá vytvářet důvěryhodný dojem.
- iii. Rozmanitost komunikace: frazeologie přidává do řeči variabilitu a výrazovou bohatost. Ovládnutí frazémů umožňuje mluvčím vyjadřovat se s různými nuancemi a odstíny.
- iv. Porozumění kontextu: frazémy jsou často specifické pro určité situace nebo styly komunikace. Jejich správné použití vyžaduje porozumění kontextu a situaci, což podporuje schopnost aktivního nasazení jazykových prostředků.
- v. Posilování komunikačních dovedností: ovládnutí frazémů podporuje schopnost efektivní komunikace. Mluvčí, kteří umí správně použít vhodné výrazy, jsou schopni komunikovat

plynuleji a lépe sdělit své myšlenky.

vi. Kulturní povědomí: mnoho frazémů má kořeny v kultuře a historii. Jejich znalost ukazuje na hlubší porozumění jazyku a kultuře země, což zlepšuje schopnost efektivně komunikovat s rodilými mluvčími.

Zároveň je důležité zdůraznit, že správné používání frazémů vyžaduje porozumění nejen jejich významu, ale i toho, kdy a jak je vhodné je použít. Rozvoj řeči a ovládání frazémů tedy jdou ruku v ruce, přinášejí komplexní a účinnou komunikační dovednost. Věnovat pozornost ontogenezi řeči, tedy vývoji řečových schopností jedince od narození do dospělosti, je klíčové pro sestavení FM z několika důvodů:

a) Adaptace na vývoji jazyka: vývoj jazyka u jedince probíhá postupně a některé frazémy mohou být složité pro děti v určitých věkových obdobích. Zohlednění ontogeneze pomáhá vybrat frazémy, které jsou vhodné pro danou fázi vývoje a které mohou být účinně začleněny do výukových materiálů.

b) Základní jazykové dovednosti: důkladné pochopení ontogeneze řeči umožňuje identifikovat klíčové milníky ve vývoji jazyka, jako je nácvik základní slovní zásoby a gramatických struktur. Tím lze určit, které frazémy jsou vhodné pro posilování těchto dovedností v různých věkových fázích.

c) Psycholingvistické aspekty: vývoj jazyka je úzce spjat s psychologickými procesy. Důkladné zkoumání ontogeneze pomáhá lépe porozumět, jak jedinci získávají a zpracovávají jazykovou informaci. To může vést k efektivnějšímu výběru frazémů, které budou lépe zapadat do kognitivního vývoje.

d) Motivace a angažovanost: zohlednění věkových specifik vývoje řeči může zvýšit motivaci a angažovanost studentů, protože pokud jsou frazémy relevantní pro jejich věkovou skupinu a schopnosti, mají větší šanci na úspěšné osvojení.

e) Kontext výuky: ontogeneze řeči ovlivňuje, jakým způsobem jedinci vnímají a interpretují jazyk. To je důležité zohlednit při sestavování FM, aby byly frazémy pro dané věkové období relevantní. Pozornost věnovaná ontogenezi řeči umožňuje vytvořit efektivnější a zacílenější FM, které podporuje přirozený vývoj jazykových schopností a komunikačních dovedností u studentů.

Problematice řeči se z hlediska různých aspektů a chápání věnuje mnoho lingvistických publikací, ale zároveň se na její výzkumy zaměřují i jiné vědecké disciplíny, například filozofie, psychologie, medicína/neurověda, sociologie, pedagogika apod., které přinášejí do zkoumání řeči rozmanité perspektivy. Filozofie se zaměřuje na základní otázky týkající se jazyka a jeho vztahu k myšlení a realitě. Psychologie zkoumá procesy vnímání, porozumění a produkce řeči, stejně jako psychologické faktory ovlivňující komunikaci. Medicína a neurověda zkoumají fyzické a neurologické aspekty řeči, například jak mozek zpracovává jazyk a jaké poruchy mohou ovlivnit komunikační schopnosti. Sociologie se zabývá sociálními aspekty řeči, jako je sociální identita, třídy a kultura, které ovlivňují způsob komunikace. Pedagogika se snaží porozumět procesům výuky a učení řeči a vyvíjí metody pro efektivní výuku jazyka. Takový interdisciplinární přístup umožňuje hlubší a komplexnější pochopení řeči a její role v lidské komunikaci a kultuře. Spolupráce mezi těmito různými oblastmi posiluje naši schopnost porozumět a efektivněji se věnovat této důležité části lidského projevu.

V českém a slovenském prostředí se oblasti řeči a zvuků věnovali například Z. Vybíral (2000, 2005), J. Janoušek (2007), F. Koukolík (2002), I. Bytešníková (2007, 2012, 2017), J. Klenková (2000, 2006), V. Lechta (1990, 2002, 2003), F. Smolík (2014, 2017, také Smolík, Votavová 2010), G. Seidlová Málková (2014), K. Vitásková (2013), J. Průcha (2001, 2011), F. Čermák (2011), M. Lejska (2003), J. Dvořák (2007), E. Škodová (2003, 2007), I. Jedlička (2003, 2007), J. Vyštejn (1995), D. Kutálková (1992, 2005, 2010), S. Kapalková (2009, 2010), K. Horňáková (2009), M. Mikulajová (2009), M. Sovák (1981, 1984), A. Novák (1999), J. Pačesová (1979, 1987), v ruskojazyčném L. S. Vygotskij (1971, 2017), J. Baudouin de Courtenay (1973), L. V. Ščerba (1958), S. N. Ceitlin (2000, 2017), A. N. Gvozdev (1961, 1981), A. N. Leont'jev (1972), K. I. Čukovskij (1975), A. R. Lurija (1979).

Západní studie se vývoji mateřského jazyka dítěte (také First Language Acquisition) taktéž věnují. V anglojazyčném prostředí – N. Chomsky (1959, 1975, 1999, 2011, 2012), B. F. Skinner (1957), D. I. Slobin (1973, 1978), M. V. Seeman (1970, 2014), M. M. Vihman (2014, Depaolis, Vihman a Keren-Portnoy, 2014), R. E. Owens (2008), W. T. Fitch (2010), J. Tommerdahl (2015), M. Saxton (2017). Z uvedených prací vybíráme některé pohledy a definice, jež souvisí s tématem naší práce, i když je nutné konstatovat, že ne všechny práce pojímají rozdíl mezi řečí a jazykem tak, jak je vymezuje lingvistika. Pro chápání řeči jako

samostatného termínu vycházíme ze Saussurovy dichotomie *langue* a *parole*, kde *langue* (jazyk) je chápán jako abstraktní systém, *parole* jako jeho realizace (Saussure, 2007). Tyto dva termíny zastřešuje termín *langage*, tj. „schopnost člověka vytvářet a užívat jazyk jako systém znaků“ (Nekula, 2017). Jistou návaznost na něj lze spatřovat i u N. Chomského při vymezení termínů *kompetence a performance* (srov. např. Čermák, 2007).

F. Čermák k Saussurově přístupu k dichotomii *langue – parole* podotýká, že „zjevný, ne však jediný rozdíl“ mezi tímto abstraktním systémem a jeho realizací v textu je v tom, že „zatímco systém je relativně uzavřený, text obecně, chápáný jako úhrn všech možných textů (tj. i budoucích) především co do svého aspektu časového, je potenciálně nekonečný.“ Podle F. Čermáka lze jazykový systém „zjednodušeně chápat jako znakové jednotky a jejich kombinatorická pravidla (tj. gramatiku), popř. i zásady a normy jejich kombinování“ (Čermák, 2011, s. 16).

Za nejobecnější vymezení považujeme chápání řeči z hlediska medicínsko-rehabilitačního u E. Škodové a I. Jedličky jako „biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka“ (Škodová a Jedlička, 2007, s. 93). Toto obecné hledisko není pochopitelně ani zdaleka pro naši práci dostačující, zejména pro svoji přílišnou vágnost a z lingvistického hlediska nahodile užívanou terminologii.

M. Lejska poukazuje na to, že „řeč je souborem speciálních zvukově artikulačních symbolů, které dokáží přenášet vnitřní informaci. Je charakterizována individualitou a socializací, má vnitřní a vnější strukturu, má redundantní (nadbytečnou) informaci, gramatiku a vyvíjí se“ (Lejska, 2003, s. 78). K tomu dodává, že řeč tvoří z komunikačního hlediska dvě složky, a to složka expresivní, což je produkce řeči, a složka receptivní, což je porozumění řeči. Řeč je úzce spojena s myšlením a s myšlenkovými procesy. Charakter řeči je ovlivněn mnoha faktory, jimiž může být vzdělání, věk, jazykové zkušenosti, inteligence, postoje a názory jedince. Hodnocení řeči je proto velmi subjektivní (Lejska, 2003, s. 79). Rovněž konstatuje, že jazyk je úzce spojený s mluvou (promluvou). „Jazyk je společenský systém řečových prostředků, který je vázán na určité sociální, etnické a národnostní skupiny. Jazyk je předáván dalším generacím odposlechem a písmem. Mluva (promluva) je konkrétní sdělení, které je předáváno jazykem“ (Lejska, 2003, s. 79). Platí, že jazyk se neustále vyvíjí (proměňuje), je kreativní (jeho kombinací vznikají neustále nové jazykové struktury), mezi různými jazyky existují podobnosti. Primárně je jazyk zvukový systém, jeho psaná forma je obvykle

považována za sekundární složku.⁹ Každé lidské společenství má určitý mluvený jazyk, který si může zdravé dítě osvojit jako svůj jazyk mateřský a může se jej naučit (Lejska, 2003).

Podle J. Klenkové (2007, s. 27) je jazyk „soustava zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.“ Jazyk je výkonem společenským a je nutno odlišovat jazyk jako schopnost ovládat a používat určitý symbolický systém od řeči, která je samotnou aplikací této schopnosti.

S termíny řeči a jazyka se setkáváme i u J. Dvořáka (2007, s. 97), který jazyk definuje jako „soustavu druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, zprostředkující dorozumívání lidí. Je to kód, který se učíme používat při sdělování myšlenek a vyjádření svých požadavků a potřeb.“

2.2.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Od F. de Saussura se vymezovaly čtyři jazykové roviny: fonetická, morfologická, lexikální a syntaktická. Tento systém různé práce doplňují a modifikují — například V. Vinogradov, A. Kunin, I. Černyševa, B. Arhangel'skij — rovinou frazeologickou. V. Lechta (Lechta a kol., 1990) vymezuje roviny foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina bývá chápána jako rovina gramatická. K. Vitásková a A. Peutelschmiedová (2005, s. 130) uvádí, že jako vědy „morfologie a syntax řeší otázku existence jednotlivých slovních druhů, adekvátnost tvorby gramatických tvarů, užívání složitějších větných celků atd.“ Z hlediska osvojování řeči plní jednotlivá slova z počátku funkci celých vět, ve vývoji jedince se jedná o tzv. období jednoslovných vět. Takováto slova vznikají nejprve opakováním a spojováním slabik do slov (např. ma-ma, ta-ta, baba). První slova jsou neohebná, pokud se jedná o podstatná jména, jsou v 1. pádě a neskloňují se, pokud se jedná o slovesa, jsou většinou v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu (Klenková, 2006, víc také viz Slančová, 2008; Slančová, 2018;

⁹ Je zde třeba také zmínit jiné podnětné názory, např. teorie Josefa Vachka (Vachek, 1939), jehož studie upozorňují na nezávislost psaného jazyka na mluveném.

Kesselová, 2013).

Z hlediska vývoje užívání jednotlivých slovních druhů dítě nejprve užívá podstatná jména a onomatopoické citoslovce. V období od dvou let začíná používat přídavná jména, slovesa a osobní zájmena. Nejpozději užívá v řeči číslovky, předložky a spojky. Zhruba od 2–3 let začíná skloňovat a učí se rozlišovat jednotné a množné číslo. Dítě typicky klade emocionálně důležité slovo na začátek věty. Od tří let začíná dítě tvořit z počátku jednoduchá souřadná souvětí, později i souvětí podřadná. Okolo čtyř let věku by mělo užívat všechny slovní druhy (Klenková, 2006).

Syntaktická pravidla se dítě učí samo prostřednictvím transferu, což znamená, že určitá gramatická pravidla, která slyší v dané situaci, analogicky přenesou do situace jiné.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina zahrnuje aktivní i pasivní slovní zásobu, její tvorbu a používání. Podle K. Vitáskové a A. Peutelschmiedové (2005) tato jazyková rovina zahrnuje náhled na rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby, chápání významu slov, přenášení slovního významu, užívání básniček, metafor či pořekadel. V. Bednářová a J. Šmardová (2010) se zabývají problematikou aktivní a pasivní slovní zásoby u dětí. Obecně lze slovní zásobu chápat jako souhrn všech slov daného jazyka, která dítě ovládá. Slovní zásoba se formuje po celý život, je to tedy soubor lexikálních jednotek, které využívá uživatel daného jazyka a je značně individuální (Průcha, Walterová a Mareš, 2009). Pasivní slovní zásobu lze chápat jako souhrn slov, kterému jedinec rozumí, ale sám je aktivně neužívá. Jedná se tedy o složku porozumění řeči, jež z hlediska kvantity přesahuje rozsah aktivní slovní zásoby. Za aktivní slovní zásobu se považuje souhrn slov, která dítě v řeči intuitivně využívá a lze ji označit za složku řečové produkce. Pasivní slovní zásoba se začíná vyvíjet již okolo 10. měsíce věku dítěte, zatímco aktivní slovní zásoba se vyvíjí až okolo jednoho roku. Z hlediska vývoje řeči je jednodušší sledovat aktivní slovní zásobu, tedy složku řečové produkce než slovní zásobu pasivní. Důležité je, že individuální slovní zásoba roste značně nerovnoměrně (Bytešníková, 2012).

Jednotlivé fáze vývoje řeči dle P. Chejnové představují fázi nultou, předjazykovou, holofrastickou, fázi elementárních vět, vlastní jazykovou fázi a postpubertální fázi (více viz Chejnová, 2016).

Počátky slovní zásoby lze u dítěte sledovat zhruba okolo 10. měsíce věku, kdy jsou znatelné

projevy pasivní slovní zásoby, protože dítě začíná rozumět mluvené řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná projevovat asi v jednom roce dítěte, kdy začíná používat svoje první slova. Z počátku dítě chápe slova všeobecně, užívá hypergeneralizaci. Později dochází k opačné tendenci, dítě chápe jednotlivá slova velmi úzce a konkrétně („např. Babiččino údolí je údolí mojí babičky“ – Klenková, 2006), což je přirozený jev ve vývoji řeči dítěte.

Do aktivní slovní zásoby rodilého mluvčího patří běžně používaná slova, jejichž význam je jasný každému, kdo tímto jazykem hovoří. Pasivní slovní zásoba obsahuje slova jako archaismy a historismy, neologismy nebo např. tzv. dětská slova.

Poslední rovinou je pragmatická rovina. O ní lze hovořit jako o rovině sociální aplikace či sociálního uplatnění komunikačních schopností jedince. Již dvouleté či tříleté dítě je schopno chápat svoji roli komunikačního partnera a vhodně reagovat v určitých situacích. U tříletých a starších dětí lze sledovat snahu a potřebu komunikovat s dospělými ze svého okolí (Klenková, 2006).

Ovládání frazémů u dětí se rozvíjí v synchronii s ontogenezi jejich jazykových schopností, což představuje sled specifických fází, jež reflektují kognitivní a lingvistický růst subjektu. V kontextu frazeologického spojení „dobrý den“, konkrétně ve výrazu „dobrý den“, jak Marie Karasová uvádí ve své magisterské diplomové práci Ontogeneze dětské řeči (Karasová, 2007, s. 108), se vyskytuje ojedinělá spisovná koncovka u nominativu singuláru maskulina u [dobi: den]. V rámci svého výzkumu autorka zkoumala mluvní vývoj konkrétního jedince od 10. měsíce věku do 24. měsíce. Tato pozorování naznačují, že frazémy mají tendenci být lépe zapamatovatelné a zároveň jsou méně ovlivněny hovorovým stylem jazyka. To může být způsobeno jejich ustáleností a specifickým slovním uspořádáním, které se liší od běžných konstrukcí. Frazeologická spojení mohou mít výrazný charakter a vzhledem k jejich trvalé povaze si uchovávají stabilní formu i v proměnlivém jazykovém prostředí, což zajišťuje jejich odolnost vůči hovorovým tendencím.

Jak uvádí britské lingvistky Lucy Benjamin, Caroline Newton a Susan Ebbels z University College London (Benjamin, Newton a Ebbels, 2020), schopnost porozumět a používat krátké, doslovné věty správně je dosaženo přibližně ve věku pěti let u dětí se standardním vývojem (Nippold, 1991), porozumění a používání netradičního jazyka včetně frazémů se vyvíjí později (Nippold, 2007). Dovednosti práce s frazémy se obvykle rozvíjejí postupně od pěti let

věku a během adolescence, přičemž věk, ve kterém jsou tyto dovednosti získávány, se liší podle složek dovedností práce s frazémy. Ty jsou získávány v následujícím pořadí: identifikace, interpretace, vysvětlení a poté používání frazémů (Caillies a Le Sourn-Bissaoui, 2013; Nippold a Taylor, 2002; Kerbel a Grunwell, 1998). Identifikace frazémů může začít u dětí se standardním vývojem kolem pěti let a tato dovednost se rozvíjí až do věku 12 let (Nikolaenko, 2004; Spector, 1996). Interpretace frazémů pokračuje vylepšováním během adolescence (Nippold a Taylor, 2002). Dovednosti vysvětlení frazémů se také postupně rozvíjejí s jemnými pokroky mezi šesti a jedenácti lety (Caillies a Le Sourn-Bissaoui, 2013; Grunwell a Kerbel, 1998; Levorato a Cacciari, 1995). Například bylo pozorováno, že děti poskytují věrohodné, ale nepřesné nedoslovné vysvětlení dříve v jejich vývoji dovedností práce s frazémy (tj. obrazné s věrohodným odkazem na kontextuální vodítka, ale ne v souladu s přijatou definicí) dřív než se vyvine dovednost poskytovat správné nedoslovné vysvětlení, když stárnou (Caillies a Le Sourn-Bissaoui, 2013; Cain a kol., 2009). Nebyl proveden žádný výzkum, který by zkoumal schopnost dětí se standardním vývojem používat frazémy, ale pravidelně se poznamenává (Levorato a Cacciari, 1999; Grunwell a Kerbel, 1998; Le Sourn Bissaoui a kol., 2013), že tato dovednost práce s frazémy je pravděpodobně nejposlednější ze čtyř výše zmíněných dovedností.

Při komunikaci, kde jsou využívány frazémy, se otevírá problém dekódování těchto výrazů, což může být zejména pro děti značně komplikované. Děti nejsou ve svém vývoji vždy schopny vnímat metaforickou povahu frazémů, a proto mohou celá spojení chápat doslovně.

Zohlednění individualizovaného tempa a vývojových zvláštností jednotlivých subjektů je nanejvýš podstatné. Vědomí frazémů získává na intenzitě v souladu s mírou exponovanosti různých jazykových kontextů. Kromě toho, klíčovou roli hraje poskytnutí příležitostí dětem setkávat se s autentickými frazémy v rámci komunikačních situací, čímž se podporuje jejich schopnost integrovat tyto lexikální struktury do jazykového repertoáru s aktivním porozuměním a užitím.

Problematika ovládnutí frazémů u dětí cizinců, kteří se vzdělávají v českém jazyce, vyžaduje analýzu specifických faktorů, jež ovlivňují tento proces. V kontextu procesu osvojování frazeologie dětmi cizinci v rámci výuky češtiny je třeba zohlednit následující klíčové aspekty:

i. Lingvistická adaptace a kognitivní vývoj. Základní slovní zásoba těchto dětí, zvláště

v případě nedostatku předchozí exponence s češtinou, může být limitovaná. V tomto ohledu je důležité zvážit kognitivní stupňování a adekvátně přizpůsobit frazémový obsah vývojovým stádiím a jazykovým kompetencím.

ii. Kontextualizace a autenticita. K dosažení efektivního osvojení frazémů je nezbytné uvádět děti cizince do autentických komunikačních scénářů, kde se frazeologické konstrukce aktivně uplatňují. Učební materiály by měly reflektovat tuto autenticitu, přičemž by měly být vhodně zahrnuty do reálných situací.

iii. Diverzifikace výrazových prostředků. Děti cizinci mohou tendovat k využívání jednodušších konstrukcí, aby se vyhnuly komplexitě jazykového systému. V tomto smyslu je zásadní učit je rozmanitým frazémovým výrazům, což rozšiřuje jejich vyjadřovací kapacitu.

iv. Jazykový kontext a pragmatika. Cizinci vyžadují uvedení do kontextu, který podporuje nejen porozumění doslovnému významu, ale i jeho konotacím a pragmaticce v různých situacích.

v. Komunikační praxe. Aktivní komunikace a interakce, zahrnující diskuse, simulace reálných scénářů či autentické dialogy, představuje klíčovou metodu pro aplikaci frazémů v praxi.

vi. Věkové diferenciacce. Vývoj schopnosti ovládat frazémy může variabilně korespondovat s věkovými hranicemi. Starší děti se mohou snáze vypořádat s abstraktními a idiomatičtějšími výrazy.

vii. Kulturní dimenze. Aspekty kulturního kontextu představují signifikantní determinanty chápání a aplikace frazémů. Je nezbytné brát zřetel na kulturní aspekty daných frazémů.

Dynamika osvojování frazémů u dětí cizinců v rámci jazykového vývoje nese specifika, jež vyžadují flexibilní a adaptabilní didaktické přístupy. Učební metody a strategie by měly reflektovat individualizované potřeby a kompetence jednotlivých subjektů, aby se efektivně podpořil rozvoj ovládnutí frazémů a s ním spojené komplexní komunikační schopnosti v kontextu českého jazyka.

Rovněž bychom mohli čerpat znalosti z výzkumů badatelů, kteří se zabývají ontogenezí řeči u bilingvních dětí (Johnová, 2014, s. 16n). Inspirací může být práce Jana Macnamary (1967, in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 27), kde je bilingvní jedinec definován jako ten, „který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně

jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)¹⁰. Toto chápání bilingvismu zahrnuje jakoukoliv formu znalosti cizího jazyka.¹⁰ Bilingvní děti čelí stálé potřebě rozlišovat mezi více jazyky, což se projevuje v několika lingvistických specifikách, jako je interference, přepínání jazykových kódů a užívání výpůjček.

Interference je klíčovým jevem, který je třeba brát v úvahu při sestavování FM. Tento termín označuje přenos hlásek, slov, gramatických pravidel či struktur z jednoho jazyka do druhého.

2.2.3 Interference v jazykovém vývoji a bilingvní řečové produkci

Interference může mít vliv na různé jazykové úrovně, nejčastěji se projevuje na úrovni slov, která jsou adaptována na pravidla druhého jazyka (např. změna rodu, přidání koncovky). Tento jev se většinou projevuje tak, že silnější jazyk ovlivňuje slabší, přičemž vzájemný vliv jazyků je nepřímý a ovlivňuje řečový vývoj. Důležité je si uvědomit, že interference nenarušuje komunikační schopnost, neboť je inherentním prvkem jazykového vývoje (Štefánik, 2000). Podle A. Costy (2006, in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 47) je základem tohoto a ostatních výše uvedených jevů aktivace a inhibice kognitivně-jazykových procesů. Při komunikaci v jednom jazyce zůstává druhý jazyk stále aktivní v mysli dítěte. To vede k tomu, že i jazyk, který není právě používán, je přítomen v procesu jazykové produkce na lexikální a fonologické úrovni. „Při zpracování mentální konceptuální reprezentace do lingvistické reprezentace jsou paralelně aktivována slova z obou jazyků. Procesuální mechanismy řečové produkce u bilingvních jedinců tedy zahrnují aktivaci obou jazyků i ve chvíli, kdy komunikace je monolingvní“. Při sestavování FM je důležité brát v úvahu tuto skutečnost.

Interference v jazycích má různé příčiny, včetně podobnosti mezi jazyky, složitých struktur, únavy, časového tlaku a emocionální zátěže (více viz Kropáčová, 2006). V následujících odstavcích se tématu podrobněji věnujeme.

Interference mezi jazyky je jev, který může vznikat v důsledku podobnosti mezi dvěma různými jazyky. V kontextu naší výzkumné práce, která se zabývá výukou češtiny pro rusky

¹⁰ Samozřejmě si uvědomujeme často citovanou Bloomfieldovu definici (1933, in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 27): „bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.“

mluvící studenty, je tato problematika zvláště relevantní.

Vztah mezi ruštinou a češtinou je značně zajímavý a komplexní z hlediska jazykového vývoje a kulturních vlivů. Tyto dva jazyky, i když jsou oba flektivní, spadají do různých jazykových větví – ruština je součástí východoslovanské větve slovanských jazyků, zatímco čeština náleží do západoslovanské větve. Tato genealogická příslušnost k odlišným jazykovým větvím vytvořila základ pro rozdílnou morfologii, syntax a slovní zásobu mezi oběma jazyky.

Historicky byl vztah mezi těmito dvěma jazyky ovlivněn politickými, kulturními a společenskými událostmi. Během období komunistického režimu byla ruština povinně vyučována v Československu, což vedlo ke značnému proniknutí ruských slov do češtiny, zejména v oblasti techniky, politiky a společenských věd. Toto ovlivnění je dodnes patrné v určitých oblastech slovní zásoby.

Pokud jde o výuku české frazeologie pro rusky mluvící studenty, je důležité si uvědomit, že i když jsou oba jazyky slovanského původu, mohou existovat hlubší či jemnější rozdíly ve významech a použití frazémů mezi těmito dvěma jazyky. Důkladná znalost obou jazyků je klíčová pro správné porozumění a přenos jemných odstínů významu.

Interference může být způsobena dalšími faktory, jakými jsou únava, nedostatek času nebo dokonce emocionální zátěž. Tyto faktory mohou přispět k narušení správného používání frazémů a celkového ovládnutí cílového jazyka. Zvláště u cizinců může stres (způsobený změnami, nutností komunikace, stěhováním se, politickou situací, jazykovou nejistotou) v novém prostředí zesílit interferenční jevy.

Důležité je také brát v úvahu, že složité struktury a frazémy mohou být pro studenty náročné nejen kvůli samotnému jazykovému rozdílu, ale také kvůli kulturním nuancím a kontextu, ve kterém se tyto výrazy používají. To by mohlo mít vliv na jejich schopnost správně a přirozeně se vyjadřovat.

Měli bychom využít možnosti zohlednit komplexní dynamiku interference, složitých struktur a emočního vlivu na proces osvojování si frazémů a jazykových struktur. Mohlo by to přispět k lepšímu porozumění tomu, jak efektivněji vyučovat češtinu studenty, jejichž mateřským jazykem je ruština, a jak minimalizovat negativní vliv interference a stresu na jejich jazykový pokrok.

Podle Edith Harding-Eschové a Philipa Rileyho (2008) je proces učení se jazykům u bilingvních dětí podobný tomu, který probíhá u monolingvních dětí. Bilingvní dítě se učí dva jazyky stejným způsobem a ve stejné posloupnosti s tím rozdílem, že se musí naučit rozlišovat mezi oběma jazyky. Rozdílnost spočívá ve fázi rozlišování, která je u bilingvního dítěte obdobná procesu rozlišování v rámci jednoho jazykového systému u monolingvního dítěte. Tento fakt naznačuje, že ke vzniku bilingvismu nejsou nutné speciální mentální procesy. Bilingvismus využívá a zdokonaluje ty procesy, které jsou obecné pro ovládnutí jakéhokoliv jazyka. Vývoj řeči u bilingvních dětí tak sdílí mnoho paralel s vývojem u dětí mluvících pouze jedním jazykem, což potvrzují různé výzkumné studie. Studie naznačují podobné časové vzorce pro nástup prvních slov u obou skupin dětí. Například v práci *Řečový vývoj bilingvních dětí* od Petry Juranové (Juranová, 2013) je uvedeno, že prostřednictvím výzkumného šetření nebyly zaznamenány žádné výrazné odchylky ve vývoji řeči bilingvních dětí, které by bylo možné přičíst vlivu bilingvismu. Rodiče ve 77,2 % případů nepozorovali přímý vliv bilingvismu na komunikační schopnosti dítěte (Juranová, 2013, s. 55). Je však zřejmé, že u bilingvních dětí dochází k pomalejšímu rozvoji slovní zásoby v obou jazykových kódech.

Mezi faktory ovlivňující stupeň diferenciací mezi jazyky patří například osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů a doba působení každého jazyka (Saunders, 1982 in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011). Tato dynamika také ovlivňuje časový rámec potřebný k osvojení učiva.

Máme za to, že tato zjištěná skutečnost má klíčový význam pro výuku frazémů u cizinců. Nepochybně by tato realita měla být zohledněna při výuce. Jejich komplexnost, která odráží různé jazykové a kulturní aspekty, naznačuje, že není nezbytné je speciálním způsobem vyučovat. To však neznamená, že bychom se jim neměli věnovat vůbec.

2.3 Frazém

2.3.1 Definice frazému

Významný kritický pohled na celý komplex problémů spojených s definicí základní jednotky frazeologie poskytl již v roce 1982 F. Čermák. (Čermák, 1982, s. 114). Podle Čermáka je klíčové, že ačkoli dosavadní bohaté spektrum přístupů k idiomům je charakteristické snahou o různorodé klasifikace, tyto klasifikace často obsahují prvky selektivity, nejasnosti a překrytí kritérií, což může být „pouhým dojmem a odhadem“ (Čermák, 2007, s. 27).

Samotný fenomén je ve své podstatě dobře známý, nicméně vzhledem k jeho periferním aspektům bývá rozlišován různými způsoby. Historicky se rozlišovalo mezi ustálenými a volnými spojeními slov a později mezi širokou a úzkou ustáleností. Bečka a Šmilauer používali termín *sousloví* pro těsná spojení slov (Čermák, 2007, s. 26), zatímco Jaroslav Zaorálek sjednotil *rčení*, *přísloví* a *úslví* pod obecným pojmem *frazeologismus* (Zaorálek, 2009, s. VII). V souladu s Mlackovým názorem bývá frazém v lidovém a neformálním jazyce někdy obecně označován jako *rčení* nebo také *úslví*. Na úrovni nesprávných kombinací může být nazýván *obratem*, a na úrovni větné *příslovím* nebo *pořekadlem* (Mlacek, 1977, s. 18).

Rovněž se ve frazeologických pracích často vyskytuje termín *idiom*. Názory na definici pojmů *frazém* a *idiom* jsou různorodé. Tradiční i široce rozšířená definice frazému jako ustáleného a reprodukovatelného spojení slov, jehož význam částečně či zcela nevychází z významu jeho komponentů, nepokrývá celou škálu typů ani rovin tohoto fenoménu. V zásadě však platí, že pokud je zkoumán kombinatorický útvar formálně, tedy z hlediska formálních rysů, hovoříme o *frazému*. Na druhou stranu analýza z hlediska sémantických charakteristik umožňuje použití termínu *idiom* (Čermák, 2017a). Mlacek (1984, s. 22) upozorňuje, že tyto pojmy se často překrývají a termín *frazém* v podstatě zahrnuje i termín *idiom*: „Nakonec se termín *idiom* uplatnil v nové klasifikaci frazeologismů, kdy je chápán jako synonymum pro pojmenování sémanticky nejtěsnějších ustálených spojení, označovaných jako frazeologické srůsty. V tomto smyslu je označení *idiom* vlastně duplicitní, synonymní s frazeologickým srůstem, a tedy nenachází nějaké obecné uplatnění.“ F. Čermák pozoruje, že téměř totožné jsou v praxi také pojmy *frazeologie* a *idiomatika*. Používá termín *frazeologie* k popisu formálních aspektů jevů, zatímco *idiomatiku* rezervuje pro zkoumání

sémantických aspektů. *Idiom* může často obsahovat lexikální jednotky, které se v jazyce nevyskytují jinde a jsou považovány za monokolokabilní (Čermák, 2001, s. 189).

Podle F. Čermáka (2007, s. 26) v současné frazeologii a idiomatice panuje shoda ohledně toho, že zkoumání je zaměřeno na idiomatizovaná slovní spojení na úrovni kolokací, a to za účasti buď jen autosémantických, nebo autosémantických a synsémantických komponentů. Avšak frazeologové se stále neshodnou v otázce, zda by měla být do frazeologie a idiomaticy zahrnuta i idiomatizovaná slovní spojení na úrovni kolokací, která obsahují pouze subfrazémy, frazeotextémy nebo propoziční a polypropoziční frazémy, idiomatické kompozity, citáty slavných osob, slovní spojení nacházející se v procesu frazeologizace, nebo dokonce takové specifické literární útvary, jako jsou hádanky.

Kromě pojmu *frazém* je důležité zmínit i *parémie*. Podle M. Čechové jsou parémie tradičními frazémy, známými také jako lidové frazémy. Do této kategorie patří rčení, přísloví, přirovnání a pranostiky (Čechová a kol., 1996, s. 53).

Podle J. Mlacka představují parémie specifickou podmnožinu frazeologických jednotek (frazémy s komunikativní funkcí – Mlacek a kol., 1995). Řadí je mezi frazémy, ovšem s vědomím jejich zvláštní povahy. Parémie jsou typicky větné frazémy (tj. celé ustálené výroky), které mají často charakter hotového textu (citačního výroku). Od „běžných“ frazémů (jako jsou např. idiomy typu *rána pod pás, mít o kolečko víc* apod.) se liší tím, že neslouží jen jako část věty, ale fungují jako samostatné komunikáty – přirovnávají se k příslovím/úslovím v roli sentencí. J. Mlacek přesto zdůrazňuje společné rysy s frazémy: ustálenost formy, obraznost a idiomatický význam. Ve svém pojetí proto integruje parémie do širšího rámce frazeologie (mj. zavádí termín *paremiologická frazeologie* pro souhrn frazeologických jednotek s folklórním charakterem). Zároveň však poukazuje na to, že některé specifické druhy paremií jsou jen částečně frazeologizované. Pranostiky (např. *Březen – za kamna vlezem, Na Nový rok o slepičí krok* apod.) jsou podle Mlacka právě takovým okrajovým případem: jedná se sice o ustálená lidová rčení, jež však mají konkrétní významovou platnost (vážou se ke konkrétnímu datu, období či jevu), proto je Mlacek nepočítá mezi plnohodnotné frazémy. Označuje je za výrazy „které se přibližují k frazeologické platnosti, ale zatím se za skutečné frazeologismy ještě nepokládají“ (Mlacek, 1977, s. 104). Podobně se diskutuje i postavení dalších útvarů (např. různých klišé, přísloví ze současné publicistiky, citátů apod.), které leží na pomezí paremiologie a obecné frazeologie – záleží na míře jejich idiomatizace

a ukotvení v tradici.

Mlacek ve studii *Paremiológia – frazeológia – idiomatika* (2005) upozorňuje, že zájmy paremiologie, frazeologie a idiomatiky (nauky o idiomech v užším smyslu) se částečně překrývají a je třeba určité koordinace terminologie. V praxi tedy frazeologie zkoumá ustálené vícečlenné jednotky obecně – včetně přísloví a dalších parémií – zatímco paremiologie se specializuje na přísloví a příbuzné folklórní žánry a idiomatika případně na nejužší jádro idiomů.

Podle Nového encyklopedického slovníku češtiny (Čermák, 2017b) je paremiologie nauka o příslovích, zabývající se jejich evidencí a popisem; dříve především v etnologii a antropologii, nověji i v lingvistice, tj. ve frazeologii a idiomatice. Paremiologické minimum pak označuje soubor přísloví, která jsou v daném jazykovém společenství všeobecně známá. Jejich počet se zpravidla pohybuje od sta do několika stovek; přesné hranice, odvoditelné pouze od skutečného úzu, však známe nejsou (Čermák, 2017c). O hranicích paremiologického minima a možnostech výběru jednotek viz kapitola 2.4.1 *K existujícím FM*.

F. Čermák vysvětluje, že pojmem „frazém“ označuje takové slovní spojení, které je charakterizováno ustáleností syntagmatického prvku. Tato spojení obsahují minimálně dva prvky, přičemž alespoň jeden z nich patří do extrémně omezeného a uzavřeného paradigmatu (formálně i sémanticky) (Čermák, 2007, s. 32). Čermák tak chápe frazém jako unikátní ustálenou kombinaci alespoň dvou prvků, z nichž minimálně jeden z nich nefunguje stejným způsobem v žádné jiné kombinaci nebo víceru kombinací (Čermák, 2007, s. 140). Ještě lépe je frazém u F. Čermáka charakterizován jako „ustálená kombinaci minimálně dvou forem (morfémů, lexémů, kolokací, vět), která je různě anomální formálně, kolokačně i sémanticky a tvoří jednotku bezprostředně vyšší roviny. Je vymezená v různém, avšak zřetelném stupni integrální konsituační funkce a denotátem, jež nejsou z hlediska svých komponentů plně derivovatelné, predikovatelné a které nelze zpátky beze zbytku, popřípadě vůbec rozložit. Oblast idiomatiky a frazeologie je tedy oblastí takových kombinací“ (Čermák, 1982, s. 115).

Tuto definici považujeme za základní pro náš výzkum. Při tvorbě podkladu pro stanovení frazeologického materiálu se o ni budeme opírat, protože poskytuje pevný rámec pro naše analýzy a zkoumání frazémů. Vyplývá z ní, že oblast frazeologie a idiomatiky se týká nejenom sémanticky anomálních slovních kombinací, ale také takových kombinací, kde

se významově anomální prvky z jiných jazykových rovin spojují za přítomnosti obsahového významu. Tento pohled zdůrazňuje, že v rámci jednoho frazému mohou být ojediněle kombinovány prvky z různých jazykových rovin (srov. Filipec a Čermák, 1985, s. 206).

F. Čermák uvádí, že frazémy a idiomy lze považovat za klíčovou složku stereotypů v jazyce. Stereotyp v jazyce podle něj představuje ustálenou, neměnnou, hotovou, relativně často používanou a dobře známou jazykovou jednotku. Výskyt stereotypů je výrazný v institucionalizovaném jazyce, kde se užívá mnoho standardizovaných formulí, jako jsou pozdravy, poděkování, pracovní fráze, svatební obřady, policejní pokyny a další. Mezi často používané stereotypy patří propoziční a polypropoziční frazémy, jako jsou přísloví, pořekadla, ustálené pozdravovací fráze, přání a podobně (Čermák 2007, s. 24–25).

2.3.2 Vlastnosti frazémů

Při vymezení pojmu *frazém* je klíčové také definovat jeho základní vlastnosti. Nicméně mezi jazykovědci existují rozdílné pohledy na to, co lze považovat za tyto základní atributy frazému. Valerij Michajlovič Mokienko, Ludmila Stěpanová a Tatjana Malinski (1995, s. 12) definují klíčové vlastnosti frazému, jako pevná forma (ustálenost), (reprodukovatelnost), expresivita a sémantická ucelenost.

V podání V. M. Mokienka je frazém spojení, které lze reprodukovat jako celek a který se vyznačuje jednotným významem slov, z nichž je utvořeno, a obrazností. Reprodukovatelnost takového spojení jako celku představuje jeho pravidelné používání. Jednota významu spočívá ve schopnosti tímto spojením několika slov vyjádřit nedělitelný pojem. Expresivita se týká emocionálního zabarvení frazémů, které je podmíněno jejich obrazností (Mokienko, 1975, s. 3–4).

Podle vymezení uvedeného v publikaci *Russkaja frazeologija dlja čechov* (Mokienko, Stěpanová a Malinski, 1995, s. 12) se frazém charakterizuje následovně: „jde o relativně ustálené, opakovaně používané, expresivní spojení slov, které má obvykle ucelený význam“.

Harald Burger (2015, s. 16–26) vymezuje tři klíčové aspekty stability frazémů: psycholingvistickou, strukturální a pragmatickou. Psycholingvistická stabilita označuje schopnost frazému být uchovávan v paměti jako nedělitelný celek, což se projevuje

v experimentech, kde respondenti dokončují začátky frazémů přesně podle ustálené struktury. Strukturální stabilita se týká pevné struktury frazémů, která je nutná k udržení jejich významu; změny v této struktuře mohou vést k ztrátě původního významu, na rozdíl od flexibilnějších volných slovních spojení. Pragmatická stabilita se projevuje v pravidelném a konzistentním používání frazémů v běžných komunikačních situacích, kde jsou tyto frazémy stabilní jak v mluvené, tak v psané formě.

Podle Jozefa Mlacka se frazém definuje jako ustálené spojení slov, které je význačné svou obrazností a významovou nerozložitelností. Taktéž je zdůrazněna schopnost frazémů vyjádřit emoce (expresivita) (Mlacek, 1977, s. 34). V pozdější práci slovenský lingvista uvádí také ekvivalentnost, doslovnou nepřeložitelnost, souvztažnost se slovem, reprodukovatelnost (Mlacek, 1984, s. 33).

Podstatou frazému, jak uvádí F. Čermák (2007, s. 29), je anomálie nebo nepravidelnost ve smyslu syntagmatiky a paradigmaticky. Tato anomálie vytváří kombinace, které nelze opakovat a které nelze generovat podle žádných pravidel. Tyto typické kombinace jsou zvláště používány v mluveném jazyce.

Pokud jde o formu frazémů, jsou složeny minimálně z dvou lexikálních jednotek (kromě lexikálních idiomů, jejichž komponenty jsou tvořeny morfémy). V rámci samotného frazému jsou tyto jednotky nazývány komponenty. Každý z těchto komponentů má uvnitř struktury frazému pevně stanovenou a specifickou pozici (Filipec a Čermák, 1985, s. 184). F. Čermák dále upozorňuje na termín „invariant“ jako na základní podobu frazému a také odkazuje na terminologii V. M. Mokienka, kde se nachází termín *frazeologický model*, který označuje „strukturně-sémantický invariant ustálených spojení, který schematicky odráží relativní stálost jejich formy a významu“. Jak poznamenává Ladislav Janovec (2005, s. 147–148), i když ustálenost formy a užívání frazému je považována za jednu ze základních vlastností, ustupuje částečně do pozadí.

2.3.3 Význam frazémů

Význam frazémů je komplexní a často ho není možné jednoduše odvodit jako součet významů jeho jednotlivých komponentů. Jak však uvádí F. Čermák (2007, s. 37, a také Filipec

a Čermák, 1985, s. 179), význam některých frazémů může být v různé míře ovlivněn významem jednotlivých slov, které do něj vstupují, často dochází k vytvoření nového, celistvého významu, který může přesahovat doslovný význam jeho slovních složek.

Význam frazému může být výsledkem různých jazykových, kulturních a komunikačních faktorů. Frazeologické jednotky jsou často používány za účelem vyjádření konkrétního sdělení, emocí nebo nálad, což může vést k posunu od původních významů slov k novým, idiosynkratickým významům v rámci daného frazému. Frazémy jsou součástí jazykového systému a jejich význam může být formován a interpretován v různých kontextech. Proto je při studiu a pochopení frazémů nutné brát v úvahu jejich celistvý a kontextuální charakter.

Pro dosažení konzistence ve výzkumu zakládáme naše chápání frazému na následujících charakteristikách: expresivita (mj. skrytá, setřená), nerozložitelnost, ustálenost, obraznost a víceslovnost.

2.3.4 Klasifikace frazémů

Frazémy tvoří nedílnou součást několika odlišných lingvistických oblastí, což vede k různorodosti v jejich klasifikaci. Klasifikace frazémů je tématem zájmu četných významných badatelů, kteří se věnují strukturování a kategorizaci těchto lingvistických jevů. Tyto klasifikace se liší podle různých kritérií a perspektiv, což reflektuje komplexní povahu frazémů, ale také potřeby jednotlivých lingvistů různou perspektivu pohledu na frazém pro výzkum využívat. Přestože nelze představit všechny existující klasifikace, uvádíme stručný přehled několika významných badatelů a jejich přístupů k členění frazémů.

F. Čermák (2007, s. 44–60) ve své klasifikaci upřednostňuje formálně-strukturální přístup, který vychází z identifikace vstupních komponentů frazémů. Tato klasifikace se opírá o formální struktury frazémů, a proto je autor rozděluje do tří základních tříd: frazémy kolokační (které dále člení na nominální a verbální), lexikální a propoziční. Tento přístup se zaměřuje na samotnou strukturu frazémů a způsob, jakým jsou složeny. Podle tohoto rozdělení pojmenoval jednotlivé díly *Slovníku české frazeologie a idiomatiky* (dále *SCFI*) – přirovnání, neslovesné, slovesné a větné výrazy (Čermák a kol., 2009–2016). Tato klasifikace je námi využívána při analýze vyexcerpovaných frazémů, viz kapitola 6 *Analýza excerptce frazémů*

ze současných učebnic češtiny pro cizince.

Co se týče lexikálních frazémů, idiomatická kompozita a deriváty představují frazémy nominativního a predikativního charakteru, které jsou podle Čermáka a Mlaceka označovány také jako frazeolexémy (Filipec a Čermák, 1985, s. 211; Čejka 1992, s. 35, Mistrík a kol., 1993, s. 148). V opozici k nim se nacházejí propoziční a polypropoziční frazémy, neboli frazeotextémy (Mlacek, Ďurčo, 1995, s. 31).

V závislosti na strukturní funkci lze propoziční frazémy začlenit do funkčních komunikativních tříd (Čermák, 2007, s. 55): vokativní, kontaktové,¹¹ tematický a metajazykový. V závislosti na pragmatické funkci (která je u propozičních frazémů často zásadní – Čermák, 2007, s. 56) lze tyto frazémy rozdělit do pěti následujících skupin: fakultativní, voluntativní, expresivní, emocionální a deklarativní.

M. Čechová (1996) rozlišuje tradiční (lidové) a kulturní frazémy. Tradiční zahrnují rčení, ustálená přirovnání, pořekadla a přísloví. Kulturní frazémy vycházejí z antického a křesťanského dědictví a jsou ovlivňovány oficiálním vzděláváním.

J. Mlacek (1984, s. 68–69) předkládá podrobné a systematické členění frazémů do různých skupin, jeho třídění frazémů zahrnuje klasifikace sémantickou, konstrukční, podle původu, funkční, podle vztahu ke spisovnému jazyku, podle báze, v níž vznikla, stylistickou, komplexní neboli kombinovanou, slovnědruhovou a na základě vztahu mezi variantností a ustáleností (Mlacek 1997, s. 52n). Tento systematický vícekriteriální přístup poskytuje hluboký vhled do různých aspektů frazeologie a umožňuje je komplexně studovat z různých perspektiv a reflektovat jejich podstatu.

F. Čermák (2007, s. 43–44) uvádí klasifikaci polského lingvisty Stanisława Bąby, který zkoumá idiomy v polském jazyce z hlediska frekvence jejich výskytu. S. Bąba rozlišuje ve sbírce polských normativních frazémů tři kategorie: a) stabilní jednotky (které existují v polštině velmi dlouhou dobu v nezměněné podobě a se stejným významem), b) recesivní jednotky (které se stahují z užívání, jsou zastaralé), c) a expanzivní jednotky (které se nově objevují v užívání jako nové frazémy). Stabilní jednotky naznačují trvanlivost normy, recesivní jednotky ukazují na její konzervatismus a expanzivní jednotky odrážejí její pružnost

¹¹ Třída kontaktové označuje vztah mezi posluchačem a mluvčím, který je vyjádřen přímým kontaktem, například pozdrav „Tak se měj!“

(„elastyczność“ – Bąba, 1985, s. 87).

V *Příruční mluvnici češtiny* jsou frazémy klasifikovány do tří základních kategorií: větné, nevětné a ustálená přirovnání. V rámci větných frazémů existují další podkategorie, jako jsou pořekadla, pranostiky, přísloví a okřídlená slova (Grepl a kol., 1995, s. 71n).

V ruských monografiích, jako je například *Пособие по лексикологии русского литературного языка* (Bezděk a Forman, 1974), a také v učební pomůcce *Ruská frazeologie pro Čechy* (Mokienko a Stěpanová, 2008), určené studentům rusistiky, lze nalézt k členění frazémů odlišný přístup. Klasifikace, kterou sestavil ruský lingvista V. V. Vinogradov (1977, s. 140–161), zahrnuje následující kategorie: frazeologické srostlice (srůsty), frazeologické celky a frazeologická sousloví.

2.3.5 Varianty a aktualizace frazémů

Základní forma frazému, která je obvykle zachycena také ve slovnících, je označována jako invariant (Filipec a Čermák 1985, s. 186) a představuje neutrální podobu, jež je z hlediska různých aspektů jak neutrální, tak i nejčastěji používaná. Slouží jako nejvhodnější výchozí bod pro hodnocení variant (jiných forem výrazu) a také pro tvorbu transformací.

Varianty frazému zahrnují formy, které se od sebe liší morfologicky, syntakticky, slovtvorně, stylisticky nebo lexikálně, přičemž zachovávají jeho základní význam. Jak poznamenává J. Mlacek, frazémy jsou proměnlivé, ale zároveň i ustálené, což vede k tomu, že i samotná variabilita frazémů má určitou míru ustálenosti. (Mlacek 1977, s. 83)

Přemysl Hauser (1986) rozlišuje frazeologická spojení na dvě kategorie. První skupinu tvoří frazémy, které obsahují frazeologický člen, jehož význam je přenesený, a nemají synonymní ekvivalenty mimo speciální lexikální vrstvu, například *vlčí mák* nebo *slepé střevo*. Druhou skupinu tvoří frazémy, které lze nahradit jednoslovným synonymem, například *ukázat paty* znamená *utéct* (Hauser, 1986, s. 161). Tato druhá skupina je relevantní pro studium variantnosti frazémů, protože ukazuje, jak se frazémy vztahují k běžné lexikální zásobě.

Josef Václav Bečka (1982) se zaměřuje na vztah frazeologie k ustáleným slovním spojením, která jsou někdy mylně považována za frazémy, jako například *kyselina sírová* nebo *granátové jablko*. Přesto některá z těchto spojení mohou v určitých kontextech získat

frazeologický charakter, například výrazy *ve dne v noci* nebo *přijít nazmar* (Bečka, 1982, s. 416–417).

2.3.6 Frazeologická synonymie

Frazeologická synonymie znamená, že v jazyce existuje více ustálených obrátů, které mají stejný nebo velmi podobný význam, ale liší se frekvencí, stylistickým zabarvením nebo oblastí použití (Čechová a kol., 2008, s. 178–179). Tato synonyma mohou být jednotlivá slova, víceslovné výrazy nebo jiné frazémy a mohou se nacházet v různé stylové vrstvě.

Frazeologická synonymie se vyznačuje tím, že synonymní frazémy nejsou vždy plně zaměnitelné. Analýza synonymie u Zdeňka Salzmana (2016) ukazuje, že absolutní synonyma jsou v jazyce vzácná a většina synonymních jednotek se liší jemnými odstíny významu nebo stylistickým využitím. Frazémy se sice mohou vzájemně nahrazovat, ale obvykle nesou jemné stylistické nebo sémantické rozdíly, nebo se liší stupněm expresivity. Podobně F. Čermák v *SČFI* zdůrazňuje, že frazeologická synonymie je vázána na variabilitu jazyka a může být ovlivněna regionálními, sociálními i historickými faktory (Čermák, 2009, s. 212). Rovněž J. Mlacek (1984) upozorňuje na to, že frazeologická synonymie není jen lexikální záležitostí, ale často odráží vývoj frazémů v čase a jejich funkční proměny.

2.3.7 Vývoj frazémů

Frazeologie není statická, naopak, dochází k její neustálé obměně a adaptaci v souladu s jazykovými a kulturními proměnami a vytvářením nových frazémů. O původu frazémů viz Mlacek (1977), o neofrazeologii Janovec (2004), o procesu frazeologizace Mlacek (1997, 2001).

Frazeologie odráží různé etapy společenského vývoje, ačkoli je zároveň charakterizována stabilitou. Naše frazeologie reflektuje historické společenské vztahy, od feudálních po technologicky pokročilé období. Navzdory občasným stížnostem na úpadek znalosti frazeologie stále pozorujeme tvorbu nových frazeologických prvků a obměnu těch stávajících (více viz Čechová, 2012, s. 121n).

Frazeologie se rozvíjí spolu se slovní zásobou, i když pomaleji než nefrazeologické jednotky. Nové frazémy vznikají několika způsoby: analogičností, kalkováním, popřípadě polokalkováním, frazeologickou derivací, frazeologickou variantností a aktualizací a frazeologizací částí frazému (více viz Janovec, 2001, s. 93n a také Janovec, 2005).

2.3.8 Ekvivalence frazémů

I když je pojem ekvivalence tradičně spojován s teorií překladu, jeho aplikace může být velmi přínosná i v oblasti pedagogiky, zejména při výuce cizích jazyků. Ekvivalenci lze chápat jako koncept, který umožňuje porovnávání a vyhodnocování jazykových jednotek v různých jazycích nejen z hlediska jejich překladu, ale také z hlediska jejich pedagogického významu a efektivity ve výuce.

Lingvistická jednotka je považována za ekvivalentní, pokud v jednom jazyce nese stejný význam nebo informaci jako v jiném jazyce. Hledání ekvivalentů může být obtížné, protože ne vždy lze nalézt zcela identické jednotky.

Ekvivalenci lze rozlišit na několik úrovní. Jazyková ekvivalence nastává, pokud jsou prvky originálu a překladu na fonetické, morfologické nebo syntaktické rovině homogenní. Paradigmatická ekvivalence se týká ekvivalence na úrovni stylu, ale i vyšší stylistické kategorie. Stylistická (překladová) ekvivalence se zaměřuje na funkční ekvivalenci mezi originálem a překladem, kde se usiluje o zachování expresivní identity při neměnnosti významu. Textová (syntagmatická) ekvivalence odkazuje na ekvivalenci v syntaktické struktuře textu (Hrehovčík, 2006, s. 24–25, Henschel, 1993, s. 137–144).

Klasifikaci podle míry ekvivalence využívají L. Stěpanová a V. Mokienko (1995, s. T. Malinski), kteří uvádějí čtyři a později (2008) pět skupin: úplné ekvivalenty (*hluchý jako pařež / глухой как пень*), částečné ekvivalenty (*z celého srdce / от всей души*), relativní ekvivalenty (*dělat z kotára velblouda / делать из мухи слона*), frazeologické analogy (*nosit dříví do lesa / ездить в Тулу со своим самоваром*) a bezekvivalentní frazémy (*být / pocházet z malých poměrů*). Každá z těchto skupin vykazuje určitou míru shody či rozdílnosti v gramatické, strukturní a obrazové rovině. Společným znakem těchto frazeologických dvojic je sémantické kritérium, které je zároveň klíčové pro úspěšnou analýzu na bázi struktury

(Stěpanová a Mokienko, s. 37–38).

F. Čermák v *SČFI* (Čermák a kol., 2009–2016) tematizuje problematiku mezijazykové ekvivalence v samostatné kapitole. U hesel slovníku uvádí rozlišení mezi ekvivalenty strukturně shodnými a neshodnými (více viz recenzi na *SČFI* Šichové a Šemelíka, 2017).

Důležitost stupně ekvivalence zdůrazňuje také *Manuál lexikografie* (Čermák, Blatná, 1995, s. 232–238): ekvivalence se pohybuje na škále od úplné přes částečnou až k nulové, přičemž vzájemně nesynonymní ekvivalenty by měly být uvedeny jako oddělené významy.

Různé metody překladu bezekvivalentních frazémů mezi češtinou a ruštinou jsou představeny například v článku Tomáše Jadlovského (2008). Doslovný překlad frazému, jako český *královský plat* přeložený jako *королевская зарплата*, často nezachovává původní význam, protože se v ruštině používá frazém *золотой дождь*.¹² Popisný překlad, například frazém *sedm let tučných a sedm let hubených* přeložený jako *период изобилия* a *сидеть на пище святого Антония*, přenáší význam prostřednictvím popisu. Analogický frazém, jako český *udělat (dobrou) partii*, se překládá jako *вытащить золотой билет*, což přenáší podobný význam. Kompenzace přenáší význam na jiné místo textu, zatímco parafrázování nahrazuje frazém volným spojením, například český *žít v chudobě a nevědomosti* místo původního frazému *лантем ии хлебать* (doslovně: *jíst zelnou polévku lýčeným střevícem*) (T. Jadlovský, 2008, s. 28).

2.4 Frazeologické minimum

V lingvistice existuje celá řada studií o specifických aspektech lexikálních a frazeologických minim jiných jazyků, například ruštiny (Vladimirova 2001; Nachabina 2001; Maksjašina 2004; Děměševa 2007; Andrjušina 2009; Pugačeva 2011).

Ačkoli studie J. A. Maksjašiny (2004) deklaruje ambici vytvořit FM pro školní výuku, její metodologické zakotvení zůstává značně vágní. Výběr frazeologických jednotek je proveden na základě textů zařazených do ruského školního literárního kánonu a s využitím školních frazeologických slovníků, avšak chybí transparentní popis analytického postupu, stanovení

¹² Existuje však i frazeologická dvojice s podobným významem, byť s odlišným stylistickým zabarvením – české *válet se v penězích* a ruské *купаться в деньгах*, které obě vyjadřují představu nadbytku či bohatství.

výběrových kritérií, práce s frekvenčními daty či validace získaného materiálu. Navíc není nijak specifikována cílová skupina: pojem *školní frazeologické minimum* zůstává nerozvrstvený jak podle věku, tak podle úrovně jazykové kompetence, což výrazně omezuje jeho didaktickou využitelnost. Výsledná selekce tak působí spíše jako autorčin subjektivní výběr než jako systematicky koncipovaný pedagogický nástroj.

Práce L. S. Pugačevy (2011), která je zaměřena na výuku frazeologie u nerodilých mluvčích ruštiny na úrovních B2–C1, nabízí v tomto ohledu strukturovanější přístup. Autorka formuluje sedm výběrových kritérií, včetně tematického členění, sémantické srozumitelnosti či kulturní relevance. Přesto ani tento návrh nelze považovat za plně metodologicky ukotvený. Klíčový pojem „komunikační hodnota“ frazémů není podložen žádnými empirickými daty; práce s frekvenčními údaji je nahrazena deklarativním hodnocením a způsob aplikace kritérií zůstává nezdokumentován. V důsledku tak i tento návrh slouží spíše jako ilustrativní koncept než jako validovaný model vhodný k přímé didaktické aplikaci.

Přestože obě práce na první pohled evokují hotové řešení (zdánlivě „stačí převzít a aplikovat“), jejich metodologické limity ukazují, že bez dalšího zpřesnění a doplnění nejsou využitelné jako základ pro systematickou koncepci FM.

O české, případně o česko-ruské frazeologii, o výuce slovní zásoby pro cizince, stejně jako o zvláště výuky češtiny pro rusky mluvící studenty se najde velký počet odborných prací (Purm, 1970; Čermák, 2007; Mokienko, 1995; Čechová, 2011; Čechová a Zimová, 1999/2000; Čechová, 2004; Stěpanová, 2004; Hájková, 2002; Hájková, 2009; Hájková, 2010; Hájková, 2011; Hasil, 2011a; Hasil, 2011b; Štěpáník, 2006/2007; Šindelářová, 2008; Kostelecká, 2013; Roubalová, 2008) – oficiální FM českého jazyka však neexistuje.

Navazující na koncept FM je pojem *frazeologické optimum* (Kopřivová, 2023). Tento termín v rámci našeho tématu označuje rozšířený a bohatší výběr frazémů, které by mohly být zařazeny do výukových materiálů či výzkumných prací, aby byla pokryta širší škála frazeologických jevů a výrazů. Frazeologické optimum může zahrnovat nejen základní frazémy, které jsou důležité pro základní komunikaci, ale také složitější a méně běžné frazeologické výrazy, které přispívají k bohatosti a variabilitě jazykové kompetence. Tímto způsobem se umožňuje studentům i jazykovým výzkumníkům lépe porozumět komplexnosti a různorodosti frazeologie daného jazyka.

2.4.1 K existujícím FM

Při vytváření FM existuje několik různých přístupů, které se opírají o různé metody a kritéria:

i. Selekce z již existujících seznamů. Tento přístup spočívá v tom, že se vybírají frazémy z již existujících seznamů nebo slovníků frazémů. Takové seznamy mohou být vytvořeny na základě lingvistické analýzy a výzkumu.

ii. Frekvence používání (automaticky). Frazeologické jednotky mohou být vybírány na základě jejich frekvence používání v reálných textech. Tento přístup může být prováděn pomocí statistických nástrojů.

iii. Aplikace (tematicko-situační přístup). Frazeologické jednotky mohou být vybírány na základě jejich relevance v konkrétních situacích nebo tématech. Například frazeologické jednotky spojené s lékařstvím by byly relevantní pro lékařský kontext.

iv. Kombinace statistických kalkulací (vzájemná informace a log-likelihood) s učitelskou intuicí. Tento přístup kombinuje statistické metody s intuicí učitelů nebo expertů, kteří mají hlubší znalost jazyka a jeho užití.

Při selekci frazémů je důležité zohledňovat jejich praktickou hodnotu, sémantický význam, schopnost vysvětlit význam, stylistické charakteristiky a další paradigmatické rysy. Je také důležité brát v úvahu, jak se frazémy osvojují a používají v produktivním a receptivním smyslu. Zvláštní pozornost by měla být věnována vztahu mezi výchozím jazykem a cílovým jazykem, což může ovlivnit výběr konkrétních frazémů.

Otázkami týkajícími se vytváření lexikálních minim a FM se zabývají badatelé z celého světa. Například novozélandská lingvistka Averil Coxhead (2008) se věnuje výuce frazeologie pro akademickou angličtinu (English for academic purposes, EAP). Zamýšlí se nad důležitostí frazémů v oblasti EAP a klade si otázky, jako: Proč jsou frazémy v EAP důležité? Které frazémy by měly být do EAP výuky zahrnuty? Jaký pedagogický přístup je nejvhodnější? Jako inspiraci pro svou práci cituje slova jednoho ze svých studentů, který řekl: „Rád se učím slovesa, protože se musím naučit jen jedno slovo.“¹³ Práce Coxheadové zahrnuje i použití vlastního seznamu frazémů, který vytvořila v roce 2000 (Coxhead, 2000).

¹³ „I like to learn verbs because you only have to learn one word“.

Další metodou je zohledňování frekvence slovních spojení, což bylo popsáno ve studii vedené americkým lingvistou Douglasem Biberem a publikované společně se Susan Conradovou a Vivianou Cortesovou (Biber, Conrad a Cortes, 2004). Autoři ve svém výzkumu analyzovali korpus vysokoškolských přednášek a učebnic s cílem identifikovat frekventovaná víceslovná spojení (*lexical bundles*) a porovnat jejich výskyt a funkci v různých typech akademického diskurzu. Zjistili, že určitá slovní spojení se vyskytují opakovaně v přednáškách, zatímco jiná jsou typická pro psaný jazyk učebnic, což svědčí o specifické frazeologii jednotlivých akademických žánrů. Tato studie přináší cenné poznatky o lexikálních spojeních používaných v rámci akademické angličtiny (EAP), která se z hlediska funkce i frekvence výrazně liší od výrazových prostředků běžného konverzačního jazyka i odborné vědecké literatury (Biber, Conrad a Cortes, 2004, s. 382–384).

Na výše popsany přístup navazuje i studie Marthy Jonesové a Sandry Haywoodové (Jones a Haywood, 2004), která se zaměřuje na výuku frází v rámci akademického psaní v kontextu EAP. Výběr cílových slovních svazků vychází z jejich frekvence v autentických textech a jejich systematizace je provedena podle gramatických kategorií navržených D. Biberem a kol. (1999). Tento metodologický rámec představuje důležitý posun oproti tradičním přístupům, které se často opíraly především o intuici učitelů bez opory v korpusových datech. Autorky pracovali s přibližně osmdesáti lexikálními svazky, které se běžně vyskytují ve výukových materiálech a na přednáškách, přičemž pozornost věnovali i typickým jmenným frázím, jako jsou *the relationship between*, *there were no significant differences* nebo *studies have shown that* (Jones a Haywood, 2004, s. 295). Tato spojení obsahují vysokofrekvenční lexikální jednotky, například *differences* ve spojení s přídavným jménem *significant*, které je rovněž součástí *Academic Word List* vytvořeného Averil Coxheadovou (2000).

Další přístup k výběru frazémů pochází ze studie Rity Simpsonové a Nicka Ellise (Simpson a Ellis, 2005). Tito autoři využili korpusovou analýzu akademických textů a psaných projevů. Pro selekci frazémů použili statistické metody, jako je vzájemná informace a log-likelihood, a zároveň brali v úvahu intuici učitelů. Tento přístup umožnil určit, která slovní spojení jsou relevantní, aniž by se zohledňovala pouze jejich frekvence v textech.

Výsledkem byl seznam akademických vzorců (*Academic Formulas List*), který vychází z podobných principů jako *Academic Word List* (Coxhead, 2000). Vysokofrekvenční lexikální

svazky nalezené v akademických i běžných textech byly odděleny od seznamu akademických frazémů, podobně jako to udělal Michael West ve svém seznamu *A General Service List* (West, 1953). Tímto způsobem se zohledňuje kontext, ve kterém se frazémy vyskytují, což pomáhá identifikovat frazeologické sekvence s vysokou frekvencí v obecném jazyce, ale také ty, které jsou typičtější pro akademický styl.

Díky spolupráci s Jiřím Jančíkem, z Katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se nám podařilo rozšířit seznam zdrojů a klíčových slov, například o pojem *phraséodidactique*, který je využíván francouzskými odborníky v oblasti didaktiky.

Stefan Ettinger ve své studii definuje pojmy *Le Français Idiomatique 1* a *Le Français Idiomatique 2* (Ettinger, 2008, s. 97), což odpovídá konceptu paremiologického minima, jak jej poprvé představil Grigorij L'vovič Permjakov v roce 1971 (Permjakov, 1971). Na tento přístup navázal v roce 1977 Werner Koller, který provedl manuální analýzu novinového korpusu o přibližně 900 dokumentech a identifikoval 450 idiomatických výrazů. Kollerův přístup, založený na práci s autentickými jazykovými daty, představuje jeden z prvních výraznějších pokusů o empiricky podložené vymezení frazeologického základu v němčině. Významným rysem jeho práce bylo také to, že při výběru frazémů zohlednil různé textové typy – například politické zprávy, policejní a soudní rubriky, inzeráty, dopisy čtenářů či kulturní sekce (Ettinger, 2008, s. 103–104).

Srbská badatelka Ana Čabrić-Čiča se rovněž zabývá otázkou vymezení frazeologického minima, respektive optima, přičemž zvláštní pozornost věnuje způsobu výskytu a zpracování frazeologizmů v učebnicích cizích jazyků. Ve své práci (2012) se zaměřuje na detailní analýzu tří vybraných učebnic německého jazyka, přičemž aplikuje kombinaci kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy a vytváří vlastní korpus složený z více než tisíce frazeologických jednotek. Na základě předem stanovených kritérií (např. zastoupení, prezentace, typologická klasifikace, funkce ve výuce) dospívá k závěrům, které ukazují nejen na značnou frekvenci těchto jednotek v autentických i didaktizovaných textech, ale zároveň upozorňují na jejich nedostatečné didakticko-metodické zpracování a absenci frazeologického trojkroku. Autorka poukazuje na to, že frazeologizmy jsou v uvedených učebnicích ve většině případů prezentovány implicitně, bez explicitního pojmenování či systematické práce s jejich významovou strukturou. V některých případech je sice od žáků očekáváno jejich produktivní užití (např. v rámci psaní formálních dopisů), většinou však zůstávají na úrovni pasivního

osvojení, bez návaznosti na jazykově-pragmatické aspekty či strategii rozvíjení frazeologické kompetence. Práce lingvistky je tak v odborné literatuře citována zejména v kontextu didaktických studií zaměřených na výuku frazeologizmů ve francouzštině jako cizím jazyce, kde slouží jako příklad komparativního přístupu a kritického hodnocení frazeodidaktických přístupů.

Peter Ďurčo se věnuje výzkumu paremiologického minima a optima ve slovenštině (2005, 2007), přičemž zkoumá hranice tohoto souboru a metodologii jeho sestavování. Zdůrazňuje, že výběr jednotek by měl být podložen empirickým výzkumem, avšak klíčovou otázkou zůstává, která přísloví by měla být do paremiologického minima zahrnuta. Při určování základního souboru přísloví se využívají různé přístupy, mezi něž patří excerpty z beletrie, populárně-naučných a publicistických textů, analýza historických i současných slovníků a sbírek přísloví, korpusové výzkumy zaměřené na četnost výskytu jednotlivých jednotek, ale i přímé pozorování spontánní komunikace a mluvených médií. Každá z těchto metod přináší odlišné výsledky a má své výhody i omezení, proto by měly být vnímány jako vzájemně se doplňující (Ďurčo, 2019, s. 188).

Další významnou otázkou je stanovení hranic paremiologického minima, tedy míry znalosti přísloví v rámci jazykového společenství. Různí autoři navrhuji odlišná kritéria, přičemž tato hranice bývá nejčastěji vyjadřována procentuálním podílem mluvčích, kteří určité přísloví rozpoznávají a rozumějí jeho významu. Například G. L. Permjakov považuje za obecně známé ty paremie, které identifikuje 97 % respondentů, Grzybek navrhuje hranici 95 % a Schindler 90 %. Jak však upozorňuje P. Ďurčo (2019, s. 189), tyto hodnoty vycházejí ze souborů přísloví vytvořených na základě subjektivního výběru badatelů. V případě, že by byl výzkum založen na sociolingvisticky spolehlivém a reprezentativním demografickém vzorku, bylo by možné uvažovat i o výrazně nižší prahové hodnotě – například 50 % – jakožto limitu průměrné znalosti v dané populaci (Ďurčo, 2019, s. 189).

K určení znalosti a užívání přísloví se využívají různé testovací metody, od rozpoznávání a doplňování přísloví přes introspektivní a postojoyé testy až po metody zaměřené na aktivní znalost a reálné užívání přísloví v běžné komunikaci. Výsledky těchto testů se však výrazně liší – zatímco pasivní testy rozpoznávání přísloví často vykazují téměř stoprocentní znalost, aktivní testy, například volné vybavení přísloví, ukazují jen asi třicetiprocentní úspěšnost (Ďurčo, 2019, s. 190). Z tohoto důvodu se jako nejvhodnější přístup doporučuje kombinace

rozsáhlého testování respondentů a analýzy velkých psaných i mluvených jazykových korpusů, což umožňuje získat komplexnější pohled na skutečný stav paremiologického minima (Grzybek, 1992, s. 211; Grzybek a Chlosta, 1993, s. 96).

Italové, například Vincenzo Lambertini (2016) a další, používají termín *minimo paremiologico* a mají v současnosti skupiny vědců, kteří se tímto tématem zabývají. V. Lambertini ve své práci (2016) definuje *minimo paremiologico* na základě frekvenční analýzy přísloví v korpusu italštiny (pracuje primárně s korpusem *itWaC*, ale občas zmiňuje kontrastivní nebo metodologická srovnání s jinými korpusy, např. *frWaC* – korpus francouzštiny). Za součást minima považuje pouze ty paremie, které se vyskytují alespoň dvakrát (frekvence ≥ 2), čímž vylučuje izolované nebo kontextově specifické jednotky. Uplatňuje tzv. *data-driven* přístup, tedy přístup založený na reálných jazykových datech, nikoli *theory-driven* postup, který vychází z předem daných teoretických předpokladů. Tento korpusově založený přístup umožňuje empiricky ukotvit výběr frazeologického materiálu a zároveň reflektovat reálné užití přísloví v běžné komunikaci.

Marie Antonella Sardelli použila metodologii (Sardelli, 2009; 2011), kterou následně využili španělští didaktikové, například výzkumná skupina *UCM 930235 Fraseología y Paremiología* pod vedením Marie Teresy Zurdo Ruiz-Ayúcar a Julie Sevilly Muñoz. Prvním zdrojem pro vytvoření seznamu byla nejběžnější přísloví, typicky z různých sbírek a prací o příslovích. Přísloví byla poté podrobena anketnímu vyhodnocení mezi vybranými uživateli, kteří byli rozděleni do různých skupin podle způsobu, jakým odpovídali na otázky v anketě (Sardelli, 2011, s. 89). Od verze ankety E7 byli uživatelé požádáni, aby odpověděli na otázku ohledně četnosti používání přísloví. Na základě jejich odpovědí bylo možné rozlišit aktivní a pasivní paremiologickou kompetenci informantů. Takto bylo možné stanovit jádro paremiologických jednotek, které tvoří nejčastěji používané jednotky v rámci minimálního italského paremiologického korpusu. V případě španělské studie byly tyto vzorkové skupiny vybrány zejména mezi studenty různých národností, učiteli, přáteli a příbuznými autorů studie. Přísloví byla do výsledného minima zařazena pouze, pokud se objevila alespoň v 60 % vyplněných dotazníků.

K výzkumu paremiologického minima ve slovinštině přispívá soubor studií Mateje Meterce (2015, 2016). Ve studii z roku 2015 se autor zaměřil na paremiologické jednotky zachycené v mluveném korpusu GOS (*Govorjena slovenščina*) a analyzoval jejich frekvenční výskyt

v autentickém jazykovém prostředí. Na tuto analýzu navazuje článek z roku 2016 publikovaný v ročence *Proverbium*, kde Meterc představil výsledky dotazníkového šetření mezi 1028 respondenty z různých částí Slovinska. Účastníci výzkumu hodnotili 1500 přísloví podle pětibodové škály známosti: od 1 (vůbec neznám) po 5 (velmi dobře znám a sám používám). Do výsledného souboru slovinského paremiologického optima bylo zařazeno 981 přísloví, jejichž průměrné hodnocení dosáhlo alespoň hodnoty 3 – tedy „znám a rozumím“.

Tento dvoufázový přístup, založený na kombinaci korpusové analýzy a reprezentativního sociolingvistického výzkumu, autor dále rozpracoval v monografii *Paremiološki optimum* (Meterc, 2017). Celý výzkum se opírá o přístup *data-driven*, který vychází z jazykových dat, nikoli z předem definovaných teoretických modelů (*theory-driven*), a představuje tak metodicky transparentní cestu k vymezení paremiologického minima.

Identifikovat klíčové paremiologické jednotky pro výuku a výzkum se snaží výzkumníci po celém světě. Uvádíme pro úplnost souhrn pokusů o vytvoření paremiologických minim v jiných jazycích: ruštině (Permyakov 1988), maďarštině (Tóthné-Litovkina 1992), češtině (Schindler 1993, Čermák 2003), angličtině (Grzybek, Chlosta 1995), chorvatštině (Baur, Chlosta, Grzybek 1996), němčině (Baur, Chlosta, Grzybek 1996; Ďurčo 2006; Steyer 2012), lužické srbštině (Hose 1995), španělštině (Muñoz, Diaz 1997), slovenštině (Ďurčo 2002), polštině (Szpila 2002), ukrajinštině (Vyshnya 2008) slovinštině (Meterc 2014).

V oblasti frazeologie ruštiny se u nás věnovali zkoumání FM dva význační lingvisté: Ladislav Horalík se zaměřoval na lingvistické a metodické aspekty tohoto tématu (1976, 1979/1980), zatímco Radko Purm se zabýval zejména teoretickými aspekty stanovení minima (1966, 1970, 1971, 1971/1972, 1977, 1979).

2.4.2 Minima českého jazyka

Marie Kopřivová (2017) vytvořila seznam 47 nejčastěji používaných českých frazémů (*idioms*), který označila jako FM.¹⁵ Tento seznam byl vytvořen na základě analýzy dat z korpusů psané (*SYN2015*) a mluvené češtiny (*ORAL-F*) a zahrnuje následující frazémy: *být k máni*, *být na čase*, *být zapotřebí*, *cítit potřebu*, *čas od času*, *černá díra*, *černý trh*, *čerstvý*

¹⁵ Seznam nebyl koncipován jako výukový materiál pro cizince, ale jako výzkumný výstup zaměřený na frazémy běžné v jazyce rodilých mluvčích.

vzduch, dát pokoj, dát se dohromady, dávat najevo, hrozí někomu nebezpečí, jeden z mála, jít do toho, lámat si hlavu, lézt na nervy, mít na vybranou, mít plné zuby, mít to za sebou, mít tušení, na první pohled, nemít ponětí, noční můra, od rána do večera, onen svět, otázka času, pod širým nebem, poslední slovo, přijít na svět, ruku v ruce, sametová revoluce, silná stránka, spatřit světlo světa, stát v cestě, studená válka, široká veřejnost, štědrý den, tu a tam, tvrdá práce, velké peníze, vysoce postavený, zbrusu nový, zdravý rozum, zorné pole, železná opona, živý plot (Kopřivová, 2017, s. 228–229). Tento seznam sice není úplně vyčerpávající a představuje spíše pilotní verzi, ale poskytuje užitečný základ pro další výzkum a potenciální využití v jazykovém vzdělávání a lexikografii.

Ve studii bylo stanoveno několik kritérií pro výběr frazémů: výskyt v různých typech textů (frazémy byly do FM zahrnuty pouze tehdy, pokud se vyskytovaly alespoň ve dvou různých registrech textů), frekvence výskytu, formální kritéria (frazémy musely být ustálené fráze s pevnou strukturou a jejich význam nemohl být snadno odvozen z významu jednotlivých slov), eliminace víceznačných a doslovných výrazů (z výběru byla vyloučena spojení, která mohou mít jak doslovný, tak přenesený význam, což by mohlo zkreslit frekvenci jejich výskytu v korpusech), zaměření na klíčové složky frazémů (zahrnuty byly frazémy, které obsahují monokolokáty (monocollocates), tedy slova s omezeným kolokačním profilem, protože jejich význam často nelze odvodit ze současného užívání jazyka). Tato kritéria byla použita k tomu, aby bylo možné vytvořit reprezentativní seznam frazémů, jenž by odrážel skutečné užívání frazeologie v různých kontextech současné češtiny (Kopřivová, 2017, s. 222).

Je třeba rovněž zmínit novější práci *Proverbs in Contemporary Czech. Corpus Probe into Written Texts* Marie Kopřivové a Kateřiny Šichové (2023). Tato studie představuje důležitý přínos k problematice paremiologického minima a optima v češtině, což je klíčový aspekt při tvorbě didaktických materiálů pro cizince. Studie analyzuje frekvenci, známost a užívání přísloví v současné psané češtině pomocí moderních korpusových metod. Autorky vycházejí ze širšího pojetí paremiologického minima, kdy zdůrazňují, že není možné spoléhat se pouze na sbírky přísloví, které neodrážejí aktuální jazykový úzus. V rámci svého výzkumu se zaměřují na sestavení takového paremiologického minima, které je nejen frekventované, ale také známé a používané mezi mluvčími češtiny. Tato práce je významná zejména pro výuku češtiny jako cizího jazyka, kde se ukazuje, že pouhé seznámení studentů s největší sbírkou

příslloví není účelné. Významným závěrem práce je vytvoření paremiologického optima, které zahrnuje soubor přísloví reflektující jejich frekvenci a známost v současné češtině. Tento přístup je relevantní i pro koncipování FM pro rusky mluvící studenty češtiny, neboť umožňuje vybrat taková přísloví, která budou pro studenty nejen snadněji pochopitelná, ale i prakticky využitelná v každodenní komunikaci. Autorky porovnávají své výsledky s předchozími pracemi F. Schindlera (1993) a F. Čermáka (2003) a nacházejí společný průnik 28 přísloví, která tvoří jádro paremiologického optima:¹⁶ *Šaty dělají člověka, Dvakrát měř, jednou řež, Vlk se nažral a koza zůstala celá, Stará láska nerezaví, Bližší košile než kabát, Bez práce nejsou koláče, Kdo nic nedělá, nic nezkazí, Sejde z očí, sejde z mysli, Co na srdci, to na jazyku, Lež má krátké nohy, Kdo hledá, najde, Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše, Všude dobře, doma nejlíp, I mistr tesař se utne, Jablko nepadá daleko od stromu, Láska hory přenáší, Vrána k vráně sedá, Tonoucí se stébla chytá, Čert nikdy nespí, Kuj železo, dokud je žhavé, Co Čech, to muzikant, Každý svého štěstí strůjcem, Kdo dřív přijde, ten dřív mele, Na hrubý pytel hrubá záplata, Ráno moudřejší večera, Boží mlýny melou pomalu, ale jistě, Na každém šprochu pravdy trochu, Mluvíti stříbro, mlčeti zlato.*

Seznam je převážně tvořen krátkými příslovími, která mají obecně menší variabilitu a jejich forma se snadněji reprodukuje, což zajišťuje vyšší frekvenci. Mluvčí si lépe pamatují krátká přísloví, zatímco delší vykazují vyšší variabilitu. Tato zjištění mohou sloužit jako základ pro další výzkum stanovení FM a vývoj učebních materiálů, které lépe odpovídají potřebám zahraničních studentů češtiny (Kopřivová a Šichová 2023, s. 97).

V práci *Frazeologické minimum běloruského jazyka: úkoly a perspektivy* (Kalita a kol., 2021) se autorkám podařilo vypracovat základní model FM, které zahrnuje vybrané frazémy z běloruského jazyka. Toto FM zahrnuje frazémy, které byly vybrány na základě kritérií: kulturně-historický význam, národně-kulturní specifika, cílová skupina a věkové charakteristiky, jazykové a etnolingvistické kontexty, stylistický kontext. Dále se zaměřily na vytváření konkrétních úkolů a metod práce s frazémy, které mají být užitečné pro různé kategorie studentů, včetně těch, kteří studují běloruštinu jako cizí jazyk. Výsledky této práce

¹⁶ Výzkum Františka Schindlera z roku 1993 zjišťoval známost přísloví mezi mluvčími prostřednictvím dotazníkového šetření. Respondenti v tomto výzkumu doplňovali druhou část přísloví, což umožnilo vyhodnotit míru jejich znalosti. M. Kopřivová a K. Šichová pak srovnávaly výsledky svého korpusového výzkumu se Schindlerovými výsledky, aby zjistily, jaká přísloví jsou konzistentně známá a používaná (Kopřivová a Šichová 2023, s. 96).

zahrnují nejen vymezení FM, ale také doporučení pro jeho implementaci do vzdělávacího procesu.

3 Standardy a směrnice pro výuku českého jazyka

3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) je systém popisující jazykové dovednosti a kompetence, který byl vyvinut Radou Evropy (Rada Evropy, 2002). Tento rámec byl vytvořen s cílem poskytnout společný referenční bod pro hodnocení jazykových schopností jednotlivců v různých jazycích a kulturách. Hlavním cílem SERR je usnadnit komunikaci a spolupráci v různých jazycích a jazykových prostředích v Evropě a mimo ni.

SERR je rozdělen do šesti referenčních úrovní, které se pohybují od A1 (základní) po C2 (pokročilý) (Rada Evropy, 2002, s. 23). Pro každou úroveň jsou popsány specifické schopnosti a dovednosti, které by jedinec měl mít:

A1. Úroveň začátečníků, kteří rozumí větám a slovům týkajícím se jejich osoby a jejich okolí. Jsou schopni vést jen velmi jednoduchou konverzaci. Na základních školách žáci dosahují této úrovně přibližně na konci 7. třídy.

A2. Studenti této úrovně rozumí mluvenému slovu týkajícímu se někoho a jeho okolí či nakupování a práce. Mohou číst jednoduché texty a orientují se např. v jídelních lístcích. Jsou schopni jednoduše konverzovat a sdělovat informace o sobě a užít částečně minulého času. Jsou též schopni jednoduchého popisu. Umí psát o sobě jednoduché dopisy. Žáci dosahují této úrovně přibližně na konci základní školy.

B1. Studenti této úrovně rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí. Rozumí textům obsahujícím pocity, popis událostí při použití základních slovíček. Dorozumí se v běžných životních situacích a mohou volně diskutovat o tématech, která jsou jim známá. Mohou vyprávět o svých touhách; mohou psát texty z oblasti svých zájmů či dopisy s použitím podmiňovacího způsobu. Žáci této úrovně dosahují přibližně na konci 2. ročníku střední školy.

B2. Studenti rozumí většině mluvené řeči týkající se běžných problémů (televize, filmy). Obdobné je to i při čtení textů. Mohou též číst prózu psanou aktuálním jazykem. Jsou schopni plynule ve známé oblasti konverzovat s rodilým mluvčím a dokážou vyjádřit svůj pohled a výhody či nevýhody daného problému. Dokážou napsat podrobný text z částečně odborné

oblasti a podchytit v něm jasně jeho význam. Jde o znalosti maturanta.

C1. Studenti rozumí i nestrukturovanému projevu. Orientují se v pořadech rádia a televize. Rozumí a vcitují se do literárních textů, rozumí odborným textům. Flexibilně komunikují a vyjadřují své myšlenky jasně a bez obtíží. Jsou schopní jasně a podrobně hovořit na veškerá možná témata. V psaném textu dokážou zvolit vhodný směr a styl. Úroveň studenta dané úrovně odpovídá studentovi oboru filologie na vysoké škole.

C2. Studenti jsou schopni číst složité texty i literární díla a texty s abstraktním zabarvením. Při konverzaci vyjadřují jemné významové odstíny, používají idiomatické vazby. Pokud něco nedokáží vyjádřit, bez problémů používají jinou formulaci bez narušení hovoru. Umí reprodukovat odborné texty apod. Jde o úroveň rodilého mluvčího.

3.1.1 SERR a komunikativní jazykové kompetence¹⁷

Komunikativní jazykové kompetence, jak je definuje SERR (Rada Evropy, 2002, s. 110), zahrnují nejen znalost jazykového systému, ale také schopnost efektivně jej používat v reálné komunikaci. Osvojování frazémů je spjato se všemi třemi uvedenými složkami: lingvistickými (konkrétně nás zajímá lexikální, sémantická a částečně i gramatická kompetence), sociolingvistickými i pragmatickými kompetencemi.

Příklady uvedené v SERR se vztahují k anglickému jazyku a nejsou univerzálně použitelné pro všechny jazyky. V různých jazykových systémech mohou být obdobné jevy vyjádřeny odlišně nebo pro ně nemusí existovat přímé ekvivalenty. V rámci této práce jsme se proto pokusili nalézt ilustrativní příklady v češtině, které odpovídají popisovaným kategoriím a reflektují specifika českého jazykového prostředí.

3.1.1.1 Lingvistické kompetence

Lexikální kompetence podle SERR nepracuje pouze s izolovanými slovy, ale od počátku definuje lexikální jednotky jako komplexní systém zahrnující víceslovná spojení. Tento

¹⁷Následující text vychází z textu SERR a shrnuje klíčové body týkající se jazykové kompetence. Text byl pro naše účely mírně upraven – ponechali jsme původní strukturu, doplnili jsme české ekvivalenty uvedených anglických výrazů a provedli jsme základní analýzu relevantních aspektů.

přístup se odchyluje od běžného hierarchického pojetí, kde se nejprve uvádějí jednoslovné jednotky a až poté jejich spojení. V rámci lexikální kompetence jsou tak jako první zmíněny ustálené víceslovné výrazy, mezi něž patří frazémy i další ustálená spojení.

SERR rozlišuje několik typů těchto jednotek. V rámci lexikální kompetence jsou jako první uvedeny ustálené víceslovné výrazy, mezi něž patří ustálená větná spojení, idiomy, přirovnání, frázová slovesa, složené předložky a kolokace. SERR výslovně uvádí, že ustálená větná spojení zahrnují přímé vyjádření jazykových funkcí, jako jsou pozdravy například *How do you do?* nebo *Good morning!*, dále přísloví jako *The early bird catches the worm.* a archaismy, které přežívají v omezených kontextech, například *Be off with you!*¹⁸ (Rada Evropy, 2002, s. 112).

Dále SERR uvádí také ustálené větné rámce, které se osvojují a používají jako neanalyzované celky. Do těchto konstrukcí se vkládají jednotlivá slova nebo fráze, aby tvořily smysluplné věty, což ilustruje například vzorec *Please may I have...?*¹⁹ Mezi další kategorie patří ostatní ustálené fráze, kam spadají frázová slovesa jako *to put up with* ve významu „smířit se s něčím“ nebo *to make do* znamenající „vystačit si s něčím“. Do této skupiny patří také složené předložky jako *in front of* či *on behalf of*²⁰ a ustálené kolokace, tedy spojení slov, která se běžně vyskytují společně, například *to make a mistake* nebo *to deliver a speech* (Rada Evropy, 2002, s. 113).

SERR rovněž samostatně vyčleňuje frazémy, přičemž výslovně uvádí idiomy a přirovnání. Idiomy jsou v SERR definovány jako sémanticky neprůhledné, ustrnulé metafory, jejichž význam nelze odvodit z jednotlivých složek. Příkladem jsou výrazy *He kicked the bucket.* ve významu „zemřel“ nebo *It's a long shot.*, který označuje situaci s nízkou pravděpodobností úspěchu.²¹ Přirovnání jsou v SERR popsána jako kontextově a stylisticky omezená. Například

¹⁸ V češtině odpovídají této kategorii výrazy jako „Jak se máte?“ u formálních pozdravů, „Dobré ráno.“ jako neutrální ranní pozdrav, zatímco přísloví *The early bird catches the worm.* lze přeložit jako „Ranní ptáče dál doskáče.“ Podobně archaismus *Be off with you!* lze vystihnout českými výrazy „Táhni!“ nebo „Zmiz!“, které mají stejně expresivní a direktivní charakter.

¹⁹ Český ekvivalent této struktury by mohl znít „Mohl(a) bych dostat...?“, který odpovídá českým zdvořilostním normám.

²⁰ K této kategorii lze přiřadit i české složené předložky jako „bez ohledu na“, „ve prospěch“ nebo „s výjimkou“.

²¹ Český ekvivalent pro *He kicked the bucket.* by mohl být „Natáhl bačkory.“ nebo „Zaklepal bačkorama.“, což odpovídá expresivnímu a hovorovému charakteru anglického idiomu. Výraz *It's a long shot.* lze v českém prostředí vyjádřit jako „malá šance na výhru“, což zachovává obrazovou metaforu.

as white as snow označuje zářivě bílou barvu, zatímco *as white as a sheet*²² se vztahuje k fyzické bledosti. (Rada Evropy, 2002, s. 113).

SERR vymezuje gramatické kategorie relevantní pro osvojování frazeologie (tamtéž, s. 115), mezi něž patří číslo, pád a rod, které ovlivňují tvarovou variabilitu frazémů a jejich syntaktickou funkci. Dále je důležitý rozdíl mezi konkrétními a abstraktními podstatnými jmény a jejich počitatelností, což se odráží v ustalování frazeologických spojení. U sloves hraje roli přechodnost, rod a aspekt, které ovlivňují formální podobu a syntaktické vlastnosti frazémů. Význam mají také slovnědruhové charakteristiky, jako struktury jmenných a verbálních frází, a vztahy mezi jazykovými prvky – řízenost, shoda a valence, které určují stabilitu a gramatickou správnost frazémů. Na toto téma navazujeme v kapitole *Interference ve frazeologii při osvojování příbuzného jazyka. Problematické jevy z hlediska transferu*, kde se zaměřujeme na gramatické faktory ovlivňující osvojování frazeologie a možné interference vyplývající z rozdílů mezi mateřským a cílovým jazykem.

Sémantická kompetence představuje poslední složku lingvistické kompetence, která je relevantní pro náš výzkum, jelikož se zaměřuje na způsob, jakým studenti vnímají a ovládají uspořádání složek významu. V oblasti lexikální sémantiky jsou pro osvojování frazeologie klíčové vztahy mezi lexikálními jednotkami a jejich interpretace v kontextu. Lexikální sémantika zahrnuje otázky lexikálního významu, mezi něž patří vztah slova k obecnému kontextu, tedy reference, konotace a vyjádření všeobecně specifických pojmů. Dále se věnuje vztahům mezi lexikálními jednotkami, jako jsou synonymie a antonymie, hyponymie, kolokace, vztah část–celek a komponentová (složková) analýza, ekvivalence při překladu (Rada Evropy, 2002, s. 117).

3.1.1.2 Sociolingvistické kompetence

Sociolingvistické kompetence zahrnují zvládnutí „společenských dimenzí užívání jazyka“. Patří sem lingvistické markery sociálních vztahů, normy zdvořilosti, výrazy lidové moudrosti a rozdíly mezi funkčními styly, dialekty a akcenty (Rada Evropy, 2002, s. 120).

²² Výraz *as white as a sheet* lze přeložit jako „bílý jako stěna“ nebo „bledý jako křída“, což odpovídá významu fyzické bledosti způsobené šokem, nemocí nebo strachem.

Lingvistické markery sociálních vztahů jsou v rámci SERR popsány jako jazykové prostředky, které signalizují vztahy mezi mluvčími, jejich sociální role a kulturní kontext, ve kterém komunikace probíhá. Tyto markery se mohou výrazně lišit v různých jazycích a kulturách v závislosti na faktorech, jako je relativní prestiž, příbuzenská blízkost nebo funkční styl promluvy. SERR zahrnuje několik klíčových oblastí, mezi které patří pozdravy, způsoby oslovení, zásady pro střídání partnerů v promluvě a expletiva (Rada Evropy, 2002, s. 121). Z hlediska stanovení FM jsou některé z těchto složek významnější než jiné. Některé pozdravy se svou ustáleností a specifickým významem blíží frazémům, považujeme je pro stanovení FM za relevantní. Mezi ně patří například *měj/mějte se!*, *dej/dávej na sebe pozor.*, ale také *dobrý den* nebo *na shledanou*.

Způsoby oslovení jsou dalším významným lingvistickým markerem definovaným v rámci sociolingvistické kompetence, a zajímala by nás tedy expresivní oslovení typu *panečku!*, *človče!* nebo *pane na nebi!*. Přestože oslovení obvykle nenaplňují definici frazémů, mohou se v určitém kontextu stát součástí ustálených idiomatických konstrukcí, například ve výrazech jako *panečku, ty máš ale kliku!* nebo *človče, to jsem nečekal!*

Zásady pro střídání partnerů v promluvě se týkají pravidel interakce, avšak i zde se vyskytují ustálené fráze, které signalizují přechod mezi mluvčími. Ačkoli nejde vždy o frazémy v úzkém slova smyslu, jejich ustálenost a opakovatelnost v běžné komunikaci jsou z pohledu komunikační kompetence podstatné. Pro zdvořilé přendání slova lze použít *Máte slovo*, *Slovo je vaše* nebo *Ted' je to na vás*. Pokud si mluvčí chce vzít slovo, může říct *mohu skočit do řeči?*, *Mohu něco dodat?*, *Mohu vstoupit?*. Pokud mluvčí brání své právo domluvit, hodí se frazém *Neskákej mi do řeči!*. V neformální situaci se může objevit i *Počkej, jen chci říct...*, což naznačuje snahu přerušit druhého mluvčího, ale zároveň pokračovat ve vlastní myšlence. V rámci řízení rozhovoru²³ lze použít i frázi *Promiňte, že vás přerušuji...*, pokud je nutné vstoupit do promluvy z vážného důvodu. V neformálním kontextu se často objevuje i *Ted' mi to vypadlo (z hlavy)*, *Měl/a jsem to na jazyku*, *Ted' mi to uteklo*, *Mám úplné zatmění*, *Hlava mi to nebere*, *Mám okno*, rovněž jako *Už mi to došlo*, *Ted' mi to secvaklo*, *Najednou mi to docvaklo*, *Ted' jsem na to přišel*, *Ted' mi to seplo*, *Ted' mi to blesklo hlavou*, *Ted' mi to naskočilo*, *Už to mám*, *Už jsem doma*, jež signalizují přerušování a obnovení řečového toku.

²³ Také lze použít spojení jako např. *Neodbíhejme od tématu*, *Nenechám se odbýt*, *Pusť mě ke slovu*, *Nechat si poslední slovo*, *Nenechat se zahnat do kouta*, *Tohle musím říct do konce*.

Expletiva a výplňkové výrazy představují kategorii, ve které se často objevují skutečné frazémy. Patří sem výrazy sloužící k vyplnění mezer v řeči, posílení důrazu či vyjádření emocionálního postoje. V češtině existuje řada frazeologických expletiv, například *co si budeme povídat, jak by smet, řekněme si to na rovinu, pravdaže, víš jak, no to teda jo, jen tak mimochodem, co na to říct, to ti povím, bůhví jak, to je jasná věc, jen tak mezi námi, a tak podobně, řekněme tomu tak, prostě a jednoduše, však to znáš, to si piš, jak se to vezme, zkrátka a dobře, a je to, no a co, nic naplat, co si budeme nalhávat, to je jiná věc, ani omylem, jen tak mimochodem, dejme tomu, no to mě podrž!, to je teda něco!, proboha!, panebože!, do háje!, no tak!, dej pokoj! nebo no teda!*

Řečové zdvořilostní normy (Rada Evropy, 2002, s. 121–122) představují důležitý aspekt komunikace, jehož pravidla se liší v jednotlivých kulturách. Právě tyto odlišnosti mohou vést k nedorozuměním, zejména pokud jsou zdvořilostní výrazy interpretovány doslovně. SERR rozlišuje několik hlavních kategorií zdvořilostního chování: pozitivní zdvořilost, negativní zdvořilost, vhodné užívání zdvořilostních výrazů a nezdvořilost jako úmyslné narušení konvencí. V kontextu stanovení FM mají největší význam ustálená zdvořilostní spojení, která se běžně vyskytují v mluvené interakci a jejichž význam nelze vždy odvodit z jednotlivých slov.

Pozitivní zdvořilost zahrnuje projevy zájmu, sdílení zkušeností, vyjádření obdivu, vděku nebo pohostinnosti. V českém jazyce se tento aspekt zdvořilosti často vyjadřuje frazémy jako *Máte můj obdiv, To se vám opravdu povedlo, To je od vás milé, Vážím si toho, Cítím se tu jako doma*. Důležitou roli zde hrají také ustálené otázky a odpovědi spojené s projevem zájmu o druhého. Mezi časté frazémy patří *Jak to s tebou vypadá?, Jak se držíš?, Copak tě vítr přivál?, Co tě sem přivádí?, Jak to jde od ruky?, Máš se k světu?, Kde se touláš?, Jak běží čas!, Tak co, všechno při starém?, Jak plyne život?, Jde to jako po másle?, Jak se vede?, Jak to jde?, Jak se máte?,* přičemž ustálené odpovědi zahrnují *Nic nového pod sluncem, Těžko na cvičišti, lehko na bojišti, Nějak bylo, nějak bude, Jednou nahoře, jednou dole, Ujde to, Nestojí to za nic, Stojí to za houby, Jde to, jakž takž, Happy jak dva grepy* nebo *Lepší už to nebude*.

Negativní zdvořilost se zaměřuje na ochranu prestiže mluvčího i adresáta, vyhýbání se přímočarým příkazům či zmírňování potenciálně ohrožujících výroků. Frazeologická rovina se zde projevuje zejména v omluvných a opatrných výrazech, například *Nezlobte se,*

ale..., Nerada vás ruším, ale..., Mohu se zeptat...?, Omlouvám se, nechtěl jsem vás urazit. nebo *Myslím si, že by to mohlo být jinak..* Opatrné distancování se od vlastního tvrzení může být vyjádřeno formulacemi jako *Mám dojem, že...* nebo *Nejsem si jistá, ale řekla bych....*

Vhodné užívání zdvořilostních výrazů, jako jsou *prosím, děkuji* nebo *rádo se stalo*, je v češtině zásadní pro zdvořilou komunikaci a mnohdy má frazeologickou povahu. Například obraty jako *díky moc!, moc děkuju!* nebo *prosím pěkně.* mají ustálenou formu a jejich použití se řídí pragmatickými pravidly. Výraz *prosím* se v češtině vyskytuje v různých frazeologických variantách s odlišnými pragmatickými funkcemi. Například obrat *no prosím* se používá ve významu potvrzení²⁴ nebo lehkého překvapení.

Nezdvořilost představuje úmyslné porušení zdvořilostních konvencí, například při projevení nelibosti, netrpělivosti nebo dominance v rozhovoru. Frazeologie se zde objevuje v podobě silně expresivních a idiomatických výrazů, jako jsou *To snad nemyslíte vážně!, To je vrchol!, Nemám na to celý den!, Už mě nechte být!* nebo *A dost!, tak dělej!, no tak, pohni!, dočkej času!, už zase?, to mi povídej!, no to je dost!.* Tyto výrazy často signalizují netrpělivost mluvčího vůči situaci nebo jinému člověku. Prosazování suverenity zahrnuje výrazy, které zdůrazňují autoritu, rozhodnost nebo pevné stanovisko mluvčího. Mezi ustálené obraty v této kategorii patří například *řekl jsem a basta!, tečka!, a hotovo!, takhle to bude a basta!, to mě nezajímá!, s tím na mě nechod!, já si to udělám po svém!* nebo *tady velím já!.* Tyto výrazy často slouží k ukončení diskuse, zdůraznění mluvčího autority nebo vymezení hranic.

Zdvořilostní normy tedy představují oblast, ve které se frazeologie výrazně uplatňuje. Ustálené zdvořilostní fráze nejen usnadňují komunikaci, ale také odrážejí kulturní konvence a pravidla společenského styku. V rámci FM mají klíčový význam především pozitivní a negativní zdvořilostní obraty, zatímco expresivní frazémy spojené s nezdvořilostí mohou být relevantní v oblasti porozumění jazyku, ale jejich aktivní osvojení je často omezené na neformální situace.

V rámci kategorie *Výrazy lidové moudrosti* (Rada Evropy, 2002, s. 122) se vyskytují různé ustálené jazykové struktury – přísloví, všeobecně známé citace, pranostiky, klišé, hodnotové soudy – a také idiomy. Vzhledem k tomu, že přísloví a pranostiky jsou v této kapitole SERR explicitně uvedeny jako samostatné kategorie, lze říci, že pod pojem *idiom* spadají všechny

²⁴ podobně jako *ну, вот, видите* v ruštině.

frazémy v širokém smyslu, tedy nejen idiomy, ale i další ustálené výrazy s frazeologickým charakterem. Přítomnost pojmu *idiom* v textu SERR tak můžeme vnímat dvojím způsobem. Na jedné straně může působit zjednodušeně až chaoticky, protože jeho vyčlenění jako zvláštní složky není doprovázeno hlubším lingvistickým zdůvodněním. Na druhé straně je však významné, že vůbec figuruje jako explicitně zmíněná kategorie, což umožňuje její další rozpracování a systematizaci v rámci FM. Vzhledem k tomu, že se jedná o všeobecný dokument zaměřený na jazykové vzdělávání, nikoli o specializovanou frazeologickou příručku, je pochopitelné, že klasifikace SERR není konzistentnější. Jediný idiom, který SERR v této kapitole uvádí jako příklad, je *a sprat to catch a mackerel*. Jedná se o anglický idiom s významem „přinést malou oběť pro dosažení většího zisku“.²⁵ Tento příklad naznačuje, že idiomy jsou v SERR chápány především jako ustálené metaforické výrazy, jejichž význam není odvoditelný z jednotlivých slov. Přestože není přesně vymezeno, co všechno pod tuto kategorii spadá, lze se domnívat, že se zde implicitně operuje s širším pojetím *frazémů*. Do této kategorie můžeme tedy zařadit výrazy jako *chytit někoho za slovo*, *mít máslo na hlavě*, *natlouct si nos* nebo *hodit flintu do žita*.

Pro naši práci přítomnost idiomu jako synonyma frazému v této kapitole SERR poskytuje pevný bod pro jeho dokumentaci a následné využití při sestavování FM. To, že jsou idiomy v dokumentu zahrnuty v souvislosti se sociokulturní kompetencí, nám umožňuje pracovat s nimi jako s podstatným materiálem pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

Všeobecně známé citace, které SERR rovněž řadí mezi výrazy lidové moudrosti, pocházejí často z literatury, divadla nebo filmu a stávají se součástí běžné komunikace. V českém prostředí se jako frazémy běžně používají například *být či nebýt?*, *to je otázka!*²⁶ (William

²⁵ Nejblíže odpovídající český frazém anglickému *a sprat to catch a mackerel* by mohl být *obětovat pěšce, vyhrát partii*, protože zachovává logiku menší ztráty vedoucí k většímu zisku. Tento výraz vychází ze šachové strategie, kde se hráč vědomě vzdává méně hodnotné figury, aby získal výhodu v dalším průběhu hry, což odpovídá významu anglického idiomu. Pokud hledáme běžnější český frazém, lze uvažovat o *něco za něco*, který je univerzální a vyjadřuje princip vzájemné výměny, avšak ne vždy zdůrazňuje aspekt oběti. Do určité míry může být relevantní také *za málo peněz hodně muziky*, ačkoli tento frazém se primárně vztahuje k výhodné koupi nebo dobrému poměru mezi vynaloženými prostředky a výsledkem, než k vědomému obětování něčeho menšího pro získání většího zisku.

²⁶ České překlady slavné Hamletovy věty „*To be, or not to be, that is the Question*” se v průběhu let vyvíjely, přičemž jednotliví překladatelé přinesli vlastní interpretace této existenciální otázky. První český překlad této věty pochází od Karola Ignáce Tháma z roku 1786, který použil variantu „*Býti, či nebýti, to jest otázka*” (*Hamlet*, 1795). Následuje překlad Josefa Jiřího Kolára z 19. století, který zvolil formu „*Být či nebýt? – Taká zde jest otázka*” (*Hamlet*, 1853). Další významnou variantou je překlad Josefa Václava Sládka z konce 19. století,

Shakespeare) nebo *a přece se točí!* (Galileo Galilei, přisuzováno).

Kromě tradičních výroků, které uvádí SERR, se v češtině objevují i frazémy, které vznikly v české filmové tvorbě a populární kultuře. Významnou roli zde hrají hlášky z filmů, které se díky své nadsázce a humoru vžily do běžné řeči. Tyto hlášky se staly nejen kultovními citáty, ale i součástí každodenní komunikace. Používají se k vyjádření ironie, humoru nebo k označení specifických situací, často odrážejících atmosféru české komedie. Mezi nejznámější patří například (následující citáty jsou seřazeny podle roku uvedení filmů): „Zavřete oči, odcházím.“ (Kristián, 1939), „Alkohol podávaný v malých dávkách neškodí v jakémkoliv množství.“ (Limonádový Joe aneb Koňská opera, 1964), „Tento způsob léta zdá se být poněkud nešťastný...“ (Rozmarné léto, 1968), „Kolik třešní, tolik višni.“ (Jáchyme, hoď ho do stroje, 1974), „Sklep, máte sklep? A mohla bych ho vidět?“ (Kulový blesk, 1978), „Sejdeme se za 15 minut – já nemám hodinky – tak za 20.“ (Jedna ruka netleská, 2003), „Čortův hrád? Tam strašá!“ (Tajemství hradu v Karpatech, 1981), „To zas bude v álejších nablito.“ (Slavnosti sněženek, 1983), „Jsem malej, ale šikovnej!“ (Princezna ze mlejna, 1994), „Má pravdu, předsedo.“ (Vesničko má středisková, 1985), „Kde udělali soudruzi z NDR chybu?“, „Kdo se ptal na tvůj názor?“, „Co vidíš? No tak vidíš.“, „To je tím, s kým se taháš.“, „Rozmohl se nám tady takový nešvar.“ (Pelišky, 1999), „Co to je za muziku? To je státní hymna, ty vole.“ (Samotáři, 2000).

Moderní neologismy často vznikají v popkultuře a šíří se díky médiím a sociálním sítím. Příkladem je fráze *dycky Most!* ze seriálu *Most!* (2019), která se postupně rozšířila na různé variace, například *dycky Sparta!* nebo *dycky Brno!* a také třeba *dycky Mirek*. Podobně lze sledovat výrazy z internetových memů a reklam, které se stávají součástí běžné komunikace, například *sorry jako* (Andrej Babiš), *když ji miluješ, není co řešit* (reklama na Kofolu) nebo *a to se vyplatí!* (Televizní noviny a parodie na Teleshopping).

který použil archaické „*toť*“ a přeložil větu jako „*Být, či nebýt, toť otázka*“ (*Hamlet*, 1899). V roce 1958 Erik Adolf Saudek přeložil tuto větu jako „*Být, či nebýt, to jest otázka*“ (*Hamlet*, 1958), přičemž se více přizpůsobil modernímu jazyku 20. století. I když zachoval formální tón, jeho verze byla srozumitelnější pro tehdejší čtenáře a přiblížila text současnému jazyku, aniž by ztratila původní vážnost Hamletovy otázky. V roce 1999 přeložil Martin Hilský tuto slavnou větu jako „*Být, či nebýt, to je, oč tu běží*“ (*Hamlet*, 1999), čímž ji přiblížil současnému jazyku, přičemž si zachoval původní vážnost této existenciální otázky. Podle publikace *České pokusy o Shakespeara* existuje více než 20 různých českých verzí překladu Shakespeara a jeho děl (Drábek, 2012, s. 1085–1102).

Poslední uvedená funkce v rámci *Výrazů lidové moudrosti* v textu SERR je spjata s vyjádřením hodnot. Tyto hodnotové soudy se často zobecňují v příslovích a rčeních a mají normativní povahu – určují, co je „správné“ nebo „špatné“, případně vyjadřují ironii či skepsi vůči určité normě. Mezi běžné hodnotové soudy patří například *spravedlnost vítězí*, což vyjadřuje přesvědčení o spravedlnosti, *bez práce nejsou koláče* jako morální poučení o pracovitosti nebo *čest je víc než zlato*, což reflektuje hodnotovou preferenci. Výroky jako *lež má krátké nohy* se vztahují k etiketě pravdomluvnosti, zatímco *život není fér* vyjadřuje pesimistický hodnotový soud. Negativní hodnocení můžeme nalézt v obratech jako *to je vrchol drzosti!* a ironii v rčení *každý dobrý skutek musí být po zásluze potrestán*.

Lidová moudrost se přirozeně promítá i do každodenní komunikace a je součástí veřejného prostoru, například prostřednictvím nápisů na zdech, reklamních sloganů či hesel na tričkách.

V rámci kapitoly *Rozdíly ve funkčních stylech* SERR se zmiňují různé úrovně formálnosti jazyka, které odpovídají specifickým komunikačním situacím. Každá z těchto úrovní formálnosti má svůj vliv na volbu frazémů, které jsou přizpůsobeny konkrétním situacím. Frazeologické jednotky, které odpovídají různým úrovním formálnosti, se liší nejen svým významem, ale také kontextem, ve kterém se používají.

Archaické frazémy dnes nejsou běžně používané, ale mohou se objevit v historických nebo literárních kontextech (*Dej Bůh štěstí, vaše Velebnosti, Pokorně prosím o vaše laskavé svolení, Na mou věru, Necht' hněv boží naň dopadne, Toto budiž zapsáno do kronik, Bud' požehnáno tvé jméno, Necht' se děje vůle Páně*). Tyto fráze byly používány v minulosti a dnes se v běžné komunikaci již neobjevují, ale jsou součástí historického kulturního dědictví.²⁷

Formální frazémy jsou běžně používány v profesionálním, akademickém nebo veřejném kontextu. Mezi příklady patří *Rád bych se zeptal na, dovolu mi, abych se zeptal na názor, Děkuji za pozornost, přeji vám krásný zbytek dne, bližší informace, Předem děkuji za vaši ochotu, Těším se na vaši odpověď, To se ti opravdu povedlo, Vzít něco na vědomí, Postoupit do dalšího kola, Projednat bod na pořadu jednání, V souladu s platnou legislativou, V této věci bylo zahájeno správní řízení*. Tyto frazémy se používají v kontextu, kde je vyžadována

²⁷ Nemůžeme nezmínit také frazémy, které jsou spíše stylizovaně „starobylé“. Přestože nejsou skutečnými archaismy, jejich jazyková forma a výrazové prostředky evokují zastaralý charakter (*Tímto končím svou řeč, Jak praví staré přísloví..., Budiž řečeno bez obalu, ve vsí počestnosti, Nehodno slov, skutky mluví jasněji, Moudrost praví, že..., Tot' ve hvězdách psáno*)

úcta a respekt, například při oficiálních schůzkách nebo v pracovních e-mailech.

Neutrální frazémy jsou běžné v každodenní komunikaci, přičemž se často jedná o klišé nebo fráze, které nemají silně frazeologický charakter. Používají se v situacích, kdy není potřeba vysoce formální jazyk, ale komunikace stále probíhá v běžném kontextu. Příkladem takových frází jsou *Jak to jde?*, *Co to děláme?* nebo *Jak to vypadá?*. Tyto výrazy jsou velmi běžné a užívají se ve všech typech interakcí, kde není kladen důraz na specifickou formálnost. Jejich použití může být neutrální, ale i tak se v určitých situacích mohou dostat do každodenního, až mírně klišé charakteru.

Neformální frazémy jsou určeny pro uvolněné a přátelské situace. Může jít například o *Tak jo, jdeme na to*, *To je v pohodě*, *Měj se fajn*, *Co ty na to*, *Pohoda, klid, tabáček*, *Držím palce*, *No, uvidíme*, *Moc to neřeš*, *To zvládneš levou zadní*, *Jasně, proč ne*, *To dává smysl*, *Super, tak domluveno*. Tyto fráze jsou typické pro komunikaci mezi přáteli, kolegy nebo členy rodiny, kde je komunikace otevřená a neformální.

Familiární frazémy vyjadřují velkou blízkost mezi komunikujícími a jsou používány v rodinných nebo velmi blízkých přátelských vztazích. Mezi takové fráze patří *na zdraví, co je, kamaráde?*, *Jsi borec*, *No tak, dej mi chvilku*, *Ty jsi ale číslo*, *Máš to u mě*, *Děláš si ze mě srandu*, *Neblázni, všechno bude dobrý*, *Jak se držíš, kámo*, *Hej, nebud' suchar*.

Důvěrné frazémy se používají v intimních a osobních vztazích. Příklady zahrnují fráze jako *Jsem tady pro tebe*, *Myslím na tebe*, *Dávám na tebe pozor*, *Vždycky ti budu stát po boku*, *Jsi pro mě vším*.

3.1.1.3 Pragmatické kompetence

Pragmatické kompetence (Rada Evropy, 2002, s. 125) se podle SERR vztahují k organizaci, strukturování a používání sdělení v souladu s interakčními a transakčními schématy komunikace.

Diskursní kompetence v rámci pragmatické kompetence představuje schopnost uspořádat a strukturovat sdělení tak, aby bylo koherentní (Rada Evropy, 2002, s. 128) a funkčně přiměřené dané situaci (Rada Evropy, 2002, s. 125). Frazémy zde hrají klíčovou roli, neboť napomáhají jak tematickému propojení jednotlivých vět, tak i signalizaci logických vztahů

mezi nimi. Díky frazémům lze zajistit nejen kohezi textu, ale také udržovat přirozenou plynulost konverzace (*jedno táhne druhé, Navazuje to jako články řetězu, To je jen špička ledovce, Vlákno myšlenky se splétá dál, Kostičky do sebe zapadají, To je další střípek do mozaiky, Nit se odvíjí dál, To je jen další kamínek do mozaiky, To do sebe zapadá jako ozubená kola, Tady se kruh uzavírá,, Jde o to, že..., Na druhou stranu...*).

Diskursní kompetence zahrnuje schopnost ujmout se slova a získat prostor pro promluvu (Rada Evropy, 2002, s. 127). Frazémy zde fungují jako diskursní markery – usnadňují vstup do konverzace i plynulé předávání slova mezi partnery v komunikaci (*Vzít si slovo, Nechme teď stranou..., Vrátím se k tomu později, A teď k věci, Jak jsem už říkal, Dovolte mi skočit do řeči, Nechci odbíhat od tématu, ale..., Neztrácejme nit, Pokud mi dovolíte..., Nechci skákat do řeči, ale...*).

Funkční kompetence zahrnuje mikrofunkce, makrofunkce a interakční schémata, přičemž všechny tyto dimenze pracují s frazémy jako s jazykovými prostředky zajišťujícími efektivní komunikaci (Rada Evropy, 2002, s. 128).

Na mikroúrovni se frazémy uplatňují při specifických komunikativních tzv. mikrofunkcích (Rada Evropy, 2002, s. 128), jako jsou například opravování a žádosti. V těchto situacích frazémy také mohou sloužit k mitigaci potenciálně konfliktních sdělení (*malovat čerta na zeď, hladit někoho po po srsti, chodit kolem horké kaše, šlapat jako na na tenkém ledě, držet jazyk za za zuby*), neboť poskytují možnost vyjádřit korekci či nesouhlas se způsobem, který je sociálně přijatelný (*Můžeme se na to podívat z jiného úhlu?*). Další oblastí mikrofunkcí je vyjadřování emocí, vůle a přesvědčování. Frazém zde má potenciál posílit intenzitu sdělení a dodat mu větší rétorickou účinnost (*To mi nedá spát, Mám toho plné zuby, Srdce mi poskočilo radostí, To mi vyrazilo dech, Jde mi z toho hlava kolem, To je moje srdeční záležitost, Nemám slov, To mě neskutečně těší, To je rána pod pás, To mi leží v žaludku, Stojím si za svým, Nedám na to dopustit, to mě nesmírně potěšilo, Opravdu mě to mrzí, Máš to u mě*).

Je však třeba poznamenat, že přehled mikrofunkcí uvedený v SERR je pouze částečný a výběrový. Zejména u bodů 1.5 *Strukturování projevu* a 1.6 *Pokus o vhodnější formulaci v komunikaci* SERR uvádí pouze několik příkladů a dále odkazuje na publikaci *Threshold Level 1990* (Van Ek a Trim, 2001). Pro účely tohoto výzkumu je však nezbytné pracovat s úplným výčtem mikrofunkcí. Z tohoto důvodu byl v rámci disertační práce doplněn

kompletní soubor mikrofunkcí právě podle výše zmíněné publikace, která slouží jako výchozí dokument pro definici jazykových úrovní v rámci SERR. Tento rozšířený klasifikační rámec, zahrnující celkem 69 položek, byl použit jako východisko pro systematické přiřazení frazémů k jednotlivým funkcím v návrhu FM, který tvoří podstatnou část praktického výzkumu. Úplný seznam je uveden v příloze pod názvem *Mikrofunkce*.

Na úrovni makrofunkcí (Rada Evropy, 2002, s. 129) se frazémy mohou využívat v argumentaci, kde plní roli nástroje usnadňujícího strukturování argumentů a jejich přesvědčivost. Specifickým aspektem je podprahové užívání frazémů jako argumentační strategie, kdy se ustálené výrazy mohou podílet na vytváření dojmu samozřejmé platnosti tvrzení (*Komu není shůry dáno, To dá rozum, Je to jasné jako facka, O tom není pochyb, Tak to prostě chodí, To je nad slunce jasné, Tady není co řešit, Bylo, je a bude, Každý přece ví, že...*).

Třetí složka pragmatické kompetence obsahuje shrnutí role interakčních schémat v komunikaci pro běžné vzorce verbální výměny (Rada Evropy, 2002, s. 129), jako jsou otázka–odpověď (*To je otázka za milion, Odpověď visí ve vzduchu, Jít s pravdou ven*), sdělení–souhlas/nesouhlas (*Ruku do ohně za to nedám, To беру všemi deseti, Nechme to plavat*) nebo žádost–přijetí/odmítnutí (*Mít něco na srdci, Jít s kůží na trh, To je nad moje síly, Dát někomu vale, Sypat si popel na hlavu, Brát něco v potaz*).

Tato kapitola ukazuje, že frazémy nejsou pouhým lexikálním doplňkem, ale zásadní součástí pragmatické kompetence, která přispívá k efektivitě komunikace. Jejich vhodné užití může nejen posilovat srozumitelnost a přesvědčivost sdělení, ale také podporovat diskursní kohezi a funkční flexibilitu v jazykové interakci

3.1.2 SERR a osvojování frazémů

Podle SERR by se mělo s frazeologií intenzivně a systematicky pracovat až od jazykové úrovně B2, jelikož až na této úrovni je budována sociolingvistická kompetence (SERR, 2006, s. 120–123). Podle Jiřího Hasila by však měla být frazeologie začleněna do výuky již od začátku: „Ovládnutí sociokulturní kompetence (spolu s kompetencí sociolingvální) doslova podmiňuje jeho [cizincovo – vložila V. S.] začlenění do společnosti, jeho plnou adaptaci

v novém prostředí, jeho plnou společenskou integraci“ (Hasil, 2011a, s. 41).

Obsažení složky frazeologie v SERR se podrobněji popisuje v příspěvku *Možnosti koncepce frazeologického minima* (Skibina, 2017b). Bohužel se v projektu SERR upouští od zvláštní analýzy frazeologické stránky výuky. Ovšem Jaromíra Šindelářová a Svatava Škodová hodnotu frazeologické složky uznávají a zdůrazňují, že „poznání a porozumění frazeologie jazyka studenty je jednou z podmínek pro jeho úspěšné použití. (...) Součástí jazykového minima učitele by podle našeho názoru mělo být i minimum frazeologické, neboť se domníváme, že frazeologii lze ve výuce cizinců pojímat jako rozvoj a zdokonalování schopnosti, resp. dovednosti učících se recipovat lexikální jednotky, porozumět jednoduchým frázémům a následně je využít ve své řečové činnosti mluvené i psané už v základním vzdělávání, protože postupné ovládnutí a pochopení frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Aby pedagog mohl být v tomto ohledu studentu-cizinci nápomocen, bylo by vhodné, aby uměl ovládat kromě českých frazeologických jednotek i základní frazeologická spojení v jazycích zemí, odkud žáci-cizinci nejčastěji do českého školního prostředí přicházejí“ (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 87).

Rámcem uznává, že rozvoj lingvistických kompetencí studenta je ústředním a nezastupitelným aspektem učení se jazyku (SERR, 2006, s. 152). Tvrdí se, že směrodatnými ukazateli osvojení jazyka jsou objem, rozsah a ovládnutí slovní zásoby, a z tohoto důvodu hrají důležitou roli v hodnocení jazykové způsobilosti studenta i v plánování procesu vyučování a učení jazyka (SERR, 2006, s. 152). Rámec však neuvádí, jaký objem a rozsah slovní zásoby bude student potřebovat zvládnout, jaký stupeň ovládnutí slovní zásoby bude student potřebovat. O tom, co se týká výběru slovní zásoby, nutí rámec rozhodnout autory učebních materiálů (SERR, 2006, s. 153). Nabízí však „celou řadu možností“: vybrat si klíčová slova a fráze: a) v tematických okruzích, které jsou zapotřebí ke splnění komunikativních úloh odpovídajících potřebám studentů, b) které ztělesňují kulturní odlišnosti a/nebo důležité hodnoty a přesvědčení, jež jsou sdíleny společenskou skupinou či skupinami, jejichž jazyk je předmětem studia. Dále se autor může řídit lexikálně-statistickými principy a vybrat nejfrekventovanější slova z frekvenčních slovníků nebo z určitého vymezeného tematického okruhu, případně vybrat (autentické) texty psané a mluvené a učit všechna slova, která obsahují. Je rovněž možné neplánovat dopředu rozvíjení slovní zásoby, ale vytvořit podmínky, aby se organicky vyvíjela v souladu s požadavky studenta, které plynou z jeho práce na komunikačních úlohách (SERR, 2006,

s. 153).

O metodách výběru lexikálních jednotek se v Rámci přímo nepíše. Zajímavé jsou však seznamy metod určených k vytvoření deskriptorů úrovně ovládní jazyka, jímž je věnována příloha A SERR. Podstatnou je definice stupnice, u které se předpokládá, že určité prvky jsou vlastní pouze jednomu určitému stupni a že pro každý stupeň existuje charakteristická míra dovedností (SERR, 2006, s. 207). Metody, které se používají za účelem přiřazování deskriptorů ovládní jazyka k jednotlivým stupňům, se dělí do tří skupin, na metody intuitivní, kvalitativní a kvantitativní (SERR, 2006, s. 208–210). Jako intuitivní metody (vyžadující spíše zásadovou interpretaci zkušeností studentů) autoři uvádí metodu experta, metodu komise a metodu zkušenostní. Mezi kvalitativními metodami (vyžadujícími spolupráci menšího pracovního týmu se skupinkami informátorů) najdeme metodu formulace klíčových pojmů, metodu klíčových pojmů v rámci jazykového výkonu, metodu primárního znaku, metodu binárního rozhodování, metodu posuzování a metodu třídění. Kvantitativní metody (tady jde především o statistickou analýzu a následující interpretaci dat) zahrnují metodu diskriminační analýzy, metodu multidimenzního škálování a Item Response Theory (IRT) neboli analýzu „skrytého znaku“. Nejlepším postupem by bylo kombinování všech tří hledisek. Tyto metody by mohly být použity i při koncipování FM.

V SERR se frazémy a ustálené výrazy nezmiňují explicitně jako samostatná kategorie. SERR se spíše zaměřuje na obecné dovednosti a kompetence v jazyce, které se týkají komunikace, porozumění, gramatiky, slovní zásoby a kulturního povědomí. Nicméně i přesto může být práce s frazémy a ustálenými výrazy v rámci výuky jazyků velmi užitečná, zejména pro rozvoj schopnosti komunikovat autenticky a srozumitelně v konkrétních situacích. Frazologie má významný dopad na schopnost mluvit a psát přirozeně a efektivně.

Přestože SERR nezmiňuje frazémy explicitně, výuka frazeologie může být začleněna do výukových plánů na různých úrovních dle potřeb studentů a cílů výuky, protože SERR je nástroj, který může být přizpůsoben konkrétním výukovým potřebám a cílům. Pokud je frazeologie důležitou součástí výuky pro konkrétního studenta nebo skupinu studentů, lze ji začlenit do výukového plánu v souladu s obecnými principy SERR.

3.2 Referenční popisy českého jazyka a osvojování frazémů

Evropské standardy jsou postupně aplikovány i v České republice. Referenční popisy úrovní pro výuku češtiny jako cizího jazyka v rámci SERR poskytují strukturovaný pohled na jazykové schopnosti a kompetence studentů na jednotlivých úrovních. Čeština má zpracované popisy pro úrovně A1 (první podprahová úroveň), A2 (druhá podprahová úroveň), B1 (prahová úroveň), B2 (nadprahová úroveň). Jak uvádí Jaromíra Šindelářová v publikaci *Čeština jako cizí jazyk dle SERR*, „přípravné fáze k popisu češtiny zbývajících dvou úrovní (C1 a C2) dosud nezačaly“ (Šindelářová, 2010). Tento stav plyne zejména z časové a finanční náročnosti zpracování každé úrovně a ze skutečnosti, že tyto úrovně budou relevantní jen pro relativně malý počet cizinců.

Tato skutečnost reflektuje potřebu efektivní alokace zdrojů v rámci vzdělávacích programů pro češtinu jako cizí jazyk. Zavedení evropských standardů a vytvoření popisů pro jednotlivé jazykové úrovně umožňuje jednotnou a kompatibilní strukturu výuky češtiny v souladu s mezinárodně uznávanými standardy. Tím se poskytuje cizincům jasný rámec pro hodnocení a monitorování svých jazykových schopností v rámci českého jazyka.

Podívejme se na referenční popisy úrovní pro ČJCJ (A1–B2) z pohledu vyjadřování k obsahu a rozsahu frazeologické složky.

3.2.1 A1 (První podprahová úroveň)

Úroveň A1 (Univerzita Palackého v Olomouci, vedení projektu: M. Hádková) nabízí pro osvojování sociokulturní kompetence v sekci *Každodenní sociální kontakt – mluvená komunikace* (Hádková, Línek a Vlasáková, 2005, s. 19). Na této úrovni studenti ovládají základní frazeologické konstrukce a ustálené výrazy. Jsou schopni použít jednoduché fráze pro zdvořilostní vyjadřování, popisování sebe sama, svého okolí a běžných situací.

Frazeologie je především funkční a zaměřuje se na každodenní komunikaci, jedná se o pozdravy, zdvořilostní fráze, fráze při setkání, přání, vyjádření soustrasti. Za nutnou se tedy považuje znalost následujících pozdravů: *dobrý den, na shledanou, dobrý večer, dobrou noc* a jiné pozdravy oficiální: *ráno, dobré ráno, dobré jitro, dobré dopoledne, ahoj*

i neformální: *čau, nazdar*. K základním zdvořilostním obrátům řadí autoři *prosím* a *děkuji/děkuju, pardon, promiň/promiňte*. Shrneme-li, jsou tady uvedeny mnohé fráze, které se za frazémy nepovažují, z čehož můžeme uzavřít, že popis neobsahuje konkrétní výstižné informace týkající se případného FM.

3.2.2 A2 (Druhá podprahová úroveň)

Referenční popis pro úroveň A2 (Ústav jazykové a odborné přípravy FF UK v Praze, vedení: M. Čadská) obsahuje výčet jazykových funkcí – toho, co lidé jazykem vyjadřují: sdělování a zjišťování informací, vyjadřování a zjišťování dalších postojů k vyjadřované či vyjádřené skutečnosti, požadování (prosba, přesvědčování), reakce na případné komunikační šумы, korekce při komunikaci a další. Na této úrovni studenti rozšiřují svou frazeologickou zásobu a jsou schopni komunikovat o konkrétních tématech, jako je rodina, práce, volný čas atd. Přesahují základní fráze a jsou schopni využívat idiomatiku a jednoduché metaforické výrazy.

V kapitole číslo 1 se nachází příklady opravy pozitivního sdělení (*Ne. Ale ne. Ale ne, není. Ne, to není pravda. Rozhodně ne! Určitě ne! Samozřejmě, že ne! To tedy / teda ne!* – Čadská a kol., 2005, s. 20), oprava negativního sdělení (*Ale ano. Ale ano, je. Určitě ano / jo! Samozřejmě, že ano / jo! To tedy / teda (určitě) ano / jo!* – Čadská a kol., 2005, s. 20). Tvoří obsah podkapitoly 1.3.2. *Užití příslušných frazeologismů*. Jako frazémy jsou uváděny i prvky zdvořilostní konverzace při setkání po pozdravu: *Jak se máš / máte? Jak se ti / vám vede (daří)? Děkuju / děkuji, (mám se / vede si mi / daří se mi) dobře. A ty / vy? Jde to. Ujde to. Ále, dost špatně. Ani se neptej / neptejte. Nestojí to za nic* (Čadská a kol., 2005, s. 34).

V téže kapitole jsou představeny výrazy související s tématem *Představování*: *dovolte, abych vám představil + akuzativ, dovolíte, abych vás seznámil s + instrumentál*, a odpovědi: *Těší mě. Těší mě, že tě / vás poznávám. Rád / ráda tě / vás poznávám. Jsem rád / ráda, že tě / vás poznávám* (Čadská a kol., 2005, s. 35). Podkapitola *Gratulace* obsahuje výrazy: *Blahopřeju / blahopřeji, Gratuluju / gratuluji, přát (komu – dativ) všechno nejlepší k + dativ, blahopřát, poblahopřát (komu – dativ) k + dativ* (Čadská a kol., 2005, s. 36). Také tady najdeme možnosti přání dobré chuti pomoci konstrukce (*přeju ti / vám*) *dobrou chuť* (Čadská a kol., 2005, s. 36). Vyjádření soustrasti se uskutečňuje pomocí imperativu slovesa *přijmout + akuzativ*, přípitky vyžadují použití frazémů *na + akuzativ* a *na zdraví + genitiv*. Shrneme-li

tuto práci, nenajdeme v ní přímo frazémy, které by byly určeny jako součást případného FM.

Nově vydaný *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2* (Cvejnová a kol., 2016) bohužel neobsahuje detailní informace o možnostech osvojování frazeologické složky.

3.2.3 B1 (Prahová úroveň)

Popis pro úroveň B1 byl vytvořen zcela podle modelu referenčního popisu angličtiny, ale dříve, než byl do češtiny přeložen text Rámce a než byly vytvořeny české ekvivalenty Evropského jazykového portfolia. Dle Rámce spadá úroveň B1 do kategorie samostatný uživatel. Cílem výuky nemá však být pouze samotná znalost jazyka, jelikož ta sama o sobě není pro uživatele dostačující. Hlavní potřebou, kterou studenti mají, je schopnost adekvátní reakce na událost a působení v komunikační situaci. Správné formy jednání a chování spolu se znalostí jazyka a jejich využití pro konkrétní situace lze nazvat komunikativní kompetence (Šára a kol., 2001, oddíl III). Tou chápeme nejen ústní komunikaci v přímém kontaktu s lidmi (vyjádření názorů, nápadů, argumentaci a popis různých situací), ale také celou škálu jazykových interakcí, včetně interpretace textu. Úroveň B1 předpokládá znalost jednoduchých frazémů užívaných v běžné komunikaci.

3.2.4 B2 (Nadprahová úroveň)

Referenční popis pro úroveň B2 (Ústav bohemistických studií UK, vznikl pod vedením J. Holuba) předpokládá obeznámenost studenta mimo jiné s frazeologickými a idiomatickými jednotkami, například autoři uvádí: „*dopadnout jak sedláci u Chlumce*, tj. *„špatně“* (aluze na selské bouře a jejich násilné potlačení v Chlumci nad Cidlinou v 18. století), *má se jako Pánbůh ve Frankrajchu* – *„dobře, výborně“*, *mít řeči jako Palacký / Palackej* – *„hodně mluvit“*... Týká se to ale i dalších jednotek – *neví, zač je v Pardubicích perník, je z Drážďan a ne od Berouna, mít kliku, mít pech*“ (Holub a kol., 2005, s. 187). Úroveň klade větší důraz na správnost v užití frazeologie než v případě úrovně B1.

Na této úrovni se studenti pohybují v rozmanitých komunikačních situacích a jsou schopni využít bohatší frazeologický repertoár. Užívají fráze při vyjadřování abstraktních myšlenek, diskuzi o náročnějších tématech a zaujímání složitějších postojů.

3.2.5 C1 a C2

České verze úrovní C1 a C2 nebyly dosud publikovány, jak uvádíme výše.

Na základě Evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) a podle informací uvedených Jaromírou Šindelářovou (Šindelářová, 2010) je však možné odvodit určité aspekty, které by se na těchto pokročilých úrovních mohly týkat frazeologie.

Pro úroveň C1 je charakteristické porozumění různým typům frazémů, jako jsou přirovnání, rčení, pořekadla, přísloví a možná i některé pranostiky. Student by měl nejen rozumět významům těchto ustálených slovních spojení, ale také umět začlenit jejich použití do svého vlastního plynulého a komplexního vyjadřování. Frazeologie by zde měla hrát roli efektivního nástroje pro zhuštěné a výstižné vyjádření myšlenek, což je charakteristika pokročilé jazykové kompetence.

Úroveň C2, která je nejvyšší úrovní v SERR, zahrnuje schopnost nejen znát a chápat frazémy, ale také je aktivně a srozumitelně využívat v písemném i ústním projevu. Dosažení této úrovně zahrnuje schopnost jazykové ekonomie a úsporného vyjadřování pomocí frazému, což reflektuje hlubokou jazykovou zralost a schopnost přesně vyjádřit nuance a složité myšlenky.

Znalost a vhodné využití frazeologie na úrovních C1 a C2 představuje nejen lingvistickou kompetenci, ale také kulturní a sociokulturní kompetenci. Znalost a vhodné použití lidové moudrosti, ustálených výrazů a frazémů přispívá k hlubšímu porozumění jazykového a kulturního kontextu, což je zásadní aspekt komunikace na této úrovni.

3.3 Rámcový vzdělávací program a osvojování frazémů

Při zohlednění kritérií FM češtiny pro cizince je třeba rovněž přihlížet k několika dalším klíčovým dokumentům, které směřují k efektivnímu stanovení a realizaci vzdělávacího obsahu, včetně frazeologie. Zmiňujeme české školy proto, že výuka češtiny pro cizince – zejména dětí a dospívajících – probíhá v mnoha případech právě v rámci formálního vzdělávacího systému v České republice. Obsah této výuky se odvíjí od školních kurikulárních požadavků, které tímto způsobem nepřímo ovlivňují i výukové priority v oblasti FM. Mezi tyto dokumenty tak patří nejen SERR a Referenční popisy českého jazyka, ale také Rámcové vzdělávací programy (RVP), doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) – schvalovací doložky učebnic, – a současné učebnice češtiny určené pro cizince. Tyto dokumenty vytvářejí synergetický rámec, jenž přispívá k efektivnímu a kvalitativnímu vývoji jazykových kompetencí studentů na jednotlivých úrovních a také umožňuje koncipování FM.

RVP je „kurikulárním dokumentem státní úrovně, který normativně stanoví obecný rámec pro vzdělávání v oboru vzdělání základní škola, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání“ (RVP ZV 2023, s. 162), a představuje stěžejní předpisy, které stanovují obecné vzdělávací cíle, kompetence a obsah výuky na různých stupních školního vzdělávání. Zahrnují zásadní směrnice pro výuku předmětů včetně cizích jazyků, čímž dávají jasný rámec pro stanovení očekávané úrovně znalostí frazémů a frazeologie na jednotlivých jazykových stupních. Tyto programy jsou esenciálním nástrojem v navrhování výukových plánů a koncepcí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (aktuální verze – RVP ZV 2023²⁸) obsahuje výstupy, které se týkají jazykové kompetence studentů, avšak přímá zmínka o frazeologii je zde výrazně omezená. Přesto lze některé aspekty frazeologie v RVP identifikovat a interpretovat z hlediska pedagogických cílů a očekávaných kompetencí, byť ne jako klíčové. Podrobněji o frazeologické kompetenci ve školách viz například příručka Z. Běleckého a kol. (2007) nebo Beňovská Vogelová (2021, s. 20–28).

²⁸ V lednu 2025 byl zveřejněn návrh aktualizace RVP, který je v době dokončování této disertační práce předmětem intenzivní odborné diskuse. Text této práce vychází z předchozí verze dokumentu platné v době psaní.

V oblasti *Český jazyk a literatura* pro 2. stupeň se očekává, že žák rozliší nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a rozpozná přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh (výstup ČJL-9-2-02, RVP ZV 2023, s. 24). To lze interpretovat jako snahu rozvíjet schopnost žáků rozpoznat a pochopit frazeologické konstrukce, které jsou odvozeny od přenesených významů slov. Zde se klade důraz na porozumění významovému bohatství frází a schopnost aplikovat tento poznatek na textové i komunikační situace.

U předmětu *Cizí jazyk* pro 1. stupeň se zmiňuje o porozumění „slovům a frázím v rámci tematických okruhů“ a také „rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování“ (minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření CJ-5-1-02p, RVP ZV 2023, s. 26). I zde lze nalézt náznak důležitosti frazeologie pro komunikaci v cizím jazyce. Porozumění frázím je klíčové pro efektivní komunikaci, neboť frazeologie je základním prvkem autentického jazykového projevu.

Je třeba mít na zřeteli, že i když RVP explicitně nevytyčuje frazeologii jako samostatný aspekt výuky, kompetence, které by frazeologie podporovala, jsou stále zahrnuty, a tak se, i když nepřímou, reflektuje důležitost frazeologického povědomí pro kvalitní jazykovou komunikaci. Jazyková výchova se promítá do podpory komunikačních kompetencí žáků. Vzdělávání v této oblasti směřuje k vývoji klíčových dovedností, které umožňují správně vnímat, rozumět a vhodně se vyjadřovat ve různých jazykových situacích. Čeština jako mateřský jazyk je vnímána nejen jako prostředek komunikace, ale také jako klíčový prvek historického a kulturního vývoje národa. Celkově je cílem vzdělávání v oblasti Jazykové výchovy podporovat schopnosti žáků v komunikaci, porozumění a vyjadřování v mateřském jazyce. Frazeologie se tak stává součástí procesu rozvoje komunikačních dovedností a chápání jazyka jako nástroje historického, kulturního a národního vývoje.

3.4 Schvalovací doložky učebnic MŠMT a výuka frazeologie

Schvalovací doložky učebnic MŠMT rozšiřují tento rámec dále tím, že poskytují konkrétní pokyny a směrnice pro výuku češtiny pro cizince. Schvalovací doložka může obsahovat doporučení týkající se učebnic, didaktických postupů, metodiky výuky, přístupu k hodnocení a dalších klíčových aspektů vzdělávacího procesu. Jejím cílem je zajišťovat, že učebnice a vzdělávací materiály jsou pedagogicky relevantní, přesně a správně informují studenty

a splňují stanovené vzdělávací standardy.

Schvalovací doložky učebnic češtiny pro cizince najdeme na stránkách MŠMT. V Seznamu učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání²⁹ ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk – český jazyk (zkratka *VO CJ Č*) uvádí jedinou učebnici, a to *Žijeme v Česku, govorem po-češsky* ve druhém upraveném a rozšířeném vydání. Tuto učebnici napsaly Vladka Dobešová, Nataliya Dotsenko a Anna Evsina, ilustrovala Marie Koželuhová. Vydavatelem je Aladin agency, a byla publikována v roce 2022.

Nejnovější seznam schválených doložek pro střední školy z května 2022³⁰ věnuje učebním materiálům pro výuku češtiny pro cizince pouze dvě krátké zmínky. První z nich je *Čeština pro cizince A1, A2 a B2* od vydavatele Edika (Albatros), a druhou položkou zvlášť je uvedena učebnice *Čeština pro cizince B1* od stejného vydavatele. Celkem to jsou tři učebnice (Boccou Kestřánková, Štěpánková a Vodičková 2020; Boccou Kestřánková, Hlínová, Pečený a Štěpánková 2020; Boccou Kestřánková, Kopicová a Šnidaufová 2019).

3.5 Jazykové zkoušky a certifikace

Frazeologická složka není v současnosti explicitně vymezena jako součást výstupních požadavků v certifikovaných zkouškách, nicméně vzhledem k jejich důrazu na funkční komunikační kompetenci lze předpokládat její implicitní přítomnost.

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) je vyvíjena a administrativně spravována Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (dále ÚJOP)³¹ a je uznávána pro různé oficiální účely. Je dostupná na 5 úrovních podle SERR (A1 až C1), což umožňuje hodnocení od základní až po pokročilou úroveň jazykových dovedností. Zkouška je uznávána mnoha zaměstnavateli v ČR i v zahraničí, stejně jako některými vysokými školami. Pomáhá při přijímacím řízení na vysoké školy, zlepšuje pracovní kariéru a hodnotí pokrok v češtině.

²⁹ ČESKÁ REPUBLIKA. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Schvalovací doložky učebnic – k 1. září 2023. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2025-06-16]. Dostupné z oficiální webové stránky MŠMT: <https://www.msmt.cz/file/60905/>

³⁰ ČESKÁ REPUBLIKA. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Seznam schválených doložek pro střední školy – květen 2022*. Praha: MŠMT, 2022. [cit. 2025-06-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57901/>

³¹ Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) – <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopcmsid=4:certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

Seznam vysokých škol uznávajících CCE lze nalézt na příslušných webových stránkách. Zkouška CCE dokládá znalost českého jazyka pro pedagogické pracovníky (cizince). Pro učitele v MŠ, na 1. a 2. stupni ZŠ a pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na SŠ je vyžadována úroveň C1. Pro ostatní pedagogické pracovníky je požadována úroveň B2 dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.³² Zkouška CCE–B2 a CCE–C1 je uznávána pro doložení znalosti českého jazyka u státních zaměstnanců žádajících o přijetí do služebního poměru dle Zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě,³³ a Vyhlášky MŠMT č. 175/2015 Sb.³⁴ Zkouška CCE–A2 a vyšší je rovnocenná *Zkoušce z češtiny pro trvalý pobyt* a CCE–B1 a vyšší *pro účely udělování státního občanství ČR*. V rámci této práce byla provedena excerptce ze čtyř modelových testů Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (CCE) pro úrovně A1 až B2. S výsledky této excerptce a jejich analýzou se lze seznámit v kapitole *Praktická část – Analýza obsahu modelových testů CCE*.

Zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt je povinná pro cizince, kteří žádají o trvalý pobyt v České republice. Tato záležitost je v kompetenci Ministerstva vnitra České republiky, které spolupracuje s Národním pedagogickým institutem České republiky (dále NPI). NPI je organizace podřízená MŠMT, a jeho tým odborníků je pověřen přípravou jazykových zkoušek. Tyto zkoušky následně vykonávají instituce, které mají oprávnění k provádění státních zkoušek.

Zkouška je zaměřena na prokázání základní jazykové způsobilosti. Od září 2021 je pro trvalý pobyt v České republice vyžadováno doložení zkoušky z češtiny na úrovni A2 dle SERR, předtím byla požadována úroveň A1.³⁵

Zkouška z českého jazyka pro občanství ČR vyžaduje vyšší úroveň jazykových dovedností. Žadatelé o české občanství musí doložit svou komunikační kompetenci v češtině na úrovni B1. Předpokladem pro vykonání zkoušky z českých reálií je také dosažení jazykové úrovně

³² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1-hlava2-dil1>

³³ Zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-234>

³⁴ Vyhláška MŠMT č. 175/2015 Sb.: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-175>

³⁵ Zpráva MŠMT od 23. ledna 2021, dostupná online: <https://msmt.gov.cz/informace-o-navyseni-urz%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021%20nebo%20pozd%C4%9Bji%20pak%20u%C5%BE%20bude%20vy%C5%BEadov%C3%A1no%20dolo%C5%BEen%C3%AD%20zkou%C5%A1ky%20vy%C5%A1%C5%A1%C3%AD%20%C3%BArovn%C4%9B%20A2.vne-zkousky-z-ceskeho-jazyka-pro>

B1.

Prokázání znalosti českého jazyka a znalosti českých reálií je dle zákona o státním občanství České republiky č. 186/2013 Sb.³⁶ od 1. ledna 2014 podmínkou pro udělení státního občanství České republiky. Zkoušku z českého jazyka pro získání českého občanství vyvíjí ÚJOP. Je totiž jedinou institucí v České republice, jejíž zkouška z českého jazyka prošla auditem kvality organizace ALTE (Association of Language Testers in Europe), a proto splňuje mezinárodní standardy kvality. Na druhou stranu, zkoušku z reálií České republiky, která je rovněž nezbytná pro získání občanství, vyvíjí tým odborníků z NPI. Tento tým se zaměřuje na tvorbu otázek, které pokrývají široké spektrum informací o české historii, kultuře, politickém systému a dalších klíčových aspektech české společnosti. Tato dvojice zkoušek – jazyková zkouška a zkouška z reálií – tvoří základní podmínky pro udělení českého občanství cizincům.

3.6 Analýza dalších dokumentů

S ohledem na přítomnost informací týkajících se frazeologie byla provedena analýza dalších dokumentů, a to například *Metodiky MŠMT k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka* (ČESKÁ REPUBLIKA. MŠMT, 2023b). Tento materiál lze doporučit jako vhodný nástroj pro situace, kdy pedagog má pochybnosti, zda žák dostatečně ovládá vyučovací jazyk. Zejména u žáků, kteří začínají své vzdělávání v České republice nebo kteří vstoupili do prvního ročníku základní školy, nemusí být zcela jasné, zda jejich znalost českého jazyka odpovídá jejich věku a vývojové etapě. V takových případech může být tento materiál cenným nástrojem pro posouzení jazykových schopností a potřeb žáků, a tím i pro optimalizaci jejich vzdělávacího procesu, nicméně v uvedeném dokumentu nebyly nalezeny konkrétní zmínky spojené s tématem výuky frazeologie.

V *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro český jazyk a literaturu* z roku 2016 (ČESKÁ REPUBLIKA. MŠMT, 2016, dále Katalog ČJL, 2016), který je platný pro didaktický test ve školním roce 2024/2025, je součástí ústní zkoušky analýza uměleckého textu. Za pozitivní lze považovat, že dle bodu 3.1 má žák prokázat schopnost identifikovat

³⁶ Viz zákon o státním občanství České republiky č. 186/2013 Sb.: <https://www.sagit.cz/info/sb13186>

tropy a figury. Pro náš cíl je zvláště relevantní zmínka o metaforách, metonymiích, eufemismech, dysfemismech, hyperbolách, personifikacích, přirovnáních a symbolech (Katalog ČJL, 2016, s. 8). Frazeologie je úzce spjata s metaforou, která je jedním z hlavních mechanismů její motivace (*mít srdce na dlani, stát nohama na zemi*). Metonymie funguje podobně, když přenáší význam na základě vnitřní souvislosti (*číst Shakespeara místo číst Shakespeareova díla*). Eufemismy často nahrazují přímá označení (*odejít na věčnost místo zemřít*), zatímco dysfemismy naopak zesilují expresivitu (*natáhnout bačkory místo zemřít*). Hyperbola přidává nadsázku (*čekat věčnost, říkat to stokrát*), což posiluje výrazovou sílu frazému. Personifikace oživuje abstraktní pojmy a objekty (*čas utíká, štěstí se usmálo*). Přirovnání jsou běžnou součástí frazémů (*chytrý jako liška, silný jako býk*), stejně jako symboly, které nesou ustálené významy (*olivová ratolest jako symbol míru, černá ovce jako symbol odlišnosti*). Přestože explicitní zmínka o frazemech chybí, přítomnost těchto kategorií umožňuje jistou míru propojení s frazeologií v rámci maturitní přípravy.

V praktické části Katalogu lze nicméně frazém nalézt, a to dokonce v kontaminované podobě. Například v textu „Zákony už dávno neplatily, jediný zákon, který platil, byl *zákon silnějšího...*“ (Katalog ČJL, 2016, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, s. 35) dochází ke kontaminaci frazeologických jednotek *zákon džungle a právo silnějšího*.³⁷

3.7 Shrnutí

Přehled standardů a směrnic pro výuku češtiny s ohledem na frazeologii, poskytuje rámeček pro další zkoumání a analýzu učebnic a jiných vzdělávacích materiálů. Kombinace těchto dokumentů – SERR, Referenční popisy češtiny, RVP, doporučení MŠMT a současné učebnice češtiny pro cizince – zajišťuje harmonizovaný přístup ke kritériím stanovení FM.

Ačkoliv uvedené směrnice a dokumenty poskytují jen omezené množství informací o výuce frazeologie a v praxi se používají i mnohé další zdroje, rozhodli jsme se pro jejich analýzu, abychom získali jasnější představu o tom, jak jsou frazémy v těchto učebnicích prezentovány a zpracovány. Tato analýza nám umožnila zjistit, jaká je frekvence a distribuce frazémů napříč učebnicemi a jazykovými úrovněmi. K tomu jsme provedli excerpci z modelových testů, jejíž

³⁷ Nemotivovaná kontaminace – více o frazeologické kontaminaci viz např. Minářová (2005).

výsledky jsou v této práci zaznamenány, avšak jejich detailní analýza nebyla součástí tohoto výzkumu. Podrobnější zpracování těchto dat, stejně jako hlubší zkoumání frazeologie v publicistických textech a dalších oblastech (viz níž), ponecháváme na budoucí výzkum.

Excerpce a následné zpracování současných učebnic může významně přispět ke stanovení FM, a to z několika důvodů.

Prvním důvodem je aktuálnost a relevance analyzovaných materiálů, neboť zkoumané učebnice přirozeně odrážejí současné trendy a potřeby ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Zahrnují moderní fráze a frazeologické konstrukce relevantní pro současnou komunikaci. Druhým důvodem je, že výběr z učebnic zachycuje frazémy v různých kontextech, což studentům umožňuje pochopit, jak se frazeologie používá v reálných situacích. Tato praktická znalost má větší hodnotu než pouhá teoretická. Struktura učebnic podle témat a komunikačních situací zajišťuje přehlednost a umožňuje studentům lépe porozumět různým aspektům frazeologie. Třetím důvodem je to, že kategorizace podle jazykových úrovní pomáhá studentům postupovat od jednoduchých frází k sofistikovanějším. Didaktické prvky v učebnicích, včetně cvičení a aktivit zaměřených na frazeologii, umožňují studentům praktické procvičování a aplikaci naučených frází. Posledním důvodem je to, že dostupnost současných učebnic v knihkupectvích, online obchodech a knihovnách představuje významný determinant ve výběru studentů. Ti často preferují učebnice v závislosti na jejich dostupnosti a následně se soustředí na obsah, který tyto učebnice nabízejí.

Je však třeba zdůraznit, že analýza učebnic není jediným možným směrem výzkumu frazeologie. Další významné oblasti, které lze prozkoumat, zahrnují již zmíněné modelové texty zkoušek, ale také korpusy živého jazyka a jejich jednotlivé složky – publicistiku, beletrii a mluvený korpus. Jako další možnost se nabízí zkoumání textů reklam, odborných textů z úřadů, textů písní a filmů. Tyto různé zdroje mohou výrazně přispět k pochopení toho, co by mělo být zahrnuto do FM.

4 Výuka frazeologie a jazyková výchova ve školním prostředí

4.1 Jazyková výchova jako součást školního vzdělávání

Jazyková výchova je nedílnou součástí školního vzdělávání a jejím cílem není pouze osvojování gramatických pravidel a pravopisu, ale také rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti porozumět jazyku v jeho kulturním a společenském kontextu. V této souvislosti hraje významnou roli frazeologie, která je nositelem kulturního dědictví a specifických jazykových vzorců.

Význam jazykové výchovy byl rozpoznán již v historických obdobích,³⁸ avšak její systematická integrace do výuky stále představuje výzvu.

V současnosti se jazyková výchova opírá o Rámcové vzdělávací programy, v nichž je výuka mateřského jazyka začleněna do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Tento přístup reflektuje rozšíření lingvistického zájmu od popisu jazykového systému k procesu komunikace, čímž se podporuje funkční využití jazyka v reálných situacích. Významným faktorem je také komplexnost předmětu český jazyk a literatura, který integruje nejen gramatickou a pravopisnou složku, ale také stylistiku, textovou lingvistiku a různé druhy komunikátů, jež žáci analyzují v rámci výuky (Jelínek, 1979, s. 66). Současná jazyková výchova je orientována na žáka a silně se v ní uplatňuje školský dialog ve výuce mateřského jazyka. Zároveň se zde prosazuje princip aktuálnosti lingvistických poznatků, princip vědeckosti a systematické propojení jazykové teorie s komunikační praxí (Höflerová, 2003, s. 107–109; 2004, s. 27–36). Frazeologie je v tomto směru významným nástrojem pro rozvoj nejen lexikálních, ale i stylistických kompetencí.

³⁸ Její moderní koncept v českém prostředí rozpracoval Alois Jedlička. V článku *Otázky jazykové výchovy* (1948) formuloval základní principy jazykové výchovy jako disciplíny, která se opírá o lingvistiku a usiluje o rozvoj jazykového citu i vztahu k jazyku. Tyto myšlenky dále rozvinul ve své pozdější publikaci *Spisovný jazyk v současné komunikaci* (1974), kde klade důraz na funkční a kulturní roviny jazykového projevu (srov. A. Jedlička, 1974, s. 118).

4.2 Teoretická východiska osvojování frazeologie

V současné době je vidět nedostatek teoretických základů v přímém vztahu k výuce frazémů (Granger, 1998). Z lexikální studie čerpají teorie a zásady psychologie a lingvistiky. Například dle P. Nationa, který se věnuje výuce slovní zásoby, existují tři psychologické podmínky učení, které jsou užitečné pro zapamatování slov. Tyto podmínky jsou všímání, vyvolání a generování (Nation, 2001, s. 75). Všímání se týká pozornosti, vyvolání zahrnuje aktivní připomínání slov a generování znamená tvorbu nových asociací a významů.

Pokud tyto zásady podporují individuální učení slov, mohly by či měly by být také stejně užitečné při selekci lexikálních svazků. Richard Schmidt a Alan Baddeley, významní psychologové specializující se na paměť a kognitivní procesy, se věnují detailním aspektům kognitivních procesů, obzvláště co se týká vyvolání (více viz u Baddeleyho, 1990), a všímání (Schmidt, 2001).

Rozhodnutí, zda učitelé při výuce frazémů poskytují výslovnou instruktáž (*explicit instruction*, přímá řízená výuka) nebo spoléhají na heuristické zkoumání frazémů studenty, závisí na různých faktorech, včetně pedagogického přístupu, cílů výuky a potřeb studentů. Existují rozdílné názory ohledně toho, jaký přístup je efektivnější (podrobněji viz Schmitt a kol., 2004, s. 69.)

Explicitní instruktáž zahrnuje systematické vysvětlení a učení konkrétních frází a jejich významů. Tento přístup může být užitečný, zejména pokud se jedná o fráze s komplexním významem, které by studenti mohli těžko pochopit sami. Poskytuje jasný rámec pro studenty a může zvýšit jejich rychlost a účinnost učení.

Na druhé straně heuristické zkoumání frazémů studenty klade větší důraz na samostatný objev a porozumění frázím. Tento přístup může podporovat kritické myšlení a aktivní účast studentů, což je důležité pro trvalé zapamatování a schopnost používat frazeologii v reálných situacích.

Ideální je kombinace obou přístupů, kdy učitelé mohou poskytnout základní výslovnou instruktáž a poté povzbuzovat studenty k samostatnému zkoumání a používání frazémů. Tím se studentům umožní rozvíjet jak konkrétní dovednosti, tak i schopnost samostatného učení a adaptace.

Frazémy, stejně jako idiomy, kolokace a jiná ustálená slovní spojení, hrají zásadní roli v osvojování jazyka. Obohacují komunikaci, usnadňují porozumění autentickým textům a pomáhají pochopit jazykové struktury v jejich přirozeném kontextu. Osvojování víceslovných jednotek umožňuje lépe porozumět principům kombinace slov a jejich významovým vztahům.

Nicméně, v průběhu několika nedávných desetiletí byla povaha a význam frazeologie v kontextu jazykové pedagogiky často zanedbávána. Zdá se, že to je překvapující, neboť, jak uvádí John Sinclair a kol. (1970, s. ix, přebráno z edice 2004) ve zprávě pro OSTI z roku 1970: „Pojem *kolokace* se poprvé objevil mezi dvěma světovými válkami v práci učitele jazyků Harolda Palmera v Japonsku“. Již v 30. letech 20. století H. Palmer zdůrazňoval důležitost učení slovních spojení jako celků, nikoliv jako izolovaných slov. Jeho výuková metoda zahrnovala povzbuzování japonských studentů, aby se učili velké množství slovních spojení nazpaměť, jako kdyby to byly jednotlivé lexémy (Palmer, 1933. s. i–13). Tento přístup následně přinesl nový pohled na jazykovou pedagogiku a zdůraznil důležitost frazeologie.

Tento historický vývoj ukazuje, že efektivní osvojování frazeologie vyžaduje nejen explicitní instruktáž, ale také aktivní zapojení studentů, které podporuje dlouhodobé zapamatování a schopnost pružného používání jazyka v různých situacích.

4.3 Využití frazeologie ve výuce

Frazeologie představuje důležitý didaktický materiál, který může významně přispět k rozvoji jazykových dovedností žáků. Klíčovým cílem je nejen porozumění významu frazémů, které se vyskytují jak v mluveném, tak v psaném projevu, ale také schopnost efektivního začlenění těchto prvků do vlastního vyjadřování³⁹ s ohledem na stylistickou přiměřenost.

Na nižších stupních vzdělávání mohou být frazémy integrovány do výuky různých předmětů, například prvouky. V kontextu poznávání přírody, časových cyklů a svátků mohou frazémy sloužit k upevnění vědomostí díky rytmickým a obrazným prvkům, jež usnadňují zapamatování. Děti si mnohé frazémy přirozeně osvojují z rodinného a společenského prostředí, což usnadňuje jejich fixaci v sémantických strukturách.

³⁹ Více viz Beňovská Vogelová (2021) a také další závěrečné práce, například Brožková (2019).

Na vyšších stupních vzdělávání lze frazeologii efektivně začlenit do výuky českého jazyka, literatury, dějepisu či dramatické výchovy. Analýza historických a biblických frazémů podporuje porozumění kulturním souvislostem a abstraktní myšlení. Frazeologie přispívá k rozšíření slovní zásoby a hlubšímu porozumění textům, přičemž některé frazémy mají i výchovný rozměr – přísloví a ustálená rčení reflektují morální hodnoty společnosti (Čechová, 2012, s. 208).

O vhodnosti integrace frazeologie do výuky se zmiňují i odborné práce, například Marie Čechová⁴⁰ a Vlastimil Styblík ve své publikaci *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Autoři upozorňují na význam frazémů nejen jako jazykových jednotek s kognitivní, výchovnou a komunikační funkcí, ale i jako prostředků, které mohou výuku učinit dynamičtější a přístupnější (Čechová a Styblík, 1998, s. 99).

Začleňování frazeologie do výukového procesu však může přinášet i obtíže. Žáci se mohou setkat s nesprávnou interpretací frazémů, a to jak kvůli neznalosti jednotlivých lexikálních složek, tak i kvůli jejich obraznosti, která se nemusí shodovat s jejich dosavadní zkušeností. Některé frazémy obsahují zastaralé výrazy, což může komplikovat jejich porozumění a aktivní osvojení.⁴¹ Proto je nutné pečlivě volit frazémy s ohledem na jazykovou úroveň a kulturní relevanci (Čechová a Styblík, 1998, s. 99).

Na podporu porozumění frazémům v dětském věku nabízejí Eva Höflerová a Jana Svobodová (1999/2000) soubor strategií, které se osvědčily ve výuce frazémů u žáků základních škol. Autoři vycházejí z předpokladu, že schopnost porozumět obraznému významu frazému je podmíněna nejen jazykovou zkušeností, ale i rozvojem abstraktního a metaforického myšlení. Za účinné považují ty postupy, které vedou žáky k uvědomění si všech známých kontextů spojených s použitými lexémy, k aktivaci představivosti založené na metafoře a metonymii,

⁴⁰ Mezi novější vystoupení Marie Čechové k využití frazeologie ve výuce patří například příspěvek na konferenci *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (Liberec, 2023) a také přednáška na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v březnu 2024.

⁴¹ Srov. Čechová, 2024: M. Čechová vysvětluje, že frazémy uchovávají zastaralé jazykové prvky, které už v běžné řeči vypadly z aktivního užívání, ale ve frazeologii nadále přežívají. Například frazém „*Martin přijíždí na brúně*“ byl v moderní češtině adaptován na „*Martin přijíždí na bílém koni*“. Podobně starší výraz „*Hada za nadry chováš*“ dnes existuje spíše jako „*Hřeješ si na prsou hada*“. Některé frazémy, jako „*Kam vítr, tam pláší*“, zůstaly nezměněny, zatímco jiné prošly gramatickými úpravami, například „*Lyvřz prve břevno z oka tvého*“ se dnes objevuje jako „*Břevno v oku svém nevidíš*“ (Čechová, 2024, s. 47).

k novému vyhodnocení významu abstraktních i konkrétních slov a rovněž k opření se o významovou strukturu syntaxe daného frazému. Právě kombinace těchto strategií, které zapojují jak jazykovou intuici, tak analytické schopnosti, umožňuje dětem postupně si osvojit i frazémy, jejichž význam není na první pohled transparentní. Uvedené poznatky mají přímý didaktický dopad: naznačují, že systematická práce s obrazností a významovou analýzou frazémů může být účinným prostředkem k rozvoji jazykového myšlení žáků a jejich schopnosti chápat frazeologii jako významově bohatou a funkčně rozlišenou složku jazyka (Höflerová a Svobodová, 1999/2000, s. 171).

V rámci výuky lze výše zmíněné strategie uplatnit například při práci s frazémy jako *mít hlavu v oblacích, spadl z višně, být na koni* nebo *házet flintu do žita*. Tyto frazémy představují obrazná pojmenování, jejichž význam není pro žáky vždy bezprostředně srozumitelný. Učitel může žáky vést k tomu, aby si nejprve vybavili možné situace, v nichž by se dané výrazy mohly vyskytnout v doslovném smyslu (např. skutečná hlava v oblacích jako výraz snění), a poté je navést k přenesenému významu, který se opírá o analogii s touto představou. Takový postup nejen usnadňuje pochopení frazému, ale zároveň rozvíjí schopnost žáků pracovat s obrazností a jazykovým významem v širších souvislostech.

4.4 Cvičení v učebnicích pro cizince. Frazeologická cvičení.

V učebnicích češtiny pro cizince se frazémy vyskytují spíše sporadicky, většinou jako součást gramatických a konverzačních cvičení. Jejich výuka není systematicky koncipována, frazémy se objevují převážně jako doplňkový materiál. Přestože frazeologické obraty pomáhají rozvíjet jazykovou kompetenci, chybí metodická podpora, která by studentům umožnila jejich hlubší pochopení a aktivní osvojení.⁴²

Cvičení představují klíčový prvek při osvojování cizího jazyka, neboť umožňují nejen procvičování a upevňování jazykových jevů, ale také jejich aktivní používání v komunikaci. Proces osvojování nového jazykového materiálu probíhá v několika fázích, zahrnujících podání, uvědomění, uvědomělé zapamatování, upevnění a aktivizaci (viz Skibina, 2015, s. 34). Cvičení se přitom využívají nejen k procvičování a opakování učiva, ale také

⁴² Více viz Blumenthalová 2014 s. 51n

k následné kontrole získaných znalostí a dovedností. Významnou úlohu zde hrají i komunikativní a jazykové hry, které slouží k oživení výuky a posilují motivaci studentů.

Typologie cvičení v učebnicích cizího jazyka není jednotná, neboť se různí podle kritérií jednotlivých metodiků. Josef Hendrich (Hendrich a kol., 1988) rozlišuje jazyková cvičení zaměřená na fonetiku, pravopis, lexikum a gramatiku, předřečová cvičení jako přechod mezi gramatikou a komunikací a řečová cvičení, která rozvíjejí aktivní jazykové dovednosti. Podle typu podnětu se cvičení dělí na akustická, grafická, graficko-akustická a předmětná, podle formy odpovědi na orální, grafická a úkonová. Podle míry řízenosti rozlišuje cvičení receptivní (porozumění), reproduktivní (opakování) a produktivní (samostatná tvorba), přičemž produktivní cvičení jsou samozřejmě klíčová pro rozvoj komunikace.

Zvláštní skupinu tvoří překladová a kontrainterferenční cvičení, jejichž cílem je uvědomění si rozdílů mezi mateřským a cizím jazykem a eliminace jazykových interferencí (Blumenthalová, 2014, s. 42).

Typologie cvičení v učebnicích cizího jazyka je tedy široká a odráží různé přístupy k výuce a osvojování jazykových prostředků. Vzhledem k tomu, že jazyková kompetence se skládá z mnoha složek, je důležité, aby učebnice nabízely pestrou škálu cvičení zaměřených na všechny aspekty jazykového vzdělávání, od fonetické přes lexikální a gramatickou až po komunikační dovednosti.

Rozmanitá frazeologická cvičení mohou výuku nejen obohatit a zpestřit, ale také podpořit aktivní zapojení studentů, neboť frazémy často obsahují obrazné vyjádření, humor či kulturní specifika, která mohou přirozeně vzbudit zájem. Cvičení zaměřená na frazeologii mohou mít různé podoby v závislosti na didaktickém cíli – od pouhého porozumění významu frazémů až po jejich aktivní použití v komunikaci. Mezi nejběžnější typy úloh patří například přiřazení frazému k jeho významu, rozhodnutí, zda je frazém v daném textu použit vhodně, či doplnění chybějícího slova tak, aby vznikl frazém. Další možností je propojení frazeologie s synonymií, tedy přiřazení významově blízkých frazémů, což studentům pomáhá vnímat jazykové nuance. Cvičení mohou rovněž rozvíjet kritické myšlení, například tím, že studenti vysvětlují frazém vlastními slovy. Pro rozvoj produktivních dovedností pak mohou být užitečné úlohy, které vyžadují jeho vyjádření jinak, čímž se posiluje aktivní osvojení a schopnost přirozeného užití v komunikaci.

Jedním z efektivních nástrojů pro osvojení frazeologie jsou didaktické hry, které podporují zapamatování a automatizaci frazeologických jednotek. Alla Akišina a Olga Kagan rozdělují tyto hry do několika kategorií (Akišina a Kagan, 2002, s. 219–224). Stolní hry, například frazeologické domino, umožňují žákům spojovat začátky a konce frazémů, zatímco karetní hry se zaměřují na doplňování chybějících částí frazeologických jednotek. Soutěže, jako je týmová hra „Najdi frazém“, rozvíjejí schopnost rychlé identifikace frazeologických jednotek v textu a podporují porozumění jejich významu. Hry s vizuální podporou, například práce s obrázky, schémata nebo mapami, pomáhají žákům přiřadit správné frazeologické jednotky k vizuálním podnětům. Skládání textů zahrnuje práci s rozstříhanými větami obsahujícími frazémy, které mají žáci správně složit a určit jejich význam. Pohybové hry, jako „živé frazémy“, využívají pantomimu k znázornění významu frazeologických jednotek, přičemž ostatní žáci hádají jejich význam. Dramatizace a hraní rolí umožňují simulaci reálných komunikačních situací, ve kterých žáci musí vhodně použít frazeologické jednotky, například ve scénkách z běžného života.

Tyto hry umožňují přirozené zapojení frazeologie do aktivního jazykového projevu a pomáhají žákům pochopit, v jakých kontextech je vhodné jednotlivé frazémy používat.

4.5 Současné trendy ve výuce cizích jazyků

Na teoretická východiska osvojování frazeologie, která byla rozpracována v kapitole 4.2 *Teoretická východiska osvojování frazeologie*, navazují aktuální přístupy a inovace v oblasti didaktiky cizích jazyků. Současné trendy ve výuce cizích jazyků reflektují nejen vývoj pedagogiky, ale také proměnu potřeb žáků a společnosti. Mezi klíčové inovace patří posilování humanizačních prvků, které zahrnují přístup zaměřený na individualitu žáka a podporu jeho seberealizace. Významnou roli zde hraje také kooperativní učení, tedy využití skupinové práce a metod podporujících vzájemnou spolupráci (Choděra, 2006, s. 181–184). Frazeologie v tomto kontextu představuje důležitý nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností.

Důležitým aspektem moderní výuky je integrace digitálních technologií, které umožňují efektivnější práci s jazykovými materiály, autentickými audiovizuálními zdroji a interaktivními aplikacemi. To vede k větší autonomii studentů a podporuje celoživotní

jazykové vzdělávání, které připravuje žáky na využívání cizího jazyka mimo školní prostředí (Choděra, 2006, s. 181; Tandlichová, 2004, s. 76). Výuka cizích jazyků se v posledních desetiletích vyvíjí směrem k větší interaktivitě, personalizaci a propojení s reálným jazykovým prostředím. Tradiční metody, jako je gramaticko-překladová metoda nebo mechanické memorování slovní zásoby, ustupují didaktickým postupům, které podporují aktivní zapojení studentů a autentickou jazykovou praxi. Důraz se klade na komunikativní kompetenci, přičemž cílem učení není pouze zvládnutí gramatických pravidel a lexikální zásoby, ale především schopnost efektivního využití jazyka v autentických komunikačních situacích.

Dalším významným trendem je interkulturní přístup, který akcentuje nejen jazykové kompetence, ale také schopnost porozumět odlišným kulturním kontextům a přistupovat k nim s tolerancí. Současné vzdělávací strategie proto stále častěji zahrnují pobyty v cizojazyčném prostředí a simulace reálných situací, čímž se podporuje přirozené osvojení jazyka v komunikačně autentických kontextech (Choděra, 2006, s. 181–184). Moderní výuka se tak stále více přiklání k metodám, které podporují nejen osvojování gramatických pravidel, ale především rozvoj komunikačních dovedností a schopnost aplikovat jazyk v reálném životě. Frazologie v tomto kontextu představuje klíčový prvek, který umožňuje žákům efektivně a přirozeně se vyjadřovat v cizím jazyce.

Digitální technologie hrají klíčovou roli v moderní jazykové výuce. Online platformy a aplikace jako Mondly, Duolingo, Busuu, Memrise, Lingvist, Anki, Forvo nebo Quizlet podporují samostudium a umožňují studentům přizpůsobit tempo učení vlastním potřebám. Virtuální realita a jazykové chatboty, například aplikace Mondly VR⁴³ nebo AI chatbot ChatGPT, nabízejí interaktivní prostředí, kde lze simulovat skutečné jazykové situace. Umělá inteligence analyzuje silné a slabé stránky studentů a přizpůsobuje výukové materiály tak, aby odpovídaly jejich individuálním potřebám. Online jazykové komunity a platformy pro jazykovou výměnu, jako jsou Italki, PolyglotClub, Meetup, Speaky, ConversationExchange, The Mixxer nebo MyLanguageExchange, Tandem, HelloTalk, HiNative a také specializované

⁴³ Mondly VR je jazyková výuková aplikace využívající virtuální realitu, která uživatelům umožňuje procvičovat konverzaci s virtuálními postavami v různých situacích, jako je objednávání jídla v restauraci, rezervace hotelu nebo cestování. Cílem aplikace je poskytnout realistický kontext pro jazykovou interakci a tím zlepšit schopnost porozumění a spontánního vyjadřování. Aplikace podporuje výuku 30 různých jazyků, včetně češtiny. – z mondly.com

skupiny na Facebooku umožňují studentům procvičovat češtinu přímo s rodilými mluvčími prostřednictvím textové a hlasové komunikace.

Moderní jazyková výuka zdůrazňuje nejen lingvistické dovednosti, ale také interkulturní kompetence. Autentické materiály, jako jsou filmy, podcasty nebo sociální média (například YouTube kanály zaměřené na výuku jazyků a podcasty jako „Učíme se česky“, „SlowCzech“, „CzechClass101“, „Čeština s Michalem“ nebo „CzechMate“. Širší vhléd do jazyka a společnosti nabízí také tematické podcasty Českého rozhlasu), přibližují jazyk v jeho přirozeném kontextu a pomáhají studentům pochopit kulturní specifika a sociolingvistické rozdíly. V oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka se prosazují moderní přístupy, které využívají autentické dialogy a situační konverzace, čímž se studenti učí reagovat na běžné komunikační situace.

Inspirativní přístupy k výuce frazeologie přitom nalezneme i mimo oblast výuky češtiny jako cizího jazyka. Některé odborné publikace, ačkoli nejsou primárně určeny pro didaktiku češtiny, představují inovativní způsoby, jak systematicky a funkčně začlenit frazeologii do výukového procesu. Publikace *Ruská frazeologie pro Čechy* (Stěpanová a Mokienko, 2008) nabízí tematicky členěný přehled frazémů doplněný o překladová a kontextová cvičení, která napomáhají nejen jejich fixaci, ale i kontrastivnímu vnímání. Učebnice *Německé idiomy v praxi* (Kolečková a Hauptenthal, 2002) propojuje česko-německé frazeologické ekvivalenty s praktickými úlohami zaměřenými na aktivní užití v autentických komunikačních situacích. Specifickým směrem se ubírá publikace *Frazeologické jednotky na vyučování německého odborného jazyka* (Olejárová, 2000/2001), která se zaměřuje na aplikaci frazémů v odborném diskurzu – zejména ekonomickém a právním – a čerpá přitom z autentických textových materiálů, jako jsou obchodní dopisy, právní formulace či marketingové slogany. Tyto alternativní cesty práce s frazeologií dokládají, že výuka může být citlivě přizpůsobena konkrétním jazykovým a profesním kontextům a že frazeologie má své místo nejen v obecněkomunikačním, ale i odborném jazyce. Z hlediska koncipování FM představují tyto přístupy cenné metodické impulzy, které podporují hledání způsobů, jak propojit tematickou relevanci, idiomatickou kompetenci a funkční zakotvení frazémů v reálném jazykovém prostředí.

5 Použití korpusů pro vyhledávání a analýzu frazémů

Použití korpusů pro studium frazémů vychází z analýzy rozsáhlých souborů reálných dat, což umožňuje odhalit ustálená slovní spojení a idiomatické fráze v jazyce. Korpusy umožňují detailní studium těchto výrazů díky možnosti rychlého vyhledávání a komplexní statistické analýzy rozsáhlých textových dat (Tognini-Bonelli, 2001). Výzkumníci používají korpusy k identifikaci a porozumění struktuře, významu a frekvenci používání frazémů, což napomáhá tvorbě slovníků, rozvoji zdrojů pro výuku jazyků a pokroku v technologiích zpracování přirozeného jazyka (Gries, 2008).

Korpusová lingvistika vznikla v 60. letech 20. století, což bylo umožněno technologickými pokroky, které umožnily ukládání, vyhledávání a zpracování velkých objemů lingvistických dat (Sinclair, 1991). Toto období znamenalo začátek kvantitativního přístupu založeného na empirické tradici jazykového výzkumu, kde badatelé začali shromažďovat velké soubory dat, známé jako korpusy, aby získali důkazy o používání jazyka jak rodilými mluvčími (L1), tak studenty jazyka (L2) (McEnery, 2006).

Korpusová lingvistika je empirická metodologie pro studium jazyka zkoumáním skutečných případů mluveného nebo psaného jazyka spíše než spoléháním se na hypotetické konstrukce toho, co by lidé mohli říci (Biber, 1998). Korpus je tedy systematicky organizovaná sbírka lingvistických dat, která je obvykle uložena v počítačové databázi a používána pro výzkum, vědu a výuku (Kennedy, 1998).

Existuje několik typů korpusů, z nichž každý je určen pro specifické lingvistické výzkumy. Obecné korpusy pokrývají širokou škálu situačních charakteristik jazyka, což je činí užitečnými pro široké spektrum výzkumných otázek. Speciální korpusy jsou naopak navrženy tak, aby zkoumaly konkrétní aspekty používání jazyka (Sinclair, 1991).

Návrh korpusu zahrnuje několik klíčových kroků, které jsou usnadněny technologickými pokroky a měnícími se názory na jazyk. Pro hodnocení korpusů se používají taková kritéria jako velikost, rovnováha, reprezentativnost a srovnatelnost (McEnery a Wilson, 2001). Specifická kritéria pro výběr textů, které tvoří korpus, by měla být jasně stanovena. Například korpus angličtiny *COCA* zahrnuje psané texty z různých elektronických zdrojů, což umožňuje zajištění žánrové rovnováhy (Davies, 2010).

Vyhledávání frazémů zahrnuje několik kroků, které integrují lingvistické teorie, výpočetní metody a rozsáhlou korpusovou analýzu. Frazeologie v širším smyslu zahrnuje studium stabilních slovních kombinací, které jsou analyzovány na základě jejich lexikálního významu, strukturální fixace, sémantické neprůhlednosti a pragmatických funkcí (Cowie, 1998).

Analýza frazémů vyžaduje pochopení složité interakce mezi lingvistickými prvky, kulturními kontexty a kognitivními modely. Například kognitivní modely pomáhají vysvětlit, jak frazémy odrážejí skutečné situace ve své vnitřní formě, která zahrnuje obrazový komponent, idiomatický význam a strukturální/syntaktické vlastnosti (Langacker, 2008).

5.1 Použití korpusů pro vyhledávání a analýzu frazémů v českém jazyce

Jak uvádí F. Čermák (1995), jazykový korpus slouží nejen jako prostředek pro získání nových poznatků o fungování jazyka, ale také jako nástroj pro systematickou deskripci ustálených jazykových struktur. Jazykové korpusy nejsou pouze pasivními databázemi jazykových jevů, ale aktivními nástroji pro hloubkové zkoumání jazykových struktur a vztahů mezi slovy. Je však nutné zdůraznit, že možnosti označování frazémů v korpusech jsou limitovány schopností lingvistických teorií spolehlivě zachytit víceslovné jednotky. F. Čermák (1995) rovněž upozorňuje na neřešený problém víceslovnosti, který se týká jak některých slovesných tvarů, tak frazémů. Zatímco morfologické a lexikální jevy lze označovat relativně spolehlivě, zachycení složitějších syntagmatických struktur zůstává výzvou.

Korpusová lingvistika představuje klíčovou metodologii pro výzkum jazyka, umožňující detailní analýzu jazykových jevů, včetně frazeologie. V českém prostředí se tento výzkum opírá především o *Český národní korpus (ČNK)*, který nabízí rozsáhlé sbírky textů pro analýzu současného i historického vývoje češtiny. Jedním z nástrojů, které ČNK nabízí, je *FRANTA (FRazémová ANotace a Textová Analýza)*. Tento nástroj, který je dostupný od verze korpusu *SYN4*, umožňuje automatickou identifikaci frazémů a ustálených kolokací v korpusech. *FRANTA* pracuje na základě slovníku, který vychází z *SČFI* (Čermák, 2009–2016) a zahrnuje přibližně 40 000 položek. Automaticky identifikované víceslovné jednotky jsou v korpusu označeny pomocí dvou pozičních atributů: *col_lemma*, které obsahuje lemmatizovanou podobu frazému, a *col_type*, které rozlišuje hlavní (*H*) a závislé (*Z*) slovo v jednotce.

Přestože nástroj *FRANTA* přináší výrazné usnadnění při práci s frazémy, automatické označování má své limity. Hlavním problémem je chybovost frazémové anotace, jelikož proces probíhá bez znalosti syntaktické struktury a valence. To vede k riziku falešných identifikací, zejména u dvouslovných nesouvislých frazémů. Například frazémy jako „*mít figuru*“ nebo „*mít náladu*“ mohou být chybně rozpoznány ve větách, které s frazeologií nesouvisí, například: „*Kdy jindy by se měly zúročit všechny snahy o dokonalou figuru*“ nebo „*Bulharský premiér Borisov měl pro dobrou náladu důvod.*“⁴⁴

Dalším problémem je, že některé výskyty frazémů nejsou automaticky označeny, což může být způsobeno chybami v morfologické diasmbiguaci nebo tím, že příslušná kolokace nebyla zařazena do programu identifikace. Existuje také riziko, že některé označené výskyty nemusí být skutečně frazeologické. Například fráze *lízat si rány* se často používá v přeneseném smyslu, popisujícím emocionální stav po těžké porážce, ale může být chybně označena i v kontextu, kde má doslovný význam, například: *Kocour si líže rány, které mu způsobil sousedův pes.*

Kromě toho je pro lingvistický výzkum důležité i identifikování kolokací, což jsou smysluplná, ustálená syntagmatická spojení dvou nebo více slov v blízkém kontextu. K identifikaci kolokací se v korpusových studiích používají různé asociační míry, jako jsou *t-score*, *MI (Mutual Information)*, *MI3*, *log likelihood*, *logDice* a další. Každá z těchto měr je citlivá na odlišné typy slovních spojení, proto je vhodné kombinovat více měr pro dosažení spolehlivějších výsledků.

Například při analýze kolokací lemmatu *dřevo* v korpusu *SYN2015* lze vytvořit konkordanci a následně pomocí asociačních měr identifikovat nejčastější kolokáty tohoto slova. Rozhraní KonText umožňuje specifikovat parametry vyhledávání, jako jsou velikost kontextového okna nebo minimální frekvence kolokátu, a výsledky třídit podle zvolené asociační míry. Při použití míry *logDice* mohou být jako nejvýznamnější kolokáty slova *dřevo* identifikovány výrazy jako *masivního*, *tvrdého*, *kus*, *kovu*, *tmavého* a *dubového*.

Výsledná data poskytují hlubší vhled do toho, jak jsou slova a fráze používány v českém jazyce, což je neocenitelné pro studium frazeologie. Přesto je třeba mít na paměti, že samotné statistické metody nemohou nahradit lidský úsudek – výsledky analýzy je třeba pečlivě

⁴⁴ Více viz např. Hnátková, 2002

interpretovat, aby bylo možné odlišit skutečné kolokace a frazémy od náhodných nebo nesprávně označených spojení.

František Čermák ve svých pracích *Statistické metody hledání frazémů a idiomů v korpusech* (2006b) a *Statistical Methods for Searching Idioms in Text Corpora* (2006a) podrobně analyzuje problematiku identifikace frazémů a idiomů v textových korpusech pomocí statistických metod. Zdůrazňuje, že ačkoli tyto metody, jako je *Mutual Information (MI)*, *t-score* a *log-likelihood*, poskytují cenné nástroje pro odhalování pevných slovních spojení, mají také své limity. Konkrétně upozorňuje, že žádná z těchto metod není schopna s naprostou přesností a spolehlivostí identifikovat všechny idiomy a jejich varianty v textech a korpusech. To je způsobeno inherentní složitostí idiomatických výrazů, jejich variabilitou a kontextovou závislostí. Čermák proto navrhuje kombinovat různé statistické přístupy a doplňovat je manuální analýzou a lingvistickým vhladem, aby byla identifikace frazémů co nejpřesnější. Tímto způsobem lze lépe porozumět funkci a použití těchto jazykových jednotek v reálných textech.

5.2 Značkování a lemmatizace frazémů v tomto výzkumu

Lemmatizace je v tomto výzkumu nezbytným předpokladem pro frekvenční analýzu, automatizované vyhledávání a identifikaci frazémů v datech excerptce, stejně jako pro jejich následné porovnání s daty korpusovými. Proto je v následující části věnována pozornost základním principům lemmatizace a nástrojům, které se v této oblasti využívají.

Značkování a lemmatizace frazémů v jazykových korpusech představují dvě samostatné, avšak vzájemně propojené lingvistické úlohy. Zatímco značkování spočívá v identifikaci a anotaci frazeologických jednotek v textu, lemmatizace se zabývá jejich sjednocením do základní formy, která umožňuje jejich efektivnější vyhledávání a analýzu.

V rámci Českého národního korpusu je značkování frazémů realizováno pomocí různých metod, které zahrnují jak manuální anotaci lingvisty, tak automatické algoritmičké přístupy. Ruční anotace je spolehlivější, avšak značně pracná, a proto se často kombinuje s metodami automatické detekce frazémů, které využívají statistické modely a strojové učení. Korpusová lingvistika při tomto procesu pracuje s kolokační analýzou, která pomáhá identifikovat slovní

spojení, jež se vyskytují společně častěji, než by odpovídalo náhodné distribuci. Značkování je základním krokem před lemmatizací, protože pokud frazém není správně rozpoznán, nelze jej správně lemmatizovat (více viz např. Hnátková 2002, Hladká a kol. 2007)

Lemmatizace frazémů představuje další složitou výzvu, protože zatímco jednotlivá slova lze relativně snadno převést do jejich základního tvaru, frazeologická spojení jsou víceslovná a jejich struktura se může měnit. Ve snaze tuto proměnlivost zohlednit byla vyvinuta metoda dvojúrovňové lemmatizace, která zajišťuje, že nejen jednotlivá slova, ale také celé frazémy jsou převáděny na své základní tvary. Tento proces pomáhá sjednotit různé varianty téže frazeologické jednotky, takže spojení *přijde na kloub* a *přijít na kloub* budou v korpusu reprezentovány jednotně.

Proces lemmatizace začíná identifikací frazémů v textu, což je klíčový krok k jejich správnému zpracování. Po identifikaci se pro frazém určí jeho základní podoba (lemma), přičemž se berou v úvahu různé gramatické varianty a slovosledné obměny. Například frazém *mít na kahánku* se může v textu vyskytovat v různých tvarech (*měl na kahánku*, *měla na kahánku*), ale všechny tyto formy budou převedeny na jednotný lemmatizovaný tvar *mít na kahánku*. Tento proces se realizuje buď na základě pravidel ručně definovaných lingvisty, nebo pomocí automatizovaných metod, které využívají jazykové modely a pravděpodobnostní přístupy. Výsledkem je sjednocené označení frazémů, které umožňuje efektivnější analýzu a vyhledávání v jazykových korpusech.

Automatizované metody lemmatizace zahrnují neuronové sítě, pravděpodobnostní modely a pravidlové systémy. Každý z těchto přístupů má své výhody a limity. Neuronové sítě mohou rozpoznávat kontextové varianty frazémů, ale vyžadují rozsáhlá trénovací data. Pravidlové systémy jsou naopak přesnější u fixních spojení, ale mohou selhávat u variabilních frazémů. Pravděpodobnostní modely se často kombinují s jinými přístupy pro zvýšení přesnosti. Dalším problémem je víceznačnost některých frazémů – například spojení *mít hlavu v oblacích* může být interpretováno jako frazém nebo jako doslovné vyjádření, což komplikuje jeho správnou anotaci.

Frekvenční analýza hraje důležitou roli při výběru frazémů pro anotaci. Nejčastější frazémy se anotují přednostně, protože jsou klíčové pro výzkum jazykové praxe. Tento přístup umožňuje také aplikace v oblasti strojového překladu a NLP, kde přesná anotace frazémů

přispívá k lepší syntaktické i sémantické analýze textu.

Jan Hajič v rámci projektu Prague Dependency Treebank 2.0 detailně popsal patnáctipoziční značkovací systém, jenž se stal základem řady korpusových anotačních projektů (Hajič, 2004). Tento systém kóduje hodnoty jednotlivých gramatických kategorií pomocí jednoho znaku na pevné pozici v řetězci značek, což umožňuje efektivní morfologickou analýzu a automatizované zpracování jazykových dat. Poziční značkování poskytuje přesnou reprezentaci morfologických rysů slovních tvarů, včetně kategorií jako rod, číslo a pád, a zároveň umožňuje rozlišování mezi jednotlivými třídami slov, například běžná a vlastní jména u podstatných jmen nebo denominální a posesivní adjektiva u přídavných jmen.

Tento systém se stal základem nejen pro anotaci v *Prague Dependency Treebank (PDT)*, ale byl adaptován i pro další projekty, včetně *ACT (Annotation of Computer-mediated Texts)*,⁴⁵ který se zaměřoval na anotaci historických textů. Ve schématu ACT byla specifikace PDT aplikována pro potřeby staroslověnských textů, což ukazuje její flexibilitu a možnost přenosu na jiné jazykové systémy. Díky kompatibilitě s existujícími tagsety umožňuje tento přístup systematickou anotaci i v korpusech s odlišnou morfologií a historickými jazykovými variantami.

Korpus PDT představuje jeden z klíčových zdrojů pro anotaci a zpracování českého jazyka, přičemž jeho specifikace anotace byla podrobně popsána J. Hajičem (2004, dále Hajič a kol., 2018). PDT využívá závislostní gramatiku k reprezentaci syntaktické struktury vět, což umožňuje zachytit vztahy mezi slovy a jejich gramatickými rolemi. Anotace v PDT zahrnuje nejen syntaktickou a morfologickou vrstvu, ale také sémantickou rovinu, která umožňuje detailní analýzu významových vztahů ve větě. Systém značkování v tomto korpusu byl navržen tak, aby reflektoval specifické rysy české morfologie, včetně bohaté flexe a slovosledu. V kontextu lemmatizace frazémů se informace z PDT mohou využít pro přesnější rozpoznávání syntaktických a sémantických vztahů mezi slovy, což zlepšuje automatické zpracování idiomatických výrazů a ustálených spojení.

Oba procesy, tedy značkování i lemmatizace frazémů, jsou nezbytné pro efektivní práci s frazeologií v korpusech a jejich implementace má široké využití. Umožňují nejen

⁴⁵ Projekt ACT (Annotation of Computer-mediated Texts) byl realizován na Norwegian University of Science and Technology (NTNU) a zaměřoval se na vývoj metod pro anotaci textů zpracovaných počítačem, s důrazem na staroslověnské texty, víc viz Dimitrova, 2008.

lingvistický výzkum, ale také aplikace v oblasti strojového překladu, jazykové výuky či lexikografie. Přestože se jedná o složitou problematiku, současné metody značkování a lemmatizace dosahují vysoké úrovně přesnosti a jejich další vývoj směřuje k ještě větší automatizaci a spolehlivosti.

5.3 Korpus *SYN verze 9* jako zdroj pro frazeologický výzkum

Na obecnou charakteristiku metod anotace a lemmatizace frazémů navazuje představení konkrétního korpusu, který byl v rámci této práce využit k identifikaci a analýze frazeologických jednotek. Korpus *SYN verze 9* (Křen a kol., 2021) představuje rozsáhlý synchronní jazykový korpus českého jazyka, zahrnující texty publikované do roku 2020 (obsahuje přibližně 80 milionů textových jednotek a zahrnuje i informace o 84522256 kolokacích). Je součástí řady korpusů *SYN* spravovaných Českým národním korpusem a patří mezi největší a nejaktuálnější databáze psaného českého jazyka.

Korpus sestává z textů různých žánrových oblastí, přičemž dominantní složkou je publicistika. Významnou výhodou verze 9 je její složenost: zahrnuje texty z předchozích verzí (*SYN2000*, *SYN2005*, *SYN2006PUB*, *SYN2009PUB*, *SYN2010*, *SYN2013PUB*, *SYN2015* a *SYN2020*), čímž poskytuje široké pokrytí vývoje současného jazyka. Celkový rozsah činí více než 5,6 miliardy tokenů, což z něj činí mimořádně robustní a reprezentativní jazykový zdroj. Významným prvkem, který odlišuje *SYN verzi 9* od předchozích verzí, je nahrazení syntaktické anotace frazémovou anotací, což umožňuje lepší analýzu frazémů, idiomů a ustálených výrazů.

Tento korpus poskytuje potřebné nástroje pro analýzu a výzkum českých frazémů v moderním a široce používaném jazykovém korpusu, což činí *SYN verzi 9* velmi vhodnou pro naše jazykové studie a výzkum FM.

6 Analýza excerptce frazémů ze současných učebnic češtiny pro cizince

V této části práce se zaměříme na analýzu frazémů, které budou zahrnuty do FM. Analýza bude rozdělena do několika etap, jejichž cílem je systematicky vybrat a odůvodnit zahrnutí konkrétních frazémů do FM na základě teoretických východisek této práce a analýzy excerptce učebnic češtiny pro cizince vydaných z období 2011–2024.

Prvním krokem byla *analýza výsledků excerptce ze současných učebnic češtiny pro cizince*, která vycházela z teoretických rámců stanovených v teoretické části práce, jež definovaly klíčové charakteristiky frazémů a jejich význam v procesu výuky češtiny jako cizího jazyka. V rámci této analýzy byly vybrány učebnice, jež byly zařazeny do excerptce, a podrobně prozkoumány frazémy, které v těchto materiálech figurují, přičemž byl zdůrazněn jejich význam ve vztahu k jazykovým úrovním a cílovým skupinám studentů.

Na základě analýzy výsledků excerptce a teoretických východisek byla definována *kritéria pro stanovení FM*. Tato kritéria zahrnují aspekty, jako je četnost výskytu frazémů v analyzovaných učebnicích, jejich obtížnost, kontextuální relevance a jejich vhodnost pro zařazení do FM pro úrovně A1–B2. Kritéria byla vymezena na základě empirických údajů získaných z excerptce, teoretických předpokladů a odborných doporučení z oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka.

V kapitole *Výběr a odůvodnění komponent FM* bylo podrobně objasněno, jakým způsobem byly jednotlivé frazémy vybrány na základě stanovených kritérií. Bylo rovněž diskutováno, jak každý vybraný frazém splňuje požadavky kladené na jeho četnost, obtížnost a relevantnost pro výuku, a to v kontextu jazykového a pedagogického rámce definovaného v teoretické části. Tento výběr byl podpořen konkrétními příklady z učebnic a výukových materiálů.

Na závěr byla prezentována *testová varianta FM*, která byla sestavena na základě výše uvedených analýz. Tato testová varianta slouží jako praktický příklad aplikace vybraných frazémů v rámci výuky češtiny pro cizince, přičemž respektuje kritéria stanovená na základě analýzy učebnic a teoretických východisek.

6.1 Výzkumné zacílení praktické části: cíle a výzkumné otázky

6.1.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je analýza frazémů v současných učebnicích češtiny pro cizince. Dílčími cíli jsou: identifikace a analýza frazémů, které se v těchto učebnicích vyskytují, s důrazem na jejich četnost, použití v různých úrovních jazyka a jejich roli ve výuce, a porovnání frazémů v učebnicích s korpusem českého jazyka.

Praktická část výzkumu vychází z předpokladu, že frazémy excerpované ze současných učebnic češtiny pro cizince vykazují distribuci odpovídající jednotlivým jazykovým úrovním A1–B2 a že nejfrekventovanější jednotky zároveň představují didakticky nejvýznamnější jádro výukového materiálu. Dále se předpokládá, že repertoár frazémů v didaktických materiálech částečně koreluje s autentickým jazykovým územ zaznamenaným v korpusu SYN v9, a tudíž odráží relevantní prvky současné komunikace.

6.1.2 Výzkumné otázky

Jaký je celkový počet frazémů v celé excerpci a v jednotlivých materiálech (učebnice, pracovní sešity, cvičení)?

Jaká je frekvence frazémů napříč excerpci a v jednotlivých materiálech?

Jak se frazémy distribuují podle úrovně jazyka (A1–B2)?

Jaké typy frazémů jsou nejvíce zastoupeny?

Jak frazeologicky koreluje obsah učebnic s obsahem pracovních sešitů? Do jaké míry na sebe materiály navazují?

Jak často jsou frazémy obsazeny také explicitně v cvičeních?

Jaké frazémy z učebnic jsou nejčastěji používány v porovnání s jazykovým korpusem?

6.2 Metodologie: Výběr učebnic

Do excerptce byly zahrnuty klíčové učebnice češtiny pro cizince vydané v letech 2011–2024, aby výběr reflektoval aktuální stav výuky.⁴⁶ Patří mezi ně, například, série *Česky, prosím*, *Čeština expres*, *Česky krok za krokem*, *Basic Czech*, ale také učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé* nebo *New Czech step by step*.

Během práce na disertační práci a procesu excerptce jsme zaznamenali vydání nebo aktualizaci několika důležitých učebnic, které byly zahrnuty do analýzy. Jedná se například o sérii učebnic *Čeština pro cizince* pro úrovně od A1 do B2, *Jazykové hry I a II*, *Česky, prosím A1+A2*, *Čeština expres 4*, *Jazykové hry a aktivity Česky krok za krokem A1.1.*, *Praktický kurz češtiny*, *Čeština pro rusky hovořící*, sérii *Czech it up!* pro úrovně od A1 do B2 a učebnici *Levou zadní I*. Posledním materiálem, který stihl být zahrnut do této práce, je nově vydaná učebnice *Levou zadní II*, publikovaná v roce 2024, která rozšiřuje možnosti výuky na úrovni B1. Bohužel, do excerptce nemohla být zahrnuta učebnice *Čeština pro cizince – úroveň C1* (Kestřánková, Vodičková a Ludwicki, 2025), protože v době dokončování této excerptce ještě nebyla vydána (vydání bylo plánováno na září roku 2024, ale později bylo posunuto na leden 2025). Považujeme však tuto učebnici, spolu s dalšími materiály pro úroveň C1, za cennou oblast pro další výzkum, která by si zasloužila pozornost v budoucnu.

Učebnice byly vybírány na základě různých doporučení, včetně např. doporučení z rámcových vzdělávacích programů a z vyhlášek MŠMT, osobní doporučení odborníků působících v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka. Kromě toho byl výběr podpořen bohatými osobními zkušenostmi autorky této disertační práce, získanými během její pedagogické praxe a vlastního studia. Klíčovou roli sehrály také poznatky a podněty od široké komunity rusky mluvících studentů, s nimiž je autorka v dlouhodobém kontaktu.

Následuje přehled materiálů (*Tab. 3*), jež zahrnuje název učebnice, zkratky využívané v naší analýze, dostupnost pracovního sešitu, přiřazenou úroveň dle SERR a rok vydání:

⁴⁶ Výjimku tvořila učebnice „Čeština pro život“ z roku 2008, protože se tato učebnice explicitně věnuje frazeologii. „Sociokulturní minimum pro malé cizince“ z roku 2010 jsme také ponechali, jelikož i přes jeho starší vydání stále poskytuje relevantní informace.

Tabulka 3 Seznam materiálů k excerpce

	Název učebnice	Zkratka	Pracovní sešit	Úroveň dle SERR	Rok vydání
1	<i>Česky, prosím – start</i>	CPS	Ne	A1	2011
2	<i>Česky, prosím I</i>	CPI	Ano	A1	2008
3	<i>Česky, prosím II</i>	CPII	Ano	A2	2012
4	<i>Česky, prosím III</i>	CPIII	Ano	B1	2016
5	<i>Česky, prosím A1+A2</i>	CPA	Ne	A1-A2	2019
6	<i>Čeština expres 1</i>	CE1	Ne	A1/1	2011
7	<i>Čeština expres 2</i>	CE2	Ano	A1/2	2011
8	<i>Čeština expres 3</i>	CE3	Ne	A2/1	2014
9	<i>Čeština expres 4</i>	CE4	Ano	A2/2	2019
10	<i>Česky krok za krokem 1</i>	CKK1	Ano	A1-A2	2016
11	<i>Česky krok za krokem 2</i>	CKK2	Ne	B1	2016
12	<i>Jazykové hry a aktivity Česky krok za krokem A1.1</i>	JACA1	Ne	A1	2019
13	<i>New Czech step by step</i>	NCzSS	Ano	A1-A2	2012
14	<i>Basic Czech I</i>	BCzI	Ne	A1	2013
15	<i>Basic Czech II</i>	BCzII	Ne	A2–B1	2014
16	<i>Basic Czech III</i>	BCzIII	Ne	B1–B2	2016
17	<i>Nebojte se češtiny: konverzace</i>	NCK	Ne	B1–B2	2013
18	<i>Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2</i>	CCA	Ano	A1-A2	2017
19	<i>Čeština pro cizince: úroveň B1</i>	CCB1	Ano	B1	2019
20	<i>Čeština pro cizince: úroveň B2</i>	CCB2	Ano	B2	2020
21	<i>Čeština pro rusky hovořící</i>	CRH	Ne	B2	2020
22	<i>Prázdninová škola češtiny</i>	PSC	Ne	A1	2016
23	<i>Chcete mluvit česky?</i>	CMC	Ne	A2	2015
24	<i>Sociokulturní minimum</i>	SM	Ne	A2	2010
25	<i>Czech it up! 1</i>	CIU1	Ano	A1	2022
26	<i>Czech it up! 2</i>	CIU2	Ano	A2	2022
27	<i>Czech it up! 3</i>	CIU3	Ano	B1	2021
28	<i>Czech it up! 4</i>	CIU4	Ne	B2	2020

29	<i>Jazykové hry I</i>	JHI	Ne	XX	2018
30	<i>Jazykové hry II</i>	JHII	Ne	XX	2018
31	<i>Levou zadní I</i>	LZI	Ano	A1-A2	2021
32	<i>Levou zadní II</i>	LZII	Ano	B1	2024
33	<i>Čeština pro středně a více pokročilé</i>	CSVP	Ano	B2	2012
34	<i>Praktický kurz češtiny</i>	PKC	Ne	XX	2019
35	<i>Čeština pro život</i>	CPZ	Ne	B2	2008
36	<i>Žijeme v Česku</i>	ZVC	Ano	A1	2014

Úroveň SERR byla uvedena pouze tehdy, kdy ji sám autor definoval. Pokud úroveň nebyla explicitně uvedena (u tří zdrojů)⁴⁷, nebyla zahrnuta do počtu podle úrovní a v pracovních souborech se označuje jako XX. V rámci zpracování dat jsme se u učebních materiálů, u nichž nebyla uvedena jedna konkrétní výstupní cílová úroveň, ale rozsah, rozhodli zařadit tyto materiály podle vyšší úrovně. Například pokud materiál *Čeština pro cizince* uvádí úroveň A1–A2, zařadili jsme jej do kategorie A2. Tímto způsobem jsme zajistili konzistentnost přiřazení úrovní a usnadnili následnou analýzu.

Do úrovně A1 bylo zařazeno devět zdrojů, mezi něž patří *BCzI*, *CE1*, *CE2*, *CIU1*, *CPI*, *CPS*, *JACAI*, *PSC* a *ZVC*. Na úroveň A2 připadá jedenáct titulů, a to *CCA*, *CE3*, *CE4*, *CIU2*, *CKK1*, *CMC*, *CPA*, *CPII*, *LZI*, *NCzSS* a *SM*. Pro úroveň B1 bylo identifikováno šest relevantních materiálů: *BCzII*, *CCB1*, *CIU3*, *CKK2*, *CPIII* a *LZII*. Do nejvyšší úrovně v rámci tohoto výběru, tedy B2, bylo zařazeno sedm učebních zdrojů, konkrétně *BCzIII*, *CCB2*, *CIU4*, *CPZ*, *CRH*, *CSVP* a *NCK*.

Úrovně C1 a C2 nebyly do této analýzy zahrnuty především z toho důvodu, že z hlediska praktického uplatnění FM představují klíčové rozmezí jazykových úrovní především stupně A1 až B2. Tyto úrovně jsou v současnosti nejčastěji spojovány s institucionálně vymezenými jazykovými požadavky – zejména v rámci zkoušek pro udělení trvalého pobytu, státního občanství, pracovního povolení či jiných forem úředního ověřování jazykové způsobilosti. Výuka češtiny pro cizince, stejně jako didaktická tvorba v této oblasti, se proto v praxi soustředí především na toto rozmezí.

Zkouška z češtiny na úrovni C1 sice existuje, její využití je však spíše specifické: slouží

⁴⁷ Jedná se o tituly *Jazykové hry I*, *Jazykové hry II* a *Praktický kurz češtiny*. Přestože konkrétní úroveň SERR nebyla v těchto případech uvedena, na základě excerpovaných frazémů (viz níž) lze předběžně předpokládat, že se pohybují na úrovni B1.

zejména osobám, které si chtějí ověřit svou jazykovou kompetenci na vysoké úrovni, případně těm, kdo se hlásí ke studiu na lékařských fakultách v České republice nebo usilují o uplatnění na kvalifikovaném pracovním trhu (ÚJOP UK, Certifikovaná zkouška CCE–C1: modelová varianta, 2022). Z hlediska výuky češtiny pro cizince jako celku však zůstává tato oblast okrajová a institucionálně méně ukotvená.

Dále je třeba zohlednit, že výukové materiály určené pro úroveň C1 a C2 často postrádají autorsky deklarované přiřazení podle SERR, a jejich zařazení je možné pouze na základě odborného odhadu, nikoliv podle jednoznačně formulovaných didaktických kritérií. Z těchto důvodů nebylo možné materiály potenciálně odpovídající vyšším úrovním do přehledu zahrnout, a to ani v případech, kdy na základě jazykového obsahu a charakteru frazémů lze přibližně předpokládat jejich zařazení do vyšších stupňů pokročilosti.

Za zmínku stojí i skutečnost, že jediná aktuálně dostupná učebnice deklarovaně zaměřená na úroveň C1 nebyla v době excerpce ještě vydána. Je však třeba zdůraznit, že i kdyby byla tato učebnice v dané fázi výzkumu k dispozici, představovala by izolovaný případ, jehož zařazení by vzhledem k absenci komparativního rámce neumožnilo formulovat zobecnitelné závěry.

Přestože bychom velmi rádi zahrnuli do výzkumu také vyšší úroveň, současná jazykově-didaktická praxe se z převážné části odehrává v rozmezí A1 až B2 – a právě v tomto proudu jsme se rozhodli vědomě zůstat, abychom mohli nabídnout analýzu, která bude opřena o relevantní, stabilní a široce využívaný soubor dat.

Úroveň C1 a C2 tímto rozhodně nejsou zpochybňovány ani marginalizovány; jejich zapojení do FM by však vyžadovalo specifický přístup a především širší dostupnost výukových zdrojů s jasně deklarovanou úrovní a didaktickým ukotvením. Tuto oblast – konkrétně úroveň C1, protože úroveň C2 zůstává i nadále spíše okrajovou a z hlediska dostupných materiálů obtížně uchopitelnou – vnímáme jako perspektivní směr navazujícího výzkumu, který by mohl rozšířit a prohloubit poznatky získané v rámci této práce.

Již nyní je například možné provést excerpci a frazeologickou analýzu zmíněné učebnice *Čeština pro cizince – úroveň C1*, případně pracovat s texty a požadavky modelových zkoušek CCE pro tuto úroveň, které poskytují pevný referenční rámec jazykové kompetence. V případě úrovně C2 je v současnosti doložena Státní jazyková zkouška speciální pro obor

překladatelský, jejíž specificky odborné zaměření však přesahuje rámec běžné jazykové výuky.

6.3 Metodologie: Úkoly praktické části a jejich realizace

Praktická část byla rozdělena do několika etap, přičemž každá zahrnovala specifické úkoly a metody zpracování dat.

6.3.1 Excerpce

V letech 2016 až 2024 s četnými delšími pauzami probíhala excerpce dat. Bylo excerpováno celkem 36 učebnic zaměřených na výuku češtiny pro cizince a pokrývajících úrovně od A1 do B2. Pod označením *učebnice (U)* jsou v tomto výzkumu zahrnuty základní výukové publikace, tedy buď samostatné učebnice, nebo hlavní svazky z ucelených výukových sad, přestože jejich autoři je někdy označují odlišně (například jako příručky nebo kurzy). Z těchto 36 titulů bylo 17 doplněno o další výukové složky, označované souhrnně jako *pracovní sešity (PS)* – do této kategorie jsou v rámci výzkumu zahrnuty i materiály pojmenované jinak (např. *cvičebnice, pracovní listy* apod.). Celkově tedy bylo analyzováno 53 výukových jednotek.

Po provedení excerpce byl vytvořen základní soubor dat nazvaný *Výsledky excerpce final.ods*, který slouží jako výchozí bod pro analýzu. Tento soubor, označovaný jako index, zahrnoval všechny identifikované frazémy spolu s informacemi o jejich četnosti a umístění v jednotlivých učebnicích. Byly také zařazeny údaje o tom, které materiály obsahují pracovní sešity a cvičebnice, aby bylo možné porovnat a vyhodnotit různé varianty výuky v závislosti na typu materiálu. Vytvořený index umožnil systematické uspořádání dat, což poskytlo pevný základ pro následnou analýzu, jež se soustředí na jejich distribuci, četnost a korelaci v rámci jazykových úrovní.

Po dokončení excerpce, která zahrnovala sběr frazémů z vybraných učebnic a doplňujících materiálů, bylo třeba se zaměřit na jejich podrobnější analýzu. V této fázi výzkumu jsme se soustředili na zpracování získaných dat, aplikaci vybraných metod analýzy a interpretaci

výsledků. Nyní se podíváme na to, jak konkrétně byly data analyzována a jaké závěry jsme díky této analýze došli.

6.3.2 Analýza výsledků excerptce

6.3.2.1 Etapa 1: Příprava pracovního prostředí

Pro realizaci praktické části disertace bylo nutné mít k dispozici následující software a prostředí: operační systém nebo prostředí kompatibilní s Linuxem, se standardními nástroji pro zpracování textových řetězců `wc` a `awk`, a s nainstalovanou českou lokalizací `cs_CZ.UTF-8`, LibreOffice pro práci s tabulkami ve formátu ODS a XLSX, Python 3, interpret jazyka Python a další moduly Pythonu, jejichž instalace se provádí příkazem

```
pip install openpyxl pandas tqdm.
```

Tento příkaz nainstaluje následující knihovny: `openpyxl` pro práci s Excel soubory (XLSX), `pandas` pro zpracování a analýzu dat, `tqdm` pro zobrazení pokroku při vykonávání operací. Nastavené prostředí zajistilo správnou funkčnost všech skriptů, které byly použity v disertaci. Skripty pro Python byly připraveny s odbornou konzultací a technickou podporou zkušeného programátora a vývojáře integrovaného softwaru Alexandra Agranovského. Soubory skriptů vytvořené pro účely zpracování, čištění a analýzy dat tvoří samostatnou elektronickou přílohu disertační práce. Každý skript je opatřen názvem odpovídajícím konkrétní operaci nebo výpočetnímu kroku a je stručně charakterizován v příloze *Seznam skriptů a operací pro zpracování dat*. Skripty jsou poskytnuty ve formátu `.py` a jsou uloženy ve složce `skripty_FM` jako součást elektronických příloh.

Názvy skriptů jsou strukturovány podle jednotného schématu: `xy_slovo(_slovo...).py`, kde `x` označuje číslo etapy zpracování, `y` označuje pořadí kroku v rámci dané etapy a `slovo(_slovo...)` je název, který stručně vystihuje účel skriptu. Například skript `21_seznam_zdroju.py` patří do druhé etapy operací (*Předběžná příprava a čištění dat*) a představuje první krok, jehož cílem je sestavení seznamu zdrojů pro následné ruční přiřazení zkratk.

Také byl námi vyvinut pomocný modul `common_funcs.py`, určený pro automatické

formátování šířky sloupců ve vytvářených XLSX souborech. Tento modul zajišťuje jejich optimální zobrazení, přizpůsobené pro pohodlné lidské čtení. Modul bere v úvahu délku obsahu buněk a upravuje šířku sloupců tak, aby data zůstala čitelná bez nutnosti manuálního zásahu.

Frazémy s uvedením citací a zdrojů byly připraveny v souboru *Vysledky_excerpce_final.ods*. Vzhledem k tomu, že se plánovalo použití knihovny *pandas* pro automatizované zpracování dat, bylo nutné provést konverzi souboru do jiného formátu. Knihovna *pandas* totiž nepodporuje formát ODS, který používá LibreOffice, a proto první operací v rámci zpracování dat byla automatická konverze do široce používaného formátu Microsoft XLSX. Tato konverze se provedla pomocí následujícího příkazu:

```
libreoffice --headless --convert-to xlsx
„Vysledky_excerpce_final.ods“
```

Tento příkaz spustil LibreOffice v režimu bez grafického rozhraní (headless) a převedl soubor z formátu ODS do XLSX. Výstupní soubor byl uložen ve stejném adresáři jako původní soubor.

6.3.2.2 Etapa 2: Přípravné operace

Již zmíněný výchozí soubor *Vysledky_excerpce_final.xlsx* obsahuje tabulku s frazémy, jejich základními tvary, zdroji a dalšími doplňkovými informacemi (viz Tab. 4 dále). Každý řádek představuje jednu zaznamenanou jednotku. Názvy sloupců jsou uvedeny ve 2. řádku a vlastní data začínají od 3. řádku.

Tabulka 4 Formát dat ve výchozím excerpčním souboru *Vysledky_excerpce_final.xlsx*

Sloupec	Název	Popis
A	Číslo záznamu	Interní číslo položky (nemusí odpovídat číslu řádku v souboru XLSX).
B	Strana	Číslo strany, kde byl frazém nalezen.
C	Citace	Plný citát obsahující frazém.
D	Základní tvar	Lemmatizovaná podoba frazému.
E	Použito – cvičení	Informace o tom, zda byl daný frazém explicitně použit ve cvičení. Pokud ano, jsou ve sloupci uvedena čísla stran, na nichž se daná cvičení nachází.

Sloupec	Název	Popis
F	Poznámka	Doplňkové poznámky k frazému.
G	Druh frazému	Klasifikace frazému dle druhu.
H	(prázdný sloupec)	Sloupec H zůstává záměrně prázdný, protože byl vyhrazen pro možné budoucí rozšíření analýzy. V současné fázi výzkumu neobsahuje žádná data a nemá vliv na interpretaci ostatních sloupců.
I	Výstupní úroveň dle SERR	Odpovídající jazyková úroveň dle SERR. Úroveň je uvedena tehdy, pokud ji autor učebnice sám definuje. V několika málo případech nebylo možné úroveň jednoznačně určit, což je v tabulce také uvedeno jako <i>XX</i> .
J	Zdroj	Tento sloupec uvádí zkrácený název učebnice, ze které frazém pochází
K	Učebnice	Sloupce K a L slouží k orientačnímu označení výskytu frazému v konkrétním typu výukového materiálu.
L	Pracovní sešit	
M	Rok vydání	Rok vydání učebnice či jiného zdroje.

Krok 2.1: Generování seznamu zdrojů

V původním souboru *Vysledky excerptce final.xlsx* je u každé frazeologické jednotky uveden zdroj včetně roku vydání. Pro účely citací bylo nutné sestavit pomocnou tabulku obsahující jedinečný seznam těchto zdrojů. Po extrakci sloupců *Zdroj* a *Rok vydání* byla provedena kontrola konzistence údajů, která ověřila, zda každému zdroji odpovídá vždy jen jeden rok vydání. V případě nesrovnalostí by zpracování bylo přerušeno, avšak kontrola neodhalila žádné chyby. Výsledná tabulka byla uložena do souboru *zdroje_seznam.xlsx*, který slouží jako referenční seznam pro další zpracování frazeologických citací.

Krok 2.2: Přidání zkratk k jednotlivým zdrojům

V tabulce zdrojů bylo identifikováno 36 jedinečných zdrojů. Pro každý z nich byly ručně přiřazeny zkratky, které umožňují efektivnější práci s citacemi.⁴⁸ Tento proces zahrnoval přiřazení zkratk k plným názvům zdrojů, což umožnilo snazší zpracování dat v dalších krocích.

⁴⁸ V rámci zpracování dat jsme pracovali s již zkrácenými názvy učebnic a pracovních sešitů, které byly obsaženy v původním souboru. Abychom zajistili efektivní organizaci a snadnou identifikaci těchto zdrojů v dalších fázích analýzy, byly pro každý zkrácený název vytvořeny další zkratky. Tyto zkratky tedy představují zkratky původních, již zkrácených názvů.

Tabulka 5 Seznam zdrojů a jejich zkratk

Zkratka	Zdroj	Rok vydání
CPS	Česky, prosím – start	2011
CPI	Česky, prosím I	2008
CPII	Česky, prosím II	2012
CPIII	Česky, prosím III	2016
CE1	Čeština expres 1	2011
CE2	Čeština expres 2	2011
CE3	Čeština expres 3	2014
CE4	Čeština expres 4	2019
CKK1	Česky krok za krokem 1	2016
CKK2	Česky krok za krokem 2	2016
JACA1	Jazykové hry a aktivity Česky krok za krokem A1.1	2019
NCzSS	New Czech step by step	2012
BCzI	Basic Czech I	2013
BCzII	Basic Czech II	2014
BCzIII	Basic Czech III	2016
NCK	Nebojte se češtiny: konverzace	2013
CCA	Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2	2017
CCB1	Čeština pro cizince: úroveň B1	2019
CCB2	Čeština pro cizince: úroveň B2	2020
CRH	Čeština pro rusky hovořící	2020
PSC	Prázdninová škola češtiny	2016
CMC	Chcete mluvit česky?	2015
SM	Sociokulturní minimum	2010
CIU1	Czech it up! 1	2022
CIU2	Czech it up! 2	2022
CIU3	Czech it up! 3	2021
CIU4	Czech it up! 4	2020
JHI	Jazykové hry I	2018
JHII	Jazykové hry II	2018
LZI	Levou zadní I	2021
CPZ	Čeština pro život	2008
ZVC	Žijeme v česku	2014
LZII	Levou zadní II	2024
CPA	Česky, prosím A1+A2	2019
CSVP	Čeština pro středně a více pokročilé	2012
PKC	Praktický kurz češtiny	2019

Krok 2.3: Normalizace a úprava dat o zdrojích, citacích a frazémeh

Nejprve byla načtena vstupní data z původního souboru *Vysledky excerpce final.xlsx* a upravena tabulka zdrojů *zdroje_opravene.xlsx*. Poté následovala úprava textových polí, kdy byly odstraněny nadbytečné mezery a zalomení řádků v citacích a základních tvarech frazémů, což zajistilo jednotné formátování textu a usnadnilo následnou analýzu.

Dále byl proveden výběr relevantních sloupců, přičemž z původní tabulky byly beze změny zkopírovány sloupce jako *Číslo záznamu*, *Citace*, *Základní tvar*, *Použito – cvičení*, *Poznámka* a *Výstupní úroveň dle SERR*. V rámci normalizace údajů o zdrojích byla pro každý záznam v tabulce *zdroje_opravene.xlsx* nalezena odpovídající zkratka zdroje. Pokud se v původních datech objevil zdroj, který v pomocné tabulce neexistoval, skript okamžitě zastavil zpracování a nahlásil chybu.

Normalizace údajů o učebnicích a pracovních sešitech spočívala ve vytvoření nové proměnné *Knihy*, která obsahovala hodnoty *U* pro učebnici, *PS* pro pracovní sešit a *U PS* pro obě možnosti. Pokud žádná z těchto hodnot nebyla uvedena, skript tuto situaci vyhodnotil jako chybu v datech a přerušil zpracování. Dále byla extrahována informace o konkrétní straně, kde se frazém vyskytuje.

Všechny zpracované informace byly spojeny do jednoho finálního DataFrame a výsledný soubor byl uložen jako *vysledky_normalizovane.xlsx*, který nyní obsahuje normalizované citace a základní tvary, opravené a zkrácené názvy zdrojů, informace o učebnici a pracovním sešitu a číslo strany výskytu frazému. Tento krok zajistil, že data jsou konzistentní, přehledná a připravená pro další analýzu. Název skriptu pro tento krok je *23_normalizace_vysledku.py*.

Krok 2.4: Kontrola prázdných buněk

Tento krok měl za cíl zajištění úplnosti klíčových informací ve zpracovávaných datech a odhalení nekonzistence v datech, které by mohly negativně ovlivnit další zpracování a analýzu. V této fázi byla provedena kontrola přítomnosti prázdných buněk ve sloupcích *A (Číslo záznamu)* a *C (Základní tvar)*, protože tyto údaje jsou nezbytné pro další analýzu. Pomocí skriptu *24_kontrola_prazdnych_bunek.py* byl proveden následující postup: nejprve byl načten finální soubor *Normalized_Vysledky.xlsx*, následně byly identifikovány řádky,

ve kterých byly prázdné hodnoty ve sloupcích A nebo C. Poté byly nalezené problémové řádky vypsané do konzole a uloženy do samostatného souboru *vysledky_prazdne_bunky.xlsx*, což umožnilo jejich manuální kontrolu a případnou opravu. Pokud žádné prázdné buňky neexistovaly, bylo zobrazeno hlášení, že soubor neobsahuje žádné prázdné buňky.

Krok 2.5: Oprava prázdných buněk

Tento krok se zaměřil na opravu problémových řádků identifikovaných v předchozím kroku. Výsledkem spuštění skriptu *24_kontrola_prazdnych_bunek.py* byl soubor *vysledky_prazdne_bunky.xlsx*, který identifikoval dva problematické řádky: v jednom řádku (A279) chyběla hodnota ve sloupci A (*Číslo záznamu*), která byla doplněna hodnotou 355, což nemělo vliv na obsah dat, a ve druhém řádku (C768) chyběla hodnota ve sloupci C (*Základní tvar*), která byla opravená na *To snad není pravda!*. Po těchto úpravách byl soubor *Vysledky excerpte final.xlsx* aktualizován a byly opakovány kroky 2.1 až 2.4, aby se zajistilo, že soubor nyní neobsahuje žádné prázdné buňky.

Krok 2.6: Finalizace a normalizace základních tvarů

V tomto kroku byla provedena závěrečná úprava sloupce *Základní tvar*, aby byly všechny frazeologické jednotky zapsány jednotným způsobem. Úpravy zahrnovaly odstranění nadbytečné interpunkce, převedení prvního písmene na malé písmeno a doplnění chybějícího vykřičníku. Ze všech záznamů byla odstraněna koncová tečka (.) a čárka (,). Pokud bylo první písmeno velké, bylo převedeno na malé, aby byla zajištěna konzistence zápisu. V případě, že se v datasetu vyskytovala fráze jak s vykřičníkem, tak bez něj, byl vykřičník doplněn u všech jejích výskytů.

Po těchto úpravách byla data uložena do souboru *vysledky_final.xlsx* jako finální verze upraveného souboru. Tento proces byl proveden pomocí skriptu *26_cistení_zakladnich_tvaru.py*. Tímto krokem byla ukončena etapa 2 přípravy souborů, a všechna data jsou nyní připravena pro další analýzu.

6.3.2.3 Etapa 3: Výpočet statistik

Formát této kapitoly bude poněkud odlišný, protože zde budeme nejprve podrobně popisovat skripty, které byly použity pro výpočet statistiky frazémů. Tyto skripty prováděly analýzu četnosti frazémů obsažených v korpusu a následně vytvářely závěrečné tabulky s jejich počtem, seznamem zdrojů a úrovněmi SERR. Pokračujeme popisem šesti jednotlivých skriptů, jež byly využity pro výpočet statistik. Pro seznam všech použitých hlavních skriptů a jejich popisem viz příloha *Seznam skriptů*.

Skript *31_pocet_frazemu.py* provádí analýzu četnosti frazémů obsažených v korpusu a vytváří finální tabulku, která obsahuje jejich počet, seznam zdrojů a úroveň SERR. Nejprve se otevře soubor *Vysledky excerptce final.xlsx* a načte se sloupec *Základní tvar* (základní forma frazému). Poté skript počítá počet výskytů každého unikátního frazému a data jsou převedena do tabulky (DataFrame). Následně k jednotlivým frazémům přidá seznam zdrojů, ve kterých se vyskytují, a úroveň SERR, které jim odpovídají. Poté se data seřadí podle českého abecedního pořadí, a zároveň jsou seřazena podle četnosti výskytů, přičemž zachovávají předchozí pořadí. Výstupní tabulka je uložena do souboru *vysledky_opakovane_frazemy.xlsx* a je použito automatické formátování šířky sloupců. Na závěr je v konzoli zobrazeno potvrzení o úspěšném uložení souboru. Skript umožňuje rychle určit nejčastější frazémy, jejich zdroje a úroveň SERR.

Skript *32_kombinace_frazemu.py* slouží k agregaci dat o frazémech, jejich citacích, úrovních SERR a zdrojích, čímž vytváří finální tabulku s úplnými informacemi o každém frazému. Nejprve se načte soubor *Vysledky excerptce final.xlsx* a sloupec *Strana* je převeden na textový formát. Data jsou následně seskupena podle sloupce *Základní tvar* (základní forma frazému) a seřazena podle české abecedy (cs_CZ.UTF-8). Poté jsou citace pro každý frazém sloučeny do jednoho seznamu, úrovně SERR jsou seskupeny do řetězce, přičemž chybějící hodnoty jsou nahrazeny výrazem *XX*. Zdrojové materiály s čísly stran jsou rozděleny na učebnice (U) a pracovní sešity (PS), které jsou následně spojeny do čitelného formátu. Zdroje bez čísla strany jsou shromážděny zvlášť. Vytvořený DataFrame obsahující unikátní frazémy je postupně doplněn o citace, úrovně SERR a zdroje s čísly stran. Na závěr jsou indexy resetovány pro lepší formátování. Výstupní tabulka je uložena do souboru *vysledky_se_zdroji.xlsx* a aplikováno automatické formátování šířky sloupců. V konzoli je zobrazeno potvrzení o úspěšném uložení souboru. Skript poskytuje souhrnný seznam frazémů

se všemi relevantními informacemi o citacích, zdrojích a úrovních SERR při zachování jednotného formátu.

Skript 33_rozdeleni_podle_urovni_a_zdroju.py provádí rozdělení frazémů podle úrovní SERR a zdrojů, přičemž vytváří dva samostatné soubory XLSX s odpovídajícím rozdělením dat. Prvním krokem je načtení vstupního souboru *vysledky_se_zdroji.xlsx*, poté jsou frazémy filtrovány podle specifických úrovní SERR (A1, A2, B1, B2, XX). Dále jsou identifikovány frazémy, které spadají do více než jedné úrovně SERR, a jsou zapsány na list *Mixed_Levels*. Data pro každou úroveň jsou uložena do samostatného listu v souboru *vysledky_podle_urovni.xlsx*. Druhý krok zahrnuje rozdělení frazémů podle zdrojů, přičemž pro každý unikátní zdroj je vytvořen nový list v souboru *vysledky_zdroje_s_urovnemi.xlsx*. Tento soubor obsahuje informace o počtu zdrojů, v nichž se každý frazém vyskytuje, a je seřazen podle abecedy názvů zdrojů. Na závěr je aplikováno automatické formátování šířky sloupců a v konzoli se zobrazuje potvrzení o vytvoření souborů. Skript usnadňuje analýzu rozdělení frazémů podle úrovní SERR a zdrojů a zjednodušuje následné zpracování dat.

Skript 34_statistik_frazemu.py provádí výpočet statistik frazémů v korpusu, přičemž seskupuje data podle zdrojů, učebnic a úrovní SERR. Výsledkem jsou tři samostatné XLSX soubory s podrobnou analytikou.

Pro výpočet statistik podle zdrojů skript nejprve načte vstupní soubor *vysledky_final.xlsx*. Poté pro každý zdroj určí celkový počet frazémů, stejně jako frazémy, které se vyskytují jak v učebnici (U), tak v pracovním sešitě (PS), a také frazémy, které jsou přítomny pouze v jednom z těchto materiálů. Data jsou seřazena podle české abecedy (cs_CZ.UTF-8), a výsledná tabulka je uložena do souboru *statistik_podle_zdroju.xlsx*.

Dalším krokem je výpočet statistik podle učebnic. Pro každý zdroj je vytvořen samostatný list v souboru *statistik_podle_knih.xlsx*, pro každý frazém jsou zapsány citace, počet výskytů v dané učebnici, celkový počet výskytů v korpusu a procentuální poměr výskytů frazému v dané učebnici vůči celkovému počtu. Uvádí se také stránky, na kterých se frazém vyskytuje v učebnici a pracovním sešitě, a informace o shodě v učebnici a pracovním sešitě. Data jsou opět seřazena podle české abecedy, a výsledky jsou uloženy do souboru *statistik_podle_knih.xlsx*.

Skript pak provádí výpočet statistik podle úrovní SERR. Všechny chybějící úrovně SERR

jsou nahrazeny hodnotou XX. Pro každou úroveň (A1, A2, B1, B2, XX) je vytvořen samostatný list v souboru *statistik_podle_urovni.xlsx*, na kterém jsou pro každý frazém uvedeny citace, seznam zdrojů, počet výskytů na dané úrovni, celkový počet výskytů v korpusu a procentuální poměr výskytů frazému na této úrovni. Data jsou seřazena podle české abecedy, a výsledky jsou uloženy do souboru *statistik_podle_urovni.xlsx*.

Po dokončení všech operací je použito automatické formátování sloupců a v konzoli se zobrazí zpráva o úspěšném uložení souborů. Tento skript umožňuje analyzovat distribuci frazémů podle zdrojů, učebnic a úrovní SERR a poskytuje kompletní statistiku o korpusu.

Skript 35_zdroje_a_urovne.py provádí analýzu vzorců mezi zdroji (*Zdroj*) a úrovněmi SERR (*Výstupní úroveň dle SERR*), čímž vytváří dva XLSX soubory s příslušným seskupením dat.

Pro určení úrovní SERR pro každý zdroj skript nejprve načte vstupní soubor *vysledky_final.xlsx*. Poté pro každý zdroj určí seznam všech úrovní SERR, ve kterých se tento zdroj vyskytuje. Úrovně jsou seřazeny podle abecedy a zapsány do jednoho sloupce (*Úrovně*). Výsledná tabulka je uložena do souboru *zdroje_a_urovne.xlsx*.

V dalším kroku skript analyzuje každou úroveň SERR (A1, A2, B1, B2, XX) a pro každou z nich určuje: počet unikátních zdrojů (*Počet zdrojů*) a seznam zdrojů, které obsahují frazémy tohoto úrovně. Zdroje jsou seřazeny podle abecedy a výsledná tabulka je uložena do souboru *urovne_a_zdroje.xlsx*.

Po dokončení všech operací je aplikováno automatické formátování sloupců a v konzoli se objeví zpráva o úspěšném uložení souborů. Tento skript umožňuje analyzovat distribuci frazémů mezi zdroje a úrovně SERR, což zajišťuje přehledné zobrazení dat.

Skript 36_frekvence_frazemu.py provádí analýzu frekvence frazémů obsažených v korpusu, normalizuje jejich zápis a vytváří závěrečnou tabulku s počtem výskytů a procentuálním rozdělením.

Skript nejprve načte vstupní soubor *vysledky_final.xlsx*, z něž extrahuje sloupec *Základní tvar*. Následně jsou všechny frazémy zapsány ve formátu, který se upravuje prostřednictvím funkce normalizace (*normalize_phrase*), která převádí text na malá písmena, odstraňuje tečky, vykřičníky a otazníky, a nahrazuje mezery podtržítky.

Po normalizaci skript spočítá četnost výskytu každého frazému a následně je seřadí podle

počtu výskytů, přičemž druhotně je seřadí podle české abecedy (cs_CZ.UTF-8). Skript také vypočítá celkový počet frazémů.

Výsledkem je tabulka (DataFrame), která obsahuje sloupce pro frazémy v normalizované podobě, jejich četnost a procentuální podíl v celkovém korpusu. Data jsou uložena do souboru *frekvence_frazemu.xlsx* a aplikuje se automatické formátování sloupců, včetně číselného formátu pro procentuální hodnoty. V konzoli se zobrazuje potvrzení o úspěšném uložení souboru.

Tento skript umožňuje automatické počítání četnosti frazémů, přivedení je do jednotného formátu a jejich uložení ve snadno analyzovatelném formátu.

6.3.3 Zpracování a analýza kolokací z korpusu *SYN verze 9*

Korpus *SYN verze 9* (Křen a kol., 2021) byl zvolen jako datový zdroj pro analýzu frekventovaných frazémů v současné češtině (viz kapitola *Korpus SYN verze 9 jako zdroj pro frazeologický výzkum*). Pro účely této práce byly využity zejména anotované jednotky dostupné prostřednictvím pozičních atributů *col_lemma* a *col_type*, přičemž byly zohledněny limity automatické anotace.

Pro získání přístupu k tomuto korpusu pro účely výzkumu byl soubor *syn_v9.xz* (zabalený do formátu *xz* s využitím algoritmu LZMA2 pro efektivní kompresi dat) o velikosti 21,9 GiB (což je přibližně 23,5 GB) stažen z repozitáře LINDAT/CLARIAH-CZ, který je součástí digitální knihovny spravované Ústavem formální a aplikované lingvistiky (ÚFAL) Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy.⁴⁹

Rozbalený korpus zabírá 299,3 GiB (přibližně 320,25 GB), pro práci s ním je nezbytné mít k dispozici dostatečně velký externí disk pro jeho efektivní uložení, zpracování a uchování dat.

Vnitřní struktura souboru korpusu je SGML-dokument,⁵⁰ ve kterém je rozdělení polí zajištěno

⁴⁹ Tento repozitář je přístupný na webu: <https://lindat.mff.cuni.cz/repository/xmlui/handle/11234/1-4635>.

⁵⁰ SGML (Standard Generalized Markup Language) je standard pro popis struktury dokumentů, který umožňuje definovat různé značky (tagy) pro označení různých částí textu, jako jsou nadpisy, odstavce, tabulky atd. SGML-dokument je tedy soubor, který využívá tento standard pro strukturování dat a označování jeho částí pomocí tagů. Tento formát je flexibilní, protože umožňuje definovat vlastní struktury dokumentu a používat neomezený

pomocí tabulátorů a nových řádků, přičemž struktura je označena HTML-podobnými tagy.⁵¹ Formát umožňuje neescapované ampersandy (&) a obsahuje jak kontejnerové tagy (<doc>, <block>, <s>), tak i samouzavírací tagy (<g/>), což odpovídá flexibilitě SGML při zpracování textových dat.

Níže je uveden malý úryvek ze souboru korpusu, který demonstruje jeho strukturu. Pro přehlednost jsou první znaky řádků zvýrazněny žlutě a tabulátory jsou označeny světlými pomlčkami s ohraničeními (<----->):⁵²

```
<doc title="Zelené pahorky africké" subtitle="" author="Hemingway, Ernest"
issue="" publisher="Odeon" pubplace="Praha" pubyear="1968" first
published="1963" translator="Pellarová, Luba - Pellar, Rudolf" srclang="en:
angličtina" authsex="M: muž" transsex="X: nevedeno" tctype_grou
p="FIC: beletrie" tctype="NOV: próza" genre_group="X: nevedeno" genre="X:
nevedeno" medium="B: kniha" periodicity="NP: neperiodická publik
ace" audience="GEN: obecné publikum" isbnissn="" biblio="Hemingway, Ernest
(1968): Zelené pahorky africké. Překlad: Pellarová, Luba - Pellar
, Rudolf. Praha: Odeon." syn="2005" id="pahorky">
<block>
<s id="1">
Dali<---->Dali<---->dát<---->dát<---->VpMP----R-AAP-->V<----->-<----->
>VDA3PR<◇>dát se na útěk<◇>VZ
```

počet značek. V podstatě je to textový soubor, který obsahuje značky pro popis jeho struktury a obsahu.

⁵¹ HTML-podobné tagy jsou značky (tagy), které se používají k označení struktury dokumentu, podobně jako v HTML (Hypertext Markup Language). Tyto tagy mají podobnou syntaxi jako HTML, například začínají otevřením tagu (například <tag>) a končí uzavřením tagu (například </tag>). I když nejsou přímo součástí HTML, mohou být použity k označení různých částí textu nebo dat ve formátu, který připomíná HTML. V kontextu korpusů nebo jiných textových souborů mohou tyto tagy sloužit k označení struktury textu, jako jsou odstavce, věty nebo jiné struktury, které nejsou nutně součástí webových stránek, ale používají podobnou syntaxi pro popis obsahu.

⁵² Každý řádek v ukázce odpovídá jednomu slovu ve větě a obsahuje řadu lingvistických informací, které jsou nezbytné pro další automatizované zpracování textu. Záznam začíná značkou <doc>, jež zahrnuje podrobná metadata o zdrojovém dokumentu, například název, autora, překladatele, nakladatele, jazyk originálu, žánrové zařazení textu a další bibliografické údaje. Následuje značka <block>, která vymezuje textový celek, obvykle odpovídající jednomu odstavci, a poté značka <s id="1">, označující začátek věty. Věta je dále rozčleněna do jednotlivých řádků, přičemž každý z nich reprezentuje jedno slovo. Každé slovo je v rámci řádku uvedeno v několika podobách – vedle grafické formy je zde také základní tvar (lemma) a morfologický tag, který vyjadřuje gramatické vlastnosti dané jednotky (např. slovní druh, pád, číslo, rod apod.). Další pole obsahují syntaktické informace, například větnou funkci nebo pozici slova ve větě. Pokud slovo tvoří součást víceslovného frazému, je ve zvláštním sloupci uveden jeho identifikátor (např. *dát_se_na_útěk*) a typová značka frazému. Značka *VH* označuje hlavní (slovesnou) složku frazému, zatímco ostatní členy mohou nést např. označení *VZ*.

```

se<---->se<---->se<---->se<---->P7--4----->P<---->4<---->-----
<>dát se na útěk<>VZ
na<---->na<---->na<---->na<---->RR--4----->R<---->4<---->-----
<>dát se na útěk<>VZ
útěk<-->útěk<-->útěk<-->útěk<-->NNIS4-----A-----N<---->4<---->-----
<>dát se na útěk<>VH

```

Jak je vidět, každý řádek obsahuje buď HTML tag, nebo data o slově, rozdělena na 8 nebo 10 polí. Dekódování polí pro tuto práci není zásadní. Důležité je pouze to, že 9. pole, pokud je přítomno, obsahuje hledanou kolokaci, do které slovo patří, a 10. pole je gramatickou značkou kolokace. Konkrétně, pokud značka končí písmenem *Z*, znamená to, že slovo z původního textu je závislé, a pokud končí na *H*, je slovo hlavní.

Na základě tohoto formátu dat napíšeme skript pro extrakci kolokací ze souboru korpusu. Jeho algoritmus je jednoduchý. Skript skenuje řádky po řádcích. Pokud řádek začíná na `<doc`, považujeme ho za hlavičku textu, z níž extrahujeme název dokumentu a zapíšeme tuto informaci do výstupního souboru. Pokud řádek začíná na `<`, ale ne na `<doc`, ignorujeme ho, protože obsahuje neinformativní tag. Pokud řádek nezačíná na `<`, jedná se o data o slově, která rozdělíme na pole. Pokud řádek obsahuje méně než 10 polí, ignorujeme ho. Pokud 10. pole končí písmenem *H*, zapíšeme kolokaci do výstupního souboru, jinak řádek ignorujeme. Tento postup opakujeme, dokud nedosáhneme konce souboru.

Skript *41_Extraktor_kolokaci_z_korpusu.py* slouží k extrakci kolokací z rozsáhlého textového korpusu *syn_v9*, jehož velikost činí přibližně 300 GiB. V průběhu zpracování analyzuje jednotlivé řádky souboru, rozpoznává a ukládá nalezené kolokace a zaznamenává také informace o dokumentech, v nichž se tyto kolokace vyskytují.

Na počátku skript určí velikost vstupního souboru, inicializuje proměnné pro sledování průběhu zpracování, počtu uložených kolokací a aktuální pozice ve zpracovávaném souboru. Současně je spuštěn časovač, který slouží k odhadu rychlosti zpracování dat.

Samotné zpracování probíhá postupně po jednotlivých řádcích. Pokud řádek obsahuje počáteční značku nového dokumentu `<doc>`, je z něj vytažen název dokumentu. Řádky, které začínají znakem `<`, ale neobsahují značku `<doc>`, jsou ignorovány. Ostatní řádky jsou rozděleny pomocí tabulátoru na jednotlivé položky.

Skript kontroluje několik základních podmínek pro rozpoznání kolokací. Pokud řádek

obsahuje méně než deset položek, je přeskočen. Kolokace je zaznamenána pouze v případě, že v devátém poli je uveden symbol *H*, který označuje, že dané slovo je hlavním prvkem kolokace. To umožňuje vyloučení zpracování duplikátů kolokací, které se opakují v sousedních řádcích a jsou označeny písmenem *Z* (závislý prvek). Dále jsou ukládány pouze unikátní kolokace — pokud nově detekovaná kolokace odpovídá poslední uložené, není znovu zaznamenána. Výstupní data jsou ukládána do souboru *colloc_syn_v9*.

Průběh zpracování je sledován pomocí výstupního indikátoru, který se aktualizuje každých 250 MiB načtených dat. Tento indikátor poskytuje informace o aktuálním objemu zpracovaného souboru v megabajtech, o procentu dokončení, o odhadovaném zbývajícím čase a zároveň zobrazuje počet nalezených kolokací a název právě zpracovávaného dokumentu.

Skript umožňuje také předčasné ukončení zpracování, což je užitečné při ladění. Tato možnost je implementována v zakomentované části kódu, která umožňuje přerušení po zpracování 1000 MiB dat:

```
#           # Ukončení po zpracování 1000 MiB
#           if bytes_read >= 1000 * 1024 * 1024:
#               print(f"\nByl dosažen limit 1000 MiB, skript končí.")
#               break
```

Tento mechanismus slouží zejména pro účely testování a kontroly výstupů před spuštěním úplného běhu. Při běžném zpracování celého souboru *syn_v9* trvá provedení skriptu přibližně 2,5 hodiny na procesoru Intel i5 s frekvencí 1,6 GHz, což odůvodňuje potřebu průběžného výstupu indikujícího aktivní běh programu.

Na závěr skript uloží všechny nalezené kolokace a související informace do výstupního souboru *colloc_syn_v9* a vypíše finální souhrn výsledků v konzoli.

Tento nástroj umožňuje automatizovanou extrakci kolokací z velmi rozsáhlého jazykového korpusu. Díky řádkovému zpracování a filtrování duplicit je celý proces efektivní, a doplňkové mechanismy, jako je indikátor průběhu či možnost omezit objem zpracovaných dat, činí skript flexibilním a dobře použitelným i při práci s velkými soubory.

Výstupní soubor *colloc_syn_v9* má velikost 2,9 GiB a jeho struktura je zjednodušená. Obsahuje záznamy ve formátu:

```

D<----->1<----->0<----->Fitzgerald, Francis Scott (1960): Velký Gatsby.
Překlad:      Dorůžka,      Lubomír.      Praha:      SNKLHU.
C<----->89<----->88<----->K<----->na minutu
C<----->114<----->113<----->V<----->hodit_do_sebe
C<----->157<----->156<----->V<----->mít plné zuby
C<----->167<----->166<----->S<----->žádný spěch
C<----->209<----->208<----->K<----->na podzim
C<----->230<----->229<----->V<----->trvat_na_svém
C<----->236<----->235<----->V<----->mít slzy na krajíčku

```

První znak každého řádku určuje typ informace: znak *D* označuje název dokumentu, zatímco *C* označuje samotnou kolokaci. Následující čísla udávají číslo řádku v původním souboru a buď posun v bajtech od začátku souboru (v případě dokumentu), nebo relativní pozici řádku vzhledem k dokumentu (v případě kolokace). Dále následuje buď plný název dokumentu, nebo gramatický typ kolokace (*K* označuje neslovesné kolokace, *J* víceslovné spojky, *M* přísloví, okřídlená rčení a citace, *P* přirovnání, *S* větné výrazy a *V* slovesné kolokace) a samotná kolokační jednotka v její lemmatizované podobě.

Tato struktura souboru byla navržena s ohledem na možná budoucí rozšíření a další výzkumné záměry. V rámci této práce však byla využita pouze samotné kolokace, ostatní metadata proto bylo možné při analýze ignorovat.

Před samotným výpočtem statistiky byl ze vstupního souboru *colloc_syn_v9* vytvořen zjednodušený soubor *colloc_tags*, který obsahuje pouze kolokace a jejich gramatické značky. K tomuto účelu byla použita příkazová struktura nástroje *awk*, která umožňuje rychlé filtrování a extrakci údajů z textových souborů:

```
awk '/^C/{print $5 "\t" $4}' colloc_syn_v9 > colloc_tags
```

Výsledný soubor *colloc_tags* obsahuje pouze kolokační jednotky a jejich gramatické značky. Příkaz *awk* vybírá řádky začínající znakem *C* a z každého z nich vypisuje páté a čtvrté pole (kolokaci a její gramatický typ), přičemž hodnoty jsou odděleny tabulátorem. Výstup je uložen do nového souboru a celý proces trvá přibližně 30 sekund.

Ukázka typických řádků ve formátu souboru *colloc_tags* vypadá následovně:

```

na_minutu          K
hodit_do_sebe     V
mít_plné_zuby     V

```

žádný_spěch	S
na_podzim	K
trvat_na_svém	V
mít_slzy_na_krajíčku	V
dělat_společnost	V
nemít_nic_lepšího_na_práci	V
s_námahou	K

Pomocí nástroje `wc`, který slouží ke zjištění počtu znaků, slov a řádků (`wc -l colloc_tags`), bylo zjištěno, že v korpusu je zaznamenáno celkem 84 522 256 kolokačních jednotek.

6.3.3.1 Vytvoření skriptu pro výpočet frekvence kolokací

Pro výpočet četnosti kolokací v korpusu byl vytvořen skript *43_Frekvence_Kolokaci.py*. Tento skript využívá modul `tqdm` k vizualizaci průběhu zpracování dat a zároveň pracuje s pevně stanovenou konstantou odpovídající celkovému počtu řádků ve vstupním souboru (84 522 256), aby nebylo nutné provádět předběžný výpočet délky souboru.

Výsledkem zpracování je soubor *frekvence_kolokaci_s_procenty_cs.xlsx*, který obsahuje přehled četností kolokačních jednotek napříč celým korpusem.

Skript *43_Frekvence_Kolokaci.py* provádí výpočet frekvence výskytu jednotlivých kolokací obsažených v korpusu a ukládá výsledky do souboru Excel. Výstupní data jsou seříděna podle četnosti výskytu a podle českého abecedního pořadí, které je řízeno nastavením lokalizace `cs_CZ.UTF-8`.

Při spuštění skript nejprve nastaví českou lokalizaci pro správné řazení řetězců a určí cestu k vstupnímu souboru *colloc_tags* a k výstupnímu souboru *frekvence_kolokaci_s_procenty_cs.xlsx*. Poté je otevřen vstupní soubor obsahující seznam kolokací oddělených tabulátorem a zahájeno řádkové zpracování dat s průběžným výstupem pomocí indikátoru `tqdm`.

Každý řádek je rozdělen podle tabulátoru, zpracována je pouze první položka – samotná kolokace, která je převedena na malá písmena a zaznamenána do slovníkové struktury

Counter, která umožňuje spočítat výskyt každé jednotky.

Po načtení všech řádků jsou kolokace seřazeny sestupně podle frekvence a následně podle českého abecedního pořadí (pomocí `locale.strxfrm`). Zároveň je vypočítán celkový počet zaznamenaných kolokací.

Následně je vytvořen Excelový soubor, v němž se aktivuje první list a zapíše se záhlaví sloupců: *Kolokace*, *Frekvence* (počet výskytů) a *Procento* (procentuální zastoupení v rámci celkového korpusu). Do jednotlivých řádků jsou poté zapsána konkrétní data včetně vypočteného procenta výskytu.

Po vyplnění je soubor *frekvence_kolokaci_s_procenty_cs.xlsx* uložen, sloupce jsou automaticky upraveny na optimální šířku a v konzoli se zobrazí potvrzení o úspěšném dokončení skriptu.

Tento nástroj tak umožňuje automatizovaně zpracovat kolokační data z korpusu, provést jejich frekvenční analýzu, seřadit výsledky a uložit je v přehledném a čitelném formátu vhodném pro další práci.

Součástí kvantitativního zpracování výstupních dat je rovněž výpočet ukazatele Type-Token Ratio (TTR), který slouží k orientačnímu posouzení míry frazeologické diverzity v analyzovaných souborech. Tento index vyjadřuje poměr mezi počtem typově unikátních jednotek a celkovým počtem jejich výskytů (tokenů), přičemž bývá běžně využíván v oblasti korpusové a aplikované lingvistiky k popisu lexikální variability a frekvenčního rozložení jazykového materiálu. V tomto kontextu se často uplatňuje i jednoduchý ukazatel *průměrné frekvence výskytu kolokační jednotky* (*mean collocation frequency*), který udává, kolikrát se každá jednotka v průměru vyskytuje v daném souboru. Přestože tento pojem není v české lingvistické terminologii běžně ustálen, bývá běžně využíván v angloamerické odborné literatuře jako výchozí kvantitativní charakteristika (srov. Gries, 2009; Evert, 2009; Oakes, 1998), zejména při práci s kolokačními strukturami.

Jeho použití pro účely frazeologického výzkumu je opřeno o četné mezinárodní publikace (Oakes 1998; Gries 2009; Evert 2009), kde je TTR aplikován nejen na jednotlivá slova, ale i na kolokační a frazeologické jednotky. V české odborné literatuře je TTR zmiňován například v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (2021), který upozorňuje na metodologická omezení tohoto ukazatele, zároveň však potvrzuje jeho užitečnost pro

lexikální analýzu.

V kontextu této práce slouží TTR především k zachycení rozdílů mezi frazeologickým materiálem v didaktických textech a autentických korpusových datech. Výsledné hodnoty nabízejí oporu pro interpretaci dat v následujících částech analýzy a poskytují rámec pro úvahy o výběrových kritériích při tvorbě FM.

6.4 Výsledky a jejich interpretace

Nejprve je uveden celkový počet identifikovaných frazémů a počet jejich unikátních tvarů. Dále je analyzováno rozložení frazémů napříč jednotlivými učebnicemi a jazykovými úrovněmi dle SERR (A1–B2). Následuje statistické zhodnocení frekvence výskytu jednotlivých frazémů v dostupných výukových zdrojích. Samostatná pozornost je věnována korelaci mezi učebnicemi a pracovními sešity, a to jak z hlediska sdílených, tak specifických frazémů. Závěrem je provedeno srovnání výskytu frazémů v učebnicích s jejich četností v jazykovém korpusu *SYN v9*, což umožňuje posoudit míru souladu mezi výukovým materiálem a autentickým jazykovým užitím.

6.4.1 Celkový počet frazémů

Celkem bylo identifikováno **3693 výskytů frazémů** v učebnicích a pracovních sešitech. Z těchto výskytů bylo identifikováno **2427 unikátních frazémů**. Z toho **1943 frazémů** (přibližně 80,1 % z celkového počtu) se vyskytuje pouze jednou. Zbývající frazémy (**484**) se objevují opakovaně, přičemž frekvence jejich výskytu je různá: **282 frazémů** se vyskytuje dvakrát, **99** – třikrát, **35** – čtyřikrát, **20** – pětkrát, **15** – šestkrát, **1** – sedmkrát, atd. Přehlednou podobu těchto údajů nabízí následující *Tabulka 6*, která uvádí přesný počet frazémů podle četnosti jejich výskytu, doplněný o odpovídající procentuální podíl vzhledem k celkovému počtu 2427 unikátních frazémů.

Tabulka 6 Distribuce frazémů podle výskytu

Počet výskytů	Počet frazémů	Podíl (%)
1	1943	80.06
2	282	11.62
3	99	4.08
4	35	1.44
5	20	0.82
6	15	0.62
7	1	0.04
8	6	0.25
9	4	0.16
10	4	0.16
11	1	0.04
12	1	0.04
13	1	0.04
14	1	0.04
15	2	0.08
16	2	0.08
17	3	0.12
22	1	0.04
27	1	0.04
29	1	0.04
30	1	0.04
36	1	0.04
41	1	0.04
80	1	0.04

Z pozorovaných dat lze vyvodit, že četnost výskytu frazémů vykazuje typický nerovnoměrný rozvrh: křivka znázorňující jejich distribuci strmě klesá a následně se postupně vyrovnává – viz *Graf 3*:⁵³

⁵³ Tento a následující grafy byly vytvořeny pomocí nástroje umělé inteligence (ChatGPT, OpenAI) na základě dat získaných v rámci tohoto výzkumu. Vstupní data a popisy byly zadány ručně, výstupní vizualizace byly generovány automatizovaně dle zadaných parametrů. Výsledné grafy byly exportovány ve formátu PNG.



Graf 3: Distribuce frazémů podle četnosti výskytu (Zipfova křivka s proporční osou)

Tento průběh odpovídá tzv. prvnímu Zipfovu zákonu,⁵⁴ který je charakteristický pro přirozené jazyky a spočívá v tom, že omezený počet jednotek se vyskytuje velmi často, zatímco většina ostatních se objevuje jen zřídka. Distribuce tak odráží přirozenou tendenci k soustředění užívání na omezený repertoár výrazových prostředků.

V kontextu naší analýzy frazémů se tento jev projevuje tím, že několik frazémů se vyskytuje velmi často, zatímco většina ostatních frazémů má frekvenci okolo jednociferných hodnot nebo se objeví pouze jednou – následující *Tab. 7* uvádí frazémy s četností výskytu od 80 do 4 včetně, seřazené podle frekvence sestupně. Tabulka je uspořádána do několika sloupců; v každém sloupci se nachází dvojice údajů: vlevo základní tvar frazému, vpravo odpovídající počet jeho výskytů v analyzovaném souboru učebnic a pracovních sešitů. Čtení probíhá shora dolů v jednotlivých sloupcích, přičemž sloupce na sebe logicky navazují zleva doprava.

⁵⁴ Tento zákon byl formulován americkým lingvistou Georgem Kingsleym Zipfem v první polovině 20. století. Podle Zipfova zákona platí, že frekvence výskytu slova je nepřímo úměrná jeho pořadí v seznamu slov uspořádaných podle četnosti. Jinými slovy, druhé nejčastější slovo se objevuje přibližně s poloviční četností než to nejčastější, třetí slovo s třetinovou četností atd. – víc viz např. Cvrček, 2017.

Tabulka 7 Přehled frazémů s četností výskytu v rozsahu od 80 do 4 včetně, řazených sestupně podle frekvence.

Frazém	Výskyt	Frazém	Výskyt	Frazém	Výskyt
<i>dobrý den!</i>	80	<i>být něčí věc</i>	6	<i>být jako slon v porcelánu</i>	4
<i>na shledanou!</i>	41	<i>být smůla</i>	6	<i>být na volné noze</i>	4
<i>prosím tě, vás</i>	36	<i>co se stalo?</i>	6	<i>být zvědavý jako opice</i>	4
<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	30	<i>libovat si v něčem</i>	6	<i>dobré odpoledne</i>	4
<i>jak se máš, máte?</i>	29	<i>má, nemá (to) cenu</i>	6	<i>hodit se do parády, do gala</i>	4
<i>těší mě!</i>	27	<i>mít problém</i>	6	<i>jako by neuměl do pěti počítat</i>	4
<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	22	<i>nic se (někomu) nestalo</i>	6	<i>jít někomu</i>	4
<i>dobrou chuť!</i>	17	<i>ranní ptáče (dál doskáče)</i>	6	<i>jít od desíti k pěti</i>	4
<i>je mi (to) jedno</i>	17	<i>šaty dělají člověka</i>	6	<i>kašlat na něco</i>	4
<i>mít štěstí</i>	17	<i>španělská vesnice</i>	6	<i>kde se tu bereš? Kde ses tu vzal?</i>	4
<i>je mi to líto</i>	16	<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	6	<i>mít nápad</i>	4
<i>to je škoda</i>	16	<i>to nevadí</i>	6	<i>mít něčeho, někoho po krk</i>	4
<i>dobré ráno</i>	15	<i>vadit někomu</i>	6	<i>nejít někomu</i>	4
<i>mít chuť na něco</i>	15	<i>bez práce nejsou koláče</i>	5	<i>nemoci žít bez něčeho</i>	4
<i>mít volno</i>	14	<i>být na řadě</i>	5	<i>nenechat si (něco) ujít</i>	4
<i>dobrou noc!</i>	13	<i>být spokojený</i>	5	<i>odložit si něco</i>	4
<i>přejete si?</i>	12	<i>být v pohodě</i>	5	<i>odskočit si (na toaletu)</i>	4
<i>to mě mrzí</i>	11	<i>čas letí</i>	5	<i>padnout do oka</i>	4
<i>(Ale) to nic (není)</i>	10	<i>hodně štěstí (a zdraví)!</i>	5	<i>plést se do cizích věcí</i>	4

Frazém	Výskyt	Frazém	Výskyt	Frazém	Výskyt
<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	10	<i>jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet</i>	5	<i>podívat se na to</i>	4
<i>dobrý večer!</i>	10	<i>lézt, jít (někomu) na nervy</i>	5	<i>přijít na něco</i>	4
<i>jde to</i>	10	<i>mít koníček</i>	5	<i>pustit se (s chutí) do práce</i>	4
<i>mít žízeň</i>	9	<i>mít smůlu</i>	5	<i>růst jako z vody</i>	4
<i>na zdraví!</i>	9	<i>muset letět</i>	5	<i>ten se zbláznil</i>	4
<i>slušet někomu</i>	9	<i>nechat někoho na pokoji</i>	5	<i>to je nesmysl!</i>	4
<i>ujde to</i>	9	<i>nechat toho</i>	5	<i>to koukáš, ... (vid', co)?</i>	4
<i>dívat se na televizi</i>	8	<i>sbalit, sebrat si svých pár, pět švestek</i>	5	<i>trávit čas</i>	4
<i>honem (něco udělej)</i>	8	<i>tady máš, máte</i>	5	<i>tykat si</i>	4
<i>chodit s někým, spolu</i>	8	<i>to by šlo</i>	5	<i>udělat radost někomu</i>	4
<i>mít hlad jako vlk</i>	8	<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	5	<i>ve dne (i) v noci</i>	4
<i>no ne!</i>	8	<i>umírat hladem, hlady</i>	5	<i>všude dobře, doma nejlépe</i>	4
<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>	8	<i>vítám, vítáme vás</i>	5	<i>vyjde to</i>	4
<i>šťastnou cestu!</i>	7	<i>vycházet dobře, špatně s někým</i>	5	<i>žena v domácnosti</i>	4
<i>ach jo!</i>	6	<i>babí léto</i>	4		
<i>brát léky (na něco)</i>	6	<i>být celý někdo</i>	4		

6.4.2 Nejfrekventovanější frazémy

Následující *Tabulka 8* obsahuje nejčastěji se vyskytující frazémy identifikované v rámci naší excerpce: *dobrý den!*; *na shledanou!*; *prosím tě, vás*; *měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)*; *jak se máš, máte?*; *těší mě!*; *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)*; *dobrou chuť!*; *je mi (to) jedno*; *mít štěstí*; *je mi to líto*; *to je škoda*; *dobré ráno*; *mít chuť na něco*; *mít volno*;

dobrou noc!; přejete si?; to mě mrzí; (Ale) to nic (není); dávat (si) pozor (na někoho); dobrý večer!; jde to; mít žízeň; na zdraví!; slušet někomu; ujde to.

Prezentována je zkrácená verze s prvními 26 nejfrekventovanějšími frazémy naší excerpce, neboť následně dochází k významnému poklesu frekvence výskytu. Sloupec *Citace* je součástí této tabulky, ale neobsahuje všechny údaje; kompletní seznam citací je dostupný v plné verzi tabulky (*Výsledky excerpce final.xlsx*), jež je k dispozici v příloze.

Tabulka 8: Přehled nejfrekventovanějších frazémů dle excerpce s ilustrativními větami a jazykovou úrovní

Pořadové číslo	Základní tvar	Frekvence, jednotky	Frekvence, %	Citace	Úrovně dle SERR
1	<i>dobrý den!</i>	80	2,16626	<i>Dobrý den!</i>	A1, A2, B1, B2
2	<i>na shledanou!</i>	41	1,110209	<i>Na shledanou!</i>	A1, A2, B1, B2
3	<i>prosím tě, vás</i>	36	0,974817	<i>Prosím vás.; Prosím tě; Ale, Hanko, prosím tě.; A co jsi dělala potom, prosím tě?</i>	A1, A2, B1, B2
4	<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	30	0,812348	<i>Měj se hezky.; Čau, měj se.; měj se!; Mějte se hezky; Mějte se!; Pánové, mějte se.; Měj se fajn; zatím se měj!; Měj se zatím hezky; Mějte se fajn</i>	A1, A2, B1, B2
5	<i>jak se máš, máte?</i>	29	0,785269	<i>Jak se máš?; Jak se máte?; Jak se má?; Jak jste se měli?; Jak ses měla ve škole?</i>	A1, A2, B1, B2
6	<i>těší mě!</i>	27	0,731113	<i>Těší mě!</i>	A1, A2, B1, B2
7	<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	22	0,595722	<i>Přeju ti všechno nejlepší; Přeju ti všechno nejlepší k svátku; Přejí vám všechno nejlepší; Všechno nejlepší; Všechno nejlepší k Tvým/Vášim narozeninám</i>	A1, A2, B1, B2
8	<i>dobrou chuť!</i>	17	0,46033	<i>Dobrou chuť!</i>	A1, A2, B2
9	<i>je mi (to) jedno</i>	17	0,46033	<i>Je mi jedno, co o mně média píšou.; Je mi to jedno; Je mi všechno jedno; Je vám to jedno?; To je jedno.; To je úplně jedno!; Ale to je</i>	A1, A2, B1, B2

Pořadové číslo	Základní tvar	Frekvence, jednotky	Frekvence, %	Citace	Úrovně dle SERR
				<i>jedno.; Vám je to jedno.; bude mi to jedno; Mně je to jedno; je to jedno; Je mu všechno jedno</i>	
10	<i>mít štěstí</i>	17	0,46033	<i>Mít štěstí; Měli jsme štěstí.; Mám štěstí; Stačí mít štěstí!; Dnes nemáme štěstí; To jste ale měli štěstí!; Někdy mám štěstí.; Máš velké štěstí.; Máte štěstí; Měla jsem opravdu velké štěstí</i>	A1, A2, B1, B2
11	<i>je mi to líto</i>	16	0,433252	<i>Je mi líto; Je mi líto, že ...; Je mi to líto; Je mi to moc líto; Je nám líto; To je mi líto; To je mi moc líto.</i>	A1, A2, B1, B2
12	<i>to je škoda</i>	16	0,433252	<i>To je škoda</i>	A1, A2, B1, B2
13	<i>dobré ráno</i>	15	0,406174	<i>Dobré ráno</i>	A1, A2, B2
14	<i>mít chuť na něco</i>	15	0,406174	<i>Mám chuť na něco sladkého; na co máš chuť; mám chuť na; mám na to chuť; Mám chuť na kávu.; Mám chuť na čokoládu.; Mít chuť.; Na co máš chuť?; Nemá do toho chuť.</i>	A1, A2, B1, B2
15	<i>mít volno</i>	14	0,379096	<i>Máš volno?; Nemáš volno?; Mám volno.; má dneska volno; mají volno; Máme volno; Měl volno</i>	A1, A2, B1, B2
16	<i>dobrou noc!</i>	13	0,352017	<i>Dobrou noc!</i>	A1, A2, B2
17	<i>přejete si?</i>	12	0,324939	<i>Co si přejete?; Přejete si?; Přejete si polévku?; Co si přejete k pití?</i>	A1, A2
18	<i>to mě mrzí</i>	11	0,297861	<i>Opravdu mě to mrzí; Moc mě mrzí; Mrzí mě to; Mrzí mě; Tahle chyba nás mrzí; Mrzí mě, že...; To mě mrzí!; Moc mě to mrzí</i>	A2, B1
19	<i>(Ale) to nic (není)</i>	10	0,270783	<i>To nic; To nic není; Ale to nic!; Není to nic vážného</i>	A1, A2, B1
20	<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	10	0,270783	<i>Dávat pozor; dávám si pozor; Dávej na sebe pozor!; Musíš dávat pozor; Pořád na ni dává pozor.;</i>	A1, A2, B1, B2

Pořadové číslo	Základní tvar	Frekvence, jednotky	Frekvence, %	Citace	Úrovně dle SERR
				<i>Umí dávat pozor; Dáváš pozor; Dávej pozor</i>	
21	<i>dobrý večer!</i>	10	0,270783	<i>Dobrý večer!</i>	A1, A2, B2
22	<i>jde to</i>	10	0,270783	<i>jasně, že to jde!; Jde to; Už to celkem jde</i>	A1, A2, B1
23	<i>mít žízeň</i>	9	0,243704	<i>Mám žízeň; Má žízeň; Máte žízeň?; Mít žízeň.</i>	A1, A2
24	<i>na zdraví!</i>	9	0,243704	<i>Na zdraví!</i>	A1, A2, B1, B2
25	<i>slušet někomu</i>	9	0,243704	<i>Nesluší mi; Jak mi sluší ten svetr?; Vínová ti bude slušet.; Co jim bude slušet; Sluší jí to; Sluší ti to; Sluší vám.; Sluší mi ten zelený kabát.; Sluší mi.</i>	A1, A2, B1, B2
26	<i>ujde to</i>	9	0,243704	<i>ujde to</i>	A1, A2

Tabulka představuje frazémy s nejvyšší frekvencí výskytu v analyzovaném souboru učebnic a pracovních sešitů češtiny pro cizince. Jedná se o 26 základních tvarů frazémů, jejichž frekvence se pohybuje v rozmezí od 80 do 9 výskytů, přičemž součet těchto výskytů činí 580 a představuje tak významnou část celkového frazeologického materiálu (tj. 15,7 % z 3693 výskytů). Nejfrekventovanějším frazémem je *dobrý den!* (80 výskytů, 2,17 %), následovaný výrazy na *shledanou!* (41; 1,11 %), *prosím tě, vás* (36; 0,97 %) a *měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)* (30; 0,81 %). Vysokou četnost dále vykazují *jak se máš, máte?* (29), *těší mě!* (27), *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)* (22) a *je mi (to) jedno* (17), přičemž všechny tyto frazémy přesahují hranici 0,45 % z celkového souboru.

Z hlediska funkčního rozvrstvení se frazémy v této skupině dělí do několika základních tematických okruhů. První tvoří výrazy sloužící k navazování, udržování a ukončování kontaktu: *dobrý den!* (80), na *shledanou!* (41), *dobré ráno* (15), *dobrý večer!* (10), *dobrou noc!* (13), *měj, mějte se...* (30) a *těší mě!* (27). Tyto frazémy se vyskytují napříč všemi jazykovými úrovněmi A1–B2 a jejich přítomnost potvrzuje, že výukový materiál odráží základní sociálně-komunikační potřeby studentů již od počátečních fází jazykového vzdělávání.

Druhou skupinu tvoří frazémy spojené s vyjadřováním přání a reakcí v rámci společenských rituálů: *všechno nejlepší...* (22), *dobrou chuť!* (17), na *zdraví!* (9) a *přejete si?* (12). Tyto

výrazy jsou pevně zakotveny v kulturním rámci češtiny a slouží k vytváření a posilování mezilidských vztahů. Také u těchto frazémů je doloženo zařazení napříč úrovněmi A1–B2.

Významnou roli hrají také frazémy s emocionálním nebo hodnoticím významem. Například *je mi to líto* (16; 0,43 %), *to je škoda* (16), *to mě mrzí* (11), *je mi (to) jedno* (17), *ujde to* (9) a *jde to* (10) slouží k vyjádření lítosti, empatie nebo osobního postoje. I v této skupině se většina frazémů vyskytuje na všech čtyřech sledovaných úrovních, výjimku představuje pouze *to mě mrzí*, doložené na úrovních A2 a B1, což může souviset s vyšší mírou idiomacity nebo emocionálního náboje.

Dalšími významnými položkami jsou například *mít štěstí* (17), *mít volno* (14), *mít chuť na něco* (15), *mít žízeň* (9) nebo *slušet někomu* (9). Jejich tematika se váže k každodenním životním situacím (osobní potřeby, fyziologické stavy, hodnocení vzhledu) a umožňuje rozvíjet komunikaci i v osobnějším kontextech.

Z hlediska jazykové úrovně dle SERR lze konstatovat, že všechny frazémy ze sledovaného výběru jsou zařazeny minimálně na jedné z úrovní A1 nebo A2, přičemž až 23 z nich pokrývá i úrovně B1 a B2. Celkem 16 frazémů (61,5 %) se vyskytuje na všech čtyřech jazykových úrovních, tj. A1, A2, B1 a B2. Jen ve třech případech (*přejete si?*, *to mě mrzí*, *jde to*) není pokryt celý rozsah, avšak ani jeden z těchto frazémů není omezen pouze na jedinou úroveň. Tato distribuce potvrzuje, že nejfrekventovanější frazémy nejsou výhradně doménou vstupních stupňů výuky, ale tvoří didakticky stabilní jádro, jež je z pedagogických důvodů opakovaně začleňováno i do pokročilejších výukových celků.

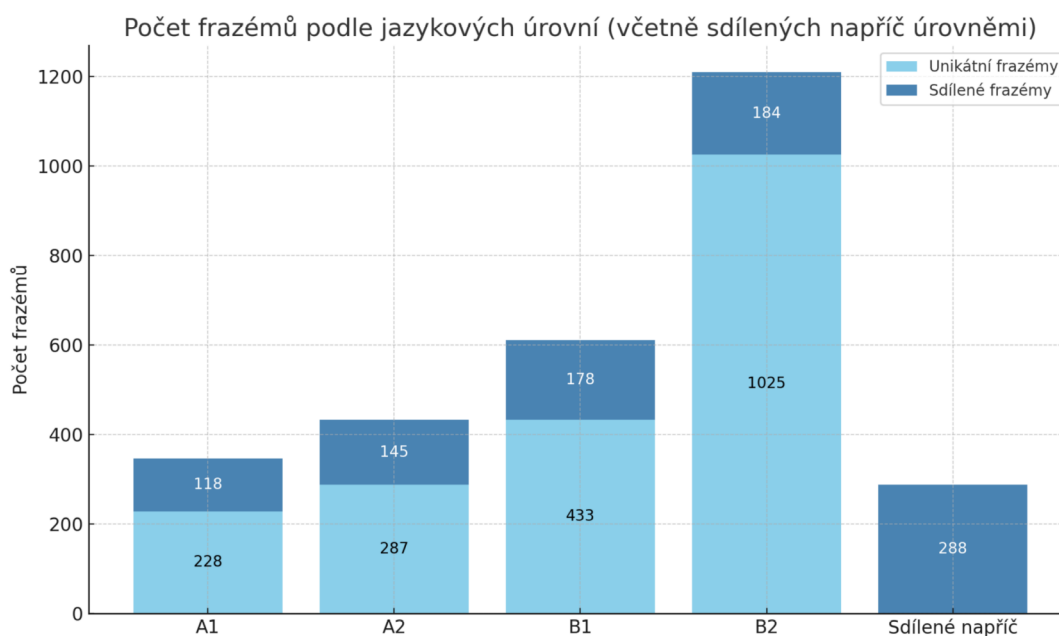
Na základě četnosti, jazykového rozptylu a tematické relevance lze sledované frazémy považovat za silné kandidáty pro zařazení do FM. Ukázkové citace potvrzují jejich pragmatickou funkčnost napříč různými komunikačními situacemi a podtrhují jejich lexikálně-didaktický význam.

Tato analýza pokračovala a byla dále rozšířena o porovnání frekvencí frazémů mezi jednotlivými učebnicemi a jazykovými úrovněmi, aby bylo možné lépe porozumět jejich distribuci a případným variacím v použití.

6.4.3 Výsledky podle úrovní SERR

Tento krok měl za cíl nejen kvantifikovat celkový objem frazeologického materiálu v jednotlivých úrovních, ale rovněž rozlišit, které frazémy tvoří stabilní repertoár dané úrovně a které plní průřezovou, přenosovou roli napříč výukovým spektrem. Zjištění vyplývající z této analýzy budou hrát klíčovou roli při návrhu modelového FM (viz kapitola 9 *Modelový návrh FM*). Údaje o míře sdílenosti frazémů tak představují nejen deskriptivní, ale zároveň rozhodující podklad pro systematické rozvržení frazeologických jednotek v jednotlivých modulech FM.

Zvláštní pozornost byla věnována frazémům, které nelze jednoznačně zařadit k jediné úrovni, jelikož se v učebnicích vyskytují paralelně na více místech bez jasného didaktického ukotvení. Tyto jednotky byly v grafickém znázornění vykázány samostatně jako *Sdílené napříč* (viz následující dále *Graf 4*):



Graf 4: Počet frazémů podle jazykových úrovní A1–B2 včetně sdílených napříč úrovněmi

Počet identifikovaných frazémů podle jazykové úrovně dle SERR je následující:

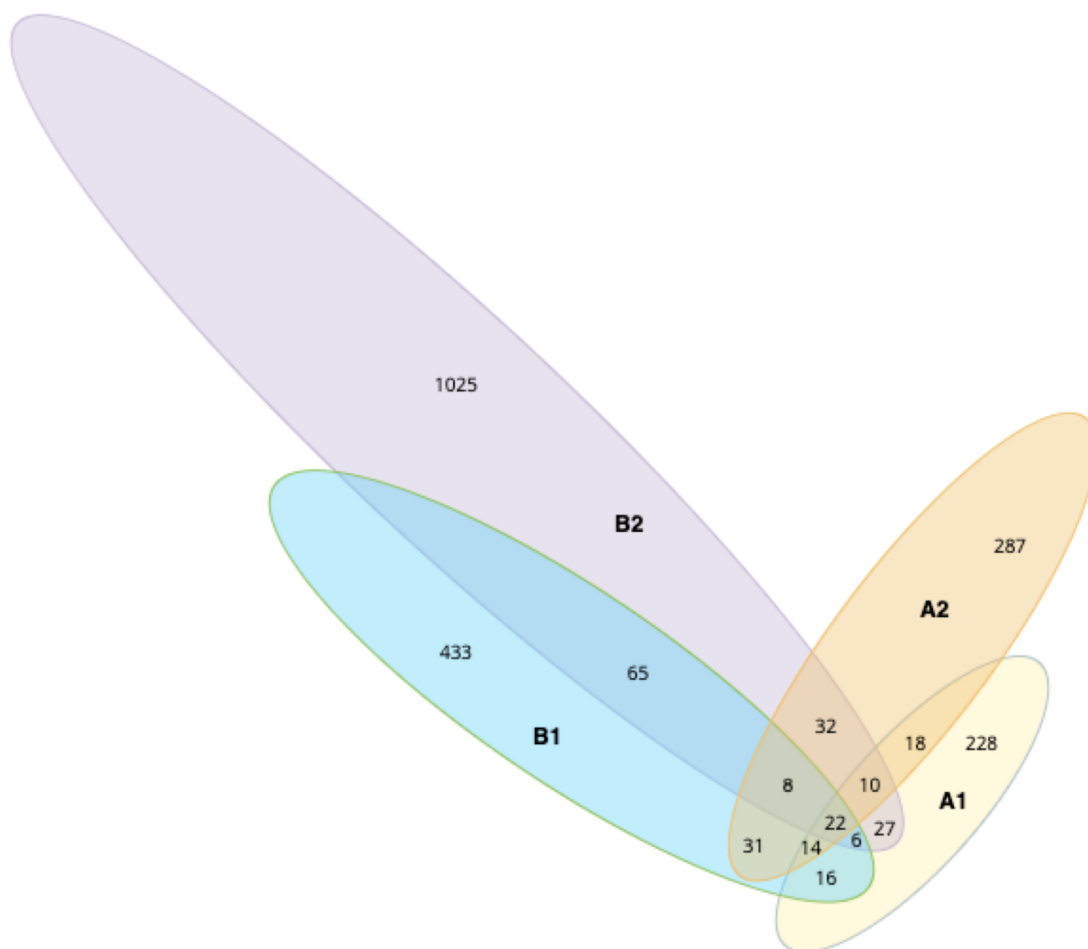
- A1: 228 frazémů výhradně zařazených do této úrovně; celkem bylo na úrovni A1 doloženo 346 různých frazémů, včetně těch, které se objevují i na jiných úrovních,

- A2: 287 výhradně zařazených / 432 celkem,
- B1: 433 výhradně zařazených / 611 celkem,
- B2: 1025 výhradně zařazených / 1209 celkem.

Z analýzy rovněž vyplývá, že celkem 288 frazémů se v učebnicích vyskytuje paralelně ve více úrovních, a nelze je tedy jednoznačně přiřadit pouze k jedné z nich. Tyto frazémy jsou ve vizualizaci zobrazeny samostatně ve sloupci *Sdílené napříč*.

Tyto úrovně vykazují výrazné rozdíly v počtu frazémů, přičemž nejvyšší zastoupení má úroveň B2, následovaná úrovní B1. Tento nárůst odpovídá předpokladu, že pokročilejší jazykové úrovně intenzivněji pracují s frazeologií a komplexnějšími jazykovými strukturami v souladu s požadavky SERR. Naproti tomu A1 a A2 zahrnují menší množství frazémů, což odráží jejich zaměření na osvojování základních jazykových prostředků a jednodušších forem vyjadřování.

Následující vizualizace (*Graf 5*) znázorňuje rozložení a míru překryvu frazémů v učebnicích češtiny jako cizího jazyka napříč úrovněmi. Elipsy odpovídající jednotlivým úrovním byly konstruovány tak, aby přibližně odrážely rozdíly v počtu doložených frazémů (A1 – 346, A2 – 432, B1 – 611, B2 – 1209). Umístění a velikosti jednotlivých průniků byly odhadnuty podle dostupných dat a slouží především k názornému zachycení vztahů mezi úrovněmi, nikoli jako přesný geometrický model. Proporce množin byly zachovány s ohledem na vizuální přehlednost a interpretovatelnost.



Graf 5: Distribuce a průniky frazémů excerpce mezi úrovněmi A1–B2

V Grafu 5 jsou kvantifikovány i jednotlivé specifické průniky frazémů, a to následovně:⁵⁵

$$(A1 \cap A2) \cap \neg B1 \cap \neg B2 = 18$$

$$(A1 \cap B1) \cap \neg A2 \cap \neg B2 = 16$$

$$(A1 \cap B2) \cap \neg A2 \cap \neg B1 = 27$$

$$(A2 \cap B1) \cap \neg A1 \cap \neg B2 = 31$$

⁵⁵ Značení: „ \cap “ označuje průnik množin (např. $A1 \cap A2$ = frazémy, které se vyskytují v obou úrovních), „ \neg “ značí vyloučení dané množiny (např. $\neg B1$ = frazémy, které se v B1 nevyskytují), závorky vymezují pořadí operací.

$$(A2 \cap B2) \cap \neg A1 \cap \neg B1 = 32$$

$$(B1 \cap B2) \cap \neg A1 \cap \neg A2 = 65$$

$$(A2 \cap B1 \cap B2) \cap \neg A1 = 8$$

$$(A1 \cap B1 \cap B2) \cap \neg A2 = 6$$

$$(A1 \cap A2 \cap B2) \cap \neg B1 = 10$$

$$(A1 \cap A2 \cap B1) \cap \neg B2 = 14$$

$$A1 \cap A2 \cap B1 \cap B2 = 22$$

22 frazémů se v učebnicích češtiny jako cizího jazyka objevuje napříč všemi čtyřmi jazykovými úrovněmi A1, A2, B1 i B2. Mezi tyto frazémy patří *dávat (si) pozor (na někoho)*, *je mi to líto*, *kašlat na něco*, *mít hlad jako vlk*, *mít štěstí*, *na zdraví!*, *šaty dělají člověka*, *vadit někomu*, *mít chuť na něco*, *mít volno*, *na shledanou!*, *prosím tě, vás*, *slušet někomu*, *těší mě!*, *to je škoda*, *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)* a *měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)*. Tyto frazémy jsou zřejmě natolik běžné, univerzální a komunikačně funkční, že jsou vhodné pro výuku ve všech fázích jazykového vzdělávání – od úplných začátků až po pokročilé úrovně. Jejich opakované zařazení odpovídá spirálovitě koncipované výuce, kde se studenti s výrazem setkávají opakovaně a prohlubují jeho porozumění i aktivní zvládnutí.

Jiná skupina frazémů (8) je zastoupena ve všech úrovních s výjimkou A1, tedy od A2 výše. Mezi tyto výrazy patří *být jako slon v porcelánu*, *držet palce*, *chodit s někým, spolu*, *má, nemá (to) cenu*, *mít koníček*, *napadnout někoho*, *to snad není pravda!* a *čas letí*. Tyto frazémy jsou většinou výrazně idiomatičtější, stylisticky zbarvené nebo kulturně specifické, a proto se s nimi studenti seznamují až po zvládnutí základní lexikálně-gramatické roviny jazyka. Jejich výskyt od úrovně A2 výše umožňuje práci s jazykem v širším kontextu, včetně emocionálního vyjádření, ironie či obraznosti.

Další skupina zahrnuje frazémy (6), které se objevují ve všech úrovních s výjimkou A2. Patří sem *být něčí věc*, *nechat někoho na pokoji*, *nenechat si (něco) ujít*, *nevadit někomu*, *svatá Anna chladná z rána* a *umírat hladem, hladý*. Absence těchto výrazů na úrovni A2 může souviset s didaktickým výběrem tematických okruhů nebo s tím, že jejich použití vyžaduje vyšší úroveň porozumění frazeologickému významu a jazykovým nuancím, které nejsou v nižších úrovních prioritní.

Další skupinu tvoří 10 frazémů zastoupených ve všech úrovních kromě B1. Sem patří výrazy *dobré odpoledne, dobré ráno, dobrou chuť!, dobrou noc!, dobrý večer!, být zvědavý jako opice, děkuju mochrát, muset letět, odskočit si (na toaletu) a smím prosit*. Tyto výrazy často souvisejí se společenskou interakcí, zdvořilostními formulkami nebo základními každodenními situacemi. Jejich výskyt na okrajových úrovních může být důsledkem toho, že B1 se v konkrétních učebnicích více soustředí na jiné jazykové jevy nebo tematické oblasti.

Zbývá ještě skupina 14 frazémů, které jsou přítomny ve všech úrovních s výjimkou B2. Jedná se o výrazy *ach jo!, a je to!, (Ale) to nic (není), být chytrý jako liška, být na radě, hodně štěstí (na zdraví)!, honem (něco udělej), jde to, mít problém, mít smůlu, nic moc!, odložit si něco, prosím a šťastnou cestu!*. Tyto výrazy jsou často emocionální, situačně specifické nebo expresivní, a jejich absence na nejvyšší úrovni může být způsobena tím, že v učebnicích pro B2 bývá upřednostňována formálnější, tematicky zaměřená nebo odbornější frazeologie. Zároveň ale není vyloučeno, že tyto výrazy na úrovni B2 skutečně existují, pouze nebyly v analyzovaných materiálech explicitně zaznamenány.

Celkově je patrné, že výskyt frazémů napříč jazykovými úrovněmi není náhodný, ale odráží kombinaci jejich komunikační frekvence, sémantické obtížnosti a stylového zabarvení. Jejich rozložení ukazuje na různou didaktickou funkci – některé frazémy slouží jako stabilní opěrné body výuky, zatímco jiné se objevují v souladu s tematickými a funkčními cíli jednotlivých úrovní.

Naopak 2006 frazémů bylo v rámci analýzy identifikováno jako unikátních pro jednu konkrétní jazykovou úroveň. To znamená, že daný frazém se podle dostupných učebnicových materiálů vyskytuje pouze v rámci jedné úrovně – A1, A2, B1 nebo B2. Tento výsledek může naznačovat snahu autorů výukových materiálů přidělovat frazeologii na základě míry jazykové náročnosti, sémantické specifičnosti nebo zaměření na určité tematické oblasti. Zároveň je však třeba počítat s tím, že určitý počet frazémů může být ve výuce skutečně využíván opakovaně, ale v důsledku rozdílného zápisu v učebnicích (variace slovosledu, závorčky, interpunkce apod.) nebyl automaticky rozpoznán jako shodný.

Kromě toho bylo identifikováno 166 frazémů, které nebyly přiřazeny k žádné konkrétní jazykové úrovni a byly zařazeny do zvláštní kategorie označené jako *XX*. Jedná se o frazémy, jejichž výskyt v učebnicích není jednoznačně spojen s konkrétní úrovní SERR, například

proto, že jsou použity v cvičeních mimo strukturovaný systém úrovní, v projektových nebo doplňkových částech, nebo v materiálech bez explicitního zařazení.

Celkově analýza ukazuje, že frazeologie v učebnicích češtiny jako cizího jazyka není rozvržena podle jednoznačných a oddělených úrovní, ale že existuje průběžné a promyšlené vrstvení výrazu i významu. Výsledky tak poukazují nejen na didaktické strategie používané v různých učebnicích, ale i na širší otázky standardizace, spirálovitého učení a gradace frazeologického materiálu v jazykovém vzdělávání.

V rámci analýzy frazémů, které nebyly přiřazeny ke konkrétní jazykové úrovni a jsou v souboru označeny zkratkou *XX*, byly identifikovány tři samostatné skupiny dle původu materiálů: *JHI* – 9 frazémů, *JHII* – 21 frazémů, *PKC* – 136 frazémů.

Ve frazémeh ze zdroje *PKC* dominují emocionálně zbarvené výrazy a idiomatické formulace, které jsou typické pro neformální komunikaci. Příklady jako *ach ježíšikriste*, *a jedeme*, *a jede se dál*, *ale dovolte*, *až na konec světa* ukazují na stylovou variabilitu a důraz na mluvený jazyk. Takové frazémy vyžadují nejen základní porozumění významu, ale také schopnost vnímat situační kontext a pragmatickou funkci výroku.

Materiál ze zdroje *JHII* je výrazně homogennější a zahrnuje především frazeologická přirovnání, např. *být hubený jako koza*, *být moudrý jako sova*, *být tvrdý jako kámen*, *být tvrdý jako skála*, *být volný jako pták*. Tato přirovnání jsou silně metaforická a stylově příznaková; jejich osvojení předpokládá vyšší míru jazykového rozvoje, včetně schopnosti pracovat s obrazností a přeneseným významem.

Ve výběru ze zdroje *JHI* převažují idiomy a lexikálně složitější spojení jako *být či nebýt*, *mít mouchy*, *mít těžký den*, případně konverzační výrazy typu *cítit se pod psa*, *malá dvanáctka* či *milé ... a milí*. Tyto frazémy jsou kontextově bohaté a často kulturně ukotvené, což opět svědčí o jejich zařaditelnosti do vyšších úrovní jazykového vzdělávání.

Přestože tyto tři zdroje nejsou autory explicitně zařazeny do úrovní podle SERR, formální a sémantické vlastnosti daných frazémů ukazují, že se převážně jedná o materiál vhodný pro středně pokročilé uživatele, tedy úrovně B1 a B2. Vzhledem k jejich didaktickému potenciálu by bylo vhodné provést systematické rozřazení těchto výrazů podle jazykové náročnosti a funkční relevance v souladu s rámcem SERR.

Přehled frazémů nezařazených do konkrétní jazykové úrovně uzavírá druhou fázi analýzy, která se soustředila především na vztah frazémů k jednotlivým úrovním podle SERR. V následující části se pozornost přesouvá k otázce, jak jsou frazémy distribuovány v konkrétních učebnicích češtiny jako cizího jazyka. Cílem této části je identifikovat, do jaké míry jednotlivé tituly pokrývají frazeologický materiál, jaký kladou důraz na frazémy a zda se v jejich pojetí frazeologie projevují rozdíly v přístupu či rozsahu. Zatímco předchozí kapitola zkoumala vztah frazémů k jednotlivým jazykovým úrovním jako celku, následující analýza tento pohled dále prohlubuje – sleduje distribuci frazémů podle jednotlivých učebnic a zároveň zohledňuje jejich rozvrstvení podle úrovní A1–B2. Zvláštní důraz je kladen na variabilitu frazeologického materiálu napříč různými tituly, která může odrážet odlišné didaktické strategie, tematické zaměření či metodické preference jednotlivých autorů

6.4.4 Distribuce frazémů podle učebnic

Následující *Tab. 9* znázorňuje počet unikátních frazémů zaznamenaných v jednotlivých zdrojích. Údaje vycházejí z analýzy učebnic i pracovních sešitů.

Tabulka 9: Distribuce frazémů podle učebnic a úrovní

Zdroj	Počet	Úroveň	Zdroj	Počet	Úroveň	Zdroj	Počet	Úroveň
CSVP	418	B2	CKK1	79	A2	SM	36	A2
BCzIII	398	B2	LZII	68	B1	JHII	33	XX (B1?)
NCK	221	B2	CIU4	67	B2	CPZ	32	B2
ZVC	216	A1	CPA	66	A2	CE2	31	A1
PKC	181	XX (B1?)	CPII	65	A2	CPS	22	A1
BCzII	167	B1	CKK2	55	B1	LZI	21	A2
CCB1	146	B1	CE4	47	A2	JHI	19	XX (B1?)
CCB2	145	B2	BCzI	43	A1	CRH	13	B2
CIU3	131	B1	CIU1	35	A1	CMC	12	A2
CPIII	117	B1	CPI	35	A1	PSC	9	A1
CCA	100	A2	CIU2	29	A2	CE1	7	A1
NCzSS	93	A2	CE3	14	A2	JACA1	6	A1

Tabulka 9 je uspořádána do tří paralelních bloků, z nichž každý obsahuje trojici sloupců: název učebnice (ve zkrácené podobě), počet zaznamenaných frazémů a odpovídající jazykovou úroveň dle SERR. Čtení tabulky probíhá shora dolů v jednotlivých blocích,

příčemž bloky na sebe logicky navazují zleva doprava. U učebnic označených v předchozí kapitole jako XX (JHI, JHII, PKC) byla jazyková úroveň přiřazena pouze orientačně na základě analýzy obsažených frazémů. Vzhledem k tomu, že tyto materiály neuvádějí explicitní přiřazení k úrovním dle SERR, je jejich zařazení do úrovně B1 třeba chápat jako předběžné, odvozené z formálních a sémantických vlastností frazeologických jednotek.

Z tabulky vyplývá, že nejvíce frazémů obsahuje učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé (CSVP)* s 418 frazémy, zatímco nejméně frazémů se nachází v titulu *Jazykové hry a aktivity A1.1 (JACAI)*, který obsahuje pouze 6 frazémů, přičemž ostatní učebnice jsou mezi těmito hodnotami nerovnoměrně rozloženy, často s výraznými rozdíly i v rámci jedné jazykové úrovně. Například mezi učebnicemi na úrovni B2 je patrný značný rozptyl: *Čeština pro středně a více pokročilé (CSVP)* obsahuje 418 frazémů, *Basic Czech III (BCzIII)* jich zahrnuje 398, zatímco *Czech it up! 4 (CIU4)* eviduje pouze 67 frazémů, což je šestinásobně méně než u nejrozsáhlejší B2 učebnice. Podobná disproporce je patrná také na úrovni B1, kde se počty frazémů pohybují od 167 v *Basic Czech II (BCzII)* po 117 v *Česky, prosím III (CPIII)* a dále k pouhým 68 v *Levou zadní II (LZII)*.

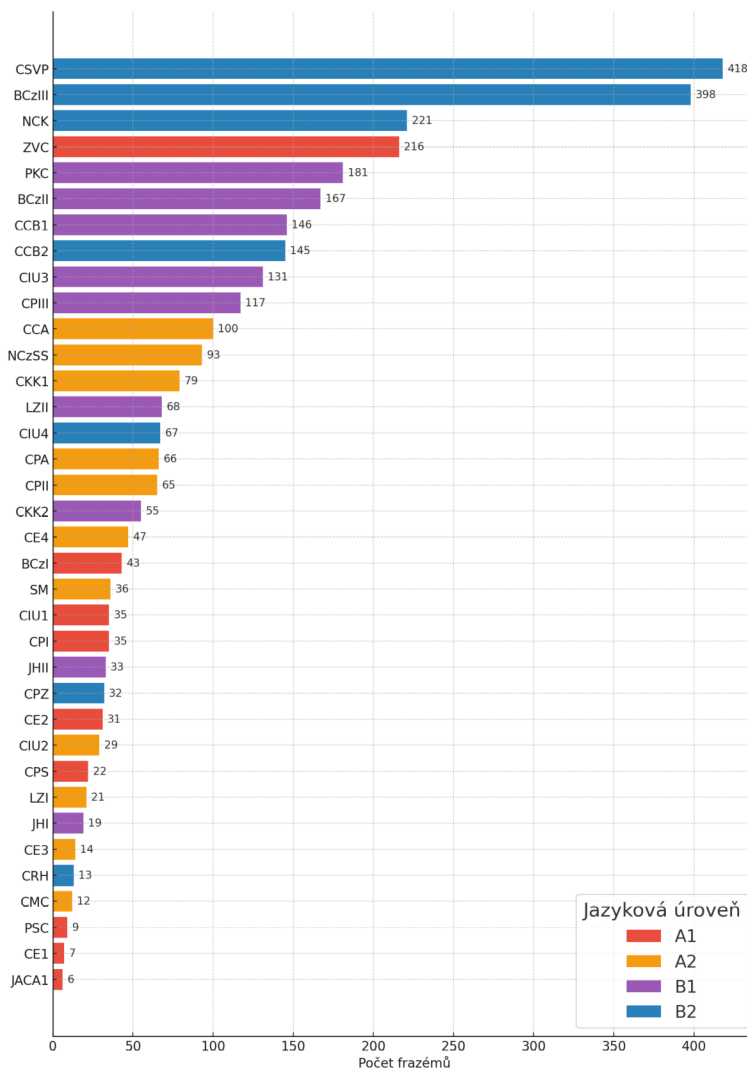
Výrazné rozdíly jsou zřejmé rovněž na úrovni A1. Většina titulů této kategorie obsahuje méně než 50 frazémů – například *Česky, prosím – start (CPS)* obsahuje 22, *Czech it up! 1 (CIU1)* a *Česky, prosím I (CPI)* po 35, zatímco *Jazykové hry a aktivity A1.1 (JACAI)* pouze 6 frazémů. Naproti tomu *Žijeme v Česku (ZVC)*, ačkoli rovněž spadá do úrovně A1, zahrnuje 216 frazémů, tedy více než pětinašobek ve srovnání s nejbohatší B1 učebnicí (*BCzII*) a více než trojnásobek oproti *CCB2* na úrovni B2.

Graf 6 názorně ukazuje distribuci frazémů napříč jazykovými úrovněmi a učebnicemi. Horizontální uspořádání a barevné rozlišení dle úrovně umožňují vnímat jak absolutní počet frazémů, tak jejich zastoupení v rámci SERR.

Díky tomuto zobrazení lze okamžitě identifikovat tituly, které obsahují mimořádně vysoký počet frazémů, jako je *CSVP* nebo *BCzIII*, stejně jako učebnice s minimálním frazeologickým materiálem (*JACAI*, *CEI*). Rovněž je dobře patrné, že zatímco některé úrovně (např. B2) zahrnují tituly s výrazně bohatším frazeologickým pokrytím, jiné (zejména A1) jsou co do počtu frazémů obecně skromnější – byť s výjimkami, jako *ZVC*.

Zkratky a názvy učebnic:

CPS – Český, prosím – start	BCzI – Basic Czech	CIU1 – Czech it up! 1
CPI – Český, prosím I	BCzII – Basic Czech II	CIU2 – Czech it up! 2
CPII – Český, prosím II	BCzIII – Basic Czech III	CIU3 – Czech it up! 3
CPIII – Český, prosím III	NCK – Nebojte se češtiny: konverzace	CIU4 – Czech it up! 4
CE1 – Čeština expres 1	CCA – Čeština pro cizince: úroveň A1	JHI – Jazykové hry I
CE2 – Čeština expres 2	CCB1 – Čeština pro cizince: úroveň B1	JHII – Jazykové hry II
CE3 – Čeština expres 3	CCB2 – Čeština pro cizince: úroveň B2	LZI – Levou zadní I
CE4 – Čeština expres 4	CRH – Čeština pro ruský hovořící	CPZ – Čeština pro život v Česku
CKK1 – Český krok za krokem 1	PSC – Prázdninová škola češtiny	ZVC – Žijeme v Česku
CKK2 – Český krok za krokem 2	CMC – Chcete mluvit česky?	LZII – Levou zadní II
JACA1 – Jazykové hry a aktivity Český krok za krokem A1.1	SM – Sociokulturní minimum	CPA – Český, prosím A1+A2
NCzSS – New Czech Step by Step		CSVP – Čeština pro středně a více pokročilý
		PKC – Praktický kurz češtiny



Graf 6: Distribuce frazémů podle učebnic a úrovní

Nejvyšší počet frazémů vykazují učebnice zařazené do úrovně B2, přičemž tituly *Čeština pro středně a více pokročilý (CSVP, 418 frazémů)* a *Basic Czech III (BCzIII, 398 frazémů)* jednoznačně dominují celému vzorku. Na třetím místě se umísťuje učebnice *Nebojte se češtiny: konverzace (NCK, 221 frazémů)*, která rovněž spadá do úrovně B2. Tento výsledek potvrzuje očekávání, že na vyšších jazykových úrovních by měla být frazeologie integrována systematictěji a ve větším rozsahu. Přesto se i v rámci této kategorie projevuje určitý rozptyl: *Čeština pro cizince – úroveň B2 (CCB2)* obsahuje 145 frazémů, zatímco *Czech it up! 4*

(*CIU4*) pouze 67. Přesto i nejméně zastoupený B2 titul zahrnuje více frazémů než většina učebnic nižších úrovní, což potvrzuje obecnou tendenci nárůstu frazeologické zásoby s rostoucí jazykovou kompetencí.

Další skupinu tvoří učebnice na úrovni B1, které rovněž vykazují relativně vysoké počty frazémů. Tituly jako *Čeština pro cizince – úroveň B1 (CCB1, 146 frazémů)*, *Czech it up! 3 (CIU3, 131 frazémů)*, *Česky, prosím III (CPIII, 117 frazémů)* nebo *Basic Czech II (BCzII, 167 frazémů)* dokládají, že i na středně pokročilé úrovni je frazeologie aktivní součástí výukových materiálů. Celkově je rozsah frazeologie na úrovni B1 značný a relativně vyrovnaný, i když v absolutních číslech se jedná o hodnoty nižší než u většiny B2 titulů.

Učebnice na úrovni A2 (např. *Čeština pro cizince – A1 a A2 (CCA, 100 frazémů)*, *Česky, prosím II (CPII, 65)*, *Česky krok za krokem 1 (CKK1, 79)* nebo *Levou zadní II (LZII, 68)*) zahrnují nižší, ale stále zřetelné množství frazémů. Tyto hodnoty naznačují, že na této úrovni se frazeologické jednotky již běžně objevují, byť ve výrazně jednodušší podobě a s omezenější frekvencí než na úrovních vyšších. Variabilita je zde poměrně velká, avšak žádná z učebnic A2 úrovně se nepohybuje na úplně nejnižších příčkách žebříčku.

Jiná je situace na úrovni A1, která je typicky spojena s nízkou mírou frazeologické složky. Tituly jako *Česky, prosím – start (CPS, 22 frazémů)*, *Česky, prosím I (CPI, 35)*, *Čeština expres 1 (CE1, 7)*, *Basic Czech I (BCzI, 43)*, *Czech it up! 1 (CIU1, 35)* či *Jazykové hry a aktivity A1.1 (JACA1, 6)* se pohybují v rozsahu několika málo desítek frazémů. Tato hodnota odpovídá začátečnické úrovni výuky, zaměřené primárně na osvojení základních struktur a frekventované slovní zásoby. V této kategorii však výrazně vybočuje titul *Žijeme v Česku (ZVC, 216 frazémů)*, který se nejen že umísťuje výrazně nad ostatními A1 tituly, ale zároveň zaujímá čtvrté místo napříč celým vzorkem učebnic. Počtem frazémů překonává nejen veškeré A1 a A2 materiály, ale i dvě učebnice na úrovni B2 (*CCB2, CIU4*). Tento výsledek dokládá, že deklarovaná úroveň učebnice nemusí vždy odpovídat rozsahu a typu výukového obsahu. V případě ZVC je zjevné, že autoři zvolili výrazně frazeologicky orientovaný přístup již pro začátečníky, což představuje metodologickou výjimku v rámci dané úrovně.

Z porovnání jednotlivých titulů vyplývá, že vztah mezi jazykovou úrovní a počtem frazémů je obecně platný, avšak ne absolutní. Vyšší úroveň obvykle znamená vyšší počet frazémů, ale konkrétní tituly se mohou od této tendence významně odchylovat. Důvody těchto odchylek

mohou souviset s rozdílnou koncepcí jednotlivých učebnic, se způsobem práce s frazeologií (např. její integrací do textů, cvičení či tematických celků), s ediční strategií nebo s tím, zda titul vznikl jako plnohodnotná učebnice, pracovní sešit či doplňkový materiál.

Je rovněž důležité zohlednit že počty frazémů nelze posuzovat izolovaně bez ohledu na celkový rozsah učebnice – některé tituly mohou představovat rozsáhlé publikace, jiné naopak stručné brožury. Například titul *Čeština pro cizince A1 a A2 (CCA)* má podle nakladatelství 768 stran, což naznačuje, že i při relativně vysokém absolutním počtu frazémů (100 jednotek) může být jejich hustota ve výukovém materiálu ve skutečnosti nízká. Podobně *Čeština pro cizince – úroveň B2 (CCB2)* s 752 stranami obsahuje 145 frazémů, což opět může znamenat, že frazeologie tvoří jen menší část celkového obsahu. Jelikož informace o počtu stran nebyly v rámci této analýzy zohledněny, není možné posoudit hustotu frazeologického materiálu vůči celkovému obsahu. Přesto však získané údaje poskytují relevantní přehled o frazeologickém rozsahu jednotlivých titulů a umožňují formulovat závěry o celkových tendencích a variabilitě přístupu k výuce frazeologie.

Z analytického hlediska je proto nezbytné hodnotit učebnice nikoli pouze podle deklarované jazykové úrovně, ale především podle reálného obsahu. Významné rozdíly v zastoupení frazémů, které se objevují i v rámci stejné úrovně, ukazují na absenci jednotného přístupu k výuce frazeologie a na potřebu systematického řešení v rámci návrhu FM. V budoucím výzkumu by mělo být zohledněno nejen kvantitativní zastoupení frazémů, ale také jejich typologická struktura, frekvenční profil a didaktická funkce ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

6.4.5 Korelace mezi učebnicemi a pracovními sešity

Při analýze korelace mezi frazémy obsaženými v učebnicích a jejich příslušnými pracovními sešity byly zjištěny rozdíly v přístupu k jejich využití. Korelace byla měřena v procentech, které ukazují, kolik frazémů z učebnice se opakuje také v pracovním sešitě, což umožňuje posoudit konzistenci a systematickosti výuky frazeologie.

Jedním z příkladů učebnic s nejvyšší korelací je *Levou zadní I (LZI)*. V této učebnici se nachází 21 frazémů, z nichž 7 se objevuje i v pracovním sešitě, což představuje 33,33 %

z celkového počtu frazémů. Podobně vysoké korelace dosahuje také *Čeština expres 2 (CE2)*, kde je 9 frazémů z celkových 31 opakováno i v pracovním sešitě (29,03 %), a *Levou zadní II (LZII)* s 16 společnými frazémy z celkových 68 (23,53 %). Tyto hodnoty naznačují, že významná část frazémů uvedených v učebnicích je také důsledně procvičována v pracovních sešitech, což podporuje efektivnější osvojování těchto jazykových jednotek.

Na druhé straně existují učebnice s velkým počtem frazémů, ale nízkou mírou korelace s pracovními sešity. Například *Čeština pro středně a více pokročilé (CSVP)* obsahuje 418 frazémů, z nichž pouze 2 se objevují i v pracovním sešitě, což odpovídá pouhým 0,48 %. Obdobně *Basic Czech III (BCzIII)* zahrnuje 398 frazémů, ale žádný z nich se neobjevuje v pracovním sešitě (0 % shody). Tento nízký podíl shody naznačuje, že přestože učebnice pokrývají rozsáhlou frazeologii, pracovní sešity tuto šíři zcela neodrážejí, což může omezit příležitosti studentů k procvičování a upevňování těchto frazémů.

Je důležité poznamenat, že v případech, kde je u pracovního sešitu uvedeno 0 frazémů, to znamená, že buď pracovní sešit neexistuje, nebo nebyl z různých důvodů excerpován. Tyto případy nebyly zahrnuty do této analýzy.

Celkově analýza korelace mezi učebnicemi a pracovními sešity poukazuje na různé přístupy v integraci frazeologie do výuky češtiny pro cizince. Učebnice s vysokým počtem frazémů, jako *CSVP* a *BCzIII*, ale s minimální nebo nulovou korelací s pracovními sešity, mohou pro studenty představovat výzvu, protože frazémy nejsou dostatečně procvičovány v různých kontextech. Naopak učebnice s nejvyšší korelací, jako *LZI*, *CE2* nebo *LZII*, poskytují studentům více příležitostí k opakování a upevňování frazeologie, což může vést k lepšímu porozumění a efektivnějšímu využití těchto jazykových prvků v praxi.

Celkový korelační koeficient mezi frazémy v učebnicích a pracovních sešitech, po vyloučení řádků s nulovými hodnotami, je přibližně 4,13 %. Tento relativně nízký koeficient naznačuje, že mezi těmito dvěma typy materiálů existuje jen omezená míra souběžnosti, a frazémy uvedené v učebnicích nejsou systematicky rozvíjeny v pracovních sešitech. Tento nesoulad může vést k tomu, že studenti nemají dostatečné příležitosti k upevnění a praktickému použití frazeologických jednotek, které se učí během výuky.

Rozdíly mezi oběma typy materiálů však nemusí být nutně negativní – diverzifikovaný přístup může mít didaktické opodstatnění, například snahu vystavit studenty širšímu spektru

jazykových situací. I přesto však výsledky analýzy potvrzují potřebu větší systematičnosti v integraci frazeologie napříč různými typy výukových materiálů, zejména při návrhu FM.

6.4.5.1 Míra shody frazémů mezi učebnicí a pracovním sešitem: přehled a příklady

V této části se podrobněji zaměřujeme na míru shody frazémů mezi jednotlivými učebnicemi a jejich příslušnými pracovními sešity. Konkrétně sledujeme, kolik frazémů uvedených v učebnici se zároveň objevuje i v pracovním sešitě, a to jak z hlediska absolutního počtu, tak procentuálního podílu vzhledem k celkovému počtu frazémů v učebnici. Tato korelace naznačuje, do jaké míry je frazeologie ve výukových materiálech systematicky procvičována. Následující přehled uvádí nejvýraznější příklady doprovázené konkrétními frazémy, které se objevují v obou částech. Výklad začíná u titulů, kde byla shoda mezi učebnicí a pracovním sešitem nejvyšší.

Učebnice *Levou zadní I (LZI A2)* obsahuje 21 frazémů, pracovní sešit rovněž 21, přičemž 7 z nich se vyskytuje v obou částech. Míra shody činí 33,33 %, což je nejvyšší hodnota ze všech analyzovaných titulů. Mezi společné frazémy patří: *dobrý den; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; mít hlad jako vlk; mít štěstí; na zdraví; prosím tě, vás*. Jedná se převážně o základní výrazy spojené s každodenní komunikací, které jsou vhodné pro úroveň A2 a jejich opakovaný výskyt v obou složkách výuky napomáhá jejich lepšímu osvojení.

Učebnice *Čeština expres 2 (CE2 A1)* zahrnuje 31 frazémů, pracovní sešit 22, z nichž 9 se objevuje v obou materiálech. Výsledná míra shody je 29,03 %. K nejčastěji sdíleným frazémům patří: *co někdo, něco; dobrý den; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; na zdraví; na shledanou; prosím tě, vás*. Vzhledem k poměrně malé celkové frazeologické zásobě je tato míra shody výrazná a ukazuje na systematický přístup ke zpracování frazeologie.

Učebnice *Levou zadní II (LZII B1)* obsahuje 68 frazémů, pracovní sešit 49, přičemž 16 z nich se vyskytuje v obou částech. Míra shody činí 23,53 %. Mezi sdílené frazémy patří: *chodit s někým, spolu; držet palce; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; mít volno; mít štěstí; prosím tě, vás; slušet někomu; vadit někomu; všechno nejlepší k narozeninám, k svátku, k výročí*. Vysoký počet opakovaných frazémů v rámci titulu této úrovně ukazuje na cílenou

práci s frazeologií v různých typech jazykových úloh.

Učebnice *Čeština pro cizince A1 a A2 (CCA A2)* zahrnuje 100 frazémů, zatímco její pracovní sešit obsahuje 60, přičemž 12 frazémů se vyskytuje v obou částech. Výsledná míra shody činí 12 %. Mezi sdílené výrazy patří: *co někdo, něco; dobrý den; dobrý večer; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím fajn; na zdraví; na shledanou; prosím tě, vás; všechno nejlepší k narozeninám*. Repertoár zahrnuje frazémy, které jsou běžné v každodenním kontaktu, a jejich opakované využití v obou částech materiálu přispívá k jejich lepšímu uchopení.

Učebnice *Česky krok za krokem 1 (CKK1 A2)* obsahuje 79 frazémů, pracovní sešit 49, z čehož 8 frazémů se vyskytuje v obou složkách. Míra shody tedy dosahuje 10,13 %. Mezi tyto frazémy patří: *držet palce; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím fajn; mít chuť na něco; na zdraví; prosím tě, vás; slušet někomu*. Jedná se o výrazy se stabilní komunikační funkcí, které umožňují začínajícím studentům pracovat s frazeologií již od úrovně A2.

Učebnice *Česky, prosím III (CPIII B1)* obsahuje 117 frazémů, pracovní sešit jich zahrnuje 50, z toho 8 se opakuje v obou částech. Míra shody činí 6,84 %. Mezi sdílené frazémy patří: *být v obraze; kašlat na něco; mít smůlu; nemít páru; ztratit nit*. Tato data ukazují, že ačkoli se v učebnici vyskytuje vyšší počet idiomatických výrazů, jejich přímé procvičení v pracovním sešitě je omezené. Přesto i tato částečná korelace napomáhá aktivaci idiomů u studentů středně pokročilé úrovně.

Učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé (CSV P B2)* zahrnuje 418 frazémů, její pracovní sešit obsahuje 63 frazémů, přičemž 7 z nich se vyskytuje v obou částech. Míra shody činí 1,67 %, což je nízká hodnota vzhledem k rozsahu hlavní učebnice. Mezi společné frazémy patří: *být v obraze; držet palce; jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; mít smůlu; prosím tě, vás; slušet někomu*. Přestože korelace není vysoká, výběr sdílených výrazů zahrnuje idiomy a běžné komunikační obraty, které se vyskytují napříč různými úrovněmi jazykové kompetence.

Učebnice *Čeština pro cizince – úroveň B1 (CCB1 B1)* obsahuje 146 frazémů, pracovní sešit 68, z nichž 7 se vyskytuje v obou částech. Výsledná míra shody je 4,79 %. Mezi sdílenými výrazy najdeme: *jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; mít smůlu; na zdraví; prosím tě, vás; slušet někomu; všechno nejlepší k narozeninám, k svátku, k výročí*. Frazeologie je v pracovním sešitě zastoupena především prostřednictvím běžných a ustálených výrazů,

kteřé doplňují výklad v hlavní učebnici.

Učebnice *Čeština pro život (CPZ B2)* obsahuje 32 frazémů, pracovní sešit 22, z toho 4 se objevují v obou částech. Míra shody činí 12,5 %. Mezi společnými výrazy se vyskytují např.: *měj, mějte se zatím hezky, fajn; na shledanou; prosím tě, vás; všechno nejlepší k narozeninám*. Přítomnost těchto společných prvků naznačuje snahu o propojení jazykové výuky s kulturně-komunikačními normami.

6.4.6 Nejfrekventovanější sdílené frazémy napříč tituly

Z textů jednotlivých analýz vyplývá, že určité frazémy se pravidelně objevují v obou složkách výukového materiálu napříč několika různými tituly. Nejčastěji sdílenými frazémy (tj. vyskytujícími se zároveň v učebnici i pracovním sešitě) jsou: *jak se máš, máte; měj, mějte se zatím hezky, fajn; prosím tě, vás; na zdraví; slušet někomu; všechno nejlepší k narozeninám, k svátku, k výročí*. Tyto frazémy se v různých kombinacích objevují minimálně v 5–7 analyzovaných titulech a reprezentují základní komunikační funkce: pozdrav, přání, oslovení, dotaz na stav, vyjádření přání. Je zřejmé, že autoři učebnic i pracovních sešitů tyto výrazy vnímají jako základní, kulturně a funkčně důležité, a proto je zařazují opakovaně.

Mezi frazémy, které se objevují u více titulů vyšší úrovně (B1–B2), patří také: *držet palce; mít smůlu; být v obraze*. Tyto výrazy již nesou vyšší míru idiomatičnosti a často se používají v méně formálních registrech, což naznačuje snahu výukových materiálů rozšířit frazeologický repertoár studentů o živé jazykové prostředky.

Skutečnost, že některé frazémy se opakují v několika výukových párech (U – PS), poukazuje na existenci neformálního jádra výukové frazeologie, které se zřejmě ustálilo v praxi napříč autorskými týmy. Tyto opakující se jednotky by mohly tvořit základ budoucího návrhu FM pro nižší jazykové úrovně (A1–A2), případně by se mohly stát doporučeným minimem napříč materiály.

Současně však vidíme, že mnoho titulů sdílí jen velmi malou část své frazeologie mezi U a PS, což naznačuje, že systémové procvičování frazeologie není ve většině případů dostatečně koordinováno. Právě tyto shody a opakování mohou být v budoucnu vodítkem pro

identifikaci „klíčových“ frazémů, které by měly být systematicky zařazeny jak do výkladových, tak i cvičebních částí výukových materiálů.

Na základě srovnání frekvence jednotlivých frazémů v učebnicích češtiny pro cizince a jejich míry zastoupení v pracovních sešitech lze konstatovat, že mezi oběma aspekty existuje významná, byť nikoli absolutní korelace. Frazémy, které se vyskytují nejčastěji v analyzovaném souboru titulů, zároveň patří k těm, které se nejčastěji opakují v obou částech výukových materiálů – tedy jak v hlavní učebnici, tak v příslušném pracovním sešitě.

Mezi frazémy, které tuto dvojí charakteristiku spojují, patří například *jak se máš, máte?, měj, mějte se zatím hezky, fajn, prosím tě, vás, na zdraví!, slušet někomu, dobrý den!* nebo *všechno nejlepší k narozeninám, k svátku, k výročí*. Tyto jednotky jsou nejen statisticky nejfrekventovanější (například *dobrý den!* se vyskytuje v 80 různých výukových zdrojích), ale zároveň se systematicky objevují i v pracovních sešitech. Jedná se o výrazy s vysokou komunikační hodnotou, které plní důležité funkce v běžných jazykových situacích a zároveň představují frazeologické jádro výuky.

Tato systematická opakovanost ukazuje na vědomou snahu autorů o jejich důkladné osvojení prostřednictvím opakování a kontextualizace. Zároveň je patrné, že výrazy tohoto typu jsou považovány za natolik základní, že tvoří integrální součást výuky od nejnižších jazykových úrovní.

Na druhé straně však analýza ukazuje i na určitý nesoulad: existují frazémy, které se objevují velmi často v učebnicích, ale jejich výskyt v pracovních sešitech je minimální nebo zcela chybí. Typickým příkladem může být *těší mě!* (27 výskytů napříč tituly), *dobrou chuť!* (17 výskytů), *je mi to líto* nebo *to je škoda* – tyto frazémy sice patří k velmi frekventovaným jednotkám, avšak nejsou systematicky procvičovány v cvičebnicích.

Tato disproporce může být způsobena různými didaktickými přístupy. Někteří autoři mohou považovat určité výrazy za natolik samozřejmé nebo srozumitelné z kontextu, že jim není třeba věnovat samostatná cvičení. Jiní mohou usilovat o to, aby pracovní sešity nabízely spíše rozšiřující, alternativní nebo specificky situační frazeologii, čímž se snaží studentům nabídnout širší repertoár, než jaký poskytuje hlavní učebnice.

Celkově lze uzavřít, že korelace mezi frekventovaností frazému a jeho systematickým procvičováním v pracovním sešitě je poměrně silná, ale nikoli univerzální. Některé frazémy

si svou didaktickou roli „vydobyly“ svou frekvencí a funkčností, jiné naopak, navzdory četnému výskytu v učebnicích, zůstávají z hlediska procvičování upozaděny. Pro návrh FM je proto důležité sledovat nejen absolutní četnost výskytu, ale také míru jejich aktivního zpracování ve výukových materiálech a úroveň, pro kterou jsou určeny.

Následující *Graf 7* představuje výběr frazémů, které vykazují jak vysokou frekvenci výskytu v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, tak opakovaný výskyt v odpovídajících pracovních sešitech.



Graf 7: Frazémy s vysokým výskytem a opakováním v učebnicích a pracovních sešitech

Zařazeny byly výrazy, které se objevují alespoň v osmi různých výukových materiálech a zároveň jsou přítomny ve více než dvou párech učebnice–pracovní sešit.

Nejlépe zastoupené a zároveň nejčastěji opakované frazémy zahrnují například *dobrý den!* (80 výskytů celkem, z toho 7 ve dvojicích U–PS), *na shledanou!* (41/5), *měj, mějte se zatím hezky, fajn* (30/8), *jak se máš, máte?* (29/7) či *prosím tě, vás* (36/6). Tyto výrazy jsou typické svou stabilní přítomností jak v části věnované výkladu, tak v procvičovacích aktivitách. Často se jedná o ustálené obraty každodenní komunikace, které jsou vhodné pro začátečnické a středně pokročilé jazykové úrovně (A1–B1) a jsou zároveň snadno zapamatovatelné i prakticky použitelné v různých kontextech.

6.4.7 Didaktické zpracování frazémů: výskyt v cvičeních a míra procvičování

Samotná přítomnost frazémů v učebnici ještě nezaručuje, že studenti s nimi budou aktivně pracovat. Klíčové je, zda a jak často se tyto jazykové jednotky objevují v úlohách, které vyžadují jejich použití, porozumění nebo produkci.

Tuto otázku umožňuje zodpovědět sloupec *Použito – cvičení*, který se nachází ve výstupní tabulce excerpce (sloupec E). U každého frazému je v tomto poli zaznamenáno, zda a na kterých konkrétních stránkách učebnice byl daný frazém použit v rámci cvičení. Přítomnost alespoň jednoho čísla znamená, že frazém je didakticky zpracován, zatímco prázdná buňka ukazuje, že frazém byl v učebnici pouze uveden (např. v textu nebo seznamu), ale nikoli aktivně procvičen. V případech, kdy je uvedeno více čísel stran, lze usuzovat na opakované didaktické využití daného frazému, což zvyšuje šanci na jeho efektivní osvojení.

Následující část se proto zaměřuje právě na tuto dimenzi – identifikuje učebnice, které systematicky pracují s frazeologií nejen na úrovni prezentace, ale i na úrovni praktického procvičování prostřednictvím cvičení. Cílem je zhodnotit, v jakých výukových materiálech je frazeologie nejen přítomna, ale také aktivně rozvíjena jako integrální součást vzdělávání.

Je však třeba dodat, že analýza zaměřená na procvičování frazémů ve cvičeních nebyla provedena do hloubky. Konkrétní typy cvičení, způsoby zadání úloh, míra kognitivní náročnosti ani metodická kvalita jejich zpracování nebyly systematicky hodnoceny, neboť to nepatří k cílům této práce. Sledujeme zde výhradně kvantitativní stránku věci – tedy zda se daný frazém v učebnici objevuje ve cvičení a jak často. Podrobnější pedagogicko-didaktická analýza jednotlivých učebnic by mohla být předmětem samostatného výzkumu, který by se zaměřil na efektivitu začleňování frazeologie do výukových úloh a úroveň jejího zpracování z hlediska jazykové úrovně, stylu a funkční relevance.

Při seřazení učebnic podle podílu frazémů, které jsou skutečně aktivně procvičovány ve cvičeních, se ukazuje, že nejvyšší míru zapojení frazeologie do výukových úloh vykazuje učebnice *Čeština pro cizince – úroveň B2 (CCB2)*. Z celkových 145 frazémů je ve cvičeních aktivováno 116, což představuje 80 %. Tato mimořádně vysoká hodnota naznačuje, že téměř každý frazém prezentovaný v učebnici je zároveň i předmětem praktické práce, což zajišťuje pevnější ukotvení v aktivní slovní zásobě studentů.

Na druhém místě se nachází učebnice *Česky, prosím III* (CPIII), která dosahuje poměru 60,68 % – ze 117 frazémů se 71 objevuje v cvičeních. Přestože celkový počet frazémů je zde nižší než například u učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé* (CSVP), míra jejich zapojení je výrazně vyšší, což svědčí o promyšlené a didakticky efektivní práci s frazeologií.

Třetí pozici zaujímá učebnice *Nebojte se češtiny: konverzace* (NCK), kde je procvičováno 132 z celkových 221 frazémů, tedy 59,73 %. Absolutní počet je v tomto případě velmi vysoký, ale vzhledem k rozsáhlejšímu frazeologickému inventáři není procento tak výrazné jako u předchozích titulů.

Další v pořadí je *Basic Czech II* (BCzII), kde z 167 frazémů je ve cvičeních využito 69 (tj. 41,32 %). Tento výsledek je rovněž nadprůměrný a ukazuje na solidní úroveň frazeologického zpracování.

Na pátém místě se nachází *Čeština pro středně a více pokročilé* (CSVP), která obsahuje největší celkový počet frazémů (418), ale do cvičení se dostává pouze 101 z nich, což představuje 24,16 %. Přestože v absolutních číslech patří CSVP mezi nejbohatší tituly, nízký relativní podíl naznačuje, že frazémy nejsou vždy provázány s praktickými úlohami, což může omezit jejich didaktický potenciál.

Celkově z této analýzy vyplývá, že nejefektivnější z hlediska frazeologického procvičování jsou učebnice, které kombinují bohatý frazeologický materiál s jeho systematickým uplatněním v úlohách. Vysoký počet frazémů bez odpovídající didaktické integrace nemusí sám o sobě přinášet očekávaný výukový efekt. Proto je míra zapojení frazémů do cvičení důležitým indikátorem kvality učebnic z hlediska podpory aktivního osvojování frazeologie.

6.4.7.1 Nejčastěji procvičované frazémy napříč učebnicemi

Aby bylo možné formulovat relevantní závěry o systematickosti procvičování frazémů, je nezbytné sledovat širší vzorek titulů a porovnat, jaké frazémy se objevují v úlohách různých učebnic, jak často se opakují, zda jde o základní komunikační výrazy nebo idiomatické struktury, a do jaké míry je práce s nimi konzistentní. Z toho důvodu bude dalším krokem vytvoření průřezové analýzy, která se zaměří na více titulů současně. Tato analýza se pokusí identifikovat nejčastěji procvičované frazémy napříč různými učebnicemi, sledovat jejich

zastoupení v cvičeních a vyhodnotit, které výrazy mají největší didaktický potenciál vzhledem ke své frekvenci, rozšířenosti a míře explicitního začlenění do výukových úloh. Takový přístup umožní lépe pochopit, jakou roli frazeologie hraje v praktickém jazykovém výcviku a kde případně dochází k opomíjení jejího systematického procvičování.

Na základě analýzy údajů ze sloupce *Použito – cvičení* bylo zjištěno, které frazémy se vyskytují ve cvičeních napříč různými učebnicemi nejčastěji. Tyto fráze lze považovat za nejintenzivněji procvičované v rámci analyzovaného souboru materiálů. Celkové počty výskytů vyjadřují, na kolika různých stránkách byly dané frazémy zařazeny do jazykových úloh. Vysoká míra opakování může svědčit o jejich didaktickém významu a praktickém zaměření na každodenní komunikaci.

Mezi nejčastěji procvičovanými frazémy se nacházejí především ustálené výrazy běžné komunikace, které mají vysokou frekvenci užití v každodenních interakcích a zároveň jsou vhodné pro výuku na nižších až středních jazykových úrovních.

Na prvních místech se umísťují frazémy jako *Dobrý den.*, *Prosím tě, vás*, *Děkuju mockrát.*, *jak se máš, máte?* či *Měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)*. Tyto výrazy se ve cvičeních vyskytují velmi často (v některých případech více než dvacetkrát), což potvrzuje jejich roli jako základních komunikačních prostředků. Převládají zde tedy pozdravy, zdvořilostní obraty, výrazy vstřícnosti a běžné fráze související s osobní interakcí. Tato skutečnost je v souladu s tím, že výuka češtiny pro začátečníky i středně pokročilé klade důraz na praktické zvládnutí každodenní komunikace, kde právě tyto frazémy hrají klíčovou roli.

Časté procvičování těchto jednotek může být interpretováno jako důkaz snahy o jejich aktivní zapojení do jazykového repertoáru studentů. Opakované vystavení studentů těmto strukturám nejen prostřednictvím textů, ale zejména v úlohách, podporuje jejich osvojení na úrovni produkce, nikoli pouze porozumění. Frazémy jako *jak se máš, máte?*, *na shledanou*, *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)* nebo *na zdraví* představují výrazy, které mají stabilní pragmatickou funkci a jejichž správné užití má kulturně-interakční význam, což dále zdůvodňuje jejich časté zařazení do cvičení.

Výraznou pozici dále zaujímá frazém *těší mě*, který má vysoký pragmatický význam, zejména v kontextu formálního i neformálního seznamování. Srovnatelně vysoký počet výskytů mají i frazémy jako *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)*, *dobrou chuť!* a *je mi (to)*

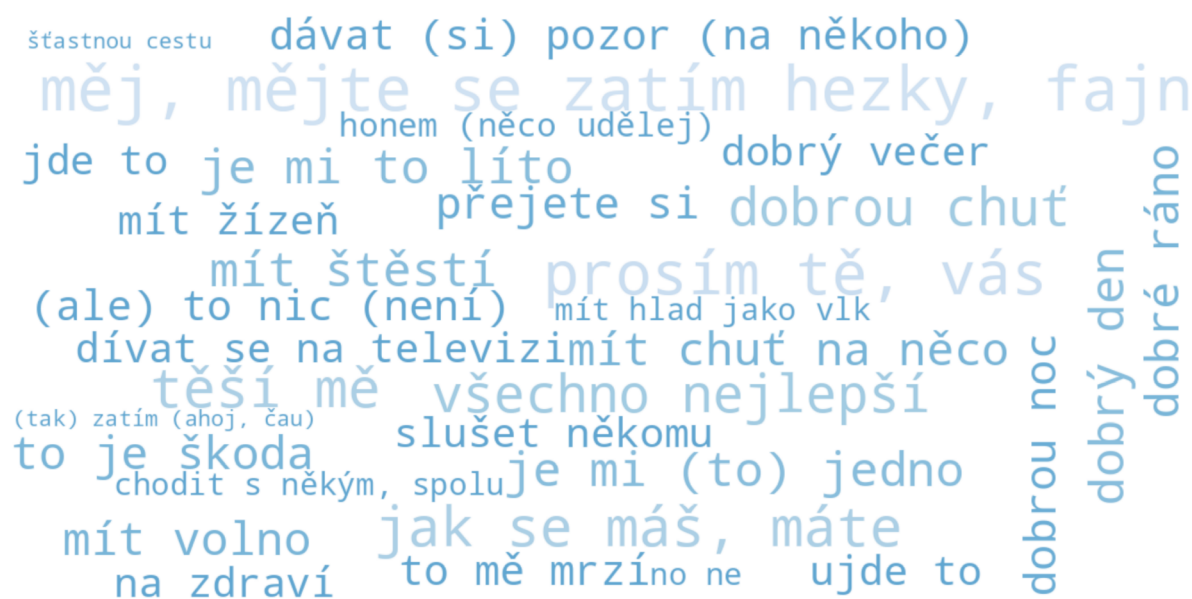
jedno, které se uplatňují v každodenní interakci, ale vyžadují zároveň určitou kulturní kompetenci pro správné použití.

Frazémy jako *mít štěstí, je mi to líto* nebo *to je škoda* ukazují na posun směrem k frazeologii spojené s vyjádřením emocí, postoje nebo hodnocení, což je pro cizince náročnější oblast, ale zároveň klíčová pro přirozenou komunikaci. Vzhledem k tomu, že se tyto výrazy opakovaně objevují ve cvičeních napříč více učebnicemi, lze předpokládat, že jsou považovány za důležité pro budování funkční jazykové kompetence.

Zajímavé je také zařazení výrazů jako *mít chuť na něco, mít volno, dobrou noc!* či *přejete si?*, které reflektují běžné situace z každodenního života – volný čas, nabídku a přání, tedy oblasti, které mají vysoký výukový potenciál a přímou spojitost s reálnou komunikací.

Celkově lze říci, že výběr frazémů zařazených do cvičení se neřídí pouze jejich frekvencí v jazykovém materiálu, ale také jejich srozumitelností, univerzálností a komunikační funkčností. Zařazené výrazy zahrnují jednak frazémy s jednoznačnou pragmatickou funkcí, jako například *dobrou chuť!* nebo *přejete si?*, jednak idiomatické nebo emocionálně zabarvené jednotky, jejichž správné pochopení i aktivní použití vyžaduje hlubší porozumění jazykovým a kulturním souvislostem. Právě zařazení takových frazémů do výukových úloh může studentům významně napomoci k rozvoji jazykové pohotovosti a autentičtější komunikaci.

Slovní oblak níže (*Graf 8*) slouží jako doplňková vizualizace nejčastěji procvičovaných frazémů napříč analyzovanými učebnicemi češtiny jako cizího jazyka.



Graf 8: Slovní oblak nejčastěji procvičovaných frazémů napříč učebnicemi češtiny jako cizího jazyka

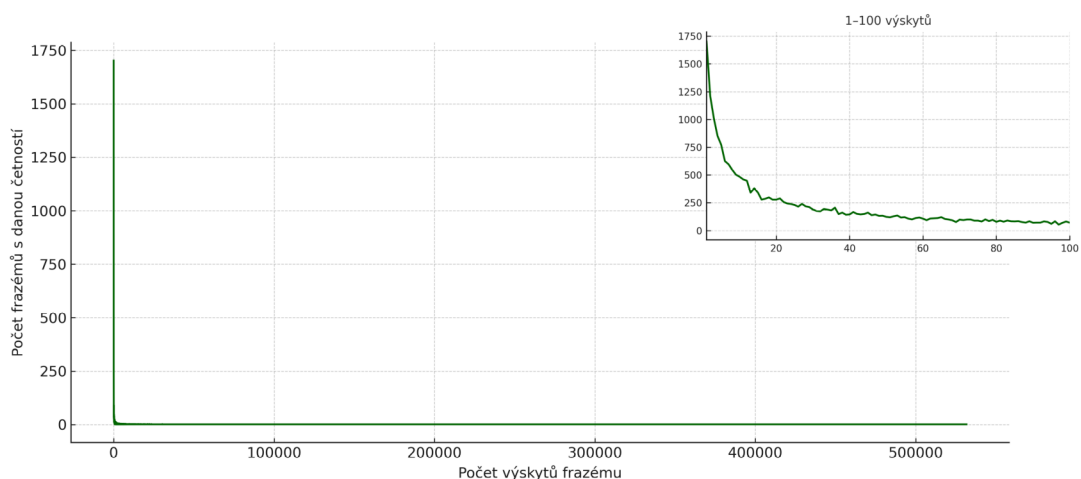
Velikost jednotlivých frazémů odpovídá jejich četnosti ve výukových cvičeních – čím je frazém frekventovanější, tím je jeho písmo větší. Odstíny (od světlejších po tmavší tóny) vizuálně podporují tento hierarchický vztah: nejčastější jednotky jsou zobrazeny světlejším odstínem, méně časté pak tmavším. Tato forma zobrazení není náhradou za numerická data, ale slouží jako přehledný doplněk předchozí kvantitativní analýzy, jejímž cílem bylo zjistit, které frazémy se v praxi nejčastěji didakticky aktivují.

Slovní oblak tak podporuje vizuální orientaci ve výběru didakticky exponovaných frazémů a ukazuje, že nejčastěji se ve výuce objevují základní komunikační výrazy jako *dobrý den*, *jak se máš*, *máte*, *prosím tě, vás* nebo *měj*, *mějte se zatím hezky*, *fajn*. Tato vizualizace dále dokládá, že klíčové frazémy s vysokou četností jsou zároveň i typickými kandidáty pro zařazení do FM.

6.4.8 Distribuční profil frazémů v korpusu SYN v9

Před analýzou obousměrné korelace mezi učebnicovými a korpusovými daty je vhodné věnovat pozornost celkovému rozložení frazémů v autentickém jazykovém materiálu. Pro účely metodické kontroly a orientačního ověření předpokladu o přirozeném rozložení četností jsme na zkušebním vzorku vizualizovali distribuci kolokací extrahovaných z korpusu SYN v9. Cílem bylo pouze přibližně ověřit, zda se výskyt frazémů v rozsáhlém jazykovém korpusu skutečně řídí Zipfovým zákonem — tedy zda lze i v této specifické jazykové rovině pozorovat typický sestupný trend s převahou jednotek s nízkou frekvencí.

Výsledný *Graf 9* skutečně ukazuje výraznou převahu frazémů s nízkou četností a pouze omezený počet extrémně frekventovaných kolokací:



Graf 9: Distribuční křivka četností kolokací z korpusu SYN v9 s lokálním přiblížením oblasti nízké frekvence

Nejfrekventovanější jednotka *i_když* (s absolutní četností 1 461 278) nebyla do vizualizace zahrnuta, jelikož nemá frazeologickou povahu. Její zařazení by navíc z technických důvodů výrazně narušilo proporce zobrazení. Mezi touto jednotkou a dalšími nejčastějšími kolokacemi, jako jsou *v_současné_době* (531 662 výskytů), *na_druhou_stranu* (468 393) a *mít_problém* (464 648), dochází k výraznému frekvenčnímu skoku, který opodstatňuje její vynechání i z hlediska interpretace dat.

V pravém horním rohu grafu je vložen výřez s lokálním přiblížením oblasti 1–100 výskytů,

kde se koncentruje největší podíl analyzovaných jednotek. Tento detail umožňuje přesnější interpretaci tvaru křivky v počátečním úseku, který je v rámci celkového měřítka obtížně čitelný. Graf tak vytváří kontext pro interpretaci četnostních údajů, které budou předmětem následující analýzy shody a rozdílů mezi frazémy v učebnicích a v korpusu *SYN v9*.

Pro kontextuální srovnání viz též Graf 1: *Distribuce frazémů podle četnosti výskytu (Zipfova křivka s proporční osou)*,⁵⁶ který zachycuje četnostní rozložení frazémů excerpovaných z učebnic včetně extrémních hodnot. Obě vizualizace společně ukazují, jak zásadní roli hraje volba typu zobrazení v závislosti na účelu interpretace a strukturovanosti analyzovaných dat.

Navzdory výraznému rozdílu v rozsahu obou datových sad — data z excerpce zahrnují celkem 2 425 frazémů (při započtení opakování celkem 3 693 výskytů), zatímco korpusová data obsahují 45 584 různých kolokací s celkovým počtem 84 522 256 výskytů — vykazují obě distribuční křivky srovnatelný tvar. Jinými slovy, datová sada z korpusu je co do počtu jednotek téměř dvacetkrát větší než učebnicová excerpce, a co do celkového počtu výskytů dokonce přibližně dvacetitisíckrát rozsáhlejší.

Přesto však v obou případech převažují jednotky s nízkou frekvencí, zatímco vysoce frekventovaných frazémů je jen velmi omezené množství. Tato shoda v rozložení potvrzuje, že i výběr založený na relativně úzkém vzorku didaktického materiálu reflektuje základní vlastnosti přirozeného jazyka. Učebnicová excerpce je tedy relevantním zdrojem pro analytické účely, zejména pokud je doplněna frekvenčním ověřením v rozsáhlém jazykovém korpusu.

6.4.8.1 Analýza obousměrné korelace nejfrekventovanějších frazémů v excerpci a v korpusu *SYN verze 9*

Cílem této analýzy je zjistit, do jaké míry se frazémy zjištěné při excerpci učebnic češtiny pro cizince překrývají s frazémy doloženými v autentických textech současné češtiny, jak je zachycuje korpus *SYN verze 9*.

Analýza probíhá ve dvou směrech. V první fázi bylo zjištěno, kolikrát se jednotlivé nejfrekventovanější frazémy z excerpce vyskytují v korpusu *SYN verze 9*. Tím byla

⁵⁶ Kapitola 1.1 *Aktuálnost zkoumaného tématu*

zmapována jejich reálná přítomnost v současném jazykovém úzu a bylo možné posoudit míru souladu mezi didaktickým výběrem a frekvencí ve veřejně dostupných textech. Ve druhé fázi byl proveden opačný postup: ze seznamu nejfrekventovanějších frazémů v korpusu *SYN verze 9* byla ověřena jejich přítomnost v analyzovaném učebnicovém materiálu. Tento postup umožňuje zjistit, které běžně užívané frazémy se do výukových materiálů nedostávají, případně jsou systematicky opomíjeny.

Obousměrná korelační analýza poskytuje důležitý podklad pro další úvahy o výběrových kritériích při tvorbě FM a umožňuje posoudit, zda excerpovaný soubor frazémů odráží aktuální frekvenční a stylistické charakteristiky současné češtiny.

6.4.8.2 Porovnání výskytu nejfrekventovanějších frazémů z excerpce v korpusu *SYN verze 9*

V této části analýzy byly frazémy získané z učebnicového materiálu porovnány s výskytem jejich základních tvarů v korpusu *SYNv9*. Do porovnání byly zahrnuty všechny frazémy, které se v excerpovaném souboru objevily alespoň devětkrát, tedy celkem 26 nejfrekventovanějších jednotek, viz Tab. 10 *Porovnání frazémů mezi excerpací a korpusem SYN verze 9*. Cílem bylo ověřit, do jaké míry se tyto frazémy, zaznamenané v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, vyskytují také v korpusovém materiálu reprezentujícím současnou češtinu.

Tabulka 10: Porovnání frazémů mezi excerpací a korpusem *SYN verze 9*

Data z excerpce (2425 frazémů, 3693 celkový počet frazémů)				Data z korpusu (45584 kolokací, 84522256 celkový počet kolokací)			
Frazém Excerptce	Pořadí – excerptce	Frekvence – excerptce	Procento – excerptce	Kolokace SYNv9	Pořadí SYNv9	Frekvence SYNv9	Procento SYNv9
dobrý_den [D]	1	79	2,14	dobrý_den	207	57799	0,068383
na_shledanou [D]	2	41	1,11	na_shledanou	1835	8113	0,009599
prosím_tě,_vás [ČD]	3	36	0,98	ale_prosím_tě	11946	616	0,000729
				ale_prosím_tebe	36379	12	0,00001

Data z excerpcce (2425 frazémů, 3693 celkový počet frazémů)				Data z korpusu (45584 kolokací, 84522256 celkový počet kolokací)			
Frazém Excerpcce	Pořadí – excerpcce	Frekvence – excerpcce	Procento – excerpcce	Kolokace SYNv9	Pořadí SYNv9	Frekvence SYNv9	Procento SYNv9
							4
měj,_mějte_se_(zatím)_ (hezk y,_fajn) [D]	4	30	0,81	měj_se_hezky	13094	506	0,000599
				měj_se_dobře	17300	263	0,000311
				měj_se_tu_dobře	32950	24	0,000028
				měj_se_tu_hezky	33707	21	0,000025
jak_se_máš,_máte [ND]	5	29	0,79	tak_jak_se_vede	30977	34	0,00004
těší_mě [ND]	6	27	0,73	moc_mě_těší	5243	2347	0,002777
				to_mě_těší	4493	2848	0,00337
všechno_nejlepší_(k_narozeni nám,_k_svátku,_k_výročí) [ND]	7	22	0,60	přát_vše_nejlepší	3761	3594	0,004252
dobrou_chuť [ND]	8	17	0,46	přát_dobrou_chuť	6337	1804	0,002134
				popřát_dobrou_chuť	14634	397	0,00047
je_mi_(to)_jedno [D]	9	17	0,46	je_to_úplně_jedno	1040	14121	0,016707
				je_mi_to_jedno	1149	12795	0,015138
				je_to_jedno	2130	6909	0,008174
				je_to_celkem_jedno	6712	1655	0,001958
				je_to_srdečně_jedno	17269	264	0,000312
				je_to_všechno_jedno	18072	233	0,000276
mít_štěstí [D]	10	17	0,46	mít_štěstí	58	129113	0,152756
je_mi_to_líto	11	16	0,43	je_mi_to_líto	986	15085	0,017847

Data z excerpcce (2425 frazémů, 3693 celkový počet frazémů)				Data z korpusu (45584 kolokací, 84522256 celkový počet kolokací)			
Frazém Excerpcce	Pořadí – excerpcce	Frekvence – excerpcce	Procento – excerpcce	Kolokace SYNv9	Pořadí SYNv9	Frekvence SYNv9	Procento SYNv9
[D]							
to_je_škoda [D]	12	16	0,43	to_je_škoda	2389	6067	0,007178
dobré_ráno [ND]	13	15	0,41	popřát_dobré_ráno	23218	109	0,000129
				přát_dobré_ráno	24948	85	0,000101
mít_chuť_na_něco [D]	14	15	0,41	mít_chuť	75	105695	0,12505
mít_volno [D]	15	14	0,38	mít_volno	271	47253	0,055906
dobrou_noc [ND]	16	13	0,35	popřát_dobrou_noc	10924	733	0,000867
				přát_dobrou_noc	15683	336	0,000398
přejete_si [ND]	17	12	0,33				
to_mě_mrzí [ND]	18	11	0,30				
(ale)_to_nic_(není) [ČD]	19	10	0,27	to_nic,_to_se_stává	40640	5	0,000006
				to_nic,_to_se_stane	42475	3	0,000004
dávat_(si)_pozor_(na_někoho) [D]	20	10	0,27	dávat_si_pozor	354	37809	0,044733
				dávat_pozor	450	30360	0,03592
dobrý_večer [ND]	21	10	0,27	dát_dobrý_večer	36889	11	0,000013
jde_to [ND]	22	10	0,27	jde_to_samo	11551	659	0,00078
mít_žízeň [D]	23	9	0,24	mít_žízeň	2914	4843	0,00573
na_zdraví [D]	24	9	0,24	na_zdraví	3572	3839	0,004542
slušet_někomu	25	9	0,24				

Data z excerpcce (2425 frazémů, 3693 celkový počet frazémů)				Data z korpusu (45584 kolokací, 84522256 celkový počet kolokací)			
Frazém Excerpcce	Pořadí – excerpcce	Frekvence – excerpcce	Procento – excerpcce	Kolokace SYNv9	Pořadí SYNv9	Frekvence SYNv9	Procento SYNv9
[ND]							
ujde_to [D]	26	9	0,24	ujde_to	15608	340	0,000402

Na základě výsledků porovnání byly frazémy zpětně rozděleny do tří skupin, označených barevně (a zároveň zkratkami [D], [ČD], [ND], přičemž [D] označuje doložené frazémy, [ČD] částečně doložené a [ND] frazémy nedoložené) pro účely vizuálního členění. Frazémy označené *zeleně* představují jednotky, jejichž základní tvar byl v korpusu SYN v9 doložen přesně. Tento výskyt lze interpretovat jako potvrzení jejich frekvenční relevance a současného užívání. Do této skupiny patří následující frazémy: *dobrý den, na shledanou, měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn), je mi (to) jedno, mít štěstí, je mi to líto, to je škoda, mít chuť na něco, mít volno, dávat (si) pozor (na někoho), mít žízeň, na zdraví, ujde to.*

Frazémy označené *černě* nejsou v korpusu doloženy v přesné podobě, avšak objevují se zde významově blízké nebo související struktury. Tyto jednotky tedy v korpusu existují v jiné než základní formě – často v odlišném gramatickém nebo syntaktickém uspořádání, případně v širším nebo užším kontextu. Tuto skupinu reprezentují dva frazémy: *prosím tě, vás* a *(ale) to nic (není).*

Frazémy zařazené do *červené* skupiny nebyly v korpusu SYN v9 doloženy v žádné z dostupných variant ani v základní podobě. Jejich výskyt v učebnicích může souviset spíše s didaktickými zřeteli než s frekvenčním zastoupením v autentickém jazykovém prostředí. Do této skupiny patří frazémy: *jak se máš, máte, těší mě, všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí), dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, přejete si, to mě mrzí, dobrý večer, jde to, slušet někomu.*

Je důležité zdůraznit, že porovnání probíhalo výhradně na úrovni základních tvarů frazémů, jak byly zaznamenány při excerpci, a nezohledňovalo konkrétní kontexty, ohýbané tvary ani syntaktické varianty. Analýza tedy pracuje s přísně definovaným formálním rámcem, který umožňuje jednoznačné určení shody, ale zároveň nevypovídá o úplné funkční variabilitě zkoumaných jednotek.

Dalším cílem bylo zjistit, jaký je poměr mezi typovou a tokenovou frekvencí v obou zdrojích, a jaké interpretační možnosti se z těchto údajů nabízejí pro tvorbu FM.

Pro kvantitativní porovnání byly využity dva základní ukazatele: Poměr typu ku tokenu (Type-Token Ratio, dále TTR) a průměrná frekvence výskytu kolokační jednotky (mean collocation frequency). Tyto ukazatele umožňují porovnat celkovou diverzitu frazeologického materiálu v excerpce a v korpusu *SYN verze 9* bez ohledu na konkrétní frazémy.

Hodnota TTR byla vypočtena podle vzorce:

$$TTR = \frac{\text{počet typů}}{\text{počet tokenů}}$$

V případě korpusu *SYN verze 9*:

$$TTR_{\text{korpus}} = \frac{45584}{84522256} \approx 0.00054$$

V případě excerpovaného souboru:

$$TTR_{\text{excerpce}} = \frac{2427}{3693} \approx 0.6576$$

Pro orientační srovnání četnosti užívání byla dále vypočtena průměrná frekvence výskytu kolokační jednotky:

$$\text{Průměrná frekvence} = \frac{\text{počet tokenů}}{\text{počet typů}}$$

V korpusu *SYN v9*:

$$\text{Průměr}_{\text{korpus}} = \frac{84522256}{45584} \approx 1854$$

V excerpce:

$$\text{Průměr}_{\text{excerpce}} = \frac{3693}{2427} \approx 1.52$$

V korpusu *SYN verze 9* bylo identifikováno celkem 84 522 256 kolokačních jednotek, z nichž 45 584 představuje typově unikátní výskyty. To odpovídá průměrné frekvenci přibližně 1854 výskytů na jednu kolokaci. TTR zde činí pouhých 0,00054. Tak extrémně nízká hodnota potvrzuje, že se v korpusu opakovaně užívá poměrně malá skupina stabilních kolokačních

jednotek, což odpovídá očekávané Zipfově distribuci a ukazuje na existenci vysoce frekventovaného jádra kolokačních jednotek, které nese hlavní komunikační zátěž.

V excerpovaném souboru z 36 učebnic bylo zaznamenáno celkem 3693 výskytů frazémů, z nichž 2427 bylo typově unikátních. Průměrná frekvence zde činí pouze 1,52 výskytu na jeden frazém a hodnota TTR dosahuje výtěžných 0,6576, což značně kontrastuje s údaji z korpusu.

Tento rozdíl je významný nejen z hlediska číselného porovnání, ale také z hlediska lingvistické interpretace. Vysoké TTR v excerpici nelze jednoduše vykládat jako důkaz snahy učebnic seznámit studenta s širokým spektrem jazykových prostředků. Tento jev je spíše důsledkem několika strukturálních faktorů.

Zprv, učebnice češtiny pokrývají různorodé tematické okruhy a komunikační situace, z nichž každá přináší specifické frazeologické jednotky. Ty se pak v celkovém souhrnu objevují pouze jednou, bez systematického opakování napříč publikacemi. Zadruhé, řada frazémů se v učebnicích vyskytuje pouze ilustrativně, často v rámci jednoho cvičení nebo jednoho dialogu. Zatřetí, excerpovaný soubor zahrnuje učebnice různých autorů, metodik a didaktických přístupů, což zvyšuje diverzitu frazémů, ale nezajišťuje jejich didaktickou opakovatelnost.

Navíc je třeba reflektovat metodologickou asynchronii mezi analyzovanými soubory. Korpus reprezentuje kolektivní a autentické jazykové užití ve širokém spektru stylů a registrů, zatímco excerpce shrnuje pedagogické intence různých autorů v rámci formálně konstruovaného materiálu. Tento rozdíl má důležité důsledky pro interpretaci: zatímco kolokační jednotky v korpusu vyjadřují to, co mluvčí skutečně říkají, frazémy v učebnicích odrážejí to, co by se studenti *měli* naučit.

Zejména je však nutné upozornit, že žádný jednotlivec nikdy nebude vystaven všem 2427 frazémům obsaženým v excerpovaném souboru. V reálné praxi student pracuje zpravidla s jednou nebo někdy dvěma učebnicemi, což znamená, že šíře frazeologického materiálu v excerpici neodpovídá individuální didaktické zkušenosti. Proto je frekvenčně orientované porovnání mezi excerpici a korpusem nutno vést jako asymetrické a jeho výsledky interpretovat s ohledem na rozdílnou povahu obou zdrojů.

Z uvedeného vyplývá, že tvorba FM nemůže vycházet pouze z celkových četností

v učebnicích, ale musí zohlednit frekvenční data z korpusu a také reálnou dostupnost a opakovatelnost frazémů v didaktickém procesu. Vhodné se jeví například dvouvrstvá konstrukce FM: základní vrstva by vycházela z kolokačních jednotek s nejvyšší frekvencí v korpusu, zatímco rozšířená vrstva by reflektovala didaktické priority a komunikační okruhy vyučované v rámci kurikula češtiny jako cizího jazyka.

V další fázi jsme pokračovali podrobnější kvantitativní analýzou relativní frekvence vybraných frazémů v obou souborech, což nám umožnilo lépe pochopit jejich distribuci a relevanci v reálném jazykovém užívání a v didaktickém materiálu.

Relativní frekvence byla vypočítána jako poměr počtu výskytů frazému k celkovému počtu výskytů frazémů v každém ze souborů. Tento výpočet nám poskytl objektivní porovnání mezi excerpci a korpusem a umožnil posoudit, jak jsou frazémy distribuovány v autentických textech a ve vyučovacích materiálech.

Pro lepší pochopení postupu, jakým jsme prováděli výpočty, ukážeme konkrétní příklad výpočtu pro frazém *dobrý den*.

Frekvence frazému v excerpce byla 79 výskytů, zatímco v korpusu byl frazém přítomen 57799krát. Celkový počet výskytů frazémů v excerpce činil 3693 a celkový počet výskytů frazémů v korpusu byl 84522256.

Relativní frekvence frazému v excerpce byla vypočítána jako:

$$\text{Relativní frekvence frazému (excerpce)} = \frac{79}{3693} \approx 0.0214$$

Relativní frekvence frazému v korpusu byla vypočítána jako:

$$\text{Relativní frekvence frazému (korpus)} = \frac{57,799}{84,522,256} \approx 0.000682$$

Tento výpočet nám ukazuje, že frazém *dobrý den* je v učebnicích více zastoupený (relativní frekvence 0.0214) než v reálném jazyce (relativní frekvence 0.000682). Tato vyšší frekvence v učebnicích naznačuje, že frazém je považován za didakticky relevantní, ale není tak běžný v každodenní komunikaci.

Pro zjednodušení budeme ve zbytku analýzy používat procenta místo relativní frekvence, což umožní lepší přehlednost a srozumitelnost výsledků. Procento bylo vypočítáno jako poměr

počtu výskytů frazému k celkovému počtu výskytů frazémů v každém ze souborů. Tento výpočet nám poskytl objektivní porovnání mezi excerpcí a korpusem a umožnil posoudit, jak jsou frazémy distribuovány v autentických textech a ve vyučovacích materiálech. Procenta jsou rovněž uvedena výš v *Tab. 10*. V této tabulce jsou uvedeny procentuální hodnoty pro každý frazém, což nám umožňuje lépe srovnat jejich zastoupení v excerpci a v korpusu. Například u frazému *dobry den* bylo v excerpci zaznamenáno 79 výskytů, což při celkovém počtu 3693 frazémů v excerpci představuje procento výskytu 2,14 %. V korpusu bylo tento frazém přítomen 57799krát, což při celkovém počtu 84,522,256 kolokací v korpusu odpovídá 0,068383 %. Tento rozdíl v procentuálních hodnotách stejně jako relativní frekvence ukazuje, že frazém *dobry den* je v učebnicích více zastoupený než v korpusu. Je však třeba upozornit, že absence některých frazémů v korpusu, případně jejich doložení pouze v nepřesné podobě, nemusí nutně znamenat jejich nepoužívání v přirozeném jazyce. V některých případech může jít o důsledek tokenizace a anotace korpusu, která frazém nezachytila jako kolokační jednotku. Dále je třeba mít na paměti, že kolokační jednotky v korpusu zahrnují nejen frazémy, ale i běžná slovní spojení bez frazeologické fixace, což zásadně ovlivňuje interpretaci frekvenčních údajů.

Frazémy zařazené do první skupiny (zeleně, [D]), tedy ty, které byly v korpusu *SYN v9* doloženy v přesné podobě, vykazují výrazné rozdíly mezi didaktickým a autentickým jazykovým materiálem. Frazém *dobry den* se v excerpci vyskytuje s četností 2,14 %, zatímco v korpusu činí jeho podíl pouze 0,068383 %. Podobně frazém na *shledanou* dosahuje 1,11 % v excerpci oproti 0,009599 % v korpusu. Vysoká četnost těchto jednotek v učebnicích tak ukazuje na jejich výraznou didaktickou prioritu, která není plně podložena jejich reálným jazykovým užitím.

Naopak frazémy jako *mít štěstí* (0,46 % vs. 0,152756 %), *mít chuť na něco* (0,41 % vs. 0,12505 %) nebo *mít volno* (0,38 % vs. 0,055906 %) vykazují relativně vysoké zastoupení i v korpusu. To naznačuje, že tyto výrazy nejsou pouze učebnicovou konstrukcí, ale odrážejí reálné potřeby jazykové komunikace a jejich přítomnost v FM může být plně oprávněná. Specifickou pozici zaujímá také frazém *je mi (to) jedno*, jehož procentuální výskyt v korpusu (0,04061 %) je řádově vyšší než ve většině ostatních frazémů, a přitom není v učebnicích nijak nadreprezentován (0,46 %). Podobně frazém *je mi to líto* (0,43 % vs. 0,017847 %) či *to je škoda* (0,43 % vs. 0,007178 %) naznačují mírně zvýšené zastoupení v učebnicích, ale

zároveň i své místo v jazykovém úzu.

Zajímavou dvojici tvoří frazémy *jde to* (0,27 %) a *ujde to* (0,24 %), které se v učebnicích objevují v obdobné frekvenci a zastávají podobnou funkci hodnotící odpovědi v běžné konverzaci. V korpusu však vykazují rozdílnou míru zastoupení. Frazém *ujde to* je doložen přesně a dosahuje 340 výskytů (0,000402 %), zatímco *jde to* ve své základní podobě mezi kolokačními jednotkami chybí. Přesto je zaznamenána varianta *jde to samo* s frekvencí 659 (0,00078 %), která ukazuje na aktivní užívání této konstrukce v jiném syntaktickém rámci. Oba frazémy tak ilustrují situaci, kdy učebnicová didaktická volba odpovídá komunikační realitě, avšak formální realizace v autentických textech je různorodější, než naznačuje základní podoba.

Druhá skupina (černá, [ČD]), zahrnující dva frazémy doložené v nepřesné nebo významově příbuzné podobě, vykazuje specifické rysy. *Prosím tě, vás* dosahuje v excerpce četnosti 0,98 %, ale v korpusu se místo něj objevují konstrukce jako *ale prosím tě, ale prosím tebe*, jejichž výskyt je zanedbatelný. Podobně frazém *(ale) to nic (není)* je v excerpce zastoupen 0,27 %, zatímco v korpusu se vyskytují pouze vzdálené varianty jako *to nic, to se stává* (0,000006 %) nebo *to nic, to se stane* (0,000004 %), které vyjadřují jiný pragmatický účinek. V obou případech nelze doložit přesnou shodu s excerpovanou podobou frazému; zároveň však nelze vyloučit, že frazém existuje ve variantních realizacích, které korpus jako kolokační jednotku nezachytil.

Třetí skupinu (červeně, [ND]) tvoří frazémy bez doložené formální shody. U těchto frazémů z excerpce je zařazení do FM třeba důkladně zvážit, protože nejsou podloženy reálným výskytem v běžném jazyce. I zde je však třeba upozornit, že jejich absence v korpusu nemusí znamenat jejich úplnou neexistenci v běžné komunikaci. V některých případech se v korpusu objevují sémanticky související či stylově příbuzné varianty, případně nebyla excerpovaná podoba zachycena jako kolokační jednotka kvůli odlišné syntaktické nebo morfologické realizaci. Například frazém *jak se máš, máte se* v excerpce vyskytuje s četností 0,79 %, avšak v korpusu se místo něj objevuje varianta *tak jak se vede* s výrazně nižší frekvencí 0,00004 %. Podobně *těší mě* je v korpusu reprezentován variantami jako *moc mě těší* (0,002777 %) nebo *to mě těší* (0,00337 %), což ukazuje na existenci širšího komunikačního pole tohoto frazému, přestože přesná forma doložena není.

U frazému *všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)* činí podíl v excerpce 0,60 %, v korpusu je doložena kolokace *přát vše nejlepší* s četností 0,004252 %, což značí stabilní sémantické zakotvení v obou zdrojích, ale rozdílnou realizaci. Podobný vztah existuje mezi výskytem *dobrou chuť* v učebnicích (0,46 %) a souvisejícími kolokacemi *přát dobrou chuť* a *popřát dobrou chuť* v korpusu (souhrmně 0,002604 %). Také frazémy *dobré ráno, dobrou noc* a *dobrý večer* se v korpusu *SYN v9* nevyskytují ve své základní podobě, ale jsou doloženy ve spojeních jako *popřát dobré ráno, přát dobré ráno* (celkem 194 výskytů, tj. 0,00023 %), *popřát dobrou noc, přát dobrou noc* (celkem 1069 výskytů, tj. 0,001265 %) a *dát dobrý večer* (11 výskytů, tj. 0,000013 %). Tyto formy poukazují na existenci frazému v užití, avšak jeho základní pozdravová podoba (*dobré ráno, dobrý večer, dobrou noc*) se jako kolokační jednotka v korpusu prakticky nevyskytuje. Didaktické zařazení těchto výrazů tak pravděpodobně vychází více ze stylizačních a kulturně-komunikačních zřetelů než z reálné frekvence v psaném jazyce.

Další frazémy jako *přejete si* (0,33 % v excerpce), *to mě mrzí* (0,30 %) a *slušet někomu* (0,24 %) se v korpusu *SYN v9* nevyskytují ani ve své základní podobě, ani v žádné doložené variantě v rámci dostupného seznamu kolokačních jednotek. Jejich úplná absence v korpusu může souviset s jejich kontextovým nebo idiomatickým užitím, které nemusí vést k identifikaci jako stabilních kolokací, nebo s jejich omezeným výskytem v psaných textech. U těchto výrazů může být i nižší stylistická frekvence v psaných registrech, a tím pádem je jejich absence očekávatelná. Přesto je jejich přítomnost v učebnicích pravděpodobně motivována potřebou nácviku sociálních situací a zdvořilostních formulací, jež jsou klíčové pro komunikační kompetenci studentů češtiny jako cizího jazyka.

Přehled uvedených procentuálních rozdílů ukazuje, že i mezi frazémy s relativně nízkou frekvencí v korpusu lze najít takové, které mají silnou didaktickou motivaci. Zároveň je však patrné, že frazémy doložené jak formálně, tak frekvenčně tvoří stabilní základ pro FM. Pro další výklad a návrh FM je proto vhodné tyto tři kategorie frazémů sledovat odděleně a zohlednit jak jejich reálné rozšíření, tak jejich funkci ve výukových situacích.

6.5 Souhrnné zhodnocení analýzy a metodologických limitů

Závěrečná syntéza výsledků analýzy frazémů získaných excerpce z učebnic češtiny pro

cizince a jejich následné porovnání s autentickým výskytem ve veřejně dostupném korpusu *SYN v9* umožňuje formulovat několik klíčových zjištění. V první části výzkumu byly ručně excerповány frazémy z celkem 36 současných učebnic češtiny pro cizince, pokrývajících úrovně A1 až B2. Tyto frazémy byly následně klasifikovány podle typu, distribuovány podle jazykové úrovně a doplněny o údaje o frekvenci v učebnicích. Zvláštní pozornost byla věnována způsobu jejich prezentace (např. zda se objevují ve slovníčku, v dialogu, v cvičení apod.), což umožnilo popsat nejen samotný výskyt, ale i didaktickou funkci jednotlivých frazémů.

Na základě takto vytvořené databáze byly vybrány frekventované frazémy, tedy ty, které se opakovaly alespoň ve dvou různých učebnicích, přičemž zvláštní pozornost byla věnována těm, které se vyskytují ve více než třetině analyzovaných materiálů. Ukázalo se, že relativně malý počet jednotek se opakuje ve více než třetině všech sledovaných učebnic. Tento jev lze interpretovat jako potenciální jádro výukového standardu, a to navzdory absenci přímé opory v korpusu. Jinými slovy, jde o frazémy, které mají silné postavení v didaktické praxi, aniž by byly nutně doloženy jako frekventované v autentickém jazykovém úzu.

Takto vymezený soubor frazémů byl následně porovnán s jejich výskytem v korpusu *SYN v9*. Pro každý frazém byl zjišťován počet výskytů v celém korpusu, zároveň byly sledovány jejich možné varianty – jak z hlediska formální realizace, tak z hlediska lexikální obměny či idiomatizace. Tyto varianty byly přiřazeny ručně, přičemž výzkum vycházel z ověřitelných korpusových dat a opíral se výhradně o doložené výskyty.

Při porovnání údajů z učebnic s korpusovými daty byla frazémům přiřazena barevná klasifikace odrážející míru shody s autentickým jazykem: frazémy označené zeleně odpovídaly přesně doloženým variantám v korpusu, oranžové reprezentovaly frazémy s určitým stupněm formální nebo sémantické odchylky a černé označovaly jednotky bez doloženého výskytu v *SYN v9*. Takto vzniklý systém umožnil vytvořit přehled o míře zastoupení frazémů v učebnicích a zároveň o jejich míře ukotvení v autentickém jazyce.

Důležitým doplňkem této analýzy byla i úvaha o četnosti frazémů v celkovém rozsahu učebnic. Počítalo se nejen s prostým výskytem jednotlivých jednotek, ale také s poměrem typů ku tokenům a s distribucí frazémů mezi jednotlivé tituly. Tím se podařilo zmapovat jádro frazeologického materiálu, který se vyskytuje napříč učebnicemi a který může představovat

východisko pro formulaci FM.

6.5.1 Validita dat

Přes pečlivý výběr a filtraci dat nelze vyloučit, že ve výsledném souboru zůstalo několik spojení, která neodpovídají v plné míře kritériím frazému a vykazují spíše charakter volných kolokací. Původně bylo identifikováno 4330 výskytů frazémů v učebnicích a pracovních sešitech, z čehož bylo 2605 unikátních jednotek. V rámci následné revize však došlo k důkladné filtraci dat, která vedla k odstranění kolokačních spojení a jiných nevhodných položek, jejichž zařazení se při zpětném pohledu ukázalo jako nedostatečně opodstatněné. Výsledný soubor tak po úpravách čítá 3693 výskytů a 2427 unikátních frazémů. Tato skutečnost odráží obtížnost jednoznačného vymezení hranice mezi frazémem a ustáleným spojením s nižší idiomatičností. I když byla věnována maximální pozornost dodržení stanovených kritérií, nelze zcela vyloučit přítomnost několika hraničních případů.

6.5.2 Heterogenita didaktických zdrojů

K dalším limitům patří vnější podmínky samotné excerpce. Vzhledem k různorodosti analyzovaných učebnic, jejich odlišnému tematickému a stylistickému zaměření, jakož i nejednotnému uspořádání kapitol a cvičení, nebylo vždy možné aplikovat zcela jednotná kritéria výběru. Ve většině případů rovněž chybí systematická frazeologická složka, což výrazně omezovalo možnosti spolehlivého vyčlenění frazémů v některých pasážích.

6.5.3 Rozdíly mezi korpusovým a didaktickým materiálem. Problémy s tokenizací a anotací

V rámci výzkumu byly provedeny i další pokusy o analýzu pomocí skriptů, které se však nakonec neprokázaly jako relevantní pro výslednou statistiku. Konkrétně byly podniknuty například pokusy o propojení výsledků excerpce s kolokačními daty z jazykového korpusu. Cílem bylo zjistit, do jaké míry se frazémy vyskytují jako stabilní kolokační jednotky

v autentických textech. Tento postup se však ukázal jako metodologicky problematický. Ukázalo se, že lemmata použitá při excerpci frazémů neodpovídají v dostatečné míře podobě, v jaké se kolokace v korpusu vyskytují, což ztěžovalo nebo přímo znemožňovalo jejich efektivní propojení. Kromě toho byly identifikovány značné rozdíly ve struktuře dat a jejich formátu, což mělo za následek nemožnost provést validní lingvistickou korelaci mezi oběma typy zdrojů.

Při ručním porovnávání výskytu frazémů mezi korpusovým materiálem a daty získanými excerpce z učebnic je nezbytné vzít v úvahu několik dalších zásadních metodologických omezení.

Za prvé, tokenizace a anotace korpusu *SYN v9* se primárně řídí syntaktickými a morfologickými pravidly, nikoli frazémy. V důsledku toho některé frazémy, i přesto že se v textech vyskytují, nemusí být zachyceny jako kolokační jednotky a tudíž nejsou zahrnuty v kolokačních seznamech. To se týká především těch frazémů, jejichž členy nejsou sousedící slova nebo které vykazují větší variabilitu slovosledu.

Za druhé, celkový počet zaznamenaných kolokačních jednotek v korpusu (84 522 256) zahrnuje nejen frazémy, ale i běžná lexikálně nesemantizovaná spojení, která nemají charakter frazeologických jednotek. Tato skutečnost výrazně ovlivňuje relativní zastoupení frazémů v korpusových datech, zejména v případě, kdy jsou posuzovány na základě procentuálního podílu na celkovém počtu kolokací. Je proto třeba mít na paměti, že nízké procento výskytu nemusí nutně svědčit o marginalitě daného frazému v reálném jazyce, ale může být ovlivněno strukturou korpusového materiálu.

V rámci analýzy korpusu jsme se rovněž setkali s omezením, které spočívá v tom, že u některých kolokací není možné zahrnout informace o gramatických kategoriích, které jsou označeny písmeny (například, K, V atd.). U různých opakování téže kolokace se však tato písmena mohou lišit, a to i v rámci jednoho textu, proto není možné je automaticky extrahovat, a tak v této fázi výzkumu nemůžeme těmto kategoriím přiřadit konkrétní hodnoty. Tato problematika by však mohla být předmětem budoucího výzkumu, který by se zaměřil na zkoumání variací v použití těchto kategorií a analýzu jejich role v syntaktické struktuře kolokací v rámci korpusu.

6.5.4 (Ne)možnosti alternativního měření

Pro orientační porovnání diverzity frazeologického materiálu mezi excerpovaným souborem a korpusem *SYN v9* byla zvolena klasická podoba ukazatele TTR. Přestože tento ukazatel představuje v oblasti kvantitativní analýzy ustálený nástroj, jeho využití je metodologicky zatíženo závislostí na délce analyzovaného souboru. S rostoucím počtem tokenů hodnota TTR systematicky klesá, což může vést k nepřesným nebo zkresleným závěrům při porovnávání materiálů různého rozsahu. Pro přesnější měření by bylo možné v budoucnu využít alternativní metody, které se s tímto problémem vypořádávají. Patří mezi ně zejména STTR (Standardized Type-Token Ratio), založený na výpočtech v rovnoměrně dlouhých úsecích textu, dále MTLTLD (Measure of Textual Lexical Diversity), který sleduje délku textu potřebnou k udržení stabilního poměru typů a tokenů, a statisticky robustní HD-D (Hypergeometric Distribution D), jenž odhaduje pravděpodobnost výskytu jednotlivých typů ve standardizovaném vzorku. Tyto metody vykazují větší spolehlivost a srovnatelnost napříč texty různého typu i rozsahu, a proto představují vhodný nástroj pro případné navazující studie, zaměřené například na frazeologickou variabilitu mezi jednotlivými učebnicemi, jazykovými úrovněmi či vývojovými fázemi výuky. Vzhledem k technickým a rozsahovým limitům nebyly tyto metody v této fázi výzkumu implementovány.

6.6 Výzkumné perspektivy

Navzdory uvedeným metodologickým omezením lze provedenou analýzu považovat za významný krok k hlubšímu porozumění tomu, jaký frazeologický materiál je didakticky upřednostňován a jak se vztahuje k autentickému jazykovému úzu. Výsledky tohoto výzkumu zároveň otevírají prostor pro celou řadu navazujících směrů, jejichž rozpracování by mohlo přispět k přesnějšímu, stylisticky vyváženějšímu a pragmaticky lépe ukotvenému vymezení FM.

Již v této práci bylo naznačeno využití dvou doplňkových referenčních zdrojů, které ačkoli nebyly podrobeny systematické analýze, slouží jako orientační rámec pro tvorbu návrhu FM. Prvním z nich jsou texty certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince, které odpovídají úrovním podle SERR a procházejí přísnou odbornou validací. I když byly v této fázi výzkumu

excerpovány pouze rámcově, mohou v budoucnu sloužit jako důležité měřítko pro ověření míry očekávané frazeologické kompetence na jednotlivých jazykových úrovních. Druhým zdrojem je výběr frazémů uvedený v publikaci Marie Čechové *Čeština – řeč a jazyk* (2000), který představuje široké spektrum tradičních, kulturně specifických i novějších výrazů. Tento výběr je v rámci této práce pojímán jako orientační opěrný bod pro porovnání s frazémy zaznamenanými v učebnicích a v korpusu. Metodologickou inspiraci by mohla poskytnout také již zmíněná práce M. Kopřivové (2017), zaměřená na výběr FM.

Kromě těchto referenčních výběrů existují také tematicky zaměřené přehledy frazeologie, které poukazují na specifické stylistické vrstvy a kulturní zakotvení frazémů. Mezi takové práce lze zařadit např. studie zabývající se frazeologií v pedagogickém nebo náboženském diskurzu (viz např. Stěpanová 2009; Šindelářová 2017). Jejich existence potvrzuje pestrost badatelských přístupů a poukazuje na možnost tematické specializace i při formulaci FM. Domníváme se, že za předpokladu dostatečné výzkumné kapacity by jejich systematické zohlednění mohlo výrazně přispět k přesnějšímu vymezení kulturní zakotvenosti frazeologického materiálu, čímž by se FM stalo sofistikovanější a komplexnější, reflektující širší spektrum kulturních a stylistických vrstev.

Za další důležitou výzvu považujeme sledování frazeologie v dynamickém vývoji. Perspektivní oblastí je v tomto ohledu longitudinální sledování výskytu frazémů v učebnicích různého stáří, které by umožnilo identifikovat posuny v didaktických preferencích, změny kulturních referencí a vývoj jazykové normy.

V oblasti kvantitativní analýzy se jako vhodný doplněk klasického ukazatele TTR jeví využití alternativních metrik typu STTR (Standardized Type-Token Ratio), MTL D (Measure of Textual Lexical Diversity) nebo HD-D (Hypergeometric Distribution D). Tyto metody umožňují stabilnější a srovnatelnější měření lexikální rozmanitosti, neboť eliminují závislost na délce analyzovaných textů. V rámci této práce nebyly tyto přístupy implementovány, avšak jejich budoucí aplikace by mohla významně přispět k přesnějšímu vyhodnocení frazeologické diverzity mezi učebnicemi, jazykovými úrovněmi a tematickými okruhy.

Zvláštní pozornost si zaslouží také perspektiva typologické systematizace frazémů na základě gramatické anotace v korpusu *SYN v9*. Tento korpus využívá označení jednotlivých gramatických typů kolokací, přičemž značka V označuje slovesné kolokace, K neslovesné

kolokace, J víceslovné spojky, M přísloví, citace a okřídlená rčení, P přirovnání a S větné výrazy. Domníváme se, že toto rozdělení umožní efektivní analýzu a použití frazémů v různých jazykových úrovních, což usnadní systematizaci pro jejich zařazení do FM podle úrovní SERR.

Stejně tak je přínosné rozšířit výzkum o žánrově specifické a stylově rozrůzněné materiály, jakými jsou filmové dialogy, reklamy, příspěvky na sociálních sítích, internetové memy či online komentáře. Tyto zdroje mohou zásadním způsobem obohatit pohled na stanovení FM z hlediska variability, aktuálnosti a komunikačního dosahu frazémů. Za zmínku v této souvislosti stojí také vizuálně a jazykově podnětné materiály, které sice nejsou určeny přímo pro didaktické účely, ale mohou sloužit jako významný inspirační rámeček při tvorbě výukových modulů. Příkladem takové publikace je *Hlava v hlavě* (Böhm – Buddeus 2020), česká „hlavopedie“ pro dětského čtenáře, která prostřednictvím vizuálně nápaditých metafor a jazykově hravých pasáží propojuje svět myšlení s každodenním jazykem. V budoucím výzkumu může být tento typ materiálu využit jako podnět pro inovativní přístupy k frazeologii, zejména v oblasti práce s kognitivními metaforami.

Dále stojí za pozornost i literární zdroje, které přinášejí nejen hluboký kulturní a historický kontext, ale i velké množství frazémů s dlouhodobou platností v jazyce. Jako příklad lze uvést řecké báje, které obsahují archetypální nebo kulturně specifické frazémy, které mohou studentům pomoci porozumět nejen jazyku, ale i kulturnímu kontextu, což by mohlo být významné pro integraci kulturní složky do výuky frazeologie. Podobně ilustrované publikace jako *Ilustrovaná frazeologie* (Lada – Vrána 1971) mohou být cenným materiálem, kde vizuální ztvárnění frazémů prostřednictvím kreslených ilustrací nabízí originální a kreativní přístup, jenž je vhodný nejen pro děti, ale i pro rozšíření výukových materiálů pro studenty češtiny.

Vedle literárních zdrojů však stojí za pozornost i jazyk reklamního diskurzu, který často přináší nové nebo inovativně rekontextualizované frazémy s vysokým komunikačním dosahem. Jako ilustrativní příklad může sloužit vánoční kampaň řetězce Billa od agentury McCann z roku 2022, která doslovně vizualizuje frazémy typu *mít boule za ušima* nebo *být jako jelen*. Výstižným příkladem je rovněž slogan „Když je z toho máma jelen, Vánoce jsou za dveřmi, Billa za rohem“ – viz *Obr. 1* dále.

V této souvislosti je třeba připomenout, že právě propoziční frazémy – tedy frazémy, které fungují jako samostatné výpovědi s výslovnou intencí – hrají klíčovou roli i v reklamních textech, sloganech či virálních sděleních. Možné rozšíření návrhového rámce FM směrem k těmto žánrům si proto žádá nejen aktualizaci tematického rejstříku, ale i systematické sledování toho, jak jsou frazémy v běžném diskurzu pragmaticky stylizovány.

Typologie strukturních a pragmatických funkcí, jak ji navrhuje Čermák (2007, podrobněji také viz kapitola 2.3.4 *Klasifikace frazémů*), by v tomto směru mohla poskytnout užitečný doplňkový nástroj – jak pro analýzu stylového spektra frazeologie, tak i pro její didaktické využití při nácviu výpovědních strategií. V rámci této práce byla možnost jejího uplatnění zatím pouze naznačena; konkrétní aplikace této klasifikace na frazémy zařazené do návrhu FM se jeví jako vhodný podnět pro další výzkum.



Obr. 1: McCann Prague, 2022. Vizuál vánoční kampaně řetězce Billa. Dostupné z: <https://www.mediar.cz/galerie-reklamy/kdyz-je-z-toho-mama-jelen-a-babicka-na-vetvi-billa-uvadi-vanocni-kampan/>

Výše naznačené směry ukazují, že tvorba FM není jednorázovým ani uzavřeným procesem, nýbrž výzvou k postupnému zpřesňování, které vyžaduje kombinaci korpusových,

didaktických a kulturních přístupů. Výsledné minimum by mělo reflektovat jak aktuální stav jazykového úzu, tak potřeby výuky a komunikační reality. Perspektivy dalšího výzkumu tak nesměřují pouze k ověření frekvenční relevance, ale i ke zkoumání stylistické příznakovosti, kulturních proměn a vztahu mezi tradiční a novodobou frazeologií v různých rovinách jazykového užití.

Závěrem této části lze konstatovat, že identifikovaná východiska, referenční rámce i otevřené výzkumné otázky představují podstatný základ pro další krok v procesu formulace FM. Následující kapitola se proto zaměřuje na konkrétní kritéria, která byla při návrhu FM zohledněna, a na jejich teoretickou i praktickou oporu ve výukovém kontextu češtiny jako cizího jazyka.

7 Kritéria pro stanovení FM

Vytvoření FM je složitý proces, který vyžaduje důkladné zvážení mnoha faktorů. Základem pro další výzkum a praktickou aplikaci slouží následující kritéria, přičemž byla zohledněna kombinace teoretických a praktických aspektů. Důraz byl kladen na potřeby studentů, kvalitu výuky a relevanci obsahu. Při stanovení těchto kritérií byla provedena analýza současných učebnic, statistických údajů o cizincích v českých školách a dalších relevantních dokumentů.

V tomto ohledu jsou velmi cenné myšlenky z metodologie tvorby kurzů češtiny pro cizince, které představil Milan Hrdlička (2002). Jeho přístup zahrnuje důkladnou analýzu počáteční úrovně znalostí studentů, stanovení jasných cílů a výběr vhodných metod k jejich dosažení. Hrdlička také zdůrazňuje význam správného určení typu posluchače a nutnost motivovat studenty prostřednictvím relevantních aktivit (Hrdlička 2002, s. 171). Tyto principy mohou sloužit jako užitečný rámec i v naší práci.⁵⁷

V článku Jiřího Bronce *Typologie cizojazyčného lexika z hlediska jeho minimalizace* jsou uvedené kritéria pro výběr lexikálního minima a jsou rozdělena do tří hlavních skupin: lingvistická, extralingvistická a zvláště oddělená didaktická kritéria.⁵⁸ Náš přístup k tvorbě kritérií FM integruje některé prvky z Broncových kritérií, ale zároveň rozšiřuje tento rámec o specifické aspekty, které jsou nezbytné pro efektivní výuku češtiny jako cizího jazyka.

⁵⁷ Významnou součástí procesu byly také konzultace s odborníky, jako jsou PhDr. Jiří Jančík, Ph.D. (při analýze studií věnovaných existujícím FM), doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc. (v otázkách frekvence a učitelské intuice), prof. Valerij Michajlovič Mokienko, DrSc. (při stanovení základního seznamu kritérií pro koncipování FM), Mgr. Kateřina Vodičková, M.A., Ph.D. (v otázkách normativních kurikulárních dokumentů, certifikovaných zkoušek z češtiny a učebnic), Mgr. Michal Křen, Ph.D. (v oblastech souvisejících s korpusovou lingvistikou) a PhDr. Marie Kopřivová, Ph.D. (při výměně zkušeností v oblasti práce nad minimem a optimumem).

⁵⁸ Konkrétně lingvistická kritéria zahrnují derivační možnosti lexikálních jednotek, řazení slov podle kořenů/afixů, schopnost lexikálních jednotek vcházet do různých slovních spojení a zachování lexikálního systému jazyka. Do extralingvistických kritérií jsou zařazeny frekvence, tematicko-situační princip, realie a lingvorealie a disponibilita. Skupina didaktických kritérií obsahuje cíle výuky a charakteristiku žáka, plán výchozího a cílového jazyka, obtížnost lexikálních jednotek a negativní kritéria – Jiří Bronec se ve své práci opírá o širokou škálu odborníků a předchozích studií v oblasti lingvistiky a výuky cizích jazyků. Ve své analýze a formulaci kritérií pro výběr lexikálního minima čerpá z děl známých lingvistů a pedagogů, kteří se věnovali problematice frekvenčních seznamů, lexikálních minim a frazeologie (i když se jedná o starší generaci autorů, jejich práce stále poskytují cenný základ a teoretické rámce, které jsou relevantní i pro současné lingvistické a lingvodidaktické výzkumy: Gougenheim, Michéa, Rivenc a Sauvageot, 1956; Michéa, 1967; Sommer, 1969; Cetlin, 1986; Rozkocová, 1967/1968; Jelínek, Bečka a Těšitelová, 1961; Bajor, 1970; Kogan, 1971; Mikula, 1975; Arakin, 1949; Koršunova, 1971; Olechnowicz, 1972; Purm, 1970; Ogden, 1963; Fries, 1945; Mackey, 1971; Morkovkin a Dorogonova, 1976; Alekseev, 1973; Denisov, 1972; Arkad'evá, 1977; Rachmanov, 1956).

Kritéria skupiny „Sdělovatel“ zahrnují jak lingvistické, tak extralingvistické aspekty výuky, zatímco kritéria skupiny „Příjemce“ reflektují didaktické a psycholingvistické faktory ovlivňující osvojení frazémů. Skupina „Učivo“ v sobě integruje prvky všech tří složek.

Při koncipování základů FM vycházíme z obecně přijímaných didaktických principů, které určují obsah výuky. Obsah vyučování je limitován stavem lidského poznání a úrovní vědy, ekonomickými, sociálními, kulturními a ideologickými faktory, věkem žáků, včetně jejich biologických, fyziologických a psychologických předpokladů, typem školy, didaktickými požadavky, společenskými požadavky na profil absolventa. Naše kritéria pro stanovení FM reflektují tyto obecné principy a jdou dále, rozšiřují a doplňují je, aby zohledňovala specifika výuky češtiny jako cizího jazyka.

Na základě podrobné analýzy a odborné diskuze byla identifikována klíčová kritéria, která jsou rozdělena do čtyř hlavních kategorií: cílová úroveň jazykové kompetence dle SERR, kritéria obsahu (frazémy), kritéria vyučujícího a vzdělávacího zařízení a Kritéria příjemce (studenta).⁵⁹ Každá z těchto kategorií obsahuje specifické faktory, které je nutné zohlednit při výběru a výuce frazémů.

Jednotlivá kritéria nemají vždy stejnou váhu ani univerzální platnost. Některá kritéria jsou klíčová pro všechny výukové situace a mají zásadní význam při stanovení FM, zatímco jiná mohou být druhotná nebo specifická pro určité podmínky. Například úroveň jazykové kompetence a kulturní zázemí studentů představují kritické faktory, které je nezbytné vždy zohlednit. Na druhé straně mohou některá kritéria, jako jsou možnosti doprovodných aktivit

⁵⁹ Původně jsme při koncipování kritérií pro tvorbu frazeologického minima uvažovali o samostatné kategorii zahrnující jazykové a sociální prostředí, ve kterém studenti žijí mimo vzdělávací instituci. Jazykové prostředí se vztahuje zejména k tomu, zda studenti žijí v zemi, kde je čeština hlavním jazykem komunikace, a jak často se s češtinou setkávají v každodenním životě. Sociální prostředí zahrnuje například míru začlenění do společnosti, kontakty s rodilými mluvčími a obecné životní podmínky. Přímá expozice cílovému jazyku přitom usnadňuje jak pasivní, tak aktivní osvojování frazeologie. Přesto jsme dospěli k závěru, že jazykové a sociální prostředí je při stanovování FM nutné považovat za okrajové kritérium. FM musí být koncipováno univerzálně, bez ohledu na individuální jazykové zázemí studentů. Prostor se zohledňuje především při aplikaci FM v praxi, kdy je vhodné přizpůsobit výuku aktuálním možnostem studentů – například posílením práce s frazémy tam, kde studenti nemají dostatek přirozeného kontaktu s češtinou. Specifické osobní podmínky jednotlivých studentů, včetně jejich jazykového a sociálního zázemí, jsou systematicky řešeny v rámci kritérií skupiny *Student*. Vzhledem k těmto skutečnostem jsme se nakonec rozhodli skupinu *Prostředí* jako samostatnou kategorii zrušit, neboť vliv prostředí je již dostatečně pokryt v rámci kritérií *Student* (individuální podmínky, jako je kulturní zázemí, kontakt s jazykem či migrační zkušenost) a částečně i v rámci kritérií *Sdělovatel* (podmínky instituce a prostředí výuky). Navíc při samotném stanovení FM hraje jazykové a sociální prostředí pouze podpůrnou, nikoli rozhodující roli.

nebo využívání moderních technologií, hrát v některých výukových situacích významnější roli než v jiných.

Flexibilita a schopnost přizpůsobit výuku specifickým potřebám studentů a podmínkám výuky jsou proto klíčovými aspekty při aplikaci těchto kritérií. Pokud v rámci výuky chybí možnost flexibilně reagovat na různé potřeby a podmínky, je nezbytné zaměřit se na kritéria spojená s frazeologickým obsahem a výchozí úrovní studentů. Tato kritéria poskytují stabilní základ pro efektivní koncipování FM i v situacích, kde není možné aplikovat flexibilní přístupy.

7.1 Kritérium I. Cílová úroveň jazykové kompetence dle SERR

Jazyková úroveň, jak ji vymezuje SERR, představuje zásadní výchozí rámec pro koncipování FM. Podrobná analýza jednotlivých stupňů (A1–B2), včetně interpretace příslušných požadavků referenčních popisů češtiny, byla provedena samostatně v kapitolách *SERR a osvojování frazémů* a *Referenční popisy češtiny a osvojování frazémů*. Pro účely této části připomeňme alespoň klíčovou skutečnost, že systematická práce s frazémy je podle SERR výslovně očekávána zejména od úrovně B2. Současně však řada autorů (např. Hasil, 2011; Šindelářová a Škodová, 2012) upozorňuje na nutnost zařazovat frazémy do výuky již od počátečních fází osvojování jazyka.

Cílová úroveň jazykové kompetence zásadně ovlivňuje jak výběr frazémů, tak způsob jejich zpracování a rozsah, v jakém se stanou součástí FM.⁶⁰ Na nejnižších úrovních (A1 a A2) by FM mělo zahrnovat výrazně jednodušší a frekventované jednotky, které podporují orientaci v každodenní komunikaci. Klíčová je zde srozumitelnost, opakovatelnost a přímá vazba na běžné situace, jako jsou pozdravy, základní interakční fráze nebo komunikace v obchodech a dopravě. Se vzrůstající úrovní jazykové způsobilosti (B1 a B2) se spektrum frazémů rozšiřuje o složitější výrazy, které umožňují přesnější, variabilnější a stylisticky

⁶⁰ Při zvažování, kam nejlépe zařadit kritérium „Cílová úroveň ovládnutí češtiny“, se původně uvažovalo o jeho umístění do skupiny II (Studenti) nebo skupiny III (Učivo). V rámci skupiny II se uvažovalo, že cílová úroveň jazykových kompetencí je úzce spojena s individuálními potřebami a schopnostmi studentů, a proto by mohla být v této skupině logicky zařazena. Skupina III (Učivo) by pak mohla být vhodná z pohledu výběru frazémů, které odpovídají různým úrovním jazykových kompetencí. Nicméně, cílem je zdůraznit institucionální požadavky a standardy, je vhodné toto kritérium zařadit právě do skupiny I (Sdělovatel a Vzdělávací zařízení). Tato skupina se zaměřuje na širší rámec vzdělávacích cílů a standardů, které vzdělávací instituce stanovují.

diferencovanější vyjadřování. Na těchto stupních je již možné pracovat s širším tematickým rejstříkem a idiomatickými strukturami běžnými v neformálním i formálním projevu. Pro pokročilejší úrovně (C1 a C2), které jsou v této práci již mimo rámec sledování, by FM zahrnovalo frazémy nejen idiomaticky bohaté, ale také kulturně ukotvené a často specifické pro odborný jazyk či literární diskurs.

Hloubka zpracování frazémů by měla rovněž odpovídat aktuální úrovni kompetence studenta. V úvodních fázích je vhodné zaměřit se na praktické zvládnutí významu a použití v ustálených kontextech, zatímco na vyšších úrovních je na místě rozvíjet porozumění idiomatickému významu, kulturním konotacím, stylovým odstínům i syntaktickým a sémantickým nuancím.

S jazykovou úrovní souvisí také tematické okruhy, které určují obsah výuky. Tyto okruhy, stanovené v kurikulárních dokumentech, vymezují rámec pro zařazování frazeologických jednotek do výuky v závislosti na úrovni studenta. Kritérium situačně-tematické příslušnosti, kterému je věnován bod 2.6, je však zařazeno do skupiny *Kritéria II. Učivo (frazémy)*, neboť se týká konkrétního lexikálního materiálu a jeho distribuce v učebních materiálech. Tento aspekt umožňuje přesněji posoudit, které frazémy odpovídají jednotlivým úrovním jazykové kompetence dle SERR.

V závěru této kapitoly je třeba uvést, že cílová úroveň jazykové způsobilosti není jediným hlediskem při formulaci FM. V dalším výkladu budou rozpracovány další tři skupiny kritérií, které se uplatňují při výběru a uspořádání frazémů: Kritéria II, vycházející z charakteru samotných jednotek a jejich didaktického potenciálu; Kritéria III, související s osobou vyučujícího a kontextem výuky; a Kritéria IV, která se vztahují k samotnému studujícímu jakožto příjemci jazykové látky.

7.2 Kritéria II. Učivo (frazémy)

Stanovení FM vyžaduje důkladné zhodnocení samotných frazémů, které budou do učiva zařazeny.

II.1. Stylistická příslušnost

Frazémy mohou patřit do různých stylových vrstev (formální, neformální, hovorové, odborné). Při výběru FM je nutné zohlednit, do jaké míry jsou jednotlivé frazémy vhodné pro danou cílovou skupinu studentů a pro situace, ve kterých budou používány. Zejména pro studenty na nižších úrovních jazykových kompetencí by měly být preferovány stylisticky neutrální frazémy, které jsou univerzálně použitelné v širokém spektru kontextů, což zajistí, že studenti získají pevný základ pro komunikaci v různých situacích.

II.1.1. Historismy, archaismy, neologismy, variace

Ačkoli frazémy obsahující historické nebo archaické prvky mohou být důležité pro pochopení starších textů a kulturního dědictví, jejich relevance v moderní komunikaci je omezená. Proto by jejich zařazení do FM mělo být zváženo s ohledem na jejich současnou použitelnost. Na úrovni B2 je ovšem vyžadována znalost tohoto typu frazémů, například referenční popis uvádí příklady jako *dopadnout jak sedláci u Chlumce, má se jako Pánbůh ve Frankrajchu*,⁶¹ *mít řeči jako Palacký / Palackej* (Holub a kol., 2005, s. 187).

Referenční popis češtiny na úrovni B2 uvádí pouze omezený počet frazémů tohoto typu, což vyvolává otázku, do jaké míry tyto jednotky skutečně odpovídají frekvenci užívání v současném jazyce. Proto byla provedena analýza jejich výskytu v Českém národním korpusu (ve verzi SYN v9). Korpus však neobsahuje specifický marker umožňující jednoznačné odlišení frazémů od běžných kolokací, což znamená, že frazémy nelze extrahovat samostatně, ale pouze v rámci širšího seznamu kolokací. V případě frazému *mít řeči jako Palacký / Palackej* bylo v korpusu nalezeno několik relevantních výskytů. Konkrétně se objevily dvě varianty: *mít řeči jako Palacký* (6 výskytů, frekvence 0,000007 %) a *kecat jako Palackej* (3 výskytů, frekvence 0,000004 %). Vzhledem k jejich významové i syntaktické blízkosti bylo možné tyto dvě varianty sloučit do jednoho výsledku, čímž jsme získali celkový počet 9 výskytů s frekvencí 0,00001065 %. Tato hodnota je velmi nízká, což naznačuje, že frazém *mít řeči jako Palacký* se v reálném jazykovém

⁶¹ U některých frazémů je otázka zařazení do FM je diskutabilní.

úzu vyskytuje jen zřídka. Zato se podívejme na další frazémy z referenčního popisu. Například frazém *dopadnout jako sedláci u Chlumce* se v korpusu *SYN v9* vyskytuje 315krát (0,000373 %), zatímco jeho méně častá varianta *pochodit jako sedláci u Chlumce* byla nalezena pouze dvakrát (0,000002 %). Tato výrazná disproporce ukazuje rozdílnou míru ustálenosti jednotlivých variant v jazykovém úzu. Naopak frazém *má se jako Pánbůh ve Frankrajchu* se v korpusu vůbec nevyskytl, což může naznačovat buď jeho zastaralost, nebo omezenou stylovou a kontextovou použitelnost. Tento fakt je ještě patrnější, pokud výsledky porovnáme s dalšími frazémy, jejichž užívání je subjektivně vnímáno jako běžné. Například frazém *dát zlatý padák* byl v korpusu nalezen 12krát, zatímco *ty jsi zlato* 11krát. Přestože jejich frekvence není výrazně vyšší než u *mít řeči jako Palacký*, jejich sémantická a pragmatická hodnota v současné češtině se zdá být mnohem relevantnější. Na základě těchto výsledků se nabízí nejen otázka, do jaké míry referenční popis odráží skutečnou frekvenci užívání frazémů v současné češtině, ale také nakolik samotný korpus reprezentuje reálný jazykový úzus. Frekvence výskytu frazémů v korpusu závisí na povaze a složení textového materiálu, který zahrnuje. Například *SYN v9* obsahuje široké spektrum textů, od publicistických po odborné, avšak jeho složení nemusí dokonale odpovídat běžné mluvené nebo neformální komunikaci, kde se určité frazémy mohou vyskytovat častěji nebo naopak být téměř nepřítomné. Je tedy možné, že frazémy jako *mít řeči jako Palacký* jsou v běžném jazyce ještě méně frekventované, než naznačuje korpusová analýza, nebo naopak, že některé méně formální frazémy nejsou v korpusu adekvátně zastoupeny. Tento aspekt zdůrazňuje důležitost nejen samotného korpusového výzkumu, ale i jeho kombinace s dalšími metodami analýzy frazeologie, například s cílenou excerpcí z mluvených korpusů nebo dotazníkovými šetřeními mezi rodilými mluvčími. Výsledky analýzy tedy naznačují, že současný model výběru frazémů pro referenční popis češtiny by mohl být doplněn o hlubší empirické ověření, které by reflektovalo nejen frekvenci v dostupných korpusech, ale i reálnou míru aktivního užívání v komunikaci.

Neologismy mohou být zařazeny do FM, pokud jejich použití významně ovlivňuje současnou komunikaci a pokud jsou široce používány v mluvené i psané řeči. Vzhledem k jejich novosti však může být problematické určit jejich trvalou hodnotu a relevantnost, což je důvod, proč by měly být zvažovány opatrně. Stejně jako archaické frazémy, které mají omezenou použitelnost, mohou být neologismy zahrnuty do FM, pokud jsou kulturně a sociálně relevantní pro cílovou skupinu studentů. Neologismy mohou být zahrnuty vedle archaismů jako součást širšího spektra frazeologických výrazů, které ilustrují evoluci jazyka.

II.2. Sociokulturní význam

Při výběru frazémů do FM je třeba zohlednit, zda frazém odráží důležité kulturní reálie, které jsou relevantní pro pochopení českého jazyka a kultury. FM by mělo zahrnovat frazémy, které jsou nejen jazykově důležité, ale také pomáhají studentům orientovat se v české společnosti. Rámce neposkytují konkrétní metodologii pro výběr frazeologie, avšak Referenční popis pro úroveň B2 uvádí příklady jako „*neví, zač je v Pardubicích perník*“, „*je z Drážďan a ne od Berouna*“, „*mít kliku*“, „*mít pech*“ (Holub a kol., 2005, s. 187).⁶²

Frazémy jsou často hluboce zakořeněné v konkrétních kulturních a sociálních kontextech, a jejich význam může být pro studenty náročný na porozumění, zvláště pokud nejsou s těmito kontexty obeznámeni. Při stanovení FM je důležité zohlednit, že studenti by měli mít přístup k frazémům, které nejen reflektují českou kulturu a společnost, ale jsou zároveň srozumitelné pro ně jakožto cizince. Pro nižší úroveň jazykových kompetencí by proto měly být vybírány frazémy, které jsou kulturně neutrálnější nebo které lze snadno vysvětlit bez nutnosti hlubokého pochopení specifických českých reálií. Toto umožní studentům lépe se orientovat v každodenních komunikačních situacích bez toho, aby byli zbytečně zatíženi složitými kulturními odkazy, které by mohly zpomalit jejich učení.

⁶² Začlenění některých frazémů do FM je diskutabilní, protože jejich frekvence v současném jazyce či jejich srozumitelnost pro studenty nemusí vždy odpovídat kritériím pro výběr. Například frazémy *neví, zač je v Pardubicích perník* nebo *je z Drážďan a ne od Berouna* odkazují na specifické kulturní reálie, jejichž znalost nemusí být nezbytná pro běžnou komunikaci na úrovni B2. Naopak frazémy jako *mít kliku* nebo *mít pech* jsou obecně rozšířené a mohou být pro studenty přínosnější.

Na druhou stranu, FM by mělo zahrnovat i frazémy, které jsou kulturně specifické a které studentům pomohou porozumět základním aspektům české společnosti, ale takové frazémy by měly být představovány postupně, s ohledem na úroveň studentů. Pro vyšší úroveň je pak vhodné zahrnout i složitější kulturně vázané frazémy, které studentům umožní hlubší pochopení českého jazyka a kultury.

II.3. Nezřejmost významu a potřeba jeho vysvětlení

Frazémy, jejichž význam není na první pohled zřejmý a vyžaduje dodatečné (složitější) vysvětlení, mohou být méně vhodné pro zařazení do základního FM, zvláště pro nižší úroveň. Naopak frazémy, které jsou snadno pochopitelné, mají vyšší šanci být zahrnuty. Pro podrobnější informace viz kapitola 2.3.8 *Ekvivalence frazémů*.

II.4. Složitost struktury

Frazémy, které mají přímou a jednoznačnou strukturu, jsou obvykle snadněji pochopitelné a zapamatovatelné. Tento okamžitý úspěch při učení základních frazémů může studenty motivovat, protože vidí rychlé pokroky a praktické výsledky. Z tohoto důvodu se doporučuje zohlednit selekci právě strukturálně jednodušších frazémů na začátečnických úrovních.

II.5. Univerzalita a možnost tvoření vzorců (pattern-practice)

Pro FM preferujeme frazémy, které jsou univerzální, tedy použitelné v široké škále komunikačních situací. Tyto frazémy jsou často ty, které lze efektivně vyučovat prostřednictvím tzv. pattern-practice, což zahrnuje modelové situace a různé typy opakovaného procvičování (drilů), jako je opakování, substituce nebo transformace. Jazykový materiál je prezentován v nevelkých jednotkách, odstupňovaných podle obtížnosti, a strukturován do vzorců (patterns), které studenti zvládají opakovaným procvičováním.⁶³

Tyto frazémy jsou snadno přizpůsobitelné různým kontextům, což z nich činí ideální součást FM. Tento přístup umožňuje studentům osvojit si strukturní

⁶³ Více viz u Richards a Rodgers, 2014, nebo u Larsen-Freeman a Anderson, 2014, v *Techniques and Principles in Language Teaching*, kde jsou principy pattern-practice a jejich aplikace v moderní výuce podrobně diskutovány.

návyky, které budou později fungovat automaticky při volnějším vyjadřování. Strukturní drily založené na kontrastní analýze mateřského a cílového jazyka navíc zefektivňují proces učení tím, že pomáhají studentům lépe porozumět jazykovým rozdílům a správně aplikovat naučené frazémy v různých situacích.

II.6. Situačně-tematická příslušnost

Při aplikaci situačně-tematického principu je klíčové nejen identifikovat relevantní komunikační situace a tematické oblasti, které jsou důležité pro studenty, ale také zvážit potřeby institucí a společnosti jako celku. Tento přístup zajišťuje, že FM bude efektivně odpovídat jak praktickým potřebám studentů, tak i cílům vyučujících a širším požadavkům společnosti.

Je vhodné se opírat o referenční popisy češtiny, které obsahují informace o tematickém obsahu na požadované úrovni (a rovněž o indexy komunikačních situací). Hlavní tematické okruhy jsou definovány jako univerzálně a pokrývají klíčové komunikační oblasti: osobní údaje, dům, domácnost, okolí, každodenní život, volný čas, zábava, cestování, vztahy s lidmi, zdraví, vzdělání, nákupy, jídlo a pití, služby, hledání cesty a místa, jazyk, počasí (např. Hádková, Línek a Vlasáková, 2005, s. 174–178), avšak hloubka a spektrum konkrétních dílčích podkapitol se přizpůsobují jazykové úrovni. Rozdíl se projevují především v jazykových funkcích, které jsou v jednotlivých úrovních zohledněny. Na nižších úrovních jsou popisy zaměřeny na základní komunikaci a běžné situace, zatímco na vyšších úrovních se zahrnují složitější jazykové funkce a nuance, které odpovídají pokročilým jazykovým dovednostem.

Dle referenčního popisu na úrovni A1 zde mohou být relevantní následující komunikační situace, které jsou v dokumentu uvedeny zvlášť: *cestujeme, děkujeme, dovolení, komunikace s veřejným činitelem, korespondence, lékař, nakupování, navrhujeme, návštěva, nebezpečí, nerozumíme, nesouhlasíme, omlouváme se, opravujeme výraz, myšlenku, osobní údaje, písemný styk, počasí, pomoc, pozdravy, pozvání, návštěva, prosba, žádost, přání, představování, přípitek, ptáme se na cestu, restaurace, rozumíme, služby, souhlasíme, společenský styk, telefonujeme, varování, nebezpečí, vyjadřujeme emoce, zákaz* (Hádková,

Línek a Vlasáková, 2005, s. 316–317 a samozřejmě samotná kapitola 9 *Jazykové a nociónální funkce* – s. 90n).

Úroveň A2 (Čadská a kol., 2005) přechází na detailnější a specifikovanější okruhy a zahrnuje i témata, která nejsou přítomna v úrovni A1, například *sdělovací prostředky, sdělovací technika*. Některé okruhy, jako *hledání cesty a místa a jazyk*, které byly součástí A1, nejsou zahrnuty v A2, což jistě odráží posun od základních dovedností k pokročilejším aspektům jazyka a každodenní komunikace (Čadská a kol., 2005, s. 79–82). Jazykové funkce se rozšiřují: A2 obsahuje komplexnější vyjádření postojů, jako jsou různé stupně jistoty, přání, záměry, preference a zájmy; složitější formy požadavků, žádostí a nabídek, včetně formálních žádostí, rozkazů, zákazů a nabídek pomoci; konvenční začátky rozhovorů, představení, gratulace, vyjádření soustrasti a další společenské interakce, které nejsou v úrovni A1 detailně uvedeny (Čadská a kol., 2005, s. 15–18).

Pro úrovně B1 a B2 se situačně-tematické okruhy samozřejmě specifikují a rozšiřují, zahrnující širší spektrum témat a složitější jazykové funkce než na úrovních A1–A2. Jazykové funkce mj. zahrnují schopnost diskutovat o komplikovanějších situacích, vyjadřovat podmínkové a hypotetické názory, hodnotit a zdůvodňovat názory s většími nuancemi. Přidávají se i další aspekty konverzace, jako jsou analýzy a doporučení, a také složitější formy korespondence a textů, včetně podrobnějších popisů a argumentací (Šára a kol., 2001). Na úrovni B2 by si měli studenti osvojit mj. vyšší úroveň sociolingvistické a sociokulturní kompetence, včetně znalosti reálií, tradic, historických souvislostí, lidových zvyků a zdvořilostních konvencí. Součástí této kompetence je také znalost frazeologie (Holub a kol., 2005, s. VII).

II.7. Frekvence výskytu

Frekvence výskytu frazémů je lákavým kritériem pro zařazení do FM, protože časté výrazy se studentům lépe učí a jsou pro ně praktické. Nicméně, vzhledem k povaze frazémů, jejichž výskyt může být v korpusech obtížně sledovatelný, může být frekvence méně přesně měřitelná než u běžných lexikálních jednotek. Proto řadíme frekvenci výskytu mezi druhotná kritéria. Může hrát podpurnou roli,

ale neměla by být jediným nebo primárním faktorem při rozhodování o zařazení frazémů do FM. Jinak samozřejmě platí, že frazémy s vysokou frekvencí výskytu by spíše měly být zahrnuty do FM.

7.3 Kritéria III. Sdělovatel (kritéria týkající se vyučujícího a vzdělávacího zařízení)

Vzdělávací zařízení a vyučující hrají klíčovou roli v procesu stanovování FM. Typ instituce, požadavky na akreditaci, časové možnosti a možnosti využití moderních technologií jsou faktory, které výrazně ovlivňují obsah a metodiku výuky. Kvalifikace a odborná způsobilost vyučujících jsou pak zásadní pro efektivní implementaci stanoveného minima, a tudíž je vhodné je zohlednit již na etapě koncipování FM.

III.1. **Typ vzdělávacího zařízení** má zásadní vliv na tvorbu a implementaci FM, protože každá instituce má specifické cíle, metody a zdroje, které ovlivňují výuku. Zde jsou různé aspekty, které bychom měli zahrnout:

III.1.1. Úroveň vzdělávání

III.1.1.1. **Základní školy:** Zde je důraz kladen na základní komunikační schopnosti a praktické použití jazyka v každodenních situacích. FM pro tuto úroveň by mělo obsahovat jednoduché a běžně používané frazémy.

III.1.1.2. **Střední školy:** Na této úrovni se rozšiřuje slovní zásoba a studenti se seznamují s komplexnějšími frazémy, které jsou relevantní pro jejich potřeby včetně studijních oborů a budoucí kariéry.

III.1.1.3. **Vysoké školy a univerzity:** FM by mělo zahrnovat akademické a odborné frazémy, které jsou důležité pro konkrétní studijní obory. Zde je také důležité zohlednit výzkumné dovednosti a schopnost analyzovat a používat frazémy v akademických textech.

III.1.2. Specializace vzdělávacího zařízení

III.1.2.1. **Jazykové školy a centra:** Tato zařízení jsou často zaměřena na intenzivní jazykové kurzy a přípravu na jazykové certifikáty. FM by

mělo být přizpůsobeno rychlému osvojení jazyka a praktickému použití FM v různých kontextech.

III.1.2.2. **Odborné školy a střediska:** Pro zařízení zaměřená na specifické obory (např. technické, zdravotnické, právnické) by FM mělo obsahovat odborné frazémy a terminologii, která je relevantní pro daný obor.

III.1.2.3. **Internacionální školy:** Zde je důležité zohlednit kulturní a jazykovou různorodost studentů a zaměřit se na frazémy, které jsou relevantní v mezinárodním kontextu.

III.2. Formální vs. neformální vzdělávání

III.2.1. **Formální vzdělávání:** Zahrnuje standardní školní systém, kde je výuka strukturovaná a řízená podle národních nebo mezinárodních vzdělávacích standardů.

III.2.2. **Neformální vzdělávání:** Může zahrnovat jazykové kluby, komunitní centra a online kurzy, které poskytují flexibilní a často méně formální přístup k výuce. FM pro neformální vzdělávání by mělo být přizpůsobeno praktickým potřebám a zájmům studentů.

III.3. Požadavky normativních a akreditačních standardů

Obsah FM by měl také zohlednit požadavky rámcových programů a dalších normativních dokumentů, vliv akreditací a mezinárodních standardů. Podrobněji o dokumentech regulujících úroveň vzdělávání včetně SERR, referenčních popisů češtiny, certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince, RVP a dalších dokumentů MŠMT, viz kapitola 3 *Standardy a směrnice pro výuku českého jazyka*.

III.4. Časové možnosti a intenzita výuky

Počet vyučovacích hodin a intenzita kurzů, které ovlivňují hloubku a šíři zahrnutých frazémů. Rozdílné přístupy jsou nezbytné pro intenzivní kurzy, které se často zaměřují na rychlé osvojení jazyka, a pro pravidelné týdenní lekce, které poskytují více času na hlubší porozumění a procvičování.

V intenzivních kurzech je nezbytné zaměřit se na klíčové frazémy, které jsou

nejdůležitější pro základní komunikaci a orientaci v českém jazyce. Rozsah FM by měl být omezen na ty nejfrekventovanější a nejpotřebnější frazémy pro každodenní situace. Metody výuky by měly být koncentrované, s důrazem na domácí úkoly a samostudium, což umožní rychlé a efektivní osvojení základních frazémů.

Pokud však učitel v intenzivním kurzu čelí časovému tlaku, může mít obtíže s prezentací frazeologie, kterou je nutné podrobněji vysvětlit. Tento dodatečný čas potřebný na vysvětlení může znamenat, že učitel ztrácí cenný čas a studenti potřebují delší dobu na zpracování informací (více viz (Granger a Meunier, 2008, s. 249).

V případě pravidelných týdenních lekcí je možné rozšířit FM o frazémy s širším kulturním a kontextovým významem. Obsah by měl být rozložen do menších tematických celků, které umožní systematické a postupné osvojení frazeologie. Tímto způsobem mohou studenti získat hlubší porozumění a integrovat frazémy do různých komunikačních situací při dostatku času na opakování a upevnění znalostí.

Doprovodné aktivity, jako jsou jazykové kluby a kulturní akce, poskytují další možnosti pro rozšíření FM. Tyto aktivity mohou zahrnovat praktické použití frazémů v autentických situacích, což podporuje aktivní osvojení a zafixování frazeologie. V rámci těchto aktivit může být FM obohaceno o frazémy běžné v neformální komunikaci a kulturních kontextech.

III.5. Formát výuky: skupinové nebo individuální vyučování

Ve skupinové výuce je důležité zohlednit různorodost úrovní studentů a přizpůsobit FM tak, aby bylo vhodné pro všechny účastníky. Skupinová dynamika může podporovat aktivní zapojení studentů do diskusí, což umožňuje přirozené osvojování frazémů prostřednictvím komunikace. Naopak v individuální výuce je možné přizpůsobit FM přesně potřebám konkrétního studenta, včetně zaměření na specifické frazémy, které jsou pro něj relevantní. Individuální přístup umožňuje hlubší a detailnější práci s konstrukcemi, což může vést k rychlejšímu osvojení složitějších frazémů.

III.6. Používané a dostupné studijní materiály

Při koncipování FM je klíčové zhodnotit, které učebnice a další materiály jsou skutečně používány ve výuce a jsou dostupné, a také zjistit zaměření a rozsah použití frazeologie v těchto materiálech a jak jsou frazémy v učebních materiálech integrovány.

III.6.1. Typ studijních materiálů: čeština pro cizince vs. čeština pro rodilé mluvčí

Je také podstatné, zda jsou tyto materiály určeny pro výuku češtiny jako cizího jazyka, nebo pro rodilé mluvčí. Rodilí mluvčí vstupují do vyučovacího procesu s jinými výchozími znalostmi jazyka, čemuž se učebnice přizpůsobují. Frazémy v těchto učebnicích mohou být pro cizince obtížně pochopitelné bez dostatečného kontextu, protože odrážejí kulturní realie, které jsou českým studentům dobře známé, ale pro cizince mohou být neznámé a vyžadují dodatečné kulturní vysvětlení. Učebnice pro české studenty nepředpokládají, že uživatelé jsou na různých úrovních jazykové znalosti, a proto neobsahují systematické postupné vysvětlení frazeologie.

V učebnicích češtiny pro rodilé mluvčí se frazémy vyskytují bez ohledu na způsob osvojování jazyka a na výchozí znalosti, které se mohou lišit od kurikulárních standardů. Naproti tomu učebnice pro cizince musí výběr frazémů přizpůsobit jazykové úrovni studentů. To znamená, že v FM je třeba reflektovat nejen frekvenci frazémů v jazyce obecně, ale i jejich dostupnost v existujících učebních materiálech pro cizince. Klíčovou otázkou je tedy, do jaké míry se frazémy objevují v učebnicích na úrovních A1 a A2 a jaké frazémy jsou pro tyto úrovně vhodné. Frazémy jsou běžně používány rodilými mluvčími, kteří si často neuvědomují jejich obraznost ani to, že pro studenty češtiny mohou být nesrozumitelné. Navíc k jejich pochopení je často nutné mít určité kulturní znalosti. Tím se dostáváme k otázce, zda je možné zařadit frazémy do FM i pro úrovně A1 a A2. Teoreticky ano, ale je nutné pečlivě vybírat frazémy, které jsou nejen frekventované, ale také snadno pochopitelné a užitečné pro začátečníky. Například frazémy, které mají doslovný nebo

průhledný význam (*mít hlavu v oblacích, být jako ryba ve vodě*), mohou být pro studenty přístupnější než idiomy, které mají výrazně metaforický nebo kulturně podmíněný význam (*házet flintu do žita*). V některých případech mohou být frazémy zaváděny spíše pasivně. Stanovení FM pro cizince pracující s učebnicemi pro české studenty by mělo zahrnovat pouze ty frazémy, které jsou pro cizince zvládnutelné a relevantní. Složitější frazémy mohou být vyloučeny nebo ponechány na pozdější fázi výuky. FM by mohlo být doplněno o dodatečné materiály a vysvětlení, které pomohou cizincům pochopit kulturní a kontextové významy frazémů.⁶⁴ Měl by také být kladen důraz na praktická cvičení jako jsou simulované dialogy a situační komunikace, která pomohou cizincům aplikovat frazémy v autentických situacích.

III.7. Možnosti využívání moderních technologií a multimediálních nástrojů:

Dostupnost a integrace moderních technologií a multimediálních nástrojů do výuky mohou významně usnadnit osvojování frazémů. Online a hybridní modely výuky přinášejí specifické výzvy a požadavky na technologické nástroje a metodiky, které musí být zohledněny při tvorbě FM. Pokud jsou tyto technologie k dispozici, lze do FM zahrnout větší množství frazémů díky efektivnějším metodám výuky. Naopak, v prostředích s omezenými technologickými možnostmi bude FM muset být přizpůsobeno tak, aby reflektovalo tyto limity a soustředilo se na klíčové frazémy, které lze efektivně učit i bez podpory moderních technologií.⁶⁵

III.8. Odborná způsobilost vyučujících: Kvalifikace a odborné kompetence vyučujících, včetně jejich zkušeností s výukou frazeologie, významně ovlivňují efektivitu výuky. Vysoce kvalifikovaní vyučující s rozsáhlými zkušenostmi v oblasti frazeologie jsou schopni studentům zprostředkovat větší množství frazémů a komplexněji je integrovat do výuky. Nicméně je otázkou, zda platí, že

⁶⁴ Tato přidaná vrstva bude reflektovat přístupy, jako jsou cvičení uvedená v práci L. Janovce (Janovec, 2017, s. 151–153), která podrobně zkoumá aplikaci frazémů v různých kontextech a jejich kulturní význam.

⁶⁵ Jak uvádí Vivian Cook (cit. dle Granger a Meunier, 2008, s. 249), osvojování frazémů prostřednictvím tištěných materiálů je pro cizince náročné a nezajímavé, a proto by se měl klást důraz na elektronické zdroje. Zlepšení vyhledávání a dostupnosti frazémů by mohlo zvýšit zájem cizinců o tuto oblast. Učitelé by tedy měli najít způsob, jak materiál zjednodušit a prezentovat v odstupňované formě, aby se přiblížili úrovni rodilého mluvčího.

„čím více frazémů, tím lépe“. Přehnané zaměření na frazeologii může narušit rovnováhu v učivu a poškodit celkovou efektivitu jazykové výuky. Je proto důležité, aby se při stanovení FM brala v úvahu nejen kvalifikace vyučujících, ale také celkový kontext a potřeby studentů, aby nedošlo k nepřiměřenému zvýšení množství frazémů na úkor ostatních jazykových dovedností.

7.4 Kritéria IV: Příjemce (učící se)

Skupina kritérií týkajících se příjemců zahrnuje aspekty, které se vztahují ke studentům samotným. Zde je nutné zohlednit jazykové rodiny a jejich vliv na učení se češtiny, stejně jako specifika výuky pro studenty z různých kulturních prostředí. Úroveň ovládnutí češtiny a diagnostické nástroje pro určování jazykové úrovně a sledování pokroku jsou nezbytné. Kulturní a jazykové prostředí, ve kterém studenti žijí před a během výuky, může ovlivnit jejich rychlost a kvalitu osvojení češtiny. Je také důležité přizpůsobit výukové metody a materiály věkové skupině studentů, brát v úvahu jejich sociální a ekonomické zázemí, a v ideálním případě se zaměřit i na jejich profesní a osobní cíle.

IV.1. Národnost a mateřský jazyk

Studenti pocházející ze slovanských jazykových rodin mají na jednu stranu výhodu, protože či díky podobnosti jazyků mohou lépe a rychleji osvojit české frazémy. Tato jazyková podobnost umožňuje zahrnout do FM větší množství frazémů, jelikož studenti často intuitivně chápou podobné frazémy a v češtině a ruštině najdeme hodně úplných frazémů.⁶⁶ Zaměření se tak může více soustředit na frazémy, které jsou odlišné. Na druhou stranu tito studenti mohou čelit i nevýhodám. Zdánlivě podobné konstrukce mohou mít v češtině a jejich mateřském jazyce odlišné či dokonce opačné významy, což může vést k nedorozuměním a chybám (více viz kapitola 2.1.3 *Interference ve frazeologii při*

⁶⁶ Existuje mnoho prací, které se zabývají mírou ekvivalence mezi ruskými a českými frazémy. Například „Русская фразеология для чехов“ (Mokienko, Stěpanová a Malinski, 1995) nebo „Česká a ruská frazeologie. Diachronní aspekty“ (Stěpanová, 2004), stejně jako řada studentských kvalifikačních prací, poskytují cenné poznatky a inspiraci. Podle klasifikace Mokienka a Stěpanové (1995) lze frazémy rozdělit na úplné ekvivalenty, částečné ekvivalenty, frazeologické analogy a neekvivalentní frazémy. Pro podrobnější informace viz kapitola 2.3.8 *Ekvivalence frazémů*.

osvojování češtiny rusky mluvícími studenty: problematické jevy z hlediska transferu). Dosažení přesnosti v používání frazémů je pro ně často obtížnější, což je ovlivněno interferencí rodného jazyka. V důsledku toho je třeba při tvorbě FM zahrnout široké spektrum frazémů, nikoli opomíjet velkou část z nich.

Pro účely disertační práce bylo nezbytné analyzovat počet rusky mluvících migrantů žijících v České republice. K tomuto účelu byly vybrány země jako Arménie, Bělorusko, Gruzie, Kazachstán, Kyrgyzstán, Moldavsko, Rusko, Ukrajina a Uzbekistán. Výběr těchto zemí je odůvodněn historickými a kulturními vazbami na Rusko a širokým používáním ruštiny jako druhého nebo dokonce prvního jazyka v těchto zemích.

Přibližně 30 % populace v Arménii hovoří rusky, což je dědictví sovětské éry, kdy byla ruština povinným předmětem ve školách.⁶⁷ Ruština je v Bělorusku druhým úředním jazykem a používá ji 77 % populace, což potvrzuje její široké použití v každodenním životě, vzdělávání a médiích.⁶⁸ Přestože je v Gruzii gruzínština jazykem oficiálním, ruština zůstává běžným dorozumívacím jazykem, zejména mezi starší generací.⁶⁹ V Kazachstánu ruština je druhým úředním jazykem a používá ji 83,7 % populace, což potvrzuje její významnou roli v obchodě, správě a vzdělávání.⁷⁰ Ruština je v Kyrgyzstánu druhým úředním jazykem a je široce používána ve vládních institucích, školách a médiích.⁷¹ I když je v Moldavsku moldavština (rumunština) úředním jazykem, ruština je velmi rozšířená a používá ji

⁶⁷ Informace z portálu <https://demoscope.ru/> na základě průzkumu fondu „Dědictví Eurasie“, nekomerčního partnerství „Eurasijský monitor“ (Фонд Наследие Евразии, НП „Евразийский монитор“), 2016: <https://www.demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema03.php>

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ „Population by language, sex and urban/rural residence“. UNdata: https://data.un.org/Data.aspx?d=POP&f=tableCode%3a27%3bareaCode%3a0%3bsexCode%3a0&c=2,3,5,7,9,11,13,14,15&s=_vcv2:asc,_countryEnglishNameOrderBy:asc,refYear:desc&v=1

⁷⁰ National composition, religion and language proficiency in the Republic of Kazakhstan (PDF). Astana: Bureau of National Statistics of the Agency for Strategic Planning and Reforms of the Republic of Kazakhstan. 2023. s. 323.

⁷¹ Informace z portálu <https://demoscope.ru/> na základě průzkumu fondu „Dědictví Eurasie“, nekomerčního partnerství „Eurasijský monitor“ (Фонд Наследие Евразии, НП „Евразийский монитор“), 2016: <https://www.demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema03.php>

velká část populace.⁷² Ruština je v Rusku úředním jazykem a mateřským jazykem většiny obyvatel, což z ní činí klíčový jazyk ve veřejném životě a vzdělávání. Taškentská pobočka Rossotrudničestva, ruské státní agentury pro kulturní a humanitární spolupráci, odhaduje, že přibližně 11,8 milionu lidí v Uzbekistánu hovoří rusky. tzn. přibližně třetina populace.⁷³ Ačkoli je ukrajinština úředním jazykem Ukrajiny, ruština je široce používána, zejména ve východní a jižní části země. Nedávné politické a společenské změny vedly k postupnému snižování jejího použití.⁷⁴

Od začátku invaze ruské armády na Ukrajinu uprchlo před válečným konfliktem 14 milionů lidí, z nichž zhruba 6 milionů překročilo hranice do dalších zemí. V České republice je odhadem 320 tisíc ukrajinských uprchlíků.⁷⁵

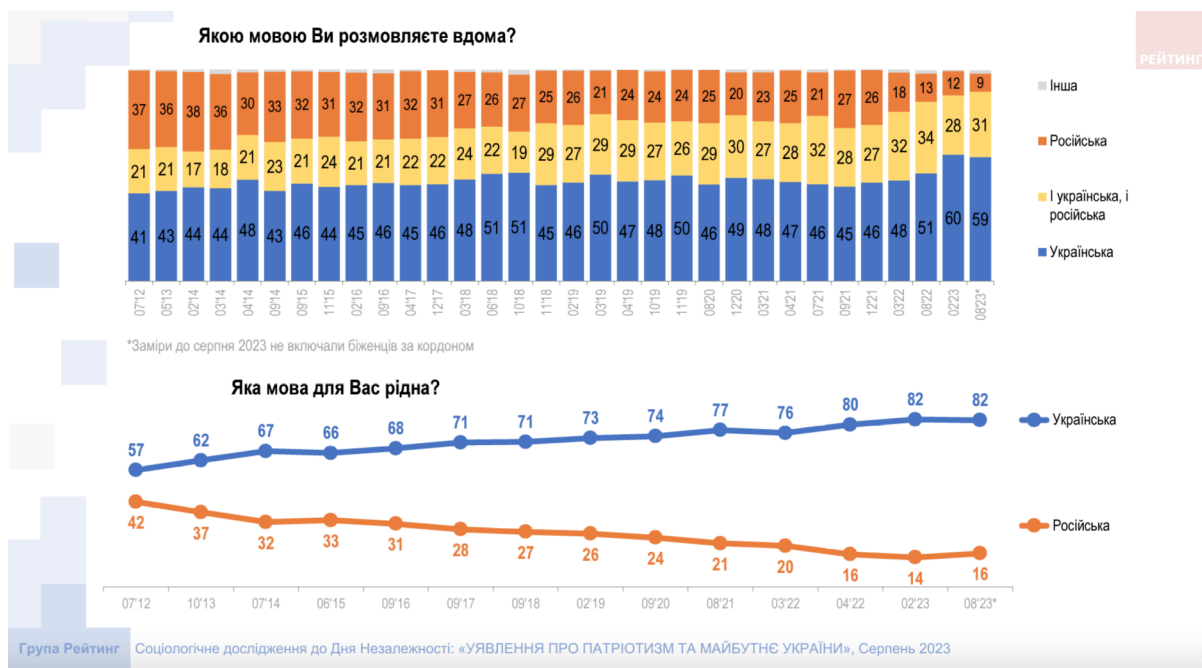
Podle průzkumů ukrajinské sociologické skupiny RATING (РЕЙТИНГ) zhruba 16 % Ukrajinců považuje ruštinu za svůj mateřský jazyk, a přibližně 20 % používá jak ukrajinštinu, tak ruštinu jako své mateřské jazyky. Pro výpočet odhadu počtu rusky mluvících uprchlíků v České republice lze předpokládat, že 16 % z 320 tisíc představuje přibližně 51 200 uprchlíků, kteří mají ruštinu jako mateřský jazyk. Dalších 20 % z 320 tisíc, což je přibližně 64 000 uprchlíků, používá oba jazyky, tedy ukrajinštinu i ruštinu, jako své mateřské. Celkem tedy může být zhruba 115 200 ukrajinských uprchlíků v České republice, kteří mají ruský jako jeden ze svých mateřských jazyků.

⁷² Informace z portálu <https://demoscope.ru/> na základě průzkumu fondu „Dědictví Eurasie“, nekomerčního partnerství „Eurasijský monitor“ (Фонд Наследие Евразии, НП „Евразийский монитор“), 2016: <https://www.demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema03.php>

⁷³ <https://eurasianet.org/uzbekistan-a-second-coming-for-the-russian-language>

⁷⁴ RadioFreeEurope/RadioLiberty: Používání ruštiny v Ukrajině během války prudce klesá, 2023: <https://www.rferl.org/a/russian-language-use-plunges-wartime-ukraine/32419351.html>

⁷⁵ Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s., Data v migraci: Počty uprchlíků z Ukrajiny. Factsheet ke stažení: <https://www.ferovamigracnipolitika.cz/data-v-migraci-pocty-uprchlik-z-ukrajiny/>



Graf 10: Skupina Rating, Sociologický výzkum ke Dni nezávislosti: „Představy o patriotismu a budoucnosti Ukrajiny“, srpen 2023. „Jakým jazykem mluvíte doma?“, „Jaký jazyk je pro vás mateřský?“, převzato z https://ratinggroup.ua/research/ukraine/soc_olog_chne_dosl_dzhennya_do_dnya_nezalezhn_o_uyavleniya_pro_patr_otizm_ta_maybutn_ukra_ni_16-20_se.html

Podle Grafu 10 je zřejmé, že většina obyvatel Ukrajiny považuje ukrajinštinu za svůj mateřský jazyk, zatímco významná část populace stále používá ruštinu, a to jak doma, tak jako svůj rodný jazyk. Tyto údaje jsou důležité při zvažování FM pro ruský mluvící studenty, zejména uprchlíky z Ukrajiny, protože mnoho z nich bude mít dvojjazyčné zázemí. Jak však vidíme, tento trend klesá, a v souvislosti s válkou můžeme očekávat, že se tento ukazatel ještě sníží. V tomto případě se akcent výuky, tedy to, na co se ve výuce zaměříme, bude mírně posouvat směrem k ukrajinštině, přičemž principy výuky češtiny pro ukrajinské a ruské mluvčí se od sebe liší jen minimálně. Naše práce bude i nadále relevantní pro studenty z Ukrajiny, protože metody a kritéria výuky češtiny pro ruský mluvící studenty jsou v podstatě aplikovatelné i na studenty ukrajinské.

Z důvodu nízkého počtu migrantů z některých dalších zemí, jako jsou Tádžikistán, Turkmenistán a Ázerbájdžán, nebyly tyto státy zahrnuty do analýzy. Ačkoli jsou v těchto zemích přítomny významné ruský mluvící populace, jejich migrace do České republiky je relativně nízká, což činí jejich statistické zahrnutí méně relevantním.

Podobně byly z úvah vyloučeny také Estonsko, Lotyšsko a Litva. Přestože tyto baltské státy mají významné rusky mluvící menšiny (v Lotyšsku 37,2 %, v Estonsku 29,6 % a v Litvě 5,8 % populace), jejich jazyková politika a kulturní orientace po získání nezávislosti se výrazně zaměřily na podporu národních jazyků a omezení používání ruštiny.⁷⁶ Tento přístup vede k postupnému snižování počtu rusky mluvících osob v těchto zemích a jejich migrace do České republiky je méně častá. Proto byly z údajů poskytnutých veřejně Ministerstvem vnitra České republiky pro kapitolu Aktuálnost zkoumaného tématu vybrány statistiky právě o migrantech z výše uvedených devíti zemí. Analýza změn v počtech cizinců v České republice viz kapitola 1.1 *Aktuálnost zkoumaného tématu*.

IV.2. Sociálně-demografická kritéria

IV.2.1. **Věk studentů** ovlivňuje výběr výukových metod a materiálů. Každá věková skupina má specifické potřeby – děti vyžadují hravé a interaktivní metody, dospívající materiály reflektující jejich zájmy a dospělí preferují praktické využití frazeologie. Je nutné omezit vulgarismy a nevhodné frazémy, aby materiály odpovídaly jazykové etice. Věk také ovlivňuje psycholingvistické aspekty učení – frazémy se stávají normou až v pozdějších fázích vývoje. Děti je osvojují postupně, zatímco dospělí se učí v rámci již zakotvených jazykových struktur. Podrobnosti jsou uvedeny v kapitole *Jazykové roviny v ontogenezi řeči*.

IV.2.2. **Sociální status** ovlivňuje přístup studenta k jazykovým zdrojům, jeho motivaci k učení a celkovou schopnost osvojit si nové frazémy. Studenti z vyššího sociálního prostředí mohou mít lepší přístup k dalším vzdělávacím materiálům a příležitostem k procvičování jazyka. Naopak studenti z nižších sociálních vrstev, včetně dětí z rodin s nízkým socioekonomickým postavením, mohou potřebovat více podpory a přizpůsobený výukový přístup. Zvláštní pozornost je třeba věnovat studentům, kteří mají status azylantů, uprchlíků či migrantů. Tito studenti mohou čelit specifickým výzvám, včetně psychologických a kulturních bariér, které ovlivňují jejich schopnost osvojit

⁷⁶ Analýza nekomerčního partnerství „Eurasijský monitor“, ruština v nově nezávislých státech: <https://eurasiamonitor.org/uploads/s/g/f/f/gffzlsnrpxne/file/MZkY1njb.pdf>

si frazémy a další jazykové dovednosti. U těchto skupin je nutné FM přizpůsobit nejen jejich jazykové úrovni, ale také jejich kulturním ale také emocionálním potřebám.

IV.3. **Výchozí úroveň jazykových kompetencí**

IV.3.1. **Výchozí úroveň ovládnání češtiny.** Studenti s vyšší úrovní znalosti češtiny jsou schopni zvládnout složitější a kontextově náročnější frazémy, které vyžadují hlubší porozumění a širší kulturní znalosti. Naopak začátečníci by měli být zaměřeni na základní a nejčastěji používané frazémy, které jim pomohou v rychlém osvojení jazyka a v základní komunikaci. Kromě aktuální úrovně češtiny je také důležité zohlednit předchozí zkušenosti studentů s češtinou. Studenti, kteří již měli kontakt s češtinou, například v předchozích kurzech nebo prostřednictvím pobytu v českém prostředí, mohou být schopni rychleji přejít na složitější frazeologické struktury, a tím efektivněji rozvíjet své jazykové dovednosti.

IV.3.2. **Zkušenosti s učením se češtiny v minulosti.** Studenti, kteří již mají předchozí zkušenosti s učením se češtiny, mohou mít lepší základy a jsou schopni se rychleji adaptovat na nové frazémy. Tito studenti mohou potřebovat méně času na opakování základních frazémů a mohou se soustředit na rozšíření své frazeologické slovní zásoby.

IV.3.3. **Výchozí znalost dalších cizích jazyků.** Studenti, kteří mají zkušenosti s jinými cizími jazyky, mohou mít výhodu při učení češtiny, zejména pokud jsou tyto jazyky strukturálně nebo frazeologicky podobné. Na druhou stranu, může dojít k negativnímu transferu, kdy se podobné frazémy v různých jazycích používají odlišně, což je třeba zohlednit při výuce.

IV.4. **Geografický a kulturní kontext.**

Studenti, kteří žili dlouhodobě v prostředí, kde se mluví česky (například v České republice), mají často větší přístup k autentickým jazykovým vzorům a mohou být více vystaveni českým frazémům v každodenním životě. To jim umožňuje lépe porozumět složitějším jazykovým strukturám a zvládat kontextově náročnější frazémy. Naopak studenti, kteří žijí v zahraničí a jsou méně často vystaveni češtině

mimo učebnu, mohou potřebovat jednodušší a jasněji vysvětlené frazémy, které jsou snadno použitelné v méně intenzivním jazykovém prostředí. Pro tyto studenty je důležité, aby FM obsahovalo frazémy, které jsou snadno srozumitelné a mohou být efektivně procvičovány i v podmínkách omezeného kontaktu s rodilými mluvčími.

7.5 Shrnutí

Analyzovaná kritéria pro stanovení FM vycházejí z komplexního zohlednění jak teoretických, tak praktických aspektů výuky češtiny jako cizího jazyka. Zvláštní pozornost byla věnována potřebám studentů, kulturním a jazykovým faktorům, které ovlivňují proces osvojení frazémů, a také reálným podmínkám výuky v různých typech vzdělávacích zařízení. Výběr a aplikace frazémů do FM musí být flexibilní a přizpůsoben specifickým požadavkům dané jazykové skupiny studentů, přičemž je třeba zohlednit nejen lingvistické, ale i kulturní a sociální faktory. Zahrnutí těchto kritérií do procesu tvorby FM pomůže zajistit, že výsledný návrh bude vysoce funkční a efektivní v různých výukových kontextech.

V následující kapitole *Výběr a odůvodnění komponent FM* se zaměříme na detailní odůvodnění výběru frazémů pro navrhované FM. Tato část poskytne teoretický rámec pro volbu konkrétních frazémů, přičemž bude reflektovat jak lingvistické kritéria, tak specifické didaktické a kulturní požadavky, které jsme definovali v předchozích kapitolách. Cílem je představit metodologii, která stojí za výběrem, a ukázat, jak tento proces vychází z předešlých analýz a kritérií, která budou aplikována na konkrétní frazémy v rámci výuky češtiny jako cizího jazyka.

8 Výběr a odůvodnění komponent FM: aplikace teoretických aspektů

Odůvodnění vyplývá z teoretické části této práce, která se zaměřuje na specifika frazeologie, její užití a didaktické aspekty. Tato kapitola se věnuje obecným lingvistickým principům výběru frazémů. Při excerpci jsme však záměrně zahrnovali širší okruh frazémů, abychom zajistili co nejkomplexnější výběr a vytvořili prostor pro následnou přesnější selekci.

FM by mělo být tvořeno tak, aby odpovídalo reálnému jazykovému použití v češtině a zároveň reagovalo na didaktické potřeby studentů češtiny jako cizího jazyka. Při výběru frazémů je proto nutné zohlednit nejen lingvistická a stylistická kritéria, ale také pragmatické, kulturní a pedagogické aspekty.

V současné praxi výuky češtiny jako cizího jazyka se frazémy systematicky začleňují převážně až od vyšších jazykových úrovní (zejména od úrovně B2), jak dokládají například požadavky v testech CCE. Tento přístup však zčásti přehlíží funkční a sémantický potenciál frazeologie i v raných fázích osvojování jazyka. Existuje oprávněný důvod pro to, aby výuka frazeologie byla součástí kurikula již od úrovně A1, a to zejména ve formě vybraných frazémů pragmatického a kulturního charakteru, které napomáhají automatizaci komunikace a porozumění základním sociálním situacím (viz dále odstavec o řečové etiketě).

Základním kritériem při výběru frazémů do FM je jejich idiomatičnost, tedy schopnost vyjadřovat ustálený, nepřímo odvoditelný a kulturně zakotvený význam. Právě tento aspekt je odlišuje od běžných ustálených kolokací (např. *podat žádost*, *uzavřít smlouvu*), které do FM zařazovány nejsou.

Dalšími rozhodujícími faktory při výběru vhodných frazémů do FM jsou frekvence výskytu v autentických textech, stylistická neutralita a univerzálnost použití napříč různými komunikačními situacemi. Při výběru mezi synonymními frazémy je nutné zvážit, které varianty jsou nejfrekventovanější a nejuniverzálnější, tedy ty, které se nejčastěji používají v běžné komunikaci a které jsou stylisticky neutrální. Tento přístup vychází z práce Zdeňka Salzmann (2016), který se zaměřuje na vnitřní hierarchizaci frazeologických synonym. Jeho přístup předpokládá, že synonymie ve frazeologii není absolutní, ale zahrnuje určité významové odstíny, stylovou příslušnost a rozdíly v aktuálnosti užití. Proto je důležité vybrat varianty, které jsou nejčastěji užívány a srozumitelné pro široký okruh mluvčích. Z. Salzmann

zároveň upozorňuje, že do výuky by neměly být zařazovány všechny synonymní frazémy mechanicky, ale výběr by měl reflektovat jejich funkčnost v konkrétních komunikačních situacích. Tento přístup tedy umožňuje efektivně rozhodovat, které varianty zařadit do FM, a zároveň zohledňuje jazykové cítění a pragmatickou hodnotu frazémů.

V rámci této práce je za výchozí považována neutrální forma frazému (invariant), která bude při výběru upřednostněna před stylově zabarvenými variantami. Pokud existují varianty téže jednotky, například *ztratit přehled* oproti hovorové formě *mít v tom guláš*, je s ohledem na didaktické cíle preferována neutrální podoba. Podobně by za vhodnější mělo být považováno užití frazému *mít dlouhé vedení* namísto familiárního *než se mu to rozsvítí v palici*, stejně jako *ztratit nervy* místo expresivního *ruplo mu v bedně*. Tato stylistická rozlišení mají přímý dopad na srozumitelnost a přiměřenost frazému v kontextu výuky češtiny jako cizího jazyka a zároveň zohledňují běžné jazykové konvence.

Rozhodování o tom, které frazémy do FM zařadit, by mělo reflektovat i stylové odstíny, jak je definuje SERR. Formální, neformální, familiární či dokonce důvěrné frazémy odpovídají různým komunikačním situacím a účelům, a proto mohou být do FM zahrnuty, pokud jsou idiomatické a běžně používané. Stylová diverzita tedy sama o sobě není vylučovacím kritériem, ale musí být zohledněna ve vztahu k jazykové úrovni studentů. Například frazémy jako *Přeji vám krásný den* nebo *Děkuji za pozornost* jsou vhodné, zatímco archaismy typu *Nechť hněv boží naň dopadne* do FM zahrnovány nejsou.

Na vyšších jazykových úrovních je vhodné do FM zahrnout i hovorové varianty frazémů, například *mít to v malíku* nebo *sázet to jako baťa cvičky*. Jelikož je u studentů pravděpodobnější jejich užití v konverzaci, výrazy jako *nacpat se / dát si do nosu* mohou objevit častěji než spisovné *hodně se najíst*. Osvojení těchto frazémů často probíhá pasivně, během kontaktu s autentickými jazykovými projevy. Lidové frazémy by neměly být transformovány do spisovné podoby, ale měly by být zachovány ve své původní formě: *spadnout z lopatky, dát někomu čocku, neštěkne po něm ani pes* (Čechová, 2012, s. 208).

Při sestavování FM byly vyloučeny „frazémy kulturní“, které byly vymezeny Marií Čechovou (1996), uváděné v původním cizojazyčném znění („frazémů především latinských, antického i křesťanského původu, eventuálně i francouzských a anglických – včetně jejich aktualizací,“ – Čechová a Karhanová, 1995, s. 138–144.). Tento krok vyplývá z toho, že frazémy tohoto

typu nejsou specifické pro český jazyk a jejich zohledněním bychom se zároveň ocitli v potřebě zahrnout široké spektrum dalšího materiálu. V případě, že by student již měl či začal získávat povědomí o těchto výrazech z vlastního studia či jiných zdrojů, může to samozřejmě představovat výhodu a větší hloubku porozumění problematice českých frazémů a napomocť jejímu osvojování. S ohledem na dosažení konzistence a relevantnosti ve výzkumném rámci je však opodstatněné tyto jednotky nezahrnovat. Toto vyloučení se však nevztahuje na jejich české ekvivalenty či adaptované podoby, které jsou naopak vhodným a vítaným materiálem pro FM, neboť často navazují na mezinárodně známé významy a jsou dobře zapamatovatelné i funkčně využitelné v českém jazykovém prostředí. Příklady jako *Achillova pata*, nebo *sisyfovská práce* splňují všechna hlavní výběrová kritéria a měly by být do návrhu FM zařazeny. Naproti tomu výrazy jako *know-how*, *de jure*, *carpe diem* nebo *per aspera ad astra* by do FM zařazovány být neměly.

Víceslovné termíny jsou další důležitou složkou FM, protože představují ustálené jazykové jednotky, jejichž význam je specifický a často není přímo odvoditelný z jednotlivých slov, která je tvoří (*pyramida potřeb*, *býčí / medvědí trh*, *černý kuň*). Například termín *jo-jo efekt* má specifický význam spojený s opakovaným hubnutím a přibíráním na váze, který nelze odvodit jen z významu slov *jo-jo* a *efekt*. Hrají klíčovou roli v odborném i běžném diskurzu, a jejich znalost je nezbytná pro lepší porozumění textům a účast v diskusích. Zařazení víceslovných termínů do výuky na nižších jazykových úrovních, jako je A1, je důležité pro budování jazykových dovedností, které jsou základem pro další studium a praktické používání češtiny. Studenti tak získávají základní slovní zásobu, jež jim umožňuje lépe se orientovat ve složitějších jazykových strukturách a kontextech, což je klíčové pro jejich další jazykový rozvoj.

Při výběru frazémů do FM je třeba zohlednit také míru jejich srozumitelnosti pro studenta na základě podobnosti s mateřským jazykem. Z tohoto hlediska hraje zásadní roli stupeň sémantické a formální ekvivalence mezi českými frazémy a jejich ruskými protějšky, neboť právě tato jazyková kombinace je v centru naší pozornosti.

Frazémy s úplnou (formálně-významovou) ekvivalencí lze do FM zařazovat s nejnižším rizikem interferenčních chyb. Jejich zařazení do výuky je pro studenty intuitivní, neboť navazují na existující jazykové kategorie v jejich mateřštině. Typickým příkladem může být frazém *oko za oko, zub za zub*, který má v ruštině přesný protějšek *око за око, зуб за зуб*.

Obdobně *čas jsou peníze* odpovídá ruskému *время — деньги*.

Frazémy se sémantickou (významovou) ekvivalencí představují skupinu, v níž dochází ke shodě v celkovém smyslu výrazu, avšak obrazová či jazyková forma je odlišná. Například český frazém *být za vodou*, označující životní nebo finanční jistotu, lze významově přiblížit ruským spojením *жить как сыр в масле* nebo *купаться в деньгах* (srov. české *válet se v penězích*). Přestože význam je přenositelný, obraz *za vodou* nemá v ruštině žádný idiomatický protějšek. Obdobně se frazém *dostat kapky*, znamenající být pokárán nebo napomenut, významově překrývá s ruskými výrazy jako *получить взбучку, нагоняй*, přestože obrazová rovina zůstává nesouměřitelná. Také výraz *mám to za sebou* nemá přímý frazeologický protějšek v ruštině – lze jej (i když poněkud nepřirozeně) vyjádřit prostředky jako *это позади, я (через) это прошёл(а)* nebo *с этим покончено*. V těchto případech je vhodné frazémy zařazovat do FM s podporou výkladu a kontrastivního přístupu.

Frazémy s nulovou ekvivalencí nemají v mateřském jazyce studenta žádný ustálený protějšek – ani významový, ani obrazový. Jejich zařazení do FM vyžaduje zvláštní obezřetnost, neboť srozumění významu bývá bez podpory kontextu značně omezené. Typickým příkladem je výraz *jsem z toho jelen*, jehož obrazová složka je kulturně specifická a v ruštině neexistuje frazeologický výraz, který by srovnatelným způsobem vyjadřoval zmatek. Výrazně idiomatický charakter nese také *spadnout z lopatky*, který vyjadřuje silné překvapení až dezorientaci, avšak v ruštině není možné tento význam přenést pomocí žádného frazeologického protějšku. Podobně *tak se měj*, běžná rozlučková formule v češtině, nemá v ruštině idiomatický ekvivalent – výrazy jako *удачи, всего хорошего* nebo *берегу себя* sice plní podobnou funkci, ale nejsou strukturálně ani obrazově shodné. Dalším příkladem je frazém *myslím na tebe*, běžně užívaný v citově zabarvených situacích nebo při rozloučení. V ruštině se významově odpovídající obsah vyjadřuje větami jako *я думаю о тебе* nebo *ты у меня на уме*, které však nejsou frazeologicky fixované a neodpovídají úzu současné ruštiny. Jde tedy o případ nulové frazeologické ekvivalence. U frazémů s nulovou ekvivalencí je vhodné zvážit jejich zařazení do výuky až na pokročilejších úrovních, vždy však v souvislosti s jazykovým kontextem a s podporou výkladu jejich pragmatické funkce.

Při určování FM je třeba vzít v úvahu nejen stabilní frazémy, ale také dynamiku vývoje frazeologie. Neustálé obměňování frazémů a vznik nových jednotek představuje metodologickou výzvu, zejména s ohledem na omezené nástroje dostupné v korpusech.

Například frazém *mít to na talíři* může získávat nový, metaforický význam v digitálním kontextu (*mám na talíři spoustu mailů*), čímž se posouvá mimo své původní užití. V hovorovém jazyce se zároveň objevují novější výrazy jako *jet bomby*, které jsou výrazně stylově příznakové a z hlediska výuky vhodné spíše pro pokročilejší studenty. Naopak některé dříve běžné frazémy, například *mluviti jako knihy*, dnes působí archaicky a do základní podoby FM zařazovány být nemohou. Jejich výskyt je však možný na vyšších úrovních jazykové kompetence (např. B2–C1), kde mohou sloužit jako prostředek pro výklad kulturně podmíněného jazyka nebo jako ilustrace vývoje frazeologického systému. Rovněž na vyšších úrovních by měly být zváženy frazémy z oblasti moderní neformální komunikace -internetový slang a fráze z memů, jež jsou široce využívány ve virtuálním prostředí, na sociálních sítích a na digitálních platformách (např. *trolovat někoho, čekat něco, mít správný vibe*). Tyto frazémy mohou být cenným jazykovým nástrojem pro studenty, kteří již ovládají základní jazykové dovednosti a chtějí se začít orientovat v moderních komunikačních trendech.

Zařazení těchto frazémů do FM je přínosné, protože studenti na pokročilých úrovních potřebují rozumět a umět používat výrazy, které jsou běžně rozšířeny v reálných interakcích, zejména mezi mladšími lidmi. Vhodné je zaměřit se na frazémy, které mají široce akceptované a idiomatičké použití, jsou srozumitelné pro širší okruh mluvčích a vycházejí z aktuálních trendů v jazyce. Tento přístup umožňuje studentům lépe se přizpůsobit současnému jazyku a zlepšit jejich schopnost přirozeně se vyjadřovat v kontextu moderní komunikace.

Je však důležité mít na paměti, že tyto moderní frazémy by neměly být automaticky zařazovány do FM pro nižší úrovně výuky. Pro začátečníky a středně pokročilé studenty je lepší se soustředit na frazémy, které jsou univerzální, formální a běžně používané ve standardních komunikačních situacích, například v pozdravech, poděkováních a podobných frázích. Pro nižší úrovně je kladeno větší důraz na výrazy, které studentům pomohou porozumět základní jazykové struktuře a vyjadřovat se v běžných, formálních konverzacích.

Na vyšších úrovních však zařazení internetového slangu a frází z memů umožňuje studentům efektivně reagovat na rychle se vyvíjející jazykové trendy a lépe se zapojit do neformálních konverzací, což je v souladu s požadavky moderní výuky.

Tyto faktory mohou ovlivnit výběr frazémů do FM, jelikož frazeologické aktualizace umožňují nezávislé používání frazémů mimo jejich původní kontext. Z toho vyplývá nutnost flexibilního přístupu k výběru jednotek do FM, který by reflektoval nejen míru ustálenosti a frekvence, ale také aktuální způsoby jejich užívání v živém jazyce a didaktickou přiměřenost vzhledem k úrovni studentů.

Samostatnou pozornost si zaslouží frazémy, které plní funkci součásti řečové etikety. Jedná se především o pozdravy a ustálené společenské formule, které jsou idiomatičké, často kulturně zakotvené a klíčové pro efektivní komunikaci v českém prostředí. Tyto jednotky jsou přínosné i na nejnižších jazykových úrovních (A1) a jejich zařazení do FM je plně odůvodněné. Naproti tomu výrazy jako *Jsem vaší pokornou služebnicí* či *Pokorně prosím o vaše laskavé svolení* představují výrazně stylizovanou mluvu, která není pro běžnou komunikaci relevantní.

Zdvořilostní fráze a víceslovné výrazy, které mají rysy frazémů, jsou nezbytné pro každodenní komunikaci a měly by být proto součástí výuky od samého začátku. Tyto jednotky, i když mohou být jednodušší než pokročilejší frazémy, mají velký význam pro rozvoj komunikační kompetence studentů a pro jejich schopnost orientovat se v běžných situacích v českém prostředí. Měly by být zahrnuty do FM nejen pro jejich časté používání, ale také pro jejich hluboký kulturní význam a jejich funkci při dodržování společenských norem. Sylviane Granger a Fanny Meunier ve svém výzkumu odkazují na pojem *phrases* (Granger a Meunier, 2008, s. 247), který zahrnuje i takzvané polypropoziční subjektové frazémy, jak je definuje F. Čermák. Tento koncept se vztahuje nejen na jazykové jednotky, které mají složitou strukturu, ale i na fráze, jež se používají při sociálních interakcích.

Prvky řečové etikety zahrnují fráze jako *Jak se máš?*, *Měj se fajn* nebo *Děkuji mockrát*. Mají idiomatičkový charakter, což znamená, že jejich význam často přesahuje doslovný překlad jednotlivých slov. Například fráze *Jak se máš?* se obvykle používá jako společenská formule, někdy dokonce jako pozdrav či způsob navázání kontaktu, nikoli jako skutečný dotaz na osobní pohodu. Odpovědi na tuto otázku bývají zpravidla formální a slouží k udržení společenské zdvořilosti. Podobně i fráze *Děkuji mockrát* slouží k vyjádření vděčnosti s větším důrazem, než by tomu bylo u samotného *Děkuji*. Takovéto rozšířené formy zdvořilostních frází jsou běžně používány v situacích, kdy mluvčí chce zdůraznit svůj vděk a vyjádřit vyšší míru úcty. Tyto fráze jsou pevně zakotveny v kulturním kontextu a jejich správné používání je

klíčové pro respektování řečové etikety. Jejich zařazení do FM je odůvodněné ustálenou formou, idiomatickým charakterem a významem v kontextu sociální interakce. Nesou specifický význam, který je dán společenským a kulturním kontextem.

Výběr frazémů do FM je uskutečněn na základě několika klíčových kritérií, která vyplývají z kompetencí definovaných v SERR (Rada Evropy, 2002). Tyto kompetence zahrnují lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou složku, přičemž každá z nich hraje významnou roli při určení vhodnosti frazémů pro zařazení do FM.

Frazémy, které jsou vybrány do FM, musí být funkčně účelné, což znamená, že by měly být snadno použitelné v reálných komunikačních situacích. Musí umožnit mluvčímu vykázat potřebnou úroveň zdvořilosti, úcty a respektu, což je nezbytné pro úspěšnou komunikaci ve všech typech interakcí. Frazémy, které plní tuto roli, usnadňují komunikaci v situacích, kde je potřeba vyjádřit kulturní normy a hodnoty, jako jsou pozdravy, poděkování, omluvy či projevy vděčnosti.

Dalším důležitým kritériem je, že frazémy musí napomáhat organizaci a strukturování komunikace. To zahrnuje zajištění plynulosti konverzace, udržení logické struktury rozhovoru a zajištění hladkého přechodu mezi různými tématy. Frazémy, které plní tyto funkce, například *Vrátím se k tomu později* nebo *Dovolte mi skočit do řeči*, jsou nezbytné pro efektivní interakci, protože umožňují mluvčímu kontrolovat tok konverzace a přitom zachovávat její přirozený rytmus.

V souladu s tímto kritériem jsou do FM zařazovány frazémy, které podporují diskursní koherenci a udržení plynulosti diskuse. Frazémy jako *Jde o to, že...*, *Na druhou stranu...* nebo *To je jen špička ledovce* se používají k propojování myšlenek a vytváření souvislé, logické struktury textu nebo rozhovoru. Tyto frazémy napomáhají mluvčímu udržet souvislost mezi jednotlivými částmi komunikace, což je kladně hodnoceno ve výuce cizího jazyka, kdy je důležité, aby studenti byli schopni nejen porozumět, ale i aktivně se zapojit do plynulé konverzace.

Při výběru frazémů do FM se rovněž zohledňuje, jaký diskursní účel daný frazém plní. Je důležité, aby frazémy odpovídaly konkrétním potřebám komunikativních situací, ve kterých jsou používány. To zahrnuje schopnost frazémů signalizovat, jakým způsobem se má konverzace vyvíjet, jak reagovat na různé podněty a jak interagovat s ostatními účastníky

diskuse. Vzhledem k tomu, že tyto frazémy jsou základem pro plynulé a efektivní komunikování, jejich zařazení do FM je nezbytné pro výuku cizího jazyka na všech úrovních.

Frazémy vybírané do FM musí také splňovat kritéria jazykové adekvátnosti, což znamená, že musí být stylisticky neutrální nebo odpovídající komunikační situaci. V tomto ohledu se upřednostňují varianty, které jsou srozumitelné pro širší okruh mluvčích a jsou běžně používané v každodenní komunikaci. Tímto způsobem výběr frazémů do FM reflektuje jak lingvistické, tak i sociolingvistické a pragmatické kompetence, které studenty připravují na efektivní používání jazyka v různých interakcích a komunikačních kontextech.

Výběr frazémů do FM by měl být veden snahou propojit teoretická východiska s praktickými potřebami výuky a zajistit, aby byl výsledný soubor nejen frekventovaný a idiomatický, ale také pedagogicky udržitelný a funkčně účelný. Důležité je, aby tyto frazémy studentům nejen usnadnily orientaci v každodenní komunikaci, ale také je podpořily v budování sebevědomí a komfortu ve vztahu k jazyku a kultuře. Takto vybrané frazémy by měly studentům pomoci nejen při interakci v češtině, ale i při integraci do širšího kulturního kontextu, což jim umožní lépe si vybudovat vztah s diskurzem v českém prostředí a společnosti.

V návaznosti na výše uvedená kritéria a zásady pro výběr frazémů, které byly podrobně rozebrány v předchozích kapitolách, přichází čas na konkrétní aplikaci těchto teoretických principů do praxe prostřednictvím modelového FM. Tento krok vychází nejen z teoretických východisek, ale také z praktických analýz provedených v předchozích kapitolách, kde byla excerpce frazémů z učebnic porovnána s korpusem *SYN v9* a kde byla stanovena kritéria pro určení FM. Kapitola III, která se zaměřila na výběr a odůvodnění komponent FM, poskytla jasná pravidla pro to, jakým způsobem by mělo být FM koncipováno, a nastínila zásady pro výběr frazémů z hlediska jejich frekvence, idiomatickosti a funkčnosti v komunikaci.

9 Modelový návrh FM

V této poslední kapitole praktické části práce je předložen návrh modelového FM, koncipovaného s ohledem na specifické potřeby rusky mluvících studujících. Navržené FM má modulovou strukturu, přičemž jednotlivé moduly odpovídají jazykovým úrovním A1, A2, B1 a B2, jak jsou definovány v rámci SERR. Cílem této kapitoly je představit soubor frazémů, který by mohl sloužit jako praktický nástroj pro systematickou výuku a podporu frazeologické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Přestože kapitola věnovaná kritériím pro stanovení FM systematizuje výběrové aspekty do čtyř hlavních kategorií – praktický postup při vytváření návrhu modelového FM v této práci se od teoretické struktury liší. Východiskem návrhu se staly frazémy získané excerpcí současných učebnic češtiny pro cizince, které byly následně podrobeny vícestupňové analýze: nejprve frekvenční, poté tematické a funkční klasifikaci a nakonec validačnímu ověření prostřednictvím vybraných referenčních zdrojů. Teprve po této analytické fázi dochází k propojení s dříve stanovenými kritérii a přizpůsobení výsledného výběru potřebám cílové skupiny, kterou tvoří rusky mluvící studenti.

Tato odlišnost oproti teoretickému pořadí nebyla zvolena nahodile, ale byla vedena snahou co nejefektivněji využít dostupný jazykový materiál a zároveň reflektovat cíle práce. Vycházení z existujících frazeologických jednotek, jejich postupná analýza a následná aplikace kritérií umožňují praktické a systematické utváření návrhu, jenž respektuje jak empirická data, tak specifika zamýšlené didaktické situace. V jiném výzkumném nebo pedagogickém kontextu by bylo zcela legitimní postupovat v opačném sledu, tedy nejprve detailně definovat parametry cílové skupiny a až poté vyhledávat adekvátní jazykové prostředky. V rámci tohoto návrhu však použitá metoda odráží potřebu maximálně využít existující zdroje a současně zajistit jejich kompatibilitu s požadavky kladenými na frazeologickou kompetenci rusky mluvících studentů.

Hlavním přínosem této kapitoly není vytvoření finálního, závazného seznamu frazémů, ale návrh modelového řešení, které může sloužit jako východisko pro další výzkum i pedagogickou praxi. Jedná se o teoreticky podložený návrh, jenž ukazuje jednu z možných cest, jak koncipovat modelové FM v modulové podobě s ohledem na didaktické potřeby a jazykovou realitu cílové skupiny. Navržený model tak představuje konkrétní výstup

analytické fáze práce, zároveň však zůstává otevřený dalšímu dopracování, případně implementaci ve výukových materiálech nebo testovacích nástrojích. Kromě toho jsme se pokusili vytvořit i užší, přizpůsobený návrh FM, který lépe odpovídá konkrétním potřebám jisté cílové skupiny (v konkrétní výukové situaci a prostředí) a může sloužit jako podklad pro případné individuální přizpůsobení výuky.

9.1 Metodologie výběru frazémů pro návrh FM

Modelový návrh FM uvedený v této kapitole vychází především z frazémů excerpovaných z vybraných učebnic češtiny pro cizince. Učebnicový materiál, analyzovaný v první kapitole praktické části 6 *Analýza excerpce frazémů ze současných učebnic češtiny pro cizince*, slouží jako základ pro rozdělení frazémů podle jazykových úrovní A1 až B2 v souladu se strukturou SERR. Výběr frazémů do návrhu FM byl podmíněn jednak jejich frekventovaným výskytem v učebnicích, jednak jejich komunikační funkčností v typických výukových situacích pro danou úroveň.

Přiřazení frazémů k jednotlivým úrovním bylo provedeno ručně na základě jejich výskytu a způsobu použití v učebnicích, přičemž byl kladen důraz na zachování funkční kontinuity napříč úrovněmi. Hodnoceno bylo nejen to, zda se frazém v dané úrovni objevuje, ale také to, zda je zde výslovně zaváděn jako učivo, procvičován či vysvětlován. U frazémů, které se vyskytovaly opakovaně na více úrovních, bylo jejich zařazení určeno podle nejnižšího výskytu v souladu s principem didaktické progresse. Rozdělení bylo zohledněno v kontextu výskytu a didaktické funkce daného materiálu.

Na tento klasifikační rámec následně navazuje systematická prezentace frazémů ve formě modelového návrhu FM rozděleného do čtyř modulů podle úrovní SERR. Výběrový rámec byl dále validován pomocí tří doplňkových zdrojů. Prvním z nich byl korpus *SYN v9*, který umožnil zohlednit četnost výskytu frazémů v autentickém současném jazyce. Druhým byla orientační analýza frazémů obsažených v textech certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince (*CCE*), jež sloužila k ověření aplikační přiměřenosti výběru vůči požadavkům na jednotlivých úrovních SERR. Třetím validačním bodem byl výběr frazémů uvedený v kapitole o frazeologii Marie Čechové *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová, 2000), jež slouží jako orientační opěrný bod pro porovnání s frazémy zaznamenanými v učebnicích

a v korpusu.⁷⁷

Zatímco excerpce z učebnic tvořila výchozí základ návrhu FM, výše uvedené referenční zdroje byly využity k ověření relevance a didaktické přiměřenosti výběru. V této souvislosti byly rovněž reflektovány poznatky z předchozí kapitoly věnované výběru a odůvodnění komponent FM, stejně jako z kapitoly o výzkumných perspektivách, která tematizovala možná doplnění výběrového rámce například na základě frazeologie nových žánrů či dalších validačních dat.

V rámci metodologického postupu byla zároveň zohledněna omezení identifikovaná v kapitole 6.5 *Souhrnné zhodnocení analýzy a metodologických limitů*, zejména pokud jde o ruční přiřazování frazémů a dílčí nekonzistence ve značení výskytu v učebnicových materiálech. Tato vícestupňová metodologie umožňuje vytvořit návrh FM, který není pouze mechanickým výčtem často opakovaných jednotek, ale představuje sémanticky, funkčně a frekvenčně vyvážený model.

Pro výběr frazémů do návrhu FM byl zvolen vícestupňový postup, jenž kombinuje kvantitativní i kvalitativní hlediska. Prvním krokem byla frekvenční analýza všech frazémů excerpovaných z učebnic češtiny pro cizince, jejímž cílem bylo identifikovat tzv. didaktické jádro – tedy nejfrekventovanější jednotky, které se objevují opakovaně v různých učebnicích a pravděpodobně představují stabilní součást výukového repertoáru. Tento krok byl proveden společně pro všechny čtyři jazykové úrovně a je zachycen v následující kapitole 9.2 *Výběr frazémů pro jednotlivé úrovně A1–B2* věnované analýze distribuce a stanovení frekvenčního prahu. Následné fáze – tematické a funkční třídění frazémů, jejich validační ověření a zařazení do návrhu modulů FM – jsou již rozpracovány odděleně v rámci kapitol věnovaných konkrétním jazykovým úrovním. Tento přístup umožňuje věnovat každé úrovni odpovídající prostor, reflektovat její specifika a zároveň zachovat metodologickou konzistenci napříč celým návrhem FM.

Zvláštní pozornost byla věnována frekvenční distribuci excerpovaných frazémů. Celkový soubor zahrnoval jednotky všech typů bez ohledu na úroveň, přičemž cílem bylo na základě

⁷⁷ Tento soubor zahrnuje více než čtyřicet frazémů různých typů a představuje tematicky i stylisticky pestrý a zároveň vyvážený výběr ustálených spojení. Obsahuje jak tradiční frazémy, tak kulturně specifické výrazy a novější jednotky, čímž vytváří reprezentativní celek odrážející stabilní i proměnlivé složky české frazeologie. Jeho zařazení jako validačního rámce v návrhu FM je odůvodněno jak autoritou samotné autorky, tak i strukturou výběru, který reflektuje jazykovou realitu s ohledem na didaktický i systémový přístup k frazeologii.

četnosti výskytu stanovit přirozené rozhraní umožňující vymezit základní jádro FM pro každou jazykovou úroveň. Distribuce frazémů podle frekvence vykazuje typické rysy nerovnoměrného rozložení přibližujícího se Zipfově křivce: malá skupina velmi frekventovaných frazémů je následována dlouhým „ocasem“ jednotek s nízkým výskytem.

Tato skutečnost byla zohledněna při výběru reprezentativního souboru pro jednotlivé úrovně. V návrhu byly preferovány frazémy s vysokou a střední četností, přičemž za dolní hranici byla orientačně stanovena frekvence tří výskytů napříč učebnicemi, což odpovídá zhruba první třetině všech zaznamenaných jednotek. Frazémy s nižší četností byly zahrnuty pouze tehdy, pokud vykazovaly výraznou didaktickou relevanci nebo byly potvrzeny ve více validačních zdrojích.

Při určování frekvenčního prahu pro zařazení frazémů do návrhu FM jsme postupovali jednotně napříč všemi jazykovými úrovněmi (A1–B2). Pro každou úroveň byla sestavena distribuční křivka, která zachycuje počet frazémů v závislosti na jejich četnosti výskytu v učebnicích. Následně byl vizuálně a analyticky identifikován tzv. bod zlomu – frekvenční hodnota, od níž dochází k prudkému poklesu počtu frazémů, avšak ke zvýšení míry jejich opakování. Tento bod vymezuje hranici mezi okrajovými, jednorázově se vyskytujícími jednotkami a jádrem frazeologického materiálu dané úrovně.

Pro každou úroveň byla dále vypočtena dvě klíčová procenta: jednak podíl frazémů s četností rovnou nebo vyšší než stanovený práh vzhledem k celkovému počtu jednotek, a jednak jejich souhrnný podíl na celkovém počtu výskytů v učebnicovém korpusu. Tento dvojí ukazatel umožňuje zachytit nejen rozsah výběru, ale i jeho váhu v rámci výukového materiálu.

Tento přístup umožnil vymezit tzv. didaktické jádro pro každou úroveň bez mechanického přejímání všech opakovaných jednotek. Frekvenční data sloužila jako jeden z parametrů výběru, nikoli jako jediné kritérium. U každé jazykové úrovně byl vytvořen soubor frazémů, který je zároveň reprezentativní, pedagogicky funkční a ověřitelný ve vztahu k jazykové realitě i očekávání v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka.

Distribuce a průniky frazémů napříč úrovněmi byla názorně vizualizována v *Grafu 5* v kapitole 6 *Analýza excerptce frazémů ze současných učebnic češtiny pro cizince*. Tento přehled ukazuje rozsah a míru sdílenosti frazeologických jednotek mezi jednotlivými stupni.

Sestavení FM pro každou úroveň vychází z předpokladu, že se v každém modulu objeví jak

frazémy výlučně příslušející dané úrovni, tak i jednotky sdílené s jinými úrovněmi. Výběr je však veden nejen hlediskem frekvenčním, ale také funkčně-didaktickým a s přihlédnutím k praktické využitelnosti ve výuce.

V rámci stanovení návrhového souboru frazémů pro jednotlivé úrovně byla zvolena metodologie založená na frekvenčním výskytu jednotek v excerpovaných učebnicích češtiny pro cizince. Tento postup s sebou nese určité zjednodušení: frazémy, které se v analyzovaném materiálu objevily pouze jednou či dvakrát, byly ve většině případů z výběru vyloučeny. Takové rozhodnutí vychází z předpokladu, že opakovaný výskyt ve více učebnicích signalizuje vyšší didaktickou relevanci i míru ustálenosti dané jednotky. Je však třeba výslovně upozornit, že vyloučení málo frekventovaných frazémů neznamená jejich nedostatečnou pedagogickou hodnotu. Mezi těmito jednotkami se mohou nacházet výrazy s vysokým komunikačním potenciálem nebo specifickou funkčností, které nebyly do návrhu FM zařazeny pouze kvůli absenci opakovaného výskytu. Výběrový rámec je proto nutné chápat jako otevřené pracovní pole, nikoli jako definitivní systém. Nabízí se možnost vrátit se k tomuto „odstřiženému“ materiálu a podrobit jej doplňkové evaluaci například podle stylistických, pragmatických či kontrastivních kritérií.

V návazné analytické části byla následně provedena tematická a funkční klasifikace vybraných frazémů podle SERR (Rada Evropy, 2002, kapitoly 4 a 5). Tematická klasifikace vycházela z rámce uvedeného v kapitole 4.2 *Témata komunikace*, bylo využito všech čtrnáct tematických okruhů. Každý frazém byl přiřazen k jednomu či více těmto tematickým okruhům na základě významu a předpokládané komunikační situace. Při přiřazování byl kladen důraz na kontext užití frazému v učebnicových textech a na typické výukové situace. Východiskem funkčního třídění frazémů byla mikrofunkční klasifikace podle kapitoly SERR 5.2.3.2 *Funkční kompetence*, která specifikuje základní komunikační úkony v rámci interakční kompetence. Tento rámec byl rozšířen o jemnější distinkce čerpané z dokumentu *Threshold Level 1990*, což umožnilo vytvořit rozšířený soubor čítající 69 mikrofunkcí použitých při analýze. Každý frazém byl následně přiřazen k jedné nebo více mikrofunkcím na základě svého pragmatického účelu a komunikačního rámce. Obě klasifikace přispěly k hlubšímu porozumění tomu, jaké typy jazykových prostředků učebnice preferují a jakým způsobem odpovídají požadavkům na rozvoj komunikační kompetence na jednotlivých jazykových úrovních.

V závěrečné fázi návrhu FM pro jednotlivé jazykové úrovně bylo přistoupeno k validačnímu ověření výběrového rámce a k jeho systematickému zařazení do modulové struktury. Tento krok zahrnoval průběžné porovnání navrženého souboru frazémů s autentickým jazykovým materiálem reprezentovaným korpusem *SYN v9*, s frazeologií obsaženou v textech certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince (CCE) a s výběrem frazémů uvedeným v práci Marie Čechové. Tyto tři validační zdroje umožnily ověřit frekvenční, aplikační i funkčně-stylistickou přiměřenost výběru a doplnit tak didaktický pohled vycházející z učebnic o další relevantní perspektivy.

Současně bylo překročeno k finálnímu přiřazení ověřených frazémů do modelového návrhu FM. Tento návrh je organizován podle čtyř jazykových úrovní A1 až B2, přičemž každý modul zahrnuje výběrové jádro frazémů charakteristických pro danou úroveň z hlediska jejich frekvence, funkce, tematické relevance a validační opory.

9.2 Výběr frazémů pro jednotlivé úrovně A1–B2

Na základě uvedených kritérií a metodologických východisek následuje výběr frazémů pro jednotlivé jazykové úrovně A1 až B2, které budou tvořit základ návrhu modelového FM. V této části práce jsou postupně představovány konkrétní soubory frazémů pro každou z úrovní v souladu se strukturou SERR, přičemž výběr reflektuje jak frekvenční rozložení, tak didaktickou přiměřenost a validaci pomocí doplňkových zdrojů.

Při stanovování frekvenčního prahu pro zařazení frazémů do návrhu FM bylo nutné zohlednit jak specifika jednotlivých jazykových úrovní, tak obecnější principy frazeologické výuky v cizojazyčné výuce. Excerpce z učebnic odhalila výraznou nerovnoměrnost v distribuci výskytů – napříč všemi úrovněmi byla potvrzena známá zákonitost, že omezený počet frazémů se opakuje velmi často, zatímco většina výrazů se vyskytuje sporadicky. Tato disproporce se zřetelně promítla i do tvaru četnostních křivek vytvořených zvlášť pro každou úroveň.

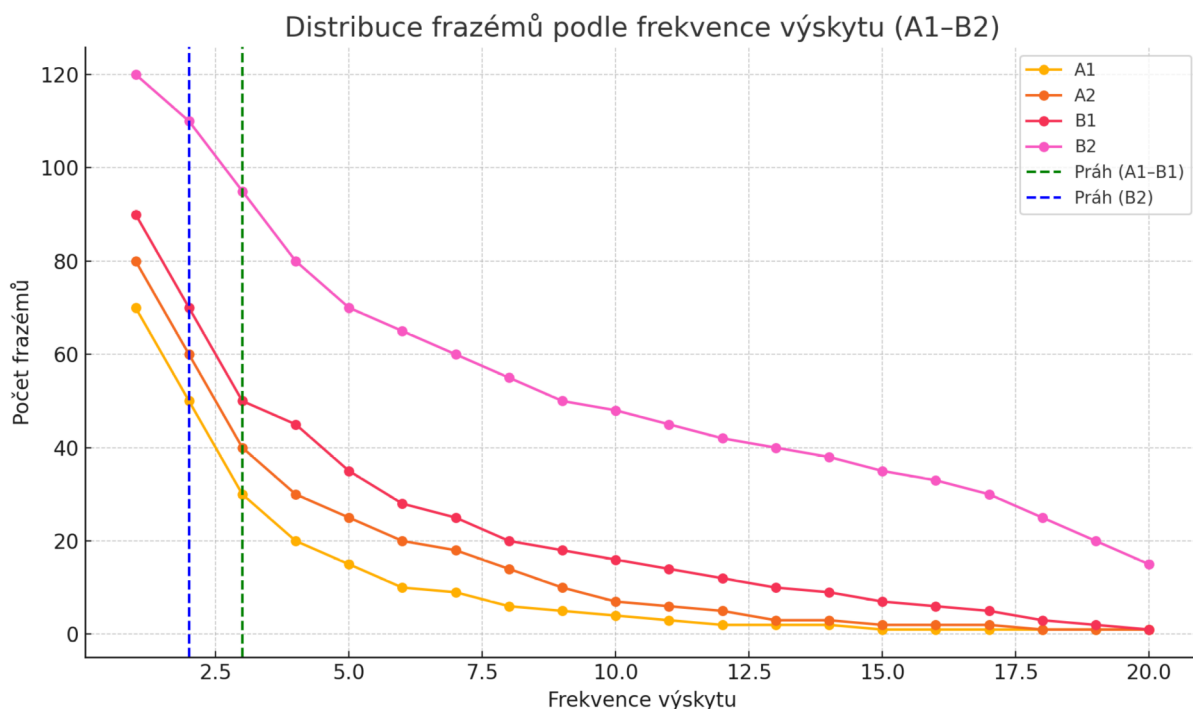
Grafy ukázaly, že k bodu zlomu – tedy k místu, kde křivka začíná prudce klesat – dochází v případě úrovní A1, A2 a B1 přibližně při frekvenci tří nebo čtyř výskytů. Od této hranice dochází ke skokovému nárůstu počtu frazémů s nízkou četností, často izolovaného výskytu,

jejichž didaktická hodnota bývá sporná. U těchto nižších a středních úrovní bylo proto možné uvažovat o zvolení jednotného prahu (např. ≥ 3), který by zahrnoval relativně malý počet frazémů, avšak s vysokou výukovou návratností. Tento práh byl zároveň srovnáván s alternativními variantami: zatímco přísnější nastavení (≥ 4) by vedlo k výraznému zúžení výběru, uvolnění na ≥ 2 by naopak zahrnuvalo i výrazy s marginální četností.

Odlišná situace nastala u úrovně B2, kde celkový rozsah frazeologického materiálu výrazně převyšoval ostatní úrovně a kde byla křivka méně strmá – frekventované frazémy tvoří větší a rozprostřenější pásmo bez jednoznačného bodu zlomu. V tomto případě se ukázalo jako žádoucí uvolnit práh mírněji, a to až na hodnotu ≥ 2 . Tento přístup umožnil zachytit širší spektrum jednotek s didaktickým potenciálem, aniž by došlo k přílišnému rozvolnění výběrového rámce.

Výběr prahových hodnot tedy nebyl aplikován mechanicky, ale vznikl jako výsledek kombinace kvantitativní analýzy a didaktického uvážení. V konečné verzi byly do návrhu FM zahrnuty ty frazémy, které dosáhly alespoň tří výskytů u úrovní A1, A2 a B1, a alespoň dvou výskytů u úrovně B2. Tyto hodnoty zároveň odpovídají přirozenému zlomu v distribuci a pokrývají významné procento celkového frazeologického repertoáru každé úrovně, jak ukazují následující grafy.

Výběr frazémů pro modelový návrh FM nebyl veden pouze jejich výskytem v učebnicích, ale zahrnoval i analýzu frekvenční distribuce s cílem identifikovat tzv. didaktické jádro, tedy skupinu nejčastěji se vyskytujících frazémů, které zároveň vykazují vysoký výukový potenciál. Aby bylo možné navrhnout adekvátní práh, od kterého bude daný frazém do modelu FM zařazen, byla provedena detailní analýza rozložení frekvencí pro každou jazykovou úroveň zvlášť. Výsledky jsou shrnuty v *Grafu 11*:



Graf 11: Souhrnný graf distribuce frazémů podle frekvence výskytu

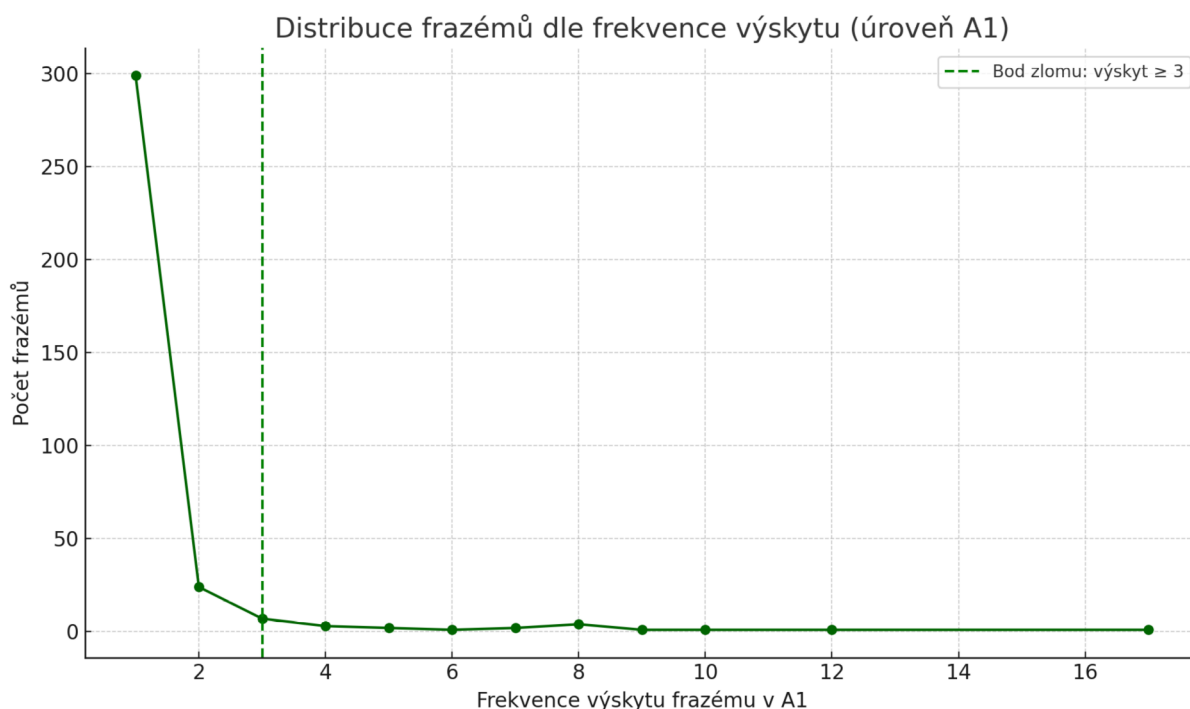
Graf 11 ukazuje, že distribuce frazémů odpovídá nerovnoměrnému rozložení, kde se malá skupina frazémů vyskytuje velmi často, zatímco výrazná část jednotek se objevuje pouze jednou nebo dvakrát. Tento jev je nejvýraznější u úrovně A1, kde prudký pokles nastává již mezi třetí a čtvrtou frekvencí. Na základě této analýzy byl pro úrovně A1, A2 a B1 zvolen jako dolní hranice frekvenční práh ≥ 3 , což znamená, že do návrhu FM byly zahrnuty pouze ty frazémy, které se vyskytují alespoň třikrát napříč analyzovanými učebnicemi.

Jiná situace nastává u úrovně B2, kde celkový počet frazémů je výrazně vyšší a distribuce méně strmá. Zde byl jako adekvátní zvolen práh ≥ 2 , neboť prudký pokles počtu frazémů přichází až po této hranici. Tento přístup umožnil vymezit relevantní množinu frazeologických jednotek, která odpovídá výukovým specifikům jednotlivých úrovní a zároveň zachovává proporcionalitu materiálu.

Zvolená metoda stanovení prahové hodnoty tak vychází nejen z vizuální analýzy dat, ale zohledňuje i celkovou frazeologickou zátěž jednotlivých úrovní a jejich didaktický profil. Graf zároveň ilustruje, že modelový návrh FM nepřebírá veškerý frazeologický materiál zachycený v učebnicích, ale že výběr je vždy podmíněn frekvenčním limitem.

Distribuční křivka frazémů pro jazykovou úroveň A1 (viz Graf 12) ukazuje výraznou

nerovnoměrnost ve frekvenčním rozložení. Většina frazémů se v učebnicích objevuje pouze jednou či dvakrát, zatímco jen velmi omezený počet výrazů se vyskytuje opakovaně. Bod zlomu, označený v grafu zelenou přerušovanou čarou, byl stanoven na hodnotě výskytu ≥ 3 . Tato hranice byla zvolena s ohledem na výrazný pokles četnosti, který nastává právě v tomto bodě, a zároveň představuje kompromis mezi objemem výběru a jeho didaktickou využitelností.

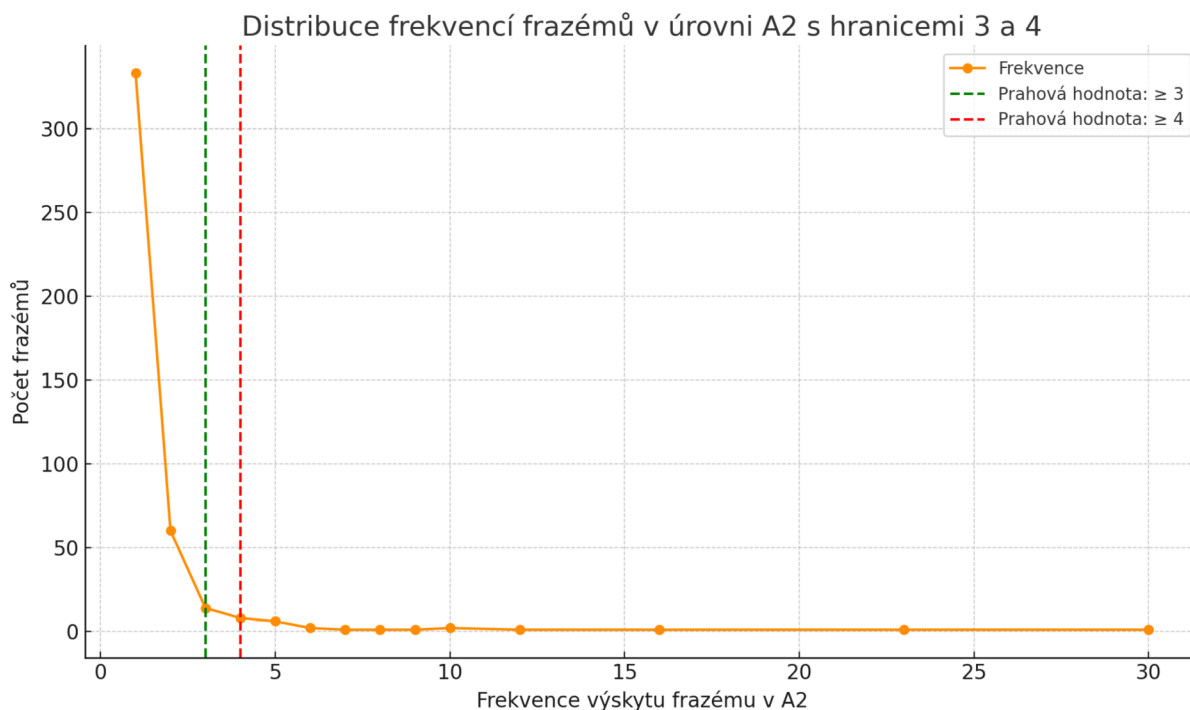


Graf 12: Distribuce výskytu frazémů v úrovni A1 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu FM: frekvence výskytu ≥ 3)

Celkově bylo v úrovni A1 identifikováno 346 různých frazémů, přičemž pouze 23 z nich dosáhlo frekvence výskytu alespoň třikrát. To znamená, že frazémy splňující tuto podmínku tvoří přibližně 6,6 % všech zaznamenaných jednotek. Jejich význam však nelze poměřovat pouze kvantitativně – souhrnně totiž tyto frazémy pokrývají 29,2 % všech výskytů frazémů v této úrovni. Tato disproporce potvrzuje, že omezený soubor výrazně frekventovaných frazémů tvoří jádro frazeologického materiálu na této úrovni a měl by být považován za klíčový při návrhu FM. Na základě této analýzy bude pro jazykovou úroveň A1 do návrhu modelového FM zařazeno 23 nejfrekventovanějších frazémů.

Obdobná metodologická úvaha byla aplikována také při určování frekvenčního prahu pro

úroveň A2. V tomto případě distribuční křivka frazémů (viz *Graf 13*) vykazuje podobnou tendenci jako u úrovně A1 – výrazný pokles frekvence nastává po devíti nejfrekventovanějších jednotkách.



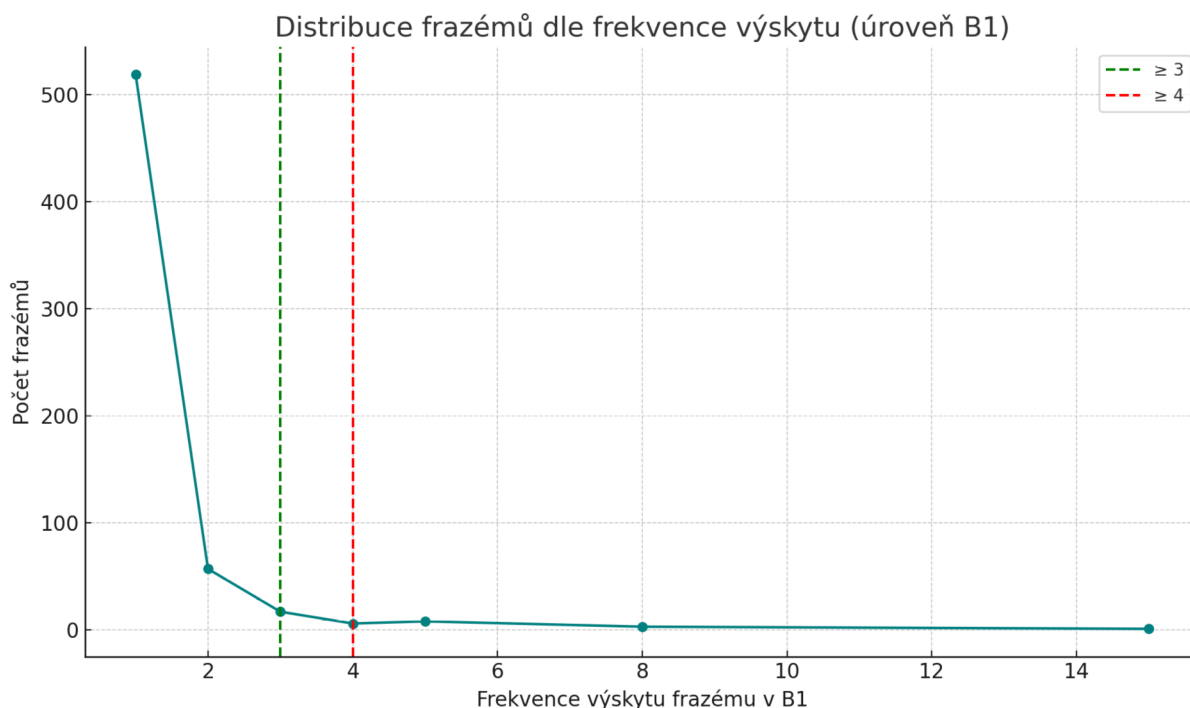
Graf 13: Distribuce výskytu frazémů v úrovni A2 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu FM: frekvence výskytu ≥ 3)

Bod zlomu byl i zde stanoven na hodnotě výskytu ≥ 3 , a to na základě pozorovatelného zlomu ve frekvenční distribuci i s ohledem na proporce výběru. Původně byl však zvažován posun bodu zlomu na frekvenci výskytu ≥ 4 , která by výběrový soubor dále zúžila a zvýšila míru reprezentativnosti, avšak při bližším pohledu na křivku bylo patrné, že k prudkému poklesu četnosti dochází již při výskytu tři. Tato hodnota tak byla nakonec zachována i pro tuto jazykovou úroveň, čímž se zároveň sjednotila metodologie výběru napříč úrovněmi A1 a A2.

Při zohlednění této hranice bylo do návrhu FM pro úroveň A2 zařazeno 39 frazémů s výskytem alespoň třikrát. Tyto jednotky tvoří přibližně 9 % ze všech 432 frazémů zaznamenaných na této úrovni. Jejich frekvenční dominance je však významná – společně pokrývají 36,6 % všech výskytů frazémů v úrovni A2.

Distribuční křivka výskytů frazémů pro jazykovou úroveň B1 (viz *Graf 14*) vykazuje

charakteristický nerovnoměrný průběh, kdy se výrazně více frazémů objevuje s nízkou frekvencí, zatímco s rostoucím počtem výskytů se jejich množství prudce snižuje. Tato tendence odpovídá známé Zipfově distribuci jazykových jednotek a potvrzuje, že většina frazémů se vyskytuje pouze okrajově.



Graf 14: Distribuce výskytu frazémů v úrovni B1 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu FM - frekvence výskytu ≥ 3)

Při stanovování frekvenčního prahu pro zařazení frazémů do návrhu FM jsme zvažovali dvě možnosti – výskyt ≥ 4 a výskyt ≥ 3 . První z těchto hranic sice zajišťuje velmi úzký a stabilní výběr, avšak počet zahrnutých jednotek by byl natolik nízký, že by mohl ohrozit reprezentativnost výsledného seznamu. Graf zároveň ukazuje, že zlom ve frekvenční distribuci – tedy bod, v němž křivka přechází z výrazného poklesu do strmějšího nárůstu – nastává právě mezi výskyty 2 a 3. To znamená, že od hodnoty výskytu ≥ 3 dochází k zřetelnému zlomu ve výskytové dynamice, který lze interpretovat jako přirozenou hranici mezi běžně se opakujícími a výjimečně doloženými frazémy.

Na základě této úvahy jsme jako dolní mez výběru stanovili hodnotu výskytu ≥ 3 . Tento výběr zahrnuje celkem 35 frazémů z celkového počtu 611 zaznamenaných jednotek, což představuje

5,73 % celé excerpce pro úroveň B1. Tyto frekventovanější frazémy však svou četností výrazně převyšují ostatní – souhrnně totiž tvoří 154 výskytů, což odpovídá přibližně 19,57 % všech výskytů v rámci této jazykové úrovně.

Vzhledem k nižšímu počtu a procentu identifikovaných frazémů oproti úrovním A2 a zejména B2 je žádoucí doplnit frazeologický materiál z jiných ověřených zdrojů – a texty certifikovaných zkoušek (např. CCE-B1) k tomu poskytují ideální podklad.

Z logického hlediska skutečnost, že se mezi úrovněmi B1 a B2 vyskytuje tak výrazný kvantitativní skok (z 611 na 1209 frazémů), otevírá několik interpretačních možností. Především to může naznačovat, že frazeologický materiál pro úroveň B1 není v současných učebnicích zcela systematicky rozvinut, nebo že se mu nedostává stejné míry pozornosti jako v úrovni B2. Alternativně může být tato disproporce způsobena i didaktickým nastavením samotných materiálů: některé frazémy, které by odpovídaly úrovni B1, se v učebnicích objevují až v rámci B2, ačkoliv by mohly být zavedeny dříve. Tuto mezeru je proto vhodné reflektovat nejen při konstrukci návrhového FM, ale i v dalším výzkumu či revizi kurikulárních doporučení.

Frekvenční nerovnováhu a relativně nízký počet frazémů splňujících kritérium pro zařazení do návrhu FM na úrovni B1 lze částečně vysvětlit menším počtem učebnicových zdrojů přiřazených k této úrovni. Jak ukazuje přehled v následující *Tab. 11*, úroveň B1 je pokryta pouze šesti tituly, což je nejméně ze všech čtyř jazykových stupňů. Tato skutečnost mohla ovlivnit jak tematickou rozmanitost, tak frekvenci výskytu jednotlivých jednotek.

Tabulka 11: Přehled didaktických zdrojů zařazených podle jazykové úrovně (export z tabulky urovne_a_zdroje.xlsx)

Úroveň	Počet zdrojů	Seznam zdrojů
A1	9	BCzI, CE1, CE2, CIU1, CPI, CPS, JACA1, PSC, ZVC
A2	11	CCA, CE3, CE4, CIU2, CKK1, CMC, CPA, CPII, LZI, NCzSS, SM
B1	6	BCzII, CCB1, CIU3, CKK2, CPIII, LZII
B2	7	BCzIII, CCB2, CIU4, CPZ, CRH, CSVP, NCK
XX	3	JHI, JHII, PKC

Za účelem vyrovnání tohoto nepoměru se nabízí možnost doplnit výběrový rámec o frazémy z učebnic, jejichž jazyková úroveň nebyla explicitně určena (souhrnně označené jako „XX“). Tyto tři zdroje – JHI, JHII a PKC – mohou přinést cenné tematické a funkčně relevantní

jednotky, jež by mohly být po selektivním ověření zařazeny k úrovni B1.

Zároveň je však třeba zdůraznit, že i přes relativně nízký počet učebnic dosahuje úroveň B1 druhého nejvyššího počtu identifikovaných frazémů (611), čímž předčí jak A1, tak A2. Tato disproporce potvrzuje, že samotný počet zdrojů není určující pro rozsah frazeologického materiálu. Některé učebnice, např. *Basic Czech II*, *CCB1* či *CIU3*, prokazují výraznou frazeologickou bohatost a systematičnost, zatímco jiné materiály – například *CIU4* pro úroveň B2 – vykazují podstatně nižší počet jednotek. Zřetelný důkaz představuje titul *Žijeme v Česku*, zařazený do úrovně A1, který v absolutním počtu frazémů překonává i několik B2 učebnic. Tento poznatek potvrzuje, že deklarovaná úroveň učebnice není vždy v přímé úměře s frazeologickou náročností a objemem výukového materiálu.

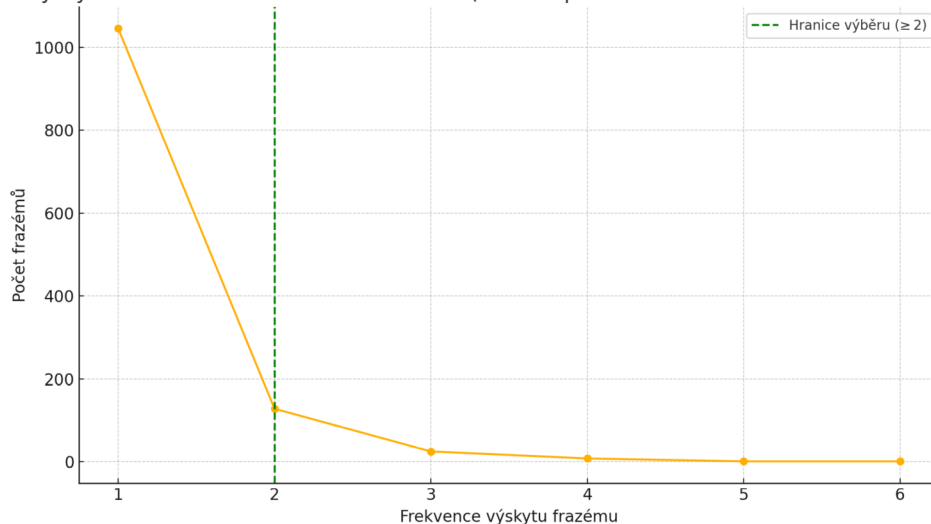
Při návrhu FM pro úroveň B1 je proto vhodné zachovat opatrnost: frazeologická excerpce sice číselně odpovídá vyšším úrovním, je však třeba ověřit, zda identifikované jednotky skutečně reflektují požadavky SERR na tuto úroveň, co do tematického zaměření a funkčního využití. Vizualizace celkové distribuce frazémů podle učebnic a úrovní je obsažena v *Grafu 6 Distribuce frazémů podle učebnic a úrovní* v kapitole 6 *Analýza excerpce frazémů ze současných učebnic češtiny pro cizince*.

Na úrovni B2 jsme čelili jiné výchozí situaci než u předchozích úrovní. Celkový počet zaznamenaných frazémů zde dosahuje 1209, což výrazně převyšuje ostatní úrovně⁷⁸ a zároveň odráží vyšší frazeologickou náročnost a rozmanitost jazykových prostředků na této úrovni.

Distribuční křivka frazémů pro jazykovou úroveň B2 (viz *Graf 15*) potvrzuje předpoklad, že s rostoucí jazykovou úrovní dochází k výraznému nárůstu frazeologického materiálu. Celkový počet identifikovaných frazémů v úrovni B2 dosahuje hodnoty 1209, což výrazně převyšuje rozsah excerpce u všech ostatních úrovní. Tento výsledek lze do určité míry připsat vyšší frazeologické náročnosti a rozmanitosti jazykových prostředků, které se na úrovni B2 ve výuce uplatňují v souladu s požadavky SERR.

⁷⁸ V porovnání s předchozí úrovní B1, kde bylo identifikováno 611 frazémů, vykazuje úroveň B2 dvojnásobný rozsah.

Distribuce výskytu frazémů v úrovni B2 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu FM: frekvence výskytu ≥ 2)



Graf 15: Distribuce výskytu frazémů v úrovni B2 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu FM - frekvence výskytu ≥ 2)

Přestože množství frazémů na první pohled působí naddimenzovaně, bližší pohled na jejich distribuci ukazuje, že i zde lze identifikovat přirozený bod zlomu – tedy frekvenční hranici, od které počet jednotek prudce klesá. V tomto případě byl za hranici pro zařazení do návrhu FM zvolen výskyt ≥ 2 . Tato hranice byla stanovena s vědomím toho, že materiál na úrovni B2 vykazuje větší rozptyl a řadu jednotek s nízkým výskytem. Zahrnutí frazémů s frekvencí dva a více představuje vyvážený kompromis mezi reprezentativností a objemem výběru.

Zatímco frekvenční hodnota ≥ 3 by byla v souladu s kritérii aplikovanými u úrovní A1 a A2, zde se ukázala jako příliš omezující: zahrnovala by pouze 75 frazémů, což sice představuje 6,2 % ze všech 1209 jednotek, ale pokrývá jen 16,3 % celkových výskytů. Naopak při hranici ≥ 2 bylo vybráno 163 frazémů, tedy 13,48 % ze všech zaznamenaných jednotek, přičemž tyto pokrývají celkem 374 výskytů – což odpovídá 26,34 % všech zaznamenaných výskytů frazémů v úrovni B2. Tento podíl je velmi blízký hodnotám zjištěným u předchozích úrovní (např. A1 – 29,2 %, A2 – 30,5 %, B1 – 27,8 %), a je tedy vnímán jako konzistentní a vhodný pro zařazení do návrhu FM.

Z důvodu vysokého počtu zaznamenaných frazémů na úrovni B2 a jejich značného rozptylu jsme považovali za nezbytné provést podrobnější srovnání, které by umožnilo posoudit dopad různého nastavení frekvenční hranice na výsledný výběr. Za tímto účelem byla vytvořena přehledná Tab. 12 *Souhrnné údaje k výběru frazémů pro návrh FM dle jazykové úrovně*, která

pro každou úroveň uvádí nejen celkový počet identifikovaných frazémů a jejich výlučných variant, ale také zvolený frekvenční práh, počet frazémů splňujících tento práh a příslušné procentuální podíly jak z hlediska typu (počet základních tvarů), tak výskytu (tokenů).

Tabulka 12: Souhrnné údaje k výběru frazémů pro návrh FM dle jazykové úrovně

Úroveň	Celkový počet frazémů (typů)	Podíl na celku (typy)	Počet výlučných frazémů	Frekvenční práh	Počet vybraných frazémů	Podíl z dané úrovně (typy)	Podíl z dané úrovně (tokeny)
A1	346	13,71 %	228	≥ 3	23	6,65 %	29,20 %
A2	432	17,11 %	287	≥ 3	39	9,03 %	27,26 %
B1	611	24,22 %	433	≥ 3	35	5,73 %	22,91 %
B2	1209	47,96 %	1025	≥ 2	163	13,48 %	26,34 %
B2-2	1209	47,96 %	1025	≥ 3	35	2,89 %	8,31 %

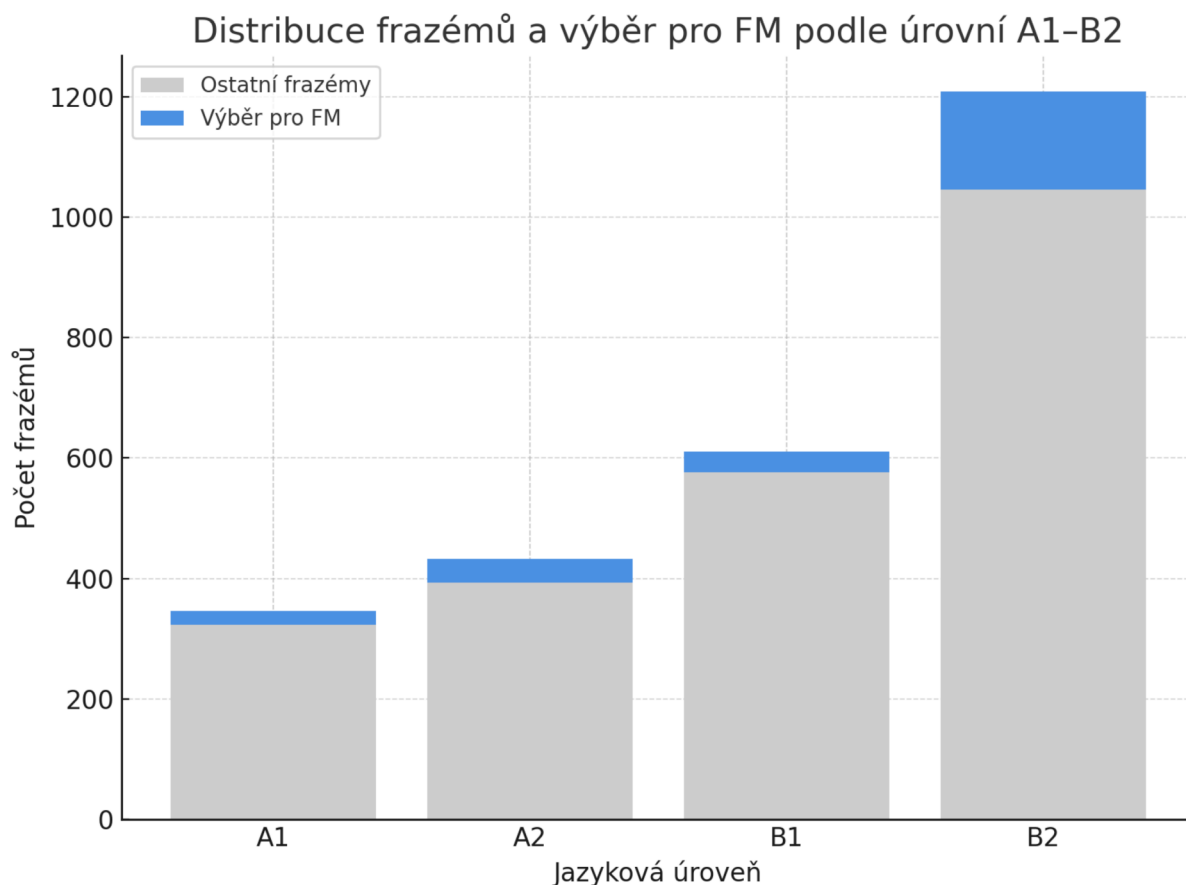
V dolní části tabulky je uveden alternativní výpočet pro úroveň B2 (B2-2), který simuluje situaci, kdy by byl zachován vyšší práh výskytu ≥ 3 – tedy v souladu s úrovněmi A1 a A2. Tento řádek jasně ukazuje, že takto nastavená hranice by ve srovnání s ostatními úrovněmi vedla k výrazně nižšímu podílu zachycených výskytů (pouze 16,3 % oproti přibližně 27–30 % u ostatních úrovní). Tabulka tedy názorně potvrzuje, že snížení hranice na ≥ 2 pro úroveň B2 není pouze kvantitativně efektivní, ale zároveň zajišťuje srovnatelnou míru reprezentace frazeologického jádra jako v ostatních úrovních. Tento přístup tak umožňuje zachovat meziúrovňovou rovnováhu a kontinuitu při sestavování návrhu FM.

Zajímavým zjištěním je rovněž skutečnost, že i na tak rozsáhlé úrovni, jako je B2, činí absolutně nejčastější frazém pouze šest výskytů. Tento fakt podtrhuje šíři, ale i rozptýlenost frazeologického materiálu na pokročilé úrovni, kde je frazeologie značně diferencovaná a méně standardizovaná napříč jednotlivými tituly. I přesto se však ukazuje, že skupina frekventovanějších jednotek tvoří didakticky relevantní jádro a je plně oprávněná být zahrnuta do návrhu FM.

Na základě výše uvedených analýz a metodologického rámce bylo tedy rozhodnuto, že pro úroveň B2 budou do návrhu FM zahrnuty frazémy s frekvencí výskytu ≥ 2 . Tento výběr byl proveden nejen na základě kvantitativních ukazatelů, ale také s ohledem na kontinuitu analytického postupu u předchozích úrovní a celkovou srovnatelnost výběrových kritérií.

Zatímco předchozí *Tab. 12* poskytuje podrobný přehled kvantitativních ukazatelů excerpovaných frazémů podle jednotlivých jazykových úrovní, následující *Graf 16 Distribuce*

frazémů a výběr pro FM podle úrovní A1–B2 tyto údaje převádí do vizuální podoby, která umožňuje rychlou orientaci a usnadňuje vnímání proporcí mezi celkovým počtem zaznamenaných frazémů, jejich výlučným zastoupením v rámci jedné úrovně a výběrem frazémů zařazených do návrhu FM.



Graf 16: Distribuce frazémů a výběr pro FM podle úrovní A1–B2

Jednotlivé segmenty uvnitř sloupců představují vrstvy tohoto systému. Výška každého sloupce odpovídá celkovému počtu základních tvarů frazémů doložených na dané úrovni bez ohledu na jejich četnost. Modrá část uvnitř každého sloupce označuje podíl frazémů, které byly na základě frekvenční analýzy zařazeny do návrhu FM. Tyto jednotky představují tzv. výběrové jádro pro příslušnou úroveň. Jejich počet je odvozen od stanoveného frekvenčního prahu, který byl pro každou úroveň stanoven samostatně na základě distribuční křivky výskytů.

Je patrné, že u všech úrovní tvoří návrh FM relativně malý, ale významný podíl z celkové frazeologické zásoby. Například v úrovni A1 zahrnuje návrh FM pouze 23 z 346 identifikovaných frazémů (6,6 %), zatímco v úrovni B2 činí tento výběr 163 frazémů z celkových 1209 (13,48 %).

Tímto je uzavřena analytická fáze výběru frekvenčního prahu pro všechny čtyři jazykové úrovně A1 až B2. Následující kapitola se bude věnovat samotné konstrukci návrhu modelového FM – tedy praktickému sestavení FM pro každou z těchto úrovní v souladu s předloženými daty, analýzou a validačními kritérii.

9.2.1 Návrh FM – Modul A1

Modul A1 zahrnuje soubor nejčastějších frazémů doložených v učebnicích češtiny pro cizince pro tuto jazykovou úroveň. Výběr vychází z frekvenční hranice ≥ 3 , stanovené na základě distribuční křivky a didaktické relevance daných výrazů. Do modulu bylo zahrnuto 23 frazémů, které vykazují stabilní výskyt napříč zdroji a vysokou komunikační funkčnost v rané fázi jazykového osvojení.

Tab. 13 uvádí soupis vybraných frazémů pro úroveň A1 seřazených podle klesající četnosti.

Tabulka 13: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň A1

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v A1	Počet celkem
1	dobry den!	17	80
2	na shledanou!	12	41
3	tesi me!	10	27
4	jak se mas, mate?	9	29
5	dobrou noc!	8	13
6	jde to	8	10
7	mit volno	8	14
8	mej, mejte se (zatim) (hezky, fajn)	8	30
9	vsechno nejlepsi (k narozeninam, k svatku, k vyroci)	7	22
10	mit stesti	7	17
11	mit chut na neco	6	15
12	dobre rano	5	15
13	mit zizen	5	9
14	dobrou chut!	4	17
15	dobry vecer!	4	10
16	(Ale) to nic (neni)	4	10
17	ujde to	3	9

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v A1	Počet celkem
18	být svobodný	3	3
19	mít hlad jako vlk	3	8
20	tykat si ⁷⁹	3	4
21	prosím tě, vás	3	36
22	být něčí věc	3	6
23	na zdraví!	3	9

Vedle základního tvaru je uveden počet výskytů daného frazému v materiálech úrovně A1 a jeho celkový výskyt napříč všemi úrovněmi. Cílem je identifikovat frazémy, které nejen opakovaně figurují ve výukových materiálech pro začátečníky, ale zároveň vykazují širší didaktickou použitelnost a potenciál pro vertikální integraci napříč jazykovými stupni.

Tematické přiřazení frazémů bylo provedeno na základě klasifikace uvedené v kapitole 4.2 *Témata komunikace SERR* (Rada Evropy, 2002, s. 53–54)⁸⁰, přičemž se jednotlivé výrazy vztahují převážně k oblastem každodenního života (3), mezilidských vztahů (6), jídla a nápojů (10), péče o tělo a zdraví (7) a počasí (14). Z tematického hlediska se tak jedná o frazémy, které mají vysokou komunikační užitnost v základních situacích, jež jsou typické pro úroveň A1, jako je přivítání, rozloučení, základní sebevyjádření či kulturně zakotvené společenské interakce.

Po frekvenčním výběru jsme se zaměřili na tematické rozvrstvení frazémů pro úroveň A1. To bylo provedeno dle kategorizace v oddílu 4.2 *Témata komunikace SERR* (Rada Evropy 2002, s. 54). Číselné označení témat v závorkách následující *Tab. 14* odpovídá oficiálnímu pořadí podle SERR:

Tabulka 14: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace)

Tematická oblast (dle SERR)	Frazémy
osobní údaje (1)	<i>být svobodný</i>
každodenní život (3)	<i>jde to; mít štěstí; (ale) to nic (není); ujde to</i>

⁷⁹ Výraz *tykat si*, ač formálně nejde o frazém, je do FM zařazen vzhledem k pragmatické významnosti, kulturní specifičnosti, obtížnosti při osvojování a nepodobnosti ruštině; v komunikaci cizinců se chová jako víceslovná jednotka, obdobně jako ruské *быть на „ты“*.

⁸⁰ osobní údaje (1), dům a domov, okolí (2), každodenní život (3), volný čas, zábava (4), cestování (5), mezilidské vztahy (6), péče o tělo a zdraví (7), vzdělání (8), nakupování (9), jídlo a nápoje (10), služby (11), různá místa (12), jazyk (13), počasí (14)

Tematická oblast (dle SERR)	Frazémy
volný čas, zábava (4)	<i>mít volno</i>
mezilidské vztahy (6)	<i>dobrý den!; na shledanou!; těší mě!; jak se máš, máte?; dobrou noc!; měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn); všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí); dobré ráno; dobrý večer!; tykat si; prosím tě, vás; být něčí věc</i>
jídlo a nápoje (10)	<i>mít chuť na něco; mít žízeň; dobrou chuť!; mít hlad jako vlk; na zdraví!</i>

Tento klasifikační rámec umožňuje přehledně přiřadit jednotlivé frazémy k oblastem každodenní komunikace, čímž usnadňuje jejich didaktické zpracování a začlenění do výukových modulů.

Výsledné tematické třídění potvrzuje, že většina základních frazémů úrovně A1 spadá do oblasti mezilidské komunikace – tedy tematického okruhu *mezilidské vztahy*. Právě zde se koncentrují společenské výrazy používané při běžných interakcích, jako jsou pozdravy, přání, představování či vyjádření zdvořilosti. Tato dominance je plně v souladu s očekáváním, že výuka na úrovni A1 je zaměřena na osvojení komunikačních rutin a základních sociálních konvencí. Zastoupeny jsou rovněž okruhy *každodenní život*, *jídlo a nápoje* a v menší míře i *volný čas a zábava a osobní údaje*. Tato distribuce odráží praktické potřeby začátečníků, kteří se na této úrovni učí zvládat nejběžnější životní situace – od pozdravu přes objednání jídla až po vyjádření fyzických potřeb nebo nálady.

Některé frazémy zařazené do tematické klasifikace pro úroveň A1 se nacházejí na rozhraní více tematických oblastí nebo vykazují významovou variabilitu v závislosti na kontextu použití. Například frazém *být něčí věc* byl přiřazen k tématu *mezilidské vztahy*, neboť často vyjadřuje stanovisko, postoj či osobní přístup vůči druhým osobám („to je moje věc“, „to není tvoje věc“). V širším smyslu však může souviset také s tématem *osobní údaje*, pokud je interpretován jako výraz identity, autonomie či práva na rozhodování.

Výraz *tykat si* je právem zařazen k oblasti *mezilidské vztahy*, jelikož se přímo vztahuje k formám interpersonální komunikace a vztahovým konvencím. Zároveň však může mít přesah do tematického okruhu *jazyk*, pokud je vnímán jako prostředek reflexe jazykové formy, stylu nebo způsobu vyjadřování v určité sociální situaci.

Formule *měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)* je přiřazena rovněž k mezilidským vztahům, což

odpovídá jejímu běžnému užití jako zdvořilostního rozloučení. Její funkce však zároveň zahrnuje i přání příjemného pokračování dne, a lze ji tak považovat za součást rutinní interakce spojené s *každodenním životem*.

U frazému na *zdraví!* převládá tematické zařazení do oblasti *jídlo a nápoje*, kde plní funkci přípitku. Pokud se však použije jako reakce na kýchnutí, lze ho zároveň interpretovat jako součást tématu *péče o tělo a zdraví*. Kontext použití zde tedy výrazně ovlivňuje tematické začlenění.

Další skupina výrazů jako *jde to, ujde to* a *(ale) to nic (není)* byla klasifikována v rámci *každodenního života*, neboť se běžně objevují v odpovědích na otázky týkající se aktuálního stavu nebo nálady. Zároveň však tyto výrazy často tvoří součást společenské interakce, a tudíž se dotýkají i oblasti *mezilidských vztahů*. Jejich funkce se tak pohybuje na pomezí osobního vyjádření a společenské výměny.

Výsledný výběr tedy odpovídá požadavkům stanoveným pro úroveň A1, neboť umožňuje studentům osvojit si základní prostředky interakce a začlenění do běžné komunikace, a to jak v rovině obsahové, tak funkční. Význam těchto frazémů překračuje čistě lexikální rovinu a napomáhá utváření komunikační kompetence v souladu s cíli výuky češtiny jako cizího jazyka na počáteční úrovni.

Následující *Tab. 15* přináší funkční klasifikaci frazémů zařazených do návrhu FM pro modul A1, a to na základě mikrofunkčního rámce uvedeného v kapitole 5.2.3.3 dokumentu SERR (*Mikrofunkce*). Každému z frazémů bylo přiřazeno jedno či více komunikačních užití, a to s přihlédnutím ke kontextově podmíněné variabilitě jejich pragmatické realizace. Vzhledem k analytickému charakteru výzkumu bylo nezbytné rámec SERR v této části rozšířit o konkrétněji vymezené mikrofunkce. Inspirovali jsme se přitom vybranými prvky z dokumentu *Threshold Level 1990* (Van Ek a Trim, 2001), jenž sloužil jako podkladový materiál při koncipování původního SERR. Úplný seznam použitých mikrofunkcí včetně jejich číselného značení je uveden v příloze.

Tabulka 15: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence)

Frazém	Mikrofunkce (dle SERR, kapitola 5.2.3.3 Mikrofunkce, s doplněním podle dokumentu <i>Threshold Level 1990</i>)
<i>dobrý den!</i>	pozdravy (4.3); oslovení (v některých situacích zároveň funguje jako oslovení při vstupu do komunikace) (4.2)
<i>na shledanou!</i>	rozloučení (4.6); emoce (přání, potěšení při přátelské interakci – např. s úsměvem, srdečně) (2.5)
<i>těší mě!</i>	představování (4.4); emoce (potěšení z osobního kontaktu, zdvořilostní výraz vstřícnosti) (2.5)
<i>jak se máš, máte?</i>	pozdravy (v užším rituálním smyslu) (4.3); identifikování (dotaz na osobní stav) (1.1); žádost (implicitní žádost o informaci) (1.4); emoce (zájem, starost, empatie) (2.5)
<i>dobrou noc!</i>	rozloučení (4.6); emoce (vyjádření přání, péče, přátelskosti) (2.5)
<i>jde to</i>	poskytování odpovědí (na otázku typu „jak se máš?“) (1.5); faktický postoj (zlehčující hodnocení vlastního stavu) (2.1); emoce (často vyjádření mírné nespokojenosti, ale s přijetím situace) (2.5)
<i>mít volno</i>	identifikování (časová dostupnost, pracovní režim) (1.1); vůle (volno často souvisí s osobním rozhodnutím, volbou činností) (2.4)
<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	rozloučení (4.6); emoce (přání, pozitivní naladění) (2.5); morálka (společenská zdvořilost, péče o vztahy) (2.6)
<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	emoce (potěšení, radost, naděje) (2.5); pozdravy (v kontextu slavnostních přání) (4.3); oslovení (v osobním kontextu) (4.2)
<i>mít štěstí</i>	identifikování (popis situace ex post) (1.1); faktický postoj (interpretace okolností, např. že „měl jsem štěstí“) (2.1); znalost (v kontextu reflexe minulosti nebo pravděpodobnosti) (2.2)
<i>mít chuť na něco</i>	identifikování (aktuální tělesný stav nebo mentální nastavení) (1.1); vůle (preferenze, touha) (2.4); emoce (zájem, potěšení) (2.5)
<i>dobré ráno</i>	pozdravy (4.3); oslovení (zvláště v kontextu zahájení dialogu) (4.2)
<i>mít žízeň</i>	identifikování (popis fyziologického stavu) (1.1); vůle (nepřímě, pokud je následováno záměrem napít se) (2.4)
<i>dobrou chuť!</i>	pozdravy (rituální přání při jídle) (4.3); emoce (potěšení, péče) (2.5); morálka (zdvořilostní konvence) (2.6)
<i>dobrý večer!</i>	pozdravy (4.3); oslovení (stejně jako <i>dobrý den</i>) (4.2)
<i>(Ale) to nic (není)</i>	reformulace vlastního výroku (zmírnění významu, např. po omluvě) (6.13); morálka (reakce typu odpuštění, schválení) (2.6); faktický postoj (bagatelizace události) (2.1)
<i>ujde to</i>	faktický postoj (jemné, mírně negativní hodnocení) (2.1); poskytování odpovědí (stručná odpověď na dotaz na stav) (1.5)
<i>být svobodný</i>	identifikování (osobní status) (1.1); faktický postoj (v případě hodnotící výpovědi: „a jsem za to rád“) (2.1); vůle (v některých případech může vyjadřovat záměr zůstat svobodný) (2.4)

Frazém	Mikrofunkce (dle SERR, kapitola 5.2.3.3 Mikrofunkce, s doplněním podle dokumentu <i>Threshold Level 1990</i>)
<i>mít hlad jako vlk</i>	identifikování (fyzický stav) (1.1); emoce (expresivita, nadsázka, nelibost) (2.5); uvedení příkladu (v textech může fungovat jako figurativní příklad hladu) (5.25)
<i>tykat si</i>	oslovení (změna komunikační roviny) (4.2); identifikování (vyjádření typu vztahu mezi mluvčími – např. kolegiální, přátelský) (1.1); požadavek na změnu formulace (v rozhovoru: „můžeme si tykat?“) (6.10); vůle (přání navázat neformální kontakt) (2.4)
<i>prosím tě, vás</i>	požadavek na změnu formulace (změkčení sdělení, oslovení s funkcí vyjednávání) (6.10); oslovení publika (v neformální řeči jako úvod k výpovědi) (5.4); hledání slov (často součást zdržovací fráze) (5.6); morálka (vyjádření zdvořilosti) (2.6)
<i>být něčí věc</i>	identifikování (vyjádření vztahu k záležitosti – vlastnictví, kompetence, odpovědnost) (1.1); faktický postoj (stanovisko k tomu, komu co přísluší) (2.1); morálka (vymezení hranic, obrana soukromí, implicitní výčitka či odmítnutí zasahování) (2.6); žádost (nepřímá výzva k nezasahování – „nech mě být“) (3.2); varování (zejména v konfliktním, důrazném užití – upozornění na nepřípustnost zásahu) (3.3); reformulace vlastního výroku (závěrečné shrnutí stanoviska po výměně názorů – např. „to je moje věc, a tečka“) (6.13)
<i>na zdraví!</i>	přípitky (při pití) (4.5); emoce (potěšení, přání druhému) (2.5); morálka (zdvořilé přání při kýchání) (2.6); pozdravy (v širším slova smyslu jako rituál interakce) (4.3)

Distribuce frazémů napříč funkčními oblastmi ukazuje několik důležitých trendů. Převažují frazémy spojené s mezilidskou interakcí, konkrétně s oblastmi vyjadřování a zjišťování postojů (2) a navazování kontaktu s lidmi (4). Výrazná přítomnost mikrofunkcí, jako je vyjadřování emocí (2.5), pozdravy (4.3), rozloučení (4.6) či oslovení (4.2), odráží potřebu osvojit si rutinní komunikační mechanismy nezbytné pro navázání, udržení a ukončení kontaktu. To je pro modul A1 typické a odpovídá základnímu cíli výuky – umožnit vstup do komunikačních situací běžného dne.

Z analýzy rovněž vyplývá, že jednotlivé mikrofunkce se často překrývají a mají vícenásobný charakter. Frazémy jsou v praxi polysémantické a plní více komunikačních účelů současně. Například výraz *mějte se hezky* lze chápat zároveň jako rozloučení (4.6), výraz péče (2.5), ale i morální apel na udržení pozitivního kontaktu (2.6). Taková kombinatorika je v autentickém jazyce běžná, přestože bývá v učebnicové praxi často zjednodušena či redukována – právě tato analýza však ukazuje její komplexitu i na elementární úrovni.

Významné zastoupení vykazuje rovněž funkce identifikování (1.1), která se opakuje napříč frazémy typu *mít volno*, *mít žízeň*, *být svobodný* nebo *mít hlad jako vlk*. Přestože jsou tyto

výrazy formálně jednoduché, hrají zásadní roli ve vyjadřování osobního stavu, potřeb a vztahů – tedy ve vymezení „já“ vůči okolnímu světu, což je pro komunikaci v cizím jazyce základní dovednost.

Dále je třeba upozornit na okrajově zastoupené funkce strukturující projev (5) a funkce zaměřené na formulaci výpovědi (6), které potvrzují důležitost formulačních a interakčních strategií i na začátečnické úrovni. Ačkoli frazémy typu *prosím tě* nebo *to nic není* mohou působit druhořadě, jejich funkce hledání slov (5.6), reformulace (6.13) či zmírnění výpovědi (6.10) signalizují schopnost pružně reagovat, upravovat sdělení a přizpůsobovat se sociálnímu kontextu. I tyto schopnosti přispívají k rozvoji pragmatické kompetence.

Zvláštní pozornost si zaslouží přítomnost tzv. kulturně nasycených mikrofunkcí. Některé frazémy, jako například *dobrou chuť*, *na zdraví* nebo *všechno nejlepší*, nesou kulturně zakotvené významy, které nelze vyučovat čistě formálně. Výskyt těchto výrazů naznačuje, že návrh FM zohledňuje rovněž pragmatickou stránku kulturní gramotnosti, a je tak v souladu s požadavky SERR na rozvoj sociolingvistické kompetence.

Díličí analýza frazémů podle funkčních oblastí odhalila nejen převahu interakčních a postojových funkcí, ale zároveň poukázala na složitou vnitřní dynamiku mezi jednotlivými mikrofunkcemi. Řada frazémů vykazuje vícenásobné pragmatické zařazení, čímž potvrzuje svou vysokou frekvenci a komunikační užitečnost i v rámci výuky češtiny jako cizího jazyka. Zejména identifikace stavu (1.1), vyjadřování emocí (2.5) a pozdravné výrazy (4.3) tvoří pevné jádro navrženého minima.

Nejvíce výskytů bylo zaznamenáno v oblasti vyjadřování a zjišťování postojů (2), která zahrnuje celkem 29 přiřazených mikrofunkcí. Druhou nejčastěji zastoupenou oblastí je navazování kontaktu s lidmi (4), v níž bylo identifikováno 17 výskytů. Tyto dvě domény tvoří více než polovinu všech zaznamenaných funkcí, což potvrzuje jejich klíčovou roli v interakční kompetenci na úrovni A1. Oblast poskytování a hledání faktografických informací (1) se vyskytuje ve 12 případech a zahrnuje zejména výrazy vztahující se k osobnímu, fyziologickému nebo sociálnímu stavu mluvčího. Oblast pokusu o vhodnější formulaci v komunikaci (6) je zastoupena ve 4 případech, přičemž jde o jemné zásahy do výpovědi, reformulace, zmírnění nebo zdvořilé uvedení sdělení.

Funkce strukturování projevu (5) vykazuje 3 výskyty a objevuje se zejména v případech

oslovení, výplňových výrazů a formulačních rámců, které napomáhají plynulosti nebo organizaci řeči. Oblast přesvědčování (3) se v rámci analyzovaného souboru vyskytla pouze dvakrát, což odpovídá relativně nízkému zastoupení argumentačních strategií v komunikačních situacích na elementární úrovni.

Tato kvantitativní distribuce potvrzuje, že navržený soubor frazémů pokrývá široké spektrum komunikačních potřeb začátečníků a zároveň reflektuje autentickou dynamiku interakce v běžných každodenních situacích. V některých případech se navíc objevují i kulturně specifické mikrofunkce, jejichž osvojení má přímý dopad na sociolingvistickou přiměřenost projevu.

Tento přehled nejen dokumentuje rozvrstvení funkčních typů v rámci navrženého minima, ale současně poskytuje náhled na strategické komunikační situace, v nichž se dané frazémy s vysokou pravděpodobností uplatní. Takto provedená klasifikace může být užitečná jak pro další výzkumné srovnání s vyššími moduly FM, tak pro praktické účely výuky.

Validace A1

Validační ověření frazémů navržených pro úroveň A1 ukazuje vysokou míru podpory napříč třemi nezávislými zdroji. Z celkových 23 jednotek bylo 21 frazémů potvrzeno v korpusu *SYN v9*, což svědčí o jejich přirozeném výskytu v současné češtině. V textech certifikovaných zkoušek CCE A1 (*CCE A1*, 2023) bylo identifikováno 8 jednotek, přičemž zastoupené frazémy vykazují vysokou míru pragmatické funkčnosti a didaktické relevance pro začátečnickou úroveň. Ve výběru frazémů obsaženém v publikaci *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová, 2000) se objevuje 7 zkoumaných jednotek, přičemž jde především o výrazy s obecnějším funkčně-stylistickým dosahem, často s ustáleným místem v českém frazeologickém inventáři.

Pouze jeden frazém (*Dobrou noc!*) nebyl explicitně doložen v žádném z těchto tří validačních rámců, nicméně jeho výuková přiměřenost je potvrzena v učebnicovém korpusu i jeho běžným užitím v každodenní komunikaci. Ostatní jednotky vykazují alespoň dílčí shodu ve dvou či jednom z referenčních zdrojů, viz následující *Tab. 16*:

Tabulka 16: Validací ověření frazémů navržených pro modul A1

Frazém A1	SYN v9	CCE A1	Čeština – řeč a jazyk
<i>dobry den</i>	✓	✓	✓
<i>na shledanou</i>	✓	✓	✓
<i>tesí me</i>		✓	
<i>jak se se mas</i>	✓	✓	
<i>dobrou noc</i>	✓		
<i>jde to</i>	✓		
<i>mit volno</i>	✓		✓
<i>měj se se hezky</i>	✓		
<i>vsechno nejlepsi</i>	✓	✓	
<i>mit stesti</i>	✓		✓
<i>mit chuť na na něco</i>	✓		
<i>dobry ráno</i>	✓		
<i>mit žizeň</i>	✓		
<i>dobrou chuť</i>	✓		
<i>dobry večer</i>	✓		
<i>(ale) to nic (není)</i>			
<i>ujde to</i>	✓		
<i>být svobodný</i>	✓		✓
<i>mit hlad jako vlk</i>	✓		✓
<i>tykat si</i>	✓		✓
<i>prosím tě</i>	✓	✓	
<i>být něčí věc</i>	✓		
<i>na zdraví</i>	✓	✓	

Celkem 7 frazémů bylo potvrzeno ve všech třech validačních zdrojích. Jedná se o výrazy *dobry den*, *na na shledanou*, *tesí me*, *jak se se mas*, *vsechno nejlepsi*, *mit stesti* a *mit hlad jako vlk*. Tyto jednotky tvoří stabilní jádro učebního i komunikačního repertoáru, a jejich zařazení do návrhu FM je zcela jednoznačně opodstatněné.

Dalších 7 frazémů bylo doloženo ve dvou ze tří sledovaných zdrojů. V některých případech jde o kombinaci korpusu a M. Čechové (*být svobodný*, *mit chuť na na něco*, *mit volno*, *tykat si*), jindy se jedná o shodu mezi korpusem a CCE (*prosím tě*, *mit žizeň*). Tyto frazémy vykazují buď vysokou frekvenci v přirozeném jazyce, nebo jsou opakovaně tematizovány ve výukových a testovacích textech. Jejich výběr je proto také považován za validní.

9 frazémů se nachází pouze v jednom validačním zdroji, přičemž většinou se jedná o doložení v korpusu SYN v9. Sem patří například *dobrou noc*, *jde to*, *měj se se hezky*, *dobry ráno*, *dobrou chuť*, *dobry večer*, *ujde to*, *být něčí věc*, *na na zdraví*. Ačkoli nejsou napříč všemi zdroji systematicky potvrzeny, jejich výskyt v autentických jazykových datech naznačuje, že

jde o komunikačně relevantní výrazy, často s vysokou výpovědní hodnotou.

Jediný frazém – *(ale) to nic (není)* – se nepodařilo doložit v žádném ze tří validačních zdrojů. Přesto je ponechán v návrhu FM, a to z důvodů didaktických. Krátké výpovědi tohoto typu jsou typické pro každodenní mluvenou interakci, objevují se v mnoha běžných situacích (např. jako reakce na omluvu, drobné pochybení, vyjádření shovívavosti) a bývají pro začátečníky obtížně uchopitelné, ať už z hlediska významu, nebo formy. Zkušenosti z výuky ukazují, že právě tyto rituální či odlehčující výrazy jsou studenty velmi často vnímány jako důležité, ale zároveň málo srozumitelné. Zařazení této jednotky je proto plně odůvodněno praktickými potřebami výuky.

Celkově lze tedy uzavřít, že všech 23 analyzovaných frazémů je s ohledem na validaci doporučeno k zařazení do modelového návrhu FM pro úroveň A1.

9.2.2 Návrh FM – Modul A2

V této části navazujeme na výběr frazémů pro jazykovou úroveň A1 a předkládáme návrh rozšíření FM pro úroveň A2. Oproti předchozí fázi je však postup modifikován: cílem je navázat na modul A1 a identifikovat nové frazémy, které se v učebnicích češtiny pro cizince objevují v rámci úrovně A2, avšak nebyly zařazeny do předchozího modulu.

Postup vychází z porovnání učebnicové excerpce pro obě úrovně. V první fázi byly vybrány všechny frazémy, které se v úrovni A2 vyskytují alespoň třikrát, čímž byl opět zohledněn frekvenční práh. Následně byly tyto jednotky porovnány se souborem frazémů přiřazených k modulu A1, přičemž do analýzy pro A2 byly zahrnuty pouze ty, které se v A1 nevyskytují nebo nebyly do předchozího návrhu zařazeny.

Předkládaný soubor tedy představuje doplnění FM o nově identifikované jednotky specifické pro úroveň A2. Výběr frazémů, jejich tematická a funkční klasifikace, stylistické zařazení a validační ověření dále navazují na metodologii uplatněnou při zpracování modulu A1.

Frekvenční analýza frazémů pro úroveň A2 byla provedena podle stejné metodologie jako v případě modulu A1. Z výchozího souboru excerpovaných jednotek byly vybrány všechny frazémy, které se v učebnicích pro A2 vyskytly alespoň třikrát, čímž byl zachován dříve stanovený frekvenční práh. Výsledkem tohoto výběru je celkem 39 frazémů, zaznamenaných

v přehledové Tab. 17:

Tabulka 17: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň A2

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet výskytů v A2	Počet celkem
1	<i>dobrý den!</i>	30	80
2	<i>prosím tě, vás</i>	23	36
3	<i>na shledanou!</i>	16	41
4	<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	12	30
5	<i>těší mě!</i>	10	27
6	<i>jak se máš, máte?</i>	10	29
7	<i>dobrou chuť!</i>	9	17
8	<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	8	22
9	<i>mít štěstí</i>	7	17
10	<i>to je škoda</i>	6	16
11	<i>to mě mrzí</i>	6	11
12	<i>(Ale) to nic (není)</i>	5	10
13	<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	5	10
14	<i>být smůla</i>	5	6
15	<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	5	5
16	<i>dívat se na televizi</i>	5	8
17	<i>šťastnou cestu!</i>	5	7
18	<i>přejete si?</i>	4	12
19	<i>honem (něco udělej)</i>	4	8
20	<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	4	6
21	<i>to nevadí</i>	4	6
22	<i>je mi to líto</i>	4	16
23	<i>je mi (to) jedno</i>	4	17
24	<i>ujde to</i>	4	9
25	<i>chodit s někým, spolu</i>	4	8
26	<i>šťastný nový rok</i>	3	3
27	<i>vážený/á/é/í (pane, paní, kolegové ...)</i>	3	3
28	<i>to je šok</i>	3	3
29	<i>držet dietu</i>	3	3
30	<i>no ne!</i>	3	8
31	<i>nic se (někomu) nestalo</i>	3	6
32	<i>na zdraví!</i>	3	9
33	<i>bez práce nejsou koláče</i>	3	5
34	<i>mít smůlu</i>	3	5
35	<i>mít problém</i>	3	6
36	<i>dobré ráno</i>	3	15
37	<i>dobrou noc!</i>	3	13
38	<i>chodit s někým</i>	3	3
39	<i>pojd', pojd'te dál</i>	3	3

Vzhledem k tomu, že návrh FM pro A2 navazuje na již existující soubor frazémů zařazených do modulu A1, byl tento výběr dále porovnán s předchozím návrhem. Ruční kontrola ukázala, že 14 frazémů z návrhu FM pro A1 se znovu objevuje i mezi nejfrekventovanějšími frazémy úrovně A2, zatímco 9 frazémů z A1 ve frekvenčním výběru pro A2 přítomno není. Tato disproporce ukazuje, že některé výrazy z A1 již nejsou v učebnicích pro úroveň A2 explicitně opakovány, pravděpodobně proto, že byly zavedeny dříve a nadále se pouze předpokládá jejich osvojení.

Bylo identifikováno 25 nových jednotek, které byly dále podrobeny individuální kontrole. V jejím rámci byl z výběru vyřazen výraz *vážený/á/é/í* (např. *pane, paní, kolegové*), který byl do původní excerptce zahrnut kvůli své stylistické ustálenosti a častému výskytu v epistolárních formulích. Přestože lze jeho užití chápat jako idiomatizované a kulturně specifické, z hlediska interakční a pragmatické relevance nebyl shledán jako plně odpovídající frazeologickému statusu. Využívá se téměř výlučně v písemné formě a bez přímé vazby na každodenní mluvený kontext, který je pro návrh FM na úrovni A2 klíčový.

Další korekce se týkala výrazu *chodit s někým*, který byl v původním výběru zachycen dvakrát: jednak ve variantě *chodit s někým*, a dále jako rozšířená forma *chodit s někým / spolu*. Vzhledem k tomu, že se jedná o identický frazém se stejným významovým jádrem i pragmatickou funkcí, byla forma bez příslovce z výběru odstraněna jako redundantní. V návrhu FM je tak zachována idiomatická varianta *chodit s někým / spolu*, která lépe odpovídá výskytové podobě v učebnicích a zároveň reprezentuje běžně užívanou formulaci v neformální mluvě.

Naopak frazém *Přejete si?*, který je na první pohled formální a strukturálně jednoduchý, byl ponechán. Důvodem je jeho vysoká frekvence a pragmatická vágnost, díky níž se uplatňuje v mnoha typových situacích – od stravovacích provozů přes služby až po obecnou interakci. Z vlastní pedagogické i studijní zkušenosti vyplývá, že jde o výraz, který činí studentům potíže zejména na percepční rovině, a jeho zařazení do návrhu FM je proto považováno za oprávněné.

V rámci konečné úpravy výběru došlo také k formální korekci zápisu jednoho z frazémů: původní tvar *být smůla* byl nahrazen frekventovanější a idiomatičtější formulací *to je smůla*, která lépe odpovídá autentickému jazykovému užití a současně zajišťuje větší formální

konzistenci v rámci celé excerptce.

Po této revizi tak vznikl výběr 23 nových frazémů, které představují rozšíření frazeologického repertoáru vůči modulu A1 a budou dále analyzovány z hlediska tematické a funkční klasifikace. Tento soubor je zachycen v následující Tab. 18:

Tabulka 18: Frazémy kandidující na zařazení do FM – modul A2

Nové pořadí	Původní pořadí	Frazém – návrh pro modul A2	Počet výskytů v A2	Počet celkem
1	9	<i>to je škoda</i>	6	16
2	10	<i>to mě mrzí</i>	6	11
3	12	<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	5	10
4	13	<i>to je smůla</i>	5	6
5	14	<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	5	5
6	15	<i>dívat se na televizi</i>	5	8
7	16	<i>šťastnou cestu!</i>	5	7
8	17	<i>přejete si?</i>	4	12
9	18	<i>honem (něco udělej)</i>	4	8
10	19	<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	4	6
11	20	<i>to nevadí</i>	4	6
12	21	<i>je mi to líto</i>	4	16
13	22	<i>je mi (to) jedno</i>	4	17
14	24	<i>chodit s někým, spolu</i>	4	8
15	25	<i>šťastný nový rok</i>	3	3
16	27	<i>to je šok</i>	3	3
17	28	<i>držet dietu</i>	3	3
18	29	<i>no ne!</i>	3	8
19	30	<i>nic se (někomu) nestalo</i>	3	6
20	32	<i>bez práce nejsou koláče</i>	3	5
21	33	<i>mít smůlu</i>	3	5
22	34	<i>mít problém</i>	3	6
23	38	<i>pojd', pojd'te dál</i>	3	3

Bylo tak přiděleno nové pořadové číslo pro pohodlí přehledu a analýzy. Vedle základního tvaru je – stejně jako pro úroveň A1 – uveden počet výskytů daného frazému v materiálech úrovně A2 a jeho celkový výskyt napříč všemi jazykovými úrovněmi.

Tematická klasifikace frazémů vybraných pro návrh FM v modulu A2 odhaluje zřetelné rozšíření tematického repertoáru oproti úrovni A1, a to jak co do počtu zastoupených kategorií, tak z hlediska významové a komunikační variability jednotlivých frazémů. Zatímco v úrovni A1 byla frazeologická zásoba soustředěna převážně do několika základních

tematických oblastí – zejména *mezilidské vztahy, každodenní život a jídlo a nápoje*, – na úrovni A2 pozorujeme výraznější tematické rozvrstvení a komplexnější provázání mezi jednotlivými oblastmi, viz následující Tab. 19:

Tabulka 19: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace)

Tematická oblast (dle SERR)	Frazémy
dům a domov, okolí (2)	<i>pojd', pojd'te dál</i>
každodenní život (3)	<i>to je škoda; to mě mrzí; to nevadí; je mi to líto; je mi (to) jedno; no ne!; to je šok; to je smůla; mít smůlu; mít problém; bez práce nejsou koláče; dávat (si) pozor (na někoho)</i>
volný čas, zábava (4)	<i>dívat se na televizi</i>
cestování (5)	<i>šťastnou cestu!</i>
mezilidské vztahy (6)	<i>šťastnou cestu!; to je (ale, teda) překvapení; přejete si?; honem (něco udělej); šťastné a veselé Vánoce!; chodit s někým, spolu; nic se (někomu) nestalo; šťastný nový rok; mít problém; mít smůlu; dávat (si) pozor (na někoho)</i>
péče o tělo a zdraví (7)	<i>držet dietu; mít problém</i>
jídlo a nápoje (10)	<i>šťastné a veselé Vánoce!; přejete si?</i>
služby (11)	<i>prejete si?</i>

Nejsilněji je nadále zastoupena oblast mezilidských vztahů (6), která sdružuje výraznou část frazémů – od zdvořilostních formulací typu *prejete si?*, přes přání a emotivní reakce jako *šťastnou cestu!* či *to je (ale, teda) překvapení*, až po expresivní či situační výrazy jako *honem (něco udělej)* nebo *chodit s někým, spolu*. To potvrzuje, že sociální interakce zůstává jedním z hlavních pilířů komunikace na elementárních úrovních.

Pozoruhodné je ovšem i silné zastoupení oblasti každodenního života (3), do níž spadá hned dvanáct frazémů. Tato tematická doména zahrnuje výrazy vztahující se k běžným situacím, hodnocení okolností a prožívání – např. *to je škoda, je mi (to) jedno, mít problém* nebo aktualizovaný frazém *to je smůla*. Je zde patrná tendence vyjadřovat jemnější odstíny postojů a emocí vůči konkrétním okolnostem, často v idiomatické či redukované podobě.

Další výraznější tematickou oblastí je péče o tělo a zdraví (7), která je zastoupena třemi frazémy (*držet dietu, mít problém*) a tematicky doplňuje častou potřebu studentů formulovat základní výpovědi o zdravotním stavu, návycích a obtížích.

Do oblasti jídla a nápojů (10) byly zařazeny dva frazémy (*šťastné a veselé Vánoce!, přejete si?*), přičemž právě druhý z nich vykazuje výraznou tematickou flexibilitu a objevuje

se i v kontextech služeb a mezilidských vztahů. Tato vícenásobná tematická zařazení jsou typická pro řadu frazémů v A2 a ilustrují, že jazykový materiál v této úrovni přirozeně směřuje k vyšší komplexitě.

Oblast cestování (5) je zastoupena frazémem *šťastnou cestu!*, jehož výskyt v různých tematických doménách (např. i v mezilidských vztazích) opět podtrhuje polyfunkční charakter frazémů. Obdobně frazém *dávat (si) pozor (na někoho)*, zařazený jak do každodenního života, tak do mezilidských vztahů, představuje typickou jednotku, která osciluje mezi popisem konkrétního jednání a implicitním přenesením významu do sféry péče, upozornění či výzvy.

Na rozdíl od A1 se zde poprvé objevuje tematická oblast dům a domov, okolí (2), zastoupená frazémem *pojd', pojd'te dál*, který lze chápat jako výraz všední interakce v domácím prostoru. Tematická oblast volného času a zábavy (4) je sice zastoupena jediným frazémem (*dívat se na televizi*), avšak jde o typickou jednotku s vysokou mírou univerzálního výskytu.

Výrazněji se v A2 projevuje tematický přesah frazémů mezi více oblastmi. Například *mít problém* je zařazen současně do tří tematických domén – každodenního života, mezilidských vztahů a péče o zdraví –, což reflektuje jeho rozšířené užití a pragmatickou otevřenost. Podobně *i přejete si?* se vyskytuje v kategoriích jídla, služeb a mezilidské interakce.

Celkově lze konstatovat, že tematická struktura FM pro A2 se vyznačuje větší distribuční variabilitou, vyšším počtem přiřazení a důrazem na výrazy, které umožňují jemnější sociální interakci, emocionální vyjádření a zvládnání každodenních komunikačních situací. Oproti úrovni A1, která se soustředila primárně na základní pozdravy, přání a identifikace, zde vidíme posun směrem k frazémům situačnějšího a hodnotícího charakteru, s výrazným pragmatickým potenciálem pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

V návaznosti na tematickou klasifikaci následuje funkční zařazení frazémů do rámce mikrofunkcí podle kapitoly 5.2.3.2 *Funkční kompetence* v SERR. Konkrétně byla využita specifikace tzv. mikrofunkcí, jak jsou vymezeny v kapitole 5.2.3.3 *Mikrofunkce* SERR, přičemž bylo – stejně jako u modulu A1 – přihlédnuto rovněž k doplňkovým podkategoriím na základě materiálu *Threshold Level 1990* (Van Ek a Trim, 2001). Výsledkem je podrobná funkční klasifikace, která zohledňuje kontextové, sémantické i pragmatické aspekty každého z frazémů:

Tabulka 20: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A2 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence)

Frazém	Mikrofunkce (dle SERR, kapitola 5.2.3.3 <i>Mikrofunkce</i> , s doplněním podle <i>Threshold Level 1990</i>)
<i>to je škoda</i>	emoce (vyjádření lítosti, zklamání) (2.5); faktický postoj (hodnocení situace) (2.1)
<i>to mě mrzí</i>	emoce (vyjádření lítosti, soustrasti) (2.5); morálka (vyjádření empatie) (2.6)
<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	varování (upozornění na hrozbu) (3.3); žádost (implicitní) (3.2); identifikování (potřeba opatrnosti) (1.1)
<i>to je smůla</i>	identifikování (stav – smůla) (1.1); faktický postoj (hodnocení) (2.1); emoce (zklamání) (2.5)
<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	emoce (překvapení) (2.5); faktický postoj (komentář k události) (2.1)
<i>dívat se na televizi</i>	identifikování (činnost, zájem) (1.1); vůle (záměr sledovat program) (2.4)
<i>šťastnou cestu!</i>	emoce (přání) (2.5); rozloučení (rituální interakce) (4.6); mezilidské vztahy (zdvořilost) (2.6)
<i>přejete si?</i>	žádost (dotaz na přání, objednávka) (1.4); nabídka (podání služby) (3.8); pozornost publika (oslovení v interakci) (5.4)
<i>honem (něco udělej)</i>	pobídka (k činnosti, urgence) (3.5); vůle (naléhavost) (2.4)
<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	pozdravy (při svátcích) (4.3); emoce (radost, slavnostní přání) (2.5)
<i>to nevádí</i>	morálka (omluva, pochopení) (2.6); reformulace (zmírnění dopadu) (6.13)
<i>je mi to líto</i>	emoce (soustrast, lítost) (2.5); morálka (zdvořilost) (2.6)
<i>je mi (to) jedno</i>	faktický postoj (vyjádření lhostejnosti) (2.1); emoce (nezájem) (2.5)
<i>chodit s někým, spolu</i>	identifikování (stav vztahu) (1.1); vůle (intimní záměr) (2.4)
<i>šťastný nový rok</i>	pozdravy (slavnostní) (4.3); emoce (radostné přání) (2.5)
<i>to je šok</i>	emoce (překvapení, šok) (2.5); faktický postoj (hodnocení situace) (2.1)
<i>držet dietu</i>	identifikování (stav – zdravotní) (1.1); faktický postoj (komentář, rozhodnutí) (2.1); vůle (záměr) (2.4)
<i>no ne!</i>	emoce (údiv, překvapení) (2.5); faktický postoj (komentář) (2.1)
<i>nic se (někomu) nestalo</i>	morálka (ujištění, útěcha) (2.6); faktický postoj (hodnocení stavu) (2.1)
<i>bez práce nejsou koláče</i>	faktický postoj (zobecnění, zkušenostní výrok) (2.1); uvedení příkladu (ilustrativní frazém) (5.25)
<i>mít smůlu</i>	identifikování (stav – smůla) (1.1); emoce (nelibost) (2.5)
<i>mít problém</i>	identifikování (problémová situace) (1.1); faktický postoj (vyhodnocení problému) (2.1)
<i>pojd', pojd'te dál</i>	oslovení (vstup do komunikace) (4.2); upoutání pozornosti (4.1)

Funkční klasifikace frazémů navržených pro modul A2 přináší několik pozoruhodných poznatků, které do značné míry potvrzují i rozvržení zaznamenané na úrovni A1, ale zároveň

poukazují na specifické rysy, jimiž se výběr pro A2 odlišuje.

Nejvýrazněji jsou opět zastoupeny funkční oblasti vyjadřování a zjišťování postojů (2) a poskytování a hledání faktografických informací (1). Mikrofunkce spadající pod oblast 2 tvoří převážnou většinu zaznamenaných výskytů a zahrnují především emoce (2.5), faktické postoje (2.1), ale i vůli (2.4) a morální konvence (2.6). To svědčí o tom, že frazémy této úrovně slouží zejména k rozlišování a nuancování postojů mluvčího, k vyjadřování jeho vnitřních stavů, hodnotových soudů i interakční orientace. Užití výrazů jako *to je škoda*, *to mě mrzí*, *je mi to líto* nebo *to nevdá* ukazuje, že frazémy modulu A2 se zaměřují více na jemné odstíny emoční a hodnotové orientace vůči partnerovi v komunikaci.

Oblast 1, tedy poskytování a zjišťování faktografických informací, je rovněž bohatě zastoupena. Mikrofunkce identifikování (1.1) se zde objevuje opakovaně – ve výrazech jako *být smůla*, *mít problém*, *držet dietu* či *chodit s někým, spolu* – a ukazuje, že frazémy na této úrovni slouží nejen k pojmenování osobního nebo společenského stavu, ale často i k jeho vyhodnocení nebo sdílení v interakci. Lze tak hovořit o významné funkci těchto frazémů v oblasti osobní prezentace a sebereflexe.

Z hlediska interakčních strategií je ve výběru zastoupena rovněž oblast navazování kontaktu s lidmi (4), přičemž dominantními mikrofunkcemi zde nejsou klasické pozdravy jako u A1, ale spíše výrazy jako *šťastnou cestu*, *pojd' dál* či *přejete si?*, které reflektují přechod od čistě iniciačních formulací ke komplexnějším rituálům a sociálním situacím (oslovení, pozvání, nabídka, přání).

Z oblasti přesvědčování (3) se v souboru vyskytuje několik frazémů, které naplňují mikrofunkce varování (3.3), žádosti (3.2) nebo pobídky (3.5) – například *honem něco udělej*, *dávat si pozor*, případně i *bez práce nejsou koláče* (jako exemplární výpověď hodnotícího typu). Přesto je třeba poznamenat, že funkce této kategorie jsou ve výběru zastoupeny spíše sporadicky, což odpovídá celkovému charakteru úrovně A2, jež ještě není zaměřena na komplexní argumentační strategie.

Okrajově jsou zastoupeny i funkce strukturování projevu (5) a pokus o vhodnější formulaci v komunikaci (6). Výraz *bez práce nejsou koláče* například plní i funkci ilustrativního příkladu (5.25), zatímco frazém *to nevdá* lze chápat i jako nástroj reformulace či zmírnění dopadu (6.13). Přítomnost těchto okrajových funkcí potvrzuje, že i frazémy A2 napomáhají

pružné výstavbě výpovědi a naznačují mluvčího schopnost přizpůsobit se kontextu komunikace.

Celkově lze říci, že frazémy v modulu A2 se vyznačují značnou funkční rozmanitostí, přičemž nadále dominují mikrofunkce zaměřené na vyjádření postojů, emocí a sociálních vazeb. V porovnání s úrovní A1 se zde však častěji objevují výrazy vyžadující vyšší míru porozumění kontextu, kulturní znalosti nebo schopnost diferencovaného hodnocení situace. Tento posun reflektuje přirozenou progresi od komunikačního minima k bohatšímu frazeologickému repertoáru, jenž se uplatňuje v reálnějších, komplexnějších výměnách.

Validace A2

Výběr 23 frazémů kandidujících na zařazení do návrhu FM pro úroveň A2 byl po tematické a funkční klasifikaci dále ověřen prostřednictvím validačního rámce. Stejně jako v případě úrovně A1 bylo ověření provedeno na základě tří doplňkových zdrojů: frekvenčního výskytu v korpusu *SYN v9*, výskytu ve frazeologickém souboru uvedeném v publikaci *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová, 2000), a výskytu v textech certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince (CCE) na úrovni A2 (CCE A1, 2020).

Validační ověření umožnilo posoudit míru zastoupení každého frazému v autentickém jazyce, odborné literatuře a reálných testovacích situacích. Ve výsledné validační tabulce (*Tab. 21*) je zaznamenána přítomnost každého frazému ve třech výše zmíněných zdrojích, přičemž výskyt je značen symbolem ✓. Absence výskytu ve zdroji není interpretována jako diskvalifikace frazému, ale slouží jako informace o jeho možném specifickém užití, stylové povaze nebo výskytu v méně frekventovaných registrech.

Tabulka 21: Validace ověření frazémů navržených pro modul A2

Frazém A2	<i>SYN v9</i>	<i>CCE A2</i>	<i>Čeština – řeč a jazyk</i>
<i>to je škoda</i>	✓	✓	✓
<i>to mě mrzí</i>	✓		✓
<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	✓		✓
<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	✓		
<i>dívat se na televizi</i>			
<i>šťastnou cestu!</i>	✓		
<i>přejete si?</i>	✓	✓	
<i>honem (něco udělej)</i>			

Frazém A2	SYN v9	CCE A2	Čeština – řeč a jazyk
<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	✓		
<i>to nevadí</i>	✓		✓
<i>je mi to líto</i>	✓		
<i>je mi (to) jedno</i>	✓		
<i>chodit s někým, spolu</i>			
<i>šťastný nový rok</i>	✓		
<i>to je šok</i>			
<i>držet dietu</i>			
<i>no ne!</i>			
<i>nic se (někomu) nestalo</i>	✓		
<i>bez práce nejsou koláče</i>	✓		✓
<i>mít smůlu</i>	✓		✓
<i>mít problém</i>	✓		✓
<i>pojd', pojd'te dál</i>	✓		
<i>to je smůla</i>	✓		

Pouze čtyři frazémy byly doloženy ve všech třech zdrojích. Jedná se o jednotky, které vykazují vysokou míru ustálenosti jak v běžném autentickém jazyce, tak v učebních a testovacích materiálech. Jejich zařazení do návrhu FM je tudíž zcela oprávněné.

Osm frazémů bylo potvrzeno ve dvou ze tří validačních zdrojů. Tyto výrazy se buď objevují jak v korpusu, tak v certifikačních materiálech, nebo nacházejí oporu v učební a pedagogické tradici (např. výběr M. Čechové). Ačkoli nejsou plně zastoupeny ve všech sledovaných typech dat, jejich validace ve dvou nezávislých zdrojích potvrzuje jejich relevanci pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

Další skupinu tvoří pět frazémů, které se nacházejí pouze v jednom ze sledovaných validačních zdrojů, nejčastěji v korpusu SYN v9. Jejich absence v certifikačních materiálech nebo u M. Čechové může být způsobena žánrovou specifikou, expresivním charakterem nebo omezeným výskytem v tradičních učebnicích. Přesto je jejich zařazení opodstatněné vzhledem k četnosti v přirozeném jazyce a jejich praktické užitečnosti v běžné komunikaci.

U šesti frazémů se validaci ve všech třech sledovaných zdrojích nepodařilo doložit. Jde o výrazy *dívat se na televizi*, *honem (něco udělej)*, *chodit s někým, spolu*, *to je šok*, *no ne!* a *nic se (někomu) nestalo*. V těchto případech lze předpokládat, že jejich absence v datech neznamená nízkou komunikační hodnotu, nýbrž odráží například nezařazení do kolokačních jednotek v korpusu nebo jejich výskyt především v mluveném či žánrově specifickém diskurzu. Z didaktického hlediska však tyto frazémy plní důležitou funkci, zejména v oblasti

každodenní interakce, a bývají pro studenty problematické kvůli interferenci s mateřským jazykem (např. *dívat se na televizi* ve srovnání s rus. *смотреть телевизор* vs. *смотреть на что-то*).

Z uvedených důvodů budou i výše uvedené nedoložené výrazy ponechány v návrhu FM. Doporučuje se však jejich další ověření v rámci budoucího výzkumu, případně rozšíření validační základny o další relevantní zdroje (např. pracovní sešity, nahrávky rozhovorů nebo jiné žánrově specifické materiály, víc viz kapitola *Výzkumné perspektivy*).

Na základě komplexní analýzy byla pro modul A2 navržena skupina 23 nových frazémů, které rozšiřují repertoár vymezený již v modulu A1. Všechny nové výrazy byly vybrány s ohledem na četnost výskytu v učebnicových materiálech pro úroveň A2, tematickou a funkční relevanci dle SERR, stylistickou charakteristiku a výsledky validačního ověření ve třech referenčních zdrojích (*SYN v9*, *CCE A2* a výběr z publikace *Čeština – řeč a jazyk*). I přes dílčí absenci validačních dat u některých výrazů byly tyto jednotky ponechány s ohledem na jejich pragmatickou a pedagogickou hodnotu.

Celkový návrh FM pro úroveň A2 tak zahrnuje 46 frazémů – původních 23 jednotek z úrovně A1 a 23 nově přidaných frazémů, které tvoří samostatný rozšiřující modul.

9.2.3 Návrh FM – Modul B1

Modul B1 navazuje na předchozí návrhové rámce pro úrovně A1 a A2 a rozšiřuje frazeologický repertoár směrem ke středně pokročilé úrovni jazykové kompetence. Stejně jako u nižších úrovní, i zde byl výchozím krokem výběr frazémů na základě frekvenční analýzy, přičemž za základní kritérium byl předběžně stanoven výskyt tří a více opakování v učebnicových textech označených úrovní B1, viz *Tab. 22*:

Tabulka 22: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň B1

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v B1	Počet celkem	A1	A2
1	<i>dobrý den!</i>	15	80	✓	
2	<i>je mi (to) jedno</i>	8	17		✓
3	<i>je mi to líto</i>	8	16		✓
4	<i>prosím tě, vás</i>	8	36	✓	
5	<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	5	30	✓	

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v B1	Počet celkem	A1	A2
6	<i>mít chuť na něco</i>	5	15	✓	
7	<i>na shledanou!</i>	5	41	✓	
8	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>	5	8		
9	<i>těší mě!</i>	5	27	✓	
10	<i>to by šlo</i>	5	5		
11	<i>to mě mrzí</i>	5	11		✓
12	<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	5	22	✓	
13	<i>brát léky (na něco)</i>	4	6		
14	<i>být v pohodě</i>	4	5		
15	<i>má, nemá (to) cenu</i>	4	6		
16	<i>no ne!</i>	4	8		✓
17	<i>to je škoda</i>	4	16		✓
18	<i>vyjde to</i>	4	4		
19	<i>ach jo!</i>	3	6		
20	<i>být fuk někomu</i>	3	3		
21	<i>být na volné noze</i>	3	4		
22	<i>být pecka</i>	3	3		
23	<i>být ve stresu</i>	3	3		
24	<i>dělat si z někoho legraci</i>	3	3		
25	<i>hodně štěstí</i>	3	3		
26	<i>honem (něco udělej)</i>	3	8		✓
27	<i>chodit s někým, spolu</i>	3	8		✓
28	<i>jak se máš, máte?</i>	3	29	✓	
29	<i>jsme domluveni</i>	3	3		
30	<i>mít nápad</i>	3	4		
31	<i>nemoci žít bez něčeho</i>	3	4		
32	<i>nic neříkat někomu</i>	3	3		
33	<i>počítat s někým, s něčím</i>	3	3		
34	<i>španělská vesnice</i>	3	6		
35	<i>válcovat něco</i>	3	3		

Z předloženého výběru 35 frazémů identifikovaných pro úroveň B1 bylo zjištěno, že 15 frazémů se již vyskytuje v předchozích modulech A1 nebo A2 – konkrétně 5 jednotek je převzato z A1, dalších 10 z A2. Zbylých 20 frazémů dosud v žádném z nižších modulů zahrnuto nebylo a představují tak nově navržený frazeologický materiál pro rozšíření repertoáru na úrovni B1. Tento výběr byl zachycen v Tab. 23:

Tabulka 23: Frazémy kandidující na zařazení do FM – modul B1

Nové pořadí	Původní pořadí	Frazém – návrh pro modul B1
1	8	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>
2	10	<i>to by šlo</i>

Nové pořadí	Původní pořadí	Frazém – návrh pro modul B1
3	13	<i>brát léky (na něco)</i>
4	14	<i>být v pohodě</i>
5	15	<i>má, nemá (to) cenu</i>
6	18	<i>vyjde to</i>
7	19	<i>ach jo!</i>
8	20	<i>být fuk někomu</i>
9	21	<i>být na volné noze</i>
10	22	<i>být pecka</i>
11	23	<i>být ve stresu</i>
12	24	<i>dělat si z někoho legraci</i>
13	25	<i>hodně štěstí</i>
14	29	<i>jsme domluveni</i>
15	30	<i>mít nápad</i>
16	31	<i>nemoci žít bez něčeho</i>
17	32	<i>nic neříkat někomu</i>
18	33	<i>počítat s někým, s něčím</i>
19	34	<i>španělská vesnice</i>
20	35	<i>válcovat něco</i>

Výběr 20 nových frazémů pro modul B1 dokládá, že frazeologický repertoár na této úrovni se začíná diferencovat nejen tematicky a funkčně, ale i stylisticky a gramaticky. Ve srovnání s úrovněmi A1 a A2, kde převažovaly rituální výrazy, pozdravy, běžné emoční reakce a jednoduché verbální konstrukce, se v modulu B1 začínají objevovat frazémy s výraznějším subjektivním hodnocením, vyšší idiomaticitou, a v některých případech i s posunem ke složitějším výrazovým prostředkům.

Specifikem tohoto výběru je i přítomnost frazému *španělská vesnice*, který – jako první v rámci dosavadních návrhů – nepředstavuje slovesnou konstrukci, nýbrž nominální frazém. Tato skutečnost ukazuje, že na úrovni B1 již studenti přicházejí do kontaktu s ustálenými výrazy mimo oblast běžné každodenní komunikace, a to i s výrazněji metaforickými strukturami, jejichž interpretace často předpokládá kulturní nebo kontextovou znalost.

Mezi nově vyčleněnými jednotkami se dále nacházejí frazémy s expresivním nebo evaluativním zabarvením (např. *to by šlo*, *ach jo!*, *být v pohodě*, *má, nemá (to) cenu*, *být pecka*), které lze chápat jako prostředky rozvíjení jemnějšího postojového vyjádření a vyrovnané interakce. Nezanedbatelná část výběru se rovněž týká mentální sféry a popisu vztahů (*mít nápad*, *počítat s někým*, *nemoci žít bez něčeho*, *dělat si z někoho legraci*), což reflektuje obecný trend ve výuce na úrovni B1 – tedy směřování k náročnějším jazykovým operacím a hlubšímu sdílení osobních postojů.

V tematické klasifikaci frazémů navržených pro modul B1 je patrné výraznější rozšíření tematického spektra oproti předchozím modulům. Zatímco v modulech A1 a A2 dominovaly oblasti každodenního života, mezilidských vztahů a kulturně běžných situačních rámců (např. pozdravy, přání, běžné sociální interakce), v úrovni B1 dochází k posunu směrem k idiomatickému vyjadřování složitějších stavů, hodnocení a situací spojených s osobní zkušeností, postojem nebo širším společenským kontextem – viz *Tab. 24*:

Tabulka 24: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace)

Tematická oblast (dle SERR)	Frazémy
každodenní život (3)	<i>to by šlo; má, nemá (to) cenu; vyjde to; ach jo!; být fuk někomu; být na volné noze; být ve stresu; mít nápad; nemoci žít bez něčeho; nic neříkat někomu; počítat s někým, s něčím</i>
volný čas, zábava (4)	<i>být pecka; dělat si z někoho legraci; hodně štěstí</i>
mezilidské vztahy (6)	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau); jsme domluveni; počítat s někým, s něčím</i>
péče o tělo a zdraví (7)	<i>brát léky (na něco); být v pohodě; být ve stresu</i>
vzdělání (8)	<i>španělská vesnice</i>
různá místa (12)	<i>válcovat něco</i>

Nejvíce frazémů spadá do tematického okruhu *mezilidské vztahy*, kam lze zařadit výrazy jako *Tak zatím (ahoj, čau), jsme domluveni, hodně štěstí, dělat si z někoho legraci* nebo *být ve stresu*. Tento tematický okruh odráží rostoucí potřebu vyjadřovat jemnější odstíny emocí a vztahových postojů, včetně přátelských a neformálních forem rozloučení či přání.

Druhým nejsilněji zastoupeným tematickým rámcem je *každodenní život*. Sem patří frazémy jako *to by šlo, má, nemá (to) cenu, vyjde to, ach jo!, mít nápad* nebo *být v pohodě*. Většina těchto výrazů odráží vnitřní postoje, momentální situace nebo pragmatické vyhodnocení okolností, což je pro komunikaci na úrovni B1 charakteristické.

Zajímavé rozšíření zaznamenáváme v oblasti *vzdělání*, do níž spadá např. frazém *španělská vesnice*. Tento výraz se v češtině užívá při vyjadřování neporozumění určitému tématu, čímž získává význam přesahující samotné „jazykové“ uchopení a zasahující do oblasti kognitivního

či kulturního zakotvení.

Na okraji *tematické klasifikace* se objevují i méně tradiční frazémy, jako *válcovat něco*, které reprezentují idiomatické výrazy přeneseného významu často užívané v mediálním nebo sportovním diskurzu. Jejich zařazení do tematického okruhu *různá místa* odpovídá typickému kontextu výskytu těchto jednotek ve spojení s výsledky, soutěžemi či kulturními událostmi.

Za zmínku stojí také tematický rámec *péče o tělo a zdraví*, kde se nově objevují výrazy *brát léky (na něco)* nebo *být ve stresu*, které odrážejí zvyšující se potřebu komunikovat o fyzickém i psychickém zdraví v běžném životě.

Pro komplexnější obraz bylo dále – stejně jako u předchozích modulů – přistoupeno také k funkční klasifikaci dle SERR. Ukázalo se, že na úrovni B1 dochází nejen k nárůstu počtu funkčních kategorií, ale také k vyšší míře multifunkčnosti jednotlivých jednotek, což odráží rostoucí komplexnost jazykové kompetence v této fázi osvojení. Výsledky této analýzy jsou zachyceny v následující *Tab. 25*:

Tabulka 25: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B1 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence)

Frazém	Mikrofunkce (dle SERR, kapitola 5.2.3.3 Mikrofunkce, s doplněním)
<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>	rozloučení (4.6); pozdravy (4.3)
<i>to by šlo</i>	souhlas (1.6); faktický postoj (2.1); kompromis (6.9)
<i>brát léky (na něco)</i>	identifikování (1.1); zdravotní stav (1.1)
<i>být v pohodě</i>	emoce (2.5); faktický postoj (2.1)
<i>má, nemá (to) cenu</i>	emoce (2.5); volba (2.4); hodnocení (2.1)
<i>vyjde to</i>	emoce (2.5); naděje (2.5); faktický postoj (2.1)
<i>ach jo!</i>	emoce (2.5); vyjádření stavu (1.1)
<i>být fuk někomu</i>	hodnocení (2.1); odmítnutí zájmu (2.5); emoce (2.5)
<i>být na volné noze</i>	identifikování (1.1); zaměstnání (1.1)
<i>být pecka</i>	hodnocení (2.1); emoce (2.5)
<i>být ve stresu</i>	identifikování (1.1); emoce (2.5); zdravotní stav (1.1)
<i>dělat si z někoho legraci</i>	humor (2.5); emoce (2.5); ironie (6.14)
<i>hodně štěstí</i>	přání (2.5); pozdravy (4.3); emoce (2.5)
<i>jsme domluveni</i>	souhlas (1.6); plánování (1.1); identifikování (1.1)
<i>mít nápad</i>	tvořivost (2.2); plánování (1.1); emoce (2.5)
<i>nemoci žít bez něčeho</i>	emoce (2.5); závislost (1.1); vztah (6.7)
<i>nic neříkat někomu</i>	ticho (5.6); tajemství (3.1); varování (3.3)
<i>počítat s někým, s něčím</i>	plánování (1.1); spolupráce (6.4); vztah (6.7)
<i>španělská vesnice</i>	neporozumění (5.6); kulturní bariéra (5.7); obraznost (5.25)
<i>válcovat něco</i>	přehánění (2.5); hyperbola (5.25); emoce (2.5)

Ve srovnání s moduly A1 a A2 je rovněž patrný nárůst expresivity a schopnosti vyjadřovat jemnější odstíny emocí, postojů, úsudků nebo kulturně zabarvených významů. Například frazémy jako *ach jo!* nebo *má, nemá (to) cenu* signalizují subtilní postoj mluvčího k dané situaci – v prvním případě často rezignaci či melancholii, ve druhém hodnotící soud o smysluplnosti jednání. Frazém *jsme domluveni* pak plní interakční roli uzavření dohody, ale zároveň nese pragmatickou váhu potvrzení sdíleného záměru.

Výraz *dělat si z někoho legraci* zasahuje do sféry vztahové dynamiky a vyjadřuje postoj, který může být přátelský, ironický nebo i zraňující – v závislosti na intonaci a kontextu. Metaforický frazém *španělská vesnice* reprezentuje kulturně specifické označení neporozumění či odcizení, jehož sémantika není transparentní bez kulturního zasazení. Podobně *válcovat něco* odkazuje na dominanci a sílu, často v přeneseném smyslu (např. v soutěžním či profesním kontextu), a vyžaduje nejen jazykové, ale i kulturně-pragmatické porozumění.

Řada těchto jednotek tedy operuje na pomezí konverzačních strategií, narativních komentářů a hodnotících soudů, čímž se jejich didaktický potenciál výrazně rozšiřuje – a to jak při nácvičku porozumění složitějším sdělením, tak i při vedení přirozené a stylově přiměřené komunikace.

Validace B1

Z celkového souboru dvaceti frazémů navržených pro modul B1 se v korpusu *SYN verze 9* doložilo celkem 13 jednotek, viz následující *Tab. 26*:

Tabulka 26: Validací ověření frazémů navržených pro modul B1

Frazém	SYN v9	CCE B1	Čeština – řeč a jazyk
<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>			
<i>to by šlo</i>			
<i>brát léky (na něco)</i>	✓		
<i>být v pohodě</i>	✓		
<i>má, nemá (to) cenu</i>	✓		
<i>vyjde to</i>	✓		
<i>ach jo!</i>	✓		
<i>být fuk někomu</i>	✓		
<i>být na volné noze</i>	✓		
<i>je to pecka</i>	✓		

Frazém	SYN v9	CCE B1	Čeština – řeč a jazyk
<i>být ve stresu</i>			
<i>dělat si z někoho legraci</i>	✓		
<i>hodně štěstí</i>			
<i>jsme domluveni</i>			
<i>mít nápad</i>	✓		
<i>nemoci žít bez něčeho</i>			
<i>nic neříkat někomu</i>	✓		
<i>počítat s někým, s něčím</i>	✓		
<i>španělská vesnice</i>	✓		
<i>válcovat něco</i>			

Mezi doložené frazémy patří *španělská vesnice*, *počítat s někým, s něčím*, *nic neříkat někomu*, *mít nápad*, *dělat si z někoho legraci*, *být na volné noze*, *být fuk někomu*, *ach jo!*, *vyjde to*, *má*, *nemá (to) cenu*, *být v pohodě* a *brát léky (na něco)*. U frazému *být pecka* bylo vzhledem k doloženému korpusovému výskytu rozhodnuto o změně jeho podoby na *je to pecka*, která přesněji odpovídá autentickému užití ve spontánní komunikaci. Podobně byl frazém *brát léky (na něco)* upraven na tvar *brát lék*, který je v korpusu zastoupen v ustálené podobě v jednotném čísle a rovněž lépe odpovídá běžné jazykové praxi. V obou případech šlo o úpravu formy při zachování frazeologického významu. Obě tyto jednotky budou v návrhu FM zachovány ve své upravené podobě.

Zbylých 7 frazémů (*tak zatím*, *to by šlo*, *být ve stresu*, *hodně štěstí*, *jsme domluveni*, *nemoci žít bez něčeho*, *válcovat něco*) nebylo v korpusu SYN v9 doloženo v podobě, která by jednoznačně odpovídala frazeologickému užití.

V textech certifikačních zkoušek na úrovni B1 (CCE B1) ani ve výběru z publikace *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová) se však nepodařilo doložit žádný z frazémů obsažených v návrhu modulu B1. Tento výsledek může být částečně ovlivněn specifickým charakterem zvolených jednotek, které často nesou výrazný stylový nebo expresivní rys, případně se uplatňují v méně formálních kontextech, jež nejsou v tradičních výukových materiálech nebo certifikačních textech systematicky zastoupeny.

Frazémy, které nebyly v korpusu identifikovány jako kolokační jednotky, představují specifickou skupinu výrazů, jejichž absence může mít různorodé příčiny. Jedním z těchto výrazů je *(Tak) zatím (ahoj, čau)*, tedy rozloučení, které je typické především pro neformální mluvený jazyk. Jeho ustálenost je nesporná, avšak v psaných datech, která dominují v korpusových materiálech, se tento typ rozloučení objevuje jen sporadicky.

Frazém *to by šlo* představuje ustálený způsob vyjádření souhlasu nebo ochoty, často doprovázený neverbálními prostředky a používaný v mluvené konverzaci. I zde může být důvodem absence v korpusu spíše stylistická specifika a nízká míra reprezentace autentických dialogických situací.

Výraz *vyjde to* je strukturálně jednoduchý a jeho idiomatické užití v češtině – ve smyslu „dopadne to dobře“ – nemusí být v korpusových datech zaznamenáno jako frazém, zejména pokud převažují doslovná použití slovesa *vyjít*.

Frazém *jsme domluveni* má podobně jako předchozí případy výrazně dialogický charakter. Využívá se často v běžných každodenních situacích při potvrzování dohody, nicméně ve formálnějším písemném diskurzu, který převažuje v korpusu, se objevuje méně často.

Jednotka *nemoci žít bez něčeho* je typickým příkladem expresivního, emocionálně zabarveného výrazu, který může být variabilní co do morfologické i syntaktické realizace. Právě tato variabilita může být příčinou jeho nezařazení mezi kolokacemi v korpusu.

Výraz *hodně štěstí* je v českém jazykovém prostředí běžně užívaný frazém se situačně podmíněným použitím, například jako přání při zkoušce nebo důležité události. Vzhledem k tomu, že se často vyskytuje jako samostatný výrok, je možné, že v korpusu není zařazen jako kolokační jednotka, přestože jeho frazeologický status je nepochybný.

Frazém *válcovat něco*, používaný idiomaticky ve smyslu výrazné dominance (např. „válcovat soupeře“), je pravděpodobně podchytitelný jen v konkrétních kontextech, které v korpusu nemusí být frekventované nebo nemusí být anotovány jako ustálená slovní spojení.

Uvedené výrazy tedy vykazují vysokou míru pragmatické relevance, a to zejména ve školní výuce a konverzační praxi. Jejich absence v korpusu proto nemůže být vnímána jako důvod k jejich vyloučení z návrhu FM, ale spíše jako upozornění na žánrovou nebo stylistickou mezeru v korpusových datech. Všechny uvedené frazémy tak zůstávají v návrhu s výslovným odkazem na jejich didaktickou hodnotu a s doporučením k dalšímu sledování napříč rozmanitějšími textovými žánry.

Při návrhu FM pro modul B1 jsme kromě excerpty z materiálů s jednoznačně deklarovanou úrovní dle SERR využili rovněž frazémy obsažené ve třech didaktických titulech, v nichž konkrétní jazyková úroveň explicitně uvedena nebyla. Jedná se o publikace *Jazykové hry I*,

Jazykové hry II a *Praktický kurz češtiny*, které jsou v pracovních souborech souhrnně označeny zkratkou XX.

Přestože jejich autoři neuvedli přiřazení k jednotlivé úrovni SERR, analýza obsažených frazémů a jejich jazyková i komunikační komplexita nasvědčují tomu, že tyto výrazy odpovídají úrovni B1.

Z celkového počtu frazémů zaznamenaných v těchto třech zdrojích bylo dvanáct jednotek doloženo s frekvencí tři a více výskytů. Z tohoto souboru jsme vybrali čtyři frazémy, které zároveň nebyly zařazeny do návrhů pro moduly A1 a A2, a navrhuje je jako rozšiřující komponenty FM pro úroveň B1. Výběr byl motivován jejich funkčním potenciálem, ustáleností v běžné komunikaci i pedagogickou relevancí.

Tabulka 27: Frazémy vybrané ze zdrojů bez explicitního přiřazení k úrovni SERR (XX) – návrh pro modul B1

Frazém XX-B1	Tematická oblast (dle SERR)	Funkční kategorie (dle SERR)
<i>tady máš, máte</i>	mezilidské vztahy (6)	oslovení (4.2); iniciace kontaktu
<i>cítit se pod psa</i>	péče o tělo a zdraví (7)	identifikování (1.1); emoce (2.5)
<i>vítám, vítáme vás</i>	mezilidské vztahy (6)	pozdravy (4.3); emoce (2.5)
<i>vydat se někam</i>	cestování (5)	vyjádření pohybu (1.1); plánování (1.4)

Následná tematická a funkční klasifikace těchto „nových“ jednotek potvrdila jejich přínos pro budování interakční kompetence na úrovni B1. Přestože jejich validace prostřednictvím korpusu či testových materiálů zatím chybí, budou ponechány v návrhu FM (viz následující *Tab. 28*) s výslovnou poznámkou o potřebě dalšího ověřování v budoucích výzkumech, zejména rozšířením spektra validovaných žánrů a autentických výukových materiálů.

Tabulka 28: Návrh frazémů pro FM – úroveň B1

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v B1 / XX	Počet celkem
1	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>	5	8
2	<i>to by šlo</i>	5	5
3	<i>brát lék (na něco)</i>	4	6
4	<i>být v pohodě</i>	4	5
5	<i>má, nemá (to) cenu</i>	4	6
6	<i>vyjde to</i>	4	4
7	<i>ach jo!</i>	3	6
8	<i>být fuk někomu</i>	3	3
9	<i>být na volné noze</i>	3	4
10	<i>je to pecka</i>	3	3

Číslo	Frazém (základní tvar)	Počet v B1 / XX	Počet celkem
11	<i>být ve stresu</i>	3	3
12	<i>dělat si z někoho legraci</i>	3	3
13	<i>hodně štěstí</i>	3	3
14	<i>jsme domluveni</i>	3	3
15	<i>mít nápad</i>	3	4
16	<i>nemoci žít bez něčeho</i>	3	4
17	<i>nic neříkat někomu</i>	3	3
18	<i>počítat s někým, s něčím</i>	3	3
19	<i>španělská vesnice</i>	3	6
20	<i>válcovat něco</i>	3	3
21	<i>cítit se pod psa</i>	3	3
22	<i>tady máš, máte</i>	5	5
23	<i>vítám, vítáme vás</i>	3	5
24	<i>vydat se někam</i>	3	3

Na základě systematické frekvenční analýzy bylo pro návrh FM na úrovni B1 vybráno 24 frazémů, které se v daných výukových a autentických textech objevily s frekvencí tři a více výskytů. Tato analýza vycházela ze sloučených údajů z úrovně B1 a tzv. úrovně XX, která zahrnuje výukové materiály bez explicitně uvedené úrovně podle SERR, avšak svým charakterem odpovídající přibližně úrovni B1.

Celkový počet frazémů navržených pro FM ve třech dosud zpracovaných modulech A1, A2 a B1 činí 70. Celé FM pro úroveň B1 tedy logicky předpokládá osvojení frazémů z modulů A1 a A2 – nejedná se o izolovaný soubor, ale o rozšiřující repertoár navazující na předchozí jazykové kompetence. Výběr 24 frazémů v rámci modulu B1 byl nicméně koncipován jako didaktické jádro pro tuto úroveň – tvoří tedy nový výukový cíl pro danou fázi osvojení, ale nevylučuje opakování nebo další práci s frazémy z předchozích modulů.

9.2.4 Návrh FM – Modul B2

Na začátku návrhového procesu pro B2 byla provedena standardní frekvenční analýza frazémů excerpovaných z učebnic češtiny jako cizího jazyka, přičemž prahová hodnota byla stanovena na dva a více výskytů. Tento mírně snížený práh oproti předchozím modulům reflektuje skutečnost, že na úrovni B2 se očekává větší rozmanitost a menší míra opakování jednotlivých frazeologických jednotek. Celkový výběr na základě této analýzy čítal 163 frazémů, které tvořily výchozí materiál pro další selekci.

V následujícím kroku byla provedena důkladná kontrola výskytů jednotlivých frazémů v předchozích úrovních A1, A2 a B1. Cílem této kontroly bylo zabránit nadbytečnému opakování a zároveň podchytit přirozenou návaznost ve vývojové linii frazeologické kompetence studenta. Výsledky ukázaly, že celkem čtrnáct frazémů navržených pro úroveň B2 se již vyskytovalo v některé z předchozích úrovní: osm frazémů bylo identifikováno jako překrývající se s úrovní A1, pět s úrovní A2 a jeden s modulem B1. Všechny tyto překryvy byly jednovrstevné, tedy žádný z frazémů se nenachází současně na více než jedné z těchto nižších úrovní.

Vzhledem k rozsahu výchozího souboru nebyly všechny tabulky s konkrétními údaji zařazeny přímo do hlavního textu. I po redukci o čtrnáct jednotek čítá výsledný seznam stále 149 položek, což by v plném rozsahu narušovalo přehlednost výkladu. Proto byly tyto údaje zpracovány odděleně.

Konečná selekce byla dále ovlivněna kritérii definovanými v kapitole *Výběr a odůvodnění komponent FM*, na jejichž základě byly z návrhu vyloučeny také všechny výrazy uváděné výhradně v původním cizojazyčném znění. Takové jednotky byly shledány jako nevyhovující z hlediska didaktického cílení FM, neboť zpravidla nenesou specifický komunikativní význam v rámci každodenní interakce v češtině. Touto cestou bylo vyloučeno dalších patnáct jednotek, a to konkrétně: *alter ego, a priori, a propos, causa, cui bono, de facto, de iure, faux pas, libri prohibiti, modus vivendi, notabene, par excellence, parts pro toto, summa summarum a vis maior*.

Výběr frazémů určený pro další fázi selekce tak čítal 134 jednotek.

Tematická klasifikace na základě okruhů SERR (viz následující *Tab. 29*) je v této fázi analýzy zachována především kvůli zajištění konzistence s předchozími úrovněmi, přesto je zřejmé, že s rostoucí jazykovou úrovní se frazémy stále méně vážou výhradně k jednomu konkrétnímu tematickému kontextu nebo tematický rámec přesahují.

Tabulka 29: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B2 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace)

Tematický okruh	Frazémy
každodenní život (3)	<i>boží mlýny melou pomalu, ale jistě; být samý spěch; být spokojený; být utahaný jako pes; chodit kolem horké kaše; co tě nezabije, to tě posílí; diktát</i>

Tematický okruh	Frazémy
	<i>módy; dobré jitro!; dělat z komára velblouda; jít od desíti k pěti; jít z kopce; kdo šetří, má za tři; mávnout nad něčím rukou; mít něčeho, někoho plné zuby; mít obě ruce levé; na Nový rok – o slepičí krok; na každého jednou dojde; na každém kroku; nelámej to přes koleno; nenechat si (něco) ujít; nevstoupíš dvakrát do stejné, téže řeky; nosit práci domů; něco někdy frčí; padnout jako ulitý někomu; padnout někomu (dobře); platí to; postavit se na vlastní nohy; propadnout něčemu; přiložit ruku k dílu; letět někam; přiložit ruku k dílu; nevstoupíš dvakrát do stejné, téže řeky; nevěřit vlastním očím; být v jednom kole; dvakrát měř, jednou řež; hodit se do parády, do gala; nechat toho; pustit se (s chutí) do práce; ráno je moudřejší večera; ráz na ráz; ve dne (i) v noci; vzít na to jed</i>
volný čas, zábava (4)	<i>kdo se bojí, nesmí do lesa; lámat rekordy; mít pro strach uděláno; nenechat si (něco) ujít; něco někdy frčí</i>
Cestování (5)	<i>letět někam; všude dobře, doma nejlépe</i>
mezilidské vztahy (6)	<i>Achillova pata; boží mlýny melou pomalu, ale jistě; brát někomu vítr z plachet; být jako slon v porcelánu; být spokojený; chodit kolem horké kaše; co na srdci, to na jazyku; Damoklův meč; dobré jitro!; dvě stránky téže mince; dávat najevo; dělat z komára velblouda; hlavu vzhůru; hromádka neštěstí; ježkovy oči; jít o něco; kdo se bojí, nesmí do lesa; mezi čtyřma očima; mraz běhá po zádech (někomu); mávnout nad něčím rukou; mít na očích; mít něčeho, někoho plné zuby; mít pro strach uděláno; mít v něčem prsty; na každého jednou dojde; nechat něco na někom; nechat někoho; nechat někoho být; nechat někoho na pokoji; nenechat si do ničeho mluvit; nevěřit vlastním očím; nic někomu neujde, neuteče; něco někomu byl čert dlužen; otevřít oči někomu; padnout někomu (dobře); platí to; podvést někoho; propadnout se studem, hanbou do země; přiložit ruku k dílu; šedá eminence; vzít nohy na ramena; z první ruky; zůstat ve styku; rozumět si s někým (dobře); být celý někdo vycházet dobře, špatně s někým; vycházet, vyjít někomu vstříc; plést se do cizích věcí; vadit někomu; rozumět si s někým (dobře); kde se tu bereš? Kde ses tu vzal?; lézt, jít (někomu) na nervy; nechat někoho být; ukryvat něco pod maskou něčeho; to koukáš, ... (vid', co)?; to mě podrž být zamilovaný po uši; mít hroší kůži; mít něčeho, někoho po krk; udělat radost někomu; sytý hladovému nevěří</i>
péče o tělo a zdraví (7)	<i>být kost a kůže; být utahaný jako pes; co tě nezabije, to tě posílí; hlavu vzhůru; hromádka neštěstí; jít z kopce; klepla pepka; mraz běhá po zádech (někomu); přibrat, přibývat na váze; trást se strachem, strachy; umírat strachem, strachy; vidět něco, dívat se na něco černě; růst jako z vody; umírat hladem, hlady; přenést se přes něco; v jednom kuse; vyrazit dech; utáhnout opasky, utahování opasku; psí počasí; vzalo ho to</i>
vzdělání (8)	<i>Achillova pata; Damoklův meč; doslova a do písmene; dvě stránky téže mince; jedno a totéž; jít o něco; jít od desíti k pěti; Libušino proroctví; lámat rekordy; mít obě ruce levé; nelámej to přes koleno; nic někomu neujde, neuteče; otevřít oči někomu; platí to; postavit se na vlastní nohy; propadnout něčemu; propadnout se studem, hanbou do země; propadnout u zkoušky; přiložit ruku k dílu; jako by neuměl do pěti počítat; jeden za osmnáct, druhý</i>

Tematický okruh	Frazémy
	<i>bez dvou za dvacet; přijít na něco; zapiš si to za uši!</i>
nakupování (9)	<i>kdo šetří, má za tři; něco někdy frčí; padnout jako ulitý někomu; slušet někomu</i>
jídlo a nápoje (10)	<i>dát si něco na zub</i>
služby (11)	<i>diktát módy; nosit práci domů; praní špinavých peněz</i>
různá místa (12)	<i>kočičí hlavy; Libušino proroctví; praní špinavých peněz; šedá eminence</i>
jazyk (13)	<i>doslova a do písmene; jedno a totéž; ježkovy oči; Libušino proroctví abych pravdu řekl; to by ještě scházelo; dvakrát měř, jednou řež; co na srdci, to na jazyku</i>
počasí (14)	<i>babí léto; lít jako z konve; na Nový rok – o slepičí krok; psí počasí</i>

Na úrovni B2 se totiž výrazněji než dříve projevuje posun k jednotkám, které vykazují vyšší míru diskurzní specifičnosti, intertextuality nebo expresivity. Typickými příklady jsou frazémy jako *abych pravdu řekl, to by ještě scházelo, dvakrát měř, jednou řež* nebo *co na srdci, to na jazyku*. Tyto jednotky neslouží primárně k označování konkrétního obsahu, ale plní funkci prostředků pro vyjádření postoje, hodnocení nebo organizaci jazykového projevu.

Abys pravdu řekl funguje jako diskurzní signál upozorňující na subjektivní stanovisko mluvčího. *To by ještě scházelo* představuje ironický komentář k vývoji situace a jeho funkce je úzce vázána na intonaci a postoj mluvčího. *Dvakrát měř, jednou řež* nese obecné hodnotící poselství, které přesahuje konkrétní situaci a funguje jako kulturně sdílené doporučení. Frazém *co na srdci, to na jazyku* tematizuje vztah mezi prožíváním a jeho jazykovým vyjádřením a funguje jako prostředek sebereflexe i výrazu autenticity.

Z kvantitativního hlediska je nejvíce frazémů přiřazeno k tematickému okruhu *mezilidské vztahy*, kde se soustředí více než třetina analyzovaných jednotek. Výrazné zastoupení mají rovněž okruhy *každodenní život a vzdělání*, což odráží nejen typické oblasti komunikace na úrovni B2, ale i schopnost uchopit abstraktnější či institucionalizované situace. Naproti tomu tematické oblasti jako *služby, počasí* nebo *jídlo a nápoje* zůstávají na okraji a domény jako *osobní údaje* či *dům a domov, okolí* nebyly ve zkoumaném souboru vůbec zastoupeny.

Tato zjištění potvrzují, že tematická klasifikace, byť metodicky důležitá, přestává být na vyšší úrovni samostatně vysvětlujícím nástrojem. Řada frazémů totiž přechází do roviny jazykového chování, v němž se stávají nástroji pragmatického působení, hodnocení a textové koheze. I z těchto důvodů nebude ani na této úrovni funkční klasifikace chybět (viz

následující Tab. 30) – stejně jako v předchozích úrovních analýzy bude doplněna k tematickému členění, aby umožnila přesněji zachytit diskurzní roli frazémů v autentických komunikačních situacích.

Tabulka 30: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B2 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence)

Název oblasti	Frazémy
Poskytování a hledání faktografických informací (1)	<i>Achillova pata; babí léto; být kost a kůže; být samý spěch; diktát módy; dát si něco na zub; jít od desítky k pěti; klepla pepka; kočičí hlavy; letět někam; lít jako z konve; mít na očích; na Nový rok – o slepičí krok; na každém kroku; nechat toho; nic někomu neujde, neuteče; nosit práci domů; něco někdy frčí; propadnout u zkoušky; psi počasí; přibrat, přibývat na váze; přijít na něco; ráz na ráz; růst jako z vody; sedět jako buchta; sedět jako pecka; týkat se něčeho; třást se strachem, strachy; ve dne (i) v noci; velké zvíře; všude dobře, doma nejlépe; z první ruky</i>
Vyjadřování a zjišťování postojů (2)	<i>abych pravdu řekl; Achillova pata; boží mlýny melou pomalu, ale jistě; brát někomu vítr z plachet; být celý někdo; být jako slon v porcelánu; být kost a kůže; být samý spěch; být spokojený; být utahaný jako pes; být v jednom kole; být zamilovaný po uši; chodit kolem horké kaše; co na srdci, to na jazyku; Damoklův meč; diktát módy; dávat najevo; hodit se do parády, do gala; hromádka neštěstí; jako by neuměl do pěti počítat; jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet; ježkovy oči; jít o něco; kde se tu bereš? Kde ses tu vzal?; libovat si v něčem; lámat rekordy; lézt, jít (někomu) na nervy; mraz běhá po zádech (někomu); mávnout nad něčím rukou; mít hroší kůži; mít něčeho, někoho plné zuby; mít něčeho, někoho po krk; mít obě ruce levé; mít pro strach uděláno; mít v něčem prsty; na každého jednou dojde; nechat něco na někom; nechat někoho; nechat někoho být; nenechat si (něco) ujít; nenechat si do ničeho mluvit; nevěřit vlastním očím; nosit práci domů; něco někdy frčí; něco někomu byl čert dlužen; padnout do oka; padnout jako ulitý někomu; padnout někomu (dobře); plést se do cizích věcí; podvést někoho; postavit se na vlastní nohy; praní špinavých peněz; propadnout něčemu; propadnout se studem, hanbou do země; propadnout u zkoušky; pustit se (s chutí) do práce; Pyrrhovo vítězství; přenést se přes něco; rozumět si s někým (dobře); s poctivostí nejdál dojdeš; sedět jako buchta; sedět jako pecka; slušet někomu; sytý hladovému nevěří; to by ještě scházelo; to koukáš, ... (vid', co)?; to mě podrž; třást se strachem, strachy; udělat radost někomu; ukryvat něco pod maskou něčeho; umírat hladem, hlady; umírat strachem, strachy; utáhnout opasku, utahování opasku; vadit někomu; vem, vemte na to jed; vycházet dobře, špatně s někým; vycházet. vyjít někomu vstříc; vyrazit dech; vyrovnat se s problémy; vzalo ho to; vzít na to jed; vzít nohy na ramena; za dobrotu na žebrotu; šaty dělají člověka; šedá eminence</i>
Přesvědčování (3)	<i>brát někomu vítr z plachet; co tě nezabije, to tě posílí; Damoklův meč; dvakrát měř, jednou řež; hlavu vzhůru; jít o něco; kdo se bojí, nesmí do lesa; kdo šetří, má za tři; Libušino proroctví; mít pro strach uděláno; nechat něco na někom; nelámej</i>

Název oblasti	Frazémy
	<i>to přes koleno; plést se do cizích věcí; přiložit ruku k dílu; ranní ptáče (dál doskáče); sbalit, sebrat si svých pár, pět švestek; slušet někomu; vyrovnat se s problémy; vzít na to jed; zapiš si to za uši!; zůstat ve styku</i>
Navazování kontaktu s lidmi (4)	<i>dobré jitro!; kde se tu bereš? Kde ses tu vzal?; mezi čtyřma očima; nechat někoho; nechat někoho být; nechat někoho na pokoji; nechat toho; sbalit, sebrat si svých pár, pět švestek; to koukáš, ... (vid', co)?; zůstat ve styku; zůstávat s pozdravem</i>
Strukturování projevu (5)	<i>abych pravdu řekl; boží mlýny melou pomalu, ale jistě; být v jednom kole; chodit kolem horké kaše; co na srdci, to na jazyku; co tě nezabije, to tě posílí; doslova a do písmene; dvakrát měř, jednou řež; dvě stránky těžce mince; dávat najevo; dělat z komára velblouda; hodit se do parády, do gala; jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet; jedno a totéž; jít od desíti k pěti; jít z kopce; kdo šetrí, má za tři; Libušino proroctví; mít na očích; na Nový rok – o slepičí krok; na každého jednou dojde; na každém kroku; nevstoupíš dvakrát do stejné, těžké řeky; otevřít oči někomu; platí to; postavit se na vlastní nohy; pustit se (s chutí) do práce; přenést se přes něco; ranní ptáče (dál doskáče); ráno je moudřejší večera; s poctivostí nejdál dojdeš; to by ještě scházelo; v jednom kuse; velké zvíře; vem, vemte na to jed; vidět něco, dívat se na něco černě; vycházet dobře, špatně s někým; vzalo ho to; všude dobře, doma nejlépe; zapiš si to za uši!; šaty dělají člověka</i>
Pokus o vhodnější formulaci v komunikaci (6)	<i>doslova a do písmene</i>

V hlavním textu disertační práce je prezentován pouze rámcový přehled frazémů podle šesti základních funkčních oblastí v systému mikrofunkcí. Plná klasifikace včetně číselného označení jednotlivých mikrofunkcí a podrobného přiřazení frazémů je uvedena v samostatné příloze (*Funkční klasifikace B2 – příloha*).

Z kvantitativního hlediska je nejpočetněji zastoupena oblast *Vyjádřování a zjišťování postojů* (2), která zahrnuje frazémy sloužící k vyjádření osobních emocí, hodnocení, překvapení, zklamání či postojů k událostem nebo jiným osobám. Typickými příklady jsou *mít něčeho po krk, to by ještě scházelo, vidět něco černě* nebo *být spokojený*. Převaha této oblasti odpovídá pokročilé úrovni jazykového zvládnutí, kde výpovědi častěji nesou hodnotící a subjektivní rovinu.

Významné zastoupení má také oblast *Strukturování projevu* (5), do níž spadají frazémy sloužící k organizaci sdělení, metakomunikaci, shrnování nebo vyjádření postoje k formě sdělení. Sem patří například *abys pravdu řekl, dvakrát měř, jednou řež, platí to* nebo *doslova*

a do písmene.

Třetí nejčastější oblastí je *Přesvědčování* (3), která zahrnuje jazykové prostředky spojené s radami, varováním, povzbuzením nebo návrhy – například *nelámej to přes koleno, hlavu vzhůru, přiložit ruku k dílu* nebo *nenechat si něco ujít*.

Oblast *Poskytování a hledání faktografických informací* (1) je zastoupena spíše okrajově a zahrnuje především deskriptivní a observační frazémy jako *kde ses tu vzal, kočičí hlavy* nebo *klepla pepka*. Nižší výskyt těchto jednotek na úrovni B2 potvrzuje trend posunu k hodnoticím a interpersonálním prostředkům.

Oblasti *Navazování kontaktu s lidmi* (4) a *Pokus o vhodnější formulaci v komunikaci* (6) zůstávají co do četnosti marginální, avšak i zde se vyskytují případy jako *dobré jitro!* nebo *to mě podrž*, které ukazují rozmanitost jazykových funkcí v rámci frazeologického repertoáru pokročilého studenta.

Z hlediska didaktické relevance i jazykové funkčnosti byla tematická a funkční klasifikace frazémů provedena nejen za účelem deskriptivního uspořádání materiálu, ale především jako nástroj selekce. Cílem této fáze bylo posoudit, zda některé z jednotek nevybočují z rámce komunikačních potřeb typického studenta na úrovni B2 – buď kvůli své tematické okrajovosti, nebo z důvodu nedostatečné funkční opory v běžné komunikaci.

Analýza však neodhalila žádnou výrazně nesourodou podskupinu, která by tematicky ani funkčně nekorespondovala s profilem jazykového uživatele na této úrovni. I frazémy tematicky okrajové (*psí počasí, dát si něco na zub*) nebo formálně stylizované (*šedá eminence, libovat si v něčem*) nacházejí své opodstatnění v tom, že pokrývají mezery v pragmatickém rejstříku nebo reprezentují typické rysy pokročilejší interakce.

Naopak funkční klasifikace doložila, že i zdánlivě periferní frazémy přispívají ke komplexnosti a variabilitě komunikace – a to především v oblastech, které nejsou v běžném kurikulu explicitně zastoupeny, jako je například vyjadřování ironie, emocí nebo mezilidského odstupu.

Z těchto důvodů nebylo na základě tematické ani funkční klasifikace doporučeno žádný z 134 frazémů pro modul B2 vyloučit.

Validace B2

Vzhledem k rozsáhlému objemu validované tabulky není její úplné znění vloženo do textu této kapitoly, nýbrž je k dispozici v Příloze.

Z celkových 134 frazémů uvedených ve Frazeologické klasifikaci B2 bylo v korpusu *SYN v9* přesně validováno 110 položek, jak dokládá značka „✓“ ve validačním sloupci. U zbývajících 24 frazémů taková validace chybí, což naznačuje, že v podobě uvedené v dokumentu nebyly v korpusu doloženy nebo identifikovány jako samostatné jazykové jednotky.

Přesto u pěti z těchto 24 frazémů existují v korpusu alternativní podoby, které odrážejí významovou či formální příbuznost s původními výrazy. Namísto *být celý někdo* je zaznamenána varianta *být celý po otci*, jež konkretizuje dědičný rys a zároveň si zachovává idiomatickou povahu. U původního výrazu *vzalo ho to* se projevuje podoba *vzalo ho to za srdce*, která představuje specifitější idiom s emocionálním zabarvením. Frazém *to koukáš, ... (vid', co)?* se v korpusu objevuje ve tvarech *to bys koukal* nebo *to budeš koukat*, plnicích obdobnou funkci vyjádření překvapení. Spojení *ukrývat něco pod maskou něčeho* nahrazuje konstrukce *skrývat se za maskou*, jež při zachování významového jádra využívá jiné sloveso. A konečně *zůstávat s pozdravem* se v korpusu realizuje jako *být s pozdravem*, které se nejspíše vztahuje k formálnímu zakončení písemného projevu.

Poslední uvedená varianta vyžaduje důkladné didaktické zvážení. *Zůstávat s pozdravem* má stylově zvýšený, téměř knižní charakter, avšak v současné komunikaci jej plně substituuje frekventovaný a ustálený tvar *s pozdravem*, běžně užívaný v e-mailové i úřední praxi. Tento prostředek odpovídá mikrofunkci *formálního zakončení interakce* (4.6) a stylisticky i pragmaticky vyhovuje požadavkům výuky češtiny jako cizího jazyka již od úrovně A2. Jedná se o jednoduchou, formálně ustálenou obratovou konstrukci, která se objevuje v základních komunikačních situacích, jako jsou žádosti, omluvy či stručné zprávy, a patří k nezbytné výbavě nácviku psaní formálních textů.

Na základě uvedených zjištění bylo rozhodnuto *zůstávat s pozdravem* z návrhu FM pro úroveň B2 vyřadit. Jeho funkci nově plně přebírá výraz *s pozdravem*, který byl přidán do návrhu FM pro úroveň A2. Tento korektiv lépe reflektuje skutečné jazykové užití a odpovídá očekávaným dovednostem studentů na jednotlivých úrovních podle SERR.

Následně bylo provedeno srovnání navrženého FM pro úroveň B2 se seznamem CCE B2,

přičemž byl zjištěn pouze A *aby toho nebylo málo*, jež se významově blíží frazému *to by ještě scházelo* v našem souboru. Ostatní frazémy nebyly v CCE B2 jednoznačně doloženy ani identifikovány jako ustálené jazykové jednotky.

Dále byla analyzována třetí opora, *Řeč o řeči* (Čechova 2012), v níž jsou potvrzeny celky *ráno je moudřejší večera* a *být jako slon v porcelánu*.

Pro finální minimalizaci návrhu FM pro B2 bylo rozhodnuto o konsolidaci tří skupin s významovou příbuzností. Imperativní a infinitivní tvary *vem (vemte) na to jed* a *vzít na to jed* byly sjednoceny pod heslem *vzít na to jed*, přičemž imperativní varianta *vem (vemte) na to jed* zůstává jako uznávaná realizace. Podobně byly spojeny výrazy *padnout jako ulitý někomu* a *padnout někomu (dobře)*, jež nyní figurují pod obecnou formou *padnout někomu*. Třetí skupinu tvoří konstrukce *nechat někoho*, *nechat někoho být* a *nechat někoho na pokoji*, jež byly sloučeny pod základní tvar *nechat někoho být*. Tento postup umožňuje redukci nadbytečných položek při zachování plné idiomatické variability.

Po validaci byly z návrhu FM pro úroveň B2 vyřazeny *libovat si v něčem*, *být samý spěch*, *být spokojený*, *diktát módy*, *dobré jitro!*, *Libušino prorocství*, *platí to*, *podvést někoho*, *přibrat*, *přibývat na váze*, *rozumět si s někým (dobře)*, *sedět jako buchta*, *slušet někomu*, *velké zvíře* a *vyrovnat se s problémy*, protože žádný z nich nebyl potvrzen v žádném ze tří validačních zdrojů.

Výsledný návrh FM pro modul úrovně B2 zahrnuje celkem 115 frazémů, jejichž úplný výpis je k dispozici v Příloze.

9.2.5 Shrnutí

Návrh FM je členěn do čtyř modulů odpovídajících jazykovým úrovním A1 až B2, přičemž každý modul se opírá o kombinaci frekvenčního výběru, tematické a funkční klasifikace dle SERR a validačního ověření ve třech nezávislých pramenech. Cílem je vytvořit postupně se rozšiřující soubor idiomatických výrazů, který bude přesně odpovídat komunikačním potřebám studentů češtiny jako cizího jazyka.

Modul A1 obsahuje 23 frazémů, jejichž výběr vycházel z frekvenčního prahu minimálně tří výskytů v učebnicových textech, přičemž tematické zařazení se soustředí na každodenní život,

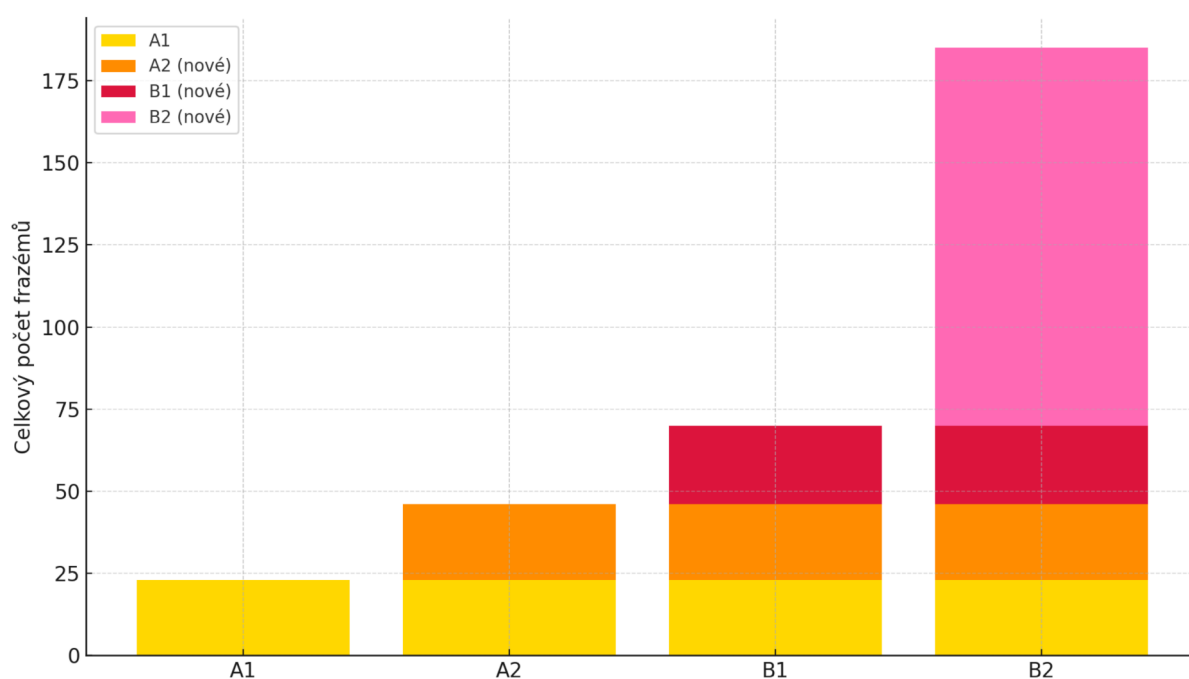
mezilidské vztahy a rituální pozdravy. Funkční rámec odhalil dominantní mikrofunkce vyjadřování emocí, pozdravů a rozloučení, validační ověření prokázalo výskyt 21 jednotek v korpusu *SYN v9* a dílčí podporu v dalších zdrojích. Jediný frazém *Dobrou noc!* nebyl potvrzen ve všech třech pramenech, avšak jeho pedagogická relevance v kontextu ranních a večerních rutin opravňuje jeho ponechání v návrhu FM.

Modul A2 rozšiřuje repertoár o dalších 23 frazémů se stejným frekvenčním prahem a navazuje na ověřené výrazy z úrovně A1. Tematická pestrost se posunula k jemnějším hodnocením situací, emotivním reakcím a nabídkám služeb, což dokládají fráze jako *to je škoda* či *přejete si?*. Funkční klasifikace potvrdila přetrvávající dominanci vyjadřování postojů, doplněnou o varování, žádosti a rituální formy cestovních přání. Validace tabulka ukázala, že čtyři frazémy se objevily ve všech třech zdrojích, osm ve dvou a pět pouze v korpusu, přičemž šest výrazů si místo v návrhu vysloužilo díky své didaktické hodnotě.

Modul B1 zahrnuje 24 nových frazémů a dosahuje tak v součtu modulů A1–B1 celkového počtu sedmdesáti jednotek. Tematické spektrum se rozšířilo o metaforické a nominální obraty, například *španělská vesnice*, a funkční rámec zachytil expresivní i evaluativní mikrofunkce. Do návrhu byly zahrnuty i čtyři frazémy ze speciálních didaktických zdrojů bez explicitní úrovně (např. *tady máš, máte* či *cítit se pod psa*). Validace vedla k úpravám forem na základě korpusových dat (*brát lék* místo *brát léky*) a k ponechání několika důležitých dialogických výrazů navzdory jejich sporadickému výskytu v psaných datech.

Modul B2, určený pro pokročilou úroveň, vychází z excerptu 163 frazémů s minimálně dvěma výskyty. Po eliminaci překryvů s nižšími úrovněmi, neadekvátních cizojazyčných znění a redundantních tvarů (sloučení *vem na to jed* a *vzít na to jed*, *padnout jako ulitý někomu* a *padnout někomu (dobře)*, *nechat někoho*, *nechat někoho být* a *nechat někoho na pokoji* konsolidovaných pod heslo *nechat někoho být*) vznikl konečný seznam 115 položek. Tematická klasifikace se zde stala méně restriktivní, protože mnohé idiomy překračují rámec jediného tematického okruhu, a funkční přehled zvýraznil především mikrofunkce vyjadřování postojů, strukturování projevu a přesvědčování. Validace fáze potvrdila 110 položek v korpusu *SYN v9*, u 24 výrazů chyběla přímá doložitelnost, ale v pěti případech byly nalezeny alternativní tvary, a závěrečnou revizí byly vyřazeny pouze ty frazémy, které se nepotvrdily v žádném z tří zdrojů, čímž je zaručena vysoká míra autenticity jejich užití.

Celkový model FM je vystavěn jako soustava postupně rozšiřovaných a vzájemně provázaných souborů idiomatických jednotek, přičemž každý následující modul navazuje na předchozí a doplňuje jej o nové frazémy. Model je koncipován na základě přísné víceúrovňové validace, která zohledňuje frekvenční, funkční, tematická i stylistická kritéria. Modul A1 zahrnuje 23 frazémů, A2 jej rozšiřuje o dalších 23 frazémů (celkem tedy 46), modul B1 přidává dalších 24 (celkově 70), a modul B2 přináší nejrozsáhlejší přírůstek 115 nových frazémů. Celkový počet frazémů zařazených do všech čtyř modulů FM tak činí 185. Tento soubor je znázorněn prostřednictvím skládaného sloupcového *Grafu 17*, který zachycuje postupné rozšiřování FM:



Graf 17: Distribuce frazémů podle modulů FM

Každý modul zahrnuje frazémy předchozí úrovně a doplňuje je o nové položky, čímž vzniká hierarchicky uspořádaný soubor idiomatických jednotek. V rámci celkové distribuce frazémů tvoří modul B2 přibližně 62 % všech zařazených položek, modul B1 přibližně 13 %, modul A2 přibližně 12 % a modul A1 přibližně 13 %. Tento způsob rozvrstvení jednotlivých modulů lze vnímat jako snahu o progresivní rozvoj frazeologické kompetence v souladu s rostoucí náročností jazykových úrovní podle SERR.

10 Adaptační a didaktické využití FM ve výuce žáků s OMJ

Tato kapitola se zaměřuje na postupy přizpůsobení navrženého FM konkrétní cílové skupině žáků s OMJ (ruština) a na možnosti jeho didaktického využití ve výuce češtiny jako druhého jazyka. V první části bude představena analýza didaktické situace a revize výběru frazémů s ohledem na věk, jazykovou úroveň a komunikační potřeby žáků, následně se pozornost přesune k metodickým strategiím začleňování FM do výuky a k jejich praktické aplikaci.

10.1 Vymezení cílové skupiny a didaktické situace

V tomto bodě práce máme k dispozici návrh modelového FM, který byl sestaven na základě analýzy frekvenčních údajů, tematické a funkční klasifikace frazémů a jejich validačního ověření prostřednictvím tří referenčních zdrojů. Výsledné FM představuje relativně univerzální soubor frazémů, jehož struktura byla vědomě zjednodušena tak, aby se vyhnula nadměrné specifičnosti a umožnila širší využití v různých výukových kontextech.

S přihlédnutím k nyní vymezené cílové skupině a didaktické situaci však vyvstává možnost (a zároveň potřeba) tento soubor dále zpřesnit a přizpůsobit konkrétním podmínkám (např. se pokusíme vytvořit FM pro žáky 2. stupně základní školy). Lze tedy přistoupit k dílčí úpravě návrhu s ohledem na věk, jazykovou úroveň, tematické priority, nejčastější komunikační situace a specifické potřeby konkrétní „cílové skupiny“ žáků, pro něž je čeština druhým jazykem s výrazným vlivem ruštiny.⁸¹ Tento krok odpovídá reálné praxi, kde první, univerzální FM slouží spíše jako výchozí rámec, který je následně adaptován podle požadavků konkrétní vzdělávací situace a cílové skupiny studujících.

V následující části proto bude naznačeno, jakým způsobem lze existující návrh FM dále modifikovat tak, aby co nejlépe odpovídal didaktickým potřebám.

Přizpůsobení návrhu FM potřebám konkrétní cílové skupiny vychází ze souhrnného zhodnocení několika klíčových aspektů, které byly identifikovány na základě výše stanovených kritérií.

⁸¹ (či ukrajinštiny)

Za prvé je třeba zohlednit věk cílové skupiny, který se pohybuje přibližně mezi 12 a 15 lety, tedy jedná se o žáky 2. stupně základní školy.⁸² Tito žáci již v České republice pobývají delší dobu, obvykle tři až pět let, avšak v rodinném prostředí nadále převažuje ruština, což významně ovlivňuje jejich osvojování češtiny. Čeština zde vystupuje jako druhý jazyk ve smíšeném jazykovém prostředí, přičemž na jazykový vývoj působí jak pozitivní, tak interferenční faktory.

Dále je nutné přihlédnout k aktuální jazykové úrovni těchto žáků, která po odeznění intenzivní dvouleté podpory ve školním prostředí obvykle odpovídá přechodovému pásmu mezi A2 a B1 podle SERR. Tito žáci jsou tedy schopni se dorozumět v každodenních situacích a osvojili si základy školní komunikace, avšak nadále potřebují cílenou podporu ve frazeologické oblasti, zejména v produkčních dovednostech a v porozumění ustáleným výrazům v autentickém jazyce.

Motivace těchto žáků je obvykle kombinovaná – vedle vnitřní motivace ke zlepšení dorozumívacích schopností ve škole a v širší společnosti je přítomna i motivace vnější, související s požadavky školní docházky, hodnocením a perspektivou dalšího vzdělávání. Motivace může být ovlivněna i psychologickými faktory, jako je potřeba sounáležitosti se spolužáky a snaha o překonání jazykové bariéry. Učební podmínky se odvíjejí od začlenění do běžných tříd hlavního vzdělávacího proudu s možností individuální podpory v případě potřeby, nikoli však systematické intenzivní jazykové péče, která by odpovídala podmínkám přípravných tříd pro nově příchozí.

Specifické problémy, které je třeba reflektovat při tvorbě FM, zahrnují zejména riziko přenosu interferenčních struktur z ruštiny, omezenou expozici některým jazykovým jevům v přirozené komunikaci, nižší frazeologickou citlivost a obtíže v chápání idiomatických významů. Rovněž je třeba počítat s tím, že žáci mají oslabené strategické kompetence při práci s významovými nuancemi a s kontextuálně podmíněným užíváním frazémů.

Z tematického hlediska je vhodné zaměřit FM na okruhy, které odpovídají běžné komunikaci žáků v daném věku a prostředí. Dominantní roli zde hrají témata jako osobní údaje, dům

⁸² Oficiálně je 2. stupeň základní školy v České republice určen žákům ve věku od 11 do 15 let. V případě cílové skupiny této práce však bývá běžné, že proces osvojování češtiny a integrace do školního prostředí vede k tomu, že relevantní věkové rozpětí začíná spíše kolem 12 až 13 let, přičemž horní hranice může v individuálních případech dosáhnout až 16 let.

a domov, každodenní život, volný čas a zábava, vzdělávání a mezilidské vztahy. Doplňkově lze zahrnout oblasti jako cestování, péče o tělo a zdraví, nakupování a služby, zatímco méně relevantní mohou být tematické okruhy jako jazyk a počasí, které mají pro tuto skupinu nižší komunikační prioritu. Tato tematická struktura přirozeně koresponduje s kapitolou 4.2 SERR.

Z hlediska funkčních oblastí, tedy mikrofunkcí, je třeba klást důraz zejména na schopnost vyjadřovat základní potřeby a pocity (např. žádost, nabídka, odmítnutí, vyjádření přání, souhlas, nesouhlas, vyjádření díky, omluva), orientovat se v běžné interakci (např. navázání a ukončení komunikace, vyžádání informace, sdělení informace) a participovat na každodenní školní a mimoškolní komunikaci. Výběr frazémů v FM proto musí odpovídat nejen tematickým prioritám, ale i funkčním požadavkům definovaným v příslušných kapitolách SERR a rozpracovaných v příloženém seznamu mikrofunkcí.

Celkově tedy tvorba a následná úprava FM pro tuto cílovou skupinu vychází z úsilí vytvořit soubor frazémů, který bude reálně použitelný v autentických komunikačních situacích běžných pro žáky na druhém stupni základní školy.

10.2 Výběr a revize frazémů pro přizpůsobené FM

Na základě vymezení cílové skupiny a analýzy jejích specifických potřeb přistupujeme v této fázi k úpravě původního návrhu FM, přičemž se opíráme o kapitoly 7 *Kritéria pro stanovení FM* a 8 *Výběr a odůvodnění komponent FM*. Frazémy, které nesplňují klíčové požadavky na tematickou relevanci, stylovou přiměřenost a funkční využitelnost v komunikačních situacích typických pro žáky druhého stupně základní školy, byly označeny za nevhodné pro další zpracování a případné zařazení do cíleně přizpůsobeného FM.

Mezi takové frazémy patří především ty, které nesou výrazné znaky vulgarity, přílišné familiárnosti nebo silné expresivnosti, jež nejsou v souladu s normami školní komunikace. Dále byly vyřazeny frazémy tematicky spjaté s pracovními oblastmi, finančními transakcemi či partnerskými a rodinnými vztahy dospělých, které přesahují komunikační potřeby žáků dané věkové kategorie. Podobně byly vyhodnoceny jako nevhodné frazémy tematicky vzdálené běžnému životu žáků, zejména ty, které se vztahují k politickému, právnímu nebo technickému diskurzu.

Rovněž frazémy stylově archaické nebo výrazně knižní, které by v prostředí běžné školní komunikace působily nepřírozně nebo obtížně srozumitelně, byly označeny za nevhodné. Posuzována byla také funkční stránka frazémů. Za méně vhodné byly považovány frazémy, které neodpovídají prioritním mikrofunkcím relevantním pro tuto věkovou skupinu, zejména pokud postrádají přímou souvislost se základními komunikačními potřebami, jako je formulace žádostí, odpovědí, vyjádření přání, emocí či účast na každodenní školní interakci.

Tato rámcová selekce tvoří výchozí bod pro následnou podrobnou revizi a finalizaci návrhu FM. Proces revize bude dále zpřesněn v souladu s tematickými, funkčními a stylistickými požadavky cílové skupiny.

Na základě provedené rámcové selekce byla zahájena detailní revize návrhu FM. Tato revize spočívala v systematickém posouzení jednotlivých frazémů z hlediska jejich tematické přiměřenosti, funkční relevance a stylistické vhodnosti s ohledem na potřeby cílové skupiny. Frazémy, které neodpovídaly zvoleným prioritám, byly z návrhu vyřazeny nebo nahrazeny adekvátnějšími alternativami.

Zároveň byla věnována pozornost případným mezerám v pokrytí klíčových komunikačních situací, přičemž v odůvodněných případech byl návrh FM doplněn o další frazémy, jež lépe reflektovaly skutečné potřeby žáků.

Během tohoto procesu byly identifikovány frazémy, které se ukázaly jako méně vhodné pro zařazení do základního FM. Konkrétně frazém *být fuk někomu* byl odstraněn, protože jeho funkci ve vyjádření lhostejnosti již pokrývá frazém *je mi (to) jedno*. Dále jsme se rozhodli vyřadit frazém *to je španělská vesnice*, protože jeho idiomatický význam by mohl být pro žáky obtížně pochopitelný, a pro komunikaci v jejich věkové skupině není nezbytný. Frazém *no ne!* byl vyřazen, protože je příliš hovorový a není specifický pro konverzační okruhy žáků ZŠ běžné v širším komunikačním kontextu. Frazém *válcovat něco* byl rovněž vyřazen, protože jeho význam je příliš specifický a pro každodenní komunikaci žáků ZŠ není dostatečně relevantní.

Frazém *být na volné noze* byl ponechán v základním FM, protože je relevantní pro žáky 14–15 let, kteří se začínají zajímat o profesní možnosti a kariéru. Tento frazém může být užitečný pro konverzace o profesním životě a podnikání, což je téma, které se stává stále častějším i ve školním kontextu. Po zvažování jsme dospěli k závěru, že je pro tuto věkovou skupinu

vhodné ho zařadit.

Tímto způsobem byla struktura návrhu FM dále zpřesněna a připravena pro finalizaci s ohledem na specifika vymezené didaktické situace.

V rámci procesu selekce a úpravy frazémů pro FM byly z původní nabídky odstraněny všechny frazémy na úrovni B2, což činí celkem 115 položek. Dále byl seznam upraven a vyřazeny byly čtyři frazémy, které vykazovaly nevhodné stylistické nebo tematické charakteristiky, jež neodpovídaly komunikačním potřebám cílové skupiny. Všechny frazémy z úrovně A1 (23 frazémů) byly ponechány pouze jako doplňkové položky určené pro opakování.

Základní soubor frazémů (vlastně FM) tedy tvoří 43 položek, viz *Tab. 31*:

Tabulka 31: Struktura modelového FM pro žáky 2. st. ZŠ s OMJ (ruština)

Doplňkové položky FM	Základní soubor frazémů (FM)	
A1	A2	B1
<i>dobrý den!</i>	<i>to je škoda</i>	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>
<i>na shledanou!</i>	<i>to mě mrzí</i>	<i>to by šlo</i>
<i>těší mě!</i>	<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	<i>brát lék (na něco)</i>
<i>jak se máš, máte?</i>	<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	<i>být v pohodě</i>
<i>dobrou noc!</i>	<i>dívat se na televizi</i>	<i>má, nemá (to) cenu</i>
<i>jde to</i>	<i>šťastnou cestu!</i>	<i>vyjde to</i>
<i>mít volno</i>	<i>přejete si?</i>	<i>ach jo!</i>
<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	<i>honem (něco udělej)</i>	<i>být na volné noze</i>
<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	<i>je to pecka</i>

Doplňkové položky FM	Základní soubor frazémů (FM)	
A1	A2	B1
<i>mít štěstí</i>	<i>to nevadí</i>	<i>být ve stresu</i>
<i>mít chuť na něco</i>	<i>je mi to líto</i>	<i>dělat si z někoho legraci</i>
<i>dobré ráno</i>	<i>je mi (to) jedno</i>	<i>hodně štěstí</i>
<i>mít žízeň</i>	<i>chodit s někým, spolu</i>	<i>jsme domluveni</i>
<i>dobrou chuť!</i>	<i>šťastný nový rok</i>	<i>mít nápad</i>
<i>dobrý večer!</i>	<i>to je šok</i>	<i>nemoci žít bez něčeho</i>
<i>(Ale) to nic (není)</i>	<i>držet dietu</i>	<i>nic neříkat někomu</i>
<i>ujde to</i>	<i>nic se (někomu) nestalo</i>	<i>počítat s někým, s něčím</i>
<i>být svobodný</i>	<i>bez práce nejsou koláče</i>	<i>cítit se pod psa</i>
<i>mít hlad jako vlk</i>	<i>mít smůlu</i>	<i>tady máš, máte</i>
<i>tykat si</i>	<i>mít problém</i>	<i>vítám, vítáme vás</i>
<i>prosím tě, vás</i>	<i>pojd', pojd'te dál</i>	<i>vydat se někam</i>
<i>být něčí věc</i>	<i>to je smůla</i>	
<i>na zdraví!</i>		

Při kontrole excerpce frazémů bylo zjištěno, že nechybí žádné klíčové frazémy, které by bylo nutné doplnit. Nicméně, i přes systematičnost excerpce frazémů z učebnic, nelze tento soubor považovat za plně reprezentativní vzorek frazeologických jevů pro sestavení úplného FM.

Učebnice, psané s ohledem na specifické didaktické cíle, nemusí vždy odpovídat potřebám autentické komunikace.

V některých případech byly v učebnicích opomenuty klíčové tematické okruhy nebo zpracovány pouze okrajově. Některé mikrofunkce mohly být pokryty nerovnoměrně nebo chybět, například nuance v žádostech či složitější vyjednávací strategie. Typologie frazémů v učebnicích bývá zjednodušená a nezahrnuje idiomatické či kolokačně fixované výrazy, které jsou důležité pro rozvoj reálné jazykové kompetence. Dále některé stylové vrstvy, jako běžná neformální čeština, nemusí být dostatečně zastoupeny.

I když současný soubor frazémů odpovídá věkové přiměřenosti a je metodologicky vyladěný, nelze jej považovat za kompletní FM. Pro komplexnější návrh by bylo vhodné zohlednit další zdroje, jako korpusová data, autentické školní interakce nebo výběr frazémů běžně používaných mezi vrstevníky.

Tento seznam pokrývá základní komunikační situace, jako pozdravy, vyjadřování emocí, přání a odpovědi na otázky. Frazémy jako *to je škoda*, *to mě mrzí*, *to je smůla* nebo *počítat s někým* jsou běžně používané a odpovídají základním komunikačním funkcím. Frazémy *to mě mrzí* nebo *je mi to líto* efektivně pokrývají vyjadřování emocí, zatímco *šťastnou cestu!* nebo *hodně štěstí* jsou vhodné pro běžné interakce ve škole i mimo ni.

I když tento seznam pokrývá řadu klíčových komunikačních oblastí, není možné jej považovat za vyčerpávající. Nicméně, i přes tuto neúplnost, lze návrh FM považovat za uzavřený, neboť poskytuje pevný základ, na němž je možné dále stavět. Tento soubor frazémů, i když může na první pohled působit fragmentárně, slouží jako funkční výchozí bod.

Pokud bychom se pokusili doplnit toto FM, mohli bychom například zahrnout frazémy vyjadřující odborný jazyk, který by mohl žákům pomoci v komunikaci v rámci školních diskusí nebo při psaní esejí (*z toho vyplývá, že...*, *celkově lze říci, že...*). Dále by bylo vhodné přidat frazémy spojené s novými technologiemi, které jsou součástí každodenního života žáků, jako např. *vygooglit něco*, *mít něco v cloudu*, *být na sociálních sítích*.

Další oblastí, kterou bychom mohli zahrnout, by byly frazémy vyjadřující obavy nebo nejistotu, jako *být na tenkém ledě*, *mít divný pocit* nebo *co když...*. Tyto frazémy pomohou žákům reagovat na stresové situace, jako jsou zkoušky nebo nové výzvy. Dále frazémy vyjadřující vděk a uznání, jako *děkuji mockrát* nebo *moc si toho vážím*, zlepší žákům

vyjadřování pozitivních emocí ve vztazích se spolužáky a učiteli.

Další oblastí k rozšíření je diskuse a argumentace. Frazémy jako *dává to smysl, věřím, že..., to se počítá, mít jiný názor* nebo *to nemá cenu* by byly přínosné pro rozvoj argumentačních schopností žáků, zejména v kontextu skupinových diskusí. Dále by bylo vhodné zařadit frazémy pro vyjednávání, jako *tlačit na pilu, dělat z komára velblouda, pustit to z hlavy, dohodnout se na něčem, mít to v kapse* nebo *být na vážkách*, které pomohou žákům vyjednávat a dosahovat kompromisů.

V kontextu školního prostředí by bylo vhodné přidat frazémy jako *být na správné cestě, jít na to pomalu, jít o krok dál, mít v ruce* nebo *můžu se zeptat?*, které žákům pomohou lépe komunikovat s učiteli, vyjadřovat nejistotu a získávat zpětnou vazbu.

V oblasti emocí by bylo dobré přidat frazémy, které pokrývají různé emocionální stavy, jako *být z toho na dně, být v klidu* nebo *třást se strachy*, čímž žákům umožníme přesně vyjádřit své pocity v náročných situacích. Také by bylo vhodné zahrnout frazémy, které podporují širší emoční nuance a rozmanité emocionální reakce.

Pro rozšíření jazykového repertoáru žáků by bylo užitečné přidat frazémy, které podporují kreativní a proaktivní myšlení, jako *mám nápad, jak to vyřešit* nebo *co kdybychom...?*. Tyto frazémy by pomohly žákům přistupovat k výzvám s inovativním přístupem.

Pokud bychom tyto frazémy přidali do seznamu, mohlo by to obohatit jazykový repertoár žáků a umožnit jim lépe reagovat v různých komunikačních situacích. Nicméně je důležité zdůraznit, že na tomto rozšíření netrváme. FM nemá a nemůže být všestranným souborem všech potřebných frazémů. Všechny tyto frazémy jsou v souladu s rozvojem komunikačních dovedností a mohou být součástí výuky, jakmile žáci zvládnou základní frazémy a komunikační funkce. Pokud přidáme těchto dalších 31 frazémů, dosáhneme celkového počtu 97 frazémů pro finální přizpůsobené FM (uvedeno v příloze).

Frazémy by však neměly být jediným prostředkem pro pokrytí všech komunikačních oblastí. FM by tak mohlo být pouze jedním z nástrojů pro rozvoj jazykových dovedností, ale je třeba také zohlednit jiné jazykové prostředky, které jsou rovněž klíčové pro efektivní komunikaci. Navíc, jak ukazuje praxe, mnoho frazémů si žáci osvojují přirozeně, prostřednictvím každodenní komunikace, což ukazuje, že osvojování frazeologie není výlučně závislé na systematické výuce, ale na interakcích a reálných jazykových situacích.

10.3 Didaktické uplatnění FM

Didaktické uplatnění FM ve výuce nelze oddělit od obecné didaktiky cvičení, která představují základní prostředek při osvojování jazykových prostředků včetně frazémů. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách (konkrétně *Cvičení v učebnicích pro cizince. Frazeologická cvičení a Současné trendy ve výuce cizích jazyků*) frazémy se v učebnicích pro cizince objevují spíše sporadicky, často bez systematického metodického vedení. Efektivní práce s FM proto vyžaduje nejen výběr vhodných frazeologických jednotek, ale i promyšlenou konstrukci výukových situací, v nichž budou frazémy didakticky aktivovány.

Z hlediska didaktického rámce je klíčové, aby frazémy nebyly pouze předloženy jako jazykový materiál, ale aby byly integrovány do uceleného cyklu osvojování: od percepce a porozumění přes upevnění až po produktivní použití. V této souvislosti se nabízí využití různých typů cvičení – od receptivních přes reproduktivní až po produktivní – a zároveň i práce s frazeologickými hrami, dramatizací, vizualizací a dalšími formami interaktivního zapojení studujících. Takové aktivity vedou nejen k hlubšímu porozumění významu frazémů, ale také k jejich zakotvení v paměťové a funkční rovině.

Opomenout nelze ani problematiku interference, jež se při výuce příbuzných jazyků, například češtiny a ruštiny, výrazně promítá do frazeologické roviny. Právě kontrastivní přístup, například formou kontrainterferenčních nebo překladových cvičení, může přispět k uvědomění si specifík cílového jazyka a podpořit autonomii studentů při práci s víceznačnými nebo kulturně specifickými výrazy.

Při výběru konkrétní metodické strategie je rovněž vhodné kombinovat explicitní instruktáž s prvky heuristického objevování. Zatímco explicitní výklad pomáhá studentům orientovat se ve významu a formě frazémů, heuristické úlohy posilují samostatnost, kreativitu a schopnost kontextového vyhodnocení. V ideálním případě se tyto přístupy propojují v rámci spirálovitého modelu výuky, který umožňuje návrat k frazeologickému materiálu v nových kontextech a fázích výuky.

Závěrečná verze přizpůsobeného FM tak představuje ucelený a pedagogicky validovaný soubor frazémů, který reflektuje jak výzkumné poznatky, tak reálné jazykové potřeby cílové skupiny. V následující kapitole bude pozornost věnována otázce, jak lze s tímto FM dále

metodicky pracovat ve výukovém kontextu. Zaměříme se přitom na didaktická východiska, praktické strategie zavádění frazémů do výuky a možnosti jejich integrace do tematicky a funkčně orientovaných učebních celků.

10.3.1 Didaktická východiska začleňování FM do výuky

Začlenění frazémů do výuky češtiny, ať už jde o jazyk cizí, příbuzný či mateřský, představuje zásadní předpoklad nejen pro rozvoj produktivních dovedností, ale také pro porozumění a vnímání autentické řeči. Právě porozumění frazeologickým strukturám bývá často překážkou i u pokročilejších studujících, neboť tyto jednotky se mnohdy vymykají běžným gramatickým i lexikálním očekáváním. Výuka frazémů je proto nejen náročná z hlediska metodického vedení, ale zároveň nezbytná pro dosažení komunikační přiměřenosti a jazykové pohotovosti ve spontánní interakci. Vzhledem ke komplexní povaze frazémů, zahrnující jak lexikální, tak pragmatické, sociolingvistické i kulturně specifické aspekty, je třeba hledat rozmanité didaktické postupy, které umožní jejich postupné a kontextově přirozené osvojení. V této kapitole budou představeny různé možnosti implementace navrženého FM, a to jak univerzálního (modelového dle modulů A1–B2), tak přizpůsobeného specifické výukové situaci. Zvláštní pozornost bude věnována metodickým otázkám týkajícím se vhodného zařazení frazémů do výukového plánu, strategiím jejich opakování a možným formám práce s nimi v různých fázích osvojení.

10.3.2 Modelové strategie práce s FM ve výuce

Jednou z možností, jak FM systematicky uplatnit ve výuce, se jeví jejich pravidelné zařazování na konci každé výukové jednotky, například ve formě jazykového shrnutí, případně doprovázeného vizuálním prvkem – například kresleným obrázkem, který humorně či metaforicky znázorňuje význam frazému. Obrazové ukotvení může být samo o sobě dostatečně podnětné, aniž by bylo nutné vkládat frazém do samostatné interaktivní aktivity. Významným přínosem tohoto přístupu je i to, že humor, nadsázka nebo jiné emočně zabarvené prvky zásadně podporují dlouhodobé zapamatování a asociativní vybavení výrazů. Takové obrazové zpracování zároveň stimuluje diskusi o významu, pragmatickém užití

a možných překladech dané jednotky do mateřského jazyka studenta. Tento přístup umožňuje navázat frazém na konkrétní tematický celek, slovní zásobu nebo komunikativní funkci, které byly v hodině procvičovány. Frazém se tak stává nejen prostředkem fixace probírané látky, ale zároveň vstupní branou k rozšíření stylistického a pragmatického repertoáru studenta.

Alternativou je tematické uplatňování FM v rámci celých modulů, v nichž se frazémy objevují jako součást určitého tematického bloku (např. rodina, každodenní život, nakupování, mezilidské vztahy). V takovém modelu je možné s frazémy pracovat opakovaně v různých kontextech, přičemž se postupně přechází od receptivního osvojení k produktivnímu užití. Výhodou tohoto přístupu je hlubší kontextualizace a větší potenciál k zapamatování, neboť frazém se neobjevuje izolovaně, ale jako součást uceleného komunikačního rámce. Tato strategie rovněž umožňuje vytvářet tematicky propojené sady frazémů, které lze didakticky využít jak při frontální výuce, tak v samostatné nebo skupinové práci.

Uplatnění FM lze rovněž koncipovat cyklicky, a to v rámci spirálovitého modelu výuky, kde se vybrané frazémy opakují v odstupe času v novém tematickém či funkčním kontextu. Tento způsob podporuje hlubší zakotvení frazémů v jazykovém systému studujících a napomáhá jejich automatizaci. Didakticky se osvědčuje například propojení frazémů s textovými typy (např. dialog, email, vyprávění), při nichž se frazémy neužívají izolovaně, ale v širších diskurzních strukturách. Z hlediska výuky může být frazém zaveden v rámci jedné lekce jako součást porozumění a následně po několika lekcích znovu aktivován v produktivní fázi.

Důležitou roli hraje také rozhodnutí, zda bude FM zaváděno explicitně, tedy s vědomým upozorněním na jejich frazeologickou povahu, nebo implicitně, tedy skrze opakovaný výskyt v různých typech textů a cvičení. Obě strategie mají své opodstatnění a měly by být uplatňovány s ohledem na jazykovou úroveň, kognitivní zdatnost a styl učení konkrétní skupiny. Explicitní práce s FM může být vhodnější na nižších úrovních, kde je třeba vymezit odlišnost frazému od volné kolokace, zatímco implicitní uplatňování FM má výhodu u pokročilejších studentů, kteří již disponují širší jazykovou zkušeností a dokáží strukturu samostatně identifikovat.

10.3.3 Kontextualizace a přizpůsobení FM reálnému prostředí

Specifickým aspektem, který se promítá zejména do přizpůsobeného FM, je nutnost propojit výběr frazémů s konkrétními komunikačními situacemi, jež odpovídají reálnému prostředí, v němž se studující pohybují. Prvním krokem v tomto směru by měla být podrobná analýza učebnice nebo jiného kurikulárního materiálu, který je v daném kurzu používán, neboť i standardní výukové materiály obvykle obsahují určité frazeologické jednotky, byť často implicitně. Tyto jednotky lze následně systematizovat, doplnit o další relevantní frazémy a na základě toho vytvořit přizpůsobené FM, které bude reflektovat jak výukový rámec, tak skutečné komunikační potřeby dané skupiny studujících.

V praxi tak může být didaktický modul strukturován tak, aby zahrnoval jak praktické výpovědní struktury, tak frazémy v pravém slova smyslu, čímž se podpoří jak jazyková efektivita, tak stylistická a pragmatická obratnost studenta. Vycházejí totiž z autentických výrokových situací, které jsou pro rusky mluvící uživatele novým kulturním rámcem a zároveň vyžadují specifickou jazykovou i pragmatickou interpretaci. Jejich výukové zpracování proto vyžaduje nejen jazykovou, ale i pragmatickou a kulturní interpretaci. V těchto případech je vhodné frazém modelovat v realistickém dialogu, doplněném o neverbální složky a vysvětlení, kdy a proč se používá. Výuka takových frazémů není jen otázkou jazykového tréninku, ale i podpory orientace ve společnosti a rozvoje sociokulturní kompetence.

10.3.4 Mezipředmětové přesahy a věková specifika

Ať již se FM uplatňuje jako průběžný didaktický prvek v každé lekci, jako tematicky soustředěné jádro určitého modulu nebo jako specifická opakovací jednotka v závěru tematického celku, vždy by měly být didakticky motivované a opřené o reálné komunikační potřeby cílové skupiny. Zároveň je třeba zohlednit také věkové a kognitivní dispozice studujících. V případě přizpůsobeného FM pro žáky druhého stupně základní školy lze doporučit začlenění frazémů prostřednictvím mezipředmětových přesahů, například formou společné četby výtvarně a jazykově invenčních knih jako je *Hlava v hlavě*, nebo analýzou vybraných reklamních sdělení – pokud obsahují frazeologické jednotky, jako například

v případě kampaně společnosti Billa. Tyto aktivity zároveň umožňují tematizaci přesahující rámec jazykové výchovy a podporují diskusi o důvěryhodnosti sdělení, mediální gramotnosti nebo zdravém životním stylu, čímž se přirozeně propojují s občanskou výchovou, výchovou ke zdraví či informatikou. U mladších dětí lze frazémy zavádět skrze četbu literárních textů určených dané věkové skupině, jako jsou například příběhy Káti a Škubánka, které frazeologii hojně využívají a zároveň ji zasazují do situačně a jazykově přístupného kontextu.

Klíčovým předpokladem úspěšného využití FM v praxi je dostatečná didaktická připravenost vyučujícího, která však nemusí spočívat v odborném frazeologickém vzdělání, nýbrž v schopnosti citlivě volit jazykové prostředky v souladu s jazykovou úrovní, pragmatickým záměrem a sociokulturním kontextem studentů. Přehledně strukturovaný a ověřený FM pak může sloužit jako didaktická opora, která učiteli umožňuje plánovat výuku s ohledem na frekventované a funkčně relevantní jednotky, aniž by byl odkázán na náhodný výběr z učebnicového materiálu. Všechny výše uvedené přístupy potvrzují, že efektivní didaktické uplatnění FM ve výuce vyžaduje citlivé metodické vedení, systematickou podporu a odpovídající materiálové zázemí. Následující kapitola se proto zaměří na celkové shrnutí získaných poznatků a zhodnocení přínosů navržené koncepce FM z hlediska výzkumného i pedagogického.

Závěr

Výzkum vycházel z předpokladu, že navzdory složité povaze frazeologických jednotek je možné učinit metodologicky podložený a didakticky využitelný krok směrem k návrhu FM češtiny jako cizího jazyka. Disertační práce prokázala, že kombinací několika typů dat a různorodých výběrových kritérií lze navrhnout model, který se opírá jak o jazykový materiál, tak o potřeby výukové praxe. Tento návrh neusiluje o univerzální platnost, ale představuje funkční rámec, jenž může sloužit jako vodítko každému, kdo hledá systém pro výuku frazeologie. Tímto se potvrdilo předpokládané východisko výzkumu: kombinací vícero zdrojů a výběrových kritérií bylo skutečně možné navrhnout funkční model FM, který je jazykově reprezentativní, výukově využitelný a adaptabilní v konkrétních výukových kontextech. Všechny výzkumné úkoly stanovené v úvodu práce byly naplněny, a to v souladu s cíli disertační práce.

Veškeré teoretické poznatky formulované v úvodních kapitolách disertační práce byly systematicky promítnuty do všech analytických, výběrových i návrhových fází výzkumu. Tato vnitřní provázanost mezi teoretickými východisky a jejich praktickým uplatněním představuje jeden z určujících rysů navrženého konceptu FM.

Jednotlivé výzkumné kroky byly koncipovány tak, aby tvořily ucelený a vnitřně provázaný celek, vycházející z teoretických východisek a jasně formulovaných cílů. Teoretická část vymezila klíčové pojmy a předpoklady nezbytné pro následnou analýzu. Byly prozkoumány existující koncepce lexikálních a frazeologických minim, kurikulární dokumenty a relevantní odborná literatura z oblasti frazeologie, osvojování jazyka a didaktiky. Zvláštní pozornost byla věnována interferenčním jevům typickým pro rusky mluvící uživatele češtiny.

V analytické části byly frazémy excerpované z didaktických materiálů podrobeny tematickofunkční klasifikaci a následně porovnány s daty ze tří různorodých referenčních zdrojů. Tento postup umožnil víceúrovňovou validaci didaktické vhodnosti jednotlivých jednotek a vytvoření korektivního rámce pro finální výběr.

Na tomto základě vznikl návrh vícemodulového FM pro úrovně A1 až B2, kombinující frekvenční, tematická, funkční, stylistická a didaktická kritéria. Model reflektuje jak reálný jazykový úzus, tak specifika výuky češtiny jako cizího jazyka pro rusky mluvící studenty.

Uplatněný přístup zohledňuje spirálovitost, kontrastivní prvky i adaptabilitu v kontextu vícejazyčných tříd.

Závěrečná fáze výzkumu se zaměřila na přizpůsobení modelu konkrétní cílové skupině – žákům s OMJ s ruskojazyčným zázemím. Na základě pedagogické zkušenosti autorky byly některé komponenty upraveny podle věkových, tematických a pragmatických potřeb. Výsledkem je návrh, který může být použit jak v konkrétních výukových situacích, tak jako základ pro další didaktické zkoušení a rozvoj frazeologické kompetence.

Navržené FM má potenciál sloužit jako orientační rámec pro tvorbu výukových materiálů, plánování výuky a rozvoj jazykové kompetence. Jeho struktura umožňuje flexibilní přizpůsobení různým výukovým kontextům. Jasně vymezené tematické a funkční okruhy podporují cílenou výuku a mohou sloužit jako opora při výběru metod i hodnocení jazykového pokroku. FM zároveň může být využito jako referenční korpus pro autory učebnic či jako podklad pro certifikované zkoušky.

Výzkum přinesl kromě konkrétního návrhu také řadu metodologických poznatků. Otázka vyváženosti mezi reprezentativností a didaktickou relevancí se ukázala jako klíčová, stejně jako problém nehomogenity validačních zdrojů. Přes tyto výzvy se ukázalo, že kombinace měřitelných a interpretačně uchopitelných kritérií představuje stabilní základ pro formulaci a další adaptaci FM.

Významným omezením byla nemožnost plně automatizovat propojení frazémů s kolokačními daty v korpusu *SYN v9*. Rozdíly v lemmatizaci, anotaci i formátu dat bránily přímému propojení, a proto byl zvolen náročnější, víceúrovňový validační přístup. Tento krok přispěl k hlubšímu porozumění datovému zázemí a umožnil lepší přizpůsobení didaktickému kontextu.

Zvažována byla také možnost využití alternativních měřících metod (STTR, MTLT, HD-D) pro hodnocení lexikální rozmanitosti, které však nebyly z technických důvodů zatím implementovány. Jejich potenciál zůstává otevřený pro budoucí výzkum, zejména v souvislosti s porovnáváním frazeologického materiálu napříč jazykovými úrovněmi a žánrovými oblastmi.

Tvorba FM se ukázala jako proces otevřený a dynamický. Perspektivní se jeví jak diachronní sledování vývoje frazeologie v učebnicích, tak rozšíření validační báze o další typy diskurzů –

například stylově specifické texty či běžnou komunikaci. Také prohloubení stylistické a pragmatické roviny, včetně multimodálních aspektů, může zvýšit didaktický dopad celého konceptu. K dalším perspektivním směrům výzkumu frazeologie patří například plánovaná studie M. Kopřivové a K. Šichové, zaměřená na rozšíření výběru přísloví na základě dat z korpusu syn2020, přesnější anotaci variantních podob a aplikaci metody průměrné redukované frekvence (ARF). Jejich výzkum cílí také na lexikografické zpracování a ověření aktivního užívání přísloví mezi rodilými mluvčími, což může přispět k dalšímu zpřesnění FM pro češtinu.

Jako relevantní směr se rovněž jeví rozvoj kontrastivních a interferenčních studií mezi češtinou a jinými jazyky, které by umožnily přizpůsobit FM i jiným cílovým skupinám. Inspirativní podněty vzešly i z pozorování frazeologie v současném veřejném prostoru – např. v médiích, literatuře či na sociálních sítích –, ačkoliv tyto zdroje nebyly systematicky zpracovány.

Závěrem lze konstatovat, že tento výzkum představuje první systematický pokus o návrh FM češtiny jako cizího jazyka pro rusky mluvící studenty. Výsledný model je metodologicky podložený, výukově využitelný a konstruovaný tak, aby mohl být dále rozvíjen v návaznosti na jazykový vývoj i proměny vzdělávacích potřeb.

Doslov

Závěrem této práce si dovoluujeme nabídnout stručnou reflexi, která přesahuje rámec čistě metodologického či analytického shrnutí a otevírá prostor pro metaforické a interpretační uchopení zkoumaného tématu.

V tomto kontextu se jako mimořádně výmluvný jeví *syndrom Kalininského prospektu*,⁸³ jak jej ve svých úvahách o osvojování české syntaxe formuluje Lída Holá (2000, s. 30). Evokuje obraz široké, zdánlivě přehledné komunikace, kterou však narušují drobné, avšak vysoce rušivé nerovnosti – nenápadná zakopnutí, jež narušují plynulost výpovědi a signalizují hlubší jazykové limity, nepostihnutelné běžnou gramatickou analýzou. Tento obraz je překvapivě nosný i pro oblast frazeologie: právě frazémy se často stávají místem, kde se i pokročilý mluvčí jazykově „zadrhne“, neboť se střetává s jazykovým prvkem, jehož forma i použití jsou podmíněny komplexní souhrou významu, stylu, úzu a kulturní tradice.

Toto narušení se může projevit nejen při produkci výpovědi – například tehdy, když mluvčí nedokáže idiomatically vyjádřit myšlenku, kterou by ve svém mateřském jazyce formuloval bez váhání a s přesným účinkem, a naráží přitom na nefunkčnost doslovného překladu – ale i v porozumění: zvláště pokud je frazém součástí běžné mluvy, zaznívá v rychlém tempu a v okamžiku, kdy není prostor pro jeho dekódování. I takové „mikrozakopnutí“ narušuje interakci a může vyvolat nejistotu či komunikační ztrátu, přestože se jinak jazykový projev jeví jako plynulý a kompetentní.

FM pak lze chápat jako nástroj, který pomáhá tuto cestu narovnat – nikoli tím, že by odstraňoval složitost, ale tím, že poskytuje oporu v místech, kde by jinak docházelo k opakovanému narušení jazykové plynulosti. Frazémy nejsou pouhým doplňkem komunikace, nýbrž její integrální součástí, schopnou signalizovat jazykové začlenění mluvčího, jeho míru idiomatického citu i schopnost interakce v rámci daného jazykového společenství.

⁸³ *Syndrom Kalininského prospektu* ilustruje situaci, kdy se mluvčí, zapojený do plynulé komunikace (např. diskuse o kultuře, umění či jiném tématu), náhle „zadrhne“ na jazykové drobnosti, obdobně jako chodec procházející po širokém a upraveném Kalininském prospektu v Moskvě (od roku 1990 přejmenovaném na Nový Arbat), nečekaně narazí na rozbitou dlaždici či drobnou nerovnost. Tyto drobné, však rušivé překážky narušují rytmus pohybu a vyvolávají moment dezorientace. V jazykové analogii se jedná o neočekávaná místa selhání – místa, kde jazyk přestává plynout navzdory jinak vysoké úrovni porozumění či vyjadřovacích dovedností.

Jak trefně poznamenává Jozef Mlacek, frazeologie představuje *complexio oppositorum* – průnik protikladů (Mlacek a kol., 2009, s. 196). Je to jazyková rovina, která se vymyká jednoznačnému zařazení: propojuje zastaralé a současné, ustálené a proměnlivé, expresivní i neutrální. Podobně Gabriela Magalová upozorňuje, že redukovat frazeologii na izolovanou jazykovou disciplínu je nejen nepřesné, ale i kontraproduktivní: její potenciál se plně rozvíjí právě tehdy, když je integrována do širších kulturních, literárních a etických souvislostí (Magalová, 2016). Tento mezioborový přesah může významně posílit didaktický dopad práce s frazémou – a to nejen u rodilých mluvčích, ale i při osvojování jazyka jako cizího.

Zároveň lze kritéria, podle nichž bylo FM navrženo, vnímat jako proměnné – veličiny, které mění svůj význam v závislosti na cílech, kontextu a typu výukového prostředí. Podobně jako ve fyzice či matematice nejsou tyto proměnné absolutními konstantami, ale parametry vstupujícími do relací, jejichž výsledkem je funkční a adaptabilní systém.

Tento přístup, odrážející krásu a hloubku intelektuálního úsilí – tím míněno zejména úsilí badatelů a pedagogů, kteří budou ochotni teoretické základy FM uplatnit v praxi – je podobný komplexnímu a fascinujícímu systému, jak jej líčí laureát Nobelovy ceny za literaturu Hermann Hesse ve své *Hře se skleněnými perlami*. Hesseho dílo zachycuje eleganci a odhodlání, které se projevují v pečlivém a kreativním uspořádání myšlenek a principů napříč různými oblastmi poznání. Analogicky lze říci, že výběr a aplikace kritérií pro FM vyžaduje stejné intelektuální nasazení a schopnost rozpoznávat vzorce, vytvářet souvislosti a nacházet harmonii v dynamickém jazykovém prostředí.

Výběr frazémů, jejich tematickofunkční klasifikace a způsoby jejich didaktické aplikace nejsou tedy pouhými technickými úkony, ale výrazem komplexní a kultivované práce s jazykem jako živým systémem.

Domníváme se, že právě tato schopnost kombinovat přesnost s kreativitou, popis s interpretací, může inspirovat další badatele i pedagogy k tomu, aby FM nadále rozvíjeli nejen jako učební nástroj, ale jako prostředek hlubšího porozumění jazyku. Věříme, že tato intelektuální hra s proměnnými a kritérii může inspirovat nejen nás, ale i další badatele k hlubšímu a kreativnějšímu zkoumání – a že dnešní deziderát, frazeologické minimum, se stane konkrétním a dostupným titulem.

Seznam použitých informačních zdrojů

A. Primární výzkumné zdroje (učebnice češtiny pro cizince, korpus českého jazyka)

ADAMOVIČ, Ana. *Nebojte se češtiny: konverzace pro středně pokročilé.* 3. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2270-5.

ADAMOVIČ, Ana a IVANOVOVÁ, Darina. *Basic Czech I.* 3rd ed. Prague: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2334-4.

ADAMOVIČ, Ana, IVANOVOVÁ, Darina a HRDLIČKA, Milan. *Basic Czech II.* 3. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2514-0.

ADAMOVIČ, Ana a HRDLIČKA, Milan. *Basic Czech III.* Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3256-8.

BISCHOFFOVÁ, Jana. *Čeština pro středně a více pokročilé.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1793-0.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie, ŠTĚPÁNKOVÁ, Dagmar a VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2.* Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1187-5.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie, KOPICOVÁ, Kateřina a ŠNAIDAUFVÁ, Gabriela. *Čeština pro cizince: úroveň B1.* 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1477-7.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie, HLÍNOVÁ, Kateřina, PEČENÝ, Pavel a ŠTĚPÁNKOVÁ, Dagmar. *Čeština pro cizince: úroveň B2.* 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1512-5.

CONFORTIOVÁ, Helena, CVEJNOVÁ, Jitka a RAJNOCHOVÁ, Natalja. *Češskij jazyk: čeština pro ruský hovořící.* Voznice: LEDA, 2020. ISBN 978-80-7335-622-4.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1577-6.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím – Start: učebnice češtiny pro cizince: přípravná učebnice a písanka.* Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1883-8.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím II.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2105-0.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím III: úroveň B1.* Ilustroval Jiří Franta. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3512-5.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka.* Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. 346 s. ISBN 978-80-246-4104-1.

DOBEŠOVÁ, Vlad'ka, DOTSENKO, Nataliya a EVSINA, Anna. *Žijeme v Česku, umíme česky: Živem v Čechii, govorim po-češski.* 2., upravené a rozšířené vydání. Ilustrovala Marie KOŽELUHOVÁ. Praha: Aladin agency, 2022. ISBN 978-80-906737-7-9.

HOLÁ, Lída. *New Czech step by step.* [5. vyd.]. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-019-4.

HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1: Češskij šag za šagom 1. A1–A2.* Praha: Akropolis, 2016. ISBN 978-80-7470-130-6.

HOLÁ, Lída a BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres 1: úroveň A1/1. Ruská verze.* 2., opravené vydání. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-24-0.

HOLÁ, Lída a BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres 2: úroveň A1/2. Ruská verze.* Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-28-8.

HOLÁ, Lída a BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres 3: úroveň A2/1. Ruská verze.* Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-034-7.

HOLÁ, Lída a BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres 4: A2/2.* Praha: Akropolis, 2019. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-7470-205-1.

HOLÁ, Lída, BOŘILOVÁ, Pavla a MALÁ, Zdena. *Česky krok za krokem 2: Czech step by step 2 = Tschechisch Schritt für Schritt 2 = Češskij šag za šagom 2.* Praha: Akropolis, 2016. ISBN 978-80-86903-92-7.

HRADILOVÁ, Darina, BEDNAŘÍKOVÁ, Božena, ČERMÁK, Michal, a kol. *Czech it up! 4: čeština pro cizince: úroveň B2 = Czech for foreigners: level B2.* V Olomouci: Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5771-0.

HRADILOVÁ, Darina, BEDNAŘÍKOVÁ, Božena, ČERMÁK, Michal, DOSOUDILOVÁ, Markéta, KOPEČKOVÁ, Michaela, MÁŠOVÁ, Jana,

SVOBODOVÁ, Jindřiška a SZOKALOVÁ, Kateřina. *Czech it up! 3: čeština pro cizince. Úroveň B1 = Czech for foreigners: level B1.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. ISBN 978-80-244-5945-5.

JAURISOVÁ, Blanka a PÁNOVÁ, Martina. *Prázdninová škola češtiny: soubor materiálů k podpoře výuky českého jazyka pro cizince na úrovni začátečník - 10denní kurz českého jazyka.* [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7.

KŘEN, Michal a kol. *SYN v9: large corpus of written Czech [online].* Praha: LINDAT/CLARIAH-CZ digital library at the Institute of Formal and Applied Linguistics (ÚFAL), Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, 2021 [cit. 2024-08-06]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11234/1-4635>

MALÁ, Zdena. *Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny A1.1: doplňkové materiály k učebnicím Čeština expres a Česky krok za krokem.* Praha: Akropolis, 2019. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-7470-260-0.

MARTYNENKO, Anastasia. *Praktický kurz češtiny.* Moskva: OOO „Chit-kniga“, 2019. ISBN 978-5-6040822-3-2.

NEKOVÁŘOVÁ, Alena. *Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben: 15 moderních konverzačních témat.* 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2008. ISBN 978-80-86903-80-4.

PROCHÁZKOVÁ, Petra. *Sociokulturní minimum pro malé cizince.* Inkluzivní škola [online]. Praha, 2010. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/sociokulturni-minimum-pro-male-cizince>

REMEDIOSOVÁ, Helena a ČECHOVÁ, Elga. *Chcete mluvit česky?: Chotite govorit' po češski?: komunikativnyj kurs sovremennogo češského jazyka na baze ruskogo jazyka: dlja načínajuščich i prodolžajuščich obučenije: učebnik 1.* 5. vydání. Liberec: Harry Putz, 2015. ISBN 978-80-86727-32-5.

RODROVÁ, Jana a VYMĚTALOVÁ, Markéta. *Čeština pro cizince: jazykové hry.* Praha: [Jana Rodrová], 2016. ISBN 978-80-260-9252-0.

RODROVÁ, Jana a VYMĚTALOVÁ, Markéta. *Čeština pro cizince: jazykové hry II.* Praha: [Jana Rodrová], 2018. ISBN 978-80-270-4488-7.

ŠVARCOVÁ, Tereza a WENZEL, Jakub. *Czech it up! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for foreigners: level A1.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5772-7.

TITĚROVÁ, Kristýna, VALIŠOVÁ, Pavlína, CEGRÍ FIÉRREZ, Kateřina a ŠUSTROVÁ, Nela. *Levou zadní I.: Čeština jako druhý jazyk.* Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-17-1.

UNIVERZITA KARLOVA. *Ústav jazykové a odborné přípravy.* Modelový test CCE–A1 [online]. Praha, 2020 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/cce/testy>

UNIVERZITA KARLOVA. *Ústav jazykové a odborné přípravy.* Modelový test CCE–A2 [online]. Praha, 2020 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/cce/testy>

UNIVERZITA KARLOVA. *Ústav jazykové a odborné přípravy.* Modelový test CCE–B1 [online]. Praha, 2020 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/cce/testy>

UNIVERZITA KARLOVA. *Ústav jazykové a odborné přípravy.* Modelový test CCE–B2 [online]. Praha, 2020 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/cce/testy>

VALIŠOVÁ, Pavlína, ŠTENCOVÁ, Linda a kol. *Levou zadní II.* Praha: META, o. p. s. – Podpora příležitostí ve vzdělávání, 2024. ISBN 987-80-88171-43-0.

WENZEL, Jakub, ŠVARCOVÁ, Tereza a KLIMEŠOVÁ, Alena. *Czech it up! 2: čeština pro cizince: úroveň A2 = Czech for foreigners: level A2.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. ISBN 978-80-244-6102-1.

B. Sekundární literatura: teoretické a metodologické zdroje

ALEKSEEV, Petr Michajlovič, MURMURIDIS, Evgenij Vasil'evič. K probleme otbora učebnogo materiala (bazovye jazyki i statističeskaja leksikografija). In: *Metody i priemy obučenija inostrannym jazykam v gruppach podgotovki k prepodavaniju matematiki, fiziki, chimii na inostrannom jazyke.* Leningrad: Gosudarstvennyj pedagogičeskij institut imeni A. I. Gercena, 1973, s. 13–22.

ANDRJUŠINA, Natal'ja Pavlovna. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu: pervyj uroven'.* 2. dopl. vyd. Moskva: Zlatoust, 2009.

ISBN 5865471872.

ARAKIN, Vladimir Dmitrievič, a kol. *Slovar'-minimum po anglijskomu, francuzskomu i nemeckomu jazykam dlja srednej školy.* **RACHMANOV, Igor' Vladimirovič, red.** 2., upravlennoe i dopolnennoe izdanie. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nych slovarej, 1949.

ARAKIN, Vladimir Dmitrievič, a kol. *Slovar' naibolee upotrebitel'nych slov anglijskogo, nemeckogo i francuzskogo jazykov.* **RACHMANOV, Igor' Vladimirovič, red.** Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nych slovarej, 1960.

ARKAD'eva, Olga Michajlovna. *Upotrebitel'nost' slovoform imeni suščestvitel'nogo leksičeskogo minimuma.* Moskva: Moskovskij universitet, 1976.

BADDELEY, Alan D. *Human Memory: Theory and Practice.* London: Lawrence Erlbaum, 1990. ISBN 0863771335.

BAJOR, Kazimierz. Osnova leksičeskogo minimuma. *Ruštínár: časopis pre učiteľov ruštiny.* Bratislava: Slovenský výbor Zväzu československo-sovietskeho priateľstva, 1970, roč. 5 (18), č. 3, s. 66–74. ISSN 0139-8865.

BALÁKOVÁ, Dana. Frazeosémantická in/kompetencia mladej generácie alebo kreovanie minima/optima biblickej frazeológie v inštitucionálnom vzdelávaní. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické reflexie: medzinárodná vedecká konferencia organizovaná pri príležitosti životného jubilea prof. PaedDr. Milana Ligoša, CSc.* Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 19. jún 2019.

BAUDOIN DE COURTENAY, Ivan Aleksandrovič [Jan Niecisław Ignacy Baudouin de Courtenay]. Některé obecné poznámky o jazykovědě a jazyce. In: *Čítanka z dějin ruské jazykovědy.* Moskva: Vyššaja škola, 1973, s. 363–375.

BAUR, Rupprecht S., CHLOSTA, Christoph a GRZYBEK, Peter. Das Projekt 'Sprichwörter-Minima im Deutschen und im Kroatischen': What is worth doing - do it well! *Muttersprache.* 1996, 106(2), s. 162–179.

BAŁA, Stanisław. Struktura normy frazeologicznej. In: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej III.* Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1985, s. 87–105.

BEČKA, Josef Václav. *Slovník synonym a frazeologismů.* 1. vyd. Praha: Novinář, 1977.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0

BENDOVÁ, Veronika a KETTNEROVÁ, Drahomíra. *Němčina pro samouky.* 8., upravené vydání. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-962-9.

BENJAMIN, Lucy, NEWTON, Caroline a EBBELS, Susan. Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder [online]. *International Journal of Language & Communication Disorders.* 2020, roč. 55, č. 2, s. 266–286. ISSN 1368-2822. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12519> [cit. 2024-04-28].

BEŇOVSKÁ VOGELOVÁ, Kristýna. *Frazeologická kompetence žáků ve výuce českého jazyka ve 4. a 5. ročnících na vybrané základní škole v Chebu.* 2021. Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra preprimárního a primárního vzdělávání. Vedoucí práce Jaromíra Šindelářová.

BEZDĚK, J. a FORMAN, M. *Пособие по лексикологии русского литературного языка.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

BĚLECKÝ, Zdeněk, a kol.. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

BIBER, Douglas. *Variation across Speech and Writing.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 978-0-521-42556-8.

BIBER, Douglas, JOHANSSON, Stig, LEECH, Geoffrey N., CONRAD, Susan a FINEGAN, Edward. *Longman grammar of spoken and written English.* Harlow: Longman, 1999. ISBN 05-822-3725-4.

BIBER, Douglas, CONRAD, Susan a CORTES, Viviana. If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics.* 2004, 25(3), s. 371–405. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>

BISCHOFOVÁ, Jana a HRDLIČKA, Milan. *Sociokulturní minimum pro azylanty.* Brno: SOZE, 2007. ISBN 978-80-246-2291-0.

BITTNEROVÁ, Dana a SCHINDLER, Franz. *Ceská příslovi: soudobý stav konce*

20. století. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-440-3.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, 1933.

BLUMENTHALOVÁ, Hana. *Frazeologie ve výuce češtiny pro cizince*. 2014. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra bohemistiky. Vedoucí práce Darina Hradilová.

BÖHM, David a Ondřej BUDDEUS. *Hlava v hlavě*. 2., rozš. vyd. V Praze: Labyrint, 2020. ISBN 978-80-86803-51-7.

BONDAR', Sof'ja Naumovna. *Leksičeskij minimum po nemeckomu jazyku (dlja neязыkovыch vuzov)*. Moskva: Vyssaja škola, 1965.

BRONEC, Jiří. Typologie cizojazyčného lexika z hlediska jeho minimalizace. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. A, Řada jazykovědná*. 1985, roč. 34, č. A33, s. [61]–75. ISSN 0068-2705. Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/101331>

BROŽKOVÁ, Martina. *K problematice frazémů na 2. stupni základních škol*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur. Vedoucí práce Michaela Křivancová.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

BURGER, Harald. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. ISBN 978-3-503-15554-2.

CAILLIES, Stéphanie a LE SOURN-BISSAOUI, Sandrine. Nondecomposable idiom understanding in children: recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, roč. 67, č. 2 (2013), s. 108–116. ISSN 1196-1961. DOI: 10.1037/a0028606.

CAIN, Kate, TOWSE, Andrea S. a KNIGHT, Rachael S. The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of*

Experimental Child Psychology, roč. 102, č. 3 (2009), s. 280–298.
DOI: 10.1016/j.jecp.2008.08.001.

CEJTLIN, Stella Naumovna. *Jazyk i rebenok: lingvistika detskoj reči.* Moskva: VLADOS, 2000. ISBN 5-691-00527-8.

CEJTLIN, Stella Naumovna. *Jazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo jazyka: učebnoe posobie dlja vuzov.* Moskva: VLADOS, 2021. ISBN 978-5-9500675-3-2.

CETLIN, Valentina Samuilovna. *Slovar' naibolee upotrebiteľ'nych slov francuzskogo jazyka: ok. 4000 slov.* 3., stereotype vyd. Moskva: Russkij jazyk, 1986.

COSTA, Albert. Speech production in bilinguals. In: BHATIA, Tej K. A RITCHIE, William C., red. *The Handbook of Bilingualism.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006, kap. 8, s. 201–223 [online]. [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch8>

COWIE, Anthony Paul. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications.* Oxford: Oxford University Press, 1998. ISBN 978-0-19-823614-3.

COXHEAD, Averil. A new academic word list. *TESOL Quarterly.* 2000, 34(2), S. 213–238.

COXHEAD, Averil. Phraseology and English for academic purposes. Challenges and opportunities. In: MEUNIER, F. a S. GRANGER. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching.* Amsterdam: John Benjamins, 2008, s. 149–161. ISBN 9789027232441.

CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1).* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [2008]. ISBN 978-80-87000-24-3.

CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2. 2., upravené vydání.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. ISBN 978-80-7481-163-0.

CVĚTKOVA, Zoya Mikhailovna, KORNDORF, Boris Ferdinandovič a IVENSKAJA, D. S. *Slovar'-minimum po anglijskomu jazyku dlja srednej školy: posobie dlja učitelej.* Moskva: Učpedgiz, 1955. 62 s.

CVRČEK, Václav a RICHTEROVÁ, Olga, red.. *pojmy:bundles* [Internet]. Příručka ČNK; 2015 Jan 21, 20:16 GMT [Citováno 2018 Mar 11]. Dostupné na: <https://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:bundles&rev=1421871412>

CVRČEK, Václav a RICHTEROVÁ, Olga, red.. *seznamy:frazemy* [Internet]. Příručka ČNK; 2016 Oct 20, 17:12 GMT [Citováno 2018 Mar 11]. Dostupné na: <https://wiki.korpus.cz/doku.php?id=seznamy:frazemy&rev=1476983564>

CVRČEK, Václav. Zipfovy zákony. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, red. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017 [cit. 2024-12-11]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZIPFOVY%20Z%C3%81KONY>

ČABRIĆ-ČIČA, Ana. *Analiza frazeologizama u udžbenicima nemackog jezika* [L'analyse des phrasèmes dans les manuels de la langue allemande]. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2012. Neobjavljeni master rad.

ČADSKÁ, Milada a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav odborné a jazykové přípravy (MŠMT), 2005.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-57-9.

ČECHOVÁ, Marie. Frazeologie v komunikaci. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2011, s. 151–158. ISBN 80-244-1002-8.

ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2069-4.

ČECHOVÁ, Marie. Frazémy – řečové a jazykové konzervy. In: JANOVEC, Ladislav, red. *Svět v obrazech a ve frazeologii III*. Praha: Univerzita Karlova, 2024, s. 47–51. ISBN 978-80-7603-602-4.

ČECHOVÁ, Marie a KARHANOVÁ, Kamila. K recepci kulturních frazémů v současné komunikaci. *Naše řeč* [online]. 1995, roč. 78, č. 3, s. 138–144. ISSN 0027-8203. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7245>.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie a ZIMOVÁ, Ludmila. Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. 2000, 50(9–10), s. 214–219.

ČEJKA, Mirek. *Česká lexikologie a lexikografie*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0393-6.

ČERMÁK, František. Jazykový korpus: prostředek a zdroj poznání. *Slovo a slovesnost* [online]. 1995, roč. 56, č. 2, s. 119–140. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3627>

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.

ČERMÁK, František. Paremiological Minimum of Czech: The Corpus Evidence. In: BURGER, Harald, HÄCKI BUHOFER, Annelies a GRÉCIANO, Georges, red. *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2003, s. 15–31.

ČERMÁK, František. Statistical methods for searching idioms in text corpora. In: BURGHARDT, Manfred a KÜHN, Peter, red. *Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006a, s. 33–42. ISBN 978-3-8340-0117-5. Dostupné z: ResearchGate PDF

ČERMÁK, František. Statistické metody hledání frazémů a idiomů v korpusech. In: ČERMÁK, František a ŠULC, Michal, red. *Studie z korpusové lingvistiky 2. Kolokace*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2006b, s. 33–42. Dostupné z: ResearchGate PDF

ČERMÁK, František. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná: Czech and general phraseology*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-710.

ČERMÁK, František. Frequent Proverbs and Their Meaning: A Proposal of a Linguistic Description (The Core and Paremiological Minima Described). In: SOARES, Rui a LAUHAKANGAS, Outi. 3. *Colóquio Interdisciplinar sobre Provérbios*. Actas ICP Proceedings, International Association of Paremiology. 2010a, s. 40–65.

ČERMÁK, František. Paremiological Minimum of English. In: MALÁ, Markéta a ŠALDOVÁ, Pavlína, red. *...for thy speech bewrayeth thee. A Festschrift for Libuše Dušková*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010b, s. 57–71. ISBN 978-80-7308-299-4.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 4., v Karolinu 2., dopl. vyd.

Praha: Karolinum, 2011. 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERMÁK, František. Frazém a idiom. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, red. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017a [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM%20A%20IDIOM>

ČERMÁK, František. Paremiologie. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, red. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017b [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PAREMIOLOGIE>

ČERMÁK, František. Paremiologické minimum. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, red. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017c [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PAREMIOLOGICKÉ%20MINIMUM>

ČERMÁK, František. *Frazeologie a idiomatika*. Nový encyklopedický slovník [online]. Brno: Masarykova univerzita, Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2018 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FRAZEOLOGIE%20A%20IDIOMATIKA>

ČERMÁK, František a BLATNÁ, Renata. *Manuál lexikografie*. (Řada Linguistica) Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-23-7.

ČERMÁK, František a KŘEN, Michal. *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. ISBN 80-710-6676-1.

ČERMÁK, František a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Sv. 1 – Přirovnání; Sv. 2 – Výrazy neslovesné; Sv. 3 – Výrazy slovesné; Sv. 4 – Výrazy větné; Sv. 5 – Onomaziologický slovník. Praha: Leda, 2009–2016. ISBN 978-80-7335-216-5; ISBN 978-80-7335-217-2; ISBN 978-80-7335-218-9; ISBN 978-80-7335-219-6; ISBN 978-80-7335-440-4.

ČERMÁK, František a KŘEN, Michal. *A frequency dictionary of Czech: core vocabulary for learners*. New York, NY: Routledge, 2011. (Routledge frequency dictionaries.) ISBN 04-155-7661-X.

ČESKÁ REPUBLIKA. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Katalog požadavků*

zkoušek společné části maturitní zkoušky – Český jazyk a literatura. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), 2016 [cit. 2025-06-16]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404036466.html>

ČESKÁ REPUBLIKA. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2023)*. Praha: VÚP, 2023a [cit. 2025-06-16]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz>

ČESKÁ REPUBLIKA. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický materiál k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka*. Praha: MŠMT, červen 2023b [cit. 2025-06-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-k-posouzeni-nedostatecne-znalosti>

ČUKOVSKIJ, Kornej Ivanovič. *Od dvou do pěti*. 3. vyd. Praha: Albatros, 1975.

DAVIES, Mark. The Corpus of Contemporary American English as the First Reliable Monitor Corpus of English. *Literary and Linguistic Computing*. 2010, roč. 25, č. 4, s. 447–464. ISSN 0268-1145.

DENISOV, Petr Nikitich. Lexsičeskij minimum ruskogo jazyka. In: DENISOV, Petr Nikitich, red. *Lexsičeskije minimumy ruskogo jazyka*. Moskva: Moskovskij universitet, 1972, s. 3–15.

DEPAOLIS, Robert A., VIHMAN, Marilyn M. a KEREN-PORTNOY, Tamar. When do infants begin recognizing familiar words in sentences? In *Journal of Child Language*, 2014, roč. 41, č. 1, s. 226–239.

DĚMĚŠEVA, Jelěna Nikolajevna. *Frazeologizmy npravstvenno-ehlicheskoj ocenki v praktike prepodavanija ruskogo jazyka v arabogovorjashhej auditorii: lingvokulturologičeskij i lingvodidaktičeskij aspekty*. Moskva, 2007. Habilitační práce. Peoples' Friendship University of Russia.

DIMITROVA, Tsvetana. *The Old Bulgarian Noun Phrase: Towards an Annotation Specification*. 2008. Disertační práce (Ph.D.). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Humanities, Department of Language and Communication Studies / Department of Modern Foreign Languages.

DRÁBEK, Pavel, SHAKESPEARE, William a KREJČÍ, Hubert, red.. *České pokusy*

o Shakespeara: dějiny českých překladů Shakespeara doplněné antologií neznámých a vzácných textů z let 1782–1922. 1. vyd. Praha: Větrné mlýny, 2012. ISBN 978-80-7443-056-5.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový.* 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

ĎURČO, Peter. K výskumu súčasnej živej slovenskej paremiológie. In: MLACEK, Jozef. *Studia Academica Slovaca. 31. Prednášky XXXVIII. letnej školy slovenského jazyka a kultúry.* Bratislava: Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 2002a, s. 51–60. ISBN 80-88982-59-6.

ĎURČO, Peter. Parömiologische Minima – kontrastiv. In: *Internationale Tagung zur Phraseologie. Abstracts. Europhras.* Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 2002b, s. 16–17.

ĎURČO, Peter. Methoden der Sprichwortanalysen oder Auf dem Weg zum Sprichwörteroptimum. In: HÄCKI BUHOFER, Annelies a BURGER, Harald. *Phraseology in Motion. Methoden und Kritik. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie* (Basel, 2004). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2006, s. 3–20.

ĎURČO, Peter. Paremiologické minimum slovenčiny. Výsledky a porovnaná. In: BLATNÁ, Renata a PETKEVIČ, Vladimír, red. *Jazyky a jazykověda. Sborník k 65. narodeninám prof. PhDr. Františka Čermáka, DrSc.* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy – Ústav Českého národního korpusu, 2005, s. 45–61. ISBN 80-7308-079-6.

ĎURČO, Peter. Paremiologické optimum slovenčiny. In: CHLEBDA, Wojciech, red. *Frazeologia a językowe obrazy świata przelomu wieków.* Opole: Uniwersytet Opolski, 2007, s. 171–177. ISBN 978-83-7395-220-1.

ĎURČO, Peter. Empirical Research and Paremiological Minimum. In: HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztina a VARGA, Miklós, red. *Introduction to Paremiology.* Berlin/Boston: De Gruyter, 2019, s. 185–202. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/9783110410167.8>.

EISMANN, Wolfgang a GRZYBEK, Peter. Phraseologismus und Sprichwörtliche Redensart. Vom Mythos der Nicht-Trennbarkeit. In: *Akten des Westfälischen Arbeitskreises*

„Phraseologie/Parömiologie“ 1991/1992 (= *Studien zur Phraseologie und Parömiologie 2*). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1994, s. 89–132.

EFREMOVA, Tat'jana Fedorovna. O edinom slovoobrazovatel'nom minimume russkogo jazyka. *Russkij jazyk v nacional'noj škole*. Moskva: Prosveščenie, 1976, č. 2, s. 17–23.

ETTINGER, Stefan. Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. In: GALICIA, Xunta de. *Cadernos de Fraseoloxia Galega 10*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2008, s. 95–127. ISSN 1698-7861.

EVERT, Stefan. Corpora and Collocations. In: LÜDELING, Anke a KYTÖ, Merja, red. *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Vol. 2. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2009, s. 1212–1248. ISBN 978-3-11-018043-5.

FERGUSON, Charles A. a SLOBIN, Dan Isaac, eds. *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

FILIPEC, Josef a ČERMÁK, František. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1985. ISBN 0585-5675.

FITCH, W. Tecumseh. *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Approaches to the Evolution of Language Series. ISBN 978-0-521-85993-6.

FRANCIS, Gill, HUNSTON, Susan a MANNING, Elizabeth, red. *Collins COBUILD Grammar Patterns: 1. Verbs*. London: Harper Collins Publishers, 1996. ISBN 0-00-375051-5.

FRANCIS, Gill, HUNSTON, Susan a MANNING, Elizabeth, red. *Collins COBUILD Grammar Patterns: 2. Nouns and adjectives*. London: Harper Collins Publishers, 1998. ISBN 978-000-3750-676.

FRIES, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GOUGENHEIM, Georges. Nekotoryje vývody statistiki slovarja. In: *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov za rubežom*. Moskva: Progress, 1967, s. 299–305. (Perevod s franc.)

GOUGENHEIM, Georges, MICHÉA, René, RIVENC, Paul a SAUVAGEOT, Aurélien.

L'élaboration du Français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris: Didier, 1956.

GRANGER, Sylviane. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In: COWIE, A. *Phraseology: theory, analysis and applications.* Oxford: Clarendon Press, 1998, s. 145- 160.

GRANGER, Sylviane a MEUNIER, Fanny. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching.* 1. vyd. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008, s. 247–251. ISBN 978-90-272-3244-1.

GREPL, Miroslav; HLADKÁ, Zdeňka; JELÍNEK, Milan; KARLÍK, Petr; KRČMOVÁ, Marie; NEKULA, Marek; RUSÍNOVÁ, Zdeňka a ŠLOSAR, Dušan. *Příruční mluvnice češtiny.* Vydání 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 800 s. ISBN 80-7106-134-4.

GRIES, Stefan Th. Phraseology and Linguistic Theory: A Brief Survey. In: GRANGER, Sylviane a MEUNIER, Fanny, red. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective.* Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008, s. 3–25. ISBN 978-90-272-2307-3.

GRIES, Stefan Th. *Quantitative Corpus Linguistics with R: A Practical Introduction.* London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-96270-4.

GRZYBEK, Peter. Sinkendes Kulturgut? Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter. *Wirkendes Wort.* 1991, 41(2), 239-264.

GRZYBEK, Peter. Proverb. KOCH, Walter A. *Simple forms: an encyclopaedia of simple text-types in lore and literature.* Bochum: Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer, 1994, s. 227–241. ISBN 3883394068.

GRZYBEK, Peter. Versuch macht klug? Logisch-semiotische Klassifikation bekannter deutscher Sprichwörter. In: GRZYBEK, Peter. *Die Grammatik der sprichwörtlichen Weisheit von G. L. Permjakov.* Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren, 2000, s. 169–199. ISBN 3896761978.

GVOZDEV, Alexandr Nikolajevič. *Voprosy izučeniija detskoj reči.* Moskva: APN RSFSR, 1961. 470 s.

GVOZDEV, Alexandr Nikolajevič. *Ot pervyh slov do pervogo klassa: dnevnik naučnyh*

nabljudenij. Saratov: Izd. Saratovskogo un-ta, 1981. 322 s.

HABOVŠTIAKOVÁ, Katarína a KROŠLÁKOVÁ, Ema. *Človek v zrkadle frazeológie*. Bratislava : Tatran, 1990. 217 s. ISBN 80-222-0146-4

HÁDKOVÁ, Marie, LÍNEK, Josef a VLASÁKOVÁ, Kateřina. Gramatické minimum. In: *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, kapitola 13.

HAJIČ, Jan. *Prague Dependency Treebank 2.0*. Prague: Ústav formální a aplikované lingvistiky MFF UK, 2004. 25 s. Dostupné z: <https://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/publications/Hajic2004.pdf>

HAJIČ, Jan a kol. *Prague Dependency Treebank 3.5*. Praha: Ústav formální a aplikované lingvistiky, LINDAT/CLARIN, Univerzita Karlova, 2018. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11234/1-2621>.

HÁJKOVÁ, Eva. Žák s cizím mateřským jazykem v české škole. [Pupil with a foreign mother tongue at the czech school]. In: KULDANOVÁ, Pavlína a GEJDUŠOVÁ, Ivana. *Cestina - jazyk slovanský*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001, s. 46-51. ISBN 80-7042-194-0.

HÁJKOVÁ, Eva. Aktuální problémy výuky češtiny jako jazyka cizího. In: *Slavjanskije jazyki: aspekty issledovanija. Sbornik naucnych statej k 80-letiju so dnja roždenija A. E. Supruna*. Minsk: Izdatel'skij centr BGU, 2009, s. 269–276. ISBN 978-985-476-679-9.

HÁJKOVÁ, Eva. The Creation of Sociocultural Competency of Foreign Pupils in Czech as a Second Language in a Common Class of a Czech Primary School. In: *Sociokulturni složka výuky cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Racibórz: Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu, 2010, s. 109–118. ISBN 978-83-60730-19-5.

HÁJKOVÁ, Eva. Foreigners study (in) Czech. In: *Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

HÁJKOVÁ, Eva, HEJLOVÁ, Helena, JANOVEC, Ladislav, KUCHARSKÁ, Anna, BABUŠOVÁ, Gabriela, HÖFLEROVÁ, Eva. *Čeština ve škole 21. století – III: jazykové*

jevy v dětských prekonceptech. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-722-9.

HÁJKOVÁ, Eva, HEJLOVÁ, Helena, JANOVEC, Ladislav, KUCHARSKÁ, Anna, BABUŠOVÁ, Gabriela, HÖFLEROVÁ, Eva. *Čeština ve škole 21. století – IV: výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-806-6.

HANDL, Susanne. Essential collocations for learners of English: The role of collocational direction and weight. In: MEUNIER, Fanny a GRANGER, Sylviane. *Phraseology in foreign language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, s. 43–66. ISBN 902723244X.

HARDING-ESCH, Edith a RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Vydání 1. Praha: Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

HASIL, Jiří. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011a. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-400-4.

HASIL, Jiří. Veverky to maj za pár aneb Česká frazeologie a cizinci. In: *Přednášky z 54. behu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011b, s. 63-71. ISBN 978-80-7308-359-5.

HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. 2., upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-85937-47-6.

HENSCHEL, Helgunde. *Die Phraseologie der tschechischen Sprache: Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1993. ISBN 978-3631453681.

HILL, Jimmie a LEWIS, Michael, red. *LTP dictionary of selected collocations*. Hove: Language Teaching Publications, 1999. ISBN 1899396551.

HLADKÁ, Blanka V., HAJIČ, Jan, HANA, Jana, HLAVÁČOVÁ, Jana, MÍROVSKÝ, Jan a VOTRUBEC, Jan. *Průvodce Českým akademickým korpusem 1.0 (Czech Academic Corpus 1.0 Guide)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2007.

- HNÁTKOVÁ, Milena.** Značkování frazémů a idiomů v Českém národním korpusu s pomocí Slovníku české frazeologie a idiomatiky. *Slovo a slovesnost* [online]. 2002, roč. 63, č. 2, s. 117–126 [cit. 2024-08-06]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4064>
- HOLÁ, Lída.** Čeština (nejen) pro cizince. *Čeština doma a ve světě*. 2000, roč. 1, č. 1, s. 30–32. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze. ISSN 1210-9339.
- HOLUB, Jan a kol.** *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR), 2005. s. 187. ISBN 80-260-1461-8.
- HORALÍK, Ladislav.** *Praktikum po frazeologii sovremennogo ruskogo jazyka: určeno pro posluchače fakulty filozofické, interního a postgraduálního studia*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- HORALÍK, Ladislav.** K otázce frazeologického minima v ruštině. *Ruský jazyk*, 1979/1980, roč. 30, č. 2, s. 62–66.
- HORŇÁKOVÁ, Katarína, KAPALKOVÁ, Svetlana a MIKULAJOVÁ, Marína.** *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.
- HÖFLEROVÁ, Eva.** *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
- HÖFLEROVÁ, Eva.** Výukový dialog jako edukační prostor. In: HÖFLEROVÁ, Eva, red. *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 27–36. ISBN 80-7042-361-7.
- HÖFLEROVÁ, Eva a SVOBODOVÁ, Jana.** Abstraktnost a konkrétnost ve frazeologii. Chápání obraznosti dětmi školního věku. *Český jazyk a literatura*, 1999/2000, roč. 50, sv. 7–8, s. 171–175.
- HRDLIČKA, Milan.** Ke koncipování kurzu češtiny: deziderata a zkušenosti. In: HASIL, Jiří, red. *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy; DeskTop Publishing, 2002, s. 169–173. ISBN 80-7308-020-6.
- HREHOVČÍK, Teodor.** *Překladatelské minimum*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89256-02-3.

HUNSTON, Susan. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 978-0-521-80583-4.

HUNSTON, Susan a FRANCIS, Gill. *Pattern grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. ISBN 978-902-7222-732.

CHEJNOVÁ, Pavla. *Jazykový vývoj u dítěte* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016 [cit. 2024-08-06]. Dostupné z: <https://publi.cz/eknihy/?book=462-jazykovy-vyvoj-ditete>

CHLOSTA, Christoph a GRZYBEK, Peter. Empirical and Folkloristic Paremiology: Two to Quarrel or to Tango?. *Proverbium - Yearbook of International Proverb Scholarship*. DeProverbio.com, 1995, 12(1), 67-85. ISSN 0743-782X.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHOMSKY, Noam. Review of Verbal behavior by B. F. Skinner. In *Language*, 1959, roč. 35, č. 1, s. 26–58.

CHOMSKY, Noam. *Reflections on language*. London: Temple Smith, 1975.

CHOMSKY, Noam. On the nature, use, and acquisition of language. In: RITCHIE, William C. a BHATIA, Tej K., eds. *Handbook of child language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1999, s. 33–54. ISBN 978-0-12-589041-0.

CHOMSKY, Noam. Language and other cognitive systems: What is special about language? In *Language Learning and Development*, 2011, roč. 7, č. 4, s. 263–278. ISSN 1547-3341.

CHOMSKY, Noam. *The science of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-01637-8.

JADLOVSKÝ, Tomáš. Překlad bezekvivalentních frazeologismů (na materiále ruského a českého jazyka). *Věstník BDU. Ser. 4.*, 2008, č. 1, s. 20–30. Minsk: Běloruská státní univerzita. ISSN 1234-5678.

JANOŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 169 s. ISBN 978-80-247-1594-0.

JANOVEC, Ladislav. Z nové české frazeologie – poznámky k internacionalizaci frazeologie.

In: ŠIMKOVÁ, Mária, red. *Varia XI*. 1. vyd. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2004, s. 22–25. ISBN 80-89037-04-6.

JANOVEC, Ladislav. Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In: MARTINCOVÁ, Olga, red. *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2005, s. 147–158. ISBN 80-86496-21-X.

JANOVEC, Ladislav. Frazeologie českého jazyka. In: *Čeština pro vzdělávací praxi: inovovaná varianta pro výuku od LS 2016/2017: studijní opora*. Praha: Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017, s. 149–153. ISBN 978-80-7290-921-6.

JANSOVÁ, Jana. *Názvy barev jako komponent chorvatských a českých frazémů*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Pavel Krejčí.

JEDLIČKA, Alois. Otázky jazykové výchovy. *Slovo a slovesnost*. 1948, roč. 10, č. 3, s. 142–151.

JEDLIČKA, Alois. *Spisovný jazyk v současné komunikaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

JELÍNEK, Jaroslav, BEČKA, Josef Václav a TĚŠITELOVÁ, Marie. *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.

JOHNOVÁ, Renata. *Specifika ontogeneze řeči u česko-německy bilingvních dětí* [online]. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Bytešnicková. [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/zlneh/>

JONES, Martha a HAYWOOD, Sandra. Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In: SCHMITT, Norbert, red. *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, s. 269–300. ISBN 978-90-272-2339-6.

JURANOVÁ, Petra. *Vývoj řeči u bilingvních dětí* [online]. Brno, 2013. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Barbora Chleboradová. [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yy88f/>

KALITA, Inna, SADOŮSKAJA, Anžalika Leanidaŭna a STARAVOJTAVA, Nadzeja Pjatroŭna. *Frazealahičny minimum belaruskaj movy: zadačy i perspektyvy = Frazeologické*

minimum běloruského jazyka: úkoly a perspektivy = The phraseological minimum of the Belarusian language: tasks and perspectives. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2021. ISBN 978-80-7561-324-0.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopédie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 96–112. ISBN 978-80-223-2574-5.

KAPALKOVÁ, Svetlana a SLANČOVÁ, Daniela. Vývin komunikačných schopností dieťaťa v ranom veku z hľadiska dvoch metodologických prístupov. In: *Jazyk a kultúra* [online]. 2010. ISSN 1338-1148. Dostupné z: http://www.ff.unipo.sk/jak/1_2010/kapalkova_slancova.pdf

KARASOVÁ, Marie. *Ontogeneze dětské řeči* [online]. Brno, 2007 [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mqgst4/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Marie Krčmová.

KARLÍK, Petr, red. *Nový encyklopedický slovník češtiny.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2021. [heslo: Type-token ratio].

KENNEDY, Graeme. *An Introduction to Corpus Linguistics.* London: Longman, 1998. ISBN 978-0-582-23154-3.

KERBEL, Debra a GRUNWELL, Pam. A study on idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 1998, roč. 33, č. 1, s. 23–44. ISSN 1368-2822.

KESSELOVÁ, Jolana. Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky*, 2013, roč. 2, s. 19–37.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie, VODIČKOVÁ, Kateřina a LUDWICKI, Antoni. *Čeština pro cizince: úroveň C1.* V Brně: Edika, 2025. ISBN 978-80-266-1997-0.

KIM, Kun-Hwan. Deutsche Sprichwörter im Spiegel der Gesellschaft - Analyse der von Deutschen am häufigsten genannten Sprichwörter. *Fachzeitschrift Zeitschrift für deutsche Philologie.* 1999, 118, s. 87–102. ISSN 0044-2496.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLEŇHOVÁ, Michaela. Cizinci vzdělávající se na českých školách. In: *Statistika&My* [online]. 02/2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>

KOLEČKOVÁ, Olga a HAUPENTHAL, Thomas. *Německé idiomy v praxi*. 1. vydání. Praha: Polyglot, 2002. 223 s. ISBN 80-86195-16-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Moudrost starých Cechů: za zrcadlo vystavená potomkům*. 4. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1954. Živá díla minulosti (Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění).

KOPŘIVOVÁ, Marie. Contribution Towards a Corpus-Based Phraseology Minimum. In: MITKOV, Ruslan, red. *Computational and Corpus-Based Phraseology: EUROPHRAS 2017*. Cham: Springer, 2017, s. 151–165. *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10596. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69805-2_16

KOPŘIVOVÁ, Marie. A balanced corpus of written language as a basis for compiling a phraseological optimum. In: COLSON, Jean, red. *Phraseology, constructions and translation*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2023, s. 301–311. ISBN 978-2-39061-331-2.

KOPŘIVOVÁ, Marie, KOMRSKOVÁ, Zdeňka, LUKEŠ, Daniel a POUKAROVÁ, Pavlína. Korpus ORAL: sestavení, lemmatizace a morfologické značkování. *Korpus – gramatika – axiologie*, 2017, č. 2017, s. 47–67. ISSN 1804-137X.

KOPŘIVOVÁ, Marie a ŠICHOVÁ, Kateřina. Proverbs in Contemporary Czech. Corpus Probe into Written Texts. *Journal of Linguistics / Jazykovedný časopis* [online]. 2023, roč. 74, č. 1, s. 92–99 [cit. 2024-08-06]. ISSN 1338-4287. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/jazcas-2023-0027>

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*.

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOTOVA, Marina Jurjevna (red.) a SERGIENKO, Olesja Sergeevna. *Tetradí paremiografa. Vypusk 2: České poslovičné paralely ruských poslovič páremiologičeskogo minimuma: učebnoe posobie dlja studentov.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Filologičeskij fakul'tet, 2013. 277 s. ISBN 978-5-8465-1355-6.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy: norma a poruchy.* 2., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.

KREJČOVÁ, Elena. *Česko-bulharský a bulharsko-český tematický slovník s úkoly na procvičování slovní zásoby: lexikální minimum ke státní závěrečné zkoušce.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6742-4.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Slovo za slovem: O vývoji a poruchách dětské řeči.* Praha: Knižní podnikatelský klub, 1992. ISBN 80-85267-34-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči.* Vyd. 4. Praha: Portál, 2005, 213 s. ISBN 80-736-7056-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. ISBN 9788024730806.

KUŤÁKOVÁ, Eva a SLABOCHOVÁ, Dana. *Gramatické a lexikální minimum k Latině I.* Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-37-2.

LADA, Josef a VRÁNA, Jan. *Ilustrovaná frazeologie.* 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971. (Máj: knihovna československé mládeže).

LAMBERTINI, Vincenzo. *Approccio linguistico e corpus-driven al proverbio italiano e francese: alla ricerca della forma perduta.* Bologna, 2016. Disertační práce. Università di Bologna. Vedoucí práce Licia Reggiani.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction.* Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-533196-4.

LARSEN-FREEMAN, Diane a ANDERSON, Marti. *Techniques and Principles*

in Language Teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-442360-1.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

LEA, Diana, red. *Oxford collocations dictionary: for students of English*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 01-943-1243-7.

LEONTJEV, Alexej Nikolajevič. *Problémy vývoje psychiky*. Moskva: Vydavatelství APN RSFSR, 1972. 575 s.

LEVORATO, Maria Chiara a CACCIARI, Cristina. Effects of different tasks on comprehension and production of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1995, roč. 60, s. 261–283. ISSN 0022-0965.

LURIJA, Alexandr Romanovič. *Jazyk a vědomí*. CHOMSKÁ, E. D., red. Moskva: Vydavatelství Moskevské univerzity, 1979. 320 s.

MACKEY, William Francis. Otbor. In: VJATJUTNEV, Mark Nikolaevič, red. *Problémy otbora učebného materiala*. Moskva: Moskovskij universitet, 1971, s. 27–70.

MACNAMARA, John. *The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview*. *Journal of Social Issues* [online]. 1967, 23(2), 58–77 [cit. 2025-06-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

MAGALOVÁ, Gabriela. *Možnosti praktického vyučovania frazeológie na 2. stupni ZŠ. Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016, roč. 6, č. 1, s. 38–43 [cit. 2024-08-06]. ISSN 1805-1464. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-6-1.pdf>

MAKSJAŠINA, Julija Aleksandrovna. *Frazeologičeskij minimum russkogo jazyka.* Velikij Novgorod, 2004. Habilitační práce. Novgorodskij gosudarstvennyj universitet imeni Jaroslava Mudrogo. Katedra ruského jazyka. Vedoucí práce Anatolij Vlasovič Žukov.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARKOV, Jurij. O roli leksičeskoj statistiki pri otbore leksičeskogo minimuma. *Russkij jazyk v nacional'noj škole.* Moskva: Prosveščenie, 1963, č. 4, s. 12–20.

McENERY, Tony a WILSON, Andrew. *Corpus Linguistics: An Introduction.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. ISBN 978-0-7486-1439-5.

METERC, Matej. *Primerjava paremiologije v slovenskem in slovaskem jeziku na osnovi paremioloskega optimuma.* Ljubljana, 2014. Diplomová práce. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Vedoucí práce Jozef Pallay, Peter Ďurčo.

METERC, Matej. Enote slovenskega paremiološkega minimuma v govornem korpusu GOS. *Slavistična revija*, 2015, roč. 63, č. 1, s. 1–15. URN:NBN:SI:doc-13P4Q3BX. ISSN 0582-403X.

METERC, Matej. The Slovene Paremiological Optimum: New Empirical Research Tools and the Augmentation of the Field of Minimum-Oriented Research. *Proverbium*, 2016, roč. 33, č. 1, s. 319–338. Dostupné z: <https://hrcak.srce.hr/278314> [cit. 2025-06-15].

METERC, Matej. *Paremiološki optimum: najbolj poznani in pogosti pregovori ter sorodne paremije v slovenščini.* Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2017. (Zbirka Lingua Slovenica, sv. 10). ISBN 978-961-05-0000-1. DOI: 10.3986/9789610504153. Dostupné z: <https://doi.org/10.3986/9789610504153> [cit. 2025-06-15].

MINÁŘOVÁ, Eva. *Základy stylistiky češtiny.* Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1436-9.

MINÁŘOVÁ, Eva. Parémie a frazémy v publicistice, jejich proměny a funkce se zaměřením na církevní publicistiku. In: *Parémie národů slovanských II: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Ostravě ve dnech 10.–11. 11. 2004.* Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2005, s. 64–71.

MICHÉA, René. Slova osnovnoj leksiki. In: *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov*

za rubežom. Moskva: Progress, 1967, s. 286–298. Přeloženo z francouzštiny.

MISTRÍK, Jozef a kol. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, 1993.

MLACEK, Jozef. *Slovenská frazeológia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.

MLACEK, Jozef. *Slovenská frazeológia: vysokoskolská priručka pre poslucháčov filozofických a pedagogických fakúlt vysokých škôl*. 2. dopl. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

MLACEK, Jozef. *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Bratislava: Stimul, 2001. 169 s. ISBN 978-80-88982-40-1.

MLACEK, Jozef. Paremiológia – frazeológia – idiomatika. In: *Parémie národů slovanských II: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Ostravě ve dnech 10.–11. 11. 2004*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2005, s. 5–13.

MLACEK, Jozef a ĎURČO, Peter, red. *Frazeologická terminológia*. Bratislava: STIMUL, 1995. ISBN 80-85697-19-X. (Komisia pre výskum frazeológie pri Slovenskom komitáte slavistov)

MLACEK, Jozef, BALÁKOVÁ, Dana a KOVÁČOVÁ, Viera. *Vývin súčasnej frazeológie: východiská, podoby, uplatňovanie, akceptácia*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2009. 221 s. ISBN 978-80-8084-519-3.

MOKIENKO, Valerij Michajlovič. *V glub' pogovorki: rasskazy o proischoždenii krylytych slov i obraznyh vyraženiij: kniga dlja učaščichsja staršich klassov*. Moskva: Prosveščenie, 1975. 172 s.

MOKIENKO, Valerij Michajlovič. Russisches parömiologisches Minimum: Theorie und Praxis?. In: STEYER, Kathrin. *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*. Tübingen: Narr, 2012, s. 79–99.

MOKIENKO, Valerij Michajlovič, STĚPANOVÁ, Ludmila a MALINSKI, Tatjana. *Russkaja frazeologija dlja čechov*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995.

MOKIENKO, Valerij Michajlovič a STĚPANOVÁ, Ludmila. *Ruská frazeologie pro Čechy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 259 s. ISBN 978-80-244-1916-9.

MORKOVKIN, Valerij Veniaminovič. Tematičeskij spisok russkich slov (1177 slov). In: DENISOV, Petr Nikitič, red. *Leksičeskíe minimumy russkogo jazyka*. Moskva: Moskovskij universitet, 1972, s. 92–107.

MORKOVKIN, Valerij Veniaminovič a DOROGONOVA, Irina Alexandrovna. O novom tipe leksičeskogo minimuma sovremennogo russkogo jazyka. *Russkij jazyk za rubežom*, 1976, č. 2, s. 56–61.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2015. Vzdělávání v roce 2015 v datech*. MŠMT, Praha 2016. [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. 2015. [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vydání 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

MUÑOZ, Sevilla a PÉREZ DÍAZ. La competencia paremiológica: los Refranes. *Proverbium - Yearbook of International Proverb Scholarship*. DeProverbio.com, 1997, 14, 367-381.

NACHABINA, Majja Mihajlovna. *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. 2. přeprac. vyd. Moskva: Zlatoust, 2001. ISBN 5865471872.

NATION, Ian Stephen Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *Cambridge applied linguistics series*. ISBN 978-0-521-80498-1.

NEKULA, Marek. *LANGUE A PAROLE*. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, eds. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [cit. 2025-06-11]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/LANGUE%20A%20PAROLE>

NEKULA, Marek, RUSÍNOVÁ, Zdenka a KARLÍK, Petr. *Přiruční mluvnice cestiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

NIKOLAENKO, N. N. *Metaphorical and Associative Thinking in Healthy Children and*

in Children with Asperger's Syndrome at Different Ages. *Human Physiology*, 2004, roč. 30, č. 5, s. 532–536. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/B:HUMP.0000042608.36581.3b>

NIPPOLD, Marilyn Adrienne. Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1991, roč. 22, s. 100–106.

NIPPOLD, Marilyn Adrienne. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. 3. vyd. Austin, TX: PRO-ED, 2007.

NIPPOLD, Marilyn Adrienne a TAYLOR, Catherine L. Judgments of idiom familiarity and transparency: a comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2002, roč. 45, s. 384–391.

NOVÁK, Alexej. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: A. Novák, 1999. ISBN 80-238-5035-0.

NOVIKOV, Lev Alekseevič. Lingvističeskíe osnovy metodiki prepodavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo. *Russkij jazyk za rubežom*, 1967, č. 2, s. 54–58.

OAKES, Michael P. *Statistics for Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998. ISBN 978-0-7486-0817-1.

OLECHNOWICZ, M. Problematyka doboru materiału językowego dla celów dydaktycznych. *Język rosyjski*, 1972, č. 2, s. 92–95.

OLEJÁROVÁ, Miriam. *Frazeologické jednotky na vyučování nemeckého odborného jazyka*. Cizí jazyky, 2000/2001, roč. 44, č. 3, s. 83–85. ISSN 1210-0811.

OWENS, Robert E. *Language Development: An Introduction*. 7th ed. Boston, MA: Pearson, 2008.

PAČESOVÁ, Jaroslava. *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979.

PAČESOVÁ, Jaroslava. *Vývoj dětské řeči v předškolním věku: logopedická prevence 1*. Brno: Krajský pedagogický ústav, 1987.

PALMER, Harold E. *Second interim report on English collocations, submitted to the Tenth Annual Conference of English Teachers, under the auspices of the Institute for Research in English Teaching, Dept. of Education, Tokyo, October 1933*. Tokyo: Kaitakusha, 1933.

PERMJAKOV, Grigorij L'vovič. *Paremiologiceskij èksperiment. Materialy dlja paremiologiceskogo minimuma. Poltory tysjaci russkih poslovic, pogovorok, zagadok, primet i drugih narodnyh izrecenij, rasprostranennyh v živoj razgovornoj reci.* Moskva: Nauka, 1971.

PERMJAKOV, Grigorij L'vovič. *Osnovy strukturnoj paremiologii.* Moskva: Nauka, 1988.

POLJAKOVA, T. P. a SOLGANIK, Grigorij Jakovlevič. *Častotnyj slovar' jazyka gazety.* Moskva: Moskovskij universitet, 1971. (Rotaprint. vyd.).

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Metakognice. In: *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGAČEVA, Ľubov' Sergeevna. Frazeologičeskij minimum v obučenii inostrannyh studentov-filologov russkim frazeologizmam, poslovicam i pogovorkam (na materiale frazeosemantičeskogo polja „dějatel'nost' čeloveka“). *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena*, 2011, č. 129, s. 192–198. ISSN 2074-5885.

PURM, Radko. Ke kvantitativnímu a kvalitativnímu aspektu výběru lexikálního materiálu při vyučování ruštině. In: *Pedagogická fakulta v Hradci Králové. III — Rada pedagogicko-metodická. Obory společenskovední.* Praha: SPN, 1966, s. 179–204.

PURM, Radko. K otázce vydělování lexikálního materiálu určeného k produktivnímu osvojení z celkového lexikálního minima. In: *Pedagogická fakulta v Hradci Králové. Jazyk–literatura–metodika. XI.* Praha: SPN, 1970, s. 75–94.

PURM, Radko. K uplatnění aspektu produktivnosti a receptivnosti v některých souborech kritérií pro výběr lexikálního minima. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové. XIII.* Praha: SPN, 1971, s. 93–104.

PURM, Radko. Příspěvek k vypracování souboru kritérií pro výběr lexikálního minima. *Ruský jazyk*, 1971/1972, roč. 22 (24), č. 3, s. 113–125.

PURM, Radko. Kriterii otbora leksičeskogo minimuma. *Russkij jazyk v nacional'noj škole*, Moskva: Prosveščenie, 1977, č. 3, s. 25–29.

PURM, Radko. *Problematika systému kritérii pro výber lexikálního minima.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1979.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení* [online]. Překlad Hana Dziková. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002 [cit. 2025-02-28]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

RACHMANOV, Igor Vladimirovič. *Metodika obučení nemeckomu jazyku v 8–10 klassach.* Moskva: Akademija nauk RSFSR, 1956.

RICHARDS, Jack C. a RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 3. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

ROUBALOVÁ, Eva. Sociokulturní složka jako nezbytný prvek ve výuce cizího jazyka. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, s. 155–163.

ROZKOVCOVÁ, Ludmila. Základní lexikální minimum pro vyučování ruštině na SVVS a SOŠ. *Ruský jazyk*, 1967/1968, roč. 18 (20), č. 6, s. 249–257.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem.* Praha: Karolinum, 2016.

SALZMANN, Zdeněk. Synonymie neboli souznačnost. In: *Bohemistická mozaika* [online]. Praha: Nová čeština doma a ve světě, 2016 [cit. 2025-02-27]. Dostupné z: https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2017/03/NCDS-Bohemisticka-mozaika-Salzman_10.pdf

SARDELLI, Maria Antonella. Aproximación á elaboración do „mínimo paremiolóxico“ italiano. *Cadernos de fraseoloxía galega.* Santiago de Compostela: Centro Ramón Pineiro para a Investigación en Humanidades, 2009, 11, s. 191–209. ISSN 1698-7861.

SARDELLI, Maria Antonella. Recopilación y sistematización del „mínimo paremiológico“ italiano. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio, LUQUE DURÁN, José de D., FERNÁNDEZ MARTÍN, Pedro, red. *Paremiología y herencia cultural.* Granada: Granada Lingvística, 2011, s. 87–95.

SAUNDERS, George. *Bilingual children: Guidance for the family.* Clevedon: Multilingual Matters, 1982. xiii, 264 s.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky.* Vyd. 3., upr., V nakl. Academia 2. Přeložil František ČERMÁK. Praha: Academia, 2007. *Europa (Academia).* ISBN 978-80-200-1568-6.

SAXTON, Matthew. *Child language: acquisition and development.* 2nd ed. Los Angeles: SAGE, 2017. ISBN 978-1-4462-9562-5.

SCHINDLER, Franz. *Das Sprichwort im heutigen Tschechischen: empirische Untersuchung und semantische Beschreibung.* München: Otto Sagner, 1993.

SCHMIDT, Richard. Attention. In: ROBINSON, Peter, red. *Cognition and second language instruction.* Cambridge University Press, 2001, s. 3–32.

SCHMITT, Norbert, DÖRNYEI, Zoltán, ADOLPHS, Svenja a DUROW, Valerie. Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In: SCHMITT, Norbert. *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use.* Amsterdam: John Benjamins, 2004, s. 55–86. ISBN 9789027217073.

SHMIDT, Tamara. Čeština očima Ukrajince. In: JANOVEC, Ladislav, red. *Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě: příspěvky z mezinárodní studentské vědecké bohemistické konference, Brandýs nad Labem, 18.–20. června 2010.* Brno: Tribun EU, 2010, s. 229–233. ISBN 978-80-7399-995-7.

SEEMAN, Mary V. Analysis of psychotic language – A review. In *Diseases of the Nervous System*, 1970, roč. 31, supl. GWAN, s. 92–99. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4924736>

SEEMAN, Mary V. Paying attention to language. In *Psychiatric Services*, 2014, roč. 65, č. 9, s. 1164–1166. DOI: 10.1176/appi.ps.201400089. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25179188>

SIMPSON, Rita a ELLIS, Nick C. An academic formulas list. In: COSME, Christelle, GOUVERNEUR, Céline, MEUNIER, Fanny a PAQUOT, Magali. *Proceedings of the Phraseology 2005 conference.* Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, 2005, s. 391–394.

SINCLAIR, John. *Corpus, Concordance, Collocation.* Oxford: Oxford University Press, 1991. ISBN 978-0-19-437144-2.

SINCLAIR, John, JONES, Susan, DALEY, Robert a KRISHNAMURTHY, Ramesh. *English collocation studies: the OSTI report.* New York: Continuum, 2004. ISBN 0826474896.

SKIBINA, Varvara. *Doplňková cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby v předmětu ruský jazyk.* 2015. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra slavistiky. Vedoucí práce Miroslav Půža.

SKIBINA, Varvara. K problematice pojetí a stanovení frazeologického minima českého jazyka jako cizího. *Didaktické studie*, 2016, sv. 8, č. 2, s. 104–110. ISSN 1804-1221.

SKIBINA, Varvara. K existujícím frazeologickým minimům. In: KOŁODZIEJ, Agnieszka, red. *Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura. Monografia ze studiów slawistycznych III.* Za spolupráce Tomasze Piaseckiego. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart, 2017a, s. 229–238. ISBN 978-80-7465-322-3.

SKIBINA, Varvara. Možnosti koncepce frazeologického minima. In: JANOVEC, Ladislav, red. *Svět v obrazech a ve frazeologii. [1]* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017b, s. 491–498. ISBN 978-80-7290-964-3.

SKIBINA, Varvara. Kritéria stanovení frazeologického minima češtiny jako cizího jazyka. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*, 2017–2018, č. 4, s. 16–24. ISSN 1210-0811.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SLANČOVÁ, Daniela, red. *Štúdie o detskej reči.* Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008.

SLANČOVÁ, Daniela, red. *Desať štúdií o detskej reči: Lexika – gramatika – pragmatika.* Bratislava: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2018.

SLOBIN, Dan Isaac. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: FERGUSON, Charles A. a SLOBIN, Dan Isaac, eds. *Studies of child language development.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SLOBIN, Dan Isaac. A case study of early language awareness. In: SINCLAIR, Agnes, JARVELLA, Robert J. a LEVELT, Willem J.M., eds. *The child's conception of language.* New York: Springer, 1978, s. 45–54.

SLOBODA, Marián. *Mateřský jazyk* [online]. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, red. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Brno]: CzechEncy, 2017 [cit. 2025-06-09]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ%20JAZYK>

SMOLÍK, Filip a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Stručný dotazník dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku. In *Československá psychologie*, 2007, roč. 61, č. 5, s. 460–473. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:048e36e7-aaae-4ae9-a2c6-6f072a10489d?article=uuid:bbd6060a-79f6-4e4a-82b9-cef2f6242143>

SMOLÍK, Filip a VOTAVOVÁ, Klára. Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie. In *Československá psychologie*, 2012, roč. 54, č. 3, s. 301–313. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <http://psubno.avcr.cz/miranda2/export/sites/avcr/data.avcr.cz/humansci/psu-brno/peoplecontacts/cv/smolik/votavovasmolik10.pdf>

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SOMMER, G. Zu einigen Problemen der Festigung obligatorischen lexikalischer Minima. *Fremdsprachenunterricht*, 1969, roč. 13, č. 1, s. 39–48.

LE SOURN-BISSAOUI, Sandrine, CAILLIES, Stéphanie, BERNARD, Stéphane, DELEAU, Michel a BRULÉ, Lauriane. Children's understanding of ambiguous idioms and conversational perspective-taking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2012, roč. 112, č. 4, s. 437–451. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.02.003

SOVÁK, Miloš. *Logopedie: učebnice*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 460 s. (Učebnice pro vysoké školy)

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 223 s.

SPECTOR, Cecile. Children's comprehension of idioms in the context of humor. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1996, roč. 27, s. 307–313. ISSN 0161-1461.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak

v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

STEYER, Kathrin. Sprichwortstatus, Frequenz, Musterbildung: Parömiologische Fragen im Lichte korpusmethodischer Empirie. In: STEYER, Kathrin. *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*. Tübingen: Narr, 2012, s. 287–314.

STĚPANOVÁ, Ludmila. *Česká a ruská frazeologie: diachronní aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 297 s. ISBN 80-244-0795-7.

STĚPANOVÁ, Ludmila. Frazémy biblického původu (na materiále slovenštiny, češtiny a ruštiny). In: KOVÁČOVÁ, Viera, BALÁKOVÁ, Dana a ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, red. *Aspekty literárnovedné a jazykovedné II*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2009, s. 107–119. ISBN 978-80-8084-448-6.

STĚPANOVÁ, Ludmila, FOJTŮ, Petra a JANKOVIČOVÁ, Milada. *Russko-cesko-slovenský slovar' frazeologických sinonimov: tolkovyj slovar' = Rusko-cesko-slovenský slovník frazeologických synonym: výkladový slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3955-6.

STRAKOVÁ, Vlasta. Slovosled a překládání. In: KUFNEROVÁ, Zlata a kol., red. *Překládání a čeština*. Jinočany: H & H, 1994, s. 81–84. ISBN 80-85787-72-7.

SZPILA, Grzegorz. Minimum paremiologiczne języka polskiego: badanie pilotażowe. *Język Polski*. 2002, 1, s. 36–42.

ŠÁRA, Milan a kol. *Pražová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. ISBN 92-871-4761-2.

ŠČERBA, Lev Vladimirovič. *Vybrané práce z jazykovědy a fonetiky*. Sv. 1. Leningrad: Vydavatelství Leningradské státní univerzity, 1958. 182 s.

ŠICHOVÁ, Kateřina a ŠEMELÍK, Martin. Recenzie a správy. *Jazykovedný časopis*, 2017, roč. 68, č. 3, s. 491–499. ISSN 0021-5597. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/jazcas-2018-0004>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Znalost a chápání frazémů u cizinců. In: *Principy lingvistickej analýzy vo frazeológii. Frazeologické studie V*. Ružomberok: FF KU 2007, s. 343–357.

ISBN 978-80-8084-204-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu.* Acta Universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk dle SERR.* Metodický portál: Články [online]. 15. 03. 2010 [cit. 2025-06-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/8143/CESTINA-JAKO-CIZI-JAZYK-DLE-SERR.html>.

ISSN 1802-4785.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v českém základním školství: Difficulties in the Education and Integration of Pupils with Differing Mother Tongues into the Czech Primary School System. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 2, s. 82–90. ISSN 1804-1221.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Biblická frazeologie v povědomí mladé a střední generace učitelů primárních škol. In: JANOVEC, Ladislav, red. *Svět v obrazech a ve frazeologii [1] = World in Pictures and in Phraseology [1]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017, s. 187–204. ISBN 978-80-7290-964-3.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Výuka češtiny z pohledu žáků východoslovanského původu. In: *Metodický portál: Články.* [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/zuhb/9671/vyuka-cestiny-z-pohleduzaku-cizincu-vychodoslovanskeho-puvodu.html>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a ADÁMEK, Pavel. Sonda do biblické frazeologie a frazeologické kompetence pedagogů na 1. a 2. stupni ZŠ v různých krajích ČR = The Knowledge and the Understanding of Biblical Phraseology and Phraseological Competence of Teachers in Comparison with Other University-Educated Adults in Different Parts of the Czech Republic. *Didaktické studie*, 2019, roč. 11, č. 2, s. 27–48. ISSN 1804-1221.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠOURKOVÁ, Anna a ZAJÍČKOVÁ, Jiřina. *Interference v ruské morfologii.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí.* Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2000.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Výuka frazeologie na obchodní akademii: příspěvek k vznikajícímu RVP. *Český jazyk a literatura.* 2006-07, 57(4), s. 181–183.

TANDLICHOVÁ, Eva. Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: RIES, Ladislav a KOLLÁROVÁ, Eva, eds. *Svět cizích jazyků dnes. Svet cudzích jazykov dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe.* Bratislava: DIDAKTIS, 2004, s. 75–101. ISBN 80-89160-11-5.

TĚŠITELOVÁ, Marie. K statistickému výzkumu slovní zásoby. *Slovo a slovesnost*, 1961, roč. 22, č. 3, s. 171–181. ISSN 0037-7031.

TIMOFEEVA-TIMOFEEV, Larissa. Fraseodidáctica: a fraseoloxía para a didáctica. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 2013, č. 15, s. 393–410. ISSN 1698-7861.

TOGNINI-BONELLI, Elena. *Corpus Linguistics at Work.* Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001. ISBN 978-90-272-2273-1.

TOMMERDAHL, Jodi a KILPATRICK, Cynthia D. Child-directed speech: An examination of frequency and reliability in spontaneous language samples. In: *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2015, roč. 29, č. 4, s. 291–303.

TÓTHNÉ-LITOVKINA, Anna. The Use of Proverbs in Contemporary Hungarian Society. A Study of National Identity Among Hungarians of Tolna County Through Proverbs. In: *European Journal for Semiotic Studies 4.* Wien: Institut für Sozio-Semiotische Studien ISSS, 1992, s. 289–316.

VACHEK, Josef. Zum Problem der geschriebenen Sprache. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 1939, roč. 8, s. 94–104.

VAN EK, Jan A. a TRIM, John L. *Threshold Level 1990* [online]. Strasbourg: Council

of Europe, 2001 [cit. 2025-06-09]. Dostupné
z: https://ealta.eu/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf

VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.

VINOGRADOV, Viktor Vladimirovič. *Izbrannye trudy: Leksikologija i leksikografija*. Moskva: Nauka, 1977. 198 s.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5

VLADIMIROVA, Tat'jana Evgen'evna. *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Ėlementarnyj uroven'. 2. přeprac. vyd.* Moskva: Zlatoust, 2001. ISBN 5865471864.

VOČADLO, Otakar a OGDEN, Charles Kay. *Mezinárodní angličtina v 850 základních slovech. Basic English*. Brno: Pokorný a spol., 1934.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. (Knižnice psychologické literatury).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2., upravené vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

VYSHYA, Natalia. Mínimo paremiológico ucraniano y peculiaridades de su traducción. *Paremia*. 2008, (13), s. 101–110.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko, 1995, 62 s. ISBN 80-856-4225-5.

WEST, Michael. *A general service list of English words: with semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. Rev. and enl. ed. London: Longmans, Green, 1953. ISBN 0-582-52526-8.

ZAORÁLEK, Jaroslav. *Lidová rčení*. Vydání 5., v nakl. Levné knihy 1. Praha: Levné knihy, 2009. 741 s. ISBN 978-80-7309-753-0.

Překlady Shakespearova *Hamleta* do češtiny

Následující překlady Shakespearova *Hamleta* do češtiny byly v kapitole 3.1.1 použity jako ilustrační příklad pro demonstraci vývoje jazyka a užití známé citace v čase. Nejedná se o zdroje, které by byly v práci podrobeny hloubkové analýze. Seznam je řazen chronologicky podle roku vydání překladu. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012,

THÁM, Václav. *Hamlet*. Překlad neidentifikované německé úpravy nebo úprava Tandlerova převodu. Hráno ve Vlastenském divadle u Hybernů roku 1795. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1100.

TYL, Josef Kajetán. *Hamlet*. Úryvek z Hamletova monologu 3.1 v rámci povídky „Dobrodruzi“ v *Jindy a nyní*, roč. 4, 1833. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1101.

KOLÁR, Josef Jiří. *Hamlet*. Redukce překladu pro vlastní inscenaci ve Stavovském divadle, uvedeno 20. 11. 1853. Rukopis. Uloženo v Divadelním oddělení Národního muzea, sign. 1101. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1092.

KOLÁR, Josef Jiří. *Hamlet, princ Dánský*. Praha: Museum království Českého, 1855. Dramatická díla Williama Shakespeara, sv. 2. Uvedeno ve Stavovském divadle v Praze 6. 12. 1857. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1092.

SLÁDEK, Václav. *Hamlet, králevic dánský: tragedie v pěti jednáních*. Praha: J. Otto, 1899. Dramatická díla Williama Shakespeara, sv. 9. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1098.

SAUDEK, E. A. *Hamlet, králevic dánský*. Praha: F. Borový, 1941. Praha: Umění lidu, 1949. Citováno z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1097.

HILSKÝ, Martin. *Hamlet*. Praha: Národní divadlo, 1999. Praha: Torst, 2001. Citováno

z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1090.

NEVRLA, František. *Hamlet*. Brno: Větrné mlýny, 2005. Rukopis z r. 1962. Citováno

z: DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno: Větrné mlýny, 2012, s. 1095.

Seznam příloh

Přílohy jsou členěny podle hlavních fází výzkumného procesu: od technického zpracování a datové analýzy (část A a B), přes validační a klasifikační podklady (část C a D), až po návrh a aplikační využití frazeologického minima (část E). Toto tematické rozvržení odráží metodologickou strukturu práce a umožňuje čtenáři snadnější orientaci v doprovodném materiálu.

Poznámka: Některé přílohy jsou dostupné pouze v elektronické podobě a nejsou součástí tištěné verze práce. Pro účely odevzdání byly všechny elektronické soubory převedeny do formátů požadovaných fakultou (CSV nebo text v kódování UTF-8). V seznamu příloh i v hlavním textu práce však mohou být uvedeny pracovní názvy souborů s původními příponami, které odpovídají dřívějšímu stavu zpracování.

A. Technické nástroje a programové zpracování dat

Příloha 1 – Přehled skriptů použitých pro analýzu excerptce a korpusových dat

Příloha 2 – Soubory skriptů ve formátu .txt

Složka: *2_skripty_FM* (elektronická příloha)

Obsahuje:

- *21_seznam_zdroju.txt*
- *23_normalizace_vysledku.txt*
- *24_kontrola_prazdnych_bunek.txt*
- *26_cistení_zakladnich_tvaru.txt*
- *31_pocet_frazemu.txt*
- *32_kombinace_frazemu.txt*
- *33_rozdeleni_podle_urovni_a_zdroju.txt*
- *34_statistiky_frazemu.txt*
- *35_zdroje_a_urovne.txt*
- *36_frekvence_frazemu.txt*

– *41_Extraktor_kolokaci_z_korpusu.txt*

– *43_Frekvence_Kolokaci.txt*

– *common_funcs.txt*

B. Výsledky excerptce a statistická analýza

Příloha 3 – Pracovní soubory s výsledky excerptce a analýz

Složka: *3_Vysledky_excerptce_a_analyzy* (elektronická příloha)

Obsahuje:

– *frekvence_kolokaci_s_procenty_cs.csv*

– *statistiky_podle_knih.csv*

– *statistiky_podle_urovni.csv*

– *statistiky_podle_zdroju.csv*

– *urovne_a_zdroje.csv*

– *vysledky_excerptce_final.csv*

– *vysledky_final.csv*

– *vysledky_normalizovane.csv*

– *vysledky_opakovane_frazemy.csv*

– *vysledky_podle_urovni.csv*

– *vysledky_se_zdroji.csv*

– *vysledky_zdroje_s_urovnemi.csv*

C. Validáční soubory

Příloha 4 – Prvotní výsledky excerptce frazémů z textů zkoušek CCE

Soubor: *4_Excerptce_CCE_prvotni.csv* (elektronická příloha)

Příloha 5 – Validáční výběr frazémů z publikace M. Čechové: *Čeština – řeč a jazyk*

D. Funkční a pragmatická klasifikace

Příloha 6 – Mikrofunkce (tzv. obecné jazykové funkce)

Příloha 7 – Funkční klasifikace frazémů pro úroveň B2

Soubor: *7_B2_funkcni_klasifikace.ods* (elektronická příloha)

E. Návrhová a aplikační fáze výzkumu

Příloha 8 – Modelové FM pro úrovně A1–B2

Příloha 9 – Validace návrhu FM pro úroveň B2

Soubor: *9_B2_validace.csv* (elektronická příloha)

Příloha 10 – Návrh FM pro modul B2

Soubor: *10_FM_B2_navrh.csv* (elektronická příloha)

Příloha 11 – Přizpůsobené FM pro žáky s OMJ (2. stupeň ZŠ)

Příloha 1 – Přehled skriptů použitých pro analýzu korpusových dat a excerptce

Tabulka 32: Přehled skriptů použitých pro analýzu excerptce a korpusových dat

Název skriptu	Vstupní soubor(y)	Výstupní soubor(y)	Účel	Dodatečné kontroly a poznámky
Etapu 1. Předběžná příprava a čištění dat				
21_seznam_zdroju.py	Vysledky excerptce final.xlsx	zdroje_seznam.xlsx	Vytváří seznam zdrojů pro následné manuální přiřazení zkratk.	Skript rovněž ověřuje, zda se nevyskytuje situace, kdy je u jednoho a téhož názvu zdroje v různých řádcích uveden odlišný rok vydání. Takový nesoulad je považován za chybu v přípravě dat (například „Česky, prosím I“ 2008 a totéž označení „Česky, prosím I“ 2009 u jiného frazému). Kontrola byla úspěšně provedena, žádné chyby nebyly nalezeny.
22 Bez skriptu, provedeno manuálně	zdroje_seznam.xlsx	zdroje_opravene.xlsx	Nejde o skript, operace se provádí ručně. Do souboru zdroj_seznam.xlsx je třeba přidat (vložit) počáteční sloupec A, nazvat jej Zkratka a vyplnit v tomto sloupci navržené zkratky názvů knih. Výsledek se následně uloží	Při manuální práci se sloupec B (Zdroj) nesmí upravovat – musí přesně odpovídat původním souborům.

			do souboru zdroje_opravene.xlsx.	
23_nor malizac e_vysle dku.py	Vysledky excerpce final.xlsx zdroje_op ravene.xls x	vysledky_n ormalizova ne.xlsx	Normalizuje (odstraňuje nadbytečné opakování dat) původní soubor Vysledky excerpce final.xlsx podle polí „zdroj“ a „kniha“. Místo opakování „Název, rok vydání“ se vkládá zkratka zdroje a místo opakovaných označení „učebnice, pracovní sešit“ v různých sloupcích se zavádí jedno společné pole „učebnice nebo pracovní sešit“.	Za chybu se považuje, pokud je u záznamu o frazému uveden současně typ „učebnice“ i „pracovní sešit“, nebo naopak není uveden žádný – každý záznam totiž odpovídá jednomu výskytu frazému ve zdrojovém materiálu.
24_kont rola_pr azdnyc h_bune k.py	vysledky_ normalizo vane.xlsx	vysledky_p razdne_bun ky.xlsx	Vyhledává záznamy s prázdnými hodnotami ve sloupcích A a C. Sloupec A („Číslo záznamu“) odkazuje na původní řádek v souboru, který předcházel Vysledky excerpce final.xlsx, a sloupec C („Základní tvar“) obsahuje základní podobu frazému. Nevyplněné údaje v těchto sloupcích představují chybu v přípravě dat.	Pokud je vše v pořádku, zobrazí se zpráva „Ve sloupcích ‚Číslo záznamu‘ a ‚Základní tvar‘ nejsou žádné chybějící hodnoty.“ V opačném případě bude vypsán seznam chybných řádků a vytvořen soubor vysledky_prazdne_bunky.xls x s těmito záznamy.
25 Bez skriptu,	vysledky_ normalizo vane.xlsx	vysledky_n ormalizova ne.xlsx	Pokud byl vytvořen soubor vysledky_prazdne_bunky.xlsx, je třeba v souboru	Při opakovaném spuštění posloupnosti skriptů je vhodné provést opravy

provedeno manuálně	vysledky_prazdne_bunky.xlsx		vysledky_normalizovane.xlsx doplnit chybějící údaje.	přímo ve Vysledky excerpce final.xlsx, aby se při kroku 14 předešlo vzniku seznamu chyb a nebylo nutné opakovat tento (25.) krok.
26_cistenizakladnich_tvaru.py	vysledky_normalizovane.xlsx	vysledky_final.xlsx	Provádí čištění interpunkce v počátečních tvarech: odstraňuje tečky a čárky na konci, a pokud se stejný tvar v některých případech vyskytuje s vykřičníkem a jinde bez něj, vykřičník se doplní tam, kde chybí. Pro dosažení jednotnosti se navíc první znak počátečního tvaru převádí na malé písmeno.	Soubor vysledky_final.xlsx slouží jako základní podklad pro následnou analýzu dat.
Etapa 2. Statistiky frazémů				
31_pocet_frazemu.py	vysledky_final.xlsx	vysledky_opakovane_frazemy.xlsx	Spočítá, kolikrát se napříč všemi učebnicemi vyskytují jednotlivé unikátní frazémy.	
32_kombinace_frazemu	vysledky_final.xlsx	vysledky_s_e_zdroji.xlsx	Pro každý unikátní frazém (A): B. vypisuje všechny citace (mohou se opakovat při rozdílném zápisu – např.	Doporučuje se sjednotit tyto výskyty (např. převedením na malá písmena a odstraněním koncové

.py			v interpunkci nebo velikosti písmen), C. úrovně dle SERR, D. zdroje s čísly stran, E. zdroje bez čísel stran.	interpunkce) ještě před kvantitativní analýzou. V opačném případě hrozí, že budou chybně považovány za samostatné jednotky. Týká se to případů jako: Abych pravdu řekl / abych pravdu řekl / abych pravdu řekl.
33_rozdeleni_podle_urovni_a_zdroju.py	vysledky_se_zdroji.xlsx	vysledky_podle_urovni_vysledky_zdroje_s_urovnemi.xlsx	Vypisuje frazémy zvlášť podle úrovní – každý list obsahuje jednu úroveň.	Pokud bude prováděn výpočet počtu frazémů, je třeba mít na paměti, že první frazém začíná až ve druhém řádku. To znamená, že pokud poslední záznam končí na řádku 229, celkový počet frazémů činí 228. Tento posun je důležitý zejména při exportu, filtrování nebo statistickém zpracování údajů.
34_statistiky_frazemu.py	vysledky_final.xlsx	statistiky_podle_zdroju_statistiky_podle_knih.xlsx statistiky_podle_urovni	Počítá statistiku frazémů podle knih (Celkový počet frazémů, Společné frazémy, Pouze v učebnicích, Pouze v pracovních sešitech, Společné %, Pouze U %, Pouze PS %) Počítá statistiku podle učebnic Počítá statistiku podle úrovní	

		.xlsx	SERR	
35_zdroje_a_urovne.py	vysledky_final.xlsx	zdroje_a_urovne_a_zdroje.xlsx	Rozepisuje učebnice podle úrovní: CPS, A1; CPI, A1; CPII, A2; CPIII, B1; CE1, A1 Rozepisuje úrovně podle učebnic: A1 – 9 (BCzI, CE1, CE2, CIU1, CPI, CPS, JACA1, PSC, ZVC) A2 – 11 (CCA, CE3, CE4, CIU2, CKK1, CMC, CPA, CPII, LZI, NCzSS, SM)	
36_frekvence_frazemu.py	vysledky_final.xlsx	frekvence_frazemu.xlsx	Počítá počet a frekvenci frazémů.	
Etapa 3. Statistiky korpusu				
41_Extraktor_kolokaci_z_korpusu.py	syn_v9	colloc_syn_v9	Výběr pouze kolokací z celého korpusu spolu s indexy pro rychlý odkaz na původní soubor.	
42_Bezskriptu_manuál	colloc_syn_v9	colloc_tags	Vyloučení indexů ze seznamu kolokací.	

ní příkaz awk				
43_Fre kvence _Kolok aci.py	colloc_tag s	frekvence_ kolokaci_s_ procenty_cs .xlsx	Výpočet frekvence kolokací v celém korpusu.	

Příloha 5 – Validační výběr frazémů z publikace M. Čechové: *Čeština – řeč a jazyk*

Excerpce frazémů z učebnic poskytuje důležitý přehled o frazeologii, která se v didaktických materiálech využívá. Zároveň je však nutné zohlednit i další relevantní zdroje, které odrážejí stabilitu a dynamiku frazeologie v českém jazyce. Významným materiálem je v tomto ohledu práce Marie Čechové *Čeština – řeč a jazyk* (2000, s. 66–67),⁸⁴ která obsahuje více než čtyřicet frazémů různého typu. Tento soubor frazémů ilustruje široké spektrum ustálených spojení v češtině, zahrnující jak tradiční frazémy, tak i kulturně specifické a novější výrazy.

Tato příloha vychází z kapitoly 1.4.4 *Frazém (frazeologismus) a idiom* výše uvedené publikace. Frazémy uvedené v této části slouží jako validační a ilustrativní vzorek pro porovnání s daty excerptce a s výskytem v korpusu. Tento výběr představuje jeden z trojice validačních rámců použitých v návrhu FM.

Tradiční frazémy zahrnují různé typy ustálených spojení, mezi nimi rčení, ustálená přirovnání, pořekadla, pranostiky a přísloví. Mezi rčení patří například *domácí drak* (označení pro dominantní ženu), *zaječí úmysly* (touha utéct), *má za ušima*, *má pod čepicí* (inteligentní, mazaný člověk), *poradí si i s medvědem*, *pálí mu to a je to hlava otevřená* (všechny vyjadřující bystrost a důvtip).

Ustálená přirovnání mohou být tvořena srovnávacími výrazy jako *jako* nebo *než*. Příkladem prvního typu jsou spojení *chytrý jako liška*, *jako dubnové počasí* (nestálý) nebo *jako slon v porcelánu* (neohrabaný, nešikovný). Druhý typ je reprezentován například frazémem *udělá to, než bys řekl švec*, který označuje rychlé vykonání určité činnosti.

Pořekadla zahrnují frazémy jako *Kam vítr, tam plášt*, *Panská láska po zajících skáče*, *Spěchej pomalu*, *Ráno moudřejší večera* nebo *Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek*. Mezi pranostiky patří výrazy spojené s ročními cykly a počasím, například *Svatá Žofie noci upije a dne nepřidá*, *Únor bílý, pole sílí* nebo *Na svatého Řehoře šelma sedlák, který neoře*. Přísloví jako *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*, *Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne*, *Mluvíti stříbro – mlčeti zlato* a *Líná huba holé neštěstí* odrážejí lidovou moudrost a zkušenosti předávané z generace na generaci.

⁸⁴ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-57-9.

Do skupiny kulturních frazémů lze zařadit latinské výroky jako *Alea iacta est* (kostky jsou vrženy) nebo *Cuius regio, eius religio* (čí země, toho náboženství). K těmto frazémům patří také dvojslovná rčení jako *in memoriam, in natura, sine anno, sine loco* a *ex post*. Některé výrazy byly přejaty z cizích jazyků, například *faux pas* (fr.), *salto mortale* (it.) nebo *My home, my castle* (angl.).

V oblasti novějších frazémů lze sledovat jejich proměnu. Mezi současné frazémy patří spojení jako *dát si šlofika, dát si lehára, dát si chrupku* (všechna označují krátký odpočinek nebo spánek) a *kouká jako bacil do lékárny* (vyjadřující hloupý výraz). Některé frazémy se v průběhu času obměňují, například *jet kosmickou rychlostí*, což nahrazuje dřívější frazémy *jet plnou parou* nebo *jet na plný plyn*. Naopak dochází k ústupu některých tradičních frazémů, jako jsou *Sám sobě ježek kadeřav* nebo *Okolo močidla chodě, neujdeš nádchy*, které dnes již nejsou běžně užívány.

Tento soupis slouží jako ilustrativní příklad pro praktickou část výzkumu, přičemž jeho podrobnější analýza a vyhodnocení jejich relevance pro FM zůstává předmětem dalších kroků. Možnosti dalšího zkoumání zahrnují například porovnání těchto frazémů s výskytem v korpusu češtiny s cílem určit jejich frekvenci a stylovou příznakovost, zjištění, do jaké míry se shodují s frazémy používanými v učebnicích češtiny pro cizince, což by pomohlo identifikovat případné rozdíly mezi teoretickým popisem frazeologie a její didaktickou aplikací, analýzu vztahu mezi tradičními frazémy a jejich moderními variantami, například jak se ustupující frazémy nahrazují novými výrazy, a typologické třídění frazémů na základě významové struktury a syntaktických vlastností, což by mohlo přispět k podrobnější klasifikaci frazeologických jednotek relevantních pro FM.

Tímto směrem se může ubírat další výzkum, aby bylo možné lépe pochopit postavení frazémů v současné češtině a jejich užití v různých kontextech.

Příloha 6 – Mikrofunkce (tzv. obecné jazykové funkce)

(dle kapitoly 5.2.2 *Funkční kompetence* v SERR, doplněno podle *Threshold Level 1990*)

1. Poskytování a hledání faktografických informací

- 1.1 identifikování
- 1.2 podávání zpráv
- 1.3 opravování
- 1.4 žádost
- 1.5 poskytování odpovědi

2. Vyjadřování a zjišťování postojů

- 2.1 faktický postoj (souhlas/nesouhlas)
- 2.2 znalost (znalost/neznalost, zapamatování, zapomínání, pravděpodobnost, jistota)
- 2.3 modalita (povinnost, nezbytnost, schopnost, svolení)
- 2.4 vůle (chtění, touhy, záměry, preference)
- 2.5 emoce (potěšení/nelibost, obliba/neobliba, uspokojení, zájem, překvapení, naděje, zklamání, strach, obavy, vděčnost)
- 2.6 morálka (omluvy, schválení, lítost, soustrast)

3. Přesvědčování

- 3.1 návrhy
- 3.2 žádosti
- 3.3 varování
- 3.4 rady
- 3.5 povzbuzení
- 3.6 žádost o pomoc
- 3.7 pozvání
- 3.8 nabídky

4. Navazování kontaktu s lidmi

- 4.1 upoutání pozornosti
- 4.2 oslovení

- 4.3 pozdravy
- 4.4 představování
- 4.5 přípitky
- 4.6 rozloučení

5. Strukturování projevu

(28 mikrofunkcí podle *Threshold Level 1990*)

- 5.1 zahájení projevu
- 5.2 zahájení neformálního projevu
- 5.3 pozornost publika
- 5.4 oslovení publika
- 5.5 výplně typu „ehm“, „víš“, „tak“
- 5.6 hledání slov („jak to říct“, „moment“, „jak se to jmenuje“)
- 5.7 oprava sebe sama („totiž“, „ne, myslel jsem...“)
- 5.8 uvedení tématu („rád bych řekl něco o...“)
- 5.9 vyjádření názoru („myslím si, že...“)
- 5.10 výčet („zprvé“, „zadruhé“)
- 5.11 shrnutí („stručně řečeno...“)
- 5.12 změna tématu („něco jiného...“, „přejdu k jinému...“)
- 5.13 otázka na změnu tématu („mohu se zeptat ještě na něco...?“)
- 5.14 zjištění názoru druhého („co si o tom myslíte?“)
- 5.15 dávání najevo, že rozumíme („aha“, „ano“, „rozumím“)
- 5.16 přerušování („promiňte“, „smím do toho vstoupit?“)
- 5.17 požádání o ticho („tiše, prosím“)
- 5.18 předání slova („po vás“, „prosím“)
- 5.19 vyjádření přání pokračovat („dovolte mi dokončit...“)
- 5.20 pokračování („jak jsem říkal...“)
- 5.21 povzbuzení druhého, aby pokračoval („jen pokračujte...“)
- 5.22 závěr („na závěr bych chtěl...“)
- 5.23 ukončení projevu („děkuji za pozornost“)
- 5.24 vyjádření důležitosti („to je důležité“, „musím zdůraznit...“)
- 5.25 uvedení příkladu („například...“)

5.26 zakončení výčtu („a to je vše“)

5.27 závěrečná poznámka („nakonec...“)

5.28 zdvořilé ukončení diskuze („to by bylo vše z mé strany“)

6. Pokus o vhodnější formulaci v komunikaci

(16 mikrofunkcí podle *Threshold Level 1990*)

6.1 signalizace neporozumění („promiňte, nerozumím“)

6.2 žádost o zopakování („mohl byste to zopakovat?“)

6.3 žádost o zopakování konkrétního slova nebo fráze

6.4 žádost o upřesnění významu („co to znamená...?“)

6.5 žádost o potvrzení („řikal jste...?“)

6.6 žádost o vysvětlení („mohl byste to vysvětlit?“)

6.7 žádost o hláskování („můžete to vyhláskovat?“)

6.8 žádost o zapsání („můžete mi to napsat?“)

6.9 žádost o pomalejší mluvu

6.10 požadavek na změnu formulace („můžete to říct jinak?“)

6.11 opakování vlastních slov pro potvrzení

6.12 shrnutí pro ověření správnosti

6.13 reformulace vlastního výroku

6.14 parafráze pro ověření porozumění

6.15 vyjádření pochybností („nejsem si jistý, co tím myslíte“)

6.16 žádost o čas na promyšlení („počkejte chvíli, přemýšlím...“)

Příloha 8 – Modelové FM pro úrovně A1–B2

Tabulka 33: Modelové FM pro úrovně A1–B2

A1	A2	B1	B2				
<i>dobrý den!</i>	<i>to je škoda</i>	<i>(Tak) zatím (ahoj, čau)</i>	<i>vycházet dobře, špatně s někým</i>	<i>umírat hladem, hlady</i>	<i>jedno a totéž</i>	<i>nechat někoho být</i>	<i>šedá eminence</i>
<i>na shledanou!</i>	<i>to mě mrzí</i>	<i>to by šlo</i>	<i>hodit se do parády, do gala</i>	<i>vadit někomu</i>	<i>ježkovy oči</i>	<i>nelámej to přes koleno</i>	<i>to by ještě scházelo</i>
<i>těší mě!</i>	<i>dávat (si) pozor (na někoho)</i>	<i>brát lék (na něco)</i>	<i>nechat toho</i>	<i>vzalo ho to</i>	<i>jít od desíti k pěti</i>	<i>nenechat si do ničeho mluvit</i>	<i>to koukáš, ... (vid', co)?</i>
<i>jak se máš, máte?</i>	<i>to je (ale, teda) překvapení</i>	<i>být v pohodě</i>	<i>padnout do oka</i>	<i>za dobrotu na žebrotu</i>	<i>jít o něco</i>	<i>nenechat si (něco) ujít</i>	<i>to mě podrž</i>
<i>dobrou noc!</i>	<i>dívat se na televizi</i>	<i>má, nemá (to) cenu</i>	<i>plést se do cizích věcí</i>	<i>zůstat ve styku</i>	<i>jít z kopce</i>	<i>nevěřit vlastním očím</i>	<i>třást se strachem, strachy</i>
<i>jde to</i>	<i>šťastnou cestu!</i>	<i>vyjde to</i>	<i>pustit se (s chutí) do práce</i>	<i>abych pravdu řekl</i>	<i>kdo se bojí, nesmí do lesa</i>	<i>nevstoupíš dvakrát do stejné, téže řeky</i>	<i>udělat radost někomu</i>

<i>mít volno</i>	<i>přejete si?</i>	<i>ach jo!</i>	<i>ranní ptáče (dál doskáče)</i>	<i>Achilova pata</i>	<i>kdo šetří, má za tři</i>	<i>nic někomu neujde, neuteče</i>	<i>ukrývat něco pod maskou něčeho</i>
<i>měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)</i>	<i>honem (něco udělej)</i>	<i>být fuk někomu</i>	<i>sbalit, sebrat si svých pár; pět švestek</i>	<i>babí léto</i>	<i>klepla pepka</i>	<i>nosit práci domů</i>	<i>umírat strachem, strachy</i>
<i>všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)</i>	<i>šťastné a veselé Vánoce!</i>	<i>být na volné noze</i>	<i>být celý někdo</i>	<i>boží mlýny melou pomalu, ale jistě</i>	<i>lámat rekordy</i>	<i>otevřít oči někomu</i>	<i>utáhnout opasky, utahování opasku</i>
<i>mít štěstí</i>	<i>to nevadí</i>	<i>je to pecka</i>	<i>být v jednom kole</i>	<i>brát někomu vítr z plachet</i>	<i>letět někam</i>	<i>padnout někomu (dobře)</i>	<i>ve dne (i) v noci</i>
<i>mít chuť na něco</i>	<i>je mi to líto</i>	<i>být ve stresu</i>	<i>být zamilovaný po uši</i>	<i>být jako slon v porcelánu</i>	<i>mávnout nad něčím rukou</i>	<i>postavit se na vlastní nohy</i>	<i>vidět něco, dívat se na něco černě</i>
<i>dobré ráno</i>	<i>je mi (to) jedno</i>	<i>dělat si z někoho legraci</i>	<i>dvakrát měř, jednou řež</i>	<i>být kost a kůže</i>	<i>mezi čtyřma očima</i>	<i>praní špinavých peněz</i>	<i>v jednom kuse</i>
<i>mít žízeň</i>	<i>chodit s někým, spolu</i>	<i>hodně štěstí</i>	<i>jako by neuměl do pěti počítat</i>	<i>být utahaný jako pes</i>	<i>mít na očích</i>	<i>propadnout něčemu</i>	<i>všude dobře, doma nejlépe</i>

<i>dobrou chuť!</i>	<i>šťastný nový rok</i>	<i>jste domluveni</i>	<i>jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet</i>	<i>co na srdci, to na jazyku</i>	<i>mít něčeho, někoho plné zuby</i>	<i>propadnout se studem, hanbou do země</i>	<i>vycházet. vyjít někomu vstříc</i>
<i>dobrý večer!</i>	<i>to je šok</i>	<i>mít nápad</i>	<i>kde se tu bereš? Kde ses tu vzal?</i>	<i>co tě nezabije, to tě posílí</i>	<i>mít obě ruce levé</i>	<i>propadnout u zkoušky</i>	<i>vyrazit dech</i>
<i>(Ale) to nic (není)</i>	<i>držet dietu</i>	<i>nemoci žít bez něčeho</i>	<i>kočičí hlavy</i>	<i>Damoklův meč</i>	<i>mít pro strach uděláno</i>	<i>přiložit ruku k dílu</i>	<i>vzít na to jed</i>
<i>ujde to</i>	<i>no ne!</i>	<i>nic neříkat někomu</i>	<i>lézt, jít (někomu) na nervy</i>	<i>dát si něco na zub</i>	<i>mít v něčem prsty</i>	<i>psí počasí</i>	<i>vzít nohy na ramena</i>
<i>být svobodný</i>	<i>nic se (někomu) nestalo</i>	<i>počítat s někým, s něčím</i>	<i>lít jako z konve</i>	<i>dávat najevo</i>	<i>mraz běhá po zádech (někomu)</i>	<i>Pyrrhovo vítězství</i>	<i>zapiš si to za uši!</i>
<i>mít hlad jako vlk</i>	<i>bez práce nejsou koláče</i>	<i>španělská vesnice</i>	<i>mít hroší kůži</i>	<i>dělat z komára velblouda</i>	<i>na každého jednou dojde</i>	<i>ráno je moudřejší večera</i>	<i>z první ruky</i>
<i>tykat si</i>	<i>mít smůlu</i>	<i>válcovat něco</i>	<i>mít něčeho, někoho po krk</i>	<i>doslova a do písmene</i>	<i>na každém kroku</i>	<i>ráz na ráz</i>	
<i>prosím tě, vás</i>	<i>mít problém</i>	<i>cítit se pod psa</i>	<i>přenést se přes něco</i>	<i>dvě stránky téže mince</i>	<i>na Nový rok – o slepičí krok</i>	<i>sedět jako pecka</i>	

<i>být něčí věc</i>	<i>pojd', pojd'te dál</i>	<i>tady máš, máte</i>	<i>přijít na něco</i>	<i>hlavu vzhůru</i>	<i>něco někdy frčí</i>	<i>s poctivostí nejdál dojdeš</i>	
<i>na zdraví!</i>	<i>to je směla</i>	<i>vítám, vítáme vás</i>	<i>růst jako z vody</i>	<i>hromádka neštěstí</i>	<i>něco někomu byl čert dlužen</i>	<i>sytý hladovému nevěří</i>	
		<i>vydat se někam</i>	<i>týkat se něčeho</i>	<i>chodit kolem horké kaše</i>	<i>nechat něco na někom</i>	<i>šaty dělají člověka</i>	

Příloha 11 – Přizpůsobené FM pro žáky s OMJ (2. stupeň ZŠ)

Cílová skupina: Žáci 2. stupně základní školy ve věku 12–15 let, kteří se učí v české škole. Pobývají v ČR 3–5 let, v rodinném prostředí převládá ruština.

Jazyková úroveň: přechod mezi A2 a B1 podle SERR.

Specifické potřeby:

- interferenční faktory z ruštiny;
- nižší frazeologická citlivost, obtíže v chápání idiomatických výrazů;
- potřeba podpory v produkčních dovednostech a porozumění frazémům v autentickém jazyce.

Tematické priority: osobní údaje, dům a domov, každodenní život, volný čas, vzdělávání, mezilidské vztahy.

Didaktická situace: běžná školní a sociální komunikace s cílem rozvíjet komunikační dovednosti v každodenních situacích.

FM:

FM – Seznam frazémů (celkem 97)

Doplňkové položky na opakování (23 frazémů):

1. dobrý den!
2. na shledanou!
3. těší mě!
4. jak se máš, máte?
5. dobrou noc!
6. jde to
7. mít volno
8. měj, mějte se (zatím) (hezky, fajn)
9. všechno nejlepší (k narozeninám, k svátku, k výročí)

10. mít štěstí
11. mít chuť na něco
12. dobré ráno
13. mít žízeň
14. dobrou chuť!
15. dobrý večer!
16. (ale) to nic (není)
17. ujde to
18. být svobodný
19. mít hlad jako vlk
20. tykat si
21. prosím tě, vás
22. být něčí věc
23. na zdraví!

Základní soubor frazémů (FM) (43 frazémů):

24. to je škoda
25. (tak) zatím (ahoj, čau)
26. to mě mrzí
27. to by šlo
28. dávat (si) pozor (na někoho)
29. brát lék (na něco)
30. to je (ale, teda) překvapení
31. být v pohodě

32. dívat se na televizi
33. má, nemá (to) cenu
34. šťastnou cestu!
35. vyjde to
36. přejete si?
37. ach jo!
38. honem (něco udělej)
39. být na volné noze
40. šťastné a veselé Vánoce!
41. je to pecka
42. to nevadí
43. být ve stresu
44. je mi to líto
45. dělat si z někoho legraci
46. je mi (to) jedno
47. hodně štěstí
48. chodit s někým, spolu
49. jsme domluveni
50. šťastný nový rok
51. mít nápad
52. to je šok
53. nemoci žít bez něčeho
54. držet dietu
55. nic neříkat někomu

56. nic se (někomu) nestalo
57. počítat s někým, s něčím
58. bez práce nejsou koláče
59. cítit se pod psa
60. mít smůlu
61. tady máš, máte
62. mít problém
63. vítám, vítáme vás
64. pojd', pojd'te dál
65. vydat se někam
66. to je smůla

Doplňky na základě návrhu (31 frazémů):

67. z toho vyplývá, že...
68. celkově lze říci, že...
69. vygooglit něco
70. mít něco v cloudu
71. být na sociálních sítích
72. být na tenkém ledě
73. mít divný pocit
74. co když...
75. děkuji mockrát
76. moc si toho vážím
77. dává to smysl

78. věřím, že...
79. to se počítá
80. mít jiný názor
81. to nemá cenu
82. tlačit na pilu
83. dělat z komára velblouda
84. pustit to z hlavy
85. dohodnout se na něčem
86. mít to v kapse
87. být na vážkách
88. být na správné cestě
89. jít na to pomalu
90. jít o krok dál
91. mít v ruce
92. můžu se zeptat?
93. být z toho na dně
94. být v klidu
95. třást se strachy
96. mám nápad, jak to vyřešit
97. co kdybychom...?

Seznam obrázků

Obr. 1: McCann Prague, 2022. Vizuál vánoční kampaně řetězce Billa. Dostupné z: https://www.mediar.cz/galerie-reklamy/kdyz-je-z-toho-mama-jelen-a-babicka-na-vetvi-billa-uvadi-vanocni-kampan/	173
--	-----

Seznam tabulek

Tabulka 1 Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 30. 4. 2025 dostupné na mvcr.cz	13
Tabulka 2 Cizinci používající ruštinu na území České republiky. Zdroj: Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31.07.2023 dostupné na mvcr.cz	15
Tabulka 3 Seznam materiálů k excerpci.....	109
Tabulka 4 Formát dat ve výchozím excerpčním souboru Vysledky excerpce final.xlsx.....	114
Tabulka 5 Seznam zdrojů a jejich zkratk.....	116
Tabulka 6 Distribuce frazémů podle výskytu.....	130
Tabulka 7 Přehled frazémů s četností výskytu v rozsahu od 80 do 4 včetně, řazených sestupně podle frekvence.....	132
Tabulka 8: Přehled nejfrekventovanějších frazémů dle excerpce s ilustrativními větami a jazykovou úrovní.....	134
Tabulka 9: Distribuce frazémů podle učebnic a úrovní.....	144
Tabulka 10: Porovnání frazémů mezi excerpci a korpusem SYN verze 9.....	162
Tabulka 11: Přehled didaktických zdrojů zařazených podle jazykové úrovně (export z tabulky urovne_a_zdroje.xlsx).....	221

Tabulka 12: Souhrnné údaje k výběru frazémů pro návrh FM dle jazykové úrovně.....	224
Tabulka 13: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň A1.....	226
Tabulka 14: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace).....	227
Tabulka 15: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence).....	230
Tabulka 16: Validacioní ověření frazémů navržených pro modul A1.....	234
Tabulka 17: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň A2.....	236
Tabulka 18: Frazémy kandidující na zařazení do FM – modul A2.....	238
Tabulka 19: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace).....	239
Tabulka 20: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul A2 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence).....	241
Tabulka 21: Validacioní ověření frazémů navržených pro modul A2.....	243
Tabulka 22: Výběr frekventovaných frazémů pro návrh FM – úroveň B1.....	245
Tabulka 23: Frazémy kandidující na zařazení do FM – modul B1.....	246
Tabulka 24: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B1 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace).....	248
Tabulka 25: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B1 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence).....	249
Tabulka 26: Validacioní ověření frazémů navržených pro modul B1.....	250
Tabulka 27: Frazémy vybrané ze zdrojů bez explicitního přiřazení k úrovni SERR (XX) – návrh pro modul B1.....	253
Tabulka 28: Návrh frazémů pro FM – úroveň B1.....	253
Tabulka 29: Tematická klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B2 (dle SERR, kapitola 4.2. Témata komunikace).....	255

Tabulka 30: Funkční klasifikace frazémů vybraných do návrhu FM – modul B2 (dle SERR, kapitola 5.2.3.2 Funkční kompetence).....	258
Tabulka 31: Struktura modelového FM pro žáky 2. st. ZŠ s OMJ (ruština).....	269

Seznam grafů

Graf 1: Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu včetně pobytů na dočasnou ochranu. Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR.....	15
Graf 2: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol 2021/22. Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dostupné na https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani	17
Graf 3: Distribuce frazémů podle četnosti výskytů (Zipfova křivka s proporční osou).....	131
Graf 4: Počet frazémů podle jazykových úrovní A1–B2 včetně sdílených napříč úrovněmi.	138
Graf 5: Distribuce <i>a</i> průniky frazémů excerptce mezi úrovněmi A1–B2.....	140
Graf 6: Distribuce frazémů podle učebnic <i>a</i> úrovní.....	146
Graf 7: Frazémy <i>s</i> vysokým výskytem <i>a</i> opakováním <i>v</i> učebnicích <i>a</i> pracovních sešitech... 154	
Graf 8: Slovní oblak nejčastěji procvičovaných frazémů napříč učebnicemi češtiny jako cizího jazyka.....	159
Graf 9: Distribuční křivka četností kolokací z korpusu SYN v9 <i>s</i> lokálním přiblížením oblasti nízké frekvence.....	160
Graf 10: Skupina Rating, Sociologický výzkum <i>ke</i> Dni nezávislosti: „Představy <i>o</i> patriotismu <i>a</i> budoucnosti Ukrajiny“, srpen 2023. „Jakým jazykem mluvíte doma?“, „Jaký jazyk je pro vás mateřský?“, převzato z https://ratinggroup.ua/research/ukraine/soc_olog_chne_dosl_dzhennya_do_dnya_nezalezhn_o_uyavleniya_pro_patr_otizm_ta_maybutn_ukra_ni_16-20_se.html	198
Graf 11: Souhrnný graf distribuce frazémů podle frekvence výskytu.....	217
Graf 12: Distribuce výskytu frazémů <i>v</i> úrovni A1 dle četnosti (hranice pro zařazení do návrhu	

FM: frekvence výskytu ≥ 3).....	218
Graf 13: Distribuce výskytu frazémů ν úrovni A2 dle četnosti (hranice pro zařazení <i>do</i> návrhu FM: frekvence výskytu ≥ 3).....	219
Graf 14: Distribuce výskytu frazémů ν úrovni B1 dle četnosti (hranice pro zařazení <i>do</i> návrhu FM - frekvence výskytu ≥ 3).....	220
Graf 15: Distribuce výskytu frazémů ν úrovni B2 dle četnosti (hranice pro zařazení <i>do</i> návrhu FM - frekvence výskytu ≥ 2).....	223
Graf 16: Distribuce frazémů a výběr pro FM podle úrovní A1–B2.....	225
Graf 17: Distribuce frazémů podle modulů FM.....	264

