

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Rozšiřování slovní zásoby u romských žáků na druhém stupni ZŠ

Expanding the Vocabulary of Roma Pupils in the Second Level of Primary
School

Mgr. Drahoslava Kráčmarová, Ph.D.

Školitel: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika češtiny

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Rozšiřování slovní zásoby u romských žáků na druhém stupni ZŠ

Expanding the Vocabulary of Roma Pupils in the Second Level of Primary
School

Mgr. Drahoslava Kráčmarová

Školitel: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

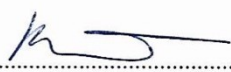
Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika češtiny

Rok odevzdání: 2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Rozšiřování slovní zásoby romských žáků na druhém stupni ZŠ 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 dne 20. 5. 2019



.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi byli oporou odbornou či lidskou v průběhu mého studia a v průběhu psaní disertační práce.

Jmenovitě chci poděkovat:

prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. – za to, že vedl mou disertační práci a svými odbornými radami a komentáři přispěl k jejímu dokončení. Děkuji mu také za trpělivost a možnost podílet se na vzniku korpusu SKRIPT2015.

Ing. Alexandru Rosenovi, Ph.D. – za uvedení zkušební verze korpusu SKRIPT2015 v provoz. Bez jeho aktivní role a pomoci by celý proces trval daleko déle, čímž by byl ohrožen můj výzkum a potažmo také celá disertační práce. Děkuji mu za jeho vlídný přístup a podporu.

doc. Mgr. Václavu Cvrčkovi, Ph.D. – za cenné rady a připomínky při mém výzkumu slovní zásoby žáků v korpusu SKRIPT2015. Děkuji mu za jeho vlídný přístup a ochotu.

osobě „L“, která si nepřála být jmenována – za její podporu v průběhu celého studia na PedF UK. Za to, že ze mě vždy dokázala dostat to nejlepší, a také za shovívavost a účinnou podporu v těžkých chvílích.

Mgr. Lukáši Houdkovi a Bc. Janu Duždovi – za konzultace ohledně romského etnolektu. A Lukášovi také vůbec za vše, co dělá. Je pro mě velkou inspirací.

svým bývalým kolegům na ZŠ Grafická – Ivaně, Libuše, Zdeňce, Helen, Věře a Františkovi za jejich přátelství a podporu nejen v době mé učitelské praxe. Díky nim byla ZŠ Grafická tím, čím byla.

všem svým bývalým žákům – zejména pak své estetické třídě, dále třídě, se kterou jsme vydávali časopis O.G.S., a všem členům Žákovské rady. Děkuji vám za krásné vzpomínky.

svým rodičům – za to, že mně i mým sourozencům umožnili studovat. Za to, že nám byli a jsou vzorem aktivních a nelhostejných lidí, kteří svým skromným životem naplňují ideály humanismu a demokracie.

Jakubovi a našim dětem Žofii a Františkovi – za jejich psychickou podporu, bez níž bych se neobešla, a za to, že to se mnou po dobu psaní vydrželi. Tuto práci bych jim ráda věnovala jako kompenzaci za všechny volné chvíle, které jsem netrávila s nimi, ale nad svým studiem. Moc vám děkuji a doufám, že vám jednou budu stejnou oporou také já...

Děkuji také všem, kteří se střídali v hlídání mých dětí, takže zažívaly nejrůznější dobrodružství, na která budou moci vzpomínat.

ABSTRAKT

Práce se zabývá osvojováním slovní zásoby v období pozdějšího jazykového vývoje u žáků druhého stupně základní školy z rozdílného socio-ekonomického a socio-kulturního prostředí. Teoretická část resumuje základní poznatky teoretické stejně jako dosavadní výzkumy empirické, zaměřené zejména na vliv rodinného prostředí jedince na jeho jazykový vývoj. Podává komplexní obraz o dosavadní praxi vzdělávání romských dětí v České republice.

Výzkumná část popisuje samostatný výzkum slovní zásoby žáků u vybraných slovních druhů v akvizičním korpusu SKRIPT2015. Na základě komparace textů žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách sociálním vyloučením ohrožených s výrazným zastoupením Romů s texty žáků navštěvujících běžné školy vyplývají konkrétní dopady rozdílného socio-ekonomického a socio-kulturního prostředí na psaný projev žáků, stejně jako (ne)účinnost dosavadních podpůrných opatření ze strany vzdělávací instituce.

KLÍČOVÁ SLOVA

osvojování jazyka, pozdější jazykový vývoj, rozšiřování slovní zásoby, vzdělávání Romů, akviziční korpus, SKRIPT2015

ABSTRACT

The work deals with the acquisition of vocabulary in the period of advanced language development in second-level primary school pupils from different socio-economic and socio-cultural backgrounds. The theoretical section summarises the basic findings as well as the existing empirical research, focusing in particular on the influence of the family environment of the individual on his/her linguistic development. It provides a complex picture of the education of Roma children in the Czech Republic at this point in time.

The investigative section presents independent research into the vocabulary of pupils, with regard to selected word groups in the acquisition corpus SKRIPT2015. The texts of pupils attending schools in socially-deprived areas, or in areas under threat of social deprivation and with a strong Roma presence, are compared with the texts of pupils attending average schools. On the basis of this comparison, a picture emerges of the impact of different socio-economic and socio-cultural environments on the written language of pupils, as well as the effectiveness (or lack thereof) of the existing support mechanisms provided by educational institutions.

KEYWORDS

acquisition of language, advanced language development, expansion of vocabulary, education of Roma children, acquisition corpus, SKRIPT2015

OBSAH

Úvod.....	11
1 Teorie osvojování jazyka a pozdějšího jazykového vývoje a dosavadní výzkumy... 15	
1.1 Osvojování jazyka.....	15
1.1.1 Faktory ovlivňující jazykový vývoj.....	15
1.1.1.1 Bernsteinova teorie jazykového deficitu.....	17
1.1.1.2 Výzkumy vlivu rodinného prostředí mluvčích na jejich jazykový vývoj.....	18
1.1.2 Specifika pozdějšího jazykového vývoje.....	22
1.1.2.1 Koncepce řečového vývoje dětí a dospívajících podle W. Labova.....	25
1.2 Rozšiřování slovní zásoby v průběhu druhého stupně základní školy.....	26
1.2.1 Tempo a způsoby učení se novým slovům.....	26
1.2.2 Typy nové slovní zásoby.....	28
1.2.2.1 Slova polysémní.....	28
1.2.2.2 Abstrakta.....	29
1.2.2.3 Částice a příslovce s významem pravděpodobnosti.....	29
1.2.2.4 Verba metajazyková a metakognitivní.....	30
1.2.2.5 Spojovací výrazy.....	30
1.2.2.6 Frazémy.....	32
1.2.2.7 Slangové výrazy.....	32
1.2.3 Srovnání jazykových dovedností žáka mladšího a staršího školního věku v oblasti lexika	32
1.2.4 Dosavadní poznatky ohledně rozšiřování slovní zásoby češtiny u žáků na druhém stupni	
základní školy.....	34
1.3 Pojetí slovní zásoby ve výuce češtiny na 2. stupni ZŠ.....	38
1.3.1 Slovní zásoba v rámci kurikula.....	38
1.3.2 Zpracování slovní zásoby v učebnicích.....	40
1.3.2.1 Učebnicová řada nakladatelství Fraus.....	40

1.3.2.2	Učebnicová řada nakladatelství SPN	43
1.3.3	Konkretizace učiva z oblasti slovní zásoby a slovotvorby	44
1.4	Vzdělávání Romů jako celospolečenský problém	47
1.4.1	Situace Romů v ČR	47
1.4.2	Vzdělávání Romů v ČR	48
1.4.2.1	Jazyková exkluze v korelaci se školní neúspěšností	50
1.4.2.2	Vzdělávání romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud	52
1.4.2.3	Inkluze a s ní související novely školského zákona	53
2	Metodologie	56
2.1	Zdroj jazykového materiálu: Korpus SKRIPT2015.....	56
2.1.1	Základní charakteristika korpusu	57
2.1.2	Postup sjednocování dat	58
2.1.3	Metadata	59
2.2	Cíle výzkumu.....	62
2.3	Metodika	64
2.3.1	Výběrový soubor	64
2.3.1.1	Počet textů v jednotlivých ročnících druhého stupně	65
2.3.1.2	Prostředí vzniku textů	68
2.3.2	Postup	68
3	Výzkumná část.....	72
3.1	Výzkum slovní zásoby v rámci vybraných slovních druhů	72
3.1.1	Podstatná jména (substantiva)	72
3.1.1.1	Celkový výskyt substantiv v textech žáků	72
3.1.1.2	Substantiva podle frekvence	74
3.1.1.3	Abstrakta.....	77
3.1.2	Přídavná jména (adjektiva)	79
3.1.2.1	Celkový výskyt adjektiv v textech žáků	79

3.1.2.2	Adjektiva podle frekvence	81
3.1.2.3	Jmenné tvary adjektiv	83
3.1.2.4	Terminologie	84
3.1.3	Číslovky (numeralia)	86
3.1.4	Slovesa (verba)	88
3.1.4.1	Celkový výskyt verb v textech žáků	89
3.1.4.2	Verba podle frekvence	90
3.1.4.3	Verba dicendi (VD)	93
3.1.4.4	Verba cogitandi (VC)	96
3.1.5	Spojky (konjunkce).....	98
3.1.5.1	Souřadící spojky	99
3.1.5.2	Podřadící spojky	102
3.1.6	Celkový charakter textů podle poměru vybraných autosémantik.....	105
3.2	Prvky neformálního jazyka.....	107
3.2.1	Substantiva	107
3.2.2	Adjektiva	112
3.2.3	Verba	115
3.3	Frazémy v textech žáků	118
3.3.1	Přirovnání	118
3.3.2	Výrazy neslovesné.....	121
3.3.3	Výrazy slovesné.....	124
3.3.4	Výrazy větné.....	125
3.4	Vyjadřování barevnosti.....	129
3.4.1	Chromatická adjektiva utvořená sémanticky	132
3.4.2	Chromatická adjektiva utvořená slovotvorně	133
3.4.3	Víceslovné celky pro vyjádření barevnosti.....	134
3.5	Odchytky od jazykového úzu	136

3.5.1	Typy odchylek v textech žáků	136
3.5.1.1	Paronymum.....	136
3.5.1.2	Nevhodná kolokace	139
3.5.1.3	Chybná valence.....	142
3.5.1.4	Pleonasmus	143
3.5.1.5	Neadekvátní konceptuální význam slova.....	144
3.5.1.6	Záměna slov v nominální skupině	145
3.5.1.7	Chybná reflexivita slovesa.....	145
3.5.2	Výskyt odchylek v textech žáků – srovnání podle zdrojového subkorpusu	145
3.6	Specifické prvky v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI.....	147
3.6.1	Romský etnolect češtiny.....	147
3.6.1.1	„mít nervy“	148
3.6.1.2	„vartovat“.....	149
3.6.2	Způsob pojmenování příslušníků romského etnika	149
3.7	Osvojování slov s příznakem jinakosti.....	151
	Závěr.....	154
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	162
	Seznam použitých zkratk.....	176
	Seznam příloh	178
	Příloha 1: Ukázka zpracování učiva slovní zásoby v učebnicích nakladatelství Fraus a SPN	178
	Příloha 2: Úpravy skupiny patnáctiletých žáků v novém korpusu SKRIPT2015 Chyba! Záložka není definována.	
	Příloha 3: Slovesné frazémy v textech žáků.....	185
	Příloha 4: Slovníkové heslo SČFI	192
	Příloha 5: Frekvenční seznamy vybraných slovních druhů	194

Úvod

*Dilino phenel, so džanel,
god'aver džanel, so phenel.*

romské přísloví¹

Pro mnohé laiky samozřejmá schopnost dítěte osvojit si složitý systém symbolů napříč kulturami a jazyky představuje pro odborníky různých vědeckých oborů fenomén, který se pojí s řadou neznámých. Počátky moderního vědeckého zkoumání osvojování jazyka dítětem se datují na konec devatenáctého století, velký rozmach nastal ve století dvacátém. Dané problematice se věnovali odborníci zejména z řad psychologů (J. Piaget, L. S. Vygotskij aj.), pedagogů (A. N. Gvozďev) a lingvistů.

V roce 1954 byl kolektivní monografií amerických vědců *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research* Problem ustaven interdisciplinární obor psycholingvistika, který integruje poznatky z oborů psychologie, lingvistiky a kognitivních věd a jehož snahou je „objevit mechanismy a děje, které představují znalost jazyka jako takovou, a způsob, jakým lidé tuto znalost uvádějí v život“ (Smolík, 2009). Předmětem zkoumání jsou tedy verbální komunikační procesy lidí a vývoj dětské řeči (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Světový ohlas a rozmach psycholingvistiky způsobila především teorie generativní gramatiky Noama Chomského v polovině šedesátých let (Průcha, 2011).

Psycholingvistika není oborem jedné převládající teorie (Saicová Římalová, 2016), různí autoři se často kloní k různým východiskům, nezdědka zde dochází ke koexistenci několika protichůdných směrů. Jedním z dodnes nejdiskutovanějších témat v rámci osvojování jazyka je povaha činitelů jazykového vývoje. Již v šedesátých letech vyvstala otázka, zda si dítě osvojuje jazyk výhradně učením (behaviorismus)² nebo na základě vrozeného mechanismu (nativismus), který se v interakci s prostředím aktivuje (Nebeská, 1992). Postupně došlo ke zmírnění obou

¹ Převzato z: https://cs.wikiquote.org/wiki/Romsk%C3%A1_p%C5%99%C3%ADslov%C3%AD

² Tento koncept je již překonán, postupně se od něj odklonili i jeho původní protagonisté (např. Ch. Osgood).

pozic a zformování teorií, podle nichž je z hlediska jazykového vývoje zásadní interakce dětského organismu a prostředí (konstruktivismus, teorie kulturního kontextu). Optikou našeho tématu se jako příhodná jeví především teorie kulturního kontextu, která v interakci s prostředím zdůrazňuje charakter tohoto prostředí z hlediska komunity, jíž je dítě členem. V tomto pojetí se tedy kulturní zakotvení dítěte odráží do jeho kulturně specifického způsobu chování, včetně komunikačního (Šebesta, 2005).

Hlavní proud výzkumu vývoje dětské řeči se soustředil zejména na angličtinu, flektivní jazyky zatím nejsou podrobněji prozkoumané (Smolík, 2009). Zahraniční výzkumná produkce je bohatá, ze současných autorů jmenujme například E. Clarkovou, B. Lusta, E. M. Fernandezovou, H. S. Cairnsovou a M. Tomasella. Na mnoha univerzitách existují týmy, které se psycholingvistikou zabývají. Na Slovensku působí již od devadesátých let virtuální laboratoř dětské řeči při Filozofické fakultě Prešovské univerzity pod vedením D. Slančové.³

V českých podmínkách je situace odlišná. Výzkum osvojování češtiny není samostatným a systematicky se rozvíjejícím oborem. Důležitá díla vznikala s velkým časovým odstupem, a navíc z různých teoretických základů (Saicová Římalová, 2016). Jako první se dané problematice věnoval na začátku dvacátého století pedopsycholog F. Čáda. Dětskou řečí se postupně v různé míře zabývala řada psychologů (např. D. Krejčířová, J. Langmeier, V. Příhoda, L. Šulová) a logopedů (např. I. Jedlička, D. Kutálková, M. Sovák, E. Škodová). Lingvisticky zaměřené práce se objevují od čtyřicátých let v souvislosti s Pražským lingvistickým kroužkem zásluhou K. Ohnesorga, významné jsou práce J. Pačesové z let sedmdesátých. Ze současných autorů se psycholingvistice věnují například E. Hájková, P. Chejnová, I. Nebeská, J. Průcha, L. Saicová Římalová, F. Smolík a K. Šebesta.

Výzkum osvojování jazyka se po dlouhou dobu soustředil především na jeho počáteční etapy (věk do tří let a do nástupu do základní školy). Jednou z prvních, kteří se začali zajímat o pozdější jazykový vývoj, byla na sklonku sedmdesátých let M. Berryová (Nippold, 2016). Do popředí mezinárodního zájmu se toto téma dostalo v letech osmdesátých, ze současných světových autorů se jedná zejména o M. A. Nippoldovou, R. Bermanovou a další.

³ <http://laboratorium.detskarec.sk>

V českých podmínkách není pozdější jazykový vývoj prozatím dostatečně akcentován. Průkopníky v tomto ohledu byli např. L. Klimeš, K. Svoboda a dvojice autorů M. Benešová s M. Kalou. Z autorů, kteří se věnovali dílčím jevům pozdějšího jazykového vývoje, uvedeme např. M. Čechovou, která se zabývala frazeologií v jazykovém projevu mládeže, nebo J. Hoffmanovou, která se zabývala oblastí slangu, L. Janovec zkoumal osvojování jednoduchého jazykového znaku na druhém stupni základní školy. Mezi aktuálně nejnovější příspěvky na poli pozdějšího jazykového vývoje patří např. práce M. Kvičalové o dětských přezdívkách.

V předkládané disertační práci Rozšiřování slovní zásoby u romských žáků na druhém stupni základní školy se zabýváme procesem osvojování jazyka (konkrétně lexika) nedospělých mluvčích se specifickým socio-kulturním a socio-ekonomickým rodinným zázemím. Svým pojetím však naše práce tyto hranice překračuje a přináší také poznatky o nedospělých mluvčích ve věku základní školní docházky z majoritní společnosti.

V první části práce podáváme souhrn obecně platných poznatků teoretických i výsledků řady výzkumů empirických. Rozšiřování slovní zásoby představuje v našem pojetí komplexní problematiku, kterou nahlížíme v kontextu širšího fenoménu osvojování jazyka. Zabývali jsme se především nejdůležitějšími vnějšími činiteli procesu jazykového vývoje a také specifiky pozdějšího jazykového vývoje. Z jazykových teorií akcentujeme zejména Bernsteinovu teorii jazykového deficitu, příhodnou pro téma naší práce, v pozdějších modifikacích. V této souvislosti jsme se také blíže věnovali dvěma nedávným výzkumům zaměřeným na jazykový vývoj romských žáků.

Co se samotného rozšiřování slovní zásoby týče, zabývali jsme se tempem a způsoby osvojování nové slovní zásoby, stejně jako jednotlivými typy nově osvojovaného lexika. Zmiňujeme také výsledky dosavadních výzkumů v českém jazykovém prostředí, zejména pak výzkum M. Kaly a M. Benešové. Školní prostředí představuje v našem chápání zásadní činitel (nejen) z hlediska kompenzace případného pro jazykový vývoj nepříznivého prostředí rodinného. Výuka českého jazyka je pak hlavním pramenem poznatků a dovedností metajazykových. Z toho důvodu jsme se věnovali způsobu výuky slovní zásoby a slovotvorby

na druhém stupni základní školy, který jsme vedle informací obsažených v RVP získali také analýzou dvou řad učebnic českého jazyka.

V kapitole o vzdělávání Romů podáváme na základě dostupných pramenů různého typu (od studií přes novinové články k legislativním dokumentům) komplexní obraz vzájemně podmíněných vztahů, které ovlivňují celkové postavení příslušníků romského etnika nejen na trhu práce. Hluběji se zabýváme především jazykovou situací romských žáků a uvádíme hlavní znaky tzv. romského etnolektu češtiny se zřetelem na lexikum.

Samostatná kapitola je věnována novému akvizičnímu korpusu žákovských textů SKRIPT2015, který byl dokončen v rámci praktické části naší disertační práce. Uvádíme hlavní charakter a parametry korpusu, ale i postup příprav. Jazykový materiál pro náš výzkum pak pochází z tohoto zdroje.

Praktická část disertační práce je věnována výzkumu vývoje slovní zásoby u vybraných slovních druhů žáků na konci prvního a v průběhu celého druhého stupně. Jedná se o skupinu žáků ze sociálně vyloučených oblastí nebo z oblastí sociálním vyloučením ohrožených s výrazným zastoupením příslušníků romského etnika na straně jedné a kontrolní skupinu stejně starých žáků z běžných škol na straně druhé. Tento přístup umožňuje poznat konkrétní dopady socio-ekonomického a socio-kulturního charakteru rodinného zázemí žáků na jejich psaný projev.

Při svém zkoumání jsme vycházeli z jednotlivých kapitol teoretické části. Zaměřili jsme se nejen na nárůst lexika, ale také na jevy specifické pro pozdější jazykový vývoj, zejména pak na schopnost selektivního užívání jazyka a také na schopnost rozlišovat diskurz jazyka psaného od mluveného. Pozornost jsme věnovali také specifickým jazykovým projevům romských žáků. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v závěru disertační práce.

Romské přísloví, které jsem zvolila jako motto své práce, v překladu znamená *Hlupák říká, co ví, moudrý ví, co říká*. Jako vyučující českého a anglického jazyka na jedné z tzv. romských škol jsem po dobu své téměř pětileté praxe o odlišné jazykové situaci romských žáků měla povědomí a často se k ní také (i veřejně) vyjadřovala. Bez poznání konkrétní příčiny jsem však nebyla schopna z pozice učitele poskytovat svým žákům adekvátní kompenzační opatření.

Věřím, že má disertační práce může pomoci zorientovat se v problematice jazykového vývoje nejen romských dětí také ostatním učitelům a bude přínosem i pro samotnou vzdělávací praxi.

1 Teorie osvojování jazyka a pozdějšího jazykového vývoje a dosavadní výzkumy

1.1 Osvojování jazyka

Rozšiřování slovní zásoby je podstatnou a nedílnou součástí procesu osvojování mateřského jazyka. Seriózní přístup ke zkoumání vývoje lexika předpokládá zahrnutí tohoto procesu do širšího kontextu celkového jazykového vývoje. Důležitým činitelem je především věk. S ohledem na téma naší práce se blíže zaměříme na jazykový vývoj žáků ve starším školním věku, který je zároveň považován za počátek pozdějšího jazykového vývoje.

1.1.1 Faktory ovlivňující jazykový vývoj

V současné psycholingvistice panuje shoda na tom, že pro jazykový vývoj jsou zásadní jak vrozené mentální předpoklady, tak vliv prostředí. Obecně lze tedy faktory jazykového vývoje dělit na vnitřní (intelligence, vrozené či získané indispozice, specifické poruchy učení, motivace aj.) a vnější (různé typy prostředí). Šebesta (2005) rozlišuje následující typy vnějšího prostředí: rodina, škola, vrstevnická skupina a média. Jejich dominance se v průběhu života mění.

V raném jazykovém vývoji do zhruba šesti let věku hraje nejdůležitější roli prostředí rodinné (socioekonomický status, vzdělání rodičů, kulturní úzus) a především osoba matky. Důležité kompenzační prostředí pro žáky z méně podnětného rodinného prostředí představují vzdělávací instituce. Počínaje nástupem do předškolního vzdělávání se dítě dostává do vrstevnické skupiny, která má vliv zejména na neformální mluvený projev a je také hlavním modifikátorem genderových komunikačních rozdílů (Šebesta, 2005).

S povinnou školní docházkou přichází dítě do prostředí školy, která ho již v prvních ročnících vybaví znalostí psaného jazyka a dovedností číst a psát a zároveň mu postupně poskytne znalosti metajazykové. To vše představuje zásadní moment pro rozvoj řeči. Dítě tedy již není závislé na jiné autoritě a má možnost své komunikační schopnosti a dovednosti prostřednictvím samostatné aktivity čtení a psaní samo ovlivňovat.

V průběhu dospívání získává na významu oblast masové komunikace. Pro jednadvacáté století je z hlediska vnějších faktorů jazykového vývoje signifikantní rozmach elektronických médií (rozhlas, televize, video), a především internet (Giles, 2012), v jehož rámci se již etablovala i starší média (např. on-line verze novin, televizí a rozhlasových stanic). V současné době je v našich podmínkách časté používání tzv. chytrých telefonů a tabletů u čím dál mladších dětí. Obecně lze konstatovat, že většina žáků staršího školního věku má až na výjimky takřka denní přístup k internetu,⁴ což významně ovlivňuje jejich jazykový vývoj. Výrazným fenoménem současnosti jsou sociální sítě a zejména Facebook, který představuje nejvýraznější způsob komunikace v prostředí internetu (Janovec, 2018).

Pomocí textových zpráv nebo v prostředí internetu můžeme dnes již velmi rychle a efektivně komunikovat navzdory vzájemné vzdálenosti, a dokonce i vést dialog v reálném čase. Vlivem moderních médií se postupně mění náš vztah k psanému textu, v porovnání s předchozími generacemi uživatelé novodobých technologií příliš nedbají na formu a mnohdy ani na pravopis (psaní bez diakritiky, četné překlepy apod.), významnou tendencí je zkratkovitost a využívání jazykové kreativity (např. akronymní kombinace písmen a číslovek založené na anglické výslovnosti: *sk8 je gr8*).⁵

Snaha o co nejpřirozenější charakter elektronické komunikace společně s úsilím o jazykovou ekonomii vedla k vytváření všeobecně srozumitelných elektronických znaků s internacionální platností, mezi nimiž se velké oblibě těší zejména emotikony (vytvořené pomocí interpunkčních znamének a speciálních znaků), které simulují mimiku a gestikulaci při přímé komunikaci a vedou k celkovému uvolnění komunikačního napětí (Niševa, 2003). V prostředí elektronické komunikace jsou často užívána také akronyma neboli zkratky pro některá často užívaná slova nebo spojení, nejčastěji převzatá z anglického jazyka (např. *btw* – by the way, *aka* – also known as).

⁴ Ze studie z roku 2016, který provedla společnost Nielsen Admosphere u celkem 1031 českých dětí, vyplývá, že osm z deseti dětí ve věku 10–14 let má svůj osobní smartphone, z toho jen 4 % těchto dětí internet ve svém smartphonu nevyužívají. Viz: https://www.m-journal.cz/cs/vyzkum--v-cesku-ma-ve-veku-10-14-let-vlastni-smartphone-8-z-10-deti__s288x12908.html

⁵ Podle Svobodová, D. (2007).

Média tedy způsobila velmi zásadní proměnu komunikace a významně ovlivňují jazykový vývoj jednotlivce. Tempo vývoje a šíření různých typů masové komunikace je natolik rychlé, že prozatím nedisponujeme dostatečným množstvím seriózních výzkumů, které by zachytily konkrétní dopady na uživatele jazyka.

1.1.1.1 Bernsteinova teorie jazykového deficitu⁶

Jednotlivými typy vnějších faktorů a jejich specifikům se zřetelem na jazykový vývoj se zabývali mnozí představitelé různých vědních oborů. V souvislosti s naší prací se jako podstatné jeví zejména vliv rodinného prostředí mluvčího na jeho jazykový vývoj. Touto problematikou se ve druhé polovině 20. století zabýval britský sociolog Basil Bernstein, který zkoumal vztah mezi prostředím žáka, jeho jazykovým projevem a vzdělávacími výsledky. Na základě svých zkoumání došel k poznání, že socio-ekonomický status rodiny výrazně determinuje osvojení jazyka a způsob jeho užívání u dětí.

Podle této teorie se tedy v jazykovém projevu odráží socio-ekonomický charakter rodinného prostředí mluvčího. Bernstein rozlišuje dvě strukturně odlišné varianty jednoho jazyka: omezený kód (jednoduché gramatické struktury a omezená slovní zásoba) a rozvinutý kód (složitější gramatické konstrukce a bohatá slovní zásoba). Omezený kód je jazykem neformální komunikace, která probíhá zejména mimo školní prostředí a je typický pro děti z rodin nižších sociálních tříd. K jeho charakteristickým znakům patří především krátké a gramaticky neukončené věty, dominance aktivních slovesných vazeb, časté používání spojovacích výrazů, nízký výskyt vedlejších vět a omezená slovní zásoba.

Rozvinutý kód je užíván ve školním prostředí, sdělovacích prostředcích, vědě aj. a zvládají ho také děti z vyšších a středních sociálních tříd. K jeho charakteristickým znakům patří především gramatická správnost a adekvátní pořádek slov, složité větné konstrukce, vysoká frekvence předložek a spojek (vyjádření různých sémantických vztahů), vysoká frekvence osobního zájmena „já“, vysoká frekvence hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbii a bohatá slovní zásoba.

⁶ Zpracováno podle Průcha, J. (2011), str. 147–149.

1.1.1.2 Výzkumy vlivu rodinného prostředí mluvčích na jejich jazykový vývoj

Bernsteinova teorie byla mnohokrát empiricky potvrzena v různých jazykových společnostech. V českém prostředí se v lingvistice jedná např. o výzkum dětí ve věku dvanáct let I. Knausové (2006), jehož výsledky potvrzují existenci dvou jazykových kódů i u českých mluvčích. Na úroveň osvojení jazyka dětí pak má vliv především vzdělanostní úroveň matky – rozvinutý kód ve výzkumu užívaly častěji děti středoškolaček nebo vysokoškolaček. Rozdíl mezi dětmi matek s nižší úrovní vzdělání a jejich vrstevníky, jejichž matky dosáhly vyšší úrovně vzdělání, se promítal např. také do celkové délky jazykového projevu.⁷

Významný příspěvek k poznání vlivu rodinného prostředí a potažmo také etnicity na jazykové dovednosti mluvčích představuje monografie K. Šormové (2016), která se zabývá čtenářskou gramotností romských žáků a podává komplexní informace o rodinném zázemí romských dětí v Česku.

Ve školním roce 2013/14 provedla Šormová výzkum mezi romskými žáky čtvrtého a pátého ročníku základní školy a jejich neromskými spolužáky⁸ a učiteli s cílem srovnat výsledky v testu čtenářské gramotnosti a popsat faktory domácího a školního prostředí. Celkový počet respondentů činil 596 žáků, z toho 261 romských⁹ a 335 neromských z celkem čtrnácti základních škol v některé ze sociálně vyloučených lokalit v České republice. Hlavními nástroji byl žákovský dotazník¹⁰ a test čtenářské gramotnosti,¹¹ dále dotazník pro učitele¹².

⁷ ústní projev: 70 slov x 110 slov, písemný projev: 50 slov x 80 slov.

⁸ Věkové rozpětí respondentů je 9–13 let.

⁹ Pro zařazení do skupiny Rom/Nerom bylo klíčové hledisko jazykové, nikoli etnické.

¹⁰ Zjišťující základní demografické údaje o žákovi, informace o jeho domácím gramotnostním prostředí, jeho postoje ke čtení a informace o školním prostředí.

¹¹ Test čtenářské gramotnosti žáků obsahoval dva texty z mezinárodního výzkumu PIRLS 2011, reprezentující dva účely čtení – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací.

¹² Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, kolik času ve vyučovací hodině obvykle věnují čtení, jaké metody práce s textem a jaké typy textů používají a jaké mají možnosti pomoci pro žáky s obtížemi ve čtení.

Výsledky výzkumu potvrdily výrazně odlišné rodinné zázemí u obou skupin respondentů. Vedle rozdílu jazykového (v romských rodinách vedle češtiny časté užívání romštiny¹³ a případně slovenštiny) se jednalo také o množství sourozenců (romští žáci měli nejčastěji čtyři a více, neromští žáci jednoho sourozence). V souvislosti se čtenářskou kompetencí se jako velký problém romských rodin jeví zejména dostupnost knih. Více než polovina romských žáků uvedlo, že doma nemají žádnou nebo jen velmi málo knih (z neromských žáků pouze desetina),¹⁴ čtvrtina z nich pak množství do 25 knih. Zatímco knížku jako dárek dostává většina neromských žáků (78 %), téměř polovina romských žáků nedostává knížku vůbec. Tento stav nebyl kompenzován ani ve školním prostředí – ve sledovaných třídách nebyly časté třídní knihovny. Výsledky učitelského dotazníku vypovídají o nedostatečné podpoře rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků obecně. V případě romských žáků navíc nefungují kompenzační opatření, která by jim pomáhala překonávat horší startovní pozici způsobenou charakterem jejich rodinného prostředí.

Za pozitivní zjištění lze považovat, že obě skupiny žáků vyjádřily kladný vztah ke čtení.¹⁵ Neromští žáci vykazují dvojnásobek v počtu knih přečtených za uplynulý rok (průměrně čtyři knihy), výrazně větší počet romských žáků (15 % oproti 3 % neromských žáků) nepřečetlo v daném období žádnou knihu. Romští žáci nejčastěji čtou knihy obsažené v kánonu literární výchovy základní školy a knihy, podle nichž byly natočeny populární filmy. Neromští žáci častěji uvádějí knihy podle vlastního výběru nebo doporučení kamarádů. Zajímavé zjištění představuje oblast užívání internetu, který romští respondenti používají především za účelem zábavy (zejména Facebook), neromští převážně k získání informací a přípravě do školy a až poté pro zábavu.

Velký rozdíl z hlediska dostupnosti knih a z toho plynoucí nízký počet knih přečtených, využívání internetu pouze pro zábavu – to vše se negativně projevuje na úrovni čtenářské gramotnosti. Odrazem tohoto stavu je také horší stupeň klasifikace z předmětu český jazyk a čtení. Romští žáci byli většinou v předmětech český jazyk a čtení hodnoceni o jeden

¹³ Znalost romštiny je v rodinách hojně zastoupena, v téměř polovině případů žáci uvádějí vlastní znalost romštiny (bez odlišení mezi aktivní a pasivní).

¹⁴ Maximálně 10 knih.

¹⁵ Nicméně pětina romských a desetina neromských žáků uvedla, že čte jen v případě nutnosti nebo vůbec.

klasifikační stupeň hůře než neromští žáci a jejich nejčastější známkou byla 3 z českého jazyka a 2 ze čtení.

V testu čtenářské gramotnosti byly pro obě skupiny respondentů nejobtížnější úlohy založené na schopnosti vyvozovat z textu závěry a nalézt zobecněná vyjádření v textu a dále úlohy zaměřené na interpretaci textu. Romští žáci ve srovnání s neromskými dosáhli výrazně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti, nebyla u nich prokázána rozdílnost z hlediska pohlaví. Analýza otevřených odpovědí u romských žáků prokázala výrazné potíže v oblasti ortografie, porozumění slov a stylizace vlastní odpovědi, v mnoha případech nebyla žáky pochopena samotná otázka. Výsledky testu dále potvrdily významnou roli rodinného prostředí. Negativní souvislost mezi vyšším počtem sourozenců a výsledky testu nebyla u romských žáků prokázána. Pozitivní vztah ke čtení ani počet přečtených knih u romských žáků neměl vliv na výsledky testu čtenářské gramotnosti. U romských žáků (na rozdíl od neromských) také výsledek testu neměl souvislost s klasifikací z českého jazyka.

Výsledky výzkumu tedy vypovídají o výrazném vlivu prostředí na (nejen) čtenářskou kompetenci a v této souvislosti také o nedostatečné podpoře romských žáků v průběhu vzdělávání stran školy. S ohledem na naši práci si uvědomujeme, že se jednalo o výzkum u dětí mladšího školního věku. Charakter konkrétního domácího prostředí se však neodvíjí od věku žáků a má platnost univerzální. Připouštíme ovšem, že u dětí staršího školního věku by mohly nastat rozdíly ve výsledcích testu čtenářské gramotnosti.

Cenným příspěvkem (byť z odlišného jazykového prostředí) je také monografie A. Gálisové (2010), která se zabývá komunikačními dovednostmi romských žáků prvního stupně na Slovensku. V roce 2008 proběhl na Slovensku pilotní průzkum komunikačních dovedností romských žáků na prvním stupni základních škol s cílem zjistit jejich reálnou úroveň a konkrétně poznat a pojmenovat specifické jazykové problémy příslušníků romského etnika. Získané informace jsou zásadní v souvislosti s nalezením vhodných kompenzačních mechanismů, které by romským žákům účinně pomáhaly s osvojováním jazyka a zároveň působily také jako prevence školní neúspěšnosti a nezaměstnanosti.

Úroveň komunikačních dovedností romských žáků byla v průzkumu zjišťována komparací s kontrolní skupinou neromských žáků na základě kritéria šířky výrazu, indexu opakování slova, zastoupení a rozložení jednotlivých slovních druhů a analýzy sémanticko-gramatické

adekvátnosti projevu. Výzkum se věnoval také vymezení determinujících činitelů v souvislosti s demografickými údaji, zjištění vztahu mezi stupněm kognitivního vývoje žáků a rozsahem jejich slovní zásoby a vztahu mezi sémantickou adekvátností projevu a slovní zásobou žáka.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 86 sedmi až osmiletých žáků prvních tříd základních škol, který autorka rozdělila do tří skupin: romští žáci z obce, neromští žáci z obce a neromští žáci z města. Všichni romští žáci pocházeli z uzavřených romských komunit. Hlavní metodou bylo mluvení podle obrázků, dále dotazník zjišťující biografické údaje, test konkrétních substantiv jako nástroj poznání aktivní slovní zásoby žáka a standardizovaný test CHIPS určující stupeň kognitivního vývoje žáka.

Metoda mluvení podle obrázků poukázala na konkrétní nedostatky romských žáků na všech jazykových rovinách. V oblasti fonetiky byly potvrzeny artikulační problémy, ale také vliv romštiny v podobě aspirovaných hlásek (*ph, th, čh, kh*), v oblasti morfologie potíže s deklinací i konjugací, problémy se shodou mezi substantivy a adjektivy, slovesným videm a nadměrné užívání deiktik i v případě neexistence výrazu, na který by odkazovala. Nejspíše vlivem romštiny také často docházelo ke špatné volbě předložek. Na syntaktické rovině bylo patrné užívání omezeného arzenálu spojek, často docházelo k elipsám i sémanticky podstatných komponentů. V daném průzkumu byl dále potvrzen výrazně nižší objem aktivní slovní zásoby romských dětí. Ze stylistického hlediska se jedná zejména o oslabení koheze textu.

Výrazný rozdíl mezi oběma skupinami žáků odhalil také test CHIPS.¹⁶ Celkem 91 % romských žáků v něm dosáhlo pouze základní úrovně¹⁷ (srov. 61 % neromských žáků z obce dosáhlo analyticko-syntetické úrovně,¹⁸ 37 % neromských žáků z města pak celkové úrovně).

Výsledky tohoto průzkumu potvrzují výrazný a z hlediska školní úspěšnosti významný jazykový handicap romských žáků na začátku povinné školní docházky. Zajímavé zjištění přineslo také vyprávění podle obrázků v romském jazyce u šesti náhodně vybraných romských

¹⁶ Jedná se o standardizovaný test neverbálního charakteru se čtyřiceti úlohami, které se stupňují. Tento test není časově omezený a neslouží ke zjišťování inteligence, ale způsobu práce.

¹⁷ Při řešení problému dítě dokáže věci kategorizovat do skupin na základě jedné vlastnosti předmětu. Nedokáže zachytit drobné rozdíly.

¹⁸ Dítě dokáže jevy charakterizovat a rozřazovat na základě více znaků totožnosti. Je však schopno pracovat jen s konkrétními věcmi.

děti, které jako svůj mateřský jazyk uvedly romštinu. Oproti očekávání nebyly patrné výraznější rozdíly mezi jejich projevem ve slovenštině a v romštině. Tato situace tedy vypovídá zejména o negativním vlivu sociálně znevýhodněného prostředí, které je se zřetelem na kognitivní vývoj charakteristické nedostatkem podnětů, na úroveň osvojování jazyka dítětem.

1.1.2 Specifika pozdějšího jazykového vývoje

Tradiční důraz na rané osvojování jazyka mohl vytvářet mylný dojem, že pro nabývání jazyka jsou podstatná pouze počáteční období a že v dalších životních etapách nenastává zásadní progres. Osvojování jazyka však představuje neustále probíhající celoživotní proces. Dosažená úroveň se navíc promítá do všech sfér života jedince (oblast kognice a sebepoznání, mezilidských vztahů, uplatnění na pracovním trhu, celková životní úroveň atd.). Odborný zájem tedy nelze soustředit pouze na krátké období na jeho počátku.

V jazykovém vývoji jedince představuje důležitý mezník období adolescence,¹⁹ které je považováno za počátek pozdějšího jazykového vývoje.²⁰ V našich podmínkách rané osvojování jazyka zhruba odpovídá dítěti od narození do mladšího školního věku a počátek pozdějšího jazykového vývoje dítěti staršího školního věku, což reflektuje také formální rozdělení základní školní docházky na první a druhý stupeň. Pozdější jazykový vývoj se od raného liší především v rychlosti, významnosti a podstatě (Nippold, 2016). V průběhu adolescence jazykové dovednosti uživatelů postupně dozrávají a prohlubují se. K celkově vyšší efektivitě a přiměřenosti komunikace vede selektivní užívání jazyka (Owens, 2016). Proces osvojování jazyka tedy mění svůj charakter – na rozdíl od předchozího období dochází k posunu od kvantity ke kvalitě.

Významnou roli hraje zejména psaný jazyk a v souvislosti s ním čtenářská kompetence. Primárním cílem čtení je porozumění psanému textu, což v důsledku vede k získání vědomostí o světě, lepšímu sebepoznání a úspěchu na poli studijním i v praktickém životě. Žák na druhém stupni základní školy již prošel prvotními stadii (od fonologického uvědomění přes znalost

¹⁹ Ve shodě s prameny práce vycházíme z anglosaského pojetí, podle něhož dospívání začíná zhruba ve věku 10–13 let a končí kolem věku 20 let. Věková periodizace je rámcová, protože dívky dospívají dříve než chlapci (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

²⁰ Vzhledem k tématu naší práce se v rámci pozdějšího jazykového vývoje budeme věnovat pouze jazykovému vývoji dětí na druhém stupni základní školy (věkové rozmezí 12–15 let).

abecedy a morfologické uvědomění), a je tak samostatným čtenářem schopným dekodovat většinu nových slov, se kterými se setká (Nippold, 2016). Důležitou dovedností, která se u něj rozvíjí, je porozumění tématu, neboli schopnost vyjádřit hlavní myšlenku textového celku. V souladu se Šebestou (2005) a jeho konceptem hierarchicky pojatého čtení můžeme konstatovat, že by většina žáků na konci povinné školní docházky měla dosáhnout třetí úrovně čtení, označované jako čtení analytické.²¹ Čtvrtá a zároveň poslední úroveň, označovaná jako zhodnocení textu,²² se u většiny žáků rozvíjí později (během studia na střední škole).

Dítě na druhém stupni základní školy je schopno číst texty rozdílného typu a zaměření. Vedle textů obsažených ve studijních materiálech se projevuje charakter čtenářství jednotlivých žáků, jejich čtenářská dovednost se individualizuje, což má za následek také individualizaci celkového jazykového vývoje (Nippold, 2016). Žáci, kteří jsou aktivními čtenáři, se setkávají s větším množstvím nových slov, jejich individuální slovní zásoba je tedy objemnější. Roku 2005 provedla Nippoldová výzkum u dvou set žáků ve věku jedenáct až patnáct let s cílem zjistit jejich oblíbenou volnočasovou činnost. Výsledky prokázaly, že se dospívající sice nejčastěji věnují sledování televize, provozování sportu nebo hraní počítačových her, zároveň však potvrdily důležitost čtení, jehož zdrojem jsou nejčastěji časopisy, romány a komiksy (nejméně atraktivními byly pro respondenty noviny, technické knihy a divadelní hry).

Oproti dřívějšímu jazykovému vývoji je adolescent navíc schopen na základě již nabytých znalostí o jazykovém systému užívat své metajazykové dovednosti, a dokáže tedy přemýšlet a komunikovat o jazyce. Tato dovednost představuje užitečnou strategii pro porozumění figurativnímu jazyku (například metafory a frazémy). Jejím základem je metajazykové povědomí, díky němuž jazyk vnímáme nejen jako prostředek komunikace, ale také jako objekt, o kterém lze vědomě přemýšlet. Rozvíjí se postupně od fonologického uvědomění jakožto schopnosti vnímat řeč coby řetězec fonologických jednotek k povědomí o gramatičnosti a také schopnosti odhalit víceznačnost (Fernandez, Cairns, 2014).

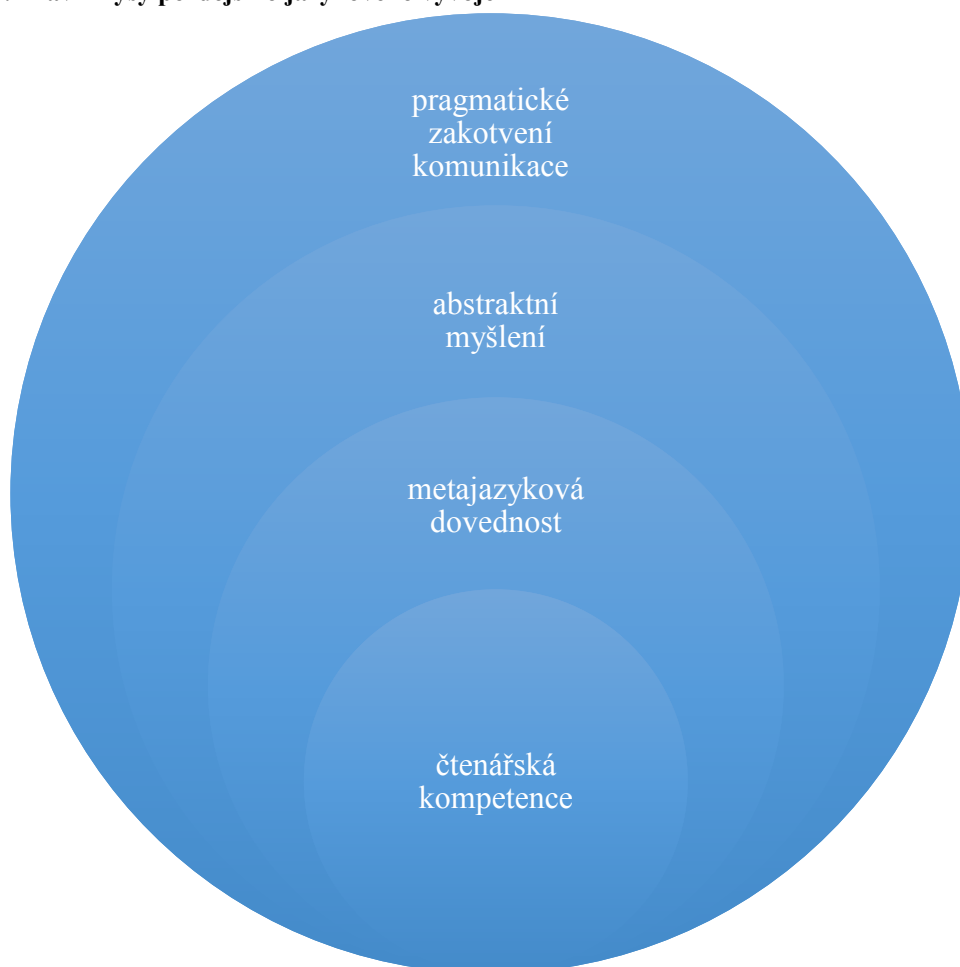
Podstatným rysem pozdějšího jazykového vývoje v období adolescence je také rychle se rozvíjející schopnost abstraktního myšlení. Ve věku třinácti až čtrnácti let jsou dospívající

²¹ "... usiluje o odhalení skrytých, nikoli výslovně vyjádřených významů, o odhalení postojů, citů a prožitků i motivů autora, jeho (skrytých) sdělných záměrů, o pochopení významů konotovaných." (Šebesta 2005, str. 88)

²² zhodnocení užitečnosti textu, záměru autora a postojů a situace autora (Šebesta 2005, str. 88–89)

schopni porozumět sofistikovaným typům nejednoznačnosti nebo dvojsmyslnosti, které jsou součástí například vtipů, novinových titulků a reklam (Nippold, Cuyler, Braunbeck-Price, 1988). V souvislosti s abstraktním myšlením se rozvíjí také pragmatická stránka komunikace. Dospívající bere v potaz sociální perspektivu svého komunikačního partnera, čemuž přizpůsobuje obsahovou i formální stránku řeči. Tato schopnost, signifikantní právě pro období pozdějšího jazykového vývoje, představuje důležitou devizu ve společenském a pracovním životě jedince.

Obrázek 1: Hlavní rysy pozdějšího jazykového vývoje



1.1.2.1 Koncepce řečového vývoje dětí a dospívajících podle W. Labova²³

V souvislosti s pozdějším jazykovým vývojem bychom rádi zmínili teorii amerického jazykovědce a zároveň jednoho ze zakladatelů vědního oboru sociolingvistika Williama Labova, který se věnoval komunikačnímu vývoji dětí v pozdějším věku. Podle Labova je hlavní hybnou silou jazykového vývoje v období dospívání postupné osvojování sociolingvistických vzorců, které fungují v dospělých komunitách. Tento vývoj pak vede k ovládnutí prestižních komunikačních norem.

Se zřetelem na dominanci jednotlivých typů vnějšího prostředí v průběhu života jedince rozlišuje Labov celkem šest základních stádií: stadium základní gramatiky (0–3/4 roky), stadium vernakulární (5–12 let), stadium sociální percepce (13–15 let), stadium stylistické variace, stadium konzistentního standardu a stadium plného rozsahu. Ne každý člověk však musí projít všemi.

S ohledem na téma naší práce se budeme podrobněji věnovat stadiu vernakulárnímu a stadiu sociální percepce, které odpovídají dítěti ve věku povinné školní docházky. Klíčový význam ze všech období má podle Labova stadium vernakulární, během kterého se dítě dostává do vlivu dvou v jistém smyslu protichůdných prostředí – školy a skupiny vrstevníků. Na jedné straně tedy stojí škola, která prostřednictvím cílené edukace a socializace vede dítě k prestižním formám jazyka a způsobu komunikace (oblast formálního jazyka), na straně druhé pak vrstevnická skupina, která je hlavním pramenem osvojení běžného mluveného jazyka (oblast neformálního jazyka).

V průběhu stadia sociální percepce je dítě ve vyšší míře vystaveno kontaktům s mluvčími z různých sociálních tříd a také s různými komunikačními vzorci. Tato zkušenost vede dítě k uvědomování si sociálního významu své řeči a ke vnímání a vyššímu hodnocení prestižnějších komunikačních forem, přestože jich zatím samo často nedosahuje. Toto poznání se pak stává hybnou silou dalšího jazykového vývoje.

²³ Zpracováno podle Šebesta, K. (2005), str. 39–42.

1.2 Rozšiřování slovní zásoby v průběhu druhého stupně základní školy

Proces osvojování slovní zásoby u žáků staršího školního věku není v českých podmínkách systematicky popsán. Dosavadní zájem se soustředil zejména na období raného jazykového vývoje.²⁴ Výjimečným počinem byl výzkum slovní zásoby v písemném a mluveném projevu žáků druhého stupně základní školy M. Kaly a M. Benešové na konci osmdesátých let. Ze zahraniční produkce představuje důležitý příspěvek především Later Language Development (2016) od M. A. Nippoldové, který nabízí ucelený popis pozdějšího jazykového vývoje a výsledky řady výzkumů. Tato monografie se stala teoretickým východiskem následující kapitoly věnované rozšiřování slovní zásoby.

1.2.1 Tempo a způsoby učení se novým slovům

Slovní zásoba jednotlivce se po celou dobu života neustále vyvíjí. Na základě kritéria produkce versus recepce rozlišujeme aktivní (cca pět až deset tisíc slov) a pasivní individuální slovník (cca čtyřicet tisíc slov u středoškolsky vzdělaného člověka). Dítě školního věku se ročně setká se dvěma až třemi tisíci nových slov, což představuje tempo pět až osm slov denně. Úroveň slovní zásoby velmi úzce souvisí s fenoménem gramotnosti a je odvislá od intenzity čtenářství jednotlivce ve všech životních fázích. Vedle čtení představují další zdroje především mluvené příběhy (Suggate, Lengard, Neudecker, Schneider, 2013) a televizní zprávy a pořady (Web, Rodgers, 2009).

S nástupem adolescence se mění způsob, jakým si nová slova a jejich význam osvojujeme. Nippoldová (2016) rozlišuje tři hlavní metody, které lze navzájem kombinovat. Komplexní informaci o slově můžeme získat přímo – například ve formě definice, jejímž zdrojem jsou v oblasti psaného jazyka především slovníky a učebnice, v oblasti mluveného jazyka se jedná o výklad od určité autority (rodič, učitel, vrstevník apod.). V průběhu školní docházky se žák setkává s definicemi různého typu, které následně ovlivňují jeho vlastní schopnost vyjadřovat své znalosti o slově stručnou a konvenční formou. Kromě klasických definic aristotelského typu, obsažených v učebnicích a ve slovnících, rozlišuje Nippoldová (2016) definice operační,

²⁴ Dokladem je několik frekvenčních slovníků mluvené dětské řeči (např. K. Ohnesorg a J. Pačesová u dětí raného věku, T. Hamerský a M. Bartišková u dětí šestiletých).

negativní, komparativní a ilustrativní (viz Tabulka 1, str. 27). Tyto méně formální definice ovšem mohou vést ke zkreslení významu slova.

Tabulka 1: Typy definic²⁵

typ	forma	příklad ²⁶
aristotelská	Obsahuje kategorizační slovo, pod které entita/jev náleží, a dále uvádí jeho specifické rysy	Emu: <i>Emu je pták, který je výrazně velký, žije v Austrálii a neumí létat.</i>
operační	Odkazuje ke specifické akci nebo výsledku	Úspěch: <i>Úspěch znamená dosažení cíle.</i>
negativní	Popisuje opačnou entitu/jev	Zima: <i>Když není teplo, je ...</i>
komparativní	Zmiňuje podobnost s jinou entitou/jevem	Ukulele: <i>Ukulele vypadá jako malá kytara.</i>
ilustrativní	Zmiňuje konkrétní případy nějaké entity/jevu	Emoce: <i>Například hněv a radost jsou běžnými emocemi.</i>

Další možností je dedukce významu z kontextu. První kontakt s novým slovem vyvolává proces zběžného ohledání (anglicky *fast mapping*) neboli predikci o jeho významu na základě kontextu. Prvotní uchopení významu ovšem nemusí být relevantní nebo může být pouze částečné. Celistvý význam slova bývá utvářen na základě četnosti výskytu a rozmanitosti kontextů, v nichž se slovo nachází. Konstruování významu konkrétního slova vyvozením z kontextu je tedy procesem postupným.

²⁵ Zpracováno podle Nippold (2016), str. 96.

²⁶ Většina příkladů je přejata přímo z Nippold (2016) nebo jsou analogické.

Posledním způsobem je morfologická analýza nového slova. Z hlediska odhadování významu nového slova je ovšem vhodná jen v některých případech, zejména pak u slov vytvořených derivací nebo skládáním. Žák analyzuje jednotlivé komponenty slova a na základě dříve nabytých metajazykových dovedností (např. o významu některých afixů) konstruuje jeho význam. Užitečnou strategií představuje morfologická analýza podpořená kontextem. V případě, že nové slovo stojí izolovaně, je žádoucí následné použití slovníku pro ověření správnosti.

1.2.2 Typy nové slovní zásoby

V průběhu školní docházky a zejména na druhém stupni se žák postupně setkává s méně konvenční slovní zásobou, která se objevuje spíše ve formálním psaném textu než v běžné mluvené komunikaci (např. termíny určitých vědeckých oborů, slova knižní, méně frekventovaná apod.). Osvojování specifických typů slov je podstatné pro rozvoj funkční a potažmo čtenářské gramotnosti.²⁷ Pro žáka staršího školního věku je v tomto smyslu signifikantní zejména osvojování tzv. intelektuálního lexika. Z hlediska významu se jedná zejména o slova polysémní, abstraktní, částice a příslovce s významem pravděpodobnosti, slovesa metajazyková a metakognitivní,²⁸ z víceslovných celků o frazémy. V souvislosti s výukou syntaxe dochází navíc k osvojování široké škály spojovacích výrazů.

Proces osvojování těchto typů slov je postupný a probíhá od nástupu dítěte do školy přes adolescenci až do rané dospělosti. Ačkoli se některé výrazy spontánně objevují již u dětí předškolního věku, jejich plné porozumění se dostavuje nejdříve v období adolescence.

V oblasti mluveného jazyka je pro období adolescence příznačné zejména užívání slangových výrazů, které jsou výsledkem jazykové kreativity a představují neoficiální sféru jazyka.

1.2.2.1 Slova polysémní

V žádném z existujících jazyků nenalezneme zvláštní formu pro všechny jeho významy. Polysémie je přirozenou vlastností jazyka a představuje významný způsob obohacování slovní

²⁷ Tyto gramotnosti považujeme za téměř synonymní (Liptáková, 2011).

²⁸ Nippoldová (2016) uvádí také slovesa faktivní a nefaktivní, morfologicky komplexní slova a příslovce s významem rozsahu nebo důležitosti. Tyto typy vzhledem k rozdílnému charakteru češtiny do našeho výkladu nezařazujeme.

zásoby. Formálně se jedná o slova, která mají více významů se zřetelnou genetickou souvislostí (PMČ, 1995) (např. *oko* – orgán vidění/ mastný útvar na polévce/ díra na punčoše/ nástraha na zvěř). Primární význam tohoto typu slov je často prostorový a sekundární abstraktní (Nippold, 2016) (např. *jazyk* – orgán v dutině ústní/ lidská řeč). Výzkumy prokázaly, že na rozdíl od významu primárního, který je zřejmý většinou již dětem v předškolním věku, potíže s porozuměním významu sekundárního přetrvávají až do adolescence.

Z množiny polysémních slov Nippoldová (2016) vyděluje zvlášť tzv. *double-function terms*, které mají jak fyzický, tak i psychologický význam. V praxi se jedná především o adjektiva (např. *hluboký, sladký, těžký, ostrý* apod.). V české tradici sice slova tohoto typu zvlášť neoznačujeme, nicméně výskyt takovýchto adjektiv je v češtině hojný. Osvojování jejich psychologického významu probíhá postupně.

1.2.2.2 Abstrakta

Proces osvojování slov abstraktní povahy souvisí s celkovým zráním mozku. Jako první si osvojujeme slova s fyzickým denotátem neboli konkréta. Postupem času a zejména s nástupem do školy dochází k nabývání abstrakt, jejichž denotát je obecně kulturní (např. *strach*) (Nippold, 2016). V češtině často vznikají odvozením od adjektiv (názvy vlastností: např. *moudrost*) nebo od sloves (dějová substantiva: např. *myšlení*) (Čermák, 2001). Nippoldová (2016) provedla několik výzkumů, z nichž je v souvislosti s věkem patrný přirozený nárůst užívání abstrakt v písemných projevech.

Výzkumy dále prokázaly, že žákům činí potíže abstrakta definovat, ačkoliv znají jejich význam. Tento fakt vysvětluje hypotéza dvojího kódování při jazykovém procesu (Sadoski et al., 1997),²⁹ podle níž je pro člověka snazší popsat konkréta, protože svým prostorovým ukotvením poskytují vizuální oporu, která se stává vodítkem pro definici slova.

1.2.2.3 Částice a příslovce s významem pravděpodobnosti

Těmito výrazy (např. *určitě, jistě, spíše, možná, snad, pravděpodobně, rozhodně, vůbec* apod.) vyjadřujeme míru jistoty nějakého děje či skutečnosti v budoucnosti. Často se vyskytují při konverzaci a v novinových článcích a titulcích. Pro člověka není obtížné rozlišovat mezi tím,

²⁹ Tato teorie přikládá důležitost vedle verbálních faktorů také neverbálním (mentální obrazotvornost). Oboje jsou uplatňovány při produkci i recepci jazyka.

co je jisté, a tím, co není jisté, ale mezi jednotlivými stupni pravděpodobnosti (Nippold, 2016). Potíže s porozuměním těmto výrazům často přetrvávají i do období dospělosti.³⁰

1.2.2.4 Verba metajazyková a metakognitivní

V českém pojetí užíváme pro slovesa tohoto typu termíny verba dicendi (dále VD) a verba cogitandi (dále VC).³¹ VD se týkají aktu mluvení (např. *tvrdit, vysvětlit, uznat, souhlasit*). Za základního člena této skupiny lze považovat sloveso mluvit, ve vztahu k němuž jsou pak ostatní členové koheponymy (Hirschová, 2007).

VC se týkají aktu myšlení (např. *pamatovat si, předpokládat, pochybovat, usoudit*). Na rozdíl od VD nemají ve svém valenčním rámci pozici adresáta a nelze je užít performativně (Hirschová, 2007). Oba typy sloves se často vyskytují v odborných diskuzích. Nippoldová (2016) na základě několika vlastních výzkumů uvádí, že nárůst užívání slov tohoto typu je příznačný pro věkové období jedenáct až čtrnáct let.

1.2.2.5 Spojovací výrazy

Při výuce syntaxe se žáci důkladně seznamují s jednotlivými typy spojek souřadících i podřadících a s jejich významy, což jim umožňuje dávat pojmy a věty do vzájemných vztahů. Tato dovednost má velký význam pro rozvoj logického myšlení (např. vyjádření příčinnosti, důsledku apod.).

K osvojování spojovacích výrazů dochází postupně. Nippoldová (2016) na základě výzkumů uvádí, že plné porozumění nastává nejdříve ve věku kolem dvanáct let.

Tabulka 2: Spojovací výrazy souvětí souřadného, vyučované na ZŠ³²

Poměr mezi hlavními větami	Spojovací výrazy
----------------------------	------------------

³⁰ Český rozhlas zveřejnil v červenci 2018 výsledky svého výzkumu (viz: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/data-rozhlas-anketa-pravdepodobnost_1807240700_zlo), do kterého se zapojilo zhruba tři tisíce respondentů.³⁰ U každého z vybraných patnácti slov (konkrétně se jednalo o příslovce (*pravděpodobně, často, občas, vzácně, vždy, jistě, rozhodně, nikdy*) a částice (*asi, možná, určitě, nejspíš, spíše, každopádně, snad*)) měli vyjádřit konkrétní pravděpodobnost v procentech. Výzkum dokázal, že ve vnímání těchto slov reálně existují individuální odlišnosti. Jako nejproblematictější se ukázala slova *nejspíš, pravděpodobně, často* a *spíše*, která se pohybují v rozsahu od padesáti do devadesáti procent jistoty.

³¹ Někdy označována také jako verba putandi.

³² Zpracováno podle: Krausová, Z., Pašková, M.: *Český jazyk 8*. Praha: Fraus, 2005.

Slučovací	<i>a, i, ani, nebo, také, též, pak</i> <i>jednak – jednak, ani - ani</i>
Stupňovací	<i>ba, dokonce</i> <i>ba i, dokonce i</i> <i>nejen – ale i, nejen – nýbrž i,</i> <i>nejen – ale dokonce</i> <i>a ještě, a dokonce, a hlavně, a</i> <i>především, a nadto</i>
Příčinný	<i>neboť, vždyť, totiž</i> <i>však také</i>
Důsledkový	<i>proto, a proto</i> <i>a tudíž</i> <i>tedy, a tedy</i> <i>a tak</i>
Odporovací	<i>ale, avšak, však, nýbrž, naopak,</i> <i>jenže</i> <i>sice – ale</i> <i>a ve významu „ale“</i>
Vylučovací	<i>nebo, anebo, či</i> <i>bud' – nebo, bud' - anebo</i>

1.2.2.6 Frazémy

Frazémy představují víceslovné sémantické celky. Jejich osvojování je důležitou součástí sémantického rozvoje také z hlediska funkční gramotnosti. Výskyt frazémů občas způsobuje obtíže při porozumění psanému textu. Důležitou roli při porozumění frazémů sehrává jednak kontext, jednak zkušenost žáka. Obecně platí, že lepších výsledků dosahují jedinci s vyšší čtenářskou gramotností a aktivitou.

Frazémy se objevují na všech vrstvách jazyka. Z formálního hlediska rozlišujeme frazémy větné (příslóví: *Komu se nelení, tomu se zelení.*, pranostiky: *Svatá Lucie noci upije a dne nepřidá.*, citáty: *Pravda a láska musí zvítězit nad lží a nenávisť.*, dialogické frazémy: *Dobry den – Celý den, bába leze komínem*) a nevětné (neslovesné: *zlaté srdce*, přirovnání: *chrápe jako medvěd*, binomiál: *alfa a omega*, slovesné: *mít za ušima*) (Cvrček et kol., 2010).

1.2.2.7 Slangové výrazy

Užívání slangových výrazů uvnitř vrstevnické skupiny je jedním z důležitých aspektů pozdějšího jazykového vývoje. Slangové výrazy představují neformální typ figurativního vyjádření užívaného v prostředí subkultur. Jejich existence je většinou omezena časově i prostorově, jsou tedy nepřenosné. Specifický slang mívají zejména profesní (např. v lékařském prostředí *pacoš* – pacient) a zájmové skupiny (např. v surfařském prostředí *vyhnívat* – čekat na břehu na vhodné větrné podmínky). V období adolescence dochází k hojnému užívání slangu, často na bázi metafory.

1.2.3 Srovnání jazykových dovedností žáka mladšího a staršího školního věku v oblasti lexika

Studie prokázaly, že od nástupu do školy po dospělost dochází ke kvantitativním i kvalitativním změnám, které se týkají všech aspektů lexikálního rozvoje. Součástí individuálního slovníku se stávají nová slova, starší získávají nové a přesnější významy a slovní zásoba je systematictější organizována na základě vzájemných významových vztahů.

Bližší poznání specifík procesu lexikálního vývoje v závislosti na věku vyvstane ze srovnání jednotlivých dovedností žáka v mladším školním věku a žáka na konci základní školní docházky (viz Tabulka 3, str. 33).

Tabulka 3: Srovnání jazykových dovedností v oblasti lexika u žáka ve věku deset a patnáct let³³

věk	10 let	15 let
Slovní zásoba	<ul style="list-style-type: none"> - Zná význam nejméně 20 000 slov - Zná psychologický význam některých tzv. <i>double-function terms</i> - Zná význam běžných afixů - Používá strategii morfologické analýzy a vyvození z kontextu pro konstruování významu neznámého slova z psaného textu - Definiuje konkrétní formou aristotelské definice 	<ul style="list-style-type: none"> - Zná význam nejméně 30 000 slov - Rozumí vztahu mezi fyzickým a psychologickým významem u tzv. <i>double-function terms</i> - Disponuje hlubší znalostí afixů - Samostatně a účinně využívá morfologickou analýzu a kontext pro konstruování významu neznámého slova z psaného textu - Definiuje abstrakta pomocí hlavních rysů nebo funkce - Užívá sofistikovanější slovní zásobu ve formálních projevech mluvených i psaných

³³ Zpracováno podle Nippold (2016), str. 19.

1.2.4 Dosavadní poznatky ohledně rozšiřování slovní zásoby češtiny u žáků na druhém stupni základní školy

Až doposud jsme v naší práci vycházeli zejména z poznatků o osvojování slovní zásoby žáků z jiného (většinou anglosaského) jazykového prostředí. Pozdější jazykový rozvoj a problematika rozšiřování slovní zásoby češtiny u žáků staršího školního věku byly doposud stranou systematického odborného zájmu. Navzdory tomuto konstatování však v průběhu let ojediněle vznikaly také studie, které významnou měrou přispěly k bližšímu poznání tohoto procesu. V oblasti konvenčního jazyka se jedná zejména o práci M. Kaly a M. Benešové (1989), která obsahuje také frekvenční slovníky žáků druhého stupně.

Písemný a mluvený projev představují dva rozdílné diskurzy, což zohledňují také autoři výzkumu. Pro výslednou formu je hlavním rozdílem především kritérium připravenosti – písemný projev strukturujeme, promýšlíme jednotlivé výrazy a věty, můžeme v průběhu provádět změny a úpravy. Mluvený projev probíhá v reálném čase a je zasazený do určité situace a prostředí, na které mluvčí reaguje a které tak spoluvytváří jeho výslednou podobu. Vyznačuje se tedy dialogickou a lineární povahou, nepřipraveností a mimojazykovými projevy (mimika, gestikulace) (Cvrček et kol., 2010).

Podkladem pro zkoumání písemného jazyka se staly slohové práce žáků šestého až devátého ročníku na jednotné téma (popis obrazu),³⁴ které byly v jednotlivých třídách zadány na začátku a posléze na konci školního roku. Výběr tématu a jeho vizuální podpora v důsledku významně předurčily slovní zásobu. Sledovanými kritérii ve vztahu k celkové úrovni prací byly věk, pohlaví, prospěch a rodinné prostředí (podle vzdělanosti rodičů). Ze slovních druhů byl proveden rozbor pouze u substantiv, adjektiv, verb a adverbií.

Výzkum potvrdil pozitivní nárůst slovní zásoby od nižších ročníků k vyšším a také v průběhu jednoho školního roku, ovšem někdy na úkor kvalitativního poznání významu nových slov (zejména u žáků na konci osmého a v průběhu devátého ročníku). Nejvýraznější rozvoj slovní zásoby byl zaznamenán mezi sedmým a osmým ročníkem. Během školního roku byl zjištěn nárůst zvláště u substantiv a adverbií, částečně také u sloves.

³⁴ Celkově se jednalo o 315 prací.

Z vytyčených kritérií se jako určující ukázalo především pozitivní rodinné prostředí žáka jakožto zdroj emocionálně intelektuální motivace. Prokázaný vliv má zejména na přesné používání slov. Podstatná je také intelektuální vyspělost jednotlivce, samotná ovšem nestačí a je třeba určité péče. Z hlediska pohlaví se v psaném projevu chlapců vyskytuje více nadbytečných slov a zkomolenin. Ve skupině žáků šestého až devátého ročníku lze pozorovat tendenci opakovat slova v projevech mladších žáků.

Významová stránka slova nebývá vždy zřejmá a souvisí se zkušeností žáka a jeho představami. Odlišnosti byly zjištěny ve sféře emocionální, citové a volní, gnoseologický význam slova žákům problémy nečinil. Z hlediska správnosti se jako problematické jeví zejména nesprávné užívání předložek (např. *muž jde okolo koně, na cestě jde kuň* apod.) a také neadekvátní spojení slov (např. *spád obrazu, počasí se klene* apod.).

Na základě analýzy slohových prací Kala a Benešová hovoří o neuspokojivém způsobu tehdejšího jazykového vyučování, které podle jejich názoru nezohledňuje akceleraci vývoje dítěte. Žáci si navíc jazyk neosvojují jako systém, ale izolované jevy bez uvědomění si vzájemných vztahů, ve vyučování převládá analýza nad syntézou, což vede ke štěpení poznatků. Za závažné považují zjištění, že žákům s malou slovní zásobou není věnována péče, a tak trvá několik let, než se přiblíží alespoň k průměrným ukazatelům.

Výzkumným materiálem Kaly a Benešové se pro oblast mluveného projevu stalo 76 nahraných promluv polooficiálního konverzačního stylu dětí ve věku jedenáct až patnáct let. Z hlediska stylu se jednalo o vypravování, z hlediska formy pak o vypravování v rámci dialogu.³⁵ S ohledem na slovní zásobu je pro účely naší práce přínosný zejména rozbor frekvence slov a slovních druhů.

Vrstvu slov s nejvyšší frekvencí tvoří slova konstrukční (předložky, spojky, sponová slovesa, slova typu *ten*). Ze sloves jsou po sponových (*být, mít*) nejčastější slovesa pohybová a dále modální a fázová. Mezi deseti nejčastějšími slovesy je (v souvislosti s věkem) *hrát si*. Běžné je užívání číslovek, hodnotících příslovcí a zájmen (po osobních zájmenech se nejčastěji jedná o ukazovací, která bývají z důvodu nepřipravenosti užívána nadměrně). Oproti tomu mezi nejméně užívaná slova s výskytem jedna patří slova abstraktní, expresivní, slangová, cizí a

³⁵ Autoři v této souvislosti hovoří o „kvazimonologu“ v rámci dialogu.

odborné výrazy. Z hlediska délky slov se potvrdil předpoklad, že v nepřipraveném monologu mluvčí upřednostňují kratší slova (cca 42 % dvojslabičná, cca 36 % trojslabičná). Pozitivním zjištěním bylo nízké opakování slov v promluvě.

V oblasti nekonvenčního jazyka žáků představuje významný příspěvek výzkum K. Rysové (2003–2004) z počátku tohoto století, v němž se zaměřila na slangové výrazy, které patří do nekonvenční a neoficiální vrstvy slovní zásoby a jejichž užívání je pro adolescenty příznačné. V kontextu jazykového vývoje představují zajímavý fenomén jak z hlediska způsobu slovo tvorby, tak i přenosu a posunu významů. Roku 2003 prezentovala Rysová v periodiku Český jazyk a literatura výsledky svého výzkumu, jehož respondenty byli žáci sedmého až devátého ročníku (celkem 63) ze dvou základních škol z oblasti středních a jižních Čech.³⁶ Formou rozhovoru a následného písemného záznamu jednotlivých výrazů a větných celků bylo získáno celkem přes dvě stě slov a frazémů. Ty se posléze staly základem pro vznik obsáhlého výkladového slovníku Slangový projev mládeže (2003),³⁷ který obsahuje přes pět set hesel z různých regionů včetně Moravy.

Z výzkumu K. Rysové vyplývá, že při tvoření slangových výrazů dospívající využívají svou jazykovou kreativitu a také jazykový humor (ironicky působí např. výraz *Oxford* ve významu zvláštní škola). Nejrozsáhlejší skupinu tvoří výrazy hodnotící – ať už se jedná o subjektivní hodnocení jedince (např. *exot*, *trapka*, *vocas*, *intouš*, *zevl*, *king*) nebo nějaké skutečnosti (např. *hustý*, *libový*, *vostrý*, *přísný*, *psycho*, *úlet*). Mohou být užívány ve smyslu kladném i záporném, konkrétní vyznění závisí na intonaci nebo na komunikační situaci. Dále byla zjištěna široká škála pozdravů (např. *ahojky*, *papa*, *čauves*, *zduř*, *pic*, *zvon*), někdy i rýmovaných (např. *čus bus autobus/kaktus/trolejbus*), a výrazů souvisejících s konzumací alkoholu (např. *pařit*, *kalič*, *du natankovat*, *zdunit se*, *vožralej jak zip*, *má ji jak z praku*). Časté je pronikání cizích slov, která jsou počesťována (např. *Kde máš brúdra?*, *ekskús mí*, *čenžnout*, *ekšn*, *hod' sicnu*, *freshné*).

Většina zkoumaných výrazů byla omezena místně, což svědčí o jejich regionálním ukotvení a specifičnosti.

³⁶ Tento příspěvek inspiroval dvě studentky pražského gymnázia, které provedly vlastní výzkum mezi studenty středních škol ve věku patnáct až sedmáct let (mimo cílovou skupinu naší práce), jehož výsledky prezentovaly ve svém referátu: www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2016/11/ČJL-Slang.doc

³⁷ Bližší informace o jeho vzniku (doba, místo, způsob sběru, počet respondentů) uvedeny nejsou.

Oba výše zmíněné výzkumy vypovídají nejen o rozdílu mezi diskurzem písemným a mluveným, ale také o schopnostech a dovednostech žáků druhého stupně, charakteristických pro období pozdějšího jazykového vývoje. Zejména se jedná o uplatňování hlediska pragmatického (odlišování formálního a neformálního projevu), o schopnost abstrakce a využívání metajazykových dovedností (např. v oblasti slangu přenosy významů, ale i vytváření nových slov slovtvornými postupy). Výzkum psaného projevu pak opět dosvědčuje zásadní vliv rodinného prostředí na úroveň vyjadřování žáků.

1.3 Pojetí slovní zásoby ve výuce češtiny na 2. stupni ZŠ

Dříve než přistoupíme k samotnému výzkumu lexika v jazykovém korpusu českých žáků, je namístě blíže poznat způsob, jakým jsou slovní zásoba a s ní související jevy pěstovány a rozvíjeny v průběhu jazykového vyučování v českém prostředí. Lze totiž předpokládat, že se nově nabyté znalosti a dovednosti následně v různé míře promítnou do písemného i mluveného projevu žáků. Jazykové vyučování představuje zásadní zdroj získávání a rozvíjení metajazykových dovedností žáků, charakteristických pro pozdější jazykový vývoj (viz Kapitola 1.1.2., str. 22). Pro potřeby naší práce se zaměříme především na postup a zpracování dílčích témat v průběhu jednotlivých ročníků druhého stupně ZŠ.

1.3.1 Slovní zásoba v rámci kurikula

Obohacování slovní zásoby představuje jeden ze zásadních procesů celkového jazykového vývoje, a je tudíž povinnou součástí jazykového vyučování. V RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura je od druhého období prvního stupně (čtvrtý a pátý ročník) zahrnuto učivo „slovní zásoba a tvoření slov“,³⁸ které je dále konkretizováno a jemuž odpovídají také dílčí výstupy (viz Tabulka 4, str. 39).³⁹

Na prvním stupni je v centru zájmu jednotka slovní zásoby – slovo, zejména pak jeho význam a vzájemné vztahy mezi slovy. Žáci jsou seznámeni s existencí slov vícevýznamových a jsou vedeni k bližšímu a přesnějšimu vnímání slovního významu a také ke vzájemnému usouvztažňování slovní zásoby. Zaměření na slovo odpovídá také učivo z oblasti slovo tvorby – pozornost je věnována stavbě slova.

Na druhém stupni dochází k posunu od izolovaných jednotek (slov) k vyššímu celku slovní zásoby. Očekávané výstupy druhého stupně předpokládají metajazykové schopnosti žáka (např. znalost způsobů obohacování slovní zásoby a tvoření českých slov) a také rozvinutou schopnost

³⁸ Formální vymezení učební oblasti jakožto jednoho celku („slovní zásoba a tvoření slov“) implikuje její vnitřní provázanost a souvislost a poskytuje tak žákům komplexní náhled a ne pouze izolované poznatky o dvou dílčích procesech.

³⁹ V průběhu let došlo k dílčím úpravám znění RVP (nejnovější verze z roku 2017). Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace však učivo i očekávané výstupy zůstaly stejné (výjimkou je pouze přesná specifikace „minimální doporučené úrovně“ v rámci podpůrných opatření v RVP ZV 2017).

abstrakce (např. oblast frazémů). Samostatná práce s jazykovými příručkami a slovníky pak znamená důležitou kompetenci z hlediska celoživotního vzdělávání a také mimoškolní praxe.

Tabulka 4: Slovní zásoba a tvoření slov v RVP ZV⁴⁰

	Učivo	Očekávané výstupy
První stupeň: druhé období	slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma	porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
	stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)	rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku
Druhý stupeň	slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby	rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémech samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami
	způsoby tvoření slov	rozlišuje a příklady v textu dokládá zásady tvoření českých slov

⁴⁰ Zpracováno podle RVP ZV 2013 a 2017.

1.3.2 Zpracování slovní zásoby v učebnicích

Pro získání komplexního obrazu o podobě vyučování tématu slovní zásoby a tvoření slov na základních školách jsme přistoupili k analýze učebnicových řad od nakladatelství Fraus a SPN pro šestý až devátý ročník,⁴¹ které byly v době sběru jazykového materiálu pro korpus, v němž provedeme výzkum, běžně užívané.⁴² Naším cílem nebylo podat vyčerpávající charakteristiku obou řad, hlavním kritériem naší analýzy se stal způsob zpracování problematiky slovní zásoby. Zaměřili jsme se především na posloupnost témat v průběhu druhého stupně. Jedním z výsledků této analýzy je tabulka (viz Tabulka 5, str. 46), která obsahuje konkretizaci učiva slovní zásoby.

1.3.2.1 Učebnicová řada nakladatelství Fraus

Centrálním tématem z oblasti slovní zásoby je v šestém ročníku práce se Slovníkem spisovné češtiny pro školu a veřejnost (dále SSČ),⁴³ který je prezentován jako cenný zdroj informací různého typu (věcný význam pojmů, správné tvary, synonyma, příznakovost a další). Žáci jsou v průběhu plnění rozmanitých úkolů systematicky seznamováni s obsahem slovníku a vedeni k jeho samostatnému a aktivnímu používání v každodenní praxi. V souvislosti se SSČ je pojednána také slovní zásoba (její objem, rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou) a stručně také jazykové vrstvy (rozdíl mezi spisovnou a nespisovnou češtinou, hovorová čeština).

Z hlediska objemu i charakteru informací souvisejících se slovní zásobou se jako zásadní jeví sedmý ročník. Žáci získávají komplexní přehled o slovní zásobě, o jejím neustálém vývoji⁴⁴ a

⁴¹ Konkrétně jsme se zaměřili na výukový materiál v podobě učebnice a pracovního sešitu, případně metodické příručky pro daný ročník. U řad nakladatelství Fraus jsme do analýzy nezahrnuli multimediální oporu dostupnou na internetu.

⁴² Z toho důvodu tedy analyzujeme starší učebnicovou řadu nakladatelství Fraus a ne tzv. novou generaci, jejíž uvedení na trh bylo z hlediska sběru jazykového materiálu pozdější. Nutno také podotknout, že vzhledem k vyšší ceně učebnicové řady nakladatelství Fraus (v případě pracovního sešitu, kteří si žáci pořizují sami, se konkrétně jedná o rozdíl 20 Kč) nepředpokládáme její časté užívání ve školách, které se vyskytují v sociálně vyloučených lokalitách.

⁴³ V průběhu dalších ročníků jsou žáci pomocí konkrétních úkolů seznamováni s různými typy slovníků a jazykových příruček (např. Slovník cizích slov, Etymologický slovník, Pravidla českého pravopisu), mohou využívat také internet.

⁴⁴ Přirozený vývoj slovní zásoby a neustálé vznikání a zanikání některých slov, časové zabarvení některých slov (archaismy, historismy, neologismy).

obohacování.⁴⁵ Učivo je rozděleno do dvou hlavních částí, z nichž první je pojmenována „Nauka o významu slov.“⁴⁶ Po úvodním explicitním rozlišení významu lexikálního od gramatického jsou žáci seznámeni s existencí významové mnohoznačnosti a některými typy mnohoznačných slov (např. názvy fyzikálních jednotek odvozené od názvu osoby) a také s existencí víceslovných významových celků (sousloví, rčení). Slovní zásoba je představena jako strukturovaný systém, jednotlivá slova jsou dávana do vzájemných vztahů, pozornost je věnována rozdílu mezi synonymy a homonymy. Vedle příčiny vzniku homonym je demonstrován jejich výskyt v různých jazykových rovinách. Žáci jsou dále seznámeni s jednotlivými typy citově zbarvených slov (slova citově neutrální, lichotivá, hanlivá). S ohledem na další vzdělávání se jako podstatná jeví kapitola o odborných názvech.

Druhou částí je „Nauka o tvoření slov“. V metodické příručce autoři upozorňují na netradiční, didaktický přístup ke slovo tvorbě, který využívá všechny základní myšlenkové operace (analýza, srovnávání, syntéza, zobecňování). Dosavadní pojetí slovo tvorby v učebnicích podle jejich názoru nerespektovalo rozdíl mezi slovo tvornou a morfemickou analýzou. Mezi specifickými cíli autoři uvádí pochopení rozdílu mezi tvořením a stavbou slova, osvojení terminologie a její patřičné užívání, osvojení algoritmu slovo tvorného rozboru a základních způsobů tvoření slov⁴⁷ včetně nejzákladnějších slovo tvorných typů⁴⁸ a pochopení významu slovo tvorby pro další oblasti češtiny (např. pro pravopis). Odvozené slovo vzniká ze základového pomocí slovo tvorného prostředku, který je dále specifikován.⁴⁹ V úvodu ke slovo tvorbě je názorně vysvětlen dvojí typ vztahu mezi slovem základovým a odvozeným – vztah významový a vztah hláskové podobnosti. V takovémto pojetí slovo tvorby je vedle

⁴⁵ Čtyři způsoby obohacování: tvoření (odvozování, skládání, zkracování), přenášení významu (metaforicky, metonymicky), spojování slov v sousloví, přejímání z cizích jazyků.

⁴⁶ Jednotlivé kapitoly: Význam slov, Slova jednoznačná a mnohoznačná, Slovo, sousloví, rčení, Synonyma a homonyma, Slova citově zbarvená, Odborné názvy, Slova s časovým příznakem.

⁴⁷ Způsoby tvoření slov: odvozování (odvozené slovo, základové slovo, slovo tvorný základ, slovo tvorný prostředek), skládání (složeniny vlastní a nevlastní) a zkracování (fyzikální a matematické veličiny, tituly, instituce).

⁴⁸ Konkrétně se jedná o odvozování substantiv, adjektiv a verb.

⁴⁹ V učebnicích jsou uvedeny: předpony, přípony, koncovky, spojovací samohlásky nebo kombinaci slovo tvorných prostředků.

slovotvorného principu využíván také princip onomaziologický,⁵⁰ žáci jsou vedeni k nacházení motivů pojmenování.

V průběhu osmého ročníku se dále rozvíjí oblast slovotvorby a obohacování slovní zásoby. Bližší pozornost je věnována problematice přejatých slov – jejich pravopisu⁵¹ a výslovnosti. V jednotlivých cvičeních žáci přicházejí v kontakt s poměrně větším počtem přejatých slov, což má význam pro rozšíření individuální slovní zásoby. V kapitole „Útvary českého jazyka a jazyková kultura“ je podrobně zpracován rozdíl mezi spisovnou (hovorová, knižní, neutrální) a nespisovnou češtinou (obecná čeština, nářečí, slang, argot) a jejich jednotlivými typy. Získané vědomosti žáci aplikují při rozboru a hodnocení příkladů z médií (novinové články, letáky, televizní pořad). Aktuálně působí zahrnutí problematiky psaní sms zpráv.

V devátém ročníku dochází ke shrnutí a rozšíření již získaných vědomostí a terminologie a prohlubování dovedností souvisejících se slovní zásobou a slovotvorbou. V oddíle „Slovní zásoba a význam slova“⁵² je z praktických dovedností pozornost věnována práci s odborným textem a jednotlivými typy jazykových příruček.

Učební řada nakladatelství Fraus svým pojetím reflektuje vývoj abstraktního a logického myšlení, jednotlivé úkoly nejsou stereotypní a vyžadují zapojení nejrůznějších metod a přístupů, čímž přirozeně rozvíjí praktické dovednosti žáka. Učivo je uváděno v souvislostech, žáci jsou například často vedeni ke komparaci s cizím jazykem (srovnávání složených slovesných tvarů apod.). Celková grafická úprava, vybrané ukázky z krásné literatury, stejně jako případná témata samostatných jazykových projevů žáků jsou vybrána s ohledem na věk a zájmy žáků a svojí atraktivitou podporují vnitřní motivaci žáků. Práce s různými typy slovníků a jazykových příruček je zde prezentována jako přirozená činnost, která je součástí každodenní praxe a vzdělávání.⁵³

⁵⁰ Přiřazování formy k výchozímu významu (Čermák, 2001).

⁵¹ Slova pravopisně počestělá x slova psaná původním pravopisem x vlastní jména.

⁵² Jednotlivé kapitoly: Slovo a sousloví, věcné významy slova, Rozvoj slovní zásoby, jádro slovní zásoby, Významové vztahy mezi slovy, synonyma, homonyma, antonyma, Rozvrstvení slovní zásoby. Odborné názvy, slova domácí a cizí.

⁵³ Viz Obrázek 3, str. 178 a Obrázek 4, str. 179.

1.3.2.2 Učebnicová řada nakladatelství SPN

Učivo související se slovní zásobou je v této řadě učebnic ve všech ročnících shodně zahrnuto pod oddíl „Nauka o slově“. V šestém ročníku se žáci naučí rozlišovat tři druhy rozboru stavby slova (slovotvorný, morfemický a tvarotvorný). V souvislosti s tvořením slov pomocí odvozování jsou také upozorněni na hláskové změny (střídání hlásek) a na pravopis.⁵⁴ Dále jsou v oddíle „Jazyk a jeho útvary“⁵⁵ seznámeni se spisovnou (hovorová, knižní, neutrální) a nespisovnou češtinou (obecná čeština,⁵⁶ dialekty) a následně s některými typy jazykovědných příruček.⁵⁷

Sedmý ročník je co do nových poznatků ohledně slovní zásoby nejrozmanitější. Pozornost je věnována významu slova (lexikální versus gramatický význam, obrazný význam, mnohoznačnost a významové vztahy),⁵⁸ slovní zásobě a tvoření slov. V kapitole o synonymech je zahrnuto pojednání o slohovém zabarvení slov.⁵⁹ Kapitola o homonymech obsahuje pouze stručnou definici, není zde zmíněna příčina vzniku homonymie. Odborné názvy jsou z hlediska výkladu pojaty komplexně (definice, formy, užití). V souvislosti s obohacováním slovní zásoby jsou postupně zmíněny a vysvětleny všechny jednotlivé způsoby.⁶⁰ Důkladně jsou probrány jednotlivé typy slovo tvorby, je ovšem používána odlišná terminologie než u učebnicové řady nakladatelství Fraus. Shodně se hovoří o slovu základovém a odvozeném, namísto „slovotvorného prostředku“ je přímo vyjádřen konkrétní způsob odvození (předpony, přípony, koncovka).

⁵⁴ Zdvojené souhlásky, Skupiny *bě – bje, pě, vě – vje, mě – mně*, Předpony *s-/se-, z-/ze-, vz-/vze-*, Předložky *s/se, z/ze*, Psaní *i/y* nebo *í/ý*.

⁵⁵ Jednotlivé kapitoly: Nářečí a nadnářeční útvary, Spisovný jazyk, Seznámení s některými jazykovědnými příručkami.

⁵⁶ Vedle obecné češtiny je v učebnici uvedena také její obdoba na Moravě – hanáctina a obecná laština.

⁵⁷ Konkrétně se jedná o SSČ, Pravidla českého pravopisu a některé mluvnice (např. PMČ).

⁵⁸ Jednotlivé kapitoly: Slovo, věcný význam slov, sousloví, rčení, Slova jednoznačná a mnohoznačná, Synonyma, Antonyma, Homonyma, Odborné názvy.

⁵⁹ Konkrétně: slova hovorová, knižní, zastaralá, odborná, básnická, nářeční, obecněčeská.

⁶⁰ V úvodu kapitoly jsou však do základních pojmů zahrnuty pouze „způsoby tvoření slov“ a jejich specifikace, což může vést k upozadění ostatních (přenesení významu, přejímání a vznik sousloví) způsobů obohacování.

Učebnice a pracovní sešit osmého ročníku se vedle prohlubování znalostí a dovedností souvisejících se slovtvorbou zabývají důkladněji slovy cizího původu a víceslovnými pojmenováními. Ta jsou vykládána v souvislosti s výskytem nových jevů a skutečností jakožto významný způsob obohacování slovní zásoby. V devátém ročníku pak dochází k sumarizaci již nabytých znalostí a dovedností. Pozornost je věnována zejména stavbě slova a tvoření slov s ohledem na pravopis a také významu slov a jejich hierarchickým vztahům.

Učebnicová řada nakladatelství SPN vhodně rozvíjí jazykové dovednosti žáků. Vybrané ukázky krásné literatury⁶¹ dle našeho názoru v některých případech neodpovídají zájmům žáků v daném věku, některá cvičení a úkoly stejně jako grafické ztvárnění působí stereotypně.⁶² Požadované dovednosti nejsou vždy účinně prezentovány jako žádoucí pro celkový rozvoj osobnosti, což může snižovat vnitřní motivaci žáků. Shrnutí učiva formou testu na konci každé kapitoly⁶³ působí povrchně. Z praktického hlediska se jako pozitivní jeví výklad slovtvorby v souvislosti s pravopisem.

1.3.3 Konkretizace učiva z oblasti slovní zásoby a slovtvorby

Po prozkoumání vybraných řad učebnic můžeme konstatovat, že slovní zásoba je co do obsahu a posloupnosti jednotlivých témat zpracována prakticky totožně. Některé dílčí jevy jsou však pojednány v odlišných souvislostech (např. slovtvorba).

Při bližším nazírání vyplynuly některé obecné tendence pojetí slovní zásoby a také konkretizace učiva (viz Tabulka 5, str. 46). V průběhu druhého stupně je slovní zásoba žákům představena trojím způsobem. Pojetí slovní zásoby jakožto procesu akcentuje její dynamický charakter. Žáci si uvědomují proměny slovní zásoby v závislosti na mimojazykové skutečnosti, rozeznávají jednotlivé způsoby jejího obohacování a také slova s časovým příznakem.

Nutno ovšem podotknout, že ke komplexnímu vnímání a uvědomování si dynamické povahy slovní zásoby přispívá také poučená a hlavně kritická práce s různými typy slovníků. Janovec, Ivašina a Šmejkalová (2009) například upozorňují na skutečnost, že nejrepresentativnější a ve

⁶¹ Viz Obrázek 6, str. 181.

⁶² Viz Obrázek 5, str. 180.

⁶³ Viz Obrázek 7, str. 182.

vyučování nejběžnější výkladové slovníky⁶⁴ jsou vlivem času zastarávající a nedokáží reflektovat významové změny a posuny některých slov. Vedle práce s různými typy slovníků (např. slovníky syntaktické) se nabízí také využívání ČNK, jehož synchronní korpusy bývají průběžně aktualizovány, a zachycují tedy aktuální podobu jazyka.⁶⁵

Systémové pojetí slovní zásoby podporuje senzitivní vnímání významu slov a víceslovných celků a jejich třídění na základě vzájemných významových vztahů. Pojetí slovní zásoby z hlediska produkce versus recepce pak oproti ostatním dvěma působí velmi okrajově. Kromě faktické informace o rozdílu mezi aktivní a pasivní slovní zásobou je ovšem žák prostřednictvím textů a cvičení průběžně seznamován s rozmanitou slovní zásobou, což má vliv na jeho individuální slovní zásobu.

Také význam slova je pojímán z několika hledisek. Žáci rozlišují lexikální význam od gramatického, z hlediska denotátu rozpoznávají slova víceznačná a vědí, že nositelem jednoho významu mohou být i víceslovné celky. Dále rozpoznávají a vhodně používají slova s příznakem expresivity.

V souvislosti s osvojováním významu slova bychom ovšem rádi zmínili zejména důležitou roli učitele češtiny. Předpoklad, že žáci coby rodilí mluvčí znají významy běžně užívaných slov, byl totiž empiricky vyvrácen (např. sonda S. Machové z konce devadesátých let). Janovec (2009) na základě svého výzkumu osvojování významu jednoduchého jazykového znaku žáků druhého stupně a nižších ročníků gymnázií referuje o znepokojivých výsledcích, a to i v případě dříve běžně srozumitelných slov (např. *starobylý*, *churavý*, *šavle*). Jazykové vyučování by proto nemělo opomíjet oblast sémantiky, žádoucí je především systematická péče ze strany vyučujícího, který by měl dbát na to, aby žáci rozuměli významům slov, se kterými se setkávají.

Co se slovtvorby týče, navzdory odlišnému pojetí (včetně terminologie) jsou žáci shodně seznámeni se základními způsoby tvoření slov v souvislosti s pravopisem. Jednotlivé slovtvorné prostředky vnímají jako významotvorné činitele.

⁶⁴ Aktuálně nejnovější vydání SSČ z roku 2012 je ve skutečnosti nezměněným vydáním třetího upraveného vydání z roku 2003. Jazykový materiál pro PSČJ byl shromážděn již na začátku minulého století.

⁶⁵ Např. korpusová řada „syn“ zachycuje vývoj od roku 1989 a bývá aktualizována v pětiletých cyklech. V současné době tedy již existují: SYN2000, SYN2005, SYN2010, SYN2015.

Tabulka 5: Konkretizace učiva z oblasti slovní zásoby ve výuce češtiny na druhém stupni ZŠ

Téma	Učivo	Jazykové příručky
Slovní zásoba	<p>a) sl. zásoba jako neustálý proces</p> <ul style="list-style-type: none"> - vznikání a zanikání slov (neologismy, archaismy, historismy) - způsoby obohacování: <ul style="list-style-type: none"> - odvozování (předpony, přípony, koncovky) - skládání (složeniny vlastní a nevlastní) - zkracování (zkratky a zkratková slova) - přenos významu (metafora, metonymie) - přejímání (pravopis a výslovnost přejatých slov) - vznik sousloví (např. odborné termíny) <p>b) sl. zásoba jako systém</p> <ul style="list-style-type: none"> - vztah nadřazenosti, souřadnosti a podřadnosti - synonyma, homonyma, antonyma - vrstvy slovní zásoby (spisovná x nespisovná čeština a její typy) <p>c) aktivní x pasivní</p>	<p>slovníky: SSČ, SCS, ES, Etymologický slovník, překladový slovník aj.</p>
Význam slova	<p>Z hlediska:</p> <p>a) druhu: lexikální x gramatický</p> <p>b) denotátu: jednoznačnost (např. odborné termíny) x víceznačnost (např. obrazná pojmenování)</p> <p>c) formy: jednoslovné x víceslovné celky (sousloví, rčení, přísloví)</p> <p>d) expresivity: neutrální x citově zabarvená slova</p>	
Tvoření slov	<ul style="list-style-type: none"> - stavba slova - způsob tvoření: odvozování, skládání, zkracování - pravopisné změny 	<p>Pravidla českého pravopisu</p>

1.4 Vzdělávání Romů jako celospolečenský problém

V předchozích kapitolách jsme se věnovali vlivu jednotlivých typů vnějších prostředí (rodina, škola, vrstevníci, média) na jazykový vývoj jedince. Socio-ekonomický a potažmo socio-kulturní charakter rodinného prostředí znamená v tomto smyslu důležitý determinant, a to nejen z hlediska školní úspěšnosti. Zásadní roli ve smyslu kompenzace vlivu nepříznivého rodinného prostředí na jazykové dovednosti dětí představuje především škola.

Následující kapitola shrnuje současnou situaci příslušníků romského etnika v České republice. Problematice vzdělávání Romů v České republice se v posledních letech v různé míře věnovala řada autorů, z jejichž poznatků čerpáme (např. Bedřichová, Bořkovicová, Kamiš, Průcha, Šormová, Šotolová aj. – viz seznam použitých informačních zdrojů).

V našem pojetí se snažíme o komplexní přístup reflektující především klíčový význam jazykové kompetence jedince pro jeho úspěšnost školní a pracovní. Pozornost věnujeme zejména vlivu rodinného a školního prostředí na jazykové dovednosti Romů. Snažili jsme se také zohlednit aktuální změny ve vzdělávání, pramenící ze změn legislativních. Vzdělávání (nejen) příslušníků romského etnika považujeme za celospolečenský problém, jemuž je třeba věnovat náležitou pozornost.

1.4.1 Situace Romů v ČR

Situace romského etnika v České republice je podobně jako v jiných státech Evropy dlouhodobě velmi bezútěšná.⁶⁶ Navzdory současné migrační krizi a s ní souvisejícími protimuslimskými náladami ve společnosti, často veřejně deklarovanými a medializovanými, představují nejvíce nesympaticky vnímanou minoritu žijící na českém území právě Romové.⁶⁷ Podle nejnovějších výzkumů považuje většina majoritní společnosti soužití s nimi za špatné.⁶⁸

⁶⁶ O přetrvávající diskriminaci a celkově špatné situaci Romů vypovídá dokument Evropské komise Hodnocení provádění rámce EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů a doporučení Rady o účinných opatřeních v oblasti integrace Romů v členských státech – 2016.

⁶⁷ Tisková zpráva CVVM: Vztah české veřejnosti k národnostním skupinám žijícím v ČR – březen 2017.

⁶⁸ Tisková zpráva CVVM: Romové a soužití s nimi očima české veřejnosti – září 2017 uvádí, že celkem tři čtvrtiny respondentů ohodnotily soužití s Romy jako špatné, z toho třetina jako velmi špatné.

Prislušníci romského etnika se postupně ocitli v sociální exkluzi, a stojí tak mimo zájem majoritní společnosti.⁶⁹

Hlavním problémem je zejména nezaměstnanost a s ní související jevy (chudoba,⁷⁰ nárůst kriminality apod.). Vládní dokument *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016* označuje romské etnikum jako jednu z nejohroženějších skupin na trhu práce. Nízké vzdělání a kvalifikace⁷¹ společně s předsudky části zaměstnavatelů ohledně pracovní kázně a spolehlivosti Romů snižují jejich šanci na uplatnění na trhu práce. Romové ze sociálně znevýhodněného prostředí se ve vysoké míře potýkají s dluhy a exekucemi, následkem čehož se pracovní uchylují do oblasti tzv. šedé ekonomiky. Jednou z možností, jak danému stavu účinně a systematicky předcházet, je vzdělávací proces.

1.4.2 Vzdělávání Romů v ČR

Česká republika je opakovaně kritizována za svůj přístup ke vzdělávání Romů⁷² zejména z hlediska nedostatečné garance rovného přístupu ke vzdělání. Většina romských žáků má již na počátku školní docházky odlišnou výchozí pozici a naráží na exkluzi trojího druhu – sociální (pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, které neposkytuje dostatek stimulů a podnětů pro kognitivní rozvoj), kulturní (vyznávají odlišné hodnoty) a jazykovou (nedostatečné osvojení češtiny jako hlavního vyučovacího jazyka). Kombinaci těchto tří faktorů a jejich

⁶⁹ V době dopisování této disertační práce vzbudil zájem o romskou problematiku (včetně vzdělávání) u majoritní, a to i laické společnosti diváky i kritiky oceňovaný komediální seriál seriál *Most!* (2019).

⁷⁰ Podle statistik Evropské komise je z celkového počtu šest až sedm milionů Romů v Evropě zhruba 80 % ohroženo chudobou (<https://www.euroskop.cz/8953/29595/clanek/komise-situace-romu-se-v-eu-zlepsuje-mirne-a-nerovnomerne/>).

⁷¹ Při *Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011* se k romské národnosti přihlásilo pouhých zhruba pět tisíc osob (0,1 % populace), ke dvojí národnosti (tedy české a romské) zhruba sedm tisíc osob (0,1 % populace). Z výsledků vyplývá, že v případě věkové skupiny 15 až 64 let dosahuje počet Romů bez vzdělání zhruba 6 % oproti 0,4 % české populace. Největší počet vykazuje romské etnikum u dosaženého vzdělání základního včetně neukončeného – 55,8 % oproti 14,7 % české populace. Středního vzdělání bez maturity dosáhlo 14,3 %, úplného středního s maturitou 8,3 %. Počet Romů, kteří dosáhli některé z úrovní vzdělání následujícího po střední škole, činí 10,6 % oproti 19,4 % u české populace. Počet Romů, kteří dokončili doktorské studium, činí 1,2 % (jsou známy případy, kdy se vzdělaný Rom v dotazníku symbolicky přihlásil k romské národnosti: viz např. <http://romove.radio.cz/cz/clanek/21280>).

⁷²http://www.rozhlas.cz/romove/zezivota/_zprava/rada-evropy-kritizuje-cesko-kvuli-segregaci-romskych-deti-ve-skolach--1731646

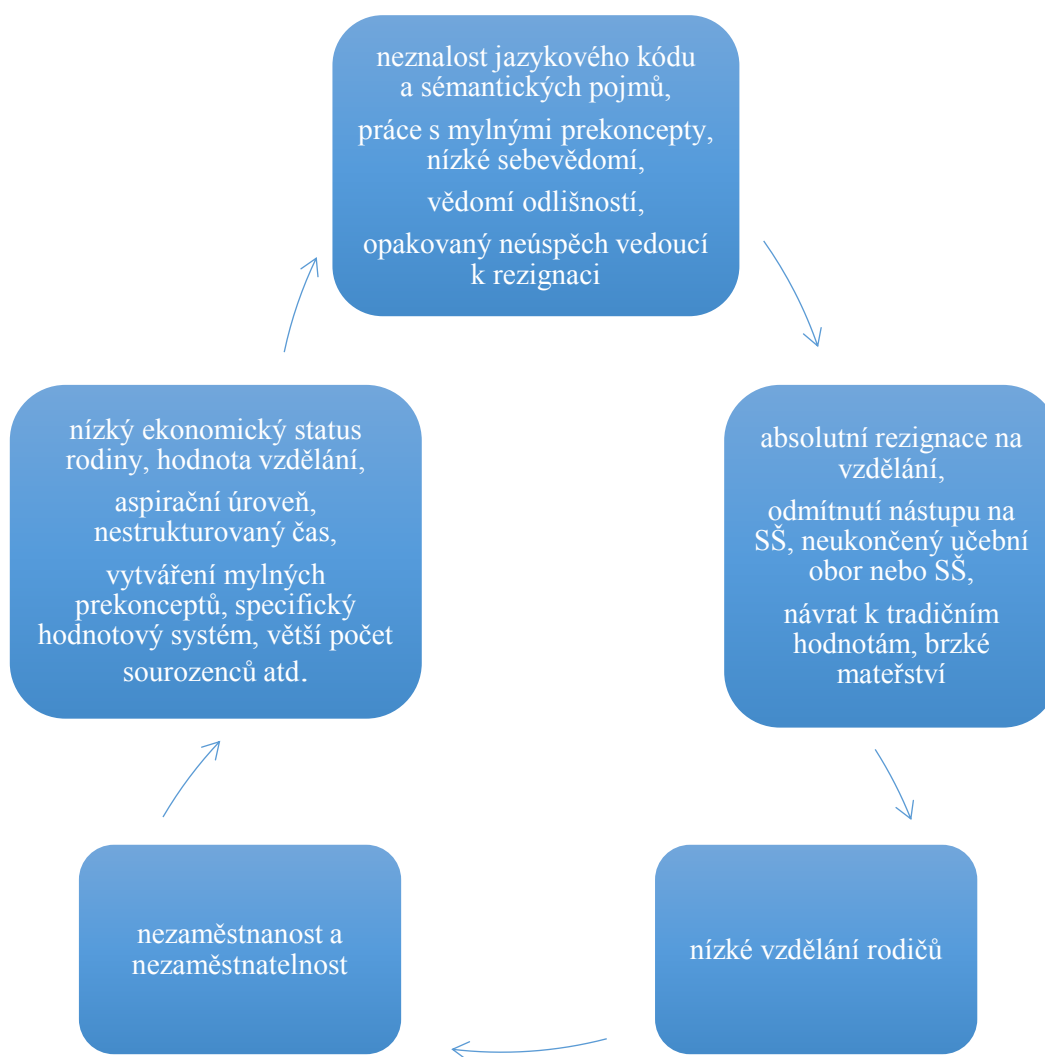
vzájemnou příčinnost analyzuje Němec a kol. (2010) v tzv. bludném kruhu sociální reprodukce, který v tomto smyslu komplexně demonstuje problematiku vzdělávání Romů (viz Obrázek 2, str. 50).

Neúčinná podpora romských žáků v průběhu základního vzdělávání má široký celospolečenský dopad, který se negativně promítá do mnoha oblastí. V oblasti ekonomické se například jedná o vyšší výdaje státu na eliminaci důsledků nežádoucího stavu (podpora v nezaměstnanosti, sociální dávky apod.).⁷³ Ekonomicky účelné je přitom investovat do efektivních opatření cílících na odstraňování příčin tohoto stavu (v našem případě tedy zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich etnickou příslušnost v rámci celostátně zaváděné inkluze),⁷⁴ které do budoucna umožní produkovat větší množství ekonomicky aktivních občanů a s celkově vyšší životní úrovní.

⁷³ Hlaváček (2014) ve své studii uvádí, že náklady ČR v souvislosti se sociální exkluzí Romů se ročně pohybují zhruba ve výši 367 milionů eur (v přepočtu kurzu ke dni 22. 3. 2018 se jedná o částku 9 329 140 000 Kč).

⁷⁴ Odhad celkových výdajů souvisejících s inkluzí na českých školách pro rok 2018 je 4 miliardy korun. (https://zpravy.idnes.cz/inkluze-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny-pfd-domaci.aspx?c=A170801_091237_praha-zpravy_nub)

Obrázek 2: Bludný kruh sociální reprodukce⁷⁵



1.4.2.1 Jazyková exkluze v korelaci se školní neúspěšností

Vzhledem k tématu a zaměření naší práce se podrobněji zaměříme na exkluzi jazykovou. Romští žáci se často potýkají s problémy se zvládnutím českého jazyka,⁷⁶ což je způsobeno rozdílem mezi češtinou, kterou sami hovoří, a češtinou používanou ve školním prostředí a v majoritní společnosti. Většina romských žáků ke komunikaci používá v různé míře romský

⁷⁵ Převzato z Němec a kol., 2010, str. 22.

⁷⁶ Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (2007) společnosti GAC prokázala, že romské děti propadají častěji z českého jazyka než z matematiky.

etnolekt češtiny, který je následkem neukončeného procesu jazykové směny a představuje substandardní varietu češtiny ovlivněnou prvky romštiny a slovenštiny.

Po druhé světové válce, ve které byla většina českých Romů vyvražděna, se na území nynější České republiky přestěhovali Romové zejména ze Slovenska. Tito většinou již bilingvní imigranti se učili třetí jazyk, češtinu, sami a spontánně bez potřebné pomoci. V porovnání s kodifikovanou češtinou tak postupně vznikla varieta stylově i slovníkově chudší, tvarově a hláskově rozkolísaná, s prvky romštiny a slovenštiny. V současné době rozlišujeme tři generace uživatelů etnolektu, přičemž v první generaci lze vliv romštiny a slovenštiny pozorovat v největší míře. Bořkovicová (2006) uvádí, že užívání etnolektních prvků je častější u třetí generace než u druhé.

Romský etnolekt se od kodifikované češtiny liší ve všech jazykových rovinách. Pro účely naší práce se však budeme zabývat pouze nejvýznamnějšími specifiky romského etnolektu v rovině lexikální.⁷⁷ Častým jevem jsou lexikální přejímky z romštiny (*dik!* hele, *šun!* poslyš, *phen!* povídej, *čhaje* holka, *more* člověče, *degeš* asociál, *dilino* hlupák, *minž* ženské přirození, *kar* mužské přirození, *gádžo/chrpoun* Nerom). Problematické z hlediska osvojování češtiny ve škole jsou sémantické kalky (*Hod' jí víno!* – nalej, *Moc jsme brečeli na dědu.* – Dědečka jsme moc litovali. *Velký vlasy* – dlouhé, *Vašek je suchej, ten neváží tolik.* – hubený, *Já jsem v bezvědomí zůstala.* – byla, *To tam říká Franta.* – zpívá) a autonomní pojmenovací jednotky (*Na mě pustila strach. Dával do mě nervy. Von už zase nedělá práci. Je podobná do tebe.*), stejně jako absence zvrtných zájmen u některých sloves (*Zastával nás. Učeš vlasy. Musíš to pamatovat.*). U některých intenzifikátorů dochází k významovému posunu: *až* na *dokonce* (*Já sem potom přestala až malovat.*) a *úplně* na *moc, opravdu, vůbec* (*Úplně hezky zpívá táta.*)

Většina romských žáků na začátku školní docházky navíc disponuje výrazně omezenou slovní zásobou.⁷⁸ Také výzkum porozumění slovní zásobě obsažené v učebnicích a čítankách prvních ročníků základních škol, realizovaný na jedné kladenské základní škole,⁷⁹ potvrdil výrazný

⁷⁷ Zpracováno podle: Bořkovicová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny – případová studie*. Praha: Signeta.

⁷⁸ Kamiš (1999) uvádí, že slovní zásoba romského dítěte na začátku školní docházky může být markantně nižší než dítěte majoritní společnosti (400 až 800 slov oproti 2000 až 3500), což přisuzuje rozdílnému sociokulturnímu prostředí.

⁷⁹ <http://majinato.cz/pdf/11-romsky-etnolekt-cestiny-jak-prekonavat-jazykovou-barieru.pdf>

rozdíl mezi romskými a neromskými žáky první třídy v neprospěch romských, kteří nedokázali většinu pojmů vysvětlit.

Po příchodu do první třídy, která je zaměřena rovnou na učení se čtení a psaní, se jazyková bariéra mezi romskými a neromskými dětmi nadále prohlubuje. Vzhledem k tomu, že je čeština hlavním nástrojem poznání a vzdělávání napříč všemi předměty, zažívá romské dítě již zpočátku edukace školní neúspěšnost,⁸⁰ která vede ke ztrátě motivace a postupnému vytváření negativního vztahu ke školní instituci a vzdělávání vůbec. Základní škola je Romy vnímána jako velmi nehostinné místo, kde zažívají pocity nerespektu, stigmatizace, odmítnutí a ponížení. Velká část Romů absolvuje základní vzdělání bez vyšší aspirace pouze s cílem základní školou projít (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

Problém jazykové exkluze nelze v otázce česko-romských vztahů podceňovat. Studijní výsledky Romů se pro nezasvěcenou část společnosti často stávají argumentem v otázce vzdělatelnosti tohoto etnika a podporují rozšířené předsudky.⁸¹ Romským dětem je ve škole třeba zajistit takovou péči, aby se jejich jazykové a potažmo komunikační schopnosti neustále rozvíjely a mohly tak dosahovat lepších výsledků.

1.4.2.2 Vzdělávání romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud

Nižší úroveň výchozí pozice na počátku školní docházky může negativně ovlivnit posuzování školní zralosti romských dětí, v krajním případě může vést i k jejich zařazení mimo hlavní vzdělávací proud. Významně ovlivňuje také jejich úspěšnost v běžně užívaných testech inteligence. Vzdělávání romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud bez ohledu na jejich skutečný potenciál⁸² negativně determinuje vzdělanostní dráhu jedince.

⁸⁰ Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (2007) společnosti GAC uvádí, že pouze tři chlapci nebo pět dívek z deseti romských žáků dokončí školní docházku ve své původní třídě, přičemž kritickými momenty jsou první, třetí a šestá třída.

⁸¹ „Velmi rozšířený je obraz Romů jako zlodějů, osob s kriminálními projevy a nižší úrovní vzdělání, často je zmiňována jejich chudoba.“ (Kráčmarová, 2014, str. 102)

⁸² Nutno ovšem podotknout, že o zařazení dítěte mimo hlavní vzdělávací proud mnohdy usilovali i samotní rodiče jakožto často absolventi zvláštních škol, které v romské komunitě nejsou vždy vnímány negativně (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011).

Bedřichová (2013) zmiňuje závěrečnou zprávu projektu *From Segregation to Integration* organizace Equality, který prokázal, že většina českých a slovenských dětí vzdělávaných ve své původní zemi v ZŠP nebo speciálních ZŠ navštěvuje ve Velké Británii školy hlavního vzdělávacího proudu. Tento fakt přisuzuje absenci předsudků vůči vzdělavatelnosti romských žáků a také systému výuky ve Velké Británii, zejména pak systematické podpoře, již se žákům dostává.⁸³ O odlišné praxi v českém systému vzdělávání pak v souvislosti se sondou v rámci PISA 2009 (Straková – Tomášek, 2013) hovoří Šormová (2016), která poukazuje na nedostatečnou podporu romských žáků a zároveň neúčinnou kompenzaci jejich méně stimulujícího rodinného prostředí ze strany škol základních i praktických.

O diskriminaci a segregaci, s nimiž se romští žáci setkávají, svědčí také *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016*. Na základě empirických dat potvrzuje praxi vzdělávání romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud a podle vzdělávacího programu, který neodpovídá skutečné úrovni jejich kognitivních schopností. Ve školním roce 2016/2017 tvořil z celkového počtu žáků vzdělávaných na ZŠ počet romských žáků 3,7 %. V programech pro žáky s LMP (RVP ZV LMP a RVP UV) se z celkového počtu takto vzdělávaných žáků jednalo o 30,9 % Romů. Zpráva dále upozorňuje na segregaci romských žáků na základních školách. V základních školách s 50 a více procentním podílem romských žáků⁸⁴ bylo v daném školním roce podle odhadů vzděláváno 24,3 % všech romských žáků.

1.4.2.3 Inkluze a s ní související novely školského zákona

Velký význam z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání nejen pro romské žáky představuje inkluze, k níž se Česká republika formálně zavázala již v Bílé knize z roku 2001.⁸⁵ Proces

⁸³ O diskriminaci romských žáků vypovídá i životní příběh Denisy Gannon, první romské právničky českého původu v Anglii, která měla v českých školách potíže pro svůj etnický původ a po dosažení maturity nemohla najít zaměstnání. V Anglii postupně dokázala vystudovat práva na vysoké škole:

<https://www.hatefree.cz/blo/clanky/2662-denisa-gannon>

⁸⁴ Tyto tzv. romské školy většinou vznikají v souvislosti s povinnou spádovostí, kdy ze zákona musí přijmout děti ze své spádové oblasti. V oblasti s vyšším počtem romských rodin tedy do školy chodí větší množství romských žáků. Rodiče dětí z majoritní společnosti pak v reakci na tuto skutečnost často volí pro své děti jinou školu, a to i za cenu dojíždění.

⁸⁵ V dokumentu se například uvádí: „Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-ekonomickou úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti.“ (str. 17)

zavádění inkluze v českém systému vzdělávání však od počátku provázely potíže, mezi nimiž nejvýznamnější byla nedostatečná finanční podpora pro nastavení podpůrných opatření a podmínek přímo na školách a také nedostatečná osvěta mezi pedagogy i laickou veřejností (Kráčmarová, 2015).

V roce 2016 vešla v platnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., v souvislosti s níž byl změněn rámcový vzdělávací program pro ZŠ a byla zrušena příloha RVP ZV LMP. Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy byla navíc ředitelům uložena povinnost zajistit informovaný souhlas rodiče s tím, že žáci mohou přestoupit do školy hlavního vzdělávacího proudu.

Novela dále zavádí jednotné označení *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*,⁸⁶ jímž se rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření,“ a stanovuje přednost vzdělávání takového žáka formou integrace. Každý žák pak má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Tato opatření zamezí neoprávněnému zařazování nejen romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud a zároveň jim zpřístupní systematickou pomoc formou podpůrných opatření. V tomto smyslu lze tedy očekávat výrazné zlepšení procesu vzdělávání Romů.

Od školního roku 2017/2018 vešla v platnost novela školského zákona č. 178/2016 Sb., která zavádí bezplatný povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Novela č. 82/2015 s účinností od 1. 9. 2015 zavedla možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti, a ne jen ze sociálně znevýhodněného prostředí, jak tomu bylo předtím. Od 1. 9. 2017 jsou přípravné třídy určeny pouze pro děti s uděleným odkladem školní docházky.

Všechny tyto kroky předpokládají mimo jiné i eliminaci rizika segregace romských žáků v předškolním vzdělávání a také vylepšení pozice romských žáků na začátku a v průběhu povinné školní docházky.

⁸⁶ Namísto předchozího dělení na tři skupiny (děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním, se zdravotním znevýhodněním a se zdravotním postižením).

Navzdory problematickému zavádění inkluze v českém vzdělávání a opětovnému potvrzení nerovného přístupu romských dětí ke vzdělávání lze ovšem v posledních letech pozorovat určitá dílčí zlepšení. Podle sdělení eurokomisařky Věry Jourové⁸⁷ se v letech 2011–2016 situace Romů ve vzdělávání zlepšila, ve školách se cítí méně diskriminováni a výrazně poklesl podíl Romů s nejvyšším dosaženým vzděláním základním – z původních 72 % na 57 %.

Do budoucna zajímavé bude zejména sledování vývoje v letech 2017–2020, a sice zda a do jaké míry se prokáže pozitivní vliv výše zmíněných novel a opatření z let 2016 a 2017.

⁸⁷ <https://www.euroskop.cz/8953/29595/clanek/komise-situace-romu-se-v-eu-zlepsuje-mirne-a-nerovnomerne/>

2 Metodologie

2.1 Zdroj jazykového materiálu: Korpus SKRIPT2015

Jak jsme již několikrát zmínili, v českém prostředí doposud nebylo (až na výjimky) osvojování jazyka u dětí školního věku systematicky zkoumáno. Poznání tohoto procesu je ovšem z didaktického hlediska zásadní zejména pro volbu vhodných kompenzačních metod s ohledem na žáky různého typu znevýhodnění.

V předchozí kapitole jsme se také věnovali situaci Romů v České republice. Jedním z nejpálčivějších problémů je dosavadní přístup ke vzdělávání romských žáků – ve školním prostředí jim doposud nebyla ve většině případů poskytnuta účinná podpora, která by kompenzovala jejich odlišnou jazykovou úroveň.

Velký význam pro poznání procesu osvojování jazyka mluvčími mají žakovské korpusy, které vznikají na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pod vedením K. Šebesty.⁸⁸ S ohledem na specifika jazykového vývoje romských žáků představuje příslib korpus žakovských textů SKRIPT2015,⁸⁹ který byl dokončen v rámci praktické části této disertační práce.⁹⁰

Korpus SKRIPT2015 se po mnoha peripetiích podařilo spustit až v srpnu 2018, a to ve zkušební verzi, ve které byl proveden celý náš výzkum. Některé funkce korpusu nebyly ve zkušební verzi plně funkční, což limitovalo naše možnosti.

Následující kapitola je věnována charakteristice a specifikům tohoto korpusu jakožto zdroji jazykového materiálu pro náš výzkum.

⁸⁸ Např. SKRIPT2012 (korpus školních písemných prací), CZESL-PLAIN (žakovský korpus češtiny nerodilých mluvčích), CZESL-SGT (žakovský korpus češtiny nerodilých mluvčích s metadaty a automatickou anotací).

⁸⁹ Řešitelem korpusu SKRIPT2015 je Ústav českého jazyka a teorie komunikace (ÚČJTK) UK FF. Kromě učitelů různých druhů škol (základních, praktických, speciálních, víceletých gymnázií) se na jeho budování podíleli studenti bohemistických oborů navazujícího magisterského a doktorského studia FF UK a PedF UK, v závěrečné fázi také pracovníci ÚČNK a ÚTL.

⁹⁰ Na vzniku tohoto korpusu jsme se podíleli ve dvojí roli. V letech 2008–2010 jsme jakožto vyučující na jedné z tzv. romských škol byli jedním ze sběračů textů romských žáků (jazykový materiál korpusu tedy obsahuje také texty dětí, které jsme sami učili). V letech 2017–2018 jsme měli na starost sjednocování dat, výběr metadat a celkovou přípravu před samotným zprovozněním korpusu.

2.1.1 Základní charakteristika korpusu

Žákovský korpus SKRIPT2015⁹¹ vznikl spojením vybraných dat ze dvou databází, vyvíjených zhruba ve stejném časovém období:

a) Z databáze SKRIPT2012 zahrnující přepisy⁹² písemných prací žáků základních škol z většinové společnosti a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Texty byly sbírány v letech 2008–2010. Některé přepisy písemných prací z této databáze byly zveřejněny v korpusu SKRIPT2012.

b) Z databáze ROMI zahrnující přepisy⁹³ písemných prací žáků ze škol základních, praktických a speciálních z oblastí ohrožených sociálním vyloučením. Texty byly sbírány v letech 2009–2012. Některé přepisy písemných prací z této databáze byly zveřejněny rovněž v části ROM korpusu CZESL-PLAIN.

Nejedná se však o pouhé sloučení dvou korpusů. Základním kritériem pro výběr přepisů písemných textů žáků bylo shromáždit relevantní materiál, v jehož rámci bude možné zkoumat vliv dílčích faktorů (např. věk, typ školy, socio-kulturní příslušnost) na celkovou kvalitu písemného jazykového projevu. Svým pojetím tedy SKRIPT2015 představuje srovnávací korpus akviziční, jehož ambicí je také přispět k problematice jazykové situace Romů v České republice.

Výsledný korpus SKRIPT2015 obsahuje celkem 380 555 pozic.⁹⁴ Slovní tvary jsou označeny slovním druhem, morfologickými kategoriemi a základním tvarem (lemmatem). Korpus navíc

⁹¹ Řešitelem korpusu SKRIPT2015 je Ústav českého jazyka a teorie komunikace (ÚČJTK) UK FF. Kromě učitelů různých druhů škol (základních, praktických, speciálních, víceletých gymnázií) se na jeho budování podíleli studenti bohemistických oborů navazujícího magisterského a doktorského studia FF UK a PedF UK, v závěrečné fázi také pracovníci ÚČNK a ÚTL.

^{92,93} Práce pro obě databáze byly získávány v rukopisné podobě, skenovány a přepisovány do elektronické podoby podle totožných pravidel: <http://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:skript2012-prepis>.

⁹⁴ Jednotkou korpusu není slovo, ale tzv. pozice. Typicky sice odpovídá grafickému slovu, samostatnou pozici však tvoří také interpunkční znaménka. Pozice souvisí s procesem tokenizace, který je v korpusech uplatňován na

poskytuje některé důležité sociologické a didaktické informace, díky nimž může sloužit nejen k výzkumu v oblasti osvojování jazyka rozdílných sociokulturních skupin, ale i k účelům pedagogickým (např. pro design vhodných didaktických pomůcek kompenzačního typu).

SKRIPT2015 je korpusem akvizičním, zachycuje tedy proces osvojování jazyka nedospělými mluvčími, jejichž projevy se vyznačují také chybovostí. V době odevzdávání této disertační práce se stále pracuje na zprovoznění funkce automatického určení druhu chyb, po jejímž spuštění budou některé tvary slov opraveny a výsledná podoba textu znovu slovnědruhově a morfologicky označena. Na základě porovnání původní a opravené podoby tvarů bude stanoven druh chyby (bude ovšem třeba počítat také s nepřesnostmi a omyly). Tato automatická funkce ovšem nebyla v době našeho výzkumu přístupná.

2.1.2 Postup sjednocování dat

Při sjednocování dat z obou původních databází ROMI a SKRIPT2012 bylo nutné stanovit kritérium, na jehož základě se vyberou přepisy do nového korpusu a které zajistí jeho komparativní charakter. Tímto kritériem se stal počet pozic v jednotlivých věkových skupinách v rozmezí deset až osmnáct let.⁹⁵ Z Tabulky 6 je zřejmé, že ve věkové skupině deset až čtrnáct let toto kritérium fungovalo příhodně.

Tabulka 6: Počty pozic ve věkových skupinách v původních databázích ROMI a SKRIPT2012

věk	ROMI	SKRIPT2012	SOUČET	% ROMI	% SKRIPT2012
10–14 let	91 985	88 772	180 757	50,9 %	49,1 %
15–18 let	26 816	499 085	525 901	5,1 %	94,9 %

Ve věkové skupině patnáct až osmnáct let byl ale rozdíl v poměru pozic velmi výrazný ve prospěch databáze SKRIPT2012. Při bližším zkoumání této věkové skupiny⁹⁶ se jako

každý text, u jednotlivých korpusů se však může lišit, takže pozicí se v různých korpusech může myslet různě vymezená jednotka.

⁹⁵ Věkové rozmezí 10–18 let je společné pro obě původní databáze. Databáze ROMI obsahovala texty od žáků ve věku 7–24 let.

⁹⁶ Procentuální hodnota slov z původní databáze ROMI byla následující: cca 12 % pro věk 15, cca 6 % pro věk 16, cca 1 % pro věk 17 a 0,6 % pro věk 18.

nejvhodnější jevíla úprava skupiny patnáctiletých. Zahrnutím věku patnáct let do nového korpusu bylo navíc docíleno stavu, kdy je reflektován konec povinné školní docházky.⁹⁷ Počet pozic ve skupině patnáctiletých z původní databáze ROMI (19 505 pozic) byl ale výrazně nižší než ve SKRIPT2012 (125 647 pozic).

Při úpravě skupiny patnáctiletých jsme zvolili kritérium odlišné – ne tedy počet pozic,⁹⁸ ale počet prací (celkem 349 ve SKRIPT2012, celkem 183 v ROMI). Přistoupili jsme tedy k redukci skupiny patnáctiletých z původní databáze SKRIPT2012, a sice následujícím způsobem:

- a) Odstranění množiny žáků víceletých gymnázií – víceletá gymnázia lze považovat za výběrové školy. Žáci stejného věku z databáze ROMI navštěvovali školy základní nebo praktické.
- b) Redukce skupiny dívek – poměr textů patnáctiletých dívek a chlapců byl v původních databázích přibližně opačný (34 % dívek v ROMI x 61 % dívek ve SKRIPT2012). V korpusu SKRIPT2012 byl po předchozí úpravě počet textů dívek oproti textům chlapců téměř dvojnásobný (179 x 90), z toho autorkami většiny textů byly studentky čtyřletých gymnázií (150). S ohledem na zachování co nejpestřejšího spektra slovní zásoby jsme tedy přistoupili k redukci prací gymnazistek na základě tématu.⁹⁹

Výsledkem těchto úprav je téměř vyrovnaný počet prací z obou původních databází (SKRIPT2012: 180 x ROMI: 183 – procentuální zvýšení podílu počtu pozic v textech z databanky ROMI (z původních 13 % na 18 %) a také vyrovnaný počet textů patnáctiletých dívek a chlapců z původní databáze SKRIPT2012 (viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, str. **Chyba! Záložka není definována.**)

2.1.3 Metadata

SKRIPT2015 byl od počátku zamýšlen jako akviziční korpus srovnávací, navíc s (nejen) didaktickým potenciálem. Při jeho tvorbě tedy bylo zásadní z původních databází vybrat data pro obě společná, ovšem která by zároveň poskytla relevantní informace s ohledem na jeho

⁹⁷ Jsme si vědomi, že ne všichni žáci ukončují základní školu v tomto věku, jedná se nicméně o nejběžnější stav.

⁹⁸ Mechanismus, který by fungoval neutrálně a neovlivňoval povahu korpusu, se nám podle tohoto kritéria nepodařilo nalézt.

⁹⁹ Redukci jsme provedli pouze u témat se zastoupením u více než tří prací.

charakter. Je nutné počítat s tím, že ne u všech prací jsou všechny parametry uvedeny.¹⁰⁰ V následující kapitole tedy shrneme a blíže ozřejmíme jednotlivá metadata.

Místo sběru textů: S ohledem na anonymitu není konkrétní místo (s výjimkou Prahy) uvedeno. Místo je specifikováno podle velikosti sídla a také podle příslušnosti k regionu (Čechy: 343 925 pozic, společný region Morava a Slezsko: 36 630 pozic).

Sociálně vyloučená lokalita: Při stanovení, zda se jedná o sociálně vyloučenou lokalitu, jsme vycházeli z *Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*.¹⁰¹ V korpusu se jedná o celkem 95 064 pozic.

Nářeční oblast: Nářeční oblast byla určena podle místa sběru, nemusí tedy být totožná s nářečím autora textu. Nejvíce zastoupené je středočeské nářečí (240 661 pozic).

Informace o škole: Konkrétní škola s ohledem na anonymitu uvedena není, zveřejněna je informace o typu školy (ZŠ, ZŠP, ZŠS, G, G víceleté, SOŠ) a zřizovateli (školy státní či soukromé). S ohledem na téma naší práce zkoumáme texty žáků základních škol.

Informace o žákovi: V souladu s požadavkem anonymity byly ke zveřejnění vybrány následující informace o žákovi: pohlaví, věk (v korpusu se konkrétně jedná o věkové rozmezí deset až patnáct let) a aktuální ročník (s převedením tříd víceletých gymnázií na příslušné ročníky základní školy). Údaje o specifických poruchách učení bohužel nebyly sběrači systematicky zaznamenány (není uvedeno u 376 934 pozic), ovšem vzhledem k jejich zásadnímu vlivu na celkovou kvalitu písemného projevu jsme přistoupili k uveřejnění této informace (celkem 3 621 pozic).

¹⁰⁰ V některých případech se požadované údaje nepodařilo získat. Původní databáze navíc s ohledem na své rozdílné zacílení neobsahují vždy totožný typ informace.

¹⁰¹ https://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html

Jazykové informace: Z informací o žákovi jsou s ohledem na zaměření korpusu podrobně zpracovány údaje jazykové (specifikace prvního jazyka, znalost romštiny – nejen žáka samotného, ale i jeho příbuzných, a také informace o tom, jakým jazykem hovoří doma).

Informace o textu: Zda text vznikl v prostředí školním (výrazná většina) či mimoškolním (možnost zásahů jiných osob do textu), zda a jak byl výsledný text závazný co do tématu a žánru, zda a jaký způsob přípravy byl před samotným procesem psaní uplatněn. Zveřejněn je také slohový žánr jednotlivých prací a její hodnocení (pouze texty žáků ze zdrojového korpusu SKRIPT2012) a údaj o tom, zda je práce dokončena.

Zdrojový korpus: Při testování pracovní verze korpusu se jako významný problém ukázala absence některých metadat u jednotlivých žákovských prací zejména z databanky ROMI. Z toho důvodu jsme přistoupili také k uveřejnění informace o původních zdrojových databázích (ROMI: 180 021 pozic, SKRIPT2012: 200 534 pozic).¹⁰²

¹⁰² Bez tohoto údaje bychom pro určení množiny romských žáků pouze na základě jazykového hlediska získali u žáků druhého stupně základní školy pouhých 14 520 pozic a 106 prací.

2.2 Cíle výzkumu

V souladu s teoretickou částí disertace jsme vytyčili následující cíle:

a) Zjistit, zda a jakým způsobem jsou v písemném projevu žáků druhého stupně realizovány jevy charakterizující pozdější jazykový vývoj.¹⁰³

Snažili jsme se o zachycení aspektů, které vypovídají o selektivním užívání jazyka v souvislosti s kognitivním zráním a zvýšenou schopností abstrakce, což se projevuje příhodnějším pojmenováním mimojazykové skutečnosti. Konkrétně jsme se zaměřili například na způsob užívání slovní zásoby u jednotlivých slovních druhů (poměr hodnot frekvence a počtu lexémů) a na způsob vyjadřování barevnosti nebo kvantity.

Dále jsme se zajímali o uplatňování pragmatické stránky komunikace. Všimli jsme si především prvků neformální komunikace (slang, výrazy obecné češtiny aj.) v textech žáků, jejichž zvýšený výskyt v písemných projevech může v jednotlivých případech vypovídat o nedostatečném rozlišování písemného a mluveného diskurzu a potažmo formální a neformální komunikace. Soustředili jsme se také na výskyt určitého druhu nepřilíš frekventovaného výraziva (např. jmenné tvary adjektiv, slovo *mnoho* aj.), které vypovídá o snaze žáků uplatňovat prvky vyššího stylu v písemném projevu. Tato tendence tedy svědčí o odlišování diskurzu písemného a mluveného.

b) Zjistit, zda v souvislosti s věkem dochází u žáků druhého stupně k nárůstu slovní zásoby charakteristické pro období pozdějšího jazykového vývoje.¹⁰⁴

Konkrétně jsme se zaměřili na výskyt abstrakt, verb cogitandi a dicendi, spojovacích výrazů a vybraných typů polysémních slov (např. výrazy na bázi sémantického přenosu v oblasti vyjadřování barevnosti). Za účelem bližšího poznání procesu osvojování těchto okruhů slovní zásoby ve většině případů (s výjimkou vybraných typů polysémních slov) využíváme kvantifikaci.

¹⁰³ Teoreticky vycházíme z kapitoly Specifika pozdějšího jazykového vývoje, str. 22.

¹⁰⁴ Teoreticky vycházíme z kapitoly Typy nové slovní zásoby, str. 28.

Zajímali jsme se také o frazémy. V této souvislosti ovšem musíme zmínit, že výskyt frazémů v textech žáků je významně ovlivněn zadáním slohové práce.¹⁰⁵ Vzhledem k absenci informací o slohovém žánru jednotlivých textů ze zdrojového korpusu ROMI však nemůžeme porovnávat výskyt frazémů mezi námi zkoumanými skupinami žáků co do počtu (jednotlivé tabulky tedy neslouží ke vzájemné komparaci žáků). Jednalo se nám pouze o zjištění, zda a jaké frazémy se v textech žáků vyskytují. Naší snahou tedy bylo zachytit jednotlivé frazémy v textech žáků a následně zobecnit některé tendence v jejich užívání (např. motivační zdroje).

c) Zjistit, zda a jaký vliv má socio-ekonomická/socio-kulturní příslušnost žáků na kvalitu jejich písemného projevu se zřetelem na užitou slovní zásobu.¹⁰⁶

Z hlediska zaměření naší práce se jedná o klíčový cíl a zároveň hledisko, jehož optikou nahlížíme cíle ostatní. Promítá se již do vymezení výběrového souboru textů (viz Kapitola 2.3.1., str. 64). Předchozí dva cíle sledujeme odděleně na základě socio-ekonomické příslušnosti autorů textů. Z jejich komparace pak postupně vyvstává reálný obraz vlivu tohoto faktoru na osvojování slovní zásoby.

Při posuzování případného vlivu příslušnosti socio-kulturní (konkrétně tedy příslušnost k romskému etniku) na slovní zásobu žáků jsme se zaměřili na výskyt prvků romského etnolektu češtiny. Zajímali jsme se také o způsob pojmenování příslušníků romského etnika v textech žáků.

d) Zjistit, zda jsou v oblasti slovní zásoby účinná podpurná opatření, která by žákům měla být poskytována ze strany vzdělávací instituce.

V kapitole Inkluze a s ní související novely školského zákona (str. 53) jsme zmínili také fakt, že ke garanci rovného přístupu ke vzdělávání se Česká republika formálně zavázala již v Bílé knize z roku 2001. V českém vzdělávacím systému by tedy měla být od tohoto roku znevýhodněným žákům poskytována ze strany vzdělávací instituce soustavná podpora. Na

¹⁰⁵ Například u administrativního stylu jsou některé typy frazémů přímo nežádoucí.

¹⁰⁶ Teoreticky vycházíme z kapitoly Faktory ovlivňující jazykový vývoj, str. 15 a kapitoly Jazyková exkluze v korelaci se školní neúspěšností, str. 50.

základě zjištění všech předchozích cílů pak bude možné posoudit reálnou účinnost podpůrných opatření.

2.3 Metodika

Ihned po spuštění zkušební verze korpusu jsme museli reagovat na jistá omezení v souvislosti s absencí dílčích metadat u významného množství textů.¹⁰⁷ Jako problematické se ukázalo již samotné určení skupin žáků na základě jejich socio-kulturního zázemí – zejména pak definování, kdo a podle jakého kritéria je v korpusu považován za Roma. Původní záměr vymežit romské žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v souladu s pojetím Bedřichové (2013) z hlediska jazyka¹⁰⁸ neposkytoval dostatečný objem dat.¹⁰⁹ Bedřichová (2013) však ve své charakteristice databanky ROMI explicitně uvádí, že tento korpus obsahuje texty a nahrávky romských dětí a mládeže a od počátku měl sloužit ke „zkoumání funkční gramotnosti romských žáků. Jako takový byl také prezentován sběračům¹¹⁰ a respondentům,…” (Bedřichová 2013, str. 49). Na konci října 2018 jsme tedy do zkušební verze korpusu přidali mezi metadata informaci o zdrojovém korpusu, čímž jsme získali dostatečný objem dat, a mohli tak uskutečnit náš výzkum.

2.3.1 Výběrový soubor

V souladu s tématem naší práce a také možnostmi korpusu jsme stanovili dvě skupiny prací na základě zdrojového subkorpusu. Práce původem z ROMI byly napsány žáky základních škol v některé z oblastí sociálně vyloučených nebo z oblastí ohrožených sociálním vyloučením, mezi autory textů jsou výrazně zastoupeni příslušníci romského etnika. Práce původem ze SKRIPT2012 pocházejí z běžných základních škol. U obou skupin jsme navíc vydělili pátý

¹⁰⁷ Například údaj o užívání romštiny v okolí žáka není vyplněn u celkem 517 prací (52 709 pozic) z celkového počtu prací 1871 z původní databáze ROMI.

¹⁰⁸ Za texty romských žáků jsou považovány ty, které odpovídají alespoň jednomu z kritérií: „první jazyk“: „romština“ / „romština žák“: „ano“ / „romština okolí“: „rodiče“, „prarodiče“, „příbuzní“ / „mluví doma žák“: „romsky“.

¹⁰⁹ 186 prací (27 736 pozic).

¹¹⁰ Tuto skutečnost může potvrdit také autorka této disertační práce, jelikož byla jako učitelka na jedné z tzv. romských škol přímo jedním ze sběračů jazykového materiálu do databanky ROMI.

ročník,¹¹¹ který představuje konec prvního stupně. Pracovali jsme tedy s celkem čtyřmi subkorpusy: ROMI 1. stupeň, ROMI 2. stupeň, SKRIPT2012 1. stupeň a SKRIPT2012 2. stupeň.

Srovnání prací žáků pátého ročníku s žáky druhého stupně umožní získat reálný obraz toho, zda a jaké změny nastávají u žáků v průběhu druhého stupně v oblasti lexika. Srovnání prací žáků z odlišného socio-kulturního a socio-ekonomického prostředí umožní zjistit, zda a jaký vliv má toto prostředí na výslednou kvalitu psaného textu.

Tabulka 7: Výběrový soubor¹¹²

období	ROMI		SKRIPT2012	
	počet pozic	počet prací	počet pozic	počet prací
1. stupeň	40 278	336	30 609	197
2. stupeň	44 407	316	57 511	283
CELKEM	84 685	652	88 120	480

Z Tabulky 7 je zřejmé, že jednotlivé subkorpusy nejsou stejně velké. Jejich vzájemné srovnávání je možné pomocí hodnoty tzv. i. p. m. **Jedná se o jednotku** relativní frekvence, která vyjadřuje průměrný počet výskytů jednotky nebo slova v hypotetickém textu nebo korpusu o délce 1 milion slov.¹¹³ Konkrétní hodnotu i. p. m. pro jednotlivé jevy automaticky generuje korpus.

2.3.1.1 Počet textů v jednotlivých ročnících druhého stupně

V Kapitole Pojetí slovní zásoby ve výuce češtiny na 2. stupni ZŠ (str. 38) jsme se věnovali způsobu vyučování oblasti slovní zásoby a také posloupnosti jednotlivých témat. Teoretický

¹¹¹ Původní záměr zahrnout i čtvrtý ročník, abychom komplexně postihli druhé období prvního stupně, nemohl být uskutečněn – pro databázi SKRIPT2012 byly texty sbírány až od pátého ročníku.

¹¹² Ze srovnání poměru počtu prací a počtu pozic vyplývá, že texty žáků ze zdrojového korpusu ROMI obsahují méně pozic, a jsou tudíž kratší. Na délku textu má vliv také slohový žánr, toto kritérium však nemůžeme vzít v potaz, protože u textů žáků ze zdrojového korpusu ROMI tento údaj zcela chybí.

¹¹³ Podle: <http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:ipm>

základ pro rozvoj metajazykových dovedností se zřetelem na lexikum získávají žáci zejména v průběhu sedmého ročníku. Lze tedy předpokládat, že vedle celkového kognitivního zrání se také nově osvojené metajazykové dovednosti žáků následně promítnou do celkové kvality jejich písemného projevu.

S přihlédnutím k zásadnímu významu sedmého ročníku pro nabývání metajazykových dovedností žáků v oblasti lexika můžeme druhý stupeň rozdělit na dvě období. První představuje šestý a sedmý ročník, v průběhu kterých si žáci osvojují základní dovednosti (práce s jazykovými příručkami, slovtvorba, gramatický x lexikální význam slova, významové vztahy mezi slovy aj.). Druhé období reprezentuje ročník osmý a devátý, v jejichž průběhu dochází k celkovému prohlubování a precizování dovedností a také k získávání poznatků o dalších oblastech a jevech slovní zásoby (např. slova cizího původu, spisovnost x nespisovnost).

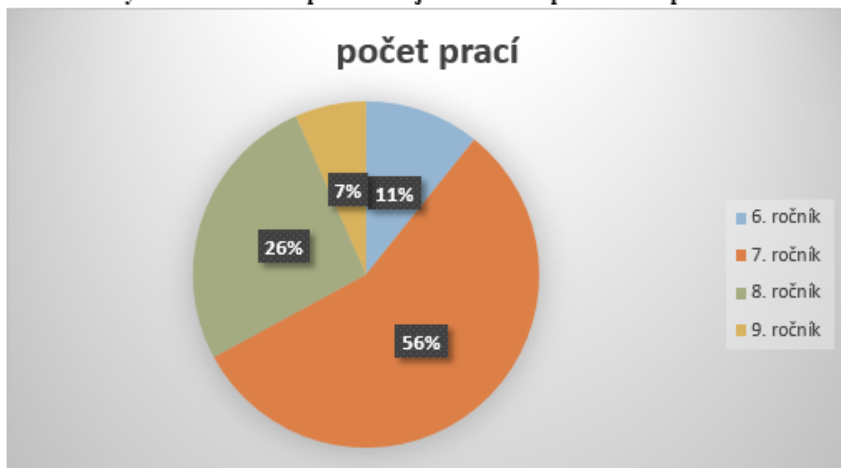
Tabulka 8: Počet prací v jednotlivých ročnících druhého stupně

	ROMI	SKRIPT2012
6. ročník	34	83
7. ročník	178	63
8. ročník	83	120
9. ročník	21	17

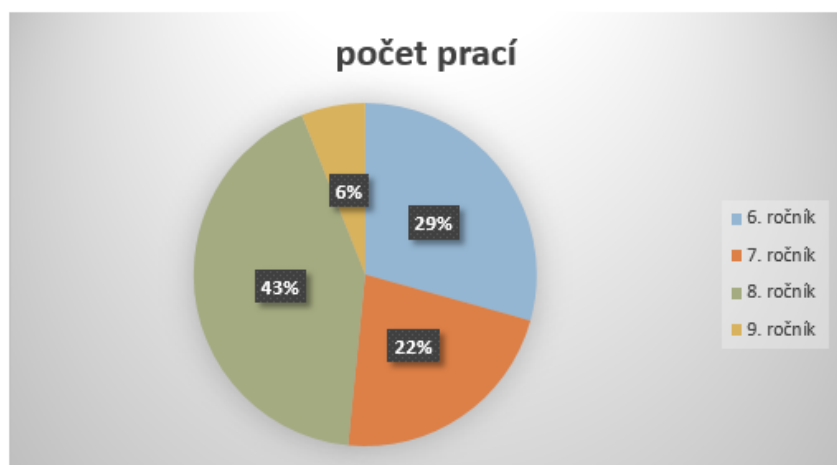
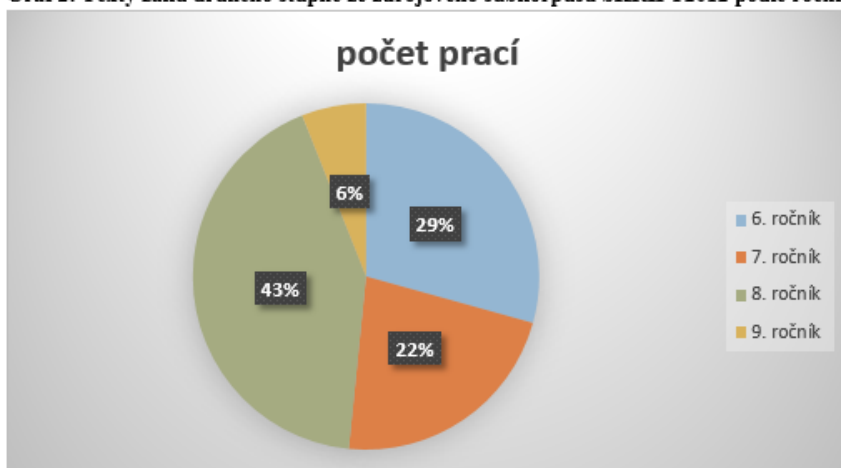
Subkorpusy druhého stupně se vzájemně liší co do zastoupení jednotlivých ročníků. V textech žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI (viz Graf 1, str. 67) převažují práce z prvního období (67 %), přičemž oproti ostatním ročníkům výrazně dominuje sedmý (56 %). Nejméně textů pochází z ročníku devátého (7 %).

V textech žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 (viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, str. **Chyba! Záložka není definována.**) jsou obě výše vymezená období zastoupena zhruba rovnoměrně (51 % x 49 %). Nejvíce textů pochází z osmého ročníku (43 %), nejméně z devátého (6 %). Oproti textům ze zdrojového subkorpusu ROMI je ovšem výrazněji zastoupen ročník šestý (29 % x 11 %).

Graf 1: Texty žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI podle ročníků



Graf 2: Texty žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 podle ročníků



2.3.1.2 Prostředí vzniku textů

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI byly na základě metadat napsány výhradně v prostředí školním, kromě autorských korekcí tedy nepředpokládáme zásahy jiných osob do textu. Více než třetina textů žáků prvního stupně a zhruba čtvrtina textů žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 byla napsána v mimoškolním prostředí (viz Tabulka 9, str. 68). U těchto prací tedy existuje možnost zásahů jiných osob (zejména rodičů) do textu.

Tabulka 9: Počet prací v jednotlivých subkorpusech podle prostředí vzniku

prostředí	SKRIPT2012		ROMI	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
školní	79	193	336	316
mimoškolní	60	68	0	0
neuvedeno	58	22	0	0

2.3.2 Postup

V našem výzkumu jsme se zaměřili na substantiva, adjektiva, neurčité číslovky, verba a konjunkce. Zajímali jsme se nejen o nárůst lexika, ale také o výskyt vybraného typu nově osvojované slovní zásoby a o výskyt jevů charakteristických pro období pozdějšího jazykového vývoje, vypovídajících o selektivním užívání jazyka. Naše pozornost byla věnována také schopnosti žáků rozlišovat písemný a mluvený diskurz a potažmo formální a neformální komunikaci.

Konkrétní postup našeho výzkumu značně determinovaly tři skutečnosti – možnost užívat pouze zkušební, ne tedy plně funkční, verzi korpusu SKRIPT2015, dále absence některých metadat a v neposlední řadě také omezené možnosti časové.

V rámci jednotlivých slovních druhů jsme využili automatickou funkci korpusu, která umožňuje sestavit frekvenční slovník. Tímto krokem jsme získali informace o hodnotách počtu výskytu, lexémů a také i. p. m. Vzhledem k nefunkčnosti automatického určení druhu chyb však nebyla některá chybně napsaná slova korpusem rozeznána a do seznamu zahrnuta, čímž byla vyřazena z našeho výzkumu, nebo byla korpusem přiřazena k nesprávnému lemmatu. Naším dalším krokem tedy bylo postupné pročitání vět, v nichž byly jednotlivé lexémy užity.

Tento detailní přístup jsme zvolili také s ohledem na významovou stránku slov – mnoho slov v jazykovém materiálu je polysémních, což je problematické při stanovování platnosti konkrétního slova (např. verba dicendi, oblast slangu aj.).

V jazykovém materiálu jsme se v několika případech setkali se situací, kdy byl vyučujícím striktně určen konkrétní název slohové práce nebo zadána osnova, která byla žákem v úvodu textu doslovně přepsána. Narazili jsme i na případ, kdy žáci jedné třídy ve slohové práci doslovně přepisovali stejné odstavce z jazykové příručky. Tato skutečnost pak značně ovlivnila (zvýšila) hodnotu frekvence některých slov. Ve všech zmíněných případech jsme tedy změnilí hodnotu výskytu lexémů na 1.

Po redukci některých nesprávných nebo uměle frekventovaných lemmat ze seznamu jsme museli přepočítat jednotlivé hodnoty (počet výskytu, lexémů, i. p. m.), abychom získali relevantní data. Jedním z našich výstupů jsou frekvenční slovníky vybraných slovních druhů, které uvádíme v abecedním řazení s údajem o počtu výskytu konkrétního slova v přílohách na str. 195–286 a mohou sloužit k dalšímu zkoumání.

Výsledkem našeho bádání jsou v první řadě kapitoly o vybraných slovních druzích (viz Kapitola 3.1), v jejichž rámci jsme se zaměřili na vývoj slovní zásoby žáků jakožto celku z hlediska času i frekvence (nejfrekventovanější lexémy). Zabývali jsme se také osvojováním lexika charakteristického pro období pozdějšího jazykového vývoje (substantiva: abstrakta, slovesa: verba dicendi, verba cogitandi). Všimli jsme si i celkového charakteru textů na základě poměru vybraných autosémantik a způsobu jejich zapojení do psaného projevu.

V Kapitole 3.2 se zabýváme prvky neformálního jazyka, jejichž výskyt v písemném projevu vypovídá o schopnostech a dovednostech pragmatických. V teoretické části (viz Kapitola 1.1.2.1, str. 25) jsme se v souvislosti s koncepcí řečového vývoje dětí a dospívajících podle W. Labova zmínili o dvojím a zároveň protichůdném typu prostředí, které na žáka v průběhu základní školní docházky působí – škola (oblast formálního jazyka) a skupina vrstevníků (oblast neformálního jazyka). Podle Labova je žák na druhém stupni schopen obě oblasti rozlišovat. Zajímalo nás tedy, zda budeme moci v textech žáků pozorovat ústup neformálních prvků v souvislosti s věkem.

V naší práci pak považujeme za neformální ty výrazy, které lze označit za nespisovné nebo hovorové. Při posuzování případné neformálnosti jsme využívali především Slovník spisovné

češtiny pro školu a veřejnost, dále SSČ, a také Slovník nespisovné češtiny, dále SNČ. V určitých případech jsme ovšem s ohledem na věk autorů textů zvolili spíše tolerantní přístup a učinili výjimku – do neformálních výrazů nezařazujeme deminutiva a také jisté varianty pojmenování rodičů (konkrétně se jednalo o slova *máma*, *mamka*, *táta*). V žákovských textech považujeme výskyt neformálních výrazů tohoto typu za přirozený.

Kapitola 3.3 věnovaná frazémům a Kapitola 3.4 o způsobu vyjadřování barevnosti souvisejí s osvojováním figurativního jazyka, což vypovídá o schopnosti abstrakce a také jisté jazykové zkušenosti mluvčího. Pojetí kapitoly o frazémech značně ovlivnila absence údajů o slohovém žánru textů ze zdrojového subkorpusu ROMI. Slohový žánr má totiž zásadní vliv mimo jiné i na výběr lexika. Toto hledisko jsme však v našem výzkumu nemohli využít. Vyjádřili jsme tedy alespoň některé tendence platné pro žáky v průběhu základní školní docházky bez zřetele na zdrojový subkorpus. Při zpracování jednotlivých typů frazémů jsme teoreticky vycházeli ze Slovníku české frazeologie a idiomatiky, dále SČFI, čemuž odpovídá i dělení na jednotlivé kapitoly (přirovnání, výrazy neslovesné, výrazy slovesné, výrazy větné). Všechny frazémy jsme také ověřovali v příslušných dílech SČFI 1, 2, 3, 4.

Kapitola 3.5 o odchylkách od jazykového úzu společně s Kapitolou 3.7 o osvojování slov s prvkem jinakosti dokládají postupný charakter procesu osvojování nové slovní zásoby. Absence funkce automatického určení druhu chyb vedla k vyřazení množiny slov na základě jejich chybného zápisu. Z toho důvodu jsme v Kapitole 3.5.1. nemohli do našeho bádání zahrnout odchylky povahy ortografické.¹¹⁴ Náš výzkum se tedy týká pouze těch lexémů, v jejichž pravopisné podobě se mluvčí nedopustili výraznější chyby.

¹¹⁴ Z těch, které se nám i přesto podařilo zachytit, jmenujme záměnu slov *být* x *bít* a *mýt* x *mít* v textech žáků druhého stupně, která vypovídá o nedostatečném osvojení problematiky vyjmenovaných slov:

- SKRIPT2012: z celkového počtu 2 572 bylo pouze jedenkrát *bít* namísto *být*. V jednom případě jsme zaznamenali *mývat* namísto *mívat*.
- ROMI: z celkového počtu 2 364 bylo ve třiceti případech užito *bít* namísto *být*, z celkového počtu 432 bylo ve čtyřech případech *mýt* namísto *mít*

Kapitola 3.6 pak poukazuje na systémovou povahu některých odchylek od jazykového úzu, způsobenou příslušností mluvčího ke společenství hovořícím etnickou varietou jazyka majority.

U většiny zkoumaných jevů uvádíme ukázky textů žáků, které ponecháváme bez jakéhokoliv zásahu v jejich autentické podobě. V závorce za textem uvádíme ve fixním pořadí následující údaje o autorovi textu: věk, ročník, pohlaví a u textů ze zdrojového subkorpusu ROMI také informaci, zda je autor na základě jazykového kritéria dle Bedřichové (2013) považován za Roma (R/NE). Tuto informaci jsme zohledňovali při zkoumání odchylek od jazykového úzu, kdy jsme v konkrétních případech uvažovali také o vlivu romského etnolektu češtiny.

3 Výzkumná část

3.1 Výzkum slovní zásoby v rámci vybraných slovních druhů

3.1.1 Podstatná jména (substantiva)¹¹⁵

Substantiva představují ohebný autosémantický slovní druh, který pojmenovává entity. Zejména na prvním stupni základní školy bývají často zjednodušeně definována jako názvy osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů.¹¹⁶ Reálně se však jedná o daleko širší množinu, do které patří také pojmy s významem abstraktním (*spravedlnost*), výrazy pro vyjádření kvantity (*gram*, *metr*), místa (*město*, *Letovice*), časových intervalů (*měsíc*, *Velikonoce*) a stavů (*kresba*). Vedle lexikálního významu vyjadřují také význam gramatický (kategorie: pád, číslo, rod, životnost).

V české jazykovědné tradici rozlišujeme několik druhů substantiv podle různých kritérií. Jednou z možností, která se zohledňuje také při výuce na základní škole, je časoprostorové ukotvení mimojazykové skutečnosti, které je podstatou dělení substantiv na konkréta a abstrakta.¹¹⁷ S ohledem na charakter pozdějšího jazykového vývoje¹¹⁸ jsme se v našem výzkumu zaměřili zejména na výskyt abstrakt.

Ve větě substantiva představují základ tzv. nominálních skupin, z nichž některé mají platnost víceslovných celků s jedním významem – v našem výzkumu jsme si všimli výskytu víceslovných termínů (viz Kapitola 3.1.2.4, str. 84) a frazémů (viz Kapitola 3.3, str. 118).

3.1.1.1 Celkový výskyt substantiv v textech žáků

Abecedně řazený seznam substantiv včetně údaje o výskytu je v přílohách na str. 221–264. Z proprií jsme v seznamu ponechali názvy svátků (*Velikonoce*, *Vánoce*) a s ohledem na náš výzkum také etnonyma. U slov cizího původu jsme v jednotlivých případech ponechali obě případné varianty pravopisu (původní i počestěný). Součástí seznamu jsou ojedinele také zkratky – jedná se především o označení institucí (např. *ZŠ*, *SŠ*, *ZUŠ*, *ZOO*). Zkratky z oblasti

¹¹⁵ Zpracováno podle: <https://www.czechency.org/slovník/SUBSTANTIVUM>

¹¹⁶ Např. v učebnici českého jazyka pro 4. ročník nakladatelství ALTER, Nová škola Brno, SPN, Taktik International.

¹¹⁷ Toto rozlišení však není vymezeno jednotně – více viz Kapitola 3.1.1.3, str. 77.

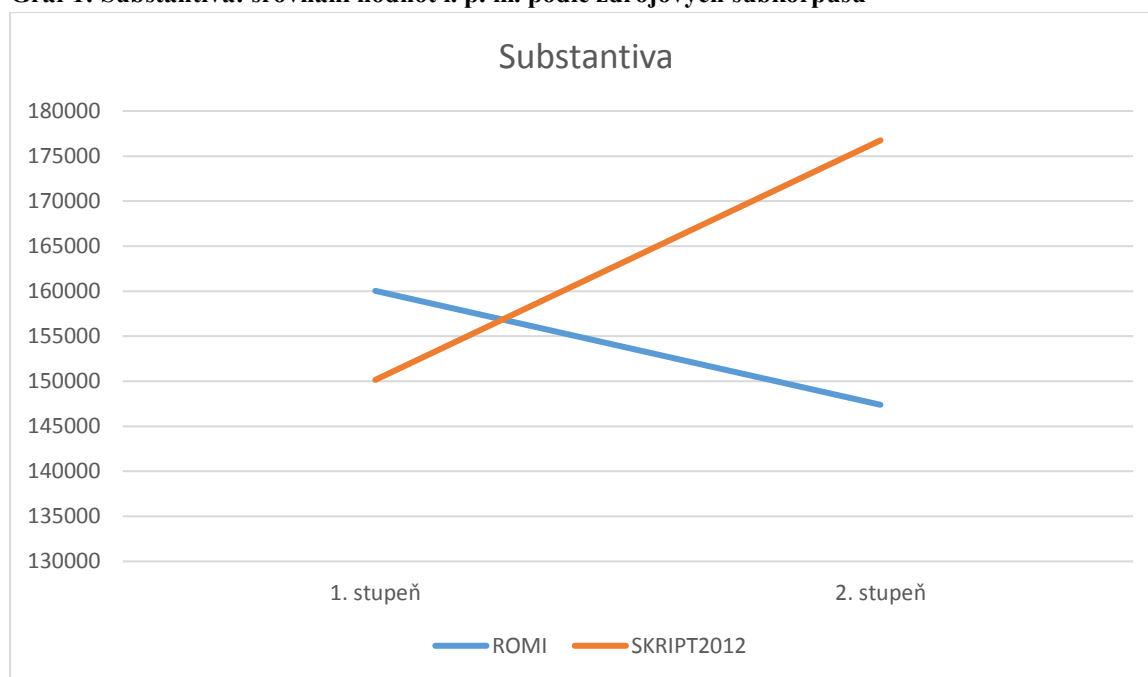
¹¹⁸ Viz Kapitola Specifika pozdějšího jazykového vývoje, str. 22.

fyzikálních veličin jsme přidali pod nezkrácené lemma (např. *hod* pod *hodina* apod.), stejně jako zkratku české měny (*Kč* pod *koruna*) nebo televize (*TV* pod *televize*).

Tabulka 10: Substantiva v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	6 446 výskytů 1 560 lexémů (typů) 160 037, 74 i. p. m.	6 558 výskytů 1 476 lexémů (typů) 147 386, 72 i. p. m.
SKRIPT2012	4 596 výskytů 1 160 lexémů (typů) 150 151, 92 i. p. m.	10 165 výskytů 2 395 lexémů (typů) 176 748, 80 i. p. m.

Graf 1: Substantiva: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Texty žáků prvního stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI vykazují na základě hodnot i. p. m. celkově vyšší četnost substantiv než texty kontrolní skupiny. Vyšší počet substantivních lexémů ovšem může mít souvislost s vyšším objemem subkorpusu.¹¹⁹ V průběhu druhého

¹¹⁹ 1. stupeň ROMI: 40 278 pozic x 1. stupeň SKRIPT2012: 30 609 pozic

stupně však dochází k poklesu nejen frekvence, ale i počtu užívaných substantivních lexémů.¹²⁰ Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 svědčí o tendenci opačné (vyšší hodnota i. p. m.). Více než dvojnásobný nárůst substantivních lexémů v textech žáků druhého stupně může souviset také s celkovým nárůstem subkorpusu.¹²¹

3.1.1.2 Substantiva podle frekvence

Tabulka 11: Dvacet nejfrekventovanějších substantiv v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

pořadí	1. stupeň		2. stupeň	
	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	hra	178	škola	195
2.	člověk	92	den	116
3.	den	89	rok	114
4.	auto	81	hra	102
5.	jídlo	77	člověk	84
6.	škola	74	rodina	82
7.	hudba, počítač, život	72	královna	67
8.	film	64	hodina	65
9.	kino, zábava	57	babička	64
10.	rok	52	dárek	55
11.	fotbal	48	peníze	53
12.	dům	45	třída	52
13.	televize	44	teta	51
14.	kamarád, máma, táta	43	dítě, mamka	47
15.	hráč	41	princ, princezna	45
16.	peníze	37	kamarád	44
17.	věc	33	táta	41
18.	kolo, rodina	32	prázdniny, život	38

¹²⁰ Navzdory celkovému nárůstu subkorpusu ROMI: 40 278 pozic (1. stupeň) x 44 407 pozic (2. stupeň)

¹²¹ SKRIPT2012: 30 609 pozic (1. stupeň) x 57 511 pozic (2. stupeň)

19.	babička, milión, mobil, svět	31	máma	37
20.	dárek	30	počítač	36

Tabulka 12: Dvacet nejfrekventovanějších substantiv v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

pořadí	1. stupeň		2. stupeň	
	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	den	92	rok	186
2.	král	74	škola	173
3.	rok	66	den	124
4.	kohoutek, liška	61	člověk	113
5.	anděl	52	strom	88
6.	škola	50	dítě	75
7.	cesta	49	slovo	73
8.	paní	48	pokoj	72
9.	hodina	45	hlava, les	62
10.	třída	44	oko	60
11.	kamarád	40	dům	57
12.	syn	39	kapsa	56
13.	auto, pomoc	38	stůl	54
14.	babička, mamka	37	barva	51
15.	dítě	35	věc	50
16.	kluk	33	vlas	47
17.	voda	32	postava	46
18.	les, pes	31	hodina, centimetr	45
19.	prázdniny, učitelka	30	okno, pes, strana, život	44
20.	noc, pastýř, stůl	29	krajina, sestra	43

Mezi nejfrekventovanějšími substantivy v textech obou skupin žáků převažují konkréta, z abstrakt jsou nejčastější pojmy související s vyjadřováním času (např. *den, rok*). Z hlediska významu můžeme vydělit skupinu slov označující blízké osoby – ať už se jedná o příbuzné (např. *máma, dítě, rodina*), nebo přátele (např. *kamarád, kamarádka*). Početné zastoupení mají také slova související se školním prostředím (např. *učitelka, třída*) a širší množina slov týkající se zálib a volnočasových aktivit (např. *hudba, počítač, fotbal*).

Napříč tabulkami můžeme vidět slova cizího původu, z nichž nejpočetnější skupinu představují v současné době již zdomácnělá převzatá pojmenování, která vznikla z potřeby nazvat nové jevy a entity v souvislosti s dobově příznačným technickým pokrokem a původně byla vnímána jako neologismy (*auto, film, kino, mobil, televize*). Výskyt slova *fotbal* vypovídá o jeho zdomácnění navzdory existujícímu českému ekvivalentu *kopaná*¹²² (tato tendence je v korpusu patrná také u jiných sportů – např. *basketbal* x *košíková*¹²³ apod.). Vzhledem k všeobecné rozšířenosti výrazu *fotbal*¹²⁴ působí v textech žáků spíše překvapivě výskyt jeho českého ekvivalentu.

Mezi nejčastějšími substantivy v textech žáků obou stupňů ze zdrojového subkorpusu ROMI se na rozdíl od kontrolní skupiny vyskytuje slovo *peníze*, což může mít kromě zadání slohové práce¹²⁵ souvislost také se ztíženou socio-ekonomickou situací rodin žáků.¹²⁶

¹²² Porovnání výskytu frekvence slova *fotbal* a *kopaná* a jejich odvozenin v korpusu SKRIPT2015: *fotbal* a odvozeniny (178): 467,74 i. p. m. x *kopaná* a odvozeniny (5): 13,14 i. p. m.

¹²³ Porovnání výskytu frekvence slova *basketbal* a *košíková* v korpusu SKRIPT2015: *basket* a odvozeniny (34): 89,34 i. p. m. x *košíková* (2): 5,26 i. p. m.

¹²⁴ Porovnání výskytu frekvence slova *fotbal* a *kopaná* v korpusu syn2015: *fotbal* (7901): 65,43 i. p. m. x *kopaná* (386): 3,2 i. p. m.

¹²⁵ „*Já kdybych vyhrála 10 miliónů tak bych část darovala na charitu a nějaké peníze bych poslala do Afriky , pro nemocné děti . Pak bych jela s celou rodinou někam na dovolenou , třeba na Kanárské ostrovy nebo na Ibizu . Prostě někam za teplem . Do nějakého luxusního hotelu . Za zbytek peněz by sme mohli jet třeba do Babilonu v Liberci . S mojí nejlepší kamarádkou bych jela do Nisy v Liberci . Tam by sme utrácely celý den . Zbytek peněz bych si nechala a uložila někam na účet . To je všechno co bych s tolika penězi udělala .*“ (14, 8., ž, NE)

¹²⁶ „*O jarních prázdninách jsem byla v Teplicích a ve XXX Cvikově s paní Evou. Pak jsem spala u mojí sestřenicí . Ale pak jsem byla doma . Já nikam nejezdím tudle bylo poprvé protože nemáme peníze . Potom jsem byla doma na počítači a nic jiného .*“ (11, 6., ž, R)

3.1.1.3 Abstrakta

Abstrakta představují rozmanitou množinu substantiv, jejichž denotát není fyzické povahy. Jejich užívání souvisí s celkovým kognitivním zráním – zvýšený výskyt abstrakt v jazykovém projevu je jedním z charakteristických jevů v procesu pozdějšího osvojování jazyka.¹²⁷ V naší práci jsme se zajímali o to, zda se tato tendence užívat abstrakta ve vyšší míře v souvislosti s věkem potvrdí v textech žáků a zda k nárůstu dochází ve stejné míře u obou skupin žáků.

Jako jazyková kategorie jsou ovšem abstrakta obtížně definovatelná. Hranice mezi konkréty a abstrakty nejsou striktní a nebývají vymezovány jednotně. Zároveň neexistuje spolehlivý diagnostický test, který by jednoznačně určil příslušnost určitého substantiva k abstraktům či konkrétům.¹²⁸ Vzhledem k nastíněné komplikované situaci ohledně vymezení abstrakt jsme tedy přistoupili k jejich vyhledávání ne podle významu, ale podle formy – na základě následujících sufixů: *-ace*, *-ctví*, *-ství*, *-ctvo*, *-stvo*, *-iště*, *-ina*, *-ita*, *-ona*, *-ota*, *-ost*, *-ní*, *-tí*. Korpusem automaticky vygenerovaný seznam takovýchto slov jsme následně podrobili kontrole významové a vyřadili některá konkréta (např. *mikina*, *květina*). Výsledný seznam abstrakt řazený podle frekvence je v přílohách na str. 282–286.

Tabulka 13: Abstrakta v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	217 výskytů 100 lexémů (typů) 5 387,55 i. p. m.	228 výskytů 108 lexémů (typů) 5 134,32 i. p. m.
SKRIPT2012	235 výskytů 87 lexémů (typů)	617 výskytů 243 lexémů (typů)

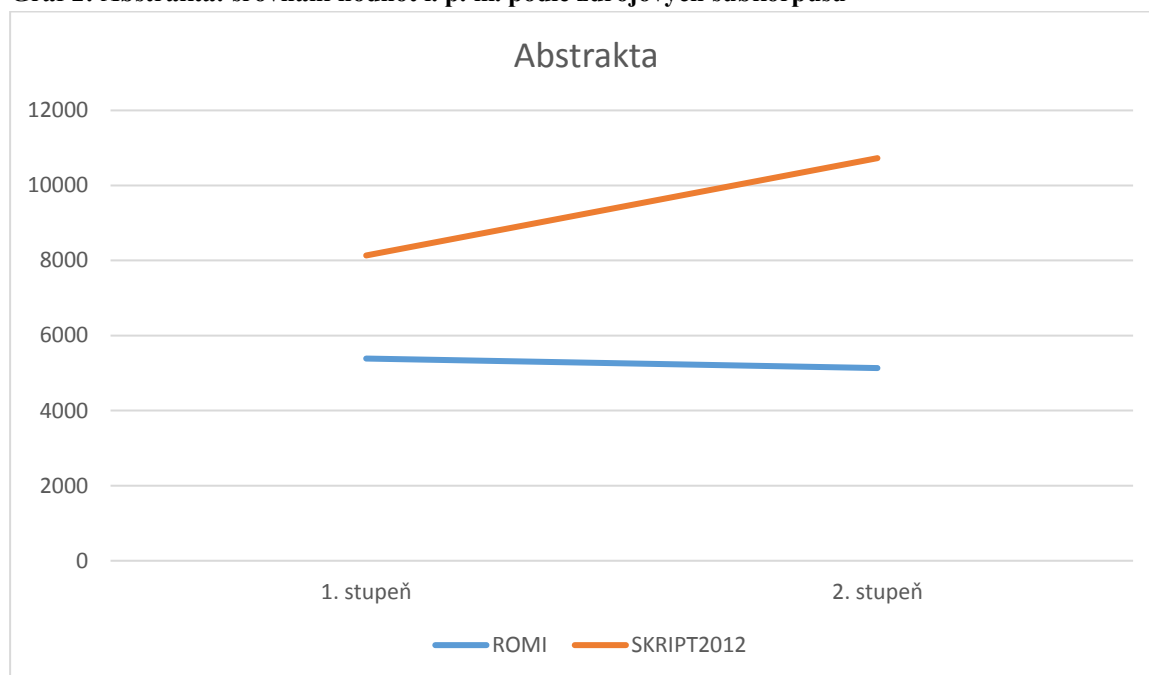
„já osobně jsem jedna z těch která si říká : „ nejdů se vyučit kašlu na to najdu si práci a budu mít peníze nešlo mi jen o mně , chtěla jsem pomoc mámě , tátovi protože ne všechno stíhají s financemi . Ano je jasné že by každý chtěl „ pomoc “ . Potom jsem si v klidu sedla a začala přemýšlet . Opravdu přemýšlet . A potom jsem na to přišla je to chyba . “ (14, 8., ž, R)

¹²⁷ Viz kapitola Typy nové slovní zásoby, str. 28.

¹²⁸ Zpracováno podle: <https://www.czechency.org/slovník/ABSTRAKTUM>

	8 134,87 i. p. m.	10 728,38 i. p. m.
--	-------------------	--------------------

Graf 2: Abstrakta: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Jednotlivé hodnoty i. p. m. svědčí o rozdílnosti v zapojení abstrakt do písemného projevu obou skupin žáků – žáci ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 užívali tento druh substantiv celkově ve větší míře. V souvislosti s věkem pak v jejich písemném projevu pozorujeme nárůst užívání abstrakt.

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI takovýto vzestup nevykazují, v souvislosti s věkem u nich došlo dokonce k menšímu zapojování abstrakt do textu.

Nutno ovšem podotknout, že se naše zjištění ohledně výskytu abstrakt v textech žáků týká pouze těch, která jsou formálně rozpoznatelná. Výsledky našeho zkoumání jsou tedy platné pouze pro určitou část z celkové množiny abstrakt a nemusejí mít univerzální platnost.

3.1.2 Přídavná jména (adjektiva)¹²⁹

Adjektiva představují ohebný autosémantický slovní druh, který vyjadřuje vlastnosti substancí (osob, zvířat, jevů) a vztahy. V české lingvistické tradici pak pod pojmem vlastnost rozumíme statický, v čase neprobíhající, příznak – ten může být chápán buď jako jakost (adjektiva kvalitativní s podtypy kvalifikační a deskriptivní), nebo jako vztah (adjektiva relační). Specifickou skupinu tvoří adjektiva posesivní.¹³⁰

Ve větě bývají adjektiva užita v platnosti shodného přívlastku nebo jmenné části přísudku, případně doplňku. Oproti ostatním ohebným slovním druhům mohou být stupňována, s výjimkou skupiny adjektiv deskriptivních¹³¹ a posesivních. Nutno ovšem poznamenat, že stupňovatelná adjektiva představují celkově menšinu. Výrazná většina adjektiv je odvozená, co do frekvence jsou však častější adjektiva původní, neodvozená. (Cvrček et kol., 2010).

S přihlédnutím ke specifickým pozdějšího jazykového vývoje jsme se u tohoto slovního druhu zaměřili na vyjadřování barevnosti (viz Kapitola 3.4, str. 129), krátké tvary adjektiv a také víceslovné termíny, jichž jsou adjektiva často součástí.

3.1.2.1 Celkový výskyt adjektiv v textech žáků

Abecedně řazený seznam adjektiv včetně údaje o výskytu je v přílohách na str. 265–281. Do výsledného seznamu jsme nezařadili adjektiva z oblasti proprií (např. *Karlovy Vary*, *Staroměstské náměstí*), na základě kontextu jsme také vyřadili substantiva s adjektivním skloňováním, která korpus účinně nerozpoznává (např. *hospodský*, *vedoucí*).

Tabulka 14: Adjektiva v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	2 062 výskytů 485 lexémů (typů)	1 759 výskytů 468 lexémů (typů)

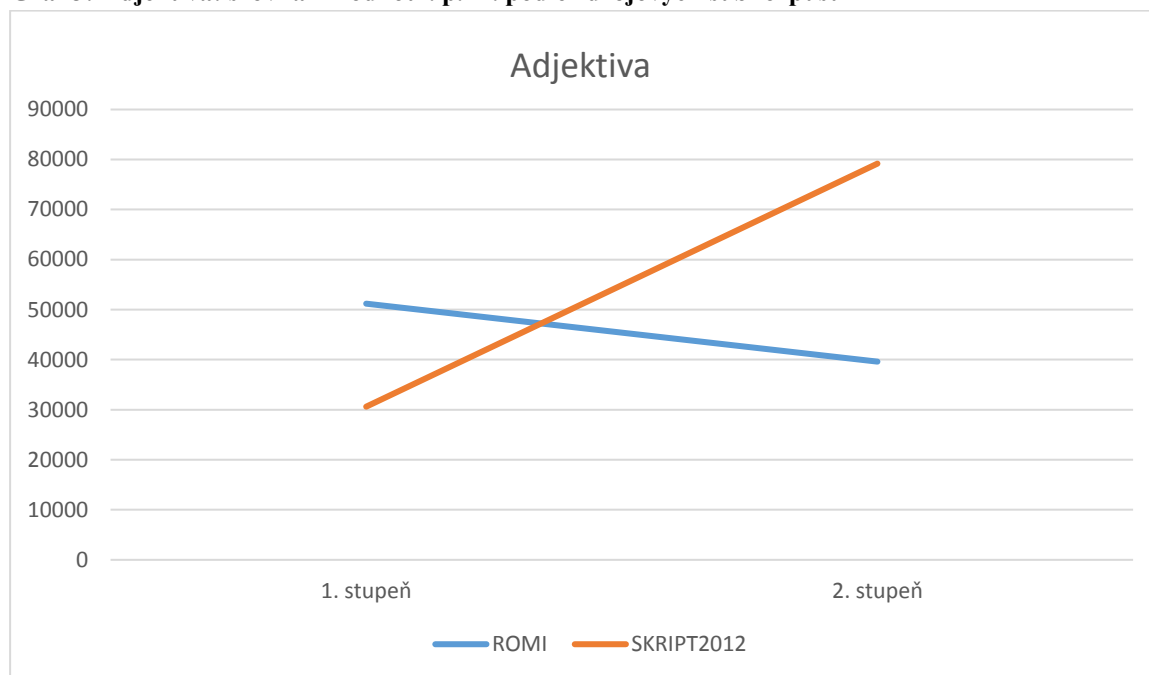
¹²⁹ Zpracováno podle: <https://www.czechency.org/slovník/ADJEKTIVUM>

¹³⁰ Z formálního hlediska se jedná o nominální základ, posesivní sufix (-*ův*-/*ov*-/*in*-) a sufix vyjadřující shodu (podle: <https://www.czechency.org/slovník/POSESIVNÍ%20ŮV-/-IN-ADJEKTIVUM#>)

¹³¹ Vyjadřují příznak absolutně a z hlediska mluvčího objektivně, což v důsledku limituje možnosti jejich stupňování, derivace a tvoření autonomních řad.

	51 194, 20 i. p. m.	39 610, 88 i. p. m.
SKRIPT2012	937 výskytů 308 lexémů (typů) 30 611, 91 i. p. m.	4 554 výskytů 1190 lexémů (typů) 79 184, 85 i. p. m.

Graf 3: Adjektiva: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Texty žáků prvního stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI vykazují celkově vyšší četnost adjektiv než texty kontrolní skupiny. Vyšší počet adjektivních lexémů však může souviset také s celkově vyšším objemem subkorpusu. V průběhu druhého stupně dochází k poklesu nejen frekvence, ale i počtu užívaných adjektivních lexémů.¹³²

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 svědčí o opačné tendenci – hodnota i. p. m. v textech žáků druhého stupně vzrostla oproti předchozímu období více než dvojnásobně, počet adjektivních lexémů se rozrostl téměř čtyřnásobně. Nárůst adjektivních lexémů ovšem může souviset také s celkovým nárůstem velikosti subkorpusu.¹³³

¹³² Navzdory celkovému nárůstu subkorpusu ROMI: 40 278 pozic (1. stupeň) x 44 407 pozic (2. stupeň)

¹³³ SKRIPT2012: 30 609 pozic (1. stupeň) x 57 511 pozic (2. stupeň).

Vyšší i. p. m. společně s nárůstem adjektivních lexémů u žáků staršího školního věku souvisí s kognitivním zráním a snahou přesněji vyjadřovat mimojazykovou skutečnost. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI jsme tento posun nezaznamenali.

3.1.2.2 Adjektiva podle frekvence

Tabulka 15: Dvacet nejfrekventovanějších adjektiv v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

pořadí	1. stupeň		2. stupeň	
	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	dobry	231	rad	148
2.	oblíbeny	177	dobry	133
3.	hezký	107	oblíbeny	77
4.	další	66	velký	69
5.	jiný	55	celý	42
6.	různý	50	hezký, nový, starý	31
7.	nový	49	malý	30
8.	velký	48	další	26
9.	vánoční	44	různý	25
10.	zábavný	41	jiný	21
11.	malý	35	hodný	19
12.	celý	34	mladý, mobilní, všední	18
13.	kouzelný, nej	29	romský	17
14.	český	23	černý, krásný, vlastní	16
15.	dopravní	20	český, zimní	15
16.	chudý	15	ostatní	13
17.	ostatní, starý	14	bohatý, školní	12
18.	počítačový	13	pěkný, poslední	11
19.	krásný, tvrdý	12	krátký, plný, vánoční, zelený	10
20.	červený, rychlý	11	stejný	9

Tabulka 16: Dvacet nejfrekventovanějších adjektiv v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

1. stupeň			2. stupeň	
pořadí	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	celý	44	velký	161
2.	dobrý	35	malý	142
3.	velký	34	rád	114
4.	super	31	celý	81
5.	malý	29	černý	78
6.	boží	26	dobrý	73
7.	mladý	25	krásný	66
8.	rád	24	bílý	63
9.	krásný, starý	23	starý	61
10.	hezký, nový, sladký	20	školní	54
11.	jiný	19	základní	45
12.	ostatní	18	hnědý, nový	42
13.	jarní	17	ostatní	40
14.	poslední	15	další, mluvený	38
15.	kohoutkův	13	jiný, různý	35
16.	milý, vlastní	12	modrý, vysoký	34
17.	vymyšlený	11	červený, pravopisný	30
18.	pěkný	9	dlouhý, oblíbený	27
19.	bílý, dlouhý, důležitý, různý	7	milý, pravý, zelený	26
20.	kolečkový, oblíbený, zlý	6	psací	25

Při výzkumu adjektiv se nám jednalo také o zachycení určitých tendencí v souvislosti s frekvencí. Zaměřili jsme se na poměr adjektiv původních a odvozených a také na sémantickou typologii¹³⁴ adjektiv.

Texty obou skupin žáků potvrzují z hlediska frekvence dominanci adjektiv původních (*bílý, bohatý, celý, černý, červený, dlouhý, dobrý, důležitý, hezký, hnědý, hodný, chudý, jiný, krátký, malý, milý, mladý, modrý, nový, pěkný, plný, pravý, rád, různý, rychlý, sladký, starý, stejný, tvrdý, velký, vysoký, zelený, zlý*).¹³⁵

V množině dvaceti nejfrekventovanějších adjektiv převládají u obou skupin žáků nad relačními (*boží, český, dopravní, jarní, kolečkový, kouzelný, mluvený, mobilní, oblíbený, počítačový, pravopisný, psací, romský, školní, vánoční, vlastní, zábavný, zimní*) adjektiva kvalitativní. Při detailnějším určení se ve většině případů jedná o adjektiva kvalifikační (příznak jako výsledek vědomého hodnocení mluvčím: *bílý, bohatý, černý, červený, dlouhý, dobrý, důležitý, hezký, hnědý, chudý, krásný, malý, milý, modrý, nový, pěkný, rychlý, různý, sladký, starý, tvrdý, velký, zelený, zlý*). V menší míře jsou zastoupena také adjektiva deskriptivní (*celý, další, jiný, ostatní, poslední, plný, pravý, stejný, základní*). Nutno ovšem dodat, že mezi jednotlivými sémantickými typy může při konkrétním užití docházet k přechodům (viz např. slangové užití adjektiva *boží* s významem kvalifikačním – viz Kapitola 3.2.2., str. 112).

Výskyt výrazů *boží, kohoutkův* a *kouzelný* je ovlivněn tématem slohové práce.

3.1.2.3 Jmenné tvary adjektiv

V textech žáků druhého stupně zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 jsme ojediněle zaznamenali užití takzvaných jmenných tvarů adjektiv (viz Tabulka 17, str. 84), které jsou v současnosti omezeny slovtvorně i tvarově a jsou považovány za knižní. Výjimku představuje běžně užívané adjektivum *rád* (viz Tabulka 15, str. 81 a Tabulka 16, str. 82), které má pouze krátké tvary a často bývá užíváno v platnosti příslovce.¹³⁶

¹³⁴ Podle: <https://www.czechency.org/slovník/ADJEKTIVUM>

¹³⁵ Zpracováno podle Cvrček et kol. (2010), str. 196.

¹³⁶ Podle: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=420>

Tabulka 17: Jmenné tvary adjektiv v textech žáků zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

adjektivum	konkrétní příklad
jist (2)	<i>„Radši vše říkal dvakrát aby si byl jist že ho Ochechule opravdu poslouchala .“ (14, 8., ž)</i>
ochoten (2)	<i>„Ke svým kolegům je vždy přátelský a laskavý , ochoten řešit jakýkoliv pracovní i osobní problém .“ (14, 8., m)</i>
spokojen (2)	<i>„Danky se mi moc líbyli , jsem spokojen , a užil sem si heské Vánoce z přáteli a rodičema .“ (13, 6., m, SPU)</i>
hotov (1)	<i>„Když byl s prací hotov , vynesl vlaštovku na vrchol stromu , kde bydleli .“ (14, 8., m)</i>
schopen (1)	<i>„A svůj klid , který z něho tak vyzařoval rozdával jeho skutkem , dokazuje to že lidská bytost je schopna krásného a naprosto nesobeckého činu .“ (14, 8., ž)</i>
zdráv (1)	<i>„Doufám že všichni členové mé rodiny budou i za 10 let živi a zdraví .“ (13, 6., m, SPU)</i>
živ (1)	

Celková hodnota i. p. m. krátkých tvarů adjektiv činí 173,88. Jejich užívání svědčí o snaze některých žáků ve svém písemném projevu užívat stylově vyšší vrstvu slovní zásoby. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI krátké tvary adjektiv absentují.

3.1.2.4 Terminologie

V průběhu školní docházky se žáci v rámci jednotlivých vyučovaných předmětů seznamují také s určitými základními termíny vědních a technických oborů. Po formální stránce se často jedná o sousloví obsahující adjektivum. Při výzkumu adjektiv jsme objevili některé termíny, které souvisejí s předměty vyučovanými na základní škole (jsme si ovšem vědomi toho, že se s nimi žáci nemuseli nutně setkat v prostředí školy).

S ohledem na rozsah naší práce uvádíme pouze výčet termínů bez autentického textu, v němž se vyskytovaly.

Tabulka 18: Terminologie v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<i>tiskací písmo, elektrický proud, jedovatá/návyková/škodlivá látka, doba kamenná, pravěký člověk, obchodní stezka, politická strana, přírodní rezervace, ovocný strom, hlavní/krajské město, vážná/klasická hudba</i> <i>bílý tygr, vlaštovka obecná</i>	<i>hlavní postava, životní prostředí, lehká atletika, přímý kop, etnická rozmanitost</i>
SKRIPT2012	<i>tropický deštný prales, sluneční soustava, vodní elektrárna, vyjmenovaná slova, výtvarné umění</i> <i>anakonda žlutá</i>	<i>literární hrdina, kladný/záporný hrdina/postava, ústřední/vedlejší motiv, hláskové písmo, grafické znaky, větné členy, sluneční soustava, životní cyklus, luční rostliny, obrysové/prachové peří, pohlavní/trávicí/vylučovací soustava, vážná/populární hudba, kolorovaná kresba</i> <i>orel skalní, medvěd lední</i>

V jednom z textů žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 jsme narazili na chybnou podobu termínu (*kolmá rovnice*¹³⁷ místo *kolmá rovina*), patrně se jedná o paronymizaci.

¹³⁷ „a říkám kantorovi v hodině Algebry : “ Pane učiteli to je kolmá rovnice a ne rovnoběžná .” (13, 6., ž)

Výskyt termínů v jednotlivých skupinách žáků neuvádíme za účelem jejich srovnání z hlediska četnosti, která je do značné míry ovlivněna tématem slohových prací, ale pouze jako důkaz pronikání tohoto typu slovní zásoby do aktivní slovní zásoby žáků.

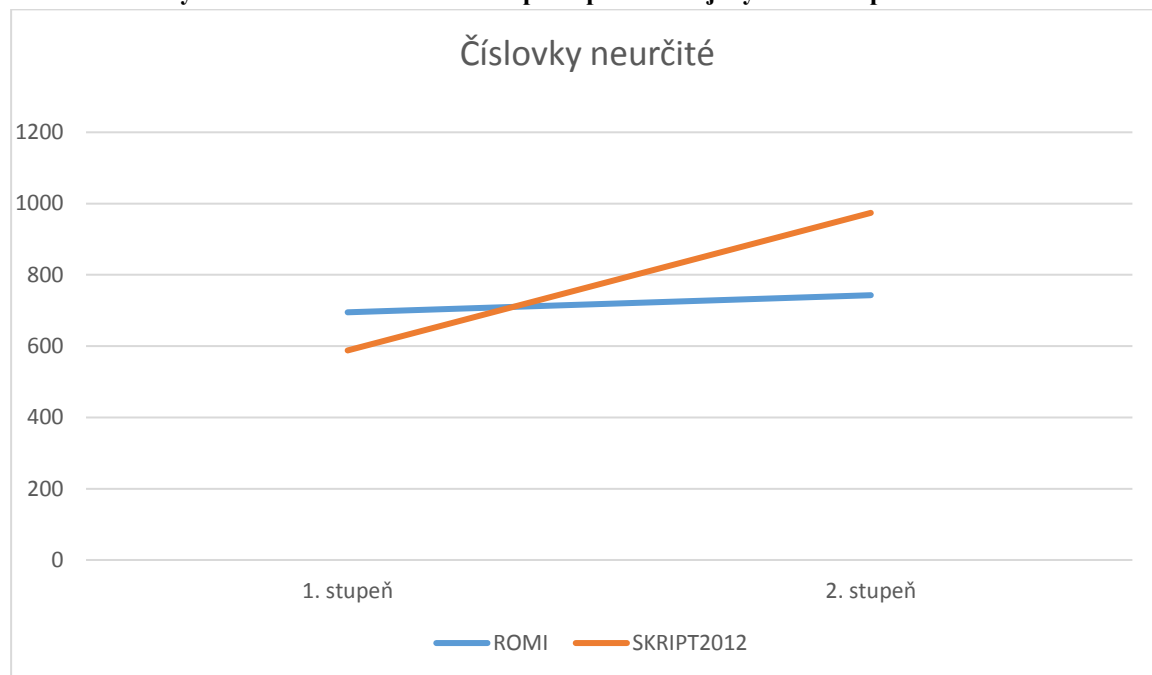
3.1.3 Číslovky (numeralia)

Slovní druh číslovky sdružuje slova s významem kvantovosti. Vyskytují se zejména v textech publicistických a odborných (Cvrček et kol., 2010). V české školní praxi bývají tradičně zvlášť vyděleny číslovky neurčité, které nevyjadřují přesné, nýbrž obecné určení kvantity. V našem výzkumu jsme se zaměřili právě na skupinu číslovek neurčitých. Zajímalo nás, zda budeme moci pozorovat v souvislosti s kognitivním zráním tendenci přesněji vyjadřovat neurčité množství za pomoci širšího výraziva.

Tabulka 19: Neurčité číslovky v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	28 výskytů 695,17 i. p. m. 7 lexémů (typů): <i>mnoho</i> (7), <i>moc</i> (7), <i>tolik</i> (5), <i>málo</i> (4), <i>několikrát</i> (2), <i>několik</i> (2), <i>víckrát</i> (1)	33 výskytů 743,13 i. p. m. 8 lexémů (typů): <i>mnoho</i> (19), <i>moc</i> (3), <i>málo</i> (3), <i>kolikrát</i> (2), <i>tolik</i> (2), <i>několikrát</i> (1), <i>několik</i> (1), <i>hodně</i> (1), <i>hodněkrát</i> (1)
SKRIPT2012	18 výskytů 588,06 i. p. m. 6 lexémů (typů): <i>mnoho</i> (7), <i>několik</i> (4), <i>moc</i> (3), <i>tolik</i> (2), <i>několikrát</i> (1), <i>málo</i> (1)	56 výskytů 973,73 i. p. m. 7 lexémů (typů): <i>mnoho</i> (21), <i>několik</i> (20), <i>moc</i> (5), <i>tolik</i> (5), <i>málo</i> (3), <i>několikrát</i> (1), <i>mnohokrát</i> (1)

Graf 4: Číslovky neurčité: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Z hodnot i. p. m. vyplývá, že u skupiny žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 nastal v období druhého stupně progres v četnosti užívání neurčitých číslovek. U skupiny žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI oproti tomu došlo jen k mírnému nárůstu četnosti. V souvislosti s věkem pak nebyl potvrzen předpoklad užívání pestřejší slovní zásoby daného slovního druhu ani u jedné ze skupin žáků.

Co se konkrétních užitých výrazů týče, nejsou mezi zkoumanými skupinami žáků významné rozdíly. Z druhů neurčitých číslovek byly zaznamenány základní a násobné. Z hlediska významu se jedná o vyjádření dvou množstevních protikladů a množství blíže nespecifikovaného .

Velké množství je nejčastěji vyjadřováno výrazem *mnoho*, který dominuje v pracích žáků všech zkoumaných skupin, v pracích žáků prvního stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI byl stejně často užit také výraz *moc*. Pro srovnání četnosti užívání obou výrazů jsme využili synchronní korpus psaných textů SYN2015 a dále dva synchronní korpusy mluveného jazyka – ORAL2013 a SCHOLA2010.

Tabulka 20: Frekvence výrazů *moc* a *mnoho* ve vybraných korpusech psaného a mluveného jazyka

	SYN2015	ORAL2013	SCHOLA2010
<i>moc</i>	480,33 i. p. m.	888,45 i. p. m.	542,71 i. p. m.
<i>mnoho</i>	322,75 i. p. m.	12,52 i. p. m.	80,26 i. p. m.

Hodnoty v Tabulce 20 svědčí o vyšší frekvenci výrazu *moc* v oblasti mluveného, ale i psaného jazyka. Dominance výrazu *mnoho* v textech žáků tedy vypovídá o vlivu školního prostředí na písemný projev žáka – žák je veden k odlišování diskurzu psaného od mluveného a užívání jistých žádoucích výrazů v psaném projevu.

Odlišnou skutečnost potvrzuje slovo *hodněkrát*¹³⁸ v textu žáka osmé třídy ze zdrojového subkorpusu ROMI. Užití nespisovného výrazu ve školním textu žáka druhého stupně vypovídá o nedostatečném rozlišování diskurzu psaného a mluveného jazyka a potažmo textu oficiálního.

3.1.4 Slovesa (verba)¹³⁹

Verba jsou jedním z autosémantických ohebných slovních druhů. Co do významu vyjadřují stavy, změny stavů, akce nebo děje. Z funkčního hlediska jsou zásadní především v oblasti syntaxe, představují základ pro přísudek, který tvoří jádro věty. Od ostatních ohebných slovních druhů se verba liší formálně, ohýbají se tzv. časováním, pomocí speciální sady koncovek.

Verba dělíme na plnovýznamová (dějová, stavová), jichž je většina, a neplnovýznamová (sponová, modální a fázová), která v různé míře ztrácejí svůj lexikální význam. Některé kombinace frekventovaných sloves (např. *mít, jít, dát*) s jinými slovními druhy tvoří sémantický celek, který lze považovat za frazémové sloveso (Cvrček et kol., 2010).

¹³⁸ “*rád hraju tu hru hodně z nás v tadyté škole jí hraje je to fakt dobrá hra . já jí hraju teprve 1 rok , ale hodněkrát jsem jí začínal znova , protože když jste 40 úroveň tak je málo věci co v té hře se dá dělat , úrovně už jdou pomalu , a jsou tan i dlouhý práce , i drahý věci , ale když jste od 1 do 10 úrovně tak to jsou levný věci krátký práce , a i úrovně lítaj třeba když si chcete koupit třeba helmu tak jí od jí 1 do 10 úrovni koupíte přeba za 15 zlatejch , ale když chcete si koupit helmu když chcete tak ale jste 40 úroveň a už to stojí třeba 60 zlatejch to je už pak drahý .*“ (14, 8., m, NE)

¹³⁹ Zpracováno podle Cvrček et kol. (2010).

V souvislosti se specifiky tohoto slovního druhu jsme se kromě obecných tendencí v jejich užívání z hlediska frekvence zaměřili zejména na výskyt verb dicendi (dále VD) a cogitandi (dále VC) a také na slovesa frazémová (dále VF), jež jsou součástí tzv. verbálních frazémů.¹⁴⁰ Nárůst užívání těchto typů sloves souvisí s celkovým kognitivním zráním jedince, což by se mělo projevit v textech žáků staršího školního věku.

3.1.4.1 Celkový výskyt verb v textech žáků

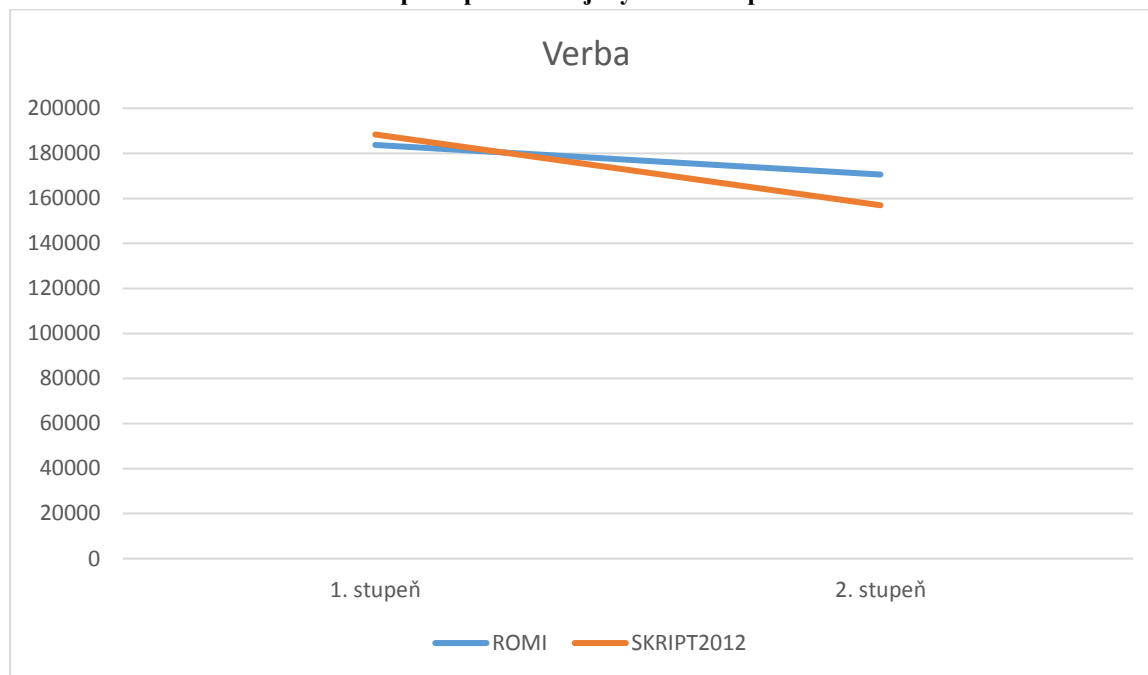
Výsledná podoba frekvenčního seznamu verb (viz str. 195–220) je ovlivněna možnostmi korpusu. Například u reflexních sloves korpus v seznamu neuvádí *se*, *si*. Případné vidové dvojice nedává dohromady pod jedno lemma, ale uvádí každé zvlášť (např. *řici*, *říkat*).

Tabulka 21: Verba v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	7 400 výskytů 776 lexémů (typů) 183 723,12 i. p. m.	7 575 výskytů 873 lexémů (typů) 170 581, 21 i. p. m.
SKRIPT2012	5 766 výskytů 813 lexémů (typů) 188 375, 97 i. p. m.	9 026 výskytů 1 410 lexémů (typů) 156 943, 80 i. p. m.

¹⁴⁰ VF jsou pojednána ve výzkumu frazémů, konkrétně v kapitole Výrazy slovesné, str. 124.

Graf 5: Verba: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Texty žáků prvního stupně obou zdrojových subkorpusů vykazují vyšší četnost sloves než texty žáků druhého stupně. Tato skutečnost vypovídá o vlivu mluveného jazyka na písemný projev žáků mladšího školního věku a souvisí také se samotným procesem utváření textu (viz Kapitola 3.1.6., str. 105).

K výraznějšímu rozlišování psaného a mluveného diskurzu dochází v souvislosti s kognitivním zráním v projevech žáků staršího školního věku. V průběhu druhého stupně dochází u obou skupin k poklesu frekvence, avšak zároveň k nárůstu počtu užívaných lexémů. Pokles hodnoty i. p. m. současně s nárůstem počtu lexémů svědčí o příhodnějším výběru sloves, což souvisí se schopností přesněji vyjadřovat konkrétní mimojazykovou skutečnost. Tato tendence je patrná zejména v textech žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012. Výrazně vyšší počet lexémů v textech této skupiny žáků ovšem může být ovlivněn také celkovým nárůstem objemu subkorpusu.

3.1.4.2 Verba podle frekvence

Na vzorku dvaceti nejfrekventovanějších verb v textech žáků (viz Tabulka 22 a Tabulka 23, str. 91 a 92) můžeme vidět nejčastější funkční typy a významové skupiny sloves.

Tabulka 22: Dvacet nejfrekventovanějších verb ze zdrojového subkorpusu ROMI

1. stupeň			2. stupeň	
pořadí	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	být	2828	být	2364
2.	mít	425	mít	432
3.	jít	244	jít	428
4.	hrát	198	chtít	140
5.	moci	151	chodit	115
6.	chodit	145	hrát	113
7.	jet	127	jet	111
8.	bavit	124	dělat	94
9.	dát	121	moci	93
10.	koupit	95	dát	80
11.	chtít, muset	86	koupit	78
12.	udělat	69	řici	76
13.	poslouchat	65	bavit	67
14.	jezdit	64	muset	64
15.	líbit	60	dostat, líbit	54
16.	dělat	52	těšit	52
17.	dostat	44	jezdit	48
18.	začít	38	jmenovat	42
19.	číst	32	vědět	41
20.	pomoci, usnadňovat	30	udělat	36

Tabulka 23: Dvacet nejfrekventovanějších verb ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

1. stupeň			2. stupeň	
pořadí	lexém (typ)	výskyt	lexém (typ)	výskyt
1.	být	1637	být	2571
2.	mít	278	mít	649
3.	jít	241	jít	155
4.	jet	139	moci	112
5.	řici	125	muset	77
6.	hrát	91	chtít, vidět	75
7.	dát	76	začít	67
8.	chtít	58	dát	65
9.	narodit	54	jmenovat	64
10.	doufat, muset	51	řici	63
11.	přijet	48	dělat	62
12.	moci	45	vědět	61
13.	říkat	43	narodit	58
14.	běžet	41	dostat	57
15.	začít	40	říkat	56
16.	vidět	37	žít	54
17.	dostat, vzít	34	chodit, nosit	52
18.	dělat	32	sázet	50
19.	vrátit	31	bydlet	49
20.	vědět	29	hrát	48

V obou tabulkách se nejvíce vyskytují stejné nebo významově podobné lexémy, což vypovídá o univerzálnosti některých skupin sloves (zejména neplnovýznamová a z plnovýznamových slovesa pohybu) bez ohledu na zadání slohové práce (téma, formální požadavky).

Nejčetnějším slovesem je *být*, což souvisí s jeho širokým funkčním potenciálem. Toto neplnovýznamové sloveso se může vyskytovat ve funkci auxiliáru nebo klitiky, které jsou součástí složených slovesných tvarů (futurum, préteritum, kondicionál), a nebo ve funkci spony. Korpus SKRIPT2015 nemá v anotaci vyznačeno rozlišení konkrétní platnosti tohoto slovesa. Srovnání i. p. m. slovesa *být* v textech žáků 2. stupně (ROMI: 53 234,85 i. p. m. x SKRIPT2012: 44 704,46 i. p. m.) vypovídá o jeho nadužívání v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI. Tato tendence je více patrná v kontextu počtu lexémů a hodnot i. p. m. všech verb (viz Tabulka 21, str. 89) – vyšší frekvence slovesa *být* a nižší počet ostatních sloves (ROMI) oproti nižší frekvenci slovesa *být* a vyššímu počtu sloves ostatních (SKRIPT2012). Mezi nejfrekventovanější verba patří u obou skupin žáků také další dva typy neplnovýznamových sloves – modální (*mít*,¹⁴¹ *moci*, *muset*, *chtít*) a fázová (*začít*).

Z množiny plnovýznamových sloves můžeme na základě významu vytrdit větší skupiny: slovesa pohybová (*běžet*, *chodit*, *jet*, *jezdit*, *jít*, *přijet*), verba dicendi (*bavit*,¹⁴² *řici*, *říkat*) a sentiendi (*vědět*, *vidět*) a slovesa *dělat*, *udělat*. Častý výskyt slovesa *hrát* má souvislost s věkem autorů textů – toto sloveso vyjadřuje větší množství volnočasových aktivit (oblast her, sport, hudebních nástrojů, PC), o kterých žáci často ve svých písemných projevech referují. Vyšší výskyt sloves *sázet* a *usnadňovat* je způsoben tématem slohových prací.

3.1.4.3 Verba dicendi (VD)

Verba dicendi sdružují slovesa, která nějakým způsobem souvisí s řečovou činností. Mezi VD však řadíme také slovesa, která se netýkají přímo řečové činnosti, nýbrž aktivit realizovaných verbálně (např. *jmenovat*, *chválit*, *napomínat*). Za základního představitele lze považovat sloveso *mluvit*. Dalšími členy jsou slovesa vyjadřující některý z následujících významů:¹⁴³

a) způsob řečového projevu (např. *artikulovat*, *koktat*, *mumlat*)

¹⁴¹ Ve většině případů z obou zdrojových subkorpusů je ovšem toto sloveso plnovýznamovým.

¹⁴² V textech žáků se vyskytuje také ve významu zálib („něco baví někoho“).

¹⁴³ Zpracováno podle: <https://www.czechency.org/slovník/VERBUM%20DICENDI>

- b) zvuková charakteristika projevu (např. *křičet, syčet, šeptat*)
- c) prostředek komunikace (např. *esemeskovat, chatovat, telefonovat*)
- d) určení fáze komunikačního aktu (např. *dodat, odpovědět, reagovat*)
- e) určení komunikační funkce projevu (např. *řici, slíbit, varovat*)
- f) forma komunikace na tzv. sociálních sítích (např. *lajkovat, postovat, twittovat*)

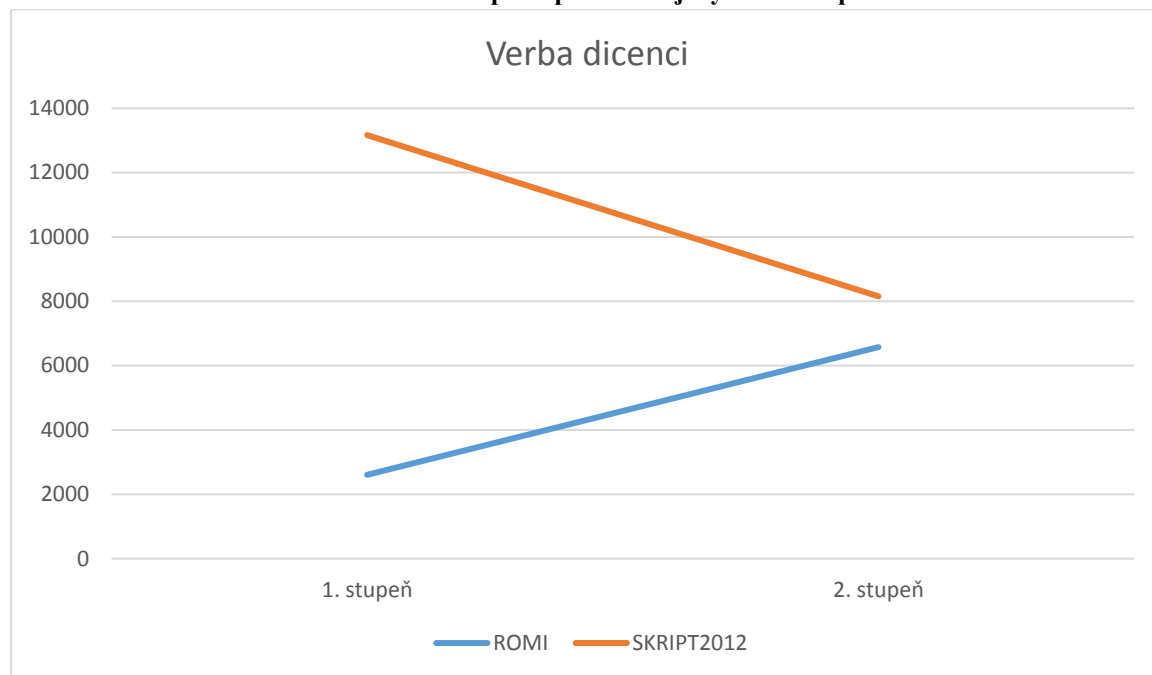
Při výzkumu VD jsme vždy vycházeli z kontextu. Do seznamu jsme zahrnuli všechna slovesa, která se ve významu VD vyskytovala alespoň v jednom případě. V tabulkách uvedený počet výskytu a podle něj přepočítaná i. p. m. odpovídá pouze slovesům ve významu VD, od hodnot uváděných v abecedním seznamu sloves se tedy liší.

Tabulka 24: Verba dicendi v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<p>výskyt: 105</p> <p>i. p.m.: 2 606,88</p> <p>40 lexémů (typů):</p> <p><i>domluvit, esemeskovat, hádat, chraptět, chválit, kecat, komentovat (6), křičet, mluvit (4), nabídnout, namlouvat, navrhnout (4), navrhopvat, odpovědět, opakovat, pochválit (3), pojmenovat, pomloutvat, popřát (2), povědět (2), povídat (11), prosit, přemluvit, přikázat, přivolat, ptát, říci (21), říkat (11), řvát (4), volat (2), vyjmenovat (2), vyprávět, vysvětlit, vyvolat, zakřičet, zařvat (2), zavolat (4), zeptat, zmínit, zopakovat (2)</i></p>	<p>výskyt: 292</p> <p>i. p.m.: 6 575,53</p> <p>53 lexémů (typů):</p> <p><i>artikulovat, bavit (7), děkovat (9), dodat, dohodnout (2), domluvit (3), doporučit (3), doporučovat (3), dovolit, hádat (2), hovořit, chatovat, křičet, lhát, loučit, mluvit (14), nabídnout, nadávat, odpovědět (3), omluvit (4), opakovat, optat (6), ozvat, pobavit (2), poděkovat (4), pohádat, pochválit, pokecat, pokřikovat (2), povídat (21), povolovat, pozdravit (26), pravit (2), rapovat, říci (76), říkat (35), řvát (3), souhlasit (3), telefonovat, tvrdit, volat (6), vtipkovat (2), vyhlásit, vyjadřovat, vyprávět (4), vypravovat (2), zakázat (4), zakazovat, zařvat, zavolat (5), zdravit (3), zeptat (12), zvat</i></p>

SKRIPT2012	<p>výskyt: 403</p> <p>i. p.m.: 13 166,06</p> <p>77 lexémů (typů):</p> <p><i>děkovat (3), dohodnout (4), domluvit (5), dořící, dovolat, chválit, ječet, kecat, křičet (2), lhát (3), mluvit (3), nabídnout (5), napomenout, nařídit (3), navrhnout, nazvat, odpovědět (2), odvolat, odvolávat, omluvit (2), oznámit (4), oznamovat (2), ozvat, ozývat, poděkovat, pográtulovat, pojmenovat, poprosit (3), popřát (4), popsát, povědět, povídat (4), pozdravovat (8), pravit (2), promluvit (3), prosit (2), prozradit (2), prozrazovat, přát (2), předvolat, přikázat (3), připomenout, přivítat (2), ptát (12), rozhlásit, rozloučit (2), říci (130), říkat (49), sdělit (2), seřvat, slíbit (3), slibovat, švitořit, telefonovat, usmířit, uvádět, varovat (5), vítat, volat (33), vyhlásit, vyjadřovat, vykřiknout, vynadat (3), vypovědět, vyprávět (7), vypravovat, vyptávat, vyslat (2), vysvětlit, vyvolávat (4), vyzvídat, zakázat (2), zavolat (23), zeptat (10), zopakovat, zvat, zvěstovat (5)</i></p>	<p>výskyt: 469</p> <p>i. p.m.: 8 154,96</p> <p>121 lexémů (typů):</p> <p><i>bavit (6), bědovat (2), blahopřát, děkovat, dohodnout (3), domloutvat, domluvit (4), doporučit, doporučovat (2), dovolit (3), hádat (2), chlubit (2), jmenovat, klást, komunikovat, křičet (5), lhát (3), loučit, mluvit (18), nabídnout (3), nadávat (3), namluvit (3), naříkat, navrhnout, navrhovat, naznačit, nazvat (2), nazývat (6), odmítat, odmítnout (2), odpovědět (12), odseknout (2), odvětit, opakovat (2), oznámit, oznamovat, ozvat (2), pobídnout, pobízet, poděkovat (2), pohádat (4), pochlubit, pochválit (2), pomluvit, popisovat (28), popovídat, poprosit (3), popřát, popsát (8), poradit (10), posmívat (4), povědět, povídat (10), pozdravit (2), pozdravovat (6), pozvat (4), požádat (3), pravit, prohlásit, prohlašovat (2), prohodit, promluvit (5), pronášet, prosit (10), prozrazovat, přát (9), překřikovat, přemlouvát, přemluvit, přísahat, ptát (12), radit (3), reagovat, rozhlašovat, rozkazovat, rozloučit (2), říci (63), říkat (56), říkávat, řvát, sdělit (2), slíbit, slibovat (2), souhlasit, stěžovat (4), svěřit (2), svěřovat, svolat, svolit (4), šeptat (2), tvrdit, uvést (5), varovat (12), volat, vtipkovat (4), vyhlásit, vyhrožovat (2), vyjadřovat, vyjeknout (4), vyjmenovat, vykřiknout (4), vykřikovat, vypovědět (2), vyprávět, vypravovat (2), vyptávat, vyslovit, vysvětlit (2), vysvětlovat (3), vyzvat, zakázat, zaklít, zakřičet, zařvat, zaskřehotat, zasyčet, zašeptat, zavolat (7), zeptat (14), zmínit (2), zmiňovat</i></p>
------------	--	---

Graf 6: Verba dicendi: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI pozorujeme zvýšení frekvence VD v souvislosti s věkem (nárůst i. p. m. cca 2,5 násobný). Nárůst počtu lexémů však v kontextu s několikanásobným nárůstem i. p. m. považujeme spíše za nevýrazný. Došlo tedy k celkovému zvýšení frekvence VD, ovšem za užívání omezeného výraziva.

Texty žáků prvního stupně subkorpusu SKRIPT2012 vykazují výrazně vyšší i. p. m. než ostatní pozorované skupiny, na druhém stupni dochází k poklesu. Tento pokles souvisí také s celkovým poklesem frekvence verb (viz Graf 5, str. 90). Zároveň však v souvislosti s věkem pozorujeme nárůst lexémů. Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 svědčí o příhodnějším vyjadřování mimojazykové skutečnosti užíváním rozmanité palety výrazů.

Již od mladšího školního věku panuje mezi žáky obou skupin zřetelný rozdíl v četnosti užívání VD, který se na druhém stupni dále prohlubuje.

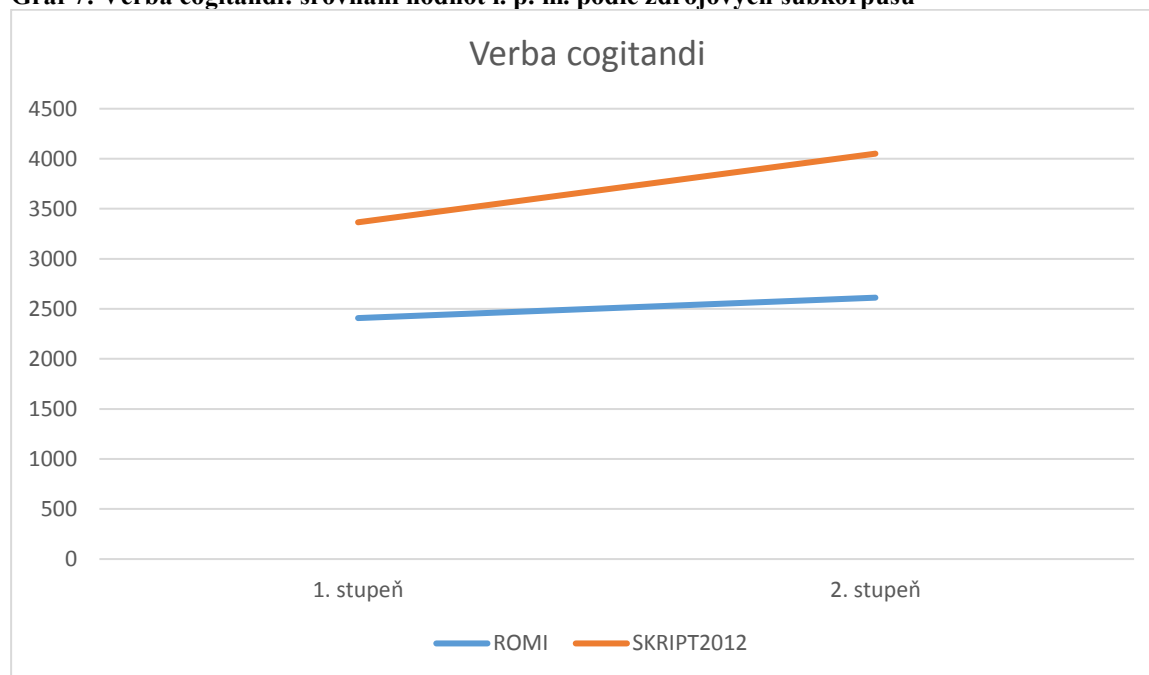
3.1.4.4 Verba cogitandi (VC)

Verba cogitandi představují širší skupinu sloves označujících myšlenkové procesy a mentální stavy. Při výzkumu VC jsme vždy vycházeli z kontextu. Do seznamu jsme zahrnuli všechna slovesa, která se ve významu VC vyskytovala alespoň v jednom případě. V tabulkách uvedený počet výskytu a podle něj přepočítaná i. p. m. odpovídá pouze slovesům ve významu VC, od hodnot uváděných v abecedním seznamu sloves se tedy liší.

Tabulka 25: Verba cogitandi v textech žáků

Zdrojový suborpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<p>výskyt: 97</p> <p>i. p.m.: 2 408,26</p> <p>20 lexémů (typů):</p> <p><i>dozvědět, myslet (19), pochopit, považovat, poznat (2), poznávat, promyslet, přemýšlet, soustředit, uvědomit, vědět (29), věřit (3), vymyslet (4), vymýšlet (2), vzpomenout (2), vzpomínat (2), zapamatovat, zapomenout (4), zjistit (6), znát (15)</i></p>	<p>výskyt: 116</p> <p>i. p.m.: 2 612,20</p> <p>24 lexémů (typů):</p> <p><i>domnívat (2), dozvědět (4), chápat, myslet (28), odvodit, pamatovat, pochopit, pomyslet, poznat (14), poznávat (2), představovat (4), předvídat, přemýšlet (6), rozmyslet, rozumět (6), uvědomit (4), uvěřit (2), vymyslet (2), zamyslet (3), zapamatovat, zapomenout (3), zapomínat, zjistit (8), znát (19)</i></p>
SKRIPT2012	<p>výskyt: 103</p> <p>i. p.m.: 3 365,02</p> <p>25 lexémů (typů):</p> <p><i>domyslet, dozvědět (19), myslet (17), napadnout (4), pamatovat (11), pochopit, pochybovat, pomyslet, poznat, poznávat, představit (2), rozeznat, srovnávat, uvědomit (2), uvěřit, věřit (2), všimnout (6), vymyslet (2), vzpomínat (7), zapamatovat, zapomenout (6), zapomínat, zavzpomínat (2), zjistit (9), znát (3)</i></p>	<p>výskyt: 233</p> <p>i. p.m.: 4 051,40</p> <p>38 lexémů (typů):</p> <p><i>domnívat (2), dozvědět (6), dumat, chápat (2), mýlit (2), myslet (36), odhadnout, opomenout, pamatovat (6), pochopit (3), pomyslet (3), považovat (4), poznat (18), poznávat (2), představovat, přemýšlet (4), rozlišit, rozlišovat, rozpoznat, rozumět (2), řešit (2), soustředit, srovnávat, usmyslet, uvažovat, uvědomit (4), uvědomovat (3), uvěřit, vědět (61), věřit (11), vymyslet (2), vymýšlet (2), vzpomenout, vzpomínat (5), zamyslet, zapomenout (9), zjistit (17), znát (13)</i></p>

Graf 7: Verba cogitandi: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI obsahují celkově nižší počet VC než texty kontrolní skupiny (hodnoty VC v textech žáků druhého stupně ROMI jsou nižší než hodnoty VC v textech žáků prvního stupně SKRIPT2012).

V textech obou skupin žáků dochází k nárůstu užívání VC v souvislosti s věkem (nárůst i. p. m. i počtu lexémů), což je patrné zejména v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012. Rozdíl mezi oběma skupinami žáků se tedy v souvislosti s věkem prohlubuje.

3.1.5 Spojky (konjunkce)

Spojky představují neohebný a neplnovýznamový slovní druh, který slouží k vyjadřování vzájemných vztahů mezi větnými členy a větami. Z jednotlivých spojených složek (slova, slovní skupiny, věty) s různým významem vytvářejí sémanticky interpretovatelný syntaktický objekt.¹⁴⁴ Schopnost užívat vhodné spojovací výrazy se s věkem v souvislosti s rozvojem abstraktního a logického myšlení prohlubuje. V tomto ohledu významnou měrou přispívá také výuka syntaxe na druhém stupni základní školy.

¹⁴⁴ <https://www.czechency.org/slovník/SPOJKA>

3.1.5.1 Souřadící spojky

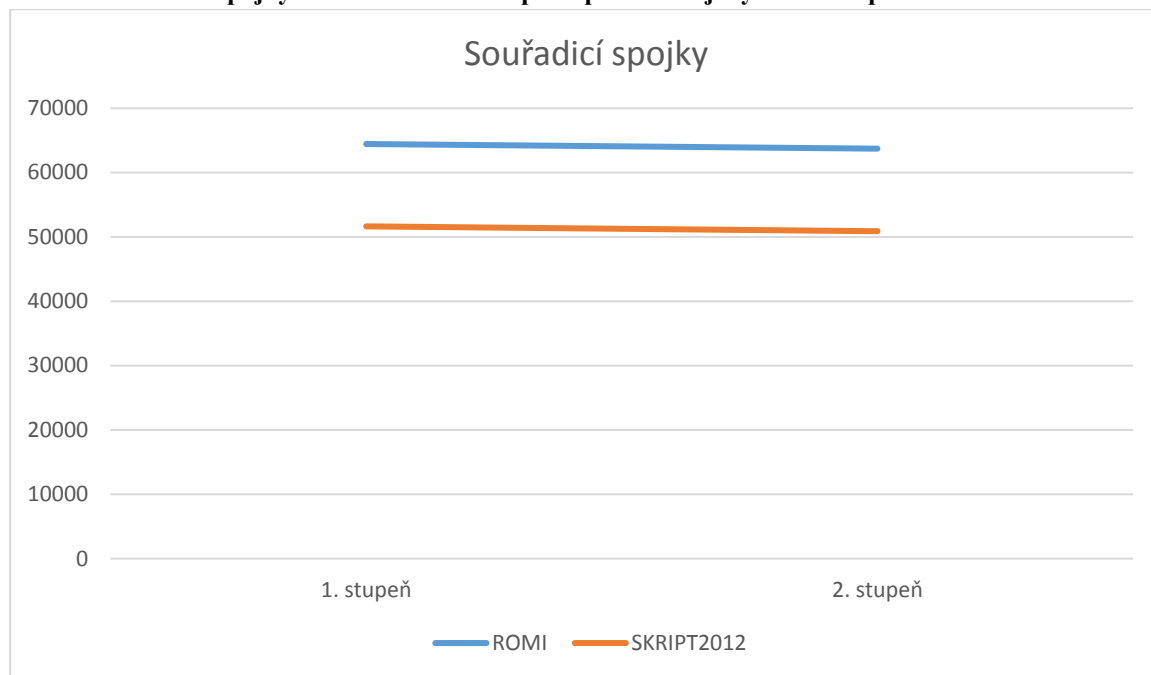
V rámci učiva syntaxe jsou v osmém ročníku podrobně probírány vztahy mezi větnými členy a mezi větami a v souvislosti s tím také jednotlivé souřadící spojovací výrazy, jejich význam a druh (viz Tabulka 2, str. 30).

Tabulka 26: Souřadící spojky v textech žáků

Zdrojový suborpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	2 597 výskytů 64 452,06 i. p. m. 16 lexémů (typů): <i>a</i> (1 871), <i>ale</i> (274), <i>nebo</i> (184), <i>i</i> (170)/ <i>aj</i> (1), ¹⁴⁵ <i>proto/ a proto/ ale proto</i> (46), <i>ani</i> (17), <i>totiž</i> (9), <i>tak</i> (6), <i>tedy</i> (5), <i>bud' – nebo</i> (4), <i>a tak</i> (3), <i>přece</i> (2), <i>či</i> (2), <i>a nebo/ aneb/ anebo</i> (1), <i>neboli</i> (1), <i>čili</i> (1)	2 810 výskytů 63 728,31 i. p. m. 20 lexémů (typů): <i>a</i> (2 149), <i>ale</i> (263), <i>nebo</i> (144), <i>i</i> (132), <i>proto/ a proto/ ale proto</i> (44), <i>ani</i> (30), <i>tak</i> (9), <i>a tak</i> (6), <i>tedy</i> (6), <i>totiž</i> (4), <i>neboli</i> (4), <i>bud' – nebo</i> (3), <i>či</i> (3), <i>nejen – ale i</i> (3), <i>avšak</i> (2), <i>přece</i> (2), <i>ani – ani</i> (2), <i>anebo/ aneb</i> (1), <i>jenže</i> (1), <i>však</i> (1)
SKRIPT2012	1 581 výskytů 51 651,48 i. p. m. 16 lexémů (typů): <i>a</i> (1 209), <i>ale</i> (181), <i>i</i> (62), <i>nebo</i> (55), <i>a tak</i> (16), <i>ani</i> (14), <i>proto/ a proto/ ale proto</i> (12), <i>však</i> (8), <i>totiž</i> (8), <i>tedy</i> (7), <i>jenže</i> (3), <i>přece</i> (2), <i>bud' – nebo</i> (1), <i>anebo</i> (1), <i>vždyť</i> (1), <i>neboli</i> (1)	2 927 výskytů 50 894,61 i. p. m. 27 lexémů (typů): <i>a</i> (2 069), <i>ale</i> (281), <i>i</i> (238), <i>nebo</i> (78), <i>proto/ a proto/ ale proto</i> (65), <i>ani</i> (51), <i>a tak</i> (46), <i>však</i> (24), <i>tedy</i> (13), <i>totiž</i> (9), <i>jenže</i> (9), <i>přece</i> (8), <i>bud' – nebo</i> (5), <i>jenomže</i> (4), <i>jednak</i> (4), <i>tak</i> (4), <i>tudíž</i> (3), <i>přesto</i> (3), <i>ani – ani</i> (3), <i>vždyť</i> (2), <i>avšak</i> (2), <i>či</i> (2), <i>nejen – ale i</i> (2), <i>neboť</i> (1), <i>nýbrž</i> (1), <i>neboli</i> (1), <i>a přesto</i> (1)

¹⁴⁵ „A pak jdu uklízet do obývacího pokoje až uklidím tak jdu na počítač a hraju si auta a potom jdu na internet na 2 hodiny chodím na lidi . cz a na FACEBOOK , a vo půl osmé vypínám počítač a dívám se na Televizní správy a sleduju sportovní noviny aj na počasí , a dívám do 21.00 hod na televizi , a potom si vyčistím zuby a jdu spát a ještě se pomodlím Ježíše .“ (13, 7., m, NE)

Graf 8: Souřadící spojky: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Z hodnot i. p. m. vyplývá, že texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI vykazují vyšší četnost spojovacích výrazů souřadících. Tato skutečnost souvisí s nadužíváním spojovacích výrazů některými žáky.¹⁴⁶ V období druhého stupně dochází u obou skupin žáků k mírnému poklesu četnosti užívání souřadících spojek.

V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI nepozorujeme v souvislosti s věkem významnější změny co do výraziva. V jednom z textů žáků prvního stupně se vyskytuje spojka *čili*¹⁴⁷ s významem identifikačním.¹⁴⁸ Z jednotlivých druhů spojek je na druhém stupni patrný

¹⁴⁶ „Byl další den a ja sem šla ke sve tetě a strícovy za svími sestřenicemi a my tři jsme šly bruslyt po bruslení jsme šly domů . A byl Silvestr na Silvestra jsme byli doma a čekaly jsme na půlnoc ja sem zatím přes telefon poslala tetám a své rodině blahopřání . Byla půlnoc a přišly moje sestřenice a všichni jsme si připily . A pak skončil Silvestr.“ (13, 7., ž, R)

¹⁴⁷ „Moje oblíbená osobnost je Martin Dejdar čili ozák.“ (11, 5., m, NE)

¹⁴⁸ V textech stejně starých žáků kontrolní skupiny, ale ani v textech obou skupin žáků druhého stupně se tento výraz nevyskytuje.

nárůst odporovacích (kromě *ale* a *přece* také *jenže*,¹⁴⁹ *však*,¹⁵⁰ *avšak*¹⁵¹), slučovacích (spojovací výraz *ani* – *ani*¹⁵²) a stupňovacích (*nejen* – *ale i*)¹⁵³. Konkrétní zapojení spojky *však* do textu (výskyt současně se spojkou *ale* stejného významu) vypovídá o nedostatečném osvojení významu a způsobu užití tohoto výrazu. Nově osvojené podřadicí spojky se nejčastěji objevují v textech žáků osmého ročníku, v porovnání s texty žáků sedmého a devátého ročníku se však rozdíl četnosti jeví jako nevýrazný.¹⁵⁴

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 vykazují progres v užívání souřadících spojek v období druhého stupně (z 16 na 27 výrazů), což může mít souvislost také s celkovým nárůstem subkorpusu. Z jednotlivých druhů se jedná zejména o odporovací (kromě *ale*, *však*, *jenže*, *přece* také *jenomže*, *přesto*, a *přesto*, *avšak*, *nýbrž*), slučovací (kromě *a*, *i*, *ani* také *ani* – *ani*), důvodové (kromě *totiž*, *vždyt'* také *neboť*), vylučovací (kromě *nebo*, *bud'* – *nebo*, *anebo* také *jednak*, *či*) a důsledkové (kromě *proto/ a proto/ ale proto*, *a tak*, *tedy* také *tak*, *tudíž*). Objevuje se také výraz *neboli* s významem identifikačním a stupňovací *nejen* – *ale i*. Nově osvojené spojovací výrazy se nejčastěji vyskytují v textech žáků osmého ročníku,¹⁵⁵ což může souviset s výukou syntaxe.

¹⁴⁹ „Po večeri jsem šla za mojí sestrou Evou a povídala jsem jí co se to děje jenže ta mlčela jako hrob.“ (13, 7., ž, NE)

¹⁵⁰ „Ale však na protější straně sousedila také Také velmi mocná královna.“ (13, 8., ž, R a 15,8., ž, R)

¹⁵¹ „Seriál se od knih dost liší, například je jiná charakteristika postav, je pozměněný děj příběhů, avšak jména postav zůstala stejná.“ (14, 8., m, NE)

¹⁵² „V partě velí vždy jeden z nejoblíbenějších nejspíše asi „Sangvinici“ nemusí být ani chytrý ani krásnej stačí že bude mít smysl pro humor spoustu střetných nápadů něco si vymyslí a ostatní ten výmysl uskuteční nebo jsou party které mají smysl třeba parta vzdělavců neboli lidově „šprtů“ ty nejsou mezi vrstevníky moc oblíbení protože místo skotačení s přáteli se choděj ve skupince doučovat předměty nebo cizí jazyky ale je to naše volba kde se začleníme.“ (15, 8., ž, R)

¹⁵³ „Bez vody nejde žít, všichni jí potřebují k životu nejen lidé ale i rostliny ...“ (15, 9., ž, R)

¹⁵⁴ Konkrétně se jedná o 4 výskyty v textech osmého ročníku, 2 výskyty v textech sedmého ročníku a 1 výskyt v textech devátého ročníku.

¹⁵⁵ Konkrétně se jedná o 41 výskytů v textech osmého ročníku, 17 výskytů v šestém ročníku, 18 v sedmém ročníku, 2 v devátém ročníku.

Rozdíl v četnosti nově osvojených spojovacích výrazů mezi oběma skupinami žáků patrně souvisí také s rozdílem zastoupení textů osmého a devátého ročníku v subkorpusech (ROMI: 33 % x SKRIPT2012: 49 %).

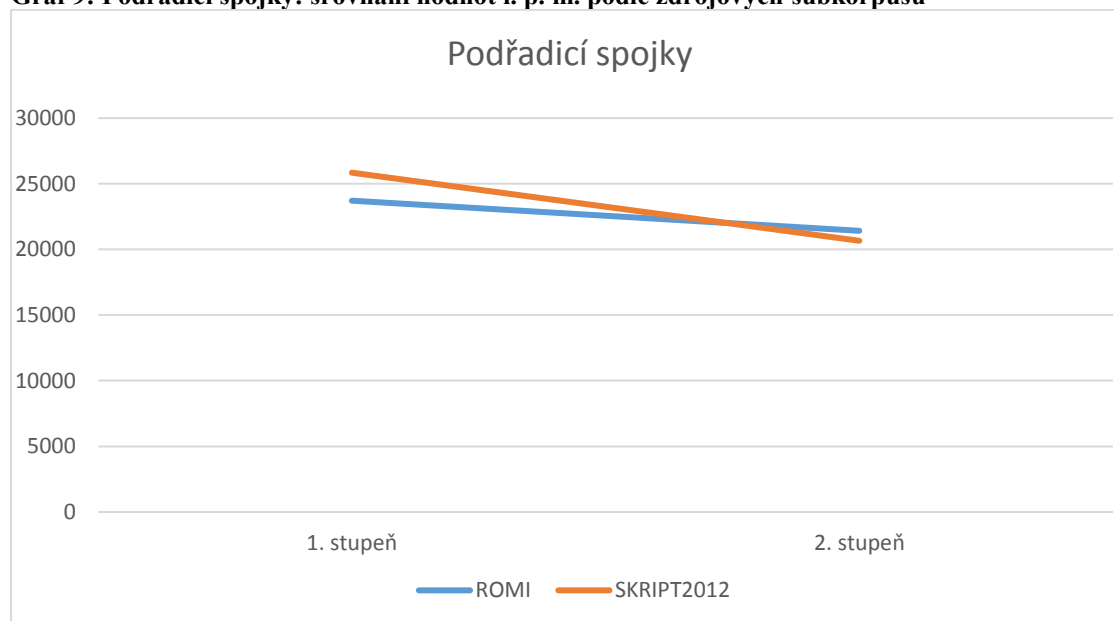
3.1.5.2 Podřadící spojky

Na základě tabulek 26 a 27 lze konstatovat, že v porovnání se souřadícími spojkami se spojky podřadící ve zkoumaných textech vyskytují méně často.

Tabulka 27: Podřadící spojky v textech žáků 1. stupně

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<p>954 výskytů</p> <p>23 710,21 i. p. m.</p> <p>18 lexémů (typů):</p> <p><i>když (251), že (168), protože (149), aby (114), kdyby (102), jako (81), než (28), takže (19), jestli (14), až (7), jak (7), jakoby (4), pokud (4), dokud (2), co (1), jelikož (1), zdali (1), jakmile (1)</i></p>	<p>951 výskytů</p> <p>21 415,54 i. p. m.</p> <p>22 lexémů (typů):</p> <p><i>že (330), když (195)/ dyž/ dyš (7), protože (127), jako (73), aby (70), kdyby (37), než (25), jestli (21) / jestli (4), takže (13), co (7), jak (7), dokud (7), jelikož (6), až (6), ať (4), jakoby (3), jakmile (3), pokud (2), aniž (1), poněvadž (1), dokavad' (1), zatímco (1)</i></p>
SKRIPT2012	<p>791 výskytů</p> <p>25 842,07 i. p. m.</p> <p>22 lexémů (typů):</p> <p><i>že (359), když (129), protože (87), aby (73), jako (51), jestli (27), než (15), až (13), jak (10), takže (8), pokud (3), zatímco (3), co (2), kdyby (2), jakmile (2), jestli (1), aniž (1), ač (1), dokud (1), zdali (1), jelikož (1), ať (1)</i></p>	<p>1 188 výskytů</p> <p>20 656,92 i. p. m.</p> <p>24 lexémů (typů):</p> <p><i>že (327), když (258), jako (216), protože (112), aby (100), než (34), jestli (23), kdyby (18), jelikož (18), takže (17), co (8), jak (8), jakmile (7), až (7), ať (7), ačkoli (6), pokud (5), jakoby (5), dokud (2), přestože (2), nežli (1), zatímco (1), aniž (1), ač (1)</i></p>

Graf 9: Podřadicí spojky: srovnání hodnot i. p. m. podle zdrojových subkorpusů



Z hodnot i. p. m. vyplývá, že v období druhého stupně došlo u obou skupin žáků k poklesu četnosti užívání podřadicích spojek, což je patrné zejména v textech žáků ze zdrojového subkorporu SKRIPT2012. Texty této skupiny žáků jsou zároveň bohatší co do výraziva.

Nejčastějším podřadicím spojovacím výrazem je obsahová spojka *že*, pouze v textech žáků prvního stupně zdrojového subkorporu ROMI je častější časová nebo také podmínková spojka *když*. Z hlediska druhu jsou u obou skupin žáků nejčastější spojky příčinné (konkrétně *protože*, *kdyby*, *takže*, *jestli*, *pokud*, *jelikož*, *ať*, *aniž*, *poněvadž*, *ač*, *ačkoli*, *přestože*), nejméně časté jsou pak srovnávací (konkrétně *jak*, *jako*, *jakoby*). Texty žáků druhého stupně ze zdrojového subkorporu ROMI obsahují v jednom případě nespisovný výraz *dokavad*¹⁵⁶ a v několika případech nesprávný pravopis spojek (*dyš/dyž*¹⁵⁷ namísto *když*, *jesli*¹⁵⁸ namísto *jestli*).

¹⁵⁶ „Na facebooku jsem skoro 1 rok hrála jednu hru která se jmenuje pet society dokavad' mě přestala bavit .” (13, 7., ž, NE)

¹⁵⁷ „U stolu by sme se měli chovat slušně , dyš hostitel podáva jídlo na stůl tak se na stůl nelepíme , nuž držíme v pravé ruce vidličku v levé ruce , dyš se podáva pečivo tak to bereme z rukama , dyš jíte napříklat obět (tak) dyš se chcete napít tak dejte nuž (nebo) a vidličku křížem diš dojíte tak dejte nuš a vidličku sobě tak se pozná že už ste dojedli .” (14, 7., ž, NE)

¹⁵⁸ „Jsem 13 holku romlu ktera bydli v Česke republice už od naroreni nelily semi tadi to jednani stýma lidma prece nezaleži jakouu mate plet jesli ste tmavi nebo bily zaleži nu projevu ale všichmi cigani nejsou stejni třela

V textech obou skupin žáků se vyskytují knižní spojky.¹⁵⁹ Jejich koncentrace je vyšší v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012. Z konkrétních výrazů je zajímavý zejména nárůst výskytu spojky *jelikož* na druhém stupni. Tato spojka představuje významový ekvivalent k jedné z nejčastějších podřadicích spojek *protože*. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI se jedná o nárůst z jednoho výskytu na šest,¹⁶⁰ v textech žáků zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 z jednoho výskytu na osmnáct.¹⁶¹ Výskyt knižních výrazů vypovídá o snaze některých žáků užívat stylově vyšší vrstvu slovní zásoby v psaném textu.

je pravda že některý cigani se neumnej chovat ale všichi nejsou stejni ale vy se divite že nektery cigani kradou ale co maj delat diš do prace je nevemou protože koukaj na plet a nak musej uživit rodinu podleniho by mohlo pomoc kdy ruš konečne stončil rasizmís“ (13, 7., ž, NE)

¹⁵⁹ *jelikož, aniž, ačkoli, ač, jakož*

¹⁶⁰ *„Kickbox je ale ze všech nejtvrdší a nejbolestnější , jelikož se může kopat skora kamkoliv .“ (14, 8., m, NE)*

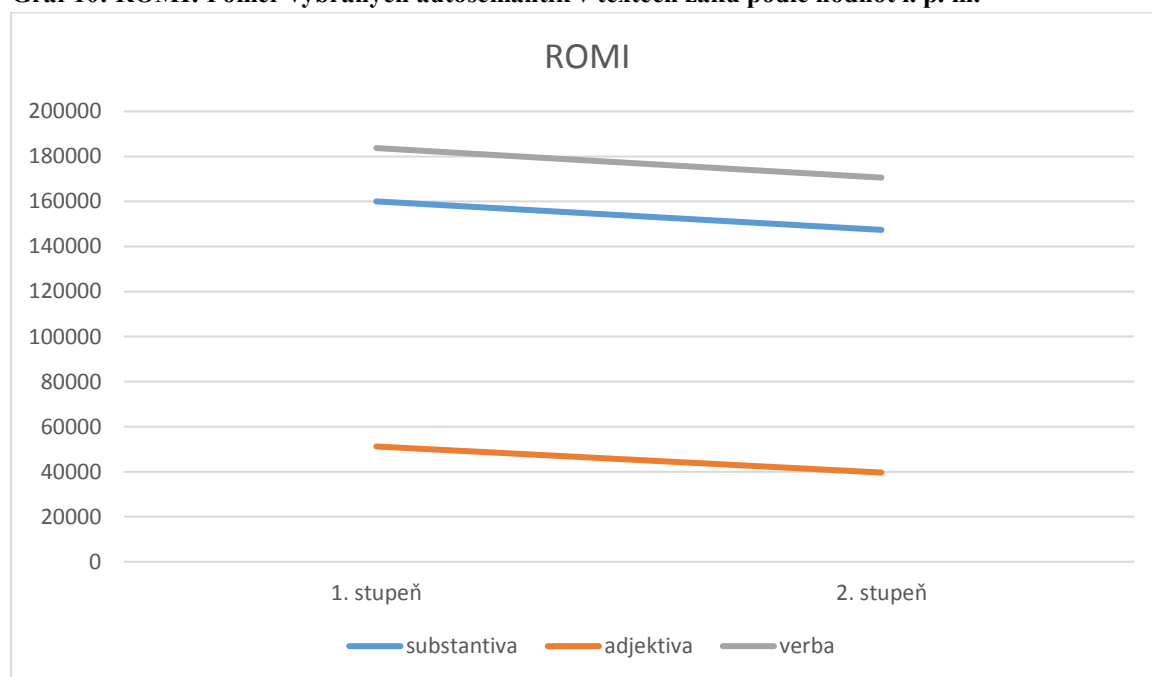
¹⁶¹ *„Pro zatím nemám žádné vzdělání , jelikož jsem žákem 9 . třídy základní školy .“ (15, 9., m)*

3.1.6 Celkový charakter textů podle poměru vybraných autosémantik

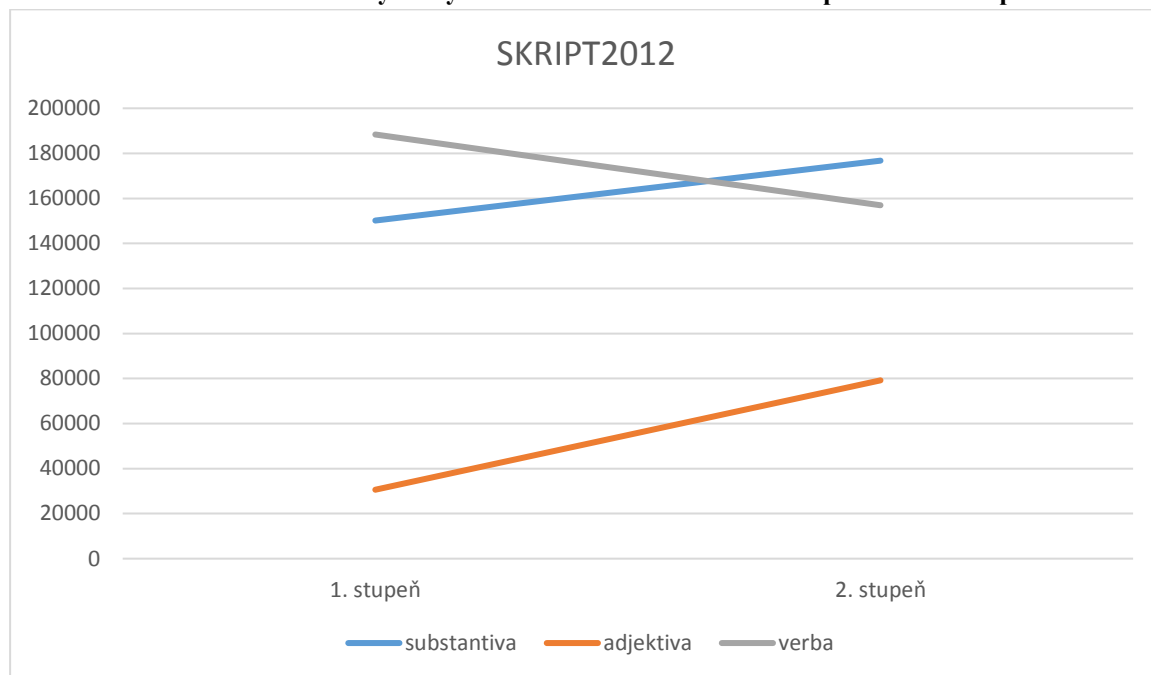
O celkovém charakteru projevu v jistém smyslu vypovídá také poměr a způsob zapojení některých slovních druhů. Cvrček (2010) si například všímá souvislosti mezi frekvencí substantiv a typem textu/promluvy: největší koncentrace substantiv bývá v textech odborných a publicistických textech (zhruba každé třetí nebo čtvrté slovo), nejmenší v rámci běžného hovoru (zhruba každé osmé až deváté slovo) (Cvrček et kol., 2010, str. 134).

D. Biber (2014) rozlišuje mezi tzv. clausal principem, typickým pro neformální mluvenou komunikaci, a tzv. phrasal principem, typickým pro formální písemnou komunikaci. První z nich spočívá v lineárním přidávání nových vět (potažmo sloves v určitém tvaru), druhý pak v rozvíjení nominálních struktur přidáváním přívlastků apod.

Graf 10: ROMI: Poměr vybraných autosémantik v textech žáků podle hodnot i. p. m.



Graf 11: SKRIPT2012: Poměr vybraných autosémantik v textech žáků podle hodnot i. p. m.



Na základě hodnot i. p. m jednotlivých autosémantik tedy můžeme v souvislosti s věkem pozorovat rozdíl v charakteru projevu obou skupin žáků. Zatímco texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 se v průběhu staršího školního věku postupně přibližují diskurzu psaného jazyka, texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI mají podobu spíše mluveného jazyka. Jejich psaný projev má tedy v porovnání s kontrolní skupinou spíše neformální charakter.

3.2 Prvky neformálního jazyka

Při zkoumání neformálních prvků v písemných textech žáků vycházíme z předpokladu, že většina textů vzniklých při jazykovém vyučování má oficiální charakter a případný výskyt neformálních prvků je možný jen v omezené míře (např. v rámci přímé řeči postav). Následující kapitola se zabývá výskytem neformálních prvků u vybraných autosémantik.

3.2.1 Substantiva

Tabulka 28: Substantiva z oblasti neformálního jazyka v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<p>178 výskytů</p> <p>4 419,29 i. p. m.</p> <p>72 lexémů (typů):</p> <p><i>bába, baba (2), babice, baterka, blbec, blbost (3), bojovka (2), bomba (2), bouračka, brácha (16), brejle, burák, bus, bžunda, centr, cola (2), cucák, česnečka, čtyřkolka (2), dědek (3), familie, flashka, fotka (3), gulášovka, hadr,¹⁶² hod'ka, holka (5), kalkulačka (4), kámoš (6), kámoška (7), kec, kluk (18), koule,¹⁶³ komp (2), koprovka (2), kravál, kravina, krvák, kulajda (3), kytká (2), matika, meruna, mňamka, mrazák, oblíkání, panelák (2), pařba, patnáctiminutovka, pekáč, polda (6), policajt (11), polívka (4), prča (2), profík, řidičák, sámoška, ségra (5), schovka (3), spacák, strejda (5), střílečka (8), šampáňo, špajz, štrupna,</i></p>	<p>228 výskytů</p> <p>5 124,14 i. p. m.</p> <p>57 lexémů (typů):</p> <p><i>basket (8), baterka, bojovka, bordel (2), botaska (3), brácha (28), bráška (6), burger, cigán (7), cigánka, cola, čtyřkolka, čuně, feťačka, feťák, flaška (2), fotka (6), frajerka, holka (22), kalkulačka, kámoš (5), kámoška (5), kluk (33), koule, kravina, kroska, křupka, kudla (2), kytká (3), mamča (2), mamina, matika (2), muzika, nářez, občanka (2), onlinovka, panelák (2), pařba, pinec, plazmovka, plínka, pokec, policajt, ségra (6), strejda (25), střílečka (4), superhra, škatule, šprt, štrupna, tařka (17), telka, teplákovka, učňák, vartování (2), zarach</i></p>

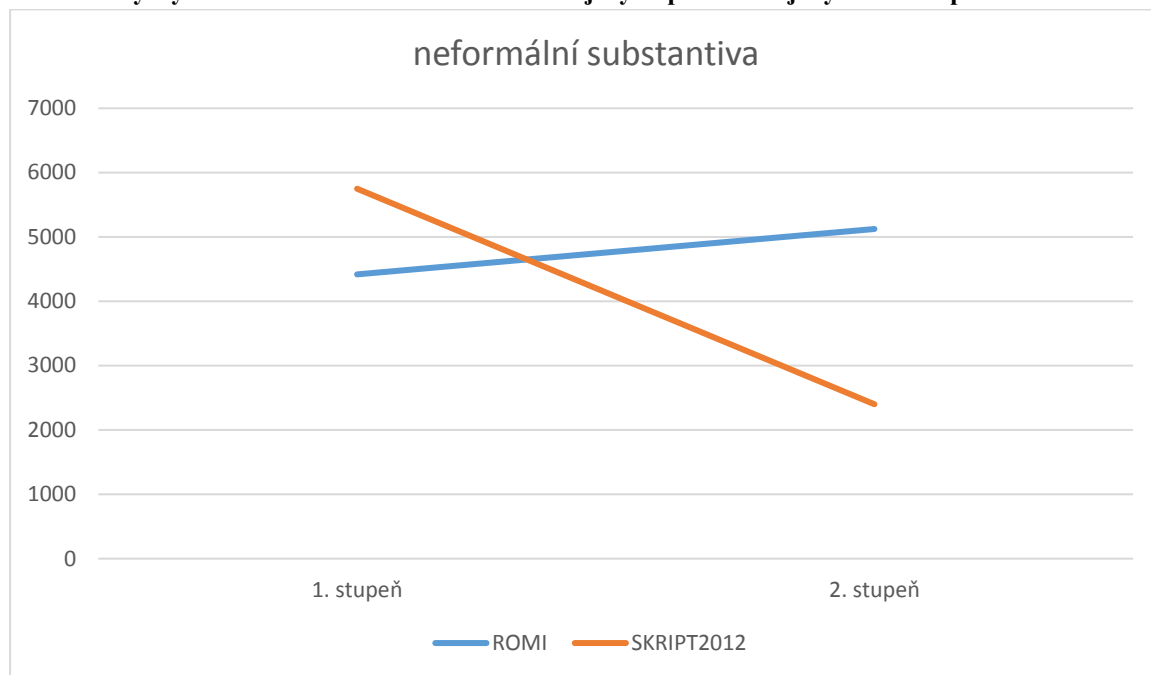
¹⁶² „Hodně hadrů na sebe, boty, naušnice, čelenky, řetízky, Různé krémy.“ (10, 5., ž, NE)

¹⁶³ „... a milan řve žeho bolejš koule tak sem mu dal ledovej vobklad ale vzali smeho k doktorovi bohužel mu je museli užítznout.“ (11, 5., m, NE)

	<i>telka (2), tetanovka, trdlo, věčko,¹⁶⁴ vepřo knedlo zelo, vůl, zelňačka, zombík (3)</i>	
SKRIPT2012	<p>176 výskytů</p> <p>5 749,94 i. p. m.</p> <p>56 lexémů (typů):</p> <p><i>baba (2), bába (4), babča, babka, bábuška (2), basket, bordel, bouchačka, brácha (3), cola, čtvrták (4), deváták, druhák (2), ešus, flusačka, fotka (2), holka (18), chlív (3), kámoš (5), kámoška (2), kára, kluk (33), kreditka, kulturák, kytká (12), machr (3), matika, mekáč (2), muzika, pařák, plínka, policajt, polívka, prkotina, prvňák (2), řidičák (2), sedmák, ségra (2), schovka (3), skate (7), smažák, sranda (5), strejda (7), šampáno, šampus (2), šesták, šlak, švanda, tařka (14), taxík, třeták, ufon, věča, záchranka (3), základka (2), žalovníček</i></p>	<p>138 výskytů</p> <p>2 399,54 i. p. m.</p> <p>56 lexémů (typů):</p> <p><i>akvárko (9), bágel, binec, bodovka, bordelář, brácha (2), brejloun (3), budižkničemu, číro, druhák, emo (2), famfrpál (2), fořtovna, fotka (4), hasičárna, holka (8), chlívek, kafe (2), kalkulačka, kazeťák, kilo, kluk (21), koulovačka, kredenc, kriminálka, kytká (3), lino, majda (3), malér, mamča, méďa (2), mimčo, nemehlo, neposeda, osmák (9), oteplováky, pako, páťák, pošťačka, prostírka, puberťačka, reprák, rošťák, ségra, slunko, sranda (3), strejda (2), šesták, šprt, štulec (2), šuplík (2), šusták, tařka (19), vovejček, základka (2), zmatkař (2)</i></p>

¹⁶⁴ Typ mobilního telefonu, tvarově podobného písmenu „v“: „Dědek vytáhnul věčko (mobil) a začal psát SMS .“ (11, 5., že, NE)

Graf 12: Výskyt substantiv z oblasti neformálního jazyka podle zdrojových subkorpusů



Substantiva z oblasti neformálního jazyka se nezdá vyskytovat v textech obou skupin žáků. Z Tabulky 28 vyplývá, že co do výraziva jsou celkově nejbohatší texty žáků prvního stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI (72 lexémů), na druhou stranu ovšem hodnoty i. p. m. usvědčují z nejčastějšího zapojení takovýchto výrazů do textu žáky prvního stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012.

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 vykazují výrazný pokles užívání substantiv z oblasti neformálního jazyka v souvislosti s věkem, což vypovídá o citlivějším rozlišování diskurzu psaného a mluveného. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI tento posun nepozorujeme – došlo sice ke snížení počtu užitých lexémů, současně ovšem také ke zvýšení hodnoty i. p. m.

Vliv neformálního jazyka na oblast lexikálního pravopisu v oblasti substantiv můžeme pozorovat v textech obou skupin žáků. Ojedinele se objevují varianty slov z oblasti obecné češtiny (*brejle, chliv/chlívek, oblíkání, plínka, polívka, vozejček*).

Výraznější zastoupení má žakovská mluva – konkrétně se jedná především o pojmenování žáků na základě příslušnosti ke konkrétnímu ročníku (*prvňák, druhák, třetíák, čtvrták, páták, šesták, sedmák, osmák, deváták*), název vyučovacího předmětu (*matika*), pejorativní označení žáka dosahujícího dobrých školních výsledků (*šprt*) a nebo výraz pro vzdělávací instituci (*učňák*,

základka). Neformální výrazy jsou často užívány v souvislosti s jídlem a pitím (*burák, burger, cola, česnečka, gulášovka, koprovka, křupka, kulajda, majda, polívka, smažák, svíčková, šampáňo, šampus, věča, vepřo knedlo zelo, zelňačka*). Početnou skupinu představují výrazy z oblasti sportu – vedle pojmenování jednotlivých sportovních disciplín (*basket, pinec*) se jedná o specifické pojmosloví fotbalové (*centr, meruna*,¹⁶⁵ *štrupna*¹⁶⁶) a také výrazy související s hraním počítačových her (*komp, onlinovka*,¹⁶⁷ *pařba*¹⁶⁸).

V jazykovém materiálu jsme dále zaznamenali skupinu slov s významem pozitivního hodnocení (*bomba*,¹⁶⁹ *nářez*,¹⁷⁰ *mňamka*), ale i početnější skupinu pejorativ (*bordel*,¹⁷¹ *bordelář, brejloun, cucák, čuně, feťák, feťačka, kravina, vůl*). Nalezli jsme také několik ekvivalentů pro vyjádření legrace (*bžunda, prča, sranda, švanda*). Výraz *zarach*¹⁷² s významem zákazu vycházek souvisí s věkem autorů textů a jejich formální podřízenosti určitým autoritám (zejména pak rodičům). Převážně se tedy jedná o výrazy klasické, které mají v oblasti slangu dlouhou tradici. V jednom z textů žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI se vyskytuje deverbativní substantivum *vartování* se specifickým významem (viz Kapitola 3.6.1.2, str. 149).

¹⁶⁵ „A rád si zahraju na počítači , ale třeba jenom hod'ku a pak jdu čutat s merunou o zed' dokud na mne nezačne někdo řvát že dělám kravál .“ (10, 5., m, NE)

¹⁶⁶ „Na zápas musí mýt kopačky chrániče tílko a drež dostává od trenéra tričko , kraťasi , štrupny .“ (11, 5., m, NE)

¹⁶⁷ „tato hra se dá stáhnout na www.history.cz . Je žánr je fantastic , rpg . Je to onlinovka .“ (14, 8., m, NE)

¹⁶⁸ „Tak jsem jednomu kámošovi zavolal to je taky profesionál a ten šel se mnou a s pistolníkem a pak sme šli všichni spolu a to byla pařba .“ (11, 5., m, NE)

¹⁶⁹ „Počasí bylo super , no prostě bomba .“ (10, 5., ž)

¹⁷⁰ „Mají dobré skladby a je to nářez , když si pustíte XXX Kabáty na plný koule .“ (12, 6., m, NE)

¹⁷¹ „Evka bila hezka a brala potom drogi a mela kluka a mela dítě a mela barak a tom baraku mela bordel a plno hadru a špinu...“ (13, 7., ž, R)

¹⁷² „Máma ta se za nás vzdycky přimluví u táty když nám dá zaracha ...“ (14, 8., ž, R)

V textech žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 se vyskytuje výraz *emo*.¹⁷³ Jedná se o pojmenování globální subkultury, která se navenek vyznačuje zejména temnými barvami oblečení a specifickým účesem (*patka*). V mediálním obraze jsou často spojováni se sebepoškozováním a jistou morbiditou.¹⁷⁴ Nalezené případy v textech žáků akcentují vnější znak příslušníků této subkultury – černou barvu oblečení.

Obě skupiny žáků ve svých textech často užívaly rozličné výrazy pro jednotlivé členy rodiny. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI zaujímají zvláštní postavení nespisovné výrazy *brácha* a *strejda*, které co do frekvence výrazně dominují nad svými spisovnými ekvivalenty *bratr* a *strýc*, a to na obou stupních. Napříč subkorpusy se také objevují neformální označení příslušníků policie (*policajt*, *polda*), v celkovém součtu častěji užívané než formální *policista*.

Nalezené výrazy z oblasti neformálního jazyka vznikaly nejčastěji slovtvorně – krácením původních spisovných výrazů jednoslovných i víceslovných a doplněním slohotvornými příponami (např. *telka*, *sámoška*, *kulturák*, *plazmovka*). Vyskytují se také výrazy na bázi sémantického přenosu (např. *čuně*, *vůl*, *bomba*).

Rozdíl ve vnímání formálnosti a neformálnosti mezi oběma skupinami žáků můžeme demonstrovat na výskytu hovorových výrazů *holka* a *kluk* a jejich formálních ekvivalentů *děvče*, *dívka* a *hoch*, *chlapec*.

Tabulka 29: Slova *holka* a *kluk* a jejich formální ekvivalenty v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<i>děvče</i> (0), <i>dívka</i> (0) x <i>holka</i> (5) <i>chlapec</i> (2), <i>hoch</i> (0) x <i>kluk</i> (18)	<i>děvče</i> (5), <i>dívka</i> (6) x <i>holka</i> (22) <i>chlapec</i> (4), <i>hoch</i> (0) x <i>kluk</i> (33)
SKRIPT2012	<i>děvče</i> (0), <i>dívka</i> (1) x <i>holka</i> (18) <i>chlapec</i> (9), <i>chlapeček</i> (3), <i>hoch</i> (1) x <i>kluk</i> (33)	<i>děvče</i> (7), <i>dívka</i> (12) x <i>holka</i> (8) <i>chlapec</i> (33), <i>hoch</i> (5) x <i>kluk</i> (21)

¹⁷³ „Oblečení si kupuje sama má dobrý vkus, ale většina oblečení je černé tak to vypadá trochu jako Emo.“ (13, 7., ž)

¹⁷⁴ Zpracováno podle: https://www.rozhlas.cz/teens/poznavej/_zprava/subkultura-emo--810554

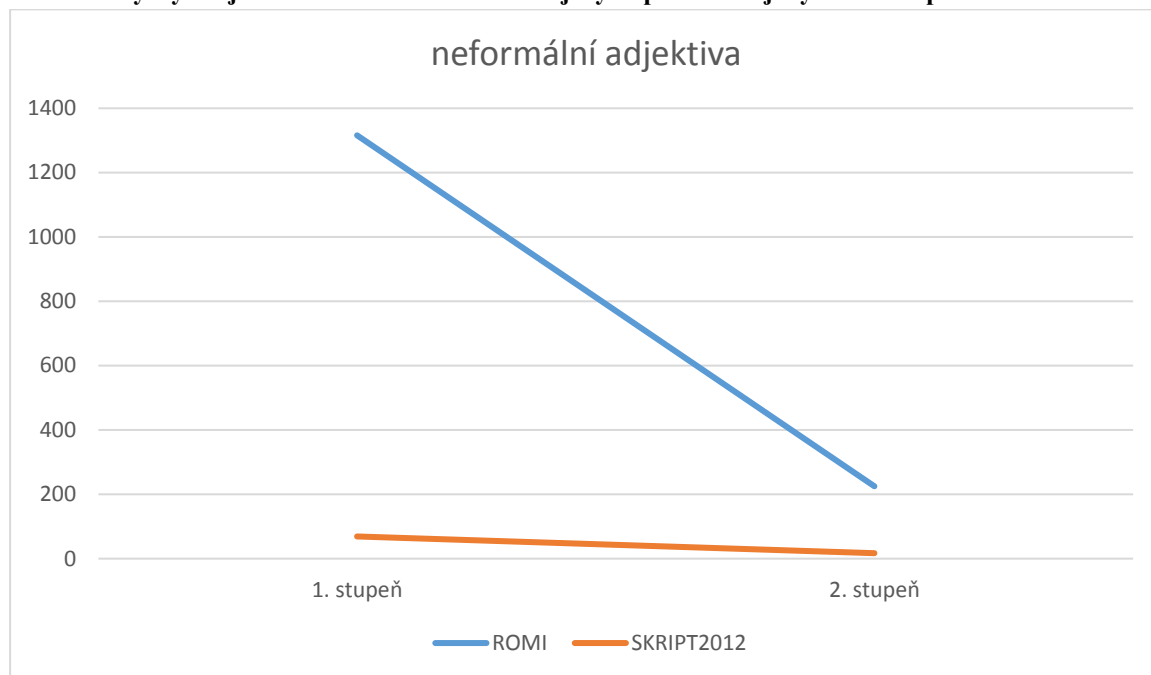
Zatímco v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 došlo v souvislosti s věkem ke změně a v součtu dominují formální výrazy nad neformálními, v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI tento posun nepozorujeme.

3.2.2 Adjektiva

Tabulka 30: Adjektiva z oblasti neformálního jazyka v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	53 výskytů 1 315,85 i. p. m. 16 lexémů (typů): <i>bezva, blbý (6), boží (2), hustý, jinačí, mega (3), nej (29), ožralý, pidi, poblíkaný, prima, ségřin, skovávavý, srandovní, suprový, žůžo (2)</i>	10 výskytů 225,19 i. p. m. 8 lexémů (typů): <i>blbý, boží (2), cigánský, mega, nej, srandovní, strejdív, taťkúv (2)</i>
SKRIPT2012	2 výskyty 69,23 i. p. m. 2 lexémy (typy): <i>bezva, blbý</i>	1 výskyt 17,39 i. p. m. 1 lexém (typ): <i>zdrchaný</i>

Graf 13: Výskyt adjektiv z oblasti neformálního jazyka podle zdrojových subkorpusů



Bližší náhled na Tabulku 30 vypovídá o vlivu mluveného jazyka zejména na psané texty žáků prvního stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI.¹⁷⁵ V souvislosti s věkem pak pozorujeme znatelný úbytek adjektiv z oblasti neformálního jazyka. Výskyt těchto výrazů v textech kontrolní skupiny je sporadický.

Z významového hlediska můžeme vydělit dvě větší skupiny adjektiv. První se týká výrazů pro subjektivní pozitivní hodnocení nějaké entity či jevu (viz slova: *bezva*, *boží*¹⁷⁶, *hustý*¹⁷⁷, *prima*, *suprový*, *žůžo*¹⁷⁸). Výrazy *hustý* a *boží* jsou podle SNČ typické pro současný slang mládeže. Zvláštní funkci plní výraz *nej* (ve své původní platnosti předpona pro superlativ), který se v textech objevuje jako samostatné slovo. Buď slouží jako zkratka výrazu *nejlepší*,¹⁷⁹ nebo se

¹⁷⁵ V textech žáků kontrolní skupiny jsme našli pouze jediný případ: „Bylo to bezva!“ (10, 5., ž)

¹⁷⁶ „Prostě dopravní prostředí je pro mne boží.“ (11, 5., m, NE)

¹⁷⁷ „A ještě se mi líbí hudba rep jako ta skupina erap protože spívaj docela husty písne.“ (11, 5., m, NE)

¹⁷⁸ „... velikonoce ayli cool opravdu bylo to žůžo fakt prima fakt jo je to tam žůžo velikonoce sou byli fakt COOL!“ (11, 5., m, NE)

¹⁷⁹ „Můj nej den byl když sme jeli na chatu.“ (11, 5., m, NE)

vyskytuje několikrát za sebou, což působí jako expresivní intenzifikace významu.¹⁸⁰ Subjektivní negativní hodnocení zastupuje adjektivum *blbý*.

Druhou oblast, v níž je patrný vliv mluveného jazyka, představují výrazy s významem velikosti (původní vědecká předpona *mega*¹⁸¹, *pidi*¹⁸²). V textech žáků druhého stupně se takovéto výrazy nachází pouze výjimečně (pouze výrazy *mega* a *nej* s výskytem 1), což vypovídá o citlivějším rozlišování diskurzu psaného od mluveného v souvislosti s věkem.

V jednom z textů žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 jsme našli užití adjektiva *skvělý* ve smyslu nedoslovném, ironickém.¹⁸³ Toto adjektivum bývá ironicky užíváno poměrně často, obzvláště pak v neformálních mluvených projevech, což svojí formou (citace přímé řeči) potvrzuje i námi nalezený případ. Z hlediska porozumění pak představuje ironie problematický jev – nebývá totiž vyjadřována konvenčními znaky, ale vždy pouze signalizována. V písemném diskurzu je jediným vodítkem k jejímu rozpoznání kontext. Schopnost užívat a identifikovat ironii souvisí s jistou zkušeností mluvčího v oblasti pragmatiky a také se zapojením hlubších kognitivních procesů.

¹⁸⁰ „*Jsou to moje nej a XXX nej nej nej nej nejoblíbenější hračky .*” (11, 5., ž, NE)

¹⁸¹ „... *koupimsi kompa koupimsi hernu koupimsi slona koupimsi mega telku...*” (10, 5., m, NE)

¹⁸² „*Na začátku jsem se smála - velký dinosaur požíral pidi dinosaura .*” (11, 5., ž, NE)

¹⁸³ „*Díky Jardovu skvělému rozvrhu nám ujel vlak . “ Řekl jsem zbytku oddílu . Museli jsme čekat 2 hodiny na další vlak .*” (11, 6., m)

3.2.3 Verba

Tabulka 31: Verba z oblasti neformálního jazyka v textech žáků

Zdrojový subkorpus	1. stupeň	2. stupeň
ROMI	<p>48 výskytů</p> <p>1 216,54 i. p. m.</p> <p>26 lexémů (typů):</p> <p><i>blbnout, blinkat (2), čučet, čutat,¹⁸⁴ hupsnout, koukat (14), kouknout (2), nandat, nařechtát, naštvat (5), odprásknout, opičit, poblinkat (2), poblít (2), užrat, válet,¹⁸⁵ vyblbnout, zhebnout</i></p> <p><i>oblíkat, oblíknout (3), opíkat, prohlídnout (1), svlíkat, svlíknout, šáhnout, umejt</i></p>	<p>64 výskytů</p> <p>1 441,22 i. p. m.</p> <p>21 lexémů (typů):</p> <p><i>blbnout, fetovat, chroupat, chroustat, chytnout,¹⁸⁶ koukat (25), kouknout (7), naštvat, papat, pokecat, polejvat (2), šourat (2), vartovat, zafičet</i></p> <p><i>oblíkat, opíkat, polejvat (2), převlíknout (2), umejt (8), vylítnout, zahlídnout (3)</i></p>
SKRIPT2012	<p>23 výskytů</p> <p>751,41 i. p. m.</p> <p>11 lexémů (typů):</p>	<p>41 výskytů</p> <p>712,90 i. p. m.</p> <p>18 lexémů (typů):</p> <p><i>fláknout, frčet,¹⁸⁷ hryzat, hučet,¹⁸⁸ koukat (10), kouknout (9), naštvat (6), natřít,¹⁸⁹ okounět, plandat,</i></p>

¹⁸⁴ „A rád si zahraju na počítači , ale třeba jenom hod'ku a pak jdu čutat s merunou o zed' dokud na mne nezačne někdo řvát že dělám kravál . “ (10, 5., m, NE)

¹⁸⁵ „Z rocku poslouchám kabáty fakt válej... “ (11, 5., m, NE)

¹⁸⁶ „Se sourozenci se taky někdy chytne ale když se dozvíme že jednomu z nás ublížil něgdo cizíci tak nás to moc bolí , sme potom moc moc smutní a mámé i nervi .“ (14, 8., ž, R)

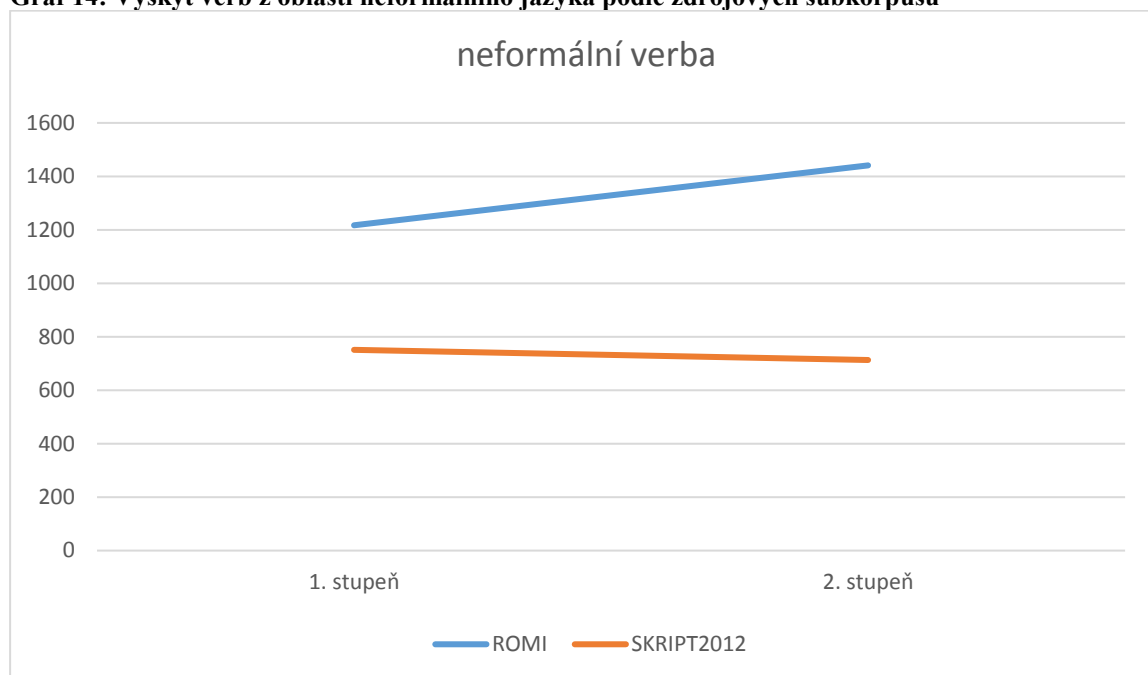
¹⁸⁷ „Mamka se obléká podle toho , co zrovna frčí .“ (13, 7., ž)

¹⁸⁸ „... a na náladě nám ani moc nepřidávalo to , že do nás mamka hučela že tady už to někde bylo .“ (12, 6., m)

¹⁸⁹ „Už se nemohl dočkat , jak to všem natře .“ (14, 8., ž)

	<i>blbnout (2), čvachtat, kecat, koukat (8), kouknout (4), křoupat, slupnout, zmordovat</i>	<i>pošťuchovat, slupnout, tlemit, vyčuhovat</i>
	<i>došáhnout, porozhlídnout, rozhlídnout (2)</i>	<i>oblíkat (2), přehlídnout, šáhnout, vylítnout</i>

Graf 14: Výskyt verb z oblasti neformálního jazyka podle zdrojových subkorpusů



Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI obsahují celkově vyšší počet verb z oblasti neformálního jazyka, v souvislosti s věkem pak dochází k nárůstu jejich výskytu, ovšem za užívání omezenějšího výraziva. Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 svědčí o tendenci opačné, v souvislosti s věkem sledujeme úbytek těchto výrazů v textu za užívání širšího výraziva.

Vliv neformálního jazyka na oblast lexikálního pravopisu v oblasti verb můžeme pozorovat v textech obou skupin žáků. Vyskytují se varianty slov z oblasti obecné češtiny, z nichž nejpočetnější skupinu tvoří lexémy se záměnou samohlásky „é“ na „í“ (*oblíkat, oblíknout, opíkat, porozhlídnout, problídnout, přehlídnout, převlíknout, rozhlídnout, svlíkat, svlíknout, vylítnout, zahlídnout*). Dále se objevuje varianta verba *sáhnout* se změnou souhlásky „s“ na

„š“ (*došáhnout, šáhnout*) a v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI tvar *umejt* a *polejvat* se záměnou samohlásky „ý“/“i“ na „ej“.

3.3 Frazémy v textech žáků

Frazém neboli idiom představuje základní jednotku frazeologie. Vzhledem k široké a různorodé množině jevů, které zastřešuje, bývá vymezován vícero způsoby. Souhrnně jej lze definovat jako „ustálenou kombinaci minimálně dvou prvků, z nichž některý (popř. žádný) nefunguje stejným způsobem v žádné jiné kombinaci n. více kombinacích, resp. vyskytuje se v takové funkci pouze ve výrazu jediném, popř. několika málo.“¹⁹⁰ Jejich užívání mimo jiné vypovídá také o jisté kulturně podmíněné zkušenosti mluvčího.

Nalezené frazémy jsme získali při výzkumu jednotlivých autosémantických slovních druhů manuální (nikoliv automatickou) excerpcí. Jednotlivé tabulky s frazémy můžou v budoucnu posloužit pro další bádání.

Výzkum jednotlivých typů frazémů (viz níže) nás přivedl k poznání, že frazémy obecně tvoří přirozenou součást aktivní slovní zásoby mluvčích, a to již v mladším školním věku. V souvislosti s věkem pozorujeme jejich nárůst v písemném projevu. Existenci této tendence však můžeme vzhledem k výše nastíněné situaci s chybějícími daty (slohový žánr textů ze zdrojového subkorpusu ROMI) pouze konstatovat, jakákoliv kvantifikace a z ní vyplývající srovnání skupin žáků podle zdrojových subkorpusů by nebyla korektní.

3.3.1 Přirovnání

Přirovnání slouží k explicitnímu vyjádření podobnosti. Schopnost člověka komparovat se prohlubuje v souvislosti s kognitivním zráním. Na rozdíl od ostatních typů frazémů se jednotlivá přirovnání po formální stránce vždy vyznačují svojí zřetelnou syntakticko-sémantickou strukturou s relačním prvkem, kterým je konjunkce *jako* (případně *jak*). Nalevo od komparátoru stojí nejčastěji verbum a případně adjektivum, napravo substantivum nebo adjektivum.¹⁹¹ V naší práci jsme se zaměřili zejména na přirovnání v ustálené a idiomatické podobě, která přisuzují určité entitě předem daný, všeobecně známý a prototypický model určité vlastnosti, činnosti apod.

¹⁹⁰ Čermák, F. (2017): FRAZÉM A IDIOM. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.

URL: https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM_A_IDIOM (poslední přístup: 24. 2. 2019)

¹⁹¹ Zpracováno podle: <https://www.czechency.org/slovník/PŘIROVNÁNÍ>

Tabulka 32: Přirovnání v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

1. stupeň	2. stupeň
<p>mokrý jako hastrman: „Když je zima mám rád když je sníh , vyblbnu se ikdyž jsem pak mokrý jak hastrman , aspoň se pohybuju .“ (10, 5., m, NE)</p> <p>volný jako pták: „Chtěl bych být volný jako pták , jako pířko které padá z ptačího hnízda , chtěl uzdravovat nemocné smutné šťastnými a slobivé a neštesní hodnými .” (12, 5., m, NE)</p>	<p>hebké jako hedvábí: „... byla milá , hodná měla (měla) oči jako perličky , vlasy hebké jako hedvábí . ” (12, 6., ž, R)</p> <p>horké jako oheň: „Přiřlo teplo paprsky byly horké jako oheň . “ (12, 7., ž, R)</p> <p>modré jako nebe: „Má hodně krátké vlasy , ale zase hezké oči XXX (modré jako nebe) .“ (13, 7., ž, NE)</p> <hr/> <p><i>AUTORSKÁ PŘIROVNÁNÍ</i></p> <p>oranžový jako pomeranč: „Měsíc byl oranžovej jako POMERANČ .” (12, 7., m, R)</p>

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI (viz Tabulka 32, str. 119) obsahují zejména přirovnání ustálená (s výjimkou: *oranžový jako pomeranč*). Nalezli jsme také spojení *oči jako perličky*,¹⁹² které se podobá ustálenému přirovnání týkajícího se jiné části těla (*zuby jako perly/perličky*).

¹⁹² „... byla milá , hodná měla (měla) oči jako perličky , ... “ (12, 6., ž, R)

Tabulka 33: Přirovnání v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

1. stupeň	2. stupeň
<p>chudý jako myš (2): <i>„Doufám , že jsi milionář ! Nebo jsi chudý jak myš ?“</i> (11, 5., m)</p>	<p>břicho jako sud: <i>„Břicho má jako sud .“</i> (13, 7., m)</p> <p>chytrý jako liška: <i>„Už jenom jeho šibalský úsmev ukazuje na to že je chytrý jako liška .“</i> (14, 8., m)</p> <p>moudrý jako sova: <i>„Můj táta je velice chytrý a moudrý jako sova , také je vtipný a hodný , ale umí se pořádně naštvat .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>pomalý jako šnek: <i>„Většinou chodí rychle , ale dokáže být i pomalý jako šnek .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>černý jako havran/ uhlí: <i>„Ta to školní brašna je nepromokavá a je černá jako havran .“</i> (12, 6., m) <i>„Další ozdoby bývají černé barvy jako uhlí .“</i> (12, 6., m)</p> <p>modrý jako pomněnky: <i>„Obočí je nevýrazné pod obočím jsou modré oči jako pomněnky , ale někdy uplakané .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>červený jako pivoňka: <i>„Jeho červený kulatý nos se nedá přehlédnout , děti mu občas (říkají) říkávali , že má nos jako pivoňka .“</i> (14, 8., ž)</p> <p>rudý jako třešně/ maliny: <i>„Rty jsou rudé jako třešně .“</i> (13, 7., m) <i>„Rty má rudé jak maliny a tlustější Usta jsou menší .“</i> (13, 7., m)</p> <p>zrzavý jako liška: <i>„Vlasy mu rostou zrzavý jako lyška a kudrnatý jako Fanda .“</i> (13, 7., m)</p> <p>zuby jako perly: <i>„Zuby má jako perly .“</i> (13, 7., m)</p>
	<p>AUTORSKÁ PŘIROVNÁNÍ</p> <p>bílý jako obláčky: <i>„Bílá jako plující obláčky po nebi .“</i> (14, 8., ž)</p> <p>břicho jako balón: <i>„Táta je vysoký , ale břicho má jako balón .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>červenat se jako rajčátko: <i>„Usmívající se plné rty se červenají jako rajčátko .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>hubený jako párátko: <i>„Verunky postava je hubená jako párátko .“</i> (13, 7., ž)</p> <p>chladný jako zimní ráno: <i>„Vzduch nad potokem , chladný jako zimní ráno a čistý jak křišťálová voda , rozjasňuje mysl , při smutku pohladí a veselého rozesměje .“</i> (14, 8., ž)</p> <p>krutá jako smrt: <i>„Zasněžená krajina působí tak nevinně a krásně , avšak pro někoho je zima krutá jako smrt .“</i> (14, 8., ž)</p>

	<p>o samotě jako strom v poušti: „<i>Žil o samotě jako strom v poušti , a proto byl velice málomluvný .</i>“ (14, 8., m)</p> <p>štiplavá jako nabroušený nůž: „<i>Teprve si uvědomuju tu zimu , která mě pohlcuje ze všech stran . Je tak palčivá a štiplavá jako nově nabroušený nůž .</i>“ (14, 8., ž)</p>
--	--

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 (viz Tabulka 33, str. 120) obsahují početnou skupinu autorských přirovnání, jejichž motivačním zdrojem je často konkrétní věc (*balón, nůž, obláčky, párátko, strom*) nebo abstraktum (*ráno, smrt*). V několika případech došlo k jisté aktualizaci ustáleného přirovnání (*oči jako tuňky: oči hluboké jako tuň,*¹⁹³ *čistý jako křišťál: čistý jako křišťálová voda,*¹⁹⁴ *píchat jako ježek: píchat jako ježčí bodliny*¹⁹⁵).

Nalezli jsme také dva případy neustáleného přirovnání (*zpcený, jako kdyby bylo v mém pokojíčku 45 stupňů,*¹⁹⁶ *kudrnatý jako Fanda*¹⁹⁷), která byla mluvčím vytvořena na bázi subjektivní a nekonvenční, a mohou tedy být interpretována doslovně.

V textech obou skupin žáků pozorujeme nárůst užívání přirovnání v souvislosti s věkem (viz Tabulka 32 a Tabulka 33, str. 119 a 120). Častým motivačním zdrojem nalezených ustálených přirovnání jsou zvířata (*havran, ježek, liška, myš, pták, sova, šnek*). Texty žáků druhého stupně také svědčí o užívání přirovnání pro specifikaci barevnosti.

3.3.2 Výrazy neslovesné

Neslovesné frazémy se dělí na skupinu frazémů autosémantické povahy a méně početnou skupinu frazémů povahy gramatické, funkčně odpovídající výrazům synsémantickým. V naší práci jsme se zaměřili pouze na frazémy povahy autosémantické, jejichž nárůst můžeme pozorovat v souvislosti s věkem v textech obou skupin žáků.

¹⁹³ „*Dívá se na svět černýma tmavýma očima , které jsou hluboké jako tuň ...*“ (13, 7., m)

¹⁹⁴ „*... chladný jako zimní ráno a čistý jak křišťálová voda ,...*“ (14, 8., ž)

¹⁹⁵ : „*Tvář má věčinou oholenou ale když si jí neoholí píchá jako ježčí bodliny .*“ (13, 7., m)

¹⁹⁶ „*Byla jsem zpcená jako kdyby bylo v mém pokojíčku 45 ° stupňů .*“ (12, 6., ž)

¹⁹⁷ „*Vlasy mu rostou zrzavý jako lyška a kudrnatý jako Fanda .*“ (13, 7, m)

Mezi jednotlivými nalezenými frazémy můžeme z formálního hlediska vydělit skupinu tzv. binomiálů, jejichž struktura je založena na juxtaponovaném opakování dvou komponentů stejného slovního druhu nebo i stejné slovní formy (*od domu k domu, pac a pusu, čas od času, rok od roku*).

Tabulka 34: Neslovesné frazémy v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

1. stupeň	2. stupeň
<p>čistý vzduch: „<i>Třeba , když jsem se narodil v Praze a chtěl bych jet na čistý vzduch do hor , trvalo by my to strašně dlouho .</i>“ (11, 5., m, NE)</p> <p>Vánoce na blátě: „<i>A né aby byli Vánoce na blátě !</i>“ (11, 5., ž, NE)</p> <p>v duchu: „<i>Když si čtu v duchu čtu rychleji než nahlas .</i>“ (11, 5., ž, NE)</p>	<p>čerstvý vzduch: „<i>Konečně výjdem ze školy na čerstvej vzduch .</i>“ (14, 7., ž, R)</p> <p>za každou cenu: „<i>Já chci mít rodinu protože nechci být sám a chci mít společnost hledám holku za každou cenu .</i>“ (13, 7., m, NE)</p> <p>láska na první pohled (2): „<i>a potkala tam nějakyho krále a strašně se jí libil takže lepé řečeno láska na první pohled...</i>“ (14, 8., m, R)</p> <p>ani noha: „<i>V ulicích nebyla ani noha jenom my .</i>“ (12, 7., m, R)</p> <p>až do smrti: „<i>a dopadlo to všechno dobře a žili šťastně až do smrti .</i>“ (14, 8., m, R)</p>

V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI (viz Tabulka 34, str. 122) jsme registrovali frazémy *čistý vzduch* (2) a *čerstvý vzduch*, obsahující stejné substantivum. V jednom z textů žáků druhého stupně se vyskytuje spojení *černá/růžová stránka*,¹⁹⁸ které může být považováno za variaci frazému *stinná/světlá stránka*.

¹⁹⁸ „*Já jsem v životě poznala i dost černý stránky . XXX život není jen růžová stránka .*“ (14, 8., ž, R)

Tabulka 35: Neslovesné frazémy v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

1. stupeň	2. stupeň
<p>od domu k domu (2): „<i>Chodily od domu k domu a braly děti ,... “</i> (10, 5., ž)</p> <p>sladký hlas (5): „<i>Liška si naladila sladký hlásek a promluvila na nej ... “</i> (10, 5., ž)</p> <p>v celé kráse: „<i>Tady stál Bigben v celé své kráse . “</i> (10, 5., ž)</p> <p>pac a pusu: „<i>Pac a pusu Tvé mladší já “</i> (11, 5., m)</p> <p>na první pohled: „<i>Stůl na první pohled vypadá jako nový ale je starý už pětadvacet let . “</i> (12, 5., m)</p> <p>Boží syn (25):¹⁹⁹ „<i>Jednoho krásného dne se Marii zjevil anděl a řekl jí , že se jí narodí Boží syn Ježíš . “</i> (11, 5., ž)</p> <p>s úsměvem na rtech: „<i>Ze zoo jsme odešli s úsměvem na rtech... “</i> (10, 5., ž)</p> <p>plný života: „<i>A také ještě byl : prostého vzdělání , nebyl lakomý , kamarádský , skromný a plný života . “</i> (14, 8., ž)</p>	<p>čas od času: „<i>A čas od času spadnu . “</i> (13, 8., ž)</p> <p>div světa: „<i>... je to učiněný div světa na který jakoby někdo zapomněl . “</i> (13, 8., ž)</p> <p>dobrák od kosti: „<i>Někteří si mysleli že je zlý , ale byl to dobrák od kosti . “</i> (14, 8., ž)</p> <p>poslední kapka, pohár trpělivosti: „<i>To byla poslední kapka v poháru trpělivosti s Gerdou . “</i> (14, 8., ž)</p> <p>ne nadarmo (2): „<i>Ne nadarmo se říká , že... “</i> (14, 8., ž)</p> <p>otevřená náruč (2): „<i>Když se po té dlouhé cestě konečně vrátil domů jeho žena ho vítala s otevřenou náručí že není mrtví ... “</i> (14, 8., m)</p> <p>Achillova pata: „<i>Spousta lidí zná jeho příběh a také spousta lidí ví proč se nějaké slabiny říká „Achileova pata. “</i> (14, 8., ž)</p> <p>od plíc: „<i>... a tak se rozhodl , že půjde Gerdě pěkně od plíc vysvětlit , co si o ní myslí . “</i> (14, 8., ž)</p> <p>sněhová přikrývka: „<i>Okolní keře se krčí pod sněhovou přikrývkou . “</i> (14, 8., m)</p> <p>rok od roku: „<i>Rok od roku jich přibývalo . “</i> (14, 8., m)</p> <p>ze všech sil: „<i>Ze všech sil volala o pomoc Kaie , který byl jediný v dohledu , ale marně . “</i> (14, 8., ž)</p> <p>beze slova: „<i>... a všichni beze slova pozorují krajinu... “</i> (14, 8., ž)</p> <p>bez úhony: „<i>Z jehně takové katastrofy , kterou sám nechtěně zavínil , vyvázl jako jediný bez úhony ... “</i> (14, 8., ž)</p> <p>útlé dětství/útlý věk (3): „<i>Od útlého věku jsem se ji snažila trénovat na společenské akce , jako jsou výstavy , klubové srazy a jiné . “</i> (13, 7., ž)</p>

¹⁹⁹ Psáno také *Syn boží*, nejčastěji pak s malými písmeny *boží syn*.

	<p>od věků: „<i>Od starých věků je známo , že krtkům , oči zakrněly dávno .</i>“ (13, 8., ž, NE)</p> <p>pevné zdraví: „<i>Možná proto se dožil tak vysokého věku a celý život se díky práci těšil pevnému zdraví .</i>“ (14, 8., m)</p> <p>divá/divoká zvěř (2): „<i>Zpočátku se začal pomalu zabydlovat , našel si jeskyni , která mu zajišťovala úkryt před divou zvěří .</i>“ (14, 8., m)</p>
--	---

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 (viz Tabulka 35, str. 123) vykazují v souvislosti s věkem výrazný nárůst neslovesných frazémů, což může souviset také s celkovým nárůstem subkorpusu.

Vyšší výskyt frazémů *sladký hlas* a *Boží syn* v textech žáků prvního stupně je důsledkem tématu slohových prací (převyprávění příběhu o kohoutkovi a lstivé lišce, příběh o narození Ježíše). Případný vyšší výskyt ostatních nevětných frazémů v textech žáků není způsoben tématem slohové práce a vypovídá o jejich rozšířenosti mezi uživateli jazyka v daném období. Užití frazému *ne nadarmo* ulehčilo pisatelům do textu explicitně umístit přísloví (v souvislosti s tématem slohové práce). Významově redundantně působí adjektivum *starý* ve spojení *od starých věků*.

3.3.3 Výrazy slovesné

Z formálního hlediska tvoří slovesné frazémy značně různorodou skupinu, jejímž jednotícím principem je jejich textová funkce – fungují jako hotový predikát, kterému je subjekt (popř. další aktanty) přiřazován v textu. V českém jazyce se jedná přibližně o deset tisíc pojmenování, která můžeme dělit do zhruba dvou set strukturních typů. Ve frazeologii nevětného typu představují největší a nejpestřejší oblast, která tvoří jádro frazeologie národního jazyka (Čermák, 2009). Slovesa, která jsou součástí víceslovných spojení tvořících jeden sémantický celek, se nazývají frazémová slovesa, dále VF (podle Cvrček et kol, 2010, str. 235).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na výskyt jednotlivých VF v textech žáků (viz Příloha 3: Slovesné frazémy v textech žáků, str. 185). Do výsledného seznamu jsme s ohledem na délku naší práci nezařadili některá obecně rozšířená VF, která se hojně vyskytovala v textech obou

skupin (*dostat/mít chuť na něco, být/mít rád, mít radost, udělat někomu radost*²⁰⁰, *jít/chodit ven*). Za frazém považujeme také spojení *mít dlouhé vedení*, které není v SČFI 3 uvedeno.

Všechny tabulky se slovesnými frazémy lze souhrnně interpretovat jako doklad antropocentrického principu tohoto typu pojmenování, o čemž vypovídá většina substantivních komponent z oblasti abstrakt i konkrét. V textech obou skupin žáků se objevují v hojné míře především somatické frazémy (komponent: *hlava, kotník, krk, noha, nos, oko, palec, pata, prst, rameno, ruka, srdce, záda*), které v oblasti frazeologie představují celkově nejvýraznější motivační skupinu, a to ve většině jazyků (Čermák, 2009). Další početnější skupinu z množiny konkrét představují pojmenování partnerů a nebo rodinných příslušníků (*dítě, holka, kluk, přítelkyně*).

Nejčastějším komponentem slovesným je v textech žáků sloveso *mít*, v menší míře také slovesa pohybová (*chodit, jet, jít, lézt, přijít, skákat, šlapat, otočit, ujet, vrátit*) a slovesa *být* a *dát*. Ve dvou případech v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 došlo k obměně slovesa v daném frazému typického (*dohnat někoho k šílenství: dovést, vytrhnout někoho ze spárů: zachránit*).

U obou skupin žáků pak můžeme pozorovat nárůst četnosti užívání VF v souvislosti s věkem. Texty skupiny žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 jsou co do výskytu VF celkově bohatší, což ovšem může mít souvislost také s celkově vyšším objemem subkorpusu.

3.3.4 Výrazy větné

Texty obou skupin žáků vykazují nárůst četnosti větných frazémů v souvislosti s věkem.

²⁰⁰ Zaznamenáno pouze v textech žáků 2. stupně obou sledovaných skupin.

Tabulka 36: Větné frazémy v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

1. stupeň	2. stupeň
<p>„Všeho moc škodí!“ (11, 5., ž, NE)</p>	<p>„... jak praví jedno přísloví „ kdo se bojí , nesmí do lesa “ v mém případě by to znělo takto Kdo XXX se bojí plavat nesmí do vody “ .“ (15, 8., ž, R)</p> <p>„Tato pohádka je o paní učitelce ze zš za sedmero horami a dvanácti mekdonaldy .“ (14, 8., m, R)</p> <p>„ZAZVONIL ZVONEC XXX POHÁDKY JE KONEC“ (13, 8., ž, R)</p>

Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI (viz Tabulka 36) svědčí o osobitém přístupu mluvčích k tomuto typu frazémů – opakovaně dochází k uplatňování jazykové kreativity. V jednom z textů žáků prvního stupně jsme našli aluzi na všeobecně známé přísloví *Kdo se směje naposled, ten se směje nejlíp*.²⁰¹ V textech žáků druhého stupně se pak vyskytuje přísloví (*Kdo se bojí, nesmí do lesa.*), které je následně autorkou textu parafrázováno (*Kdo se bojí plavat, nesmí do vody*). Dále se objevují frazémy typické pro žánr pohádky – úvodní (*za sedmero horami*, autor textu dále ustálenou frází variuje: *dvanácti mekdonaldy*) a závěrečná formule (*Zazvonil zvonec a pohádky je konec.*).

Tabulka 37: Větné frazémy v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

1. stupeň	2. stupeň
<p>„... jen to dořekla běžela co jí nohy stačili a chvílkami se ohlížela jestli jí nejsou psi v patách.“ (10, 5., ž)</p> <p>„Po dlouhé vyjížděce jsme je dovedli zpátky do výběhu , když sem zavřela ohradník tak mi spadl kámen ze srdce .“ (10, 5., ž)</p>	<p>„O kousek dál co by člověk kamenem dohodil je krásný rybník který připomíná oko lesa .“ (14, 8., m)</p> <p>„Jsem holka a holky mají přednost (to dá přece rozum!)“ (12, 6., ž)</p> <p>„Chtělo by se říci „ ... A spadla klec! “ , ale zapadlo jen víko , které Gerdu skříplo .“ (14, 8., ž)</p> <p>„A tak jednoho nevlídného mrazivého rána zvířátka s hrůzou zjistila , že páv s liškou jsou pryč i s jejich penězi , jako by se po nich zem slehla .“ (13, 7., m)</p> <p>„Nikde jinde není ani živáčka , tak celý obrázek působí trochu strašidelně .“ (13, 7., ž)</p>

²⁰¹ „Kdo se směje naposled , ten má dlouhé vedení .“ (11, 5., m, NE)

<p>„Zazvonil zvonec a slohu je konec.“ (11, 5., m, SPU)</p>	
	<p><u>Příslloví v souvislosti se zadáním slohové práce:</u></p> <p>„Od té doby si králíček vryl do hlavy „ Devatero řemesel – desátá bída .“ (14, 8., m)</p> <p>„Rodiče varovali mouchu zbytečně , bylo to jako když házíš hrách na zed’ .“ (14, 8., ž)</p> <p>„Ne nadarmo se říká , že v nouzi poznáš přítele .“ (14, 8., ž)</p> <p>„Ne nadarmo se říká „ Pýcha předchází pád .“ (14, 8., ž)</p> <p>„Vše dobře dopadlo , zaklepalo klepadlo a tak teď víte , že se nemáte chlubit cizím peřím a mluvit jenom pravdu .“ (14, 8., ž)</p> <p>„Z toho plyne ponaučení „ komu není rady , tomu není pomoci .“ (14, 8., ž)</p> <p>„O žralokovi a lachtanovi (Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu , až se ucho utrhne)“ (13, 8., m)</p> <p>„Ponaučení pro příště nedělej z komára velblouda !“ (14, 8., ž)</p> <p>„Z toho plyne – „ Kdo chce s vlky žít , musí s nimi výt .“ (14, 8., m)</p> <p>„Není všechno zlato , co se třpytí .“ (14, 8., m)</p> <p>„Z toho vyplývá : „ Kdo jinému jámu kopá , sám do ní padá ...“ (14, 8., m)</p> <p>„Nadarmo se neříká : „ Neříkej hop , dokud nepřeskočíš .“ (14, 8., ž)</p> <p>„Od té doby si králíček vryl do hlavy „ Devatero řemesel – desátá bída .“ (14, 8., m)</p>

Texty žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 (viz Tabulka 37, str. 126) obsahují na první pohled vyšší výskyt přísloví než texty kontrolní skupiny. Při bližším pátrání však vychází najevo, že se ve všech případech jedná o texty žáků jedné třídy, a zapojení přísloví

do texty je důsledkem zadání slohové práce.²⁰² Mimo tuto skupinu textů se však přísloví nevyskytuje. V jednom z textů se objevuje parafráze zakončovací formule pohádek (... *a slohu je konec*).

²⁰² Z metadat vyplývá, že si měl každý žák vybrat jedno přísloví, na které měl následně vymyslet příběh ze zvířecími hrdiny (v podstatě bajku).

3.4 Vyjadřování barevnosti

Období pozdějšího jazykového vývoje souvisí s celkovým kognitivním zráním, které se v oblasti komunikace projevuje především selektivním užíváním jazyka.²⁰³ Tato tendence pak vede k příhodnějšímu pojmenování mimojazykové reality. Jednou z oblastí, která vypovídá o schopnosti přesněji vystihovat mimojazykovou skutečnost, je způsob vyjadřování barevnosti. V češtině bývá barevnost vyjádřena nejčastěji adjektivy s významem barevnosti²⁰⁴ neboli adjektivy chromatickými. V našem výzkumu jsme se zaměřili zejména na to, zda a jakým způsobem jsou ve svém jazykovém projevu žáci schopni vedle základních barev reflektovat rozmanité barevné odstíny.

Počet základních barev se v jednotlivých jazycích liší, v češtině se tradičně jedná o následujících jedenáct: *bílá, žlutá, oranžová, červená, růžová, fialová, zelená, modrá, hnědá, šedá, černá*. Toto pojetí ovšem není schopno plně postihnout barevnost mimojazykové skutečnosti, a tak v případě potřeby dochází ke vzniku sekundárních chromatických adjektiv různého typu. Podle použitého slovtvorného postupu rozlišujeme adjektiva utvořená odvozováním (např. *nažloutlý, zčernalý*), skládáním (např. *černobílý, světlemodrý*), sémantickým tvořením (např. *slonovinový, oříškový*) a nebo přejímkou z jiných jazyků (např. *běžová, blond*). Škála pojmenování barev tedy tvoří neohrazené kontinuum, které lze obohacovat prostřednictvím slovtvorných postupů. (Koncová, 1998).

²⁰³ Viz kapitola Specifika pozdějšího jazykového vývoje, str. 22.

²⁰⁴ Mezi tyto výrazy jsme zařadili také adjektiva *zlatý, stříbrný a bronzový*, které mohou v konkrétních případech odkazovat nejen na barevnost, ale také na materiál.

Tabulka 38: Vyjadřování barevnosti v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI²⁰⁵

1. stupeň	2. stupeň
<i>červený (11), zelený (6), žlutý (6), modrý (5), bílý (5), černý (4), oranžový (2), fialový (2), hnědý (1)</i>	<i>černý (16), zelený (11), hnědý (8), bílý (6), růžový (6), modrý (4), žlutý (2), oranžový (1), červený (1), šedivý (6)</i>
	<i>blondatý (1)</i>
<i>zlatý (2), stříbrný (1), vínový (1), tyrkysový (1)</i>	<i>zlatý (11), stříbrný (6), sněhobílý (4), bronzový (3), kaštanový (1)</i>
<i>barevný (1)</i>	<i>barevný (1)</i>
	<i>hnědočerný (1), modrošedý (1)</i>

²⁰⁵ V několika případech byla adjektiva s významem barevnosti součástí víceslovných pojmenování (*červené/bílé víno, Červená Karkulka, Zelený čtvrtek, bílý tygr, zlatý retrívř* v textech žáků 1. stupně, *zlatý hlas, Zlatý slavík, bronzová medaile, žlutá karta* v textech žáků 2. stupně).

Tabulka 39: Vyjadřování barevnosti v textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012²⁰⁶

1. stupeň	2. stupeň
<p><i>bílý (7), modrý (4), černý (4), barevný (4), zelený (2), žlutý (1), hnědý (1), blondatý (1),</i></p>	<p><i>černý (78), bílý (63), hnědý (42), modrý (34), červený (30), zelený (26), žlutý (23), růžový (17), šedý (8), oranžový (6), fialový (2), šedivý (7),²⁰⁷ blondatý (4), béžový (3), blond (2),²⁰⁸ stříbrný (10), rudý (4), zrzavý (4),²⁰⁹ zlatý (3), sněhobílý (1), smetanový (1), meruňkový (1), krvavý (1), broskvový (1), tyrkysový (1), vínový (1), rubínový (1), tmavomodrý (2), světlehnědý (1), nahnědlý (1), zbarvený (5),²¹⁰ barevný (4), různobarevný (2), černobílý (2), modrozelený (2), hnědozelený (2), červenožlutý (1), černostříbrný (1), hnědošedý (1), červenošedivý (1), zlatohnědý (1), černošedý (1), bíločervený (1), žlutozelený (1), černomodrý (1), černošedobílý (1), černožlutý (1), modročervený (1), hnědožlutý (1), zlatohnědý (1), zelenohnědý (1), červenošedý (1)</i></p>

²⁰⁶ V několika případech byla adjektiva s významem barevnosti součástí sousloví (*anakonda žlutá* v textech žáků 1. stupně, *zlatá medaile* v textech žáků 2. stupně).

^{207 209} Slova *šedivý* a *zrzavý* byla až na jedinou výjimku („*Na bočních stranách slouží dvě síťované a šedivé kapsy na pití.*“ 12, 6., ž) v textech obou skupin žáků užitá v souvislosti s barvou vlasů nebo srsti.

²⁰⁸ „*Vlasy jsou blond až do melýru, husté a rozcuchané.*“ (13, 7., ž)

²¹⁰ „*Je zbarvený do krásně modré barvy.*“ (12, 7., ž)

3.4.1 Chromatická adjektiva utvořená sémanticky

V textech žáků prvního stupně obou zdrojových subkorpusů se vyskytují především výrazy týkající se barev základních (viz tabulky 38, 39). Přesnější vyjádření konkrétního barevného odstínu užitím sekundárních chromatických adjektiv jsme v tomto období zaznamenali pouze v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI, přičemž se vždy jednalo o pojmenování utvořená sémanticky (*vínový*,²¹¹ *tyrkysový*,²¹² *stříbrný*, *zlatý*).

Zvýšený výskyt tohoto typu pojmenování pozorujeme v textech žáků druhého stupně z obou zdrojových subkorpusů (viz Tabulka 40), což souvisí s kognitivním zráním. Motivačním zdrojem těchto pojmenování jsou často výrazy z oblasti kovů (*stříbrný*, *zlatý*),²¹³ minerálů (*rubínový*, *tyrkysový*) a potravin a plodů různého druhu (*broskvový*, *smetanový*, *vínový*, případně také *kaštanový*). Tendence výstižněji specifikovat barevný odstín v souvislosti s věkem je tedy patrná v textech žáků z obou zdrojových korpusů. Vyšší počet lexémů v textech druhého stupně ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 může být způsoben také celkovým nárůstem objemu subkorpusu.

Tabulka 40: Sémanticky utvořená chromatická adjektiva v textech žáků 2. stupně

ROMI	kaštanový : „ <i>Její vlasy mají barvu hnědo kaštanovou.</i> “ (13, 7., ž, NE) sněhobílý : „ <i>...XXX černé spodky šly jen po kolena , kde se svítily dvě stříbrné přezky , pak dál byly sněhobílé punčochy zas až k jiným dvěma stříbrným přezkám a . pod těmi šouraly se velké střevíce .</i> “ (15, 9., m, R) stříbrný zlatý
------	---

²¹¹ „*Byl by hodně veliký barvu by měl červenou s vínovou střechou .*“ (11, 5., ž, NE)

²¹² „*... tam můžeme hrát jakýchceš hráce , ale jsou na výběr jen šest tým z barvou , červenou , XXX oranžovou , tyrkysovou , zelenou , modrou , fialovou .*“ (11, 5., m, NE)

²¹³ Do této skupiny nepatří adjektivum *rudý*, jehož motivačním zdrojem je ruda jakožto nemoc obilí, nikoli rez jako surovina pro výrobu kovů.

SKRIPT2012	<p>broskvový: „<i>Pokojíček máme vymalovaní do broskvové barvy , strop je pokryt bílými stropními deskami .</i>“ (12, 8., ž)</p> <p>krvavý: „<i>Obloha se zbarvuje krvavými odstíny a obláčky do růžových županů se žlutým lemem .</i>“ (14, 8., ž)</p> <p>meruňkový: „<i>Podlaha je dlážděná a má oranžový a pastelovo - meruňkový odstín .</i>“ (11, 6., ž)</p> <p>smetanový: „<i>Umožňuje jí to i krátká , hustá , světle smetanová srst a podsada odolná vůči vodě a vlhkosti .</i>“ (13, 7., m)</p> <p>sněhobílý: „<i>Teprve když si Tachov oblékne sněhobílou čepici poznám co je ta krása opravdu zač .</i>“ (13, 8., ž)</p> <p>stříbrný</p> <p>rubínový: „<i>Barvu mají rubínovou a jejich lesk se ani diamantům nevyrovná .</i>“ (14, 8., ž)</p> <p>rudý: „<i>V obličejích jsou velmi výrazné hnědé oči s hustým obočím a plné rudé rty .</i>“ (14, 8., ž)</p> <p>tyrkysový: „<i>Hlasitým tikáním na sebe upozorňuje další předmět každodenní potřeby – kulatý budík tyrkysové barvy .</i>“ (13, 7., m)</p> <p>vínový: „<i>Na podlaze leží koberec vínové barvy .</i>“ (12, 6., ž)</p> <p>zlatý</p> <p>zrzavý: viz dále</p>
------------	--

3.4.2 Chromatická adjektiva utvořená slovtvorně

Texty obou skupin žáků obsahují také kompozita složená ze dvou či tří barev, která se ve větší míře vyskytují v textech ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 (viz tabulky 38, 39, str. 130 a 131) a jejichž pravopis činil některým jednotlivcům problémy. Konkrétně jsme zaznamenali chyby dvojího typu: nadbytečný či chybějící spojovník (*černo-bilohnědý*)²¹⁴ a rozdělení do dvou samostatných slov (*žluto oranžový*)²¹⁵. S ohledem na rozsah naší práce neuvádíme všechny takovéto chybně napsané výrazy. Texty žáků druhého stupně ze zdrojového

²¹⁴ „*Srst je hnědo - zrzavá a jeho ocas je černo - bilohnědej .*“ (13, 7., ž)

²¹⁵ „*... za ním stál starší paní která měla na hlavě žluto oranžový šátek...*“ (13, 7., m)

subkorpusu SKRIPT2012 dále obsahovaly slovtvorně utvořené výrazy s významem intenzity daného odstínu (*tmavomodrý, světlehnědý, nahnědlý*²¹⁶).

3.4.3 Víceslovné celky pro vyjádření barevnosti

Intenzita odstínu byla v textech obou skupin žáků nejčastěji vyjádřena prostřednictvím příslovčí *světle* a *tmavě*. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 však byla konkrétní barevnost ojediněle specifikována i jinými příslovci (viz Tabulka 41). Motivační zdroje jsou shodné jako u adjektiv (viz Kapitola 3.4.1., str. 132).

Tabulka 41: Intenzita barevného odstínu specifikovaná pomocí příslovčí v textech žáků 2. stupně zdrojového subkorpusu SKRIPT2012

čokoládově zbarvená: „*Oči jsou kulaté , čokoládově zbarvené .*“ (13, 7., ž)

indigově modrá: „*Zanedlouho se na indigově modrou oblohu vyhopl velký jasný měsíc , který pozor na noční krajinu a opatruje zvířátka při spánku , snění i bdění .*“ (14, 8., ž)

jablečně červená : „*... a cítím , že mi už rudnou tváře . Rázem jsou jablečně červené za horkého léta .*“ (14, 8., ž)

kovově šedá: „*Barva letadla je kovově šedá , ...*“ (13, 7., m)

sytě oranžová: „*Stěny jsou vymalovány krásnou sytě oranžovou barvou s kontrastem šedo - modré a to vypadá velmi svěže .*“ (11, 6., ž)

tyrkysově modrá: „*V této chvíli , kdy svítí jasné zimní slunce , je obloha tyrkysově modrá , ovšem jen do té doby než ostrý zimní vítr přifouká těžká sněhová oblaka .*“ (14, 8., m)

V souvislosti s barvami užívali žáci druhého stupně také přirovnání (viz Tabulka 32, str. 119 a Tabulka 33, str. 120). Častým motivačním zdrojem jsou v tomto případě rostliny, konkrétně květiny (*pomněnky, pivoňka*) nebo výrazy z oblasti ovoce či zeleniny (*pomeranč, maliny, rajče, třešně*).

²¹⁶ „*Modré nebo - li malinko nahnědlé .*“ (12, 7., ž)

Někteří žáci vyjadřovali barevnost prostřednictvím fráze *mít barvu jako ... (rozkvetlá tráva/ modré obláčky/ žhnoucí svíce)*.²¹⁷ Spojení *mít barvu jako voda*²¹⁸ vyplývá z mylného, ale rozšířeného přesvědčení o příčině modrého zbarvení planety Země.²¹⁹

²¹⁷ „*Taška má barvu jako rozkvetlá tráva je úplně zelená .*“ (12, 6., m)

„*Pak se podívám na třetí kapsu a vní uvidím moc učení když je vyndám tak pod učením je malí modrý penál který má barvu jako modré obláčky .*“ (12, 6., m)

„*Však jen a jen já mám nejlesklejší střevíce , jsou lesklé a barvu mají jako žhnoucí svíce .*“ (14, 8., ž)

²¹⁸ „... *naše planeta je jediná o které víme že je na ní život , a XXX má taky stejnou barvu jako voda .*“ (15, 8., ž, R)

²¹⁹ Ve skutečnosti je modrá barva zapříčiněna vzduchem.

3.5 Odchylyky od jazykového úzu

Osvojování slovní zásoby a potažmo jazyka je neustálým procesem. K úplnému a správnému osvojení jednotlivých slov může v některých případech docházet postupně, což se odráží také v kvalitě jazykovém projevu – některé prvky vnímáme synchronní optikou pro daný jazyk jako neadekvátní. Nedostatky plynoucí z nedostatečného osvojení jazyka však v jazykové praxi představují přirozený jev, k jehož eliminaci přispívá především jazyková zkušenost.

Při výzkumu jednotlivých slovních druhů jsme v jazykovém materiálu narazili mimo jiné i na případy, kdy byly některé lexémy mluvčím užity v rozporu s územ platným v českém jazykovém prostředí. Termín odchylyka (a nikoliv chyba) užíváme v tomto smyslu zcela záměrně – s ohledem na jazykovou zkušenost mluvčích, jejichž písemné projevy posuzujeme. Výskyt neadekvátních prvků v textech žáků základní školy vzhledem k jejich věku považujeme za přirozený, i když nežádoucí jev, který by neměl být v jazykovém vyučování skandalizován ani přehlížen a měla by mu být věnována systematická pozornost.

Naším záměrem bylo zjistit, jakých odchylek od cílového jazyka se žáci ve svých písemných projevech dopouštějí, a případně určit jejich příčinu. Informace tohoto typu mají význam pro školskou praxi. Zajímali jsme se také o to, zda existuje souvislost mezi socio-ekonomickou úrovní prostředí žáků a četností odchylek.

3.5.1 Typy odchylek v textech žáků

Ke stanovení jednotlivých typů odchylek jsme dospěli analýzou konkrétních případů. Výsledná klasifikace tedy vzešla přímo z jazykového materiálu, jedná se o následující typy odchylek: paronyma, nevhodnou kolokaci, chybnou valenci, pleonasmy, neadekvátní konceptuální význam slova, záměnu slov v nominální skupině a chybnou reflexivitu slovesa.

3.5.1.1 Paronymum

a) ROMI

najmout:

„Postavila bych si velký dům a **pronajala** si uklízečku.“ (10, 5., ž, NE)

napsáno:

„Nejstarší hráč má kartu s rytířem na které je **zapsáno** První hráč.“ (10, 5., m, NE)

oslabené, zesláblé:

„Když je tělo **osláblé** neboli má špatnou imunitu tak se bakteriím a virům a podobně nemůže bránit.“ (11, 5., ž, NE)

plátno:

„Rád chodím do kina protože tam jsou v kině velké **vápno** , . . hlasitá hudba , dobré efekty .“ (11, 5., m, NE)

překladatel:

„Letěla by jsem na Floridu a šla bych do zábavného parku Harry Potter + bych si najala **překladače** .“ (11, 5., ž, NE)

přikázat:

„Především bych se snažila a **kázala** bych aby nám nechat paní učitelku evču .“ (10, 5., ž, NE)

utvořený:

„... hamburger je **stvořený** se : housky kuřecího masa a salátu .“ (11, 5., m, NE)

styl:

„Dále večere byla ve **smyslu** švédského stolu .“ (11, 5., m, NE)

usnadňovat:

„A počítač taky docela **umožňuje** život . Třeba tím že cokoliv chceš zjistit můžeš najít na internetu .“ (11, 5., ž, NE)

besídka:

„Mikuláš a vánoční **beseda** byla hoská na mikuláše sme dělali čerti jako rada žáků já jsem byla čert moc se mi to líbilo .“ (13, 6., ž, R)

klavírista:

„... , akordeonista a **klavírník** působící v Česku .“ (15, 8., ž)

hrát:

„Pro tuto práci jsem si ho vybral proto že **nahrál** spoustu filmů a komedií .“ (13, 7., m, NE)

neuvěřitelná:

„Všechny knihy jsou XXX psané z pohledu Rose , která zažívá **neuvěřitelná** dobrodružství , ...“ (14, 9., ž, NE)

objevit se:

„Ale dlouho netrvala , **zjevil** XXX se veky Kočár s velkými koly , princezna vzala meč a jedno kolo zničila .“ (15, 8., m, R)

okopávat:

„Ráda **vykopávám** kytky .“ (14, 7., ž, NE)

pořídit:

„**Zařídila** jsem si nábytek na hrad .“ (14, 7., ž, NE)

přátelé:

„Rytíř byl silný velký skoro nesmrtelný ale byl pořád sam ve svém hradě nemel žádné **přátelství** .“ (14, 8., m, R)

překvapivé:

„Doufám že mi kamarádky pomůžou , něco **překvapujícího** vymyslet .“ (13, 7., ž, NE)

steroidy:

„... a tom baraku mela bordel a plno hadru a špinu a brala **hemerojdy** a travu a cigareti a kavu pila...“ (14, 7., ž, R)

zbořit:

„Kdybych byl prezidentem Višit platy koupit dun a zahradu a htel sem **bortit** školu a chtel višit platy...“ (13, 7., m, NE)

zdravit:

„Když někoho **pozdravoval** , vyzdvihl jen ukazováček pravé ruky do výšě a lehýnce hvízdnul .“ (15, 9., m, R)

b) SKRIPT2012

listové:

„A abych mohla něco prodávat , tak mi babička napekla tyčinky z **lískového těsta** .“ (10, 5., ž)

plavecký:

„Dopoledne jsme šli do [obec] na plovárnu , kde byla – řeka , tobogán , sprchy , výřivka , bazén , **plavací bazén** a bazének pro děti .“ (10, 5., ž)

sčítání lidu:

„Z důvodu **počítání lidu** se Josef s Marií , která čeká dítě vydal zpátky do rodného Nazaretu .“ (11, 5., m)

topit se:

„Urybnika se stalo že tomáš **se utopil** . Dopadlo to velni dobře . Tamáš nedoštava pochvalu . A ten krat všichni mu připominají že zahránil život .“ (10, 5., m)

uklonit:

„**ŘÍKALI** : viděli jsme jeho hvězdu a přišli jsme se mu **předklonit** .“ (10, 5., m)

vystát:

„Na vstupenku jsme si museli **vyčkat frontu** , dnes tam bylo opravdu hodně lidí .“ (10, 5., ž)

posazené:

„Nejvíce vás na ni zaujme její široká hlava se středně velkýma vysoko **nasazenýma ušima** , které jsou zlatohnědé barvy .“ (13, 7., m)

„Hlavu rámuji vysoce **položené uši** .“ (13, 7., ž)

prestížní:

„Jestli že ano , tak veřím , že děláš v nějakém **precizním** hotelu , nebo v nějaké velmi slavné restauraci .“ (13, 6., m)

přednášet:

„Baladu kterou **pronášeli** tvorové , bylo příjemní a při tom tak zvláštní .“ (14, 8., ž)

reprezentovat:

„**Prezentuje** rasu čistokrevného leonbergera .“ (13, 7., ž)

slavný:

„*Můj sen od dětství je být velmi **proslavený**.*“ (13, 6., m)

umístěny:

„*Nad špičkou těchto raket jsou **usazeny** samolepky se znakem organizace Nato.*“ (13, 7., m)

vy/po/na skládané:

„*V popředí obrazu vidíme **pokládané dříví** u chalup na topení.*“ (13, 7., ž)

Hlavním kritériem pro vymezení skupiny paronym je jejich zvuková podobnost. Ta může být způsobena pouhou shodou formální (např. mytický x mystický) nebo společným kořenovým morfémem (tzv. morfematická paronyma, např. překladatel x překladač).

Z jazykového materiálu vyplývá, že k tomuto typu chyb dochází ze strany mluvčích v období základní školní docházky poměrně často, v textech žáků obou zdrojových subkorpusů paronyma představují vůbec nejčetnější skupinu chybně užitých slov.

Převážně se pak jedná právě o paronyma morfematická (např. *plavací* x *plavecký*, *utopit se* x *topit se*). Výraz *nevěřitelná* lze považovat za adjektivum utvořené od podobného základového slovesa (namísto *uvěřit* od *věřit*) nebo za tvar vzniklý náhodně neuvědoměným vypuštěním písmene *u* v průběhu psaní (*neuvěřitelná*). V několika případech evidujeme záměnu slov cizího původu (SKRIPT2012: *prestižní* x *precizní*, *reprezentovat* x *prezentovat*, ROMI: *steroidy* x *hemeroidy*).

3.5.1.2 Nevhodná kolokace

a) ROMI

dostat nápad:

„*Někdy fakt **udělá** dobrý **nápad** a považují ho za dobrýho.*“ (11, 5., m, NE)

sjednat si respekt:

„*... a od toho zápasu sem na tom turnaji **udělol respekt**, takhle sem drtil jednoho kluka zo druhim byl to báječný pocit jo to byl*“ (11., 5, m, NE)

stát peníze:

„*Kdybych byl prezident zrušil bych parlament , zvišil bych socialní dávky na děti , zrušil bych polityku protože **ubírá** moc **peněz**.*“ (11, 5., m, NE)

pořídít:

„*Taky bych **nechala zavést** lepší vybavení.*“ (10, 5., ž, NE)

vysadit:

„*Nechala bych **vybudovat** více **zeleně** především v Praze , Ostravě , Olomouci a Brně.*“ (11, 5., ž, NE)

vycházet/vystačit si s financemi:

„... *já osobně jsem jedna z těch která si říkála : „ nejdů se vyučít kašlu na to najdu si práci a budu mít peníze nešlo mi jen o mně , chtěla jsem pomoc mámě , tátovi protože ne všechno **stíhají s financemi** .“* (14, 8., ž, R)

prožít dobrodružství/příhodu:

„*Nezáživnější **hystorka** jakou jsem **prožil**“* (11, 5., m, NE)

„*S milanem jsem **prožil** hodně **historek** .“* (13, 7., m, NE)

být šikovný na PC:

„***Jdemi počítač** protože že jsem naněj závistlěj .“* (13, 7., m, NE)

postavit/koupit:

„... ***udělala bych** se svojí novou (v dospělosti) rodinu **dům** (vybavení , zahradu) ...“* (12, 6., ž, NE)

otevřít/zařídít:

„***Udělala** bych si malé vlastní **kadeřnictví** ...“* (12, 6., ž, R)

stát někoho peníze:

„*Máme všichni doma mobilní telefon Na dobíjení jsou všechny telefony (na dobíjení) Slouží k volání , na zprávy , foták , kalkulačka . **Vybírá ti peníze** , okrádá tě o čas...“* (13, 7., m, NE)

dostat:

„*Ale zároveň se i těším na další rok neboli na září , až zase nastoupíme do školy plný síli a budeme schopni opět pracovat na plno . Doufám že **nasbírám** hezké **známky** .“* (13, 7., ž, NE)

mít vlastnosti:

„... *ale nemusíme **dělat** záporné **vlastnosti** XXX věci které by nás podněcovali k tomu co by naši rodiče nechtěli a nebo co by nám mohlo uškodit do budoucna .“* (15, 8., R)

dlouhá/dlouhatánská historie:

„*Všechny mají svojí **obrovskou historii** ...“* (14, 9., m, NE)

malé kousky:

„... *a měly bychm do ust dávat **mírné kousky** jídla...“* (13, 7., ž, R)

široký nos:

„... ***nos má roztáhlí** a placatý , ...“* (13, 7., m, NE)

veliká/ohromná inspirace:

„*Cyrus je zpěvačka a její písničky prostě miluju ... Je moje **strašná inspirace** .“* (11, 5., ž, NE)

veliká radost:

„*Z Vanoc mam **moc dobrou radost** a začnu kupovat dárky .“* (14, 7., ž, R)

b) SKRIPT2012

neohrozit, nevadit, nemít vliv na:

„*Zamilovala se do Jozefa byl sice starší ale to **nerozpojilo** jejich **manželství** .“* (10, 5., ž)

(představa manželství jako svazku)

podat výkon:

„*Moje sestřička **udělala** výborné **výkony** .“* (10, 5., ž)

důstojný oblek:

„*Jeho **oblek** byl prostý i když **vážený**.*“ (14, 8., m)

stádo jelenů a laní:

„*V jednom krásném hlubokém lese , do kterého se moc lidí neodváží , žila v poklidu a míru **smečka jelenu a laní**.*“ (14, 8., ž)

vydobýt vítězství:

„*Achilleus bojoval ve všech bitvách na straně Řeků a **vyválčil** mnoho **vítěství**.*“ (14, 8., ž)

získat praxi:

„*Od útlého dětství jsem s otcem spravoval automobily a tak jsem od něj **dostal** a stále ještě **dostávám praxi** v tomto oboru.*“ (15, 9., m)

?:

„*Každý den si nosím moji praktickou a **neomylnou** školní **tašku**.*“ (12, 6., m)

V jazykovém materiálu našeho výzkumu představují druhou nejčetnější skupinu případy nevhodné kolokace. Většinou se jedná o nevhodně zvolená verba nebo adjektiva v konkrétních spojeních. V textech některých žáků ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012 docházelo ke spojení s neživými entitami u adjektiv přisuzujících vlastnosti primárně lidem (*vážený oblek, neomylná školní taška*), což nemusí znamenat pochybení, ale jistou autorskou aktualizaci textu (užívání personifikace je příznačné zejména pro oblast beletrie). Vzhledem k okolnostem, že oba texty vznikly ve školním prostředí a bylo pro ně závazné téma i žánr (charakteristika osoby, popis předmětu), ale i k celkovému rázu širšího kontextu uvedené příklady za výraz jazykové kreativity autora nepovažujeme.

Texty žáků především ze zdrojového subkorpusu ROMI svědčí o nadužívání verba *dělat/udělat* v některých spojeních (ROMI: *udělat nápad, udělat respekt, udělat dům, udělat kadeřnictví, dělat vlastnosti*, SKRIPT2012: *udělat výkony*), což vypovídá o potížích mluvčího zejména s vyjádřením vzniku nějaké nové skutečnosti. Zaznamenali jsme také pro písemný diskurz nestandardní výběr adjektiv při vyjadřování kvantity (*mírné kousky, roztáhlý nos, strašná inspirace*,²²⁰ *moc dobrá radost*). Dva autoři užíli ve svých textech spojení *prožít historku*. V těchto případech došlo k jisté záměně posloupnosti: místo pojmenování situace, kterou dotyčný zažil/prožil, se vyskytuje *historka* jakožto reference o této situaci.

²²⁰ Adjektivum *strašný* se sice v češtině může vyskytovat ve významu *velký* (např. *strašná radost, strašná legrace*), v konkrétním případě ale působí nepřírozně.

3.5.1.3 Chybná valence

a) ROMI

někdo se proslavil něčím/něco proslavilo někoho:

„*Mr Bean jeho humor se proslavil v celé zemi každý jeho díl jsem vyděl a každý jeho seriál i film byl dobrý.*“ (11, 5., m, NE)

považovat někoho/něco za někoho/něco:

„*Evo je sranda já jí považuji jako mojí rodinu skoro každý víkend za ní jezdím.*“ (14, 8., ž, NE)

někdo/něco škodí někomu:

„*Nechtěla by kouřit . Proto že to škodí plíce.*“ (14, 7., ž, NE) (českomoravská oblast)

„*Mobilní telefon škodí nám sluch , čas , baterie se nám rychle vybijeji...*“ (13, 7., m, NE)

„*... nám škodí na sluch , na peníze , baterka.*“ (14, 7., ž, NE)

chroustat něco:

„*V kině ze vzdcky chováme slušně nechroustáme s popkornem nešustíme sesáčkem od bonbonu.*“ (13, 7., ž, R)

šikovný v něčem:

„*Jsem šikovná ve zahradě.*“ (14, 7., ž, NE)

„*jsem šikovná v Chovádí.*“ (14, 7., ž, R)

b) SKRIPT2012

dočkat se někoho/něčeho:

„*Pustila se rychle zanim , už se naněj nemohla dočkat ale kohoutek vlezl na strom.*“ (10, 5., m)

něčí rodinný stav je:

„*Rodinný stav mám svobodný.*“ (15, 9., m)

považovat někoho/něco za někoho/něco:

„*Svůj tým považuje jako vlastní rodinu protože osvoji přišel , ale stále se považuje že zato může on sám.*“ (14, 8., m)

V textech obou skupin žáků se vyskytují slovesa s chybnou valencí. Z tohoto hlediska se jako problematické napříč subkorpusy ukázalo sloveso *považovat*, u kterého ve dvou případech došlo k záměně předložky *za* a spojky *jako* (pravděpodobně pod vlivem synonymního vyjádření podobnosti pomocí vazby *být jako*: *někdo je jako moje rodina – někoho považují za svou rodinu*). V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI jsme v několika případech (celkem 3) narazili na nesprávnou valenci slovesa *škodit*, a to vždy v textech žáků z oblasti českomoravské.

Ve dvou textech ze zdrojového subkorpusu ROMI jsme objevili chybnou vazbu spojení *být šikovný v něčem*. Na místě objektu obvykle bývá výraz spadající do oblasti zejména školních předmětů (např. *šikovný v tělocviku/ve škole*), sportu (např. *šikovný v atletice*) nebo umění (např. *šikovný v tanci*).²²¹ Tyto oblasti se jeví jako logické, protože v nich důležitou roli sehrává také jisté nadání jednotlivce.

Spojení *být šikovný v zahradě* má na místě objektu adverbialie místa, což ve výsledku působí nepřirozeně a z hlediska významu nejasně. Spojení *být šikovný v chování* je nesmyslné z toho důvodu, že chování v našem jazykovém prostředí neposuzujeme optikou nadání, nýbrž intence.

3.5.1.4 Pleonasmus

a) ROMI

„Voda je zajímavá už jen **optickým pohledem** .“ (15, 8., ž, R)

„Když došla na místo zastavila se v noci u jedné maličké chatrče kde bydlela **stará stařenka** která jí ubytovala ve své maličké chatrči .“ (15, 8., ž, R)

„U lékařů by **udělala zrušit** poplatek .“ (14, 7., ž, NE)

„Tak to je můj **vysněný sen** .“ (12, 6., m, NE)

b) SKRIPT2012

„V chaloupce byla **klidná pohoda** .“ (13, 7., m)

Při výzkumu adjektiv jsme v textech žáků druhého stupně narazili na několik případů významové redundance, kdy došlo k nadbytečnému užití adjektiva ve spojení se substantivem se shodnou nocionální složkou významu. S výjimkou jednoho spojení (*klidná pohoda*) byl zdrojovým subkorpusem ROMI (*optický pohled*, *stará stařenka*, *vysněný sen*). V jednom z textů z tohoto zdrojového subkorpusu se autor textu dopustil nadbytečného užití slovesa *udělat* v kombinaci s plnovýznamovým slovesem (*udělat zrušit poplatek*).

V průběhu kognitivního zrání dochází u většiny mluvčích k celkovému precizování vyjadřování. Vytváření pleonasmů je v rozporu s přirozenou ekonomičností jazyka a jejich užívání v psaném textu mluvčích ve starším školním věku lze považovat za projev ledabylosti vyjadřování společně s jistou sníženou percepcí významové stránky slov.

²²¹ Ověřeno v dostupných korpusech SYN2015 a SYN2013PUB.

3.5.1.5 Neadekvátní konceptuální význam slova

a) ROMI

pustit:

„a nakonec nám rodiče **zahráli** večerníček pat a mat.“ (10, 5., m, NE)

slibovat si:

„Poprvé jsem byl ve vestroji a ani bruslit jsem moc neuměl. Trenéři se zhrozily a tátovy řekli „ Co vi od toho **představujete** “. (14, 9., m, NE)

úspěšný umělec:

„... je to **velký kariérista**, akordeonista a klavírník působící v Česku.“ (15, 8., ž)

vadit:

„... mě **škodí** když se mi vybije baterie a vydží my 10 až 12 hodin a pak si ho nabiju promně je důležité proto abych poslechl si hudbu a díval se na filmy a to je vše.“ (13, 7., m, NE)

vymrskal:

„Pak jsme šly domů chvilku jsem si zahrál na počítači pak jsem se učil a pak jsem **vykoledoval** mamku a babičku.“ (11, 5., m, NE)

vzít se:

„Po pár letech později **se oženili** a měli dvě děti holku a kluka.“ (12, 7., ž, R)

b) SKRIPT2012

znázorňovat:

„Tento obrázek **vyjadřuje** děti v zimě z roku 1955.“ (13, 7., m)

Při prvním kontaktu s novým slovem v rámci tzv. zběžného ohledání může dojít k mylné predikci lexikálního významu, což se následně projevuje v jeho užívání. Většina nedostatků tohoto typu se objevuje v textech ze zdrojového subkorpusu ROMI. Z konkrétních příčin vzniku můžeme vypočítat např. zobecnění slovesa *oženit se* pro vstup do manželského svazku bez zřetele na pohlaví aktéra nebo záměnu perspektivy původce a poškozeného při užití *škodit* ve smyslu *vadit*.

V jednom z textů ze zdrojového subkorpusu ROMI byl autorkou chybně vydedukován význam slova *kariérista* (podle ASCS: „člověk usilující (často tvrdě a bezohledně) o rychlou kariéru“), které je zde užito v pozitivním smyslu ve významu úspěšný umělec. O stejné tendenci při osvojování významu slova *kariérista* referuje na základě svého výzkumu mezi žáky základních škol a nižších ročníků gymnázií také Janovec (2008) – toto slovo mělo pro respondenty (celkem 400 žáků) především kladný význam, což v daném případě souvisí s vyvozením

konceptuálního významu lexému ze strukturního („*ten, kdo má/si začíná budovat/má před sebou kariéru*“).

3.5.1.6 Záměna slov v nominální skupině

slepý umělec: „**umělecký slepec**“ (*jedná se o název slohové práce*): (15, 8., ž, R)

útoky rukou: „**Ručnými útoky** se kickbox od normálního boxu neliší vlastně vůbec.“ (14, 8., m, NE)

Chyba tohoto typu souvisí se syntaxí. Jedná se o dva případy ze zdrojového subkorpusu ROMI. Obzvláště neobratně působí spojení *umělecký slepec* namísto *slepý umělec* v textu patnáctileté dívky.²²²

3.5.1.7 Chybná reflexivita slovesa

pečovat: „*Bavi mě delat pečovat se o mali deti a uklizet malovat učitse matematika a spivoni , telocvik .*“ (13, 7., ž, R)

V jednom z textů ze zdrojového subkorpusu ROMI se vyskytovalo sloveso *pečovat* v podobě reflexivního slovesa, patrně pod vlivem synonymního vyjádření *starat se*.

3.5.2 Výskyt odchylek v textech žáků – srovnání podle zdrojového subkorpusu

V jazykovém materiálu jsme identifikovali celkem sedm typů odchylek v oblasti slovní zásoby, z toho většina (pět) se vyskytovala v textech obou skupin žáků. Texty žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI se vyznačují celkově vyšším počtem neuzuálních prvků v oblasti slovní zásoby (viz Tabulka 42), a to navzdory nižšímu objemu subkorpusu (viz Tabulka 43, str. 146).

Texty žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vypovídají o vyšší míře neadekvátního osvojování slovní zásoby než texty kontrolní skupiny. Z uvedeného vyplývá, že jistá souvislost mezi socio-kulturním prostředím žáků a kvalitou jejich písemného projevu v oblasti slovní zásoby reálně existuje.

²²² Jedná se o stejnou autorku jako v případě slova *klavírník*. Obě odchylky se také vyskytovaly v jednom textu.

Tabulka 42: Výskyt odchylek v textech žáků podle zdrojového subkorpusu

	ROMI	SKRIPT2012
paronymum	21	14
nevhodná kolokace	19	7
chybná valence	8	3
pleonasmus	4	1
neadekvátní konceptuální význam slova	6	1
záměna slov v nominální skupině	2	0
chybná reflexivita slovesa	1	0
CELKEM	61 odchylek	26 odchylek

Tabulka 43: Počet pozic v subkorpusech ROMI a SKRIPT2012

	ROMI	SKRIPT2012
5. třída	40 278	30 609
6. – 9. třída	44 407	57 511
CELKEM pozic	84 685	88 120

3.6 Specifické prvky v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI

V teoretické části naší práce jsme se věnovali také jazykovým specifickým příslušníků romského etnika.²²³ V souladu s výběrovým souborem námi vymezeným (viz str. 64) jsme až doposud dílčí jevy nahlíželi optikou rozdílného prostředí socio-ekonomického. V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI jsme však natrefili také na prvky, které souvisí s příslušností mluvčího k romskému etniku, a jsou tedy způsobeny socio-kulturní povahou rodinného prostředí žáků.

Konkrétně se jednalo o projevy romského etnolektu češtiny a také o způsob pojmenování příslušníků romského etnika.

3.6.1 Romský etnolekt češtiny

Při posuzování neuzuálního užití určitého lexému jsme v jednotlivých případech uvažovali také o vlivu romského etnolektu češtiny. Vycházeli jsme především ze studie Bořkovcové (2008), vybrané jevy jsme navíc konzultovali se dvěma romisty, z nichž jeden je zároveň i příslušníkem romského etnika.

Potenciální vliv etnolektu jsme zvažovali zejména v případech nevhodné kolokace (viz Kapitola 3.5.1.2, str. 139). Nadužívání slovesa *dělat/udělat* v některých spojeních by totiž nemuselo svědčit o potížích mluvčího s vyjadřováním vzniku nějaké skutečnosti, jak jsme výše uvedli. Mohlo by se jednat také o projev etnolektu, konkrétně o tzv. autonomní pojmenovací jednotky. Z formálního hlediska jde o verbonominální kolokace s omezenou množinou užívaných verb (např. *být, mít, dávat, dostat*), v nichž význam bývá nesen většinou substantivem (Bořkovcová, 2006). S etnolektem by mohl souviset také nestandardní výběr adjektiv při vyjadřování kvantity, jako etnolektní vyjádření se jeví např. *obrovská historie* (analogické k etnolektnímu *velké vlasy*), a dále vazba *být šikovný v zahradě* (viz Kapitola 3.5.1.3., str. 142) – podle vyjádření obou romistů by se mohlo jednat o kalk z romštiny.

Ve všech výše zmíněných případech ovšem není možné zaujmout jednoznačné stanovisko – překážkou jsou údaje o jazykové situaci autora textu. V naprosté většině je totiž uvedeno, že se z jazykového hlediska nejedná o Roma. Tato skutečnost sice užívání etnolektu přímo nevylučuje, zároveň ale znemožňuje stanovit objektivní závěr. V daných případech tedy pouze

²²³ Viz kapitola Jazyková exkluze v korelaci se školní neúspěšností, str. 50.

uvádíme možnost vlivu romského etnolektu češtiny na podobu lexému, aniž bychom je označili přímo za jeho projev.

3.6.1.1 „mít nervy“

V jednom z textů žáků druhého stupně ze zdrojového subkorpusu ROMI jsme našli etnolektní verbonominální vazbu *mít nervy*²²⁴ (ve smyslu být nervózní, neklidný nebo rozčilený), kterou známe z naší téměř pětileté praxe na jedné z tzv. romských škol²²⁵ a ve své práci ji zmiňuje také Bořkovicová (2008). Tuto vazbu jsme podrobili bližšímu zkoumání jednak v SČFI (viz příloha str. 192), jednak v korpusu SYN2015.

V SČFI se dané spojení vyskytuje, vždy však v rozšířené podobě: *mít silné/slabé/ocelové/pevné/pocuchané nervy*, *(ne)mít nervy na něco/někoho*, *mít nervy z ocele/olova*, *mít nervy v kýblu/hajzlu/taloně*, *mít nervy nadranc/na cucky*. Ve slovníku je ovšem uvedeno také významově v podstatě synonymní a formou totožné spojení *mít nerváky*.

Celkový výskyt spojení *mít nervy* v korpusu SYN2015 činí 138. Nejčastější je pak *(ne)mít nervy na něco/někoho* (45), dále *mít nervy nadranc* (21), *mít napnutý/napjatý nervy* (13), *mít nervy k prasknutí* (10)/ *v kýblu* (9)/ *na pochodu* (7)/ *jako špagáty* nebo *provazy* (7)/ *ze železa* nebo *z ocele* (6). Ve dvou případech jsme narazili na užití tohoto spojení bez významového doplnění.^{226 227} Po prozkoumání širšího (v korpusu dostupného) kontextu se přikláníme k hodnocení, že se v obou případech jedná o elipsu.

Z výše uvedených zjištění z SČFI a korpusu vyplývá, že spojení *mít nervy* při zapojení do promluvy zpravidla vyžaduje významové doplnění. Konkrétní užití této vazby bez významového doplnění v námi nalezeném textu žáka tedy můžeme považovat za etnolektní.

²²⁴ „*Se sourozenci se taky někdy chytíme ale když se dozvíme že jednomu z nás ublížil někdo cizíci tak nás to moc bolí , sme potom moc moc smutní a mámé i nervi .*“ (14, 8., ž, R)

²²⁵ Odtud známe také: *dávat do někoho nervy/šoky* ve smyslu znervózňovat/rozčilovat někoho. Např.: „*Zase do mě nervy dáváte!*“

²²⁶ „*Dokaž , že jsi přítelem vězně a já to pro tebe udělám .*“ „*Dokaž to ?*“ *zasmál se Stever .* „*Vy ale máte nervy !*“ „*Snad si nemyslíš , že máš ještě silnější nervy ?*“ *jemně poznamenal Ohlsen .*

²²⁷ „*Tážete - li se , jak to dokázala , copak proboha neměla nervy ?*“

3.6.1.2 „vartovat“

V jednom z textů žáků druhého stupně se vyskytuje sloveso *vartovat* a od něj odvozené deverbativní substantivum *vartování*. V SNČ je k němu uveden ekvivalent hlídat/držet stráž / vyhlížet/přemlouvát někoho. V daném případě má ale toto sloveso význam, který je vázán na kulturní specifika příslušníků romského etnika – viz níže úryvek textu:

„Romské Tradice o Dušičkách

U nás u Romů jsou asi úplně jiné zvyky než u ostatních . u nás , když někdo umře , tak se vartuje . Asi se divíte , co to je „ vartování “ . Vartování je si sednou k jednomu stolu , jídlu a pití . Pak se do uzavřené místnosti do nějakého lavorku nalije voda , XXX zasne se světlo a nese pryč . Po pěti minutách se jde zpátky XXX podívat , jestli XXX je ručník mokrý nebo suchý . když je mokrý , tak tam zesnulý byl . musí se zakrýt všechny zrcadla . Apak každý rok se hodí na hřbitov na Dušičky zapálit svíčku .“ (14, 8., ž, R)

3.6.2 Způsob pojmenování příslušníků romského etnika

V jazykovém materiálu se vyskytují také etnonyma. S ohledem na téma naší práce jsme se zajímali o způsob pojmenování příslušníků romského etnika. V českém jazykovém prostředí totiž historicky existují tři konkurenční etnonyma – exoetnonymum Cikáni, endoetnonymum Cigáni a novější Romové, které se začalo používat v souvislosti s tzv. politickou korektností, ve formální komunikaci při pojmenovávání příslušníků romského etnika důsledně uplatňovanou od roku 1989 (Kráčmarová, 2014).

Etnonyma pro příslušníky romského etnika se objevují pouze v textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI. V textech žáků prvního stupně jsme našli jediný případ – slovo *cikán*.²²⁸ Výskyt tohoto politicky nekorektního pojmenování v psaném textu vypovídá o vlivu neformálního jazyka a zároveň o neosvojení principu politické korektnosti v písemném diskurzu.

Texty žáků druhého stupně obsahují celkem dva způsoby pojmenování příslušníků romského etnika. Na jedné straně se jedná o politicky korektní etnonymum *Romové*, konkrétně o výraz

²²⁸ „Vyhnal bych cikány z české republiky.“ (11, 5., m)

Rom (5)²²⁹ a přechýlené *Romka* (3). Kolokace s adjektivem *romský* (17) se ve většině případů týkaly aspektů romské kultury (*romská hudba, romská kapela, romské tradice a zvyky, romská řeč*).²³⁰

Na straně druhé se jedná o slovo *cigáni*, konkrétně o výraz *cigán* (7)²³¹ a přechýlené *cigánka* (1) - co do výskytu rovnocenné s etnonymem *Romové*. Kolokace s adjektivem *cigánský*²³² se vyskytovala v jediném textu.

Pravopisná podoba endoetnonyma *Cigán* a od něj odvozených slov se záměnou *k* na *g* potvrzuje obecnou tendenci příslušníků romského etnika, kteří preferují tento způsob zápisu i výslovnosti, i když není v souladu s kodifikovanou normou češtiny (Kráčmarová, 2014). Tuto variantu pak zachováváme i v abecedně řazeném seznamu substantiv (viz str. 221–264) a adjektiv (viz str. 265–281).

²²⁹ „... znám docela dost lidí kteří se ucházeli o práci ale jakmile se lidi kteří na bízeli práci zjistili že někteří z uchazečů jsou romové a už „ nabika nebyla “. Proto bych všem ne jen romů chtěla říct POKRAČUJTE VE STUDIU.“ (14, 8., ž, R)

²³⁰ „Poslouchám hudbu : Romskou , Funky , Hip-Hop . Romské písně znám od malička naši rodiče je poslouchali a naše rodina také ! Líbí se my protože zpívají naši romskou řeči a hrají na různé nástroje např : kytara , klávesy , cimálovka a td .“ (15, 9., ž, R)

²³¹ „... mám tu hodně známých kamarádů a hodně učitele na Havlíčkovy tam my nadávali spolužáci do cigánů a že mezi ně nepatřím ale já jsem je ignorovala .“ (15, 9., ž, R)

²³² „...a zaslechly XXX cigánský dítě jak pláče aty anarchysté dělali prostě bordél takže ty XXX anorchlysté vzali plamen a podpálili jim larák jenom že v tom laráčku byla ta holčicka ana měla celí tělíčko popálení...“ (13, 7., ž, R)

3.7 Osvojování slov s příznakem jinakosti

V následující kapitole se zabýváme slovy cizího původu, jejichž vymezení může znamenat různě objemnou množinu výrazů. V našem pojetí máme na mysli ta slova, u nichž mluvčí na základě jejich formální stránky pocítuje odlišnost. Takto vymezená slova cizího původu představují pro uživatele problematickou oblast, jejíž příčinou je nesoulad mezi jazykovým systémem původního a cílového jazyka.

U mluvčích ve věku základní školy lze v souvislosti s jejich osvojováním předpokládat potíže rázu ortografického.²³³ V této souvislosti však musíme opět připomenout, že metoda uplatňovaná v našem výzkumu (automatické vytvoření frekvenčního seznamu lemmat) mohla vést k tomu, že některé z ortografického hlediska nesprávné výrazy nebyly korpusem rozpoznány a nemohly tak být přiřazeny k lemmatu, čímž následně došlo k jejich vyřazení z našeho výzkumu. Užívání přejatých slov v rozporu s jazykovým územím mimo oblast ortografie jsme se věnovali v kapitole Odchyly od jazykového úzu (str. 136).

Nesnáz v osvojování některých slov cizího původu můžeme demonstrovat na následujícím případu z korpusu: V jednom z textů žáků prvního stupně ze zdrojového korpusu ROMI jsme u slova *muzeum*²³⁴ registrovali potíže dvojího typu. První z nich vypovídá o autorově nejistotě v užití původní nebo adaptované podoby slova, o čemž svědčí nekonzistentní užití obou forem v rámci jedné věty. Druhý typ se týká skloňování – ze způsobu užití vyplývá, že žák sice identifikoval cizí původ slova, nedokázal je však zařadit do deklinačního systému češtiny a užil je v podobě nesklonné.²³⁵ V daném případě by se mohlo jednat také o vliv romského etnolektu češtiny – Bořkovicová (2006, str. 77) uvádí, že u skloňování slov cizího původu se sufixy *-ismus* a *-um* se tvaru nominativu rozšířil do celého paradigmatu singuláru.

Inklinaci k původnímu, nepočestěnému pravopisu jsme v jazykovém materiálu zaznamenali spíše ojediněle (např. *aerobic*, *popcorn*). V textech žáků druhého stupně ze zdrojového

²³³ „do školy chodim rád jenom někdy veškole jmy de ještě matyka a čeština i fyzika , občanka , informatika a ještě my de vytvorka , (13, 7., m, R)

²³⁴ „Muzeum mám také rád v museum se něco přiučim do škaly . V museum se mi líbylo výstava po stopách pravěký lidí a mumutů .” (11, 5., ž, NE)

²³⁵ Skloňování slov cizího původu je vyučováno až na druhém stupni ZŠ.

subkorpusu ROMI jsme ovšem narazili i na opačný případ – slovo *medaile* pokaždé v nekodifikované počestěné podobě *medajle*.²³⁶

V souvislosti s věkem dochází k nárůstu užívání slov cizího původu u obou skupin žáků. Z abecedně řazených seznamů (viz str. 195–286) vyplývá, že co do výraziva cizího původu jsou jednotlivé subkorpusy poměrně bohaté. Při posuzování míry osvojení konkrétního výrazu je však vždy nutné brát v úvahu i hodnotu výskytu. O přirozeném užívání výrazů cizího původu svědčí také tabulky nejfrekventovanějších substantiv (viz str. 74) a adjektiv (viz str. 81), v nichž mají své zastoupení.

Na základě komparace abecedně řazených seznamů jednotlivých zkoumaných autosémantik můžeme konstatovat, že oproti substantivům a adjektivům představují slovesa v našem jazykovém materiálu oblast, v jejímž rámci dochází k výrazně nižšímu užívání slovní zásoby cizího původu. Nižší je nejen celkové množství takovýchto lexémů, ale i hodnoty výskytů. Nejfrekventovanějšími slovesy cizího původu nebo slovesy od slov cizího původu odvozených bez ohledu na zdrojové subkorpusy jsou *bobovat* (7) a *komentovat* (6).²³⁷

V textech žáků ze zdrojového subkorpusu ROMI se zejména na druhém stupni vyskytuje slovní zásoba cizího původu nebo výrazy od slov cizího původu odvozené související s etnicitou a multikulturním soužitím (např. *asistent/asistentka* (5),²³⁸ *etnický* (2),²³⁹ *rasismus* (4)²⁴⁰/*rasizmus* (4)²⁴¹). Slovní zásobu tohoto typu jsme v textech kontrolní skupiny

²³⁶ „naše Reprézetanetu České Republiky Martina Sabliková vyhrála a u rychlo bruslení 2 zlaté medajle a jednu bronzovou .” (13, 7., ž, R)

²³⁷ Srov. v jazykovém materiálu našeho výzkumu nejfrekventovanější substantivum (*auto* – výskyt 81) a adjektivum (*super* – výskyt 31) cizího původu.

²³⁸ Inkluzivní podpora pro znevýhodněné žáky: „... du do třídi pozdravim pani ucitelku a pani asistentku XXX se pripravim XXX XX hodinu a sedim ve třide ...” (13, 7., ž, R)

²³⁹ „V 1 / 2 20 století se jeden generál který chtěl ovladnout zemy a vyhladit etnickou rozmanitost . Jménoval jse Adolf Hitler .” (15, 8., m, R)

²⁴⁰ „... a ten dům hořel a to malinka lolčička Natalka a byla popaleva holčička Natalka byla v nemocnici protože to byl rasismus .” (14, 8., ž, R)

²⁴¹ „Podle mého rasizmus je neetický . STOP RASIZMU !!! ” (15, 8., m, R)

nezaznamenali. Tato situace vypovídá nikoliv o znalosti či neznalosti těchto pojmů, ale o tematickém zaměření slohových prací.

Závěr

Ve své disertační práci jsme se zabývali procesem rozšiřování slovní zásoby žáků na druhém stupni základní školy. Zajímalo nás, zda a jakým způsobem ovlivňuje specifické socio-kulturní a socio-ekonomické rodinné zázemí romských žáků kvalitu jejich písemného projevu v oblasti lexika.

Rozšiřování slovní zásoby je součástí celoživotního procesu osvojování jazyka. Kromě vnitřních činitelů jazykového vývoje (inteligence, motivace, vrozené či získané indispozice, specifické poruchy učení aj.) působí na jazykový vývoj jedince významnou měrou činitele vnější. V souladu se Šebestou rozlišujeme čtyři hlavní typy, jejichž dominance se v průběhu života mění. V počátku života je dominantní prostředí rodiny, zejména úroveň socio-ekonomická a vzdělanostní. S nástupem do vzdělávací instituce se dítě dostává mezi další dva podstatné činitele – školu jakožto zdroj formálního jazyka na straně jedné a vrstevnickou skupinu jakožto zdroj neformálního jazyka na straně druhé. Posledním typem vnějšího prostředí je oblast médií, v současné době roste význam internetu a zejména sociálních sítí.

Vlivem rodinného prostředí na jazykový vývoj jedince se zabýval Basil Bernstein, jehož teorie jazykového deficitu byla mnohokrát empiricky potvrzena. V jazykových projevech mluvčích Bernstein rozlišuje dvojí jazykový kód – omezený (jednoduché gramatické struktury, omezená slovní zásoba) a rozvinutý (složitější gramatické konstrukce, bohatá slovní zásoba), které odrážejí socio-ekonomickou situaci rodiny. Platnost této teorie pro romské děti v České republice potvrdil výzkum čtenářské dovednosti romských žáků K. Šormové z let 2013/2014, v jehož rámci byl také zjištěn velmi komplexní obraz o rodinném prostředí Romů, které se oproti majoritě významně liší zejména v (ne)dostupnosti knih.

Proces osvojování jazyka se v souvislosti s kognitivním zráním dělí na období raného a období pozdějšího jazykového vývoje, jehož počátek spadá do období adolescence. V české vzdělávací tradici pak zhruba odpovídá období druhého stupně. Charakteristickým rysem pozdějšího jazykového vývoje je především selektivní užívání jazyka. To souvisí s celkovým kognitivním zráním, které se projevuje rozvojem abstraktního myšlení, uplatňováním metajazykových dovedností a rozvojem pragmatické stránky komunikace. Zásadní roli hraje zejména čtenářská kompetence, která má pozitivní vliv na rozvoj těchto dovedností a je také hlavním zdrojem individuálních rozdílů mezi mluvčími.

V průběhu pozdějšího jazykového vývoje dochází k osvojování nového typu slovní zásoby. Konkrétně se jedná o slova polysémní, abstrakta, částice a příslovce s významem pravděpodobnosti, verba cogitandi a dicendi, frazémy a vlivem výuky syntaxe na druhém stupni také širší palety spojovacích výrazů pro vyjadřování různých typů vztahů. V oblasti neformálního mluveného jazyka dochází k osvojování výrazů slangových. Z dosavadních výzkumů slovní zásoby žáků v českém jazykovém prostředí je nejkompexnější a nejvýznamnější práce M. Kaly a M. Benešové z konce osmdesátých let, ve které vyslovují kritiku tehdejší školské praxe za to, že neposkytuje dostatečnou péči znevýhodněným žákům, jejichž jazykové dovednosti se oproti ostatním rozvíjejí výrazně pomaleji. Rozdíl v jazykových dovednostech žáků způsobený odlišným socio-ekonomickým rodinným zázemím se tedy tehdejším působením školy nevyrovnával.

Osvojování slovní zásoby patří mezi podstatné jevy celkového jazykového vývoje, což reflektuje také rámcový vzdělávací program. Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura je od druhého období prvního stupně vyčleněno učivo „slovní zásoba a tvoření slov“. Z naší analýzy učebnicových řad nakladatelství Fraus a SPN vyplynulo, že slovní zásoba je žákům představena trojím způsobem – jako proces (dynamický vývoj slovní zásoby), jako systém (významové vztahy mezi slovy) a také z hlediska produkce versus recepce (aktivní a pasivní slovní zásoba). Co do zpracování tématu se nám jako vhodnější studijní materiál jeví učebnicová řada nakladatelství Fraus, která svým pojetím přirozeně a komplexně rozvíjí jazykové kompetence žáků. Důležitou roli má zejména učitel, který by měl v rámci vyučování průběžně dbát na relevantní a komplexní osvojování slovní zásoby žákem. S ohledem na průběžné zastarávání některých slovníků a jazykových příruček by měl žáky vést k jejich poučenému užívání. Vhodným doplněním výuky o slovní zásobě je také práce s Českým národním korpusem.

Školní prostředí je nejen hlavním zdrojem dovedností metajazykových, ale také zásadním činitelem, který je schopen a z hlediska platné legislativy také povinen poskytovat žákům účinnou péči vedoucí ke kompenzaci znevýhodnění různého typu. Dosavadní praxe ve vzdělávání romských dětí však hovoří o opaku, za což je Česká republika opakovaně kritizována. Romské děti bývají často vyřazovány z hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na jejich skutečný potenciál, ve škole se potýkají s neúspěšností, narážejí na exkluzi jazykovou (nižší slovní zásoba, užívání romského etnolektu češtiny), sociální (sociálně znevýhodněné

prostředí) a kulturní (odlišné hodnoty). Odlišná úroveň jazykových dovedností romských žáků na počátku základní školní docházky se ve většině případů ve školním prostředí nevyrovnává, ale nadále prohlubuje. Po absolvování vzdělávacího systému se vzhledem ke svým studijním výsledkům, ale i předsudkům zaměstnavatelů potýkají s nezaměstnaností. Z finančního hlediska je pak kompenzace tohoto stavu mnohem nákladnější než investice do opatření inkluzivního typu, platného pro všechny žáky bez ohledu na etnickou příslušnost. Od roku 2015 přijala vláda několik legislativních opatření podporujících inkluzivní přístup ve školství, která by měla zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem žákům.

K lepšímu poznání jazykových specifíků žáků z rozdílného socio-ekonomického a socio-kulturního prostředí bude sloužit nově vytvořený komparační akviziční korpus písemných žákovských textů SKRIPT2015, který obsahuje jazykový materiál mluvčích v období pátého až devátého ročníku různého typu škol (ZŠ, ZŠP, ZŠS, G víceleté i čtyřleté, VOŠ). Jeho ambicí je také přispět k problematice jazykové situace Romů v České republice. Zkušební verze tohoto korpusu byla dokončena v roce 2018 v rámci praktické části naší disertační práce.

Praktická část naší disertační práce je věnována výzkumu slovní zásoby v písemných textech žáků z rozdílného socio-ekonomického nebo také socio-kulturního prostředí, který jsme uskutečnili ve zkušební verzi korpusu SKRIPT2015. První skupinu tvoří žáci navštěvující školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených s výrazným zastoupením příslušníků romského etnika (žáci ze zdrojového subkorpusu ROMI), druhou žáci z běžných škol s výrazným zastoupením příslušníků majority (žáci ze zdrojového subkorpusu SKRIPT2012). Z časového hlediska jsme se zaměřili na vývoj slovní zásoby v období pátého až devátého ročníku základní školy, což umožňuje sledovat rozdíl mezi žáky mladšího (pátý ročník) a staršího (druhý stupeň) školního věku.

Způsob zapojení slovní zásoby v rámci vybraných slovních druhů do textu vypovídá o rozdílném charakteru písemného projevu obou skupin žáků. Texty žáků navštěvujících běžné školy se v období druhého stupně vyznačují nárůstem frekvence společně s nárůstem výraziva v oblasti substantiv a adjektiv na straně jedné a poklesem frekvence společně s nárůstem výraziva v oblasti verb na straně druhé. V jejich písemném projevu je také ve větší míře patrný

vliv školního prostředí a snaha o prestižnější formy vyjadřování (jmenné tvary adjektiv, rozmanitější spojovací prostředky, knižní spojky, časté užití slova *mnoho*).

Texty žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených v souvislosti s věkem svědčí o opačné tendenci. Klesající hodnoty frekvence i výraziva v oblasti substantiv a adjektiv, oproti kontrolní skupině pouze mírný nárůst výraziva v oblasti verb společně s nadužíváním verba být a nadužíváním spojovacích výrazů odpovídají spíše znakům projevu mluveného. I v jejich písemném projevu je ovšem patrný vliv školního prostředí a snaha o prestižní formy vyjadřování (časté užití slova *mnoho*, knižní spojky).

Ze srovnání frekvence vybraných autosémantik v textech žáků druhého stupně tedy vyplývá, že zatímco v psaných projevech žáků navštěvujících běžné školy pozorujeme v souvislosti s věkem tendenci přibližovat se formálnímu psanému diskurzu (tzv. phrasal princip), texty žáků z oblastí sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených mají charakter spíše neformální a blíží se diskurzu mluvenému (tzv. clausal princip).

O rozdílné schopnosti rozlišovat oblast jazyka formálního a neformálního a potažmo psaného a mluveného vypovídá také výskyt výrazů z oblasti neformálního jazyka. V textech žáků navštěvujících běžné školy se vyskytovaly celkově v nižší míře a v souvislosti s věkem docházelo k poklesu frekvence i výraziva. V textech žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených dochází s výjimkou substantivních lexémů v souvislosti s věkem dokonce ke zvýšení frekvence (za úbytku výraziva).

Jednotlivé výrazy z oblasti neformálního jazyka vznikaly nejčastěji slovotvorně, méně často pak na bázi sémantického přenosu. V jazykovém materiálu se hojně vyskytují výrazy z oblasti žákovské mluvy, sportovního slangu a výrazy související s hraním počítačových her a z oblasti jídla a pití. Žáci ve věku druhého stupně se často identifikují s některou ze subkultur, v tomto smyslu jsme našli pojmenování globální subkultury *emo*. Dominance výrazů *brácha* a *strejda* oproti jejich formálním ekvivalentům v textech žáků druhého stupně navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených vypovídá o nepociťování jejich neformálního vyznění ze strany mluvčích.

Početnou skupinu slov z oblasti neformálního jazyka tvoří také výrazy hodnotící. V textech žáků druhého stupně navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených plní zvláštní funkci výraz *nej* (ve své původní platnosti předpona pro superlativ), který se v textech objevuje jako samostatné slovo. Buď slouží jako zkratka výrazu *nejlepší*, nebo se vyskytuje několikrát za sebou jakožto expresivní intenzifikace významu. V textech této skupiny žáků se vyskytují také specifické výrazy s významem velikosti (původní vědecká předpona *mega*, *pidi*).

Co se nového typu osvojované slovní zásoby v období pozdějšího jazykového vývoje týče, pozorujeme mezi oběma skupinami výrazný rozdíl – vybrané typy slovní zásoby (formálně rozpoznatelná abstrakta, verba dicendi, verba cogitandi) užívali celkově ve větší míře žáci navštěvující běžné školy, jejichž texty v souvislosti s věkem vykazují zvyšování frekvence i počtu lexémů.

Texty žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených svědčí o celkově nižší míře užívání nového typu slovní zásoby. U formálně rozpoznatelných abstrakt došlo v souvislosti s věkem ke snížení frekvence a velmi nízkému nárůstu výraziva. Vzrůstající hodnoty frekvence i výraziva vykazují verba cogitandi i dicendi, celkově se však žáci navštěvující školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených na úroveň kontrolní skupiny v průběhu školní docházky nedostali.

V textech obou skupin žáků se vyskytovaly frazémy různého typu (přirovnání, frazémy neslovesné, frazémy slovesné, frazémy větné), jejichž nárůst je patrný v souvislosti s věkem. Co se přirovnání týče, častým motivačním zdrojem v jazykovém materiálu našeho výzkumu jsou zvířata (*havran, ježek, liška, myš, pták, sova, šnek*). Nejpočetnější skupinu v oblasti slovesných frazémů představují somatické frazémy (komponent: *hlava, kotník, krk, noha, nos, oko, palec, pata, prst, rameno, ruka, srdce, záda*), založené na antropocentrickém principu. Další početnou skupinu představují slovesné frazémy obsahující pojmenování partnerů nebo rodinných příslušníků (komponent: *dítě, holka, kluk, přítelkyně*). Oblast větných frazémů pak žákům paradoxně poskytla prostor pro uplatnění vlastní jazykové kreativity, což pozorujeme zejména v textech žáků druhého stupně navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených.

S celkovým kognitivním zráním se pojí také schopnost příhodněji vyjadřovat mimojazykovou skutečnost. V souvislosti s věkem pozorujeme u obou skupin žáků tendenci přesněji vyjádřit barevnost pomocí tzv. sekundárních chromatických adjektiv. Vedle nejrůznějších kompozit se jedná zejména o chromatická adjektiva utvářená sémanticky, jejichž motivačním zdrojem bývají především výrazy z oblasti kovů (*stříbrný, zlatý*), minerálů (*rubínový, tyrkysový*) a potravin a plodů různého druhu (*broskvový, smetanový, vínový, případně kaštanový*). Časté je také vyjadřování barevnosti formou přirovnání. Vedle způsobu vyjadřování barevnosti jsme se v jazykovém materiálu zaměřili také na způsob vyjadřování neurčitého množství. Předpoklad užívání širšího výraziva v souvislosti s věkem se ovšem ani u jedné ze skupin žáků nepotvrdil.

Osvojování jazyka je procesem postupným. V jazykovém materiálu jsme identifikovali celkem sedm typů odchylek od úzu, které uvádíme v sestupném pořadí od nejpočetnější množiny:²⁴² paronyma, nevhodná kolokace, chybná valence, neadekvátní konceptuální význam slova, pleonasmy, záměna slov v nominální skupině a chybná reflexivita slovesa. Texty žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených se vyznačují celkově vyšší mírou odchylek. Texty žáků kontrolní skupiny obsahovaly nejen celkově nižší počet případů, ale i typů odchylek (pět).

V jazykovém materiálu jsme zachytili také prvky signifikantní přímo pro komunikační projevy romských žáků, vyplývající z jejich od majority odlišné socio-kulturní příslušnosti. V oblasti romského etnolektu češtiny se jedná o verbonominální vazbu *mít nervy* ve významu *být neklidný, rozčilený, nervózní* a dále o verbum *vartovat* a od něj odvozené deverbativní substantivum *vartování* se specifickým významem, který souvisí se zvyky Romů o Dušičkách. Také způsob užívání etnonym pro příslušníky romského etnika svědčí o odlišném úzu od majority – vedle etnonyma Rom se v textech romských žáků objevuje *cigán* v pravopisné podobě v rozporu s kodifikovanou normou. Tato skutečnost potvrzuje naše v předchozím výzkumu (Kráčmarová, 2014) zjištěné poznání o endoetnonymní povaze slova *Cigán*, které bývá na rozdíl od politicky nekorektního exoetnonyma *Cikán* užíváno samotnými Romy.

Výzkum slovní zásoby žáků v korpusu SKRIPT2015 potvrdil rozdíl v charakteru písemného projevu mluvčích z rozdílného socio-ekonomického a socio-kulturního prostředí. Zatímco

²⁴² S ohledem na omezení zkušební verze korpusu SKRIPT2015 jsme se nemohli zabývat odchylkami rázu ortografického.

texty žáků navštěvujících běžné školy se v souvislosti s věkem přibližují formálnímu písemnému projevu, v textech žáků navštěvujících školy v sociálně vyloučených oblastech nebo v oblastech sociálním vyloučením ohrožených tento posun nepozorujeme. Jejich písemný projev se po celou dobu základní školní docházky vyvíjí v intencích neformálního mluveného diskurzu. S ohledem na klíčový význam čtenářské zkušenosti pro vnímání a reflektování rozdílu mezi diskurzem mluveným a psaným považujeme za jednu z možných příčin také v porovnání s majoritou výrazně nižší dostupnost knih v romských rodinách.

V průběhu základní školní docházky přetrvávající rozdílná úroveň psaného projevu žáků, vyplývající z povahy jejich rodinného prostředí, tedy vypovídá o selhání školy, která má možnost a zároveň i povinnost výchozí rozdíly tohoto typu eliminovat pomocí podpůrných opatření. Do budoucna je především třeba přehodnotit celkový přístup k jazykovému vzdělávání dětí z různých prostředí (uplatňovat spíše individuální přístup), zejména pak akcentovat nezastupitelnou a společensky významnou roli školy a učitele v jazykovém vývoji žáků. Učitel má svým působením vhodně přispívat k rozvíjení komunikačních dovedností žáků tak, aby dosahovali maxima svých možností, a ne pouze udržovat počáteční rozdílnou úroveň způsobenou charakterem rodinného prostředí.

Z konkrétních opatření se jako žádoucí jeví zejména podpora čtenářství. Učitel by měl žákům čtení soustavně, přirozeně a nenuceně představovat jako zdroj zábavy i vědomostí. Nepřístupnost knih v domácím prostředí lze kompenzovat třídními knihovnami, jejichž složení by mělo být pestré a zároveň atraktivní pro žáky v daném věku (od encyklopedií a slovníků přes beletrii a dětské časopisy po např. komiksy). Velmi účelná je v tomto smyslu především spolupráce s rodiči dětí, která se dá rozvinout do nejrůznější podoby (např. projektový den, společný čtenářský kroužek pro rodiče s dětmi apod.).

Z hlediska rozšiřování individuální slovní zásoby žáků je důležitá průběžná péče ze strany učitele, který žáky prostřednictvím autentických textů nejrůznějšího typu seznamuje s novou slovní zásobou a zároveň ověřuje adekvátní osvojování významu slov.

Co se písemného projevu žáků týče, podstatná je pozitivní motivace žáků a citlivá a účelná práce s chybou. Chyba musí být učitelem chápána jako přirozená součást procesu osvojování jazyka i jako příležitost naučit žáky využívat strategie k její identifikaci a opravě. S ohledem

na vnitřní motivaci žáků je důležité nepodceňovat témata slohových prací a cvičení. Zdařilé práce je vhodné zveřejňovat (např. ve školním časopisu).

Náš výzkum slovní zásoby žáků byl uskutečněn ve zkušební verzi akvizičního korpusu SKRIPT2015. Tento korpus skýtá mnohé možnosti pro poznání konkrétních dopadů charakteru socio-ekonomického a socio-kulturního rodinného prostředí žáků na jejich písemný projev, které budou dostupné po zveřejnění korpusu v jeho konečné verzi. Cenné informace nejen pro didaktickou praxi přinese automatické určení druhu chyb v korpusu. S ohledem na Bernsteinovu teorii jazykového deficitu považujeme za přínosné doplnění našeho výzkumu o zkoumání způsobu užívání zájmen a výzkum v rámci syntaktické roviny žakovských textů.

V naší práci jsme se věnovali pouze aktivní slovní zásobě užitě v žakovských textech. Pro získání komplexního obrazu vlivu socio-ekonomického a socio-kulturního rodinného prostředí žáků na jejich jazykový vývoj se jako žádoucí jeví také výzkum v oblasti pasivní slovní zásoby.

S přihlédnutím ke specifické jazykové situaci romských žáků považujeme za významné případné budoucí zkoumání jejich mluveného projevu, kde předpokládáme vyšší koncentraci etnolektních prvků než v psaných školních textech.

Seznam použitých informačních zdrojů

Český národní korpus

Kráčmarová, D. – Šebesta, K. – Rosen, A. – Bedřichová, Z. – Goláňová, H. – Hana, J. – Hlaváčková, E. – Hnátková, M. – Hrdlička, M. – Janeš, P. – Jelínek, T. – Jelínková, B. – Křen, M. – Lábus, V. – Loginová, K. – Letafková, J. – Procházka, P. – Petkevič, V. – Pierscieniak, P. – Skoumalová, H. – Škodová, S. – Štindlová, B. – Šormová, K.: *SKRIPT 2015. Srovnávací korpus jazyka žáků z většinové společnosti a ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2019. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

Benešová, L. – Křen, M. – Waclawičová, M.: *ORAL2013: reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Šebesta, K. – Goláňová, H. – Křen, M. – Procházka, P.: *SCHOLA2010: korpus mluvené češtiny ve škole – přepisy nahrávek vyučovacích hodin na českých základních a středních školách*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Křen, M. – Bartoň, T. – Cvrček, V. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Kocek, J. – Novotná, R. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Schmiedtová, V. – Skoumalová, H.: *SYN2010: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Křen, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zasina, A.: *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Křen, M. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H.: *SYN2013PUB: korpus psané publicistiky*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Benešová, L. – Křen, M. – Waclawičová, M. (2015): Korpus spontánní mluvené češtiny ORAL2013. In *Časopis pro moderní filologii*, 97(1), 42–50. ISSN 0008-7386. http://casopispromodernifilologii.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/9/2015/07/Lucie-Beneseva_-Michal-Kren_42-50.pdf

Cvrček, V. – Čermáková, A. – Křen, M. (2016): Nová koncepce synchronních korpusů psané češtiny. *Slovo a slovesnost*, 77 (2), 83–101. ISSN 0037-7031.

Hnátková, M. – Křen, M. – Procházka, P. – Skoumalová, H. (2014): The SYN-series corpora of written Czech. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. ELRA, Reykjavík, s. 160–164. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/294_Paper.pdf

Hajič, J. (2004): *Disambiguation of Rich Inflection (Computational Morphology of Czech)*. Vol. 1. Karolinum Charles University Press, Praha.

Hnátková, M. – Křen, M. – Procházka, P. – Skoumalová, H. (2014): The SYN-series corpora of written Czech. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 160–164. Reykjavík: ELRA. ISBN 978-2-9517408-8-4. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/294_Paper.pdf

Jelínek, T. (2008): Nové značkování v Českém národním korpusu. *Naše řeč* 91 (1), s. 13–20.

Kopřivová, M. – Komrsková, Z. – Lukeš, D. – Poukarová, P. (2017): Korpus ORAL: sestavení, lemmatizace a morfologické značkování. *Korpus – gramatika – axiologie* 15, s. 47–67.

Křen, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zasina, A. (2016): SYN2015: Representative Corpus of Contemporary Written Czech. In: *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, 2522–2528. Portorož: ELRA. ISBN 978-2-9517408-9-1. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/pdf/186_Paper.pdf

Machálek, T. (2014): KonText – aplikace pro práci s jazykovými korpusy. FF UK, Praha. Dostupný z WWW: <<http://kontext.korpus.cz>>.

Spoustová, D. – Hajič, J. – Votrubec, J. – Krbec, P. – Květoň, P. (2007): The Best of Two Worlds: Cooperation of Statistical and Rule-Based Taggers for Czech. In: *Proceedings of the Workshop on Balto-Slavonic Natural Language Processing*. ACL, Praha, s. 67–74.

Válková, L. – Waclawičová, M. – Křen, M. (2012): Balanced data repository of spontaneous spoken Czech. In *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, 3345–3349. Istanbul: ELRA. ISBN 978-2-9517408-7-7. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/179_Paper.pdf

Použitá literatura

- Balabánová, H. (1995). *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. Praha: MENT.
- Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix.
- Bedřichová, Z. – Šebesta, K. – Šormová, K. (2011). Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi. In Čermák, F. *Korpusová lingvistika*. Praha: NLN.
- Bedřichová, Z. – Šormová, K. (2012). Chybovost v písemném projevu romských žáků. *Speciální pedagogika*, 22 (3), s. 188–197.
- Bedřichová, Z. (2013). *Jazyk jako stigma?: analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Bernstein, B (2003): Social Class and Pedagogic Practice. In Bernstein, B. *Class, codes and control*. New York: Routledge.
- Biber, D. (2014). Using multi-dimensional analysis to explore cross-linguistic universals of register variation. *Languages in Contrast* 14 (1). p. 7–34.
- Bittnerová, D. – Doubek, D. – Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdávání*. Vyd. 1. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Překlad Jan Chromý. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Bořkovcová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta,.
- Bořkovcová, M. a kol. (2012). *Mají na to! Člověk v tísní*.
- Cvrček, V. (2008). *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Cvrček, V. a kol. (2015). *Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Čechová, M. (1985) Frazeologie a mládež. *Český jazyk a literatura*. 1985/86, 36, s. 101–110.
- Čechová M. (1986). Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, ročník 69, číslo 4. s. 178–186. Retrieved from: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6639>

- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 3., dopl. Praha: Karolinum.
- Čermák, F. (2009). Česká přirovnání. In Čermák, F. – J. Hronek ad. (eds.), *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1. Přirovnání*, s. 483–507.
- Čermák, F. – Hronek, J. – Machač, J. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 1, Přirovnání. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Leda.
- Čermák, F. – Hronek, J. – Machač, J. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2, Výrazy neslovesné. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Leda.
- Čermák, F. – Hronek, J. – Machač, J. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3, Výrazy slovesné. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Leda.
- Čermák, F. – Hronek, J. – Machač, J. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4, Výrazy větné. 1. vydání*. Praha: Leda.
- Červenka, J. – Kubaník, P. – Sadílková, H. (2010). Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice. *Studie z aplikované lingvistiky. 1 (1)*, s. 167–170.
- Davidová, E. (2001). *Romové a česká společnost: hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Davidová, E. (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton.
- Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. s. 223–229.
- Fernández, E. M. – Cairns, H. S. (2014). *Základy psycholingvistiky. 1. české vyd.* Praha: Karolinum.
- Gáliková, A. (2010). *Komunikačná zručnosť hovorenia u rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied.
- GAC. (2007). Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. In: *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Retrieved from: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_PPT.pdf?lang

SEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ROMSKOLY_PPT.pdf

- Giles, D. (2012). *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Grepl, M. et kol. (2008). *Příruční mluvnice češtiny*. vyd 2., opr. Praha: NLN.
- Hlaváček, K. (2014). *Romové v České republice*. Parlamentní institut. Studie č. 5.341.
Retrieved from: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=91753>
- Hirschová, M. (2017): VERBUM SENTIENDI. In: Karlík P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.
- Hirschová, M. (2017): VERBUM DICENDI. In: Karlík P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.
- Hirschová, M. – Kreidl, M. (2012). Vliv počtu sourozenců na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost v ČR. *Sociologický časopis: Czech Sociological Review*, 48 (4), s. 697–735.
- Hoffmanová, J. (1998). Pařani a gamesy (Pokus o charakteristiku diskurzu počítačových her). *Český jazyk a literatura*. 81 (1–2), s. 100–111.
- Homoláč, J. (2009). *Internetové diskuze o cikánech a Romech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Hübschmannová, M. (2002). *Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hugo, J., ed. (2009). *Slovník nespisovné češtiny: argot, slangy a obecná mluva od nejstarších dob po současnost: historie a původ slov*. 3., rozšířené vydání. Praha: Maxdorf.
- Janovec L. – Ivašina N. – Šmejkalová M. (2009). Kdy chyba není chyba. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 2, s. 21–31.
- Janovec, L. (2005). *Význam jednoduchého jazykového znaku a jeho osvojování na druhém stupni základní školy*. Praha. Disertační práce. PedF UK. Školitel Svatava Machová.
- Janovec, L. (2008). Je z nás někdo kariérista? *Český jazyk a literatura*: roč. 60, č. 4, s. 175–179.
- Janovec, L. (2009). “Paní profesorko, co je to ta nikota?” Sémantická chyba a komunikace. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 2. s. 31–39.

- Janovec, L. (2018). *Komunikační funkce expresivní v komunikaci na Facebooku*. Retrieved from: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova4/subor/Janovec.pdf>
- Kala, M. – Benešová, M. (1989). *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kamiš, K. (1999). *Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Karlík, P. a kol. (2012). *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. [i. e. 4. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Klimeš, L. (1965). Schopnost absolventů SVVŠ nalézat, analyzovat a opravovat stylistické nedostatky, *Český jazyk a literatura*. 1965/66, 16, s. 211–219.
- Knausová, I. (2007). Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace* (2), s. 99–107.
- Kráčmarová, D. (2013). Zvyšování motivace při výuce češtiny (nejen) romských žáků na druhém stupni základní školy. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 1, s. 166–169.
- Kráčmarová, D. (2014). *Ethnonyma Rom a Cikán v českém jazykovém prostředí*. Praha: PedF UK.
- Kráčmarová, D. (2015). *Process of Inclusion in Czech Education*. Praha. 42 s. Final Research Paper. ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií.
- Kraus, J. et kol. (2006). *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž: studentské vydání] / Vyd. 1.*, Praha: Academia.
- Kuncová, M. (1998). Zo slovenskej a francúzskej chromatickej terminológie. In *Varia XII*, Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV. s. 32–37. Retrieved from: <http://www.juls.savba.sk/ediela/varia/7/Varia7.pdf>
- Kvíčalová, M. (2018). *Přezdívky v dětském kolektivu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- Lakoff, G. – Johnson, M. (2014). *Metafory, kterými žijeme*. Překlad Mirek Čejka. Vyd. 2. Brno: Host.
- Liptáková, Ľ. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, L. (2000). *Okazionalizmy v hovorovej slovenčine*. Prešov: Náuka.
- Lopatková, M. – Žabokrtský, Z. – Kettnerová, V. et al. (2008). *Valenční slovník českých sloves*. Praha: Karolinum.
- Machová, S. (1999). Odhalování významu jaz. znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. stupni ZŠ. In: *Jazykovědné aktuality* 36, zvláštní číslo, s. 37–42.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: H & H.
- Nebeská, I. (1996). *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Universita Karlova.
- Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3 (1), s. 99–120.
- Němec, J. a kol. (2010) *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. 4edition. Austin: PRO-ED, Inc.
- Nippold, M. A. – Cuyler, J. S. – Braunbeck-Price, R. (1988). Explanation of ambiguous advertisements: A developmental study with children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, p. 466–474.
- Niševa, B. (2003). K jednomu zvláštnímu typu internacionalizmů – tzv. emotikony a akronymy. In: *Internationalizmy v nové slovní zásobě*. Sborník příspěvků z konference 16. – 18. června. ÚJČ AVČR, Praha 2003, s. 220–229.
- Ohnesorg, K. (1959). *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. 1. Vyd. Praha: SPN.
- Ondrus, P. – Horecký, J. – Furdík, J. (1980). *Súčasný slovenský spisovný jazyk: lexikológia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Owens, R. (2015). *Language Development: An Introduction*. 9edition.

- Pačesová, J. (1968). *The development of vocabulary in the child*. 1. Vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Páčová, A. – Rendl, M. (2013). Proč romské děti selhávají v inteligenčních textech. *Pedagogika* (1), s. 54–69.
- Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. (1995). Praha: Ment (občanské sdružení).
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013) In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017) In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved from: www.msmt.cz/file/41216_1_1/
- Rysová, K. (2003–2004). Slangové výrazy žáků. *Český jazyk a literatura*, 54 (1).
- Rysová, K. (2003). *Slangový projev mládeže: slovník současné hovorové češtiny*. České Budějovice: Pedagogické centrum České Budějovice. Retrieved from: https://ufal.mff.cuni.cz/~rysova/2015/docs/slangovy_projev_mladeze.pdf
- Sadoski, M. et al. (1997). Concreteness and imagery effects in the written composition of definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 518–526.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. První vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Smolík, F. (2009). Psycholingvistika a čeština: některá slibná témata. *Naše řeč*, ročník 92, číslo 5, s. 240–251. Retrieved from: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=8063> (staženo 15. 7. 2017).

Straková, J. – Veselý, A. (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC. Předpoklady úspěchu v práci a v životě*. DOI: 978 – 80 – 87335 – 53 – 6.

Strategie romské integrace do roku 2020. Retrieved from:

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf

Suggate, S. P. et al. (2013). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*, 33 (6), p. 551–571.

Svoboda, K. (1976). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. Praha: SPN.

Svobodová, D. (2007). Cizojazyčné lexikální přejímky v komunikaci na chatu. *Naše řeč*, ročník 90, číslo 2, s. 67–80.

Svozilová, N. – Prouzová, H. – Jirsová, A. (2005). *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*. Praha: Academia.

Šebesta, K. (2005) *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.

Šebesta, K. (2010): Korpusy češtiny a osvojování jazyka. In *Studie z aplikované lingvistiky*, 2, 11–33. Praha: Filozofická fakulta UK.

Šebková, H. (1995). *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: Ment.

Šormová, K. (2016) *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum.

Štyrská, K. (2017). Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ z lingvodidaktického hlediska. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta.

Těšitelová, M. (1961). K statistickému výzkumu slovní zásoby. *Slovo a slovesnost*, roč. 3, s. 171–181.

Tisková zpráva CVVM: Romové a soužití s nimi očima české veřejnosti – září 2017. Retrieved from:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4450/f9/ov171110.pdf

Tisková zpráva CVVM: Vztah české veřejnosti k národnostním skupinám žijícím v ČR – březen 2017. Retrieved from:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4284/f9/ov170425.pdf

Webb, S. – Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59 (2), p. 335–366.

Internetové zdroje

<https://www.czechency.org>

<http://www.korpus.cz>

<http://wiki.korpus.cz/doku.php/start>

<http://prirucka.ujc.cas.cz>

<http://www.slovnikafixu.cz/rejstrik>

https://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html

<http://romove.radio.cz/cz/clanek/21280>

[https://zpravy.idnes.cz/inkluze-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny-pfd-/domaci.aspx?c=A170801_091237_praha-zpravy_nub\)](https://zpravy.idnes.cz/inkluze-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny-pfd-/domaci.aspx?c=A170801_091237_praha-zpravy_nub)

<https://www.hatefree.cz/blo/clanky/2662-denisa-gannon>

<https://www.euroskop.cz/8953/29595/clanek/komise-situace-romu-se-v-eu-zlepsuje-mirne-a-nerovnomerne/>

https://www.rozhlas.cz/teens/poznavej/_zprava/subkultura-emo--810554

www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2016/11/ČJL-Slang.doc

https://www.m-journal.cz/cs/vyzkum--v-cesku-ma-ve-veku-10-14-let-vlastni-smartphone-8-z-10-deti_s288x12908.html

<http://majinato.cz/pdf/11-romsky-etnolekt-cestiny-jak-prekonavat-jazykovou-barieru.pdf>

https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/data-rozhlas-anketa-pravdepodobnost_1807240700_zlo

https://www.m-journal.cz/cs/vyzkum--v-cesku-ma-ve-veku-10-14-let-vlastni-smartphone-8-z-10-deti_s288x12908.html

https://zpravy.idnes.cz/deti-mobilni-telefony-internet-pocitace-soukromi-fv3-/domaci.aspx?c=A180924_185807_domaci_lesa

https://cs.wikiquote.org/wiki/Romsk%C3%A1_p%C5%99%C3%ADslov%C3%AD

Učebnice ZŠ

Čechura, R. – Horáčková, M. – Staudková, H. *Český jazyk: pro čtvrtý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vyd. 3., upr. Všeň: Alter, 2010.

Hošnová, E. – Šmejkalová, M. – Vaňková, I.: *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009.

Janáčková, Z. et al. *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola - Duha, [2018],

Stieranková, I. – Hlásenská, I. – Olžbutová, J. *Hravá čeština 4: pro 4. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. 1. vydání. Praha: Taktik, 2016.

Učebnicová řada Fraus 6. – 9. ročník:

Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.

Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk: pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.

Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk: pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.

- Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004.
- Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004. 64,
- Krausová, Z. – Teršová, R. *Český jazyk 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004.
- Krausová, Z. – Pašková, M. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005.
- Krausová, Z. – Pašková, M. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005.
- Krausová, Z. – Pašková, M. *Český jazyk 8: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. *Český jazyk 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007.

Učebnicová řada SPN 6. – 9. ročník:

- Hošnová, E. et al. *Český jazyk 6 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2006-2007. 3 sv.
- Hošnová, E. et al. *Český jazyk 7 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008-2010. 3 sv.
- Hošnová, E. et al. *Český jazyk 8 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009-2011. 3 sv.

Hošnová, E. et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010-2013. 3 sv.

Seznam použitých zkratek

ACSC	Akademický slovník cizích slov
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
ČNK	Český národní korpus
ES	Encyklopedický slovník
G	gymnázium
i. p. m.	jednotka relativní frekvence
NE	z jazykového hlediska Nerom
m	muž
PMČ	Příruční mluvnice češtiny
PSČJ	Příruční slovník jazyka českého
R	z jazykového hlediska Rom
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV LMP	příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
SCS	Slovník cizích slov
SČFI	Slovník české frazeologie a idiomatiky
SNČ	Slovník nespisovné češtiny
SPN	Státní pedagogické nakladatelství
SPU	specifické poruchy učení
SSČ	Slovník spisovné češtiny pro školy a veřejnost
VC	verbum cogitandi
VD	verbum dicendi
VF	verbum frazémové
VOŠ	vyšší odborná škola

ZŠ	základní škola
ZŠP	základní škola praktická
ZŠS	základní škola speciální
ž	žena


Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka zpracování učiva slovní zásoby v učebnicích nakladatelství Fraus a SPN

Obrázek 3: Pojetí učiva terminologie v učebnici pro 7. ročník nakladatelství Fraus

NAUKA O VÝZNAMU SLOV

6. Odborné názvy



Zákaz diskriminace

Státy se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená Úmluvou o právech dítěte každému dítěti, a to bez jakéhokoli rozlišování (diskriminace) na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, ale i národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné či duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte, ale také jeho rodičů nebo zákonných zástupců.

Státy se rovněž zavazují, že děti nebudou diskriminovány nebo trestány za činnost nebo přesvědčení, názory či postavení svých rodičů, případně zákonných zástupců a členů rodiny.

Všechna tato práva se vztahují dokonce i na ty děti, které pobývají na území státu jenom dočasně, protože tu jejich rodiče pracují a nejsou občany státu, případně jsou v cizím státě jako uprchlíci.

Tento článek je vlastně základním principem ochrany práv dítěte. Znamená to, že absolutně všechny děti musí mít stejná práva, bez ohledu na důvody a hlediska.

Z článku 2 Úmluvy o právech dítěte

Najděte v SSC nebo SCS významy těchto výrazů: diskriminace, respektovat, etnický, sociální, princip, ab-solutně.

Vysvětlete první odstavec. Jak mu rozumíte?

Více o Deklaraci práv dítěte najdete na www.detskaprava.cz.

Jaký je rozdíl mezi vědeckým a populárně naučným dílem?

Odborné názvy – termíny

Používají se v odborném vyjadřování, v tzv. odborném stylu.
Např.: ve vědeckých dílech, populárně naučných dílech, v novinách, výkladech.

Soubor odborných názvů určitého oboru – **odborné názvosloví – terminologie**.
Např.: terminologie botanická, sportovní, chemická, fyzikální...


Odborné názvy jsou **slova jednoznačná, tj. slova s jedním významem**.

Odborný název $\begin{cases} \text{jednoslovný (obrazovka, kyslík)} \\ \text{víceslovný = sousloví (přídavné jméno, stehenní kost)} \end{cases}$

1 V textu Zákaz diskriminace vyhledejte odborné názvy a rozdělte je na jednoslovné odborné názvy a sousloví.

2 a) Z učebnic dějepisu, zeměpisu a přírodopisu vypište 10 odborných názvů příslušného oboru.

b) Vyberte si tři termíny a vysvětlete jejich věcný význam.



23

Obrázek 4: Ukázka typu cvičení a úkolů v kapitole o terminologii v učebnici pro 7. ročník nakladatelství Fraus

NAUKA O VÝZNAMU SLOV

7 Podtrhněte v textu odborné názvy:

Posťovní známky mají dlouhou historii, a protože jde o ceniny vydávané v miliónových nákladech, posťovní správy ve všech zemích pečlivě vybírají motivy, které se na známkách objeví. Zpravidla jde o symboly států, regionů či měst, slavné osobnosti, památky a umělecká díla, motivy znázorňující přírodní pozoruhodnosti nebo technický pokrok, příp. poukazující na významné akce nebo výročí. Představa, že by se na známce objevila právě vaše tvář nebo logo vaší firmy, byla až dosud nemyslitelná.

Dnes vám ale nic nebrání nechat si zhotovit vlastní posťovní známky s kuponem, na který lze „dotisknout“ váš portrét, fotografii kamaráda, potomků nebo třeba rodinného automobilu či chaty... jinak řečeno: libovolný snímek, kresbu nebo text. Záleží jen na vaší fantazii.

Zpravodaj pošty, Léta 2003.

NAUKA O VÝZNAMU SLOV

12 a) Doplňte *-í-ý, -í-ý*:
Jak zv_řata sp_?
Nepřítomnost stěhovav_ch piáků v naší z_mni přírodě je jistě každému n_řpadná. Ale i mez_ jsou zv_řata, s nimiž se v z_mě nesekáme. Za z_mních soumraků se nikdy kolem nás ne_m_hne trepavá silueta netop_řra, neus_říme jeřka fucichó v křov_ v pol_ ch na nás nev_řkoukne zvedává hlav_čka s sla ani na nás nezaprská směšně se batolící křeček.

Tak jako tažní ptác_ opouští_řij na podz_ m své domov_ u nás_ i mnohé druhy našich savců se ukrývají před nehostinnou z_m_mou. Uch_lují se do nejroztodiv_řejších skr_ří, nor a dopat_ v dlouhý z_mni spánek. Přizpůsobuj_ se tak nepřizniv_m kl_mat_čkým poměrům a nedostatku potrav_ Životní projevy_ se snižují na minimum.

Ze savců žij_č_ ch v naší přírodě holdují z_mn_mu spánku všechny druhy netop_řů, ježek, jezevec, medvěd, z řádu hlodavců s_sel, křeček, sv_řít, m_řívka horská a všichni plchové – obecný, zahradní, lesní i plísk_řískov_ř.

Z knihy Tomášova Neklama a kol. Rok v přírodě

8 Doplňte chybějící odborné názvy:

_____ jsou jednak názvy osob, zvířat a věcí, jednak samostatné názvy pro vlastnosti, děje a vztahy. Jednoduchými tvary vyjadřují významy: pád a číslo, neboli se _____; mají vždy jeden ze tří _____; mužský, nebo ženský, nebo střední _____; jsou jen z části slova neodvozená, rovnajíci se kořeni, jako muž, pes, dům. Mnohem více je podstatných jmen odvozených _____ a _____ nebo utvořených skládáním.

Ze Stručné mluvnice české Bohuslava Havráňka a Aloise Jedlicky

13 Najděte v textu odborné názvy a určete, zda jsou jednoslovné, nebo zda se jedná o sousloví.

14 Vysvětlete, jak rozumíte těmto citátům:
Jeden otec je lepší než sto učitelů. (Norské přísloví)
Mnoho cukru dítěti zkazí zuby muže. (Německé přísloví)
Chťejí-li mít rodiče čestné děti, musí být sami čestní. (Plautus)
Otcovo sebeovládání je pro děti nejlepším poučením. (Démokritos)

9 Přiměste si libovolný časopis s populárně naučným textem, článek vyšřřih_řete a nalepte do seřřitu.

10 Podtrhněte různými barvami jednoslovné odborné názvy a sousloví.

11 Určete, do kterého vědního oboru byste text zařřadili.

12 Nerozumíte-li některým výrazům, hleďte v SSC jejich vysvětlení.

13 Poslechněte si ukázk_u odborného textu, zapište co nejvíce odborných názvů, které uslyřříte.

14 Připravte si krátký ústní výklad z učiva jiného přředmětu, napiř. z přřirodo_pisu. Při výkladu použijte odborné názvy. Kolik odborných názvů si ostatní žáci zapamatovali?

15 Označte správné výpovědi:
a) Mýř je jednoslovný odborný název.
b) Víceslovné odborné názvy nazýváme sousloví.
c) S odbornými názvy se setkáváme nejčastěji v lyrické poezii.
d) Sousloví románský sloh patří do oboru stavitelství.

12 a) Doplňte *-í-ý, -í-ý*:
Jak zv_řata sp_?
Nepřítomnost stěhovav_ch piáků v naší z_mni přírodě je jistě každému n_řpadná. Ale i mez_ jsou zv_řata, s nimiž se v z_mě nesekáme. Za z_mních soumraků se nikdy kolem nás ne_m_hne trepavá silueta netop_řra, neus_říme jeřka fucichó v křov_ v pol_ ch na nás nev_řkoukne zvedává hlav_čka s sla ani na nás nezaprská směšně se batolící křeček.

Tak jako tažní ptác_ opouští_řij na podz_ m své domov_ u nás_ i mnohé druhy našich savců se ukrývají před nehostinnou z_m_mou. Uch_lují se do nejroztodiv_řejších skr_ří, nor a dopat_ v dlouhý z_mni spánek. Přizpůsobuj_ se tak nepřizniv_m kl_mat_čkým poměrům a nedostatku potrav_ Životní projevy_ se snižují na minimum.

Ze savců žij_č_ ch v naší přírodě holdují z_mn_mu spánku všechny druhy netop_řů, ježek, jezevec, medvěd, z řádu hlodavců s_sel, křeček, sv_řít, m_řívka horská a všichni plchové – obecný, zahradní, lesní i plísk_řískov_ř.

Z knihy Tomášova Neklama a kol. Rok v přírodě

16 Hledání souvislosti

Ve kterém vyučovacím přředmětu jste se již setkali s Úmluvou o právech dítěte?

Vřite, ve kterém roce Úmluva vznikla?

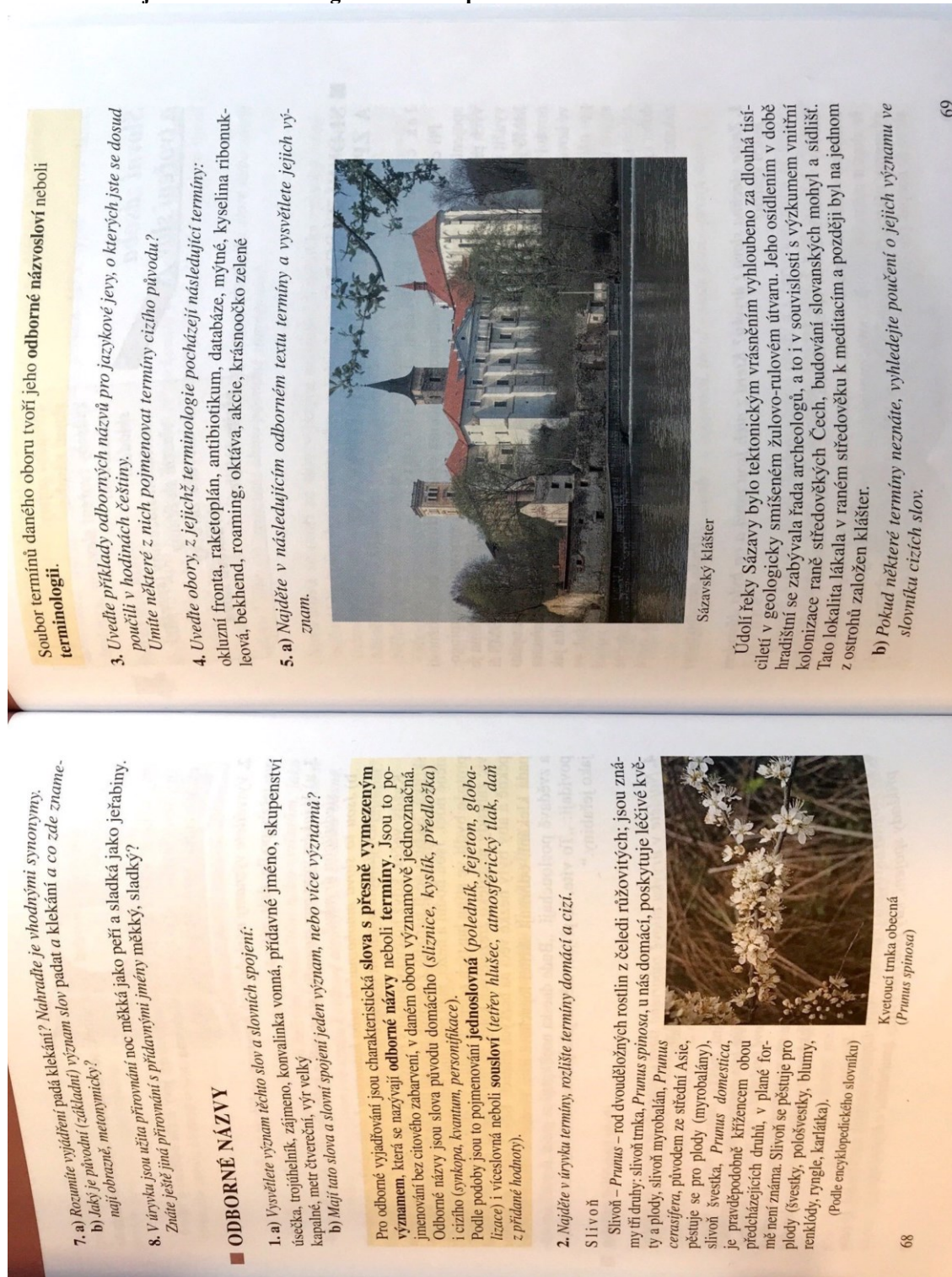
Kdy vstoupila v platnost?

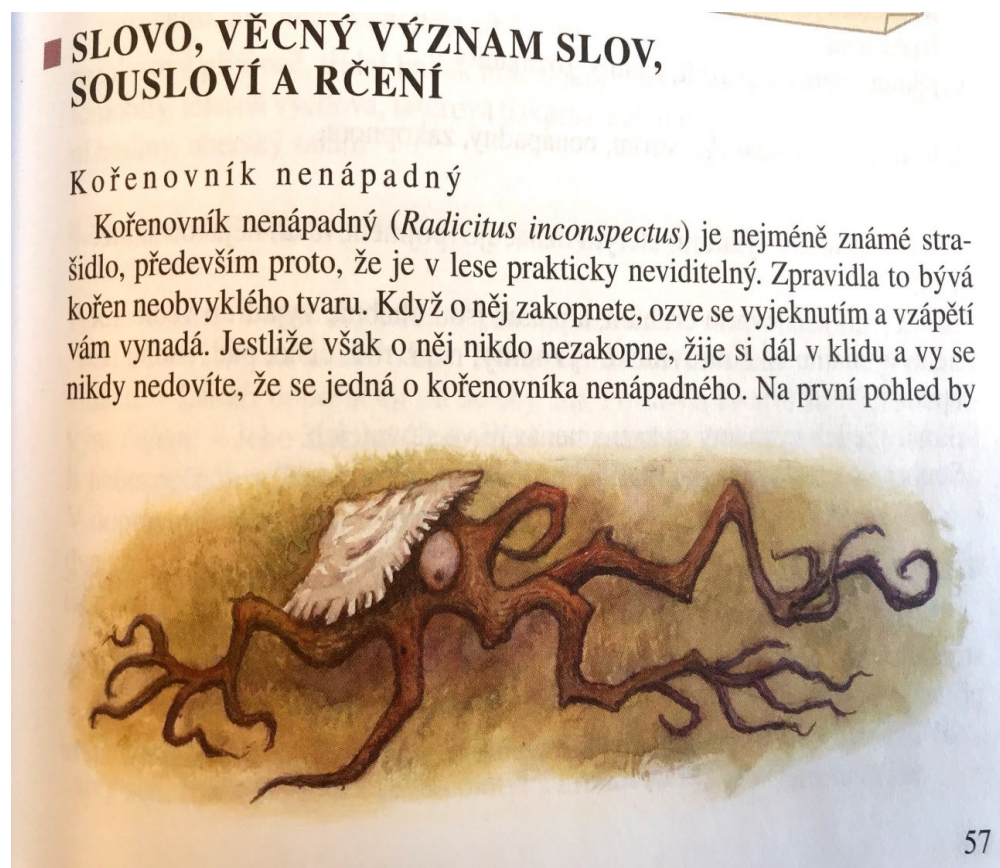
Kdy náš stát Úmluvu podepsal a kdy ji ratifikoval?

Jaký je rozdíl mezi podpisem a ratifikací smlouvy?

Co je to citát?

Najděte v SSC výřez ratifikace.





Obrázek 7: Test na konci kapitoly v učebnici pro 7. ročník

Zkratky vznikají také **ze skupin hlásek** jednotlivých slov víceslovných názvů (*Četka – Česká tisková kancelář*). Vznikají tak **zkratková slova**. Píší se s velkým počátečním písmenem a čtou se a skloňují jako jiná slova.

6. Jaké služby poskytuje CK Čedok? Zjistěte, jak tento zkrácený název vznikl. Pak použijte slovo Čedok ve větách.

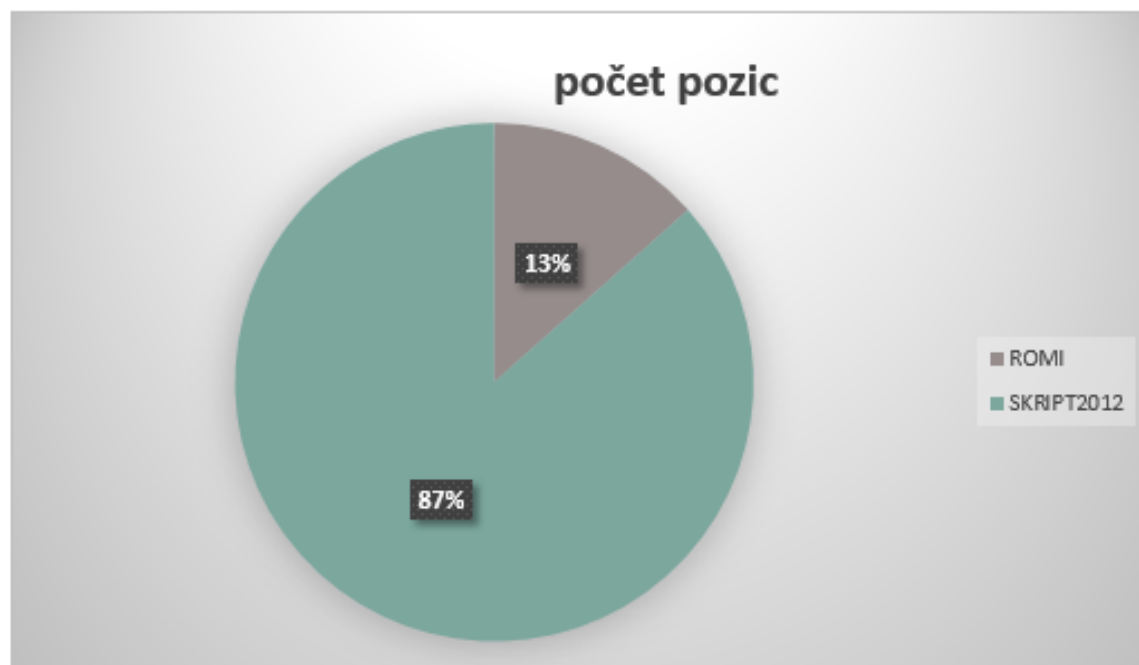
**Ověřte si, jak jste zvládli látku v této kapitole.
Za správně zodpovězené otázky si udělte body.**

1. Musí každé slovo nutně obsahovat alespoň jednu slabiku? Své tvrzení doložte. (1)
2. a) Vysvětlete, jaký je věcný význam slova *rozum*.
b) Které mluvnické významy toto slovo vyjadřuje? (4)
3. Uveďte alespoň tři sousloví týkající se školního prostředí. (3)
4. Které významy má slovo *travička*? Je to slovo mnohoznačné, nebo to jsou homonyma? Své tvrzení odůvodněte. (2)
5. Vypište z učebnice fyziky deset termínů. (10)
6. Vysvětlete, v čem je základní rozdíl mezi slovy odvozenými a složenými. (1)
7. Napište zkratkou názvy alespoň tři politických stran. (3)
8. Znáte nějaký cizí jazyk, ve kterém se nová slova velmi často tvoří skládáním? (1)
9. Napište, jak si poradíte, jestliže neznáte pravopis a význam některého cizího slova.

Maximálně jste mohli získat 25 bodů.

Příloha 2: Úpravy skupiny patnáctiletých žáků v novém korpusu SKRIPT2015

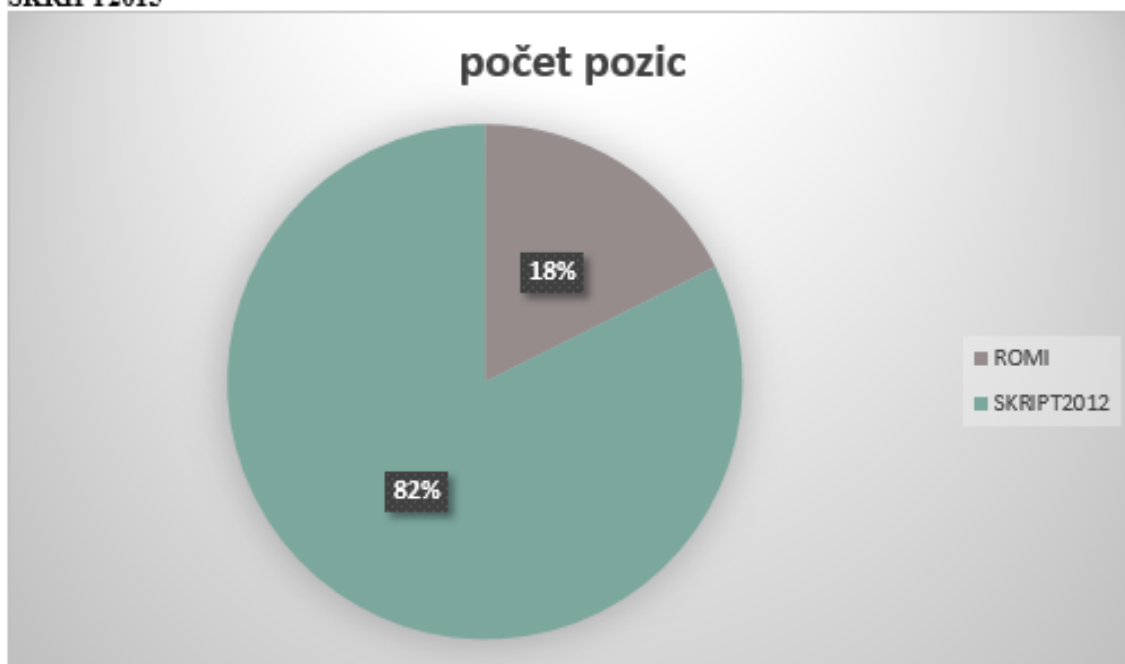
Graf 15: Původní počet pozic v textech patnáctiletých žáků podle původních databází ROMI a SKRIPT2012



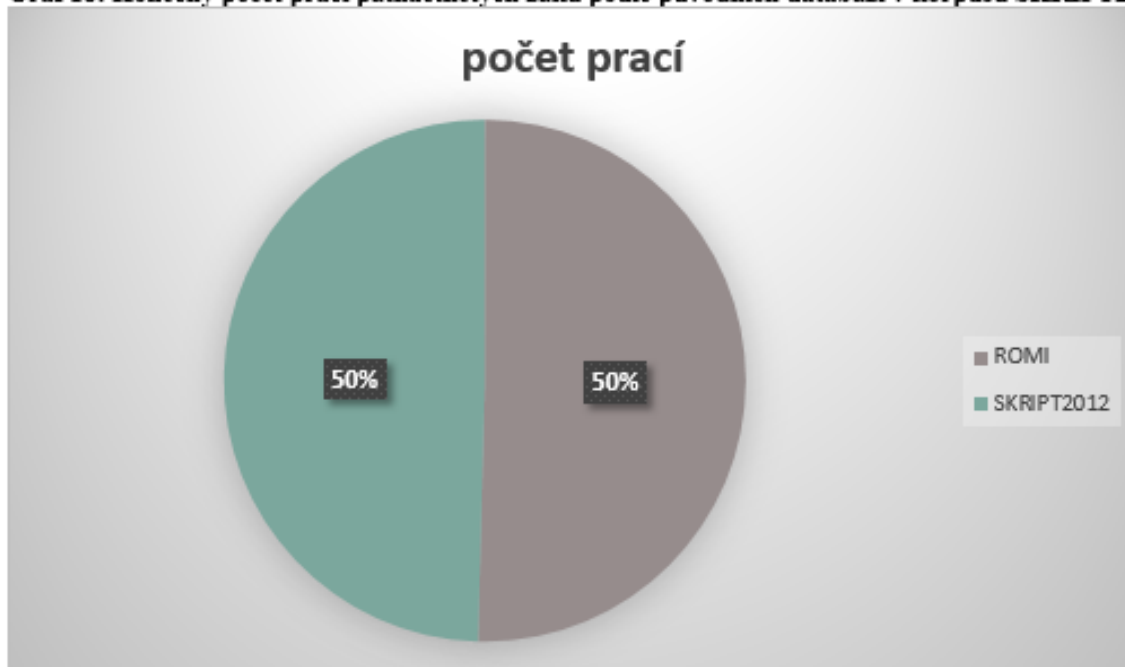
Graf 16: Původní počet prací patnáctiletých žáků podle původních databází ROMI a SKRIPT2012



Graf 17: Konečný počet pozic v textech patnáctiletých žáků podle původních databází v korpusu SKRIPT2015



Graf 18: Konečný počet prací patnáctiletých žáků podle původních databází v korpusu SKRIPT2015



Příloha 3: Slovesné frazémy v textech žáků

Tabulka 44: Slovesné frazémy v textech žáků 1. stupně zdrojového korpusu ROMI

mít co dělat: „Ale fotbal není jediný koníček mám taky jiné koníčky jako například knihy zabaví nás když nemáme co dělat.“ (11, 5., m, NE)
být na dosah: „Z vesnice se dá pak postavit město které teží na rozdíl od vesnice z každé suroviny která je na dosah a je za dva body (hraje se dokud nějaký hráč deset bodů).“ (10, 5., m, NE)
jet krokem: „Chvilí jel krokem , ale potom do Doroty kopl.“ (11, 5., ž, NE)
nedat si něco líbit: „... ale táta se nedal a odpověděl „ Nebojte se já vám ty věci zase vrátím .“ (10, 5., m, NE)
ujet někomu před nosem: „Sešli jsme kopec a ujel nám před nosem vlak , tak jsme půlhodinu museli čekat .“ (10, 5., m, NE)
mít něco v oblíbě (3): „Vážnou hudbu opravdu taky nemám v oblíbě .“ (11, 5., ž, NE)
vidět něco na vlastní oči: „Chtěla bych vidět jak se tam žije a nějaké zajímavé tvory vidět na vlastní oči .“ (11, 5., ž, NE)
zmizet někomu z očí: „ale pak už sme jí zmizely z očí“ (10, 5., ž, NE)
padnout někomu do oka: „Když dávají něco co mi padne do oka tak bych tam ráda šla .“ (11, 5., ž, NE)
být v pohodě: „... a byl úplně v pohodě .“ (10, 5., m, NE)
dát si práci s něčím: „A to není jenom tohle třeba knížka je taky vynález , sice no není takový vynález ale taky si stím nikdo musel dát práci .“ (11, 5., m., NE)
mít něco po ruce: „ale taky se toho nemáme fotky , protože nikdo neměl po ruce fotoaparát .“ (11, 5., m, NE)
dělat někomu scény: „Když pak začala škola tak mi večer táta vypravěl jaký scény dělala uklízečka ...“ (10, 5., m, NE)
mít něco/někoho na starost: „... s paní učitelkou která nás měla na starost .“ (11, 5., ž, NE)
být pod tlakem: „Jsem stoper to znamená střední obránce , takže mám za úkol , když jsme pod tlakem kopnou míč do autu nebo na útočnou polovinu .“ (10, 5., m, NE)
mít dlouhé vedení: „Kdo se směje naposled , ten má dlouhé vedení .“ (11, 5., m, NE)

Tabulka 45: Slovesné frazémy v textech žáků 1. stupně zdrojového korpusu SKRIPT2012

čekat dítě: „Z důvodu počítání lidu se Josef s Marií , která čeká dítě vydal zpátky do rodného Nazaretu .“ (11, 5., m)
mít něčeho dost: „... , když už se nám zdálo , že už toho mají dost , ...“ (10, 5., ž)
nabít někoho energií: „Tak mě to nabilo energií .“ (11, 5., ž)
jít do hajan: „Přijedem domů a navečeříme a půjdeme do hajan .“ (10, 5., m)
mít kde hlavu složit: „Když došli do Nazaretu neměli kde hlavu složit a tak šli do chlěva .“ (11, 5., m)
mít holku: „Málem bych zapomněl máš už nějakou holku ?“ (12, 5., m)
mít kluka: „Máš už kluka ? Doufám , že jo , protože jestli jsi na tom stejně jako já tak ti moc nezávidím .“ (11, 5., ž)
dát někomu košem: „Miluje tě ta tvá holka nebo už ti dala košem ?“ (11, 5., m)
slupnout něco jako malinu: „O přestávce vybalil koblihu ze svačínovky , kobliha se nečekaně zvětšila a Pepíka slupla jako malinu .“ (10, 5., ž)
dělat jakoby nic: „Dělal jsem jako že nic a skákal dál .“ (10, 5., m)
udržet se na nohou: „Protože už jako malá jsi nechtěla skončit mezi těmi , kteří se pomalu neudrží na nohou .“ (11, 5., ž)
vzít nohy na ramena (3), být někomu v patách (2): „Tak liška vzala nohy na ramena a pelášila domů cestou se ještě otáčela jestli jí nejsou v patách a nebyly protože protože si to všechno vimislel .“ (10, 5., ž)
držet někomu palce: „Zaokamžik přijela sanitka kluci mu řekli že ho navštíví v nemocnici a žemu držý palce .“ (10, 5., m)
jít pěšky: „Ze stanice jsme šli pěšky na Betlémské náměstí .“ (10, 5., ž)
dát si s něčím práci: „Nejdříve jsme si dali hodně práce s nacvičováním vystoupení .“ (12, 5., m)
táhnout za jeden provaz: „Naše třída vždy táhla za jeden provaz .“ (11, 5., m)
přijít na řadu: „Když jsem přišla na řadu já , přišla ...“ (10, 5., ž)
dát si říct: „Zbylé dvě čarodějky nejdřív nechtěly ale třetí čarodějka tak naléhala že si nakonec daly říci .“ (10, 5., ž)
mít něco za sebou: „Tak máme to za sebou .“ (10, 5., ž)
dohnat někoho k šílenství: „Málem jsem dovedla tátu k „ šílenství “ tím že jsem napsala ve slově bílé tvrdé y po b , ale omluvila jsem se tím že jsem dlouho nepsala .“ (10, 5., ž)

být v šoku: „*Kluci byly v šoku.*“ (10, 5., m)

Tabulka 46: Slovesné frazémy v textech žáků 2. stupně zdrojového korpusu ROMI

mít cenu: „*Byl smutný že ty kameny nemají žádnou cenu.*“ (14, 7., ž, R)

jít si svou cestou: „*a tak by nemělo cenu abí jsme spolu bily když každý si chce jít svojí cestou.*“ (14, 8., ž, R)

okrádat někoho o čas: „*Vybírá ti peníze , okrádá tě o čas.*“ (13, 7., m, NE)

udělat si čas na někoho: „*Doufám že si na mě táta taky udělá čas a vezme si mě k sobě na prázdniny a že nebudu nakonec doma jen tak trčet.*“ (13, 7., ž, NE)

mít co dělat: „*Nuda je , že senudím třeba nemám co dělat.*“ (13, 7., ž, R)

čekat dítě: „*XXX nakonec se vyučila servírkou a v 18 . letech čekala své první dítě takže mě .*“ (15, 8., ž, R)

dělat frajerku: „*... dělali frajerky že mají nové boty ...*“ (15, 9., ž, R)

mlčet jako hrob: „*Po večeři jsem šla za mojí sestrou Evou a povídala jsem jí co se to děje jenže ta mlčela jako hrob.*“ (13, 7., ž, NE)

mít v něčem jasno: „*V naší třídě už má jasna asi polovina třídy v tom , co chce a co ho baví .*“ (14, 8., ž, R)

kašlat na něco: „*nejdu se vyučit kašlu na to najdu si práci a budu mít peníze ...*“ (14, 8., ž, R)

mít kluka, mít děti: „*chcu mít kluka XXX nakiho manžela aby se omne staral a abí kemne nakou uctu mnel dva decka kluka a holku Makarenu a Honzu...*“ (13, 7., ž, R)

vrátit se do starých kolejí: „*Vše se vrací do starých kolejí...*“ (15, 9., ž, NE)

být s někým v kontaktu: „*Se Simonu Stašovou jsem v kontaktu je to také moje velmi oblíbená herečka .*“ (12, 6., m, NE)

lézt někomu na nervy: „*Někdy nás to mrzí , že nejsme ve stejné třídě , ale my si myslíme , že bychom si pak lezly na nervy a to nechci .*“ (11, 6, ž, NE)

vypadnout z oka někomu: „*... , která jakoby Eleně z oka vypadla .*“ (15, 9., ž, NE)

udělat, co někomu na očích vidí: „*A mé manželce bych chtěl splnit to co bych jí viděl na očích .*“ (13, 7., m, NE)

nevěřit svým očím: „*... šel jsem se kouknout do zrcadla a nevěřil jsem svým očím .*“ (14, 8., m, R)

držet někomu palce: „*Tak vám držím palce a držte je i vi mně.*“ (14, 8., ž, R)

jít pěšky: „*... tak si řek že pujde pěšky jde a jde a je ve svém oblíbeném lese ...*“ (14, 8., m, R)

být v pohodě: „ <i>Milan je v pohodě je chytrý , nezlobí , je prostě fajn .</i> “ (13, 7., m, NE)
odpočívat v pokoji: „ <i>Bibičk bydku sna dědeček uš ne dědeček odpočiva v pokoji...</i> “ (14, 7., ž, R)
být v pořádku: „ <i>bylo to hrozné období jeden problém za druhým ale dnes je všech no v pořádku...</i> “ (15, 8., ž, R)
mít něco proti někomu: „ <i>Táta : je skvělejší nemám nic proti němu .</i> “ (14, 7., ž, R)
milovat někoho z celého srdce: „ <i>Jaroslave já tě miluju z celého srdce a král říká ja tebe též .</i> “ (13, 8., ž, R)
rvát někomu srdce: „ <i>Bolest která rve srdce z těla.</i> “ (14, 8., ž, R)
podat ruku někomu: „ <i>Vždy dívka podá ruku klukovi jako ko první , vždy podává ruku starší mladšímu .</i> “ (13, 7., m, R)
požádat někoho o ruku: „ <i>Princ požádal královnu o ruku královna samozřejmě neodmítla .</i> “ (14, 8., ž, R)
splnit sen někomu: „ <i>V Trnavě si vždy myslela že nebude mít možnost se stát právničkou protože je romka dnes se jí splnil její sen má 4 děti chce si zřídit svou vlastní firmu .</i> “ (15, 8., ž, R)
mít poslední slovo: „ <i>...jelikož musí mít mamina poslední slovo tak mi povídala ať se jdu po večeri zeptat táty nebo ségry že ty toho vědí víc .</i> “ (13, 7., ž, NE)
smysl pro humor (2): „ <i>...stačí že bude mít smysl pro humor ...</i> “ (15, 8., ž, R)
mít srandu z něčeho: „ <i>Rádi jsou výbušný a rádi se smějí ze všechno mají srandu není to záporná ani kladná vlastnost ale nic se nesmí přehánět.</i> “ (15, 8., ž, R)
válet sudy: „ <i>Decka venku valejí sudy .</i> “ (14, 7., m, R)
jít do světa: „ <i>a měla XXX vnuka jakuba mněl šikovný a pracovití ruce , jakub XXX řekl že pude do světa za doměnonu chtěl se stát králem .</i> “ (14, 8., m, R)
dostat šanci: „ <i>V půlce 3 sezóny jsem dostal šanci trénovat s týmem HC BILI TYGŘI LIBEREC kde se do teď snažim vybudovat stabylní místo .</i> “ (14, 9., m, NE)
otočit se k někomu zády: „ <i>...nikdo ji zničím nepomoh ani je jí vlastní rodina její sesta a její bratr se k ní otočily zády.</i> “ (14, 8., ž, R)
držet někoho v zajetí: „ <i>pekelní čert který () Kralovnu drží v zajetí ,...</i> “ (14, 8., m, R)
najít v někom zalíbení: „ <i>Daman XXX najde zalíbení ve stejné dívce , a to Stefanovy vadí .</i> “ (15, 9., ž, NE)

Tabulka 47: Slovesné frazémy v textech žáků 2. stupně zdrojového korpusu SKRIPT2012

stát někomu v cestě: „ <i>To co se jí postaví do cesty dokáže zničit .</i> “ (14, 8., ž)
popadnout dech (2): „ <i>Na žízalu dobrou dostal chuť , do spíže spěchá , dech popadnuv .</i> “ (13, 8., ž)
vyrazit někomu dech: „ <i>To , co spatřil , mu vyrazilo dech .</i> “ (14, 8., ž)
sledovat něco se zatajeným dechem: „ <i>Všichni stichli a se zatajeným dechem pozorovali jeho skok .</i> “ (14, 8., ž)
vystačit s dechem: „ <i>Zelinář brunátný vztekem , v honičce nestačí s dechem .</i> “ (13, 8., ž)
pít jako duha: „ <i>... což se ani Švejkovi nevyplatilo , neboť pil jako duha .</i> “ (14, 8., ž)
chodit se vztyčenou hlavou, kroutit hlavou nad něčím (2), sklopit hlavu: „ <i>Chodil po lese se vztyčenou hlavou a rozhlašoval , že on bude ten slavný vítěz a že žádný ze zdatných jelenů , ani jeho vlastní otec , ho neporazí ... Jeho otec nad tím jen kroutil hlavou ... Richiemu nezbyvalo nic jiného než sklopit hlavu a všechno si to vyslechnout .</i> “ (14, 8., ž)
vrtat někomu hlavou: „ <i>Hodně dlouho mu to vrtalo hlavou . Ale nakonec si svoji falšovanou prohru uznal .</i> “ (14, 8., ž)
mít smysl pro humor: „ <i>Dokáže být i veselá a vtipná , má skvělý smysl pro humor , v mluvení se snad nikdy nezastaví .</i> “ (13, 7., ž)
křičet na celé kolo: „ <i>A zakřičela jsem na celé kolo ...</i> “ (12, 6., ž)
nesahat někomu ani po kotníky: „ <i>Ha , vy jste tak hloupá , bezmocná a ubohá , nesažete mi ani po kotníky .</i> “ (14, 8., m)
mít něco na krku: „ <i>Jaké je to být dospělý když mám na krku všechny ty povinnosti ?</i> “ (13, 6., m)
slupnout jako malinu (2): „ <i>Klepající se sysel Venca slezl dolů po kmeni a lev ho slupnul jako malinu , ale ležel tam dál .</i> “ (13, 8., ž)
jít jako po másle: „ <i>Tato krádež mu vyšla , takže si myslel , že to půjde jak po másle .</i> “ (13, 8., m)
vyvést někoho z míry: „ <i>Z míry jí vyvede každá maličkost a kvůli tomu , že je nedůvěřivá jsou s ní často problémy .</i> “ (13, 7., ž)
změnit něco k nepoznání: „ <i>Pastevec za svůj život změnil krajinu k nepoznání .</i> “ (14, 8., m)
dělat psí oči: „ <i>Jožin se nedal , hodil šibalský , pokřivený úsměv , udělal na něj psí oči , a bylo to , šli parkem .</i> “ (14, 8., ž)

sebrat odvahu (2): „ <i>Sebral tedy všechnu svoji odvahu a vyzval Elišku k tanci a ona s radostí přijala .</i> “ (14, 8., ž)
padnout někomu do oka: „ <i>Pepa hned věděl , že mu nejspíš nepadli do oka a že jim bude dělat problémy .</i> “ (14, 8., ž)
být na omylu: „ <i>... tak to jsi na omylu .</i> “ (13, 6., ž)
podlehout něčemu: „ <i>Po pár hodinách sova podlehla svým zraněním .</i> “ (14, 8., m)
vyhodit někoho z práce: „ <i>Icemen měl malou lachtaní rodinku a nedávno ho vyhodili z práce , předtím pracoval jako pracovník na údržbu korálových útesů .</i> “ (13, 8., m)
dívat se na někoho skrz prsty: „ <i>Jenom jedno zvířátko se dívalo na páva s liškou skrz prsty – byla jím ropucha , ...</i> “ (13, 8., m)
mít přednost: „ <i>Jsem holka a holky mají přednost (to dá přece rozum !)</i> “ (12, 6., ž)
mít přítelkyni: „ <i>Snad už máš nějakou hezkou a hodnou přítelkyni , která se líbí naší mamince .</i> “ (13, 6., m, SPU)
skákat radostí: „ <i>V tu chvíli jsem chtěla skákat radostí a současně jsem byla nervózní .</i> “ (12, 6., ž)
přijít někomu pod ruku: „ <i>Bílek s opovrhujícím úsměvem pelešil domů , vplul do koupelny a namazal si kožíšek prvním olejíčkem , co mu přišel pod ruku .</i> “ (14, 8., ž)
prohodit s někým slovo: „ <i>Využíval každé vhodné chvíle , aby s ní mohl prohodit pár slov , ale Gerda vždy jen zasyčela a pohrdavě se odplazila pryč .</i> “ (14, 8., ž)
nenadát se něčeho ani ve snu: „ <i>Jednoho krásného slunného dne se mu ale přihodila věc , která by ho ani ve snu nenapadla .</i> “ (14, 8., ž)
vytrhnout někoho ze spárů: „ <i>Zachránil ho ze spárů lidožroutů , kteří ho chtěli obětovat bohu .</i> “ (14, 8., m)
ležet někomu na srdci: „ <i>... místo staré ošklivé ropuchy , které bezpochyby leželo na srdci jen a jen blaho místních a jejich přání .</i> “ (13, 8., m)
mít dobré srdce: „ <i>Také nebyl bordelář , byl pořádný a všechno měl uspořádané a měl dobré srdce , lidem pomáhal .</i> “ (14, 8., ž)
přivést na svět: „ <i>Sofie byla už od mládí podceňovaná svým otcem a poté co se vdala bez lásky přivedla na svět dvě děti které nesmírně milovala .</i> “ (14, 8., ž)
šlapat po svých: „ <i>Potom už museli šlapat po svých .</i> “ (14, 8., ž)
smát se někomu za zády: „ <i>To , že se mu všichni za zády smějou , mu jaksi nevadilo .</i> “ (14, 8., ž)

otočit se k někomu zády: „... sestry respektuje a poslouchá má je rád a nikdy by se kním neotočil zády.“ (13, 7., m)

těšit se pevnému zdraví: „Možná proto se dožil tak vysokého věku a celý život se díky práci těšil pevnému zdraví.“ (14, 8., m)

Příloha 4: Slovníkové heslo SČFI

Obrázek 8: Frazémy obsahující komponent *nervy*

nerozbití 445 nervy

být / bejt k nerozbití (výrobek, nástroj, popř. konstrukce ap., zvl. s ohledem na délku upotřebení: být velmi pevný, odolný a trvanlivý)

být / bejt k nerozeznání (od něčeho / něko-ho) n. nebýt / nebejt k rozeznání (čl., zvíře, věc, místo aj. vzhledem, popř. na omak, vůni, chutí, zvukem: být, jevit se zcela stejný (jako něco, někdo); být nerozeznatelný (od něčeho, někoho))

dvakrát se nerozmýšlet° (a)
(kol; důraz) 0 ot, poz, pas
(Čl. v reakci na lákavou nabídku, prudkou provokaci, hrozící neštěstí, náhlou příležitost aj.): hned, okamžitě a bez váhání se rozhodnout (a udělat něco); hned souhlasit n. se rozhodnout přijmout n. něco využít. Dvakrát se nerozmýšlej a to místo ber, nic lepšího nesežeň! ♦ Spojka a uváto ber, nic lepšího nesežeň! ■ A být na vahách, přešlapovat na místě Cf rozhodnout se / souhlasit – hned, rozhodnout se z fleku / na místě, skočit do něčeho rovnýma nohama
(A) not (stop to) think twice (about sth) (but)
(N) nicht lange überlegen (F) ne pas réfléchir à deux fois (R) долго не раздумывать / не думать

být / bejt k neroztrhání n. nebýt / nebejt k roztrhání (zvl. šaty, obuv ap. s ohledem na délku upotřebení: být velmi pevný a odolný, trvanlivý)

udělat něco z nerozumem (zvl. mladý čl. svůj negativní, nepřijatelný čin:) udělat něco spontánně z nerozváženosti a bez uvědomění si, docenění souvislosti

cítit něco v každém nervu (čl. zvl. napjatý, zner-vóznělý s ohledem na nadcházející negativní změnu, událost aj.): silně a nepříjemně něco tušit, cítit

být / bejt na nervy (čl. obv. dlouhodobě, v chování a projevu:) být nervově nemocný a labilní

být° jen pro silné nervy n. bejt° jen pro silný nervy
(kol; nepřízn, důraz) 0 ot, neg, imp, imp neg, 1. a 2. sg a pl
(Příběh, film, scéna, pobyt v prostředí aj. svou krutostí, popř. napětím aj. na diváka, čtenáře ap.): být bezohledně drastický n. vzrušující a vyvolávat silné emoce, zvl. hrůzy. ■ Cf být – drastický, je to drasták / prďák, vlasy při tom vstávají hrůzou na hlavě, mráz při tom běhá po zádech
(A) not be for those with weak nerves (N) nur für starke Nerven sein (F) demander / exiger des nerfs solides (R) ! для людей с крепкими нервами

bejt s nervama hotovej (čl. momentálně i dlouhodobě, zvl. vzhledem k psychickému napětí:) být krajně zner-vóznělý a blízko zhroucení; být nervově vyčerpaný n. nemocný

být° / bejt° trop na nervy
(kol; nepřízn) 0 ot, neg, kond, imp, imp neg
(Čl. dlouhodobě psychicky i v projevu:) být nervově nemocný, labilní, popř. vyčerpaný a nesnášet silnější napětí, dráždění ap. ♦ Franc. trop = příliš.
■ Cf být – nemocný nervově, být špatný / hin na nervy, mít nervy nadranc, bejt s nervama hotovej
(A) one's nerves (are etc) the worse for wear
(N) mit den Nerven fertig / am Ende sein (F) être à bout de nerfs, avoir les nerfs malades (R) ! нервы не в порядке / шалят (у кого)

hrát / drnkat / brnkat na nervy někomu / někoho (nepříjemný a opakující se jev, fakt, zvuk ap. n. čl. svým chováním, řečí, zvl. vůči již dost zner-vóznímu, vystrašenému druhému:) silně (a zjevně) někoho zner-vóznovat, dráždit, lekat, děsit a útočit tak na jeho klid a sebeovládání

jít° / lézt° někomu na nervy
(kol; nepřízn) 0 ot, neg, pas, imp, imp neg
(Čl., jeho chování n. projev, situace, děj příběhu, popř. v širším smyslu cokoliv vůči druhému, dlouhodobě n. momentálně:) rozčilovat, dráždit někoho; vyvolávat v někom odpor a nechut; být někomu protivný a těžko snesitelný. To letošní počasí už mi leze na n. Takové jaro snad nepamatuju.
■ A působit někomu potěšení Cf dráždit někoho, vyvolávat – odpor v někom, pít někomu krev, hýbat někomu žlučí, být někomu milý j. hřebík v botě
(A) get on so.'s nerves / wick (N) jm auf die Nerven gehen (F) porter / taper sur les nerfs à qn (R) действовать на нервы (кому)

mít na něco nervy (čl. zvl. v postoji k neustálé provokaci, hluku, dráždění, nepříjemnostem ap.): být n. zůstávat (dostatečně) klidný a snášet něco trpělivě (a bez výbuchu zlosti n. netrpělivosti)

mít nervy na cucky / nadranc (čl. dlouhodobě, zvl. po prožité psychické krizi a vyčerpání:) být nervově velmi oslabený, postižený, nemocný

mít° nervy v kýblu / hajzlu / taloně
(kol; nepřízn, důraz) 0 ot, neg, pas, imp, imp neg
(Čl. momentálně n. dlouhodobě, zvl. v důsledku psychického přepětí, přílišného dráždění ap.): být enervovaný, nervově vyčerpaný a krajně předrážděný; být nervově zhroucený n. blízko zhroucení;

Příloha 5: Frekvenční seznamy vybraných slovních druhů

Verba ROMI 1. stupeň.....	195
Verba ROMI 2. stupeň.....	200
Verba SKRIPT2012 1. stupeň	206
Verba SKRIPT2012 2. stupeň	212
Substantiva ROMI 1. stupeň.....	221
Substantiva ROMI 2. stupeň.....	231
Substantiva SKRIPT2012 1. stupeň	241
Substantiva SKRIPT2012 2. stupeň	249
Adjektiva ROMI 1. stupeň.....	265
Adjektiva ROMI 2. stupeň.....	269
Adjektiva SKRIPT2012 1. stupeň	272
Adjektiva SKRIPT2012 2. stupeň	274
Abstrakta ROMI 1. stupeň.....	282
Abstrakta ROMI 2. stupeň.....	283
Abstrakta SKRIPT2012 1. stupeň.....	284
Abstrakta SKRIPT2012 2. stupeň.....	285