

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

**3**  
2021–2022

**FRAUS**

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

**Vedoucí redaktorka:**

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

**Redaktorka:**

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

**Redakční rada:**

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.,  
 prof. dr. hab. Mieczysław Balowski,  
 doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.,  
 doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.,  
 PhDr. Bohuslav Hoffmann, CSc.,  
 PhDr. Miloš Hoznauer,  
 doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.,  
 PhDr. Robert Kolár, Ph.D.,  
 PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D.,  
 prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc.,  
 doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.,  
 PhDr. Květa Rysová, Ph.D.,  
 Mgr. Josef Soukal,  
 PhDr. Ivana Svobodová,  
 prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.,  
 prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,  
 doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,  
 doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 1. 2022.

sazba: Olga Kuchtová

Vytisknuto v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

adresa: SEND Předplatné spol. s r.o., Ve Žlíbku

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

tel.: 225 985 225, e-mail: send@send.cz

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2022

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných  
neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku.

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

**Obsah****Studie a články**

Zločin v chalupě aneb Ještě jednou o relativismu v autorském postoji Karla Čapka <i>Ladislava Lederbuchová</i> .....	105
K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů <i>Růžena Písková, Jana Vejvodová</i> .....	110
Aktivní v popisu: Poznámky ke stylu žákovských slohových prací <i>Michal Mistecký, Lucie Radková</i> .....	120
Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury <i>Baumgartnerová</i> .....	126
Robot nebyl sám (k stoprvnímu výročí světové premiéry hry Karla Čapka R. U. R.) <i>Jiří Hasil</i> .....	134

**Z nové umělecké literatury**

Kunderovo <i>Nevědění</i> v souvislostech s výukou literatury <i>Andrea Králíková</i> .....	139
---	-----

**Jazyková poradna**

Ostatní strany hlasovaly proti ANU <i>Milan Hrdlička</i> .....	143
---	-----

**Rozhledy**

Viktor Viktora jubilující <i>Helena Chýlová</i> .....	145
Jeho příjmení bylo Beneš <i>Marie Nováková</i> .....	147
Vančurovská konference <i>Erik Gilk</i> .....	149
Činnost metodických kabinetů ČJL v projektu SYPO <i>Stanislav Štěpáník</i> .....	150
Z literárního muzea: K dvojímu výročí Jaromíra Johna (16. dubna 1882 – 24. dubna 1952) <i>Erik Gilk</i> .....	152

**Recenze**

Češství v nás <i>Ana Adamovičová</i> .....	154
---	-----

## Zločin v chalupě aneb Ještě jednou o relativismu v autorském postoji Karla Čapka

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

**Klíčová slova:** Karel Čapek, tematika relativní pravdy, povídka *Zločin v chalupě*

**Key words:** Karel Čapek, the theme of relative truth, short story *Crime in a Cottage*

### Zločin v chalupě aneb Ještě jednou o relativismu v autorském postoji Karla Čapka

The topic of truthful exploration of the world has been elaborated in many motifs and in composition of numerous texts by Karel Čapek. The short story *Crime in a Cottage (Zločin v chalupě)* presents this topic as a relation between law and ethics but most dominantly as a relation between relative and absolute truth in the process of exploring reality.

V literární výchově na střední škole se reprezentantem Čapkova autorského relativismu oprávněně stává *Povětroň* z tzv. noetické trilogie. Více vypravěčů, více pohledů na jedinou událost, akcent na subjektivní hodnocení ovlivněné individuální zkušeností osobností, jejím vzděláním a profesí, společenským postavením, názorem na život... Učitelé se daného problému jistě dotýkají i v interpretaci *Matky* jako tématu rozdílné pravdy vyznávané ženou a mužem, jako střetu ženského a mužského životního principu.

Pokud se tato díla stanou jedinou ukázkou autorova relativismu, mohou to žáci chápat jako vybočení z jinak koncipované Čapkovy tvorby, anebo jako vývojovou změnu autorského postoje až ve třicátých letech 20. století. Pokusíme se ukázat, že téma pravdy a možnosti jejího poznávání spisovatel motivicky a kompozičně konkretizoval různě. Lze však říci průběžně – např. už v *Božích mukách*, v apokryfu Pilátovo krédo, ale i dramatech *Loupežník* a *Věc Makropulos* (viz níže).<sup>1</sup> V interpretaci povídky *Zločin v chalupě* se soustředíme i na zobrazenou dichotomii zákona, na vztah práva a mravnosti, jako na problém trvale aktuální a motivační pro diskusi se žáky na dané téma.

V povídce *Poslední soud (Povídky z jedné kapsy, 1929)* je vícenásobný vrah Kugler po své smrti obžalován a souzen nebeským senátem bývalých soudců za přítomnosti samého Boha (jenž však stojí mimo soudcovskou stolicí i porotu a je přizván jako svědek).

„Proč vlastně vy... proč ty, Bože, nesoudíš sám?“ tázal se Kugler zamyšleně. „Protože všechno vím. Kdyby soudcové všechno, ale naprosto všechno věděli, nemohli by také soudit, jen by všemu rozuměli, až by je z toho srdce bolelo. Jakpak bych já tě mohl soudit? Soudce ví jenom o tvých zločinech; ale já vím všechno. Všechno, Kuglere. A proto tě nemohu soudit.“ (Čapek, 1973, s. 122)

---

<sup>1</sup> O spojení problematiky noetické a justiční v Čapkových povídkách píše např. BURIÁNEK, F. (1988).

Je postava Boha a její přístup k posouzení viny vraha obrazem špatně koncipovaného trestního zákona nebo snížené schopnosti soudu jej uplatnit, anebo snad obrazem nemožnosti do právního rozhodování zapojit etický zřetel? Kugler opakovaně vraždil, jistě zaslouží ten nejvyšší trest (zde „doživotní trest pekla“). Měl by být potrestán za zločiny. Ale měl by být potrestán i za všechny další své životní aktivity, které v rozporu se zákonem nejsou? Měl by ztratit celý svůj život, i když jeho podstatná část se proti zákonu ničím neprovinila? Bůh jako svědek uvádí, že Kugler „byl štedrý a někdy pomáhal lidem. Byl hodný k ženám, měl rád zvířata a držel své slovo“, a chce uvést další „dobré skutky“, ale je předsedou soudu umlčen: „Není třeba.“ (ibid., s. 121) Říká Čapek, že vražda/vraždy mohou být vyváženy dobrými skutky člověka? Anebo, že nevědět více je vítanou kvalifikací pro soud o životní situaci či člověku vůbec? Je poučenost, poznání věci z více stran na překážku utvoření názoru, úsudku a postoje člověka k řešení problému? Rozměňuje rozbíhavost relativismu schopnost dobrat se pravdy o životě?

„...jakmile se stane někdo vynikajícím odborníkem, tak v něm jakýmsi vnitřním procesem vznikne především stanovisko. Takový specialista potom říká: Pane kolego, z mého stanoviska je to ovšem tak a tak. A druhý mu namítne: [...] Z mého stanoviska se věc má diametrálně jinak. Já myslím, že by se měla stanoviska odkládat v předsíni jako klobouky a hole; jakmile někam pustíte člověka se stanoviskem, tak tam jistě natropí nějakou škodu.“ (ibid., s. 231)

Ironizujícím narativem, resp. filozofující reflexí svého vypravěče v povídce Závrať (ze stejného souboru) dává autor na předchozí otázky nepřímou odpověď: Varuje před jednostranností názoru, postoje (stanoviska), které se přes svou informační zúženost vydávají za absolutní pravdu a jediné řešení. S takovým stanoviskem lze pak soudit člověka velmi snadno a nemusí jít o soud trestního práva. Ve hře však pořád zůstává etický rozměr názoru, soudu. Ale už zde lze tušit, že takové „stanovisko“, o němž je řeč v povídce Závrať, tedy stanovisko argumentům jiného „stanoviska“ nepřístupné, je vlastně nemravné, neboť neoblomnost postoje jako důsledek netolerantnosti a neochoty uvažovat o jiném názoru brání pravdivému poznávání dané věci. Ochota přijímat nové argumenty neznamená obratem názor změnit, ale relativizovat své původní postoje ve prospěch jiných relativních pohledů na řešení problému a díky takovému relativismu dobírat se pravdivějšího poznávání skutečnosti.

V apokryfu Pilátovo krédo<sup>2</sup> z roku 1920 (*Apokryfy*, 1932; rozšířené jako *Kniha apokryfů*, 1945) je formou dialogu mezi Pilátem a Josefem Arimatejským ontologický problém pravdivého poznání v pojetí Čapkova relativismu ukázán až didakticky názorně.

„Vidíš přece, že tenhle sloup je bílý; kdybych ti tvrdil, že je černý, bylo by to proti tvému rozumu a nedovolil bys mi to.“ „Proč ne?“ řekl Pilát. „Řekl bych si, že jsi asi hrozně nešťastný a pochmurný, když vidíš bílý sloup černě. [...] že v tvém omylu je stejně mnoho tvé duše jak v tvé pravdě.“ „Není mé pravdy,“ řekl Josef Arimatejský. „Je jen jediná pravda pro všechny.“ „A která to je?“ „Ta, ve kterou věřím.“ „Tak vidíš, je to přece jen tvá pravda. [...] Cizí je mně

<sup>2</sup> Mottem je úryvek z Evangelia sv. Jana: „Odpověděl Ježíš: Proto jsem na svět přišel, abych svědectví vydal pravdě. Každý, kdož jest z pravdy, slyší hlas můj. Dí jemu Pilát: Co jest pravda? A když to řekl, vyšel opět k Židům a dí jim: Já žádně viny na něm nenalézám.“ (Čapek, 1974, s. 67)

nauka toho vašeho Ježíše; mám tedy snad tvrdit, že je nesprávná? [...] Já horoucně věřím, že je pravda a že ji člověk poznává. Bylo by bláznivé myslet si, že je pravda jen k tomu, aby ji člověk nepoznal. [...] Každý má na ní podíl, i ten, kdo říká ano, i ten, kdo říká ne. Kdyby se ti dva spojili, [...] vznikla by tím celá pravda.“ (Čapek, 1974, s. 68–69)

Autor straní transcendentní pravdě jako existující nadosobní entitě a procesu jejího poznávání – v Pilátově promluvě se promítá Čapkovo filozofické krédo: Relativismus neslouží k rozostření lidského pohledu na svět a ke zpochybnění možnosti jej poznat, ale naopak je ve službě mnohostrannosti objektivního poznávání života, přičemž každý úhel subjektivního pohledu vypovídá pravdivě i o svém nositeli („v tvém omylu je stejně mnoho tvé duše jak v tvé pravdě“, říká Pilát Josefovi). K. Čapek spolu s postavou Piláta věří, že ačkoliv ano a ne se spojit nedá, „lidé se vždycky mohou spojit; je více pravdy v lidech než ve slovech.“ (ibid., s. 69)<sup>3</sup>

Víra v člověka a jeho schopnost poznávat svět a humánní, mravní podstatu lidského života je obsažena ve všech Čapkových dílech. Někde je tato tendence zřetelnější (např. v dramatech *Bílá nemoc*, *Matka*, v románu *Krakatit*), jinde zastřenější, neboť její modus operandi má buď více personálních vypravěčů a více relativních pravd (např. v *Povětroni*, v *Životě a díle skladatele Foltýna*, ale i v dramatu *Věc Makropulos* s různými svědectvími mužských postav či v *Loupežníku*, v němž se střetávají pravdy generací) nebo jako ponorná řeka se vyjeví až ve čtenářově kontemplaci (např. v povídce *Šlěpěj* nebo *Hora z Božích muk*).

K vrcholům mistrovství uměleckého relativismu, který produkuje významové vrstvení textu, patří *Zločin v chalupě* (*Povídky z jedné kapsy*, 1929).<sup>4</sup> Kompozice povídky je vybudována na konfrontaci pragmatické pravdy malého rolníka, který surově zavraždil svého tchána za to, že chtěl prodat pole cizímu, místo aby ho dal (prodal) svému zeti, a pravdy trestního zákona první republiky, jenž za vykonaný zločin vraždy obžalovaného odsuzuje k trestu smrti (pravděpodobně, kompozice je otevřená). Pro porotu, ale i soudce jde o jasný případ („ani obhájce toho mnoho neřek“). K. Čapek stylizuje vypravěčský relativismus ve vztahu pravdy vraha a zákona (chalupník přiznává čin, ale ne vinu), pravdy vesnické obce a zákona (vesničané straní chalupníkovi), ale i v ambivalentním postoji postavy předsedy soudu – ten reprezentuje zákon, ale v závěru povídky uvažuje takto: „...ten člověk se cítí tak v právu jako vy nebo já. Mně to připadá, jako bych měl soudit řezníka za to, že porazil krávu, nebo krtka za to, že dělá krtiny. [...] Víte, já myslím, že ho porota pustí; je to nesmyslné, ale snad ho pustí, protože... Já vám něco řeknu: já jsem selské krve; a když ten člověk říkal, že ta pole chtějí k sobě, tak bychom musili soudit ta dvě pole.“ (Čapek, 1973, s. 126)<sup>5</sup> Úvaha postavy je anticipačně budována celou dialogickou výstavbou textu:

<sup>3</sup> „Karel Čapek psal svá díla na téma konkrétních lidských příběhů a osudů, obvykle s reálným zřetelem k soudobé společenské situaci, nikoliv na téma filozofického problému. Filozofický podtext jeho dílo ovšem má.“ (Buriánek, 1984, s. 35)

<sup>4</sup> Touto drobnou povídkou vstoupil autor (kromě románu *Hordubal*) do kontextu velké světové literatury o zločinu a trestu. Nejen tématem vraždy, ale právě filozofickým přesahem příběhu koresponduje s Dostojevského *Zločinem a trestem*, ale i s pozdějším Capoteovým románem *Chladnokrevně*.

<sup>5</sup> Všechny citace z povídky jsou z ČAPEK, K. *Povídky z jedné kapsy. Povídky z druhé kapsy*. Praha: Československý spisovatel, 1973, s. 123–127.

„Zabil jste ho?“ „Jo.“ „Tedy se cítíte vinen?“ „Ne. [...] To bylo skrz to pole. Von řek, že to pole prodá.“ „Ale člověče,“ vyhrkl předseda, „vždyť to bylo jeho pole, ne? Proč by ho nesměl prodat?“ Obžalovaný Vondráček se podíval vyčítavě na předsedu. „Dyť já mám vedle toho pole takovej prouček brambor,“ vysvětloval. „Já to koupil proto, aby to jednou s tím polem přišlo dohromady. [...] To bylo skrz to pole [...] Von chtěl to pole prodat [...] Milostpane... – Já mu nikdy nic zlého neudělal. [...] no že jo?“ Auditorium, kde zasedalo půl vesnice, souhlasně zašumělo. [...] „To nejní žádný hospodářství, no že jo?“ Auditorium zabručelo na souhlas. [...] „Táto, povídám mu, to pole mně nesmíte prodat, ale von řek, to víš, tebe se budu ptát [...] tak jsem šel štípat dříví.“ [...] „Byla to tahle sekyrka?“ „Jo. [...] Tak jsem po něm seknul.“ „Proč?“ „To bylo skrz to pole.“ [...] „A svědomí vás netrápilo?“ „Ne. Mě trápilo, že ty pole nejsou pohromadě [...] tohle nejní hospodářství. Ty dvě pole chtěj k sobě, to už dá cit.“ „A se starým člověkem jste cit neměl?“ zahřimal předseda. [...] „To bylo pro to pole! Kdyby ty pole přišly dohromady –“ „Cítíte se vinen?“ „Ne. [...] To přece není žádná vražda! [...] Já jsem nikdy nic neukrad, [...] a voni mě sebrali jako zloděje, jako zloděje,“ sténal Vondráček duše se lítostí.“

Scéna u soudu je plná absurdit a černého humoru („Zabil jste ho?“ „Jo.“ „Cítíte se vinen?“ „Ne.“), vhodná do absurdního dramatu (vyhovuje i doslovným opakováním vrahových replik). Ale tak to může dnes hodnotit současný čtenář, jenž není poučen o citění a myšlení dobových vesničanů a není s to chápat tehdejší vesnickou morálku. Autor staví proti sobě zákon a vesnickou morálku reprezentovanou vrahem i publikem v soudní síni.

Život chalupníka byl naplněn tvrdou zemědělskou prací zaručující obživu jeho rodině; ta musela starosti o pole a drobné hospodářské zvířectvo věnovat všechny čas. Volný čas pro zábavu a vesnickou kulturu byl určen také cyklem zemědělských prací (popřípadě nedělní bohoslužbou a návštěvou kostela). Svou práci vesničané prožívali nejen prakticky, účelově pro obživu, ale pobyt v přírodě i se zvířaty je naplňoval i jinak, emocionálně a esteticky, nacházeli ve svém konání a stylu života zálibu. Vztah k půdě nebyl v žádném případě zúžen na její exploataci, nelze ho tedy redukovat na ekonomický zájem a jen na finanční efekt z případného prodeje („Tedy vy jste ho zavraždil ze ziskuchtivosti!“ „To není pravda,“ bránil se Vondráček rozechvěně.“) Uspokojení majetkem bylo dáno možností užívat ho i k uspokojení potřeby zdárného hospodaření, jež poskytovalo radost z procesu i výsledků práce. Tedy souviselo s naplněním komplexního vlastnicko-estetického vztahu k půdě, s takovou rozlohou a uspořádáním („Dyť já mám vedle toho pole takovej prouček brambor [...] Já to koupil proto, aby to jednou s tím polem přišlo dohromady.“), které umožňovalo smysluplnou existenci prostého venkovského člověka.<sup>6</sup> Vše, co rozvoj komplexního vztahu k majetku podporovalo, považoval vesničan za krásné a mravné („Auditorium zabručelo na souhlas.“), co mu bránilo, za ohavné a nemravné, prostě nesmyslné („To přece není žádná vražda!“). Z tohoto aspektu bylo jednání Vondráčkova tchána nemorální, přestože byl jako majitel pole v právu, poškozoval rodinné hospodaření a tím narušoval i uznávané archetypové konstanty – rodina má dle vesnické morálky tvořit celek, jež zpevňují hodnoty majetkové, ale i jiné, dané procesem hospodaření („...dyť to bylo v rodině! Cizímu bych to neudělal.“).

<sup>6</sup> Sociální aspekt ovlivňující duševní život vesničana autor mistrně uplatnil v tvorbě postavy Vondráčka ve stylizaci jeho dikce – nejen v užití obecné češtiny, a to ve volbě lexika a syntaxe, ale i v argumentaci motivů vraždy.

Vše, co nám připadá absurdní, ve světle takové vesnické morálky nabývá na logice a hrůzné kauzalitě. Dialektika rozporu mezi právem a mravností zde podstupuje další zkoušku – v rozporu mezi humánní morálkou ctící lidský život a morálkou meziválečné české vesnice, která absolutizuje svůj úhel pohledu na hodnotu člověka.<sup>7</sup> Chalupník není směšnohrdinou postavou (přestože se tak může zpočátku jevit), ale je hrdinou tragickým. Jeho tragično nespočívá v zákonném odsouzení (lépe řečeno jen v zaslouženém trestu), ale v absolutizaci postoje daného petrifikovanou konvencí vesnické morálky neuznávající jiný, druhý pohled na realitu, tedy právo jako korektiv svého názoru a postoje. Právo sice odkazuje k morálce, ale ne k morálce jediné sociální skupiny, odkazuje (mělo by odkazovat) k etickým, humánním zásadám, jež ctí a chrání lidský život.

Čapkův chalupník je v autorově stylizaci hrdinou jako z antické tragédie, neboť si neuvědomuje (stejně jako např. Oidipús), že spáchal zločin. Je veden a zaštitěn svou morálkou (podle níž je horší krádež než taková vražda) podobně jako antický hrdina nevědomým osudem a vůlí bohů. Díky své morálce Vondráček nemá špatné svědomí („A svědomí vás netrápilo?“ „Ne. Mě trápilo, že ty pole nejsou pohromadě.“). Za zločin má přijít trest. Ale jak účinně potrestat vraha, který svůj čin nehodnotí jako těžký zločin? Rozsudek soudu neponese jako akt spravedlnosti, neboť jeho spravedlnost je jiného rodu, jiné morálky. Jeho pravda je jiná než pravda soudu, jeho pravda je tragická, neboť usmrtila, on je tragický, neboť nevědomý a uzavřený jiným pravdám, tedy i té pravdě zákona. Proto moudrý předseda soudu v závěru povídky vynáší v duchu, jen pro sebe, rozsudek, kterým by byl chalupník jistě postižen jako trestem nejvyšším: „Obžalovaný Vondráčku, ve jménu božím, protože krev prolitá volá do nebe, oseješ ta dvě pole blínem, blínem a hlozím; a do smrti budeš mít před očima ten úhor nenávisti...“

Povídka je komponována symetricky ve střídání relativních pravd a stanovisek vraha a soudu. Že autor dává čtenáři poznat tragické postavení Vondráčkovo, ukazuje na tendenci povídky a smysl jejích dominantních významů. Pravda je procesem a výsledkem lidského poznávání světa, je proto poznamenána subjektivní lidskou schopností ji poznávat a vyznávat, má lidskou míru. Činí-li si však pravda jednotlivce či skupiny lidí právo být pravdou jedinou a absolutní, je tento status utvářen a obhajován potlačováním pravd jiných, potlačováním humánní podstaty pravdy. Každé prosazování relativní pravdy jako absolutní je tragické, i ve vztahu k subjektu či omezené skupině subjektů, neboť je nutí rezignovat i na humánní kvalitu své pravdy vlastní.

<sup>7</sup> V odkazu k realitě meziválečné české vesnice a její morálce je možné vidět i autorovu kritiku stavu vesnického svědomí, ale nikoliv jako primární záměr nabízet takový obraz jako dokument, dominantní významy textu jsou jiné. Je známý Čapkův postoj k takovému svědectví o skutečnosti: „Myslím si, že si literatura může přát celkem něco lepšího než být dokumentem své doby: být ve své době dokumentem jistých trvalých lidských hodnot; být důkazem krásy a důstojnosti člověka a tak dále... Pračlověk, který přitesával a brousil kamennou sekyrku, nemyslel na to, že vyrábí dokument starší kamenné doby, nýbrž na dobrou sekyrku a na lovecké hrdinství. Vyrábět dokumenty doby je ipso facto cosi jako falšovat je.“ (Čapek, 1971, s. 125)

## **Prameny a literatura**

BURIÁNEK, F. *Čapkovské variace*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

BURIÁNEK, F. *Karel Čapek*. Praha: Československý spisovatel, 1988.

HALÍK, M. (ed.) ČAPEK, K. *Marsyas čili Na okraj literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1971.

HALÍK, M. (ed.) ČAPEK, K. *Povídky z jedné kapsy. Povídky z druhé kapsy*. Praha: Československý spisovatel, 1973.

HALÍK, M. (ed.) ČAPEK, K. *Kniha apokryfů. Život a dílo skladatele Foltýna*. Praha: Československý spisovatel, 1974.

## **K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů**

Růžena Písková, FPE ZČU v Plzni

piskovar@kcj.zcu.cz

Jana Vejvodová, FPE ZČU v Plzni

vejvod@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** pedagogická praxe, výuka na dálku, digitální gramotnost, klíčová kompetence, didaktika

**Key words:** pedagogical practice, distant learning, digital literacy, key competence, didactics

### **On Developing Digital Competences in the School Subject Czech Language and Literature during Teacher Training of Students**

The article describes the course of block pedagogical practice of students realized during the distance learning in the academic year 2020/2021. The practice was thematically focused on the issue of increasing digital literacy and computer thinking. In connection with the revision of the Framework Educational Program in the field of Informatics, trainees were given the task of creating educational materials covering thematic areas of informatics suitable to be implemented in Czech language and literature classes. As a result of the project there was created a portfolio of educational materials verified in classes and reflected at online joint meetings with students, teachers, and departmental teaching professionals.

### **Úvod**

Školní i akademický rok 2020/2021 byl ovlivněn několika důležitými událostmi. Tou první bylo v lednu 2021 schválení revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP) pro vzdělávací oblast Informatika. V revidovaném RVP je nově zaveden pojem „klíčová kompetence digitální“. Tuto kompetenci žák nabývá, pokud „na konci základního vzdělávání:

- ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém použít;
- získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu;



- vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků;
- využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce;
- chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání;
- předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky.<sup>1</sup>

Ověřit některé z možností rozvoje digitální kompetence žáků umožnila druhá událost, a to nahrazení běžné výuky na všech stupních tzv. „výukou na dálku“. Bylo nezbytné, aby žáci, studenti a jejich učitelé využívali ke vzdělávání digitální technologie, elektronické informační zdroje a synchronní i asynchronní metody distanční výuky.

Tato situace ovlivnila také průběh pedagogické praxe na fakultách vzdělávajících budoucí učitele. V letním semestru 2020/2021 nemohli studenti oboru učitelství pro ZŠ a SŠ absolvovat blokovou výstupovou praxi (dále jen praxe) prezenčně ve školách. Tato praxe je na FPE ZČU v Plzni zařazena do 1. ročníku navazujícího magisterského studia a pro mnohé studenty je to první příležitost samostatně vyučovat český jazyk a literaturu pod dohledem uvádějícího učitele a oborového didaktika. Je proto nutné, aby bloková výstupová praxe byla pečlivě připravena, reflektována a aby probíhala v prostředí, které je pro studenty vstřícné a motivační.

Všechny uvedené skutečnosti poskytly studentům katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen KČJ) příležitost absolvovat blokovou výstupovou praxi v režimu „výuky na dálku“ a současně se zaměřit na problematiku zvyšování klíčové kompetence digitální u žáků i u sebe samých. Výsledkem byl společný projekt KČJ i fakultní školy zaměřený na zvyšování digitální gramotnosti v předmětu český jazyk a literatura.

## 1. Základní údaje o personálním a technickém zajištění praxe

Praxe byla realizována ve spolupráci KČJ s Gymnáziem Blovic. Z celkového počtu 34 praktikantů KČJ jich 22 pracovalo se 110 žáky čtyř tříd blovického gymnázia (sekunda, kvarta, kvinta a septima). Reflexi studentům poskytovaly 2 oborové didaktičky KČJ a 3 vyučující českého jazyka a literatury Gymnázia Blovic. Projekt se uskutečnil v období únor–květen 2021.

Pro účely praxe jsme využili webovou službu pro e-learningové vzdělávání, tzv. Google Classroom (dále jen Učebna). Na ZČU jsme vytvořili dvě Učebny, které využívali praktikanti, vyučující z gymnázia a didaktici v roli učitelů, žáci gymnázia pak v roli žáků. Každému praktikantovi byla přidělena skupina čtyř až sedmi žáků.

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Dostupné z <<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>>

Úkolem praktikanta bylo:

- naučit se zacházet s Učebnou v roli učitele,
- zadávat úkoly výhradně přiděleným žákům (nikoli žákům ostatních praktikantů),
- poskytovat žákům písemnou zpětnou vazbu a hodnocení jejich práce,
- naplánovat seznamovací setkání se žáky, synchronní on-line výuku a závěrečné setkání, jehož se zúčastnil vždy praktikant, didaktik, učitel z gymnázia a daná skupina žáků.

Obsahem závěrečného setkání byla společná reflexe průběhu výuky, zhodnocení didaktických materiálů, které praktikant pro své žáky vytvořil, a poskytnutí zpětné vazby žákům i praktikantovi.

## 2. Průběh praxe

1. Didaktik zadal praktikantům instrukce k praxi v Učebně a učitel gymnázia jim přidělil žáky.
2. Praktikanti naplánovali úvodní setkání s přidělenými žáky (seznámení, navázání osobního kontaktu, sdělení tématu, zjištění znalostí žáků o daném tématu) a v Učebně žáky na úvodní setkání pozvali.
3. Praktikanti vytvořili didaktické materiály a odevzdali je oborovému didaktikovi.
4. Didaktik materiály zhodnotil, při konzultaci s jednotlivými praktikanty pak byly dohodnuty úpravy.
5. Praktikanti zadali hotový učební materiál žákům, ti vypracovali úkoly a v Učebně materiál odevzdali praktikantům k hodnocení. Pokud to praktikanti považovali za velmi potřebné, dohodli se s žáky na dalším on-line setkání, během něž diskutovali o řešení jednotlivých úkolů.
6. Praktikanti materiály ohodnotili a s písemnou zpětnou vazbou je vrátili v Učebně žákům.
7. Praktikanti naplánovali videohovor ve složení účastníků: žáci + praktikant + učitel gymnázia + didaktik. Cílem setkání byla společná reflexe průběhu spolupráce, ověření materiálu ve výuce, diskuse o obsahu i formě kontaktu se žáky a zpětná vazba.

## 3. Rozvoj digitální gramotnosti v předmětu český jazyk a literatura

Na základě vzájemné dohody učitelů a didaktiků bylo jako téma praxe zvoleno zvyšování digitální gramotnosti žáků v předmětu český jazyk a literatura. Toto téma je velmi aktuální, v souvislosti se změnami, které přináší, se pozměňují i cíle vyučování českého jazyka.

Koncept rozvoje digitální gramotnosti a informatického myšlení žáků byl představen v podkladové analytické studii k revizi RVP<sup>2</sup>. Digitální gramotnost je v něm definována prostřednictvím vztahu vzdělávací oblasti Informatika a ostatních vzdělávacích oblastí. Tento vztah je obousměrný. V informatice jsou u žáků rozvíjeny znalosti, dovednosti a kompetence potřebné k práci s digitálními a informačními technologiemi ve všech ostatních vzdělávacích oblastech. A naopak prakticky každý

<sup>2</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Dostupné z <<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>>

vzdělávací obor závazným způsobem přispívá k budování digitální gramotnosti a k jejímu rozvoji dochází aplikací v různých kontextech školní práce.<sup>3</sup>

Společně s praktikanty jsme si položili následující otázku: Jakým způsobem a kterými prostředky můžeme rozvíjet digitální gramotnost a informatické myšlení u žáků v předmětu český jazyk a literatura? Po prostudování podkladových analytických studií k revizi RVP a materiálu *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura*<sup>4</sup> vytvořeného v projektu *Podpora rozvoje digitální gramotnosti* jsme definovali 14 tematických okruhů patřících do některé z pěti oblastí Rámce digitálních kompetencí učitele.

1. Informační a datová gramotnost, 2. Komunikace a kolaborace, 3. Tvorba digitálního obsahu, 4. Bezpečnost, 5. Technologické kompetence.

První tři oblasti považujeme za základní, v předmětu český jazyk a literatura jich lze k rozvoji digitální gramotnosti žáků využít velmi funkčně. Témata ze čtvrté a páté oblasti lze v našem předmětu uplatnit příležitostně. Nezahrnuli jsme oblast Řešení problémů, protože možnosti rozvíjení digitální kompetence týkající se řešení technických problémů jsou v českém jazyce a literatuře omezené.

Praktikanti dostali za úkol vytvořit k jednotlivým tématům učební materiály, které následně ověří při výuce se žáky. Naším cílem bylo vytvořit portfolio materiálů pro žáky různých ročníků. Všechny vytvořené materiály rozvíjejí digitální gramotnost a informatické myšlení žáků a současně vyhovují požadavku na uplatnění ve výuce na dálku. Vznikly tak materiály, které odpovídají didaktickému principu učení se vlastní činností. Žáci rozvíjejí své digitální kompetence nejen prostřednictvím studia obsahu elektronických učebních materiálů, ale také praktickým užíváním technologií při řešení úkolů.

#### **4. Tematické okruhy a jejich konkretizace v didaktických materiálech**

Jednotlivé tematické okruhy, které byly praktikantům zadány, jsme dále konkretizovali. U každého z nich jsme stanovili pojmy, které si žáci mají osvojit (viz informace v bodech u jednotlivých tematických okruhů níže). Vždy je uvedeno, kolik praktikantů vytvořilo materiály patřící do konkrétního tematického okruhu, v kterých ročnících byly tyto materiály ověřeny (vždy jeden materiál byl určen pro jeden konkrétní ročník) a v jakém formátu (s využitím kterých technických prostředků) je daný materiál připraven k použití.

#### **Oblast Informační a datová gramotnost**

##### **Reklama na internetu**

- rozpoznání manipulativní komunikace
- prahová a podprahová reklama
- tvorba reklamního sloganu

<sup>3</sup> RŮŽIČKOVÁ, D. *Přehled podkladů k revizím ICT kurikula*. [on-line] Dostupné z <<http://www.nuv.cz/file/4208>>

<sup>4</sup> VEJVODOVÁ, J. a kol. *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura*. [on-line] Dostupné z <<https://digigram.cz/moznosti-rozvoje-digitalni-gramotnosti-cesky-jazyk/>>

Pojmy: barter, affiliate, placená reklama, soutěže, slevy, kupony, influencing.

Zpracovávali 3 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: kvarta, kvinta, septima.

Formát materiálů: elektronický pracovní list s autentickými ukázkami reklamních textů z Instagramu, komplexní multimediální didaktický materiál zpracovaný v aplikaci *Wizer me* s reklamními videoklipy a prezentací o obsahové stránce reklamních textů.

### **Ověřování pravdivosti informací**

- ověřování pravdivosti informací z různých zdrojů
- citace zdrojů
- nezávislé zdroje a zpravodajské servery
- publicistická etika v prostředí internetu

Pojmy: ověřená informace, hoax, dezinformační web, publicistická etika, věrohodná zpráva, fotomontáž.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: sekunda, kvarta.

Formát materiálů: elektronické pracovní listy s autentickými ukázkami publicistických textů a fotomontáží.

### **Rozpoznávání hoaxů a clickbaitů**

- rozpoznávání subjektivního názoru od faktů
- souvztažnost titulků a plných textů článků
- formulace vhodných nadpisů k uvedenému obsahu

Pojmy: clickbait, hoax, cílová skupina příjemců, návnady v tisku.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: sekunda, kvarta.

Formát materiálů: elektronické pracovní listy, videoklip (Karel „Kovy“ Kovář – *Je to pravda?*), webové stránky [hoax.cz](http://hoax.cz) a [manipulatori.cz](http://manipulatori.cz), powerpointová prezentace.

### **Český národní korpus**

- popis portálu Českého národního korpusu
- funkce korpusů
- způsoby vyhledávání informací
- seznámení s možnostmi práce s korpusy a jejich využitelností pro studenty

Pojmy: Český národní korpus, kontext, kolokace, výskyt slova, frekvence slova.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: kvarta, kvinta.

Formát materiálů: elektronický pracovní list se snímky obsahu portálu [www.korpus.cz](http://www.korpus.cz), video na téma Český národní korpus, vlastní autorský videopořad a elektronický formulář k vypracování úkolů.

## Internetová jazyková příručka

- podrobný popis jednotlivých částí a funkcí *Internetové jazykové příručky*
- způsoby vyhledávání informací
- využití příručky pro studijní i pracovní účely
- seznámení s možnostmi práce s příručkou na různých elektronických zařízeních

Pojmy: lemma, heslové slovo, základní tvar slova, ASCS, SSJC, SSČ.

Zpracovával 1 praktikant.

Ověřeno v ročníku: prima.

Formát materiálů: elektronická prezentace se snímky *Internetové jazykové příručky* s popisem funkcí, elektronický pracovní list na téma tvarosloví s oporou o IJP.

## Literatura v elektronickém prostředí

- vztah tištěné a elektronické verze knih, audioknihy
- práce s archivem textů
- citace literárních děl v elektronické podobě
- knižní portály, stránky vydavatelství a nakladatelství, knižní trh on-line

Pojmy: audiokniha, e-kniha, projekt Gutenberg, Česká elektronická knihovna, Databáze knih, archiv textů Českého rozhlasu.

Zpracovávali 4 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: prima, sekunda, kvinta, septima.

Formát materiálů: multimediální didaktický materiál v aplikaci *Wizer me*, autentické audionahrávky knih, elektronické a tištěné verze knih ke komparaci, elektronický pracovní list s autentickými ukázkami statistických přehledů o knižním trhu, snímky stránek z databáze České elektronické knihovny, úkoly zaměřené na prostudování stránek [www.citace.com](http://www.citace.com).

## Oblast Komunikace a kolaborace

### Netiketa

- pravidla psaní komentářů k obsahu na internetu
- problematika chování v diskusních fórech
- anonymita a falešná identita v kyberprostoru
- rozlišování konstruktivní kritiky od hejtování nebo vyjadřování nepodloženého názoru

Pojmy: etiketa a pravidla slušného chování v kyberprostoru, hatespeech, taktní vyjadřování.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročníku: kvarta.

Formát materiálů: powerpointová prezentace s elektronickým pracovním listem, kvíz v aplikaci *Quizlet*, seznámení se stránkou [www.nebudhejter.cz](http://www.nebudhejter.cz).

## Oblast Tvorba digitálního obsahu

### Úprava dokumentů odborného a administrativního stylu

- náležitosti odborného a administrativního textu
- zápis problematických údajů (datum, čas, hodnoty a akademické tituly)
- formátování textu (nadpisy, podnadpisy, odstavce, poznámkový aparát, použité zdroje, číslování stran)
- citační norma ČSN ISO 690
- autorské právo a plagiátorství
- nejčastější nedostatky v jazykové stránce odborných a administrativních textů

Pojmy: formátování textu, korekturní značky, grafická úprava odborné práce, nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby, způsoby zápisu data, titulů a hodnot, citace zdrojů, citační norma ČSN ISO 690.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: kvarta, septima.

Formát materiálů: elektronická prezentace, tvorba vlastního odborného textu v textovém editoru, obsah webových stránek [www.citace.com](http://www.citace.com) a [www.iso690.zcu.cz](http://www.iso690.zcu.cz).

### Tvorba, zpracování a vyhodnocení dotazníku

- sestavení dotazníku na základě definování výzkumného problému
- distribuce dotazníků k respondentům a návratnost s pomocí techniky
- vyhodnocení dotazníku a zpracování výstupů

Pojmy: testové položky: uzavřená/otevřená, dichotomická, s výběrem odpovědí, s produkční/ doplňovací odpovědí.

Zpracovával 1 praktikant.

Ověřeno v ročníku: septima.

Formát materiálů: powerpointová prezentace, vlastní autorské video s návodem na tvorbu dotazníku (aplikace *Google Forms*).

Zpracování vlastního dotazníkového šetření o znalostech literárních pojmů, distribuce mezi spolužáky, vyhodnocení dotazníků a seznámení spolužáků s výsledky šetření.

### Plánování velké sportovní nebo kulturní akce

- sestavení plánu velké akce (např. maturitní ples, soutěž družstev ve sportu nebo hře)
- zapojení grafických přehledů; infografika pro účastníky
- návrh turnajového pavouka
- plán propagace akce
- správa financí

Pojmy: propagace veřejné akce v tisku, marketing akce, merchandising, bezpečné sdílení dokumentů ve společných úložištích, cloudové služby, videopozvánka, herní systém, turnajový pavouk, zpráva, oznámení, pozvánka.

Zpracovávali 4 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: sekunda, kvinta, 1. ročník, septima.

Formát materiálů: on-line brainstorming (aplikace *Jamboard*), dokumenty k vytvoření v aplikacích *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, elektronický pracovní list, autentická ukázka videopozvánky, tvorba elektronického registračního formuláře, tvorba plakátu.

## **Oblast Bezpečnost**

### **Bezpečnost v kyberprostoru**

- cíle a metody útočníků
- útoky na techniku
- útoky na uživatele
- tvorba bezpečného hesla
- spisovná a nespisovná čeština ve falešných profilech

Pojmy: kyberšikana, hashtag, fake, deepfake, manipulace.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: prima, kvinta.

Formát materiálů: elektronické pracovní listy s autentickými snímky ukradeného instagramového účtu, podcast na téma falešných profilů na sociálních sítích (*Kdo je kdo?*).

### **Digitální identita, digitální stopa**

- obsah a metadata vedoucí ke sledování aktivity v kyberprostoru
- sledování polohy jednotlivce
- technologie rozpoznávání obličeje na fotografiích

Pojmy: biometrické údaje, digitální stopa, zneužití digitální stopy, charakteristika osoby na základě digitální stopy, bezpečnost na internetu.

Zpracovával 1 praktikant.

Ověřeno v ročníku: prima.

Formát materiálů: komiks a snímky informací z autentických profilů na sociálních sítích, powerpointová prezentace a elektronický formulář (v aplikaci *Google Forms*) k vyplňování odpovědí.

### **Závislost na elektronických zařízeních**

- závislost na mobilních telefonech a počítačích
- další sociálně patologické jevy související s informačními technologiemi

Pojmy: závislost, nomofobie, rozpad sociálních vztahů a vazeb.

Zpracovávali 3 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: sekunda, septima.

Formát materiálů: on-line brainstorming (aplikace *Jamboard*), elektronický kvíz (aplikace *Google Forms*), vlastní autorská interaktivní textová hra (nelineární text), elektronický pracovní list s úkázkami autentických textů.

## **Oblast Technologické kompetence – hardware a software počítače**

### **Popis počítače**

- popis počítače po stránce hardwaru i softwaru
- historie výpočetní techniky
- výstižný popis funkcí a vzhledu za účelem koupě/prodeje

Pojmy: názvy komponent počítače a programového vybavení s ohledem na účel při zpracování elektronických dokumentů.

Zpracovávali 2 praktikanti.

Ověřeno v ročnících: kvarta, septima.

Formát materiálů: elektronický pracovní list s obrazovou přílohou (popis počítače a jeho programového vybavení), autentické texty o osobnosti Alana Turinga (recenze filmu *Kód Enigmy*, článek z populárně-naučného elektronického časopisu *Computer-world*).

### **Shrnutí**

Realizace blokové výstupové praxe v tomto pojetí umožnila intenzivní kontakt mezi praktikanty, didaktiky, žáky a učiteli, přestože se jednalo o kontakt prostřednictvím videokonferencí. Podoba a formát tohoto kontaktu byly pro praktikanty stanoveny jednotně, bylo tedy možné reflektovat průběh praxe a její kvalitu. Praktikanti měli možnost dotazovat se žáků i jejich učitelů na průběh výuky na dálku, diskutovali o výhodách a nevýhodách této formy výuky, ptali se na způsoby ověřování znalostí i expozice učiva.

Výsledkem spolupráce je portfolio didaktických materiálů, které praktikanti pro své žáky vytvořili a které byly ověřeny ve výuce a podrobně reflektovány jak žáky, tak i učiteli gymnázia a oborovými didaktiky. Všechny materiály jsou zaměřeny na aktuálně řešenou tematiku zvyšování digitální gramotnosti žáků v předmětu český jazyk a literatura. Praktikanti poskytli souhlas se zveřejněním materiálů, a tak věříme, že toto portfolio poslouží pedagogům, kteří se v následujícím období budou snažit rozvíjet digitální kompetence ve výuce českého jazyka a literatury.

Didaktické materiály byly po dokončení praxe zpřístupněny všem praktikantům a zapojeným vyučujícím z Gymnázia Blovice. Od září 2021 jsou již tyto materiály postupně využívány i v dalších třídách gymnázia a pro zájemce z řad učitelů a didaktiků připravujeme jejich zveřejnění prostřednictvím národního metodického kabinetu Český jazyk a literatura.

Níže jsou shrnuty přínosy popsané formy pedagogické praxe, jak je uváděli praktikanti, žáci, oboroví didaktici a učitelé.

### **Přínosy z hlediska praktikantů:**

- měli zodpovědnost za vlastní práci i organizaci kontaktu s účastníky praxe, vedli výuku pomocí webové služby *Google Meet*,



- vyzkoušeli si práci s *Google Učebnou* z pozice učitele,
- dostali zpětnou vazbu k materiálu i průběhu výuky od žáků, didaktika i učitele z praxe,
- využili široké spektrum elektronických nástrojů,
- vytvořili cenné a využitelné didaktické materiály a ověřili je ve výuce, seznámili se s výstupy RVP a jeho revizí ve vzdělávací oblasti Informatika,
- přispěli k rozšíření sociálního kontaktu žáků v době výuky na dálku,
- získali představu o specifikách výuky na dálku (technické potíže, motivace studentů odpovídat a pracovat včetně vlastní motivace něco připravovat, výuka na bázi dobrovolnosti).

#### **Přínosy z hlediska žáků:**

- měli příležitost pracovat ve skupinách a získali přístup k novým materiálům,
- zažili, jakým způsobem probíhá komunikace na VŠ,
- podíleli se na ověření didaktických materiálů pro své spolužáky (oceňovali, že měli přímý vliv na zvyšování kvality výuky).

#### **Přínosy z hlediska učitelů a oborových didaktiků:**

- získali inspiraci, jak lze v předmětu český jazyk a literatura rozvíjet digitální gramotnost žáků,
- seznámili se s novými nástroji a aplikacemi pro zpestření a zkvalitnění výuky a obratem je využívali při každodenní výuce na dálku,
- došlo k navázání partnerské spolupráce mezi vyučujícími češtiny z Gymnázia Blovice a oborovými didaktiky z katedry českého jazyka a literatury FPE ZČU. Takto intenzivní dlouhodobý kontakt by při prezenční výuce nebyl technicky možný. Důležité je, že byl velmi obohacující a inspirativní pro obě strany.

#### **Úskalí a nevýhody:**

- praktikanti neabsolvovali 10 různých vyučovacích hodin, zaměřili se pouze na jedno téma,
- nedošlo k osobnímu přímému kontaktu ve výuce,
- praktikanti nenavštívili školu,
- praxe byla pro účastníky časově náročná (trvání praxe: únor–květen 2021, během této doby proběhlo 68 individuálních konzultací praktikantů s didaktiky, 34 skupinových reflexí s učiteli, didaktiky a žáky, každý praktikant absolvoval minimálně 4, většinou však 5–6 setkání se žáky on-line).

I přes tyto nevýhody považujeme výše popsany společný projekt za smysluplný. Jeho výsledkem jsou jednak nově nabyté zkušenosti praktikantů, žáků, učitelů i didaktiků, jednak portfolio kvalitních didaktických materiálů, které jsou ověřené ve výuce, reflektované a znovupoužitelné a které svým zaměřením pokrývají aktuální tematiku zvyšování digitální gramotnosti.

# Aktivní v popisu: Poznámky ke stylu žákovských slohových prací

Michal Místecký, FF OU v Ostravě  
Lucie Radková, FF OU v Ostravě

michal.mistecky@osu.cz  
lucie.radkova@osu.cz

**Klíčová slova:** slohová práce, prostý popis, stylistická preference, kvantitativní lingvistika, software QUITA, aktivita, chí-kvadrátový test dobré shody, přídavná jména, slovesa

**Key Words:** essay, simple description, stylistic preference, quantitative linguistics, QUITA software, activity, chi-square goodness-of-fit test, adjectives, verbs

## Active in Description: Notes on the Style of Pupils' Essays

The aim of this article is to look at the written tasks of pupils through the prism of quantitative linguistics. Attention will be paid to text activity. The Busemann Activity Index will be used to express the ratio of the number of verbs to the sum total of verbs and adjectives. The texts will be analyzed according to gender and to the type of school. The final comparative analysis will take into account all the available factors. The results will be exemplified with excerpts from the pupils' essays. The data suggests that grammar school pupils, regardless of gender, tend to have balanced or descriptive descriptions, whereas differences show up among 6th graders – boys focus more on descriptions saturated with verbs, girls offer more variety in their texts.

## Východiska

Jazykovým a komunikačním kompetencím v psaných komunikátech žáků a studentů se tradičně dostává přiměřené odborné pozornosti (Čechová, 1998; Kusá, 2016; Hoffmannová a kol., 2016; Rysová, 2017; Štěpáník – Holanová, 2017; Štěpáník, 2020a, b, 2021). V tomto článku se pokusíme slohový projev žáků posoudit z jiné perspektivy, a to prostřednictvím metod kvantitativní lingvistiky. Ačkoliv se především v oblasti cizojazyčné výuky tato metodologie v zahraničí začíná prosazovat (srov. Alzahrani, 2021; Durrant – Brenchley – McCallum, 2021), ve školské praxi se zatím nejedná o rozšířený přístup k analýze žákovských textů (srov. Místecký – Radková, 2020); zvolenou metodologii proto stručně přiblížíme. Ze škály slohových útvarů se zaměříme na popis, konkrétně prostý popis, se kterým se žáci vedle vyprávění systematicky seznamují od počátku školní docházky (Čechová, 1998, s. 46). Nejmenší školáci nejdříve popisují skutečnosti, ke kterým mají blízký vztah, např. svou hračku nebo oblíbené zvíře (Vejvodová, 2017, s. 66), poté obvykle přistupují k popisu známého místa a popisu pracovního postupu. Teprve později, v průběhu 2. stupně základní školy, se setkávají s dalšími útvary popisného slohového postupu – s charakteristikou a líčením.

Předmětem našeho rozboru je 60 slohových prací dvanácti- až třináctiletých žáků, které byly napsány ve školním roce 2019/2020. Výzkum má tedy charakter předběžné sondy, která si klade za cíl ověřit aplikovatelnost zvolené metodologie v didaktické výzkumné oblasti. Jedná se o texty 30 žáků 6. ročníku základní školy z Moravskoslezského kraje a 30 žáků navštěvujících odpovídající ročník nižšího gymnázia v kraji Olomouckém. Genderově je vzorek školní populace zastoupen paritně, každou skupinu tvoří 15 chlapců a 15 dívek. Žáci základní školy popisovali vlastní pokoj,

primáni dostali za úkol popsat svou třídu/školu budoucnosti. V obou případech předcházela produkci slohové práce školní příprava. Jejím pilířem se staly jak práce s učebnicí (*Český jazyk 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*, Fraus; *Hravá čeština pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*, Taktik), tak vlastní vklad učitele (např. představte si, že pokoj popisujete očima někoho jiného). Žáci shodně vycházeli z řady vzorových ukázek ilustrujících popis pokoje, třídy a budovy. Cílem dané přípravy nebylo posílit schematismus a šablonovitost textotvorného procesu, nýbrž snaha motivovat žáky k vlastnímu efektivnímu vyjadřování (srov. Štěpáník, 2021, s. 104–128). Žáci byli vedeni k tomu, aby začínali celkovým pohledem, teprve potom popisovali jednotlivosti a dodržovali přitom zvolený postup, např. shora dolů, zdola nahoru, zleva doprava, zprava doleva, zpředu dozadu, ze zadu dopředu, od středu směrem k obvodu. Učitelé (oba kvalifikovaní a zkušení) svým žákům připomínali, že pokud chtějí, aby si příjemce podle jejich sdělení co nejlépe vybavil to, co popisují, měli by užívat výstižná podstatná a přídavná jména, neopakovat slovesa „být“, „mít“, využívat příslovce, předložky či přirovnání.

A právě výsledná volba jazykových prostředků, konkrétně užívání přídavných jmen a sloves, byla podrobena kvantitativnělingvistickému rozboru (pro další analýzy viz Místecký – Radková, 2020).<sup>1</sup> Zaměřili jsme se na tzv. aktivitu textu. V úvahu přicházelo několik komplexních přístupů (Zörnig et al., 2015; Andreev – Místecký – Altmann, 2018). Při rozboru našeho materiálu jsme využili Busemannův index aktivity (tradičně značený  $Q$ ; Busemann, 1925), který vyjadřuje poměr počtu sloves  $k$  součtu sloves ( $V$ ) a přídavných jmen ( $A$ ). Vzorec je tedy následující:

$$Q = \frac{V}{A+V}.$$

Dle výsledku se texty dělí na aktivní ( $Q > 0,5$ ), neutrální ( $Q = 0,5$ ) a deskriptivní (popisné,  $Q < 0,5$ ). Jelikož Busemannovo trichotomické dělení nám pro svou poměrnou hrubost zcela nevyhovovalo, využili jsme tzv. chí-kvadrátový test dobré shody<sup>2</sup> (Zörnig – Altmann, 2016), pomocí kterého jsme vyčlenili extrémní případy, tj. texty významně aktivní a texty významně deskriptivní. Test jsme provedli pomocí níže uvedeného vzorce, v němž  $A$  opět odpovídá počtu přídavných jmen a  $V$  počtu sloves:

$$\chi^2 = \frac{(V-A)^2}{V+A}.$$

Kritickou hodnotou chí-kvadrátového testu je pro nás 3,84 (Andreev – Místecký – Altmann, 2018). Pomocí převodních tabulek lze zjistit, že odpovídá hladině významnosti 0,05. Hladina významnosti vyjadřuje pravděpodobnost, že se zmýlíme, tedy že budeme danou hodnotu aktivity považovat za extrémní, i když ve skutečnosti extrémní není. Je-li tato pravděpodobnost menší než 0,05, pak ji – ve statistice tradičně – považujeme za natolik malou, že můžeme alternativní hypotézu (o extrémnosti hodnoty) považovat za přijatelnou.

<sup>1</sup> Uvědomujeme si, že kvantitativní analýza má stejně jako jiné metody své limity (podrobněji o výzkumných metodách a postupech viz Čechová, 2021).

<sup>2</sup> Zjednodušeně se dá říci, že tento typ testu je s to detekovat mezní situace, které se nechovají podle daného rozdělení pravděpodobnosti (Zvárová, 2016).

Při rozboru našeho materiálu jsme pracovali s touto klasifikací: texty významně aktivní ( $Q > 0,55$ ,  $\chi^2 > 3,84$ ); texty aktivní ( $Q > 0,55$ ,  $\chi^2 < 3,84$ ); texty neutrální ( $0,45 > Q > 0,55$ ); texty deskriptivní ( $Q < 0,45$ ,  $\chi^2 < 3,84$ ) a texty významně deskriptivní ( $Q < 0,45$ ,  $\chi^2 > 3,84$ ). Výpočet indexu jsme provedli pomocí softwaru QUITA (Kubát – Matlach – Čech, 2014), který mezi slovesa nepočítá funkční auxiliáry „být“, „mít“ a verba modální.<sup>3</sup> Jsme si vědomi faktu, že námi zvolená metoda zachycuje jen jeden aspekt dynamiky textu (nepracuje s jednotlivými slovesnými tvary, ale se slovesy globálně), přesto však může sloužit jako pomocný ukazatel při hodnocení slohových prací.

Cílem našeho článku bude předběžně prozkoumat, zdali se od sebe texty liší na základě: 1. pohlaví pisatelů; 2. školy, kterou navštěvují; 3. kombinace těchto faktorů. Výsledky budou exemplifikovány na autentických výňatcích ze slohových prací, u kterých značíme školní příslušnost (zs – základní škola, p – prima gymnázia), pohlaví (M – muž, Z – žena) a přiřazené číslo textu (1–30). V příkladech podtrháváme slovesa a přídavná jména uvádíme kurzívou.

## Prezentace shromážděných dat

Nejdříve jsme analyzovali texty na základě příslušnosti k **pohlaví** (viz tabulka 1). Ukázalo se, že necelá třetina chlapců i dívek napsala neutrální texty, které se vyznačují vyrovnanými počty sloves a přídavných jmen. Výsledkem takového postupu je popis s občasnými narativními prvky, které žákům slouží jako uvozující konstrukce popisných pasáží (viz příklad 1), případně jako názorový komentář situace (viz příklad 2).

[1] „Když otevřu *venkovní* dveře a vejdu, tak musím jít do šestého poschodí. [...] Když jsem v pokoji, vidím z okna parkoviště, auta, oblohu, stromy,  *fotbalovou* bránu a jeden  *basketbalový* koš.“ (zs\_M\_3)

[2] „Když se mi nechce ven, tak se z okna koukám na dvě  *nádherné* labutě. [...] Můj pokoj se mi líbí, ale až se přestěhujeme, bude ještě  *lepší*.“ (zs\_Z\_18)

Z další komparace vyplynulo, že ty práce, které nevykazují tendenci k neutralitě, se začínají výrazně lišit; zatímco u zkoumaných chlapců lze vysledovat posun k aktivním až významně aktivním textům, u děvčat pozorujeme trend opačný – zde jednoznačně převažují texty deskriptivní až významně deskriptivní. Motivace pro tyto posuny je různá a nutně individuální, přesto lze najít některé společné jmenovatele. V případě zvýšené aktivity u chlapců usuzujeme na snahu o spíše příběhové, návodné zachycení reality, případně o vysvětlení fungování technických vymožeností a školního prostředí, které souvisí – zvláště u primánů – se zvoleným tématem popisu (viz příklady 3 a 4).

[3] „Když půjdu k oknu, tak vidím *zasněžené* stromy i trávu nebo, když padá, krásně  *bílý* sníh.“ (zs\_M\_1)

[4] „Nachází se zde také hřiště, kde je možnost po škole si hrát. [...] Na střeše se poté nalézají  *solární* články, které získávají  *potřebnou* energii pro školu.“ (p\_M\_13)

<sup>3</sup> V současnosti existuje i zlepšená verze programu, QuitaUp, která je volně dostupná na stránkách Českého národního korpusu (Cvrček – Čech – Kubát, 2020).

Dívky volí jinou strategii – v souladu s instrukcemi tendují k výčtovému popisu, v němž je verbální složka redukována na sloveso „být“. Bohatě jsou naproti tomu rozvinuty nominální fráze, objevují se i přísudky jmenné se sponou (viz příklad 5). V jiných případech se setkáváme s popisy podnícenými fantazií, která se u žákyň manifestuje prostřednictvím estetizujících prvků (viz příklad 6).

[5] „Z okna vidím naši zahradu, která je zasněžená. Naproti posteli jsou naše stoly, nad nimi je polička s knihami. Napravo od stolu je hnědá komoda, ve které jsou deskové hry a na ni je televize. O kousek dál jsou další komody s naším oblečením.“ (zs\_Z\_16)

[6] „Tato škola se nachází na pláži blízko moře. Kolem rostou malé i velké palmy a dále i keřiky. Budova je obrovská a barevná. Září několika krásnými barvami. Každé patro má určitou barvu.“ (p\_Z\_22)

texty	chlapeci	dívky
významně aktivní	5 (17 %)	3 (10 %)
aktivní	7 (23 %)	4 (13 %)
neutrální	9 (30 %)	9 (30 %)
deskriptivní	7 (23 %)	9 (30 %)
významně deskriptivní	2 (7 %)	5 (17 %)
celkem	30 (100 %)	30 (100 %)

Tabulka 1 – Texty podle příslušnosti k pohlaví

Další srovnávací analýzu jsme provedli na základě **typu navštěvované školy** (viz tabulka 2). Zde žáci nižšího gymnázia vytvořili více neutrálních textů než jejich vrstevníci ze základní školy. Ze získaných dat je patrné, že děti z analyzovaného 6. ročníku produkovaly spíše texty aktivní a významně aktivní, primární naopak texty deskriptivní a významně deskriptivní. Je otázka, zdali tato distribuce není způsobena rozdílností témat – jak jsme se již zmínili, popis třídy/školy budoucnosti vyžaduje přesnější popisy, které obstarávají právě přídavná jména; tomu by napovídala i skutečnost, že na gymnáziu jsou texty aktivní v naprosté menšině a slohové práce významně aktivní absentují úplně.

V některých případech lze zvýšenou aktivitu u žáků základní školy připisat neotřelému úhlu pohledu, z něž je popis prezentován; tento přístup byl učitelem doporučen jako alternativní, místy však svádí k narativizaci či dialogizaci (viz příklady 7 a 8). V dalších případech stojí za vyššími hodnotami Busemannova koeficientu i snaha o kontakt se čtenářem (viz příklad 9).

[7] „Ahoj, já jsem mobil Samsung Galaxy J5 a patřím Tomovi [XXX]. Do pokoje obvykle vcházím v Tomově tašce, kapse. V této místnosti Tom tráví nejvíce času, hlavně na nové sedačce.“ (zs\_M\_10)

[8] „Ahoj, já jsem kniha. Danek mě občas prolistuje. Za to jsem ráda, ale pořád čas spíše tráví u počítače, a to mě dokáže naštvat!“ Ale počkat! Mobil chce něco říct [...]“ (zs\_M\_5)

[9] „Ted jsem vám svůj pokoj popsala, už se těším, jak mi popíšete ten váš.“ (zs\_Z\_25)

texty	základní škola	gymnázium
významně aktivní	8 (27 %)	—
aktivní	9 (30 %)	2 (7 %)
neutrální	7 (23 %)	11 (36 %)
deskriptivní	5 (17 %)	11 (37 %)
významně deskriptivní	1 (3 %)	6 (20 %)
celkem	30 (100 %)	30 (100 %)

Tabulka 2 – Texty podle typu navštěvované školy

Při poslední srovnávací analýze jsme přistoupili ke **kombinaci všech dostupných faktorů** (viz tabulka 3). Zjistili jsme, že v našem vzorku existují poměrně dobře patrné rozdíly mezi žáky základních škol a gymnázií. Zatímco primáni bez ohledu na pohlaví směřují k deskriptivně laděnému popisu, v případě žáků 6. ročníku hraje pohlaví významnou roli – chlapci se orientují spíše na popisy nasycené slovesy, s čímž může souviset již rozebraná tendence k vyprávění, přímé řeči a vypravěčskému experimentu, zatímco žákyně základní školy jsou rozrůzněné a nelze u nich určit jednoznačné stylizační preference. Polarizace mezi gymnáziem a základní školou se projevuje i tím, že významně aktivní texty se u primánů nevyskytují vůbec, a text významně deskriptivní zase napsala ze šestého ročníku pouze jedna dívka.

texty	chlapci ZŠ	dívky ZŠ	chlapci G	dívky G
významně aktivní	5 (33 %)	3 (20 %)	—	—
aktivní	6 (40 %)	3 (20 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
neutrální	4 (27 %)	3 (20 %)	5 (33 %)	6 (40 %)
deskriptivní	—	5 (33 %)	7 (47 %)	4 (27 %)
významně deskriptivní	—	1 (7 %)	2 (13 %)	4 (27 %)
celkem	15 (100 %)	15 (100 %)	15 (100 %)	15 (100 %)

Tabulka 3 – Kombinace faktorů

## Závěr

Primárním smyslem prezentované analýzy bylo posoudit psané komunikáty žáků prostřednictvím jedné z metod kvantitativní lingvistiky a poukázat na její možnou využitelnost v učitelské praxi. Z několika komplexních přístupů jsme zvolili Busemannův index aktivity, pomocí kterého jsme sledovali, jak žáci užívají při naplňování stanoveného úkolu, tj. popisu pokoje nebo třídy/školy budoucnosti, přídavná jména a slovesa. V přípravné fázi bylo dětem zdůrazňováno, jak důležitý je při popisu výběr jazykových prostředků, mj. také výstižných přídavných jmen. Necelá třetina chlapců i dívek vyprodukovala neutrální texty, ve kterých byla slovesa a přídavná jména v rovnováze. Zbývá část vzorku vykázala texty jak deskriptivního, tak aktivního charakteru. I když je motivace pro dané posuny jistě odlišná a bezesporu individuální, pokusili jsme se pro ně nalézt možné společné jmenovatele, např. snahu vyhovět instrukcím pro daný slohový útvar – záměrně užívat přídavná jména, neotřelý úhel

pohledu, názorový komentář situace (ilustruje příklad č. 2, viz výše), návodné zachycení reality, vysvětlení fungování technických vymožeností.

Vzhledem k nenáročné strojové proveditelnosti výzkumu a jeho lingvisticko-didaktické interpretovatelnosti mohou učitelé prezentované analýzy začlenit do hodnocení slohových prací. Indikátorem, který stojí na počtech přídavných jmen a sloves, lze intersubjektivně podpořit zvolené sumativní hodnocení a jeho fungování je možné prezentovat i žákům samotným. Indexy může pedagog využít též v přípravných fázích, kdy si žáci zákonitosti daného slohového útvaru teprve osvojují.

Uvědomujeme si, že prezentované výstupy představují pouze předběžnou sondu do problematiky, máme však za to, že jejich relace mohou posloužit jako podklad pro další výzkum. Nedostatečně zodpovězenou otázkou např. zůstává, proč se komunikáty chlapců ze 6. ročníku základní školy vyznačují nízkou nasyceností přídavnými jmény. Uspokojivou odpověď budeme hledat kvalitativní cestou.

## Literatura

- ANDREEV, S.; MÍSTECKÝ, M.; ALTMANN, G. *Sonnets: Quantitative Inquiries*. Lüdenscheid: RAM-Verlag, 2018.
- BUSEMANN, A. *Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Sprachstatistische Untersuchungen*. Jena: Fischer Verlag, 1925.
- CVRČEK, V.; ČECH, R.; KUBÁT, M. *QuitaUp – nástroj pro kvantitativní stylometrickou analýzu*. ČNK / Ostravská univerzita, 2020. <<https://korpus.cz/quitaup/>>.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- ČECHOVÁ, M. Preamble. In ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.) *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 1–18.
- DURRANT, P.; BRENCHLEY, M.; MCCALLUM, L. *Understanding Development and Proficiency in Writing: Quantitative Corpus Linguistic Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. *Český jazyk 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012.
- KUSÁ, J. *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.
- KUBÁT, M. a kol. *QUITA – Quantitative Index Text Analyzer*. Lüdenscheid: RAM-Verlag, 2014.
- MÍSTECKÝ, M.; RADKOVÁ, L. School and Gender in Numbers: A Stylometric Insight into the Lexis of Teenagers' Description Essays. *Glottometrics*, 49, 2020, s. 52–65.
- PAVLÍČKOVÁ, A. a kol. *Hravá čeština pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2014.
- RYSOVÁ, K. Charakteristika výsledků písemných maturitních prací z českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 68, 2017, s. 157–168.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žakovských textů? In ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 104–128.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro ZŠ a VG*. Plzeň: Fraus, 2020a.
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020b.
- ŠTĚPÁNÍK, S.; HOLANOVÁ, R. K jazykovým a stylistickým dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*, 68, 2017, s. 230–239.

VEJVODOVÁ, J. Subjektivně zabarvený popis. In SLAVÍK, J. et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 65–78.

ZÖRNIG, P. akol. *Descriptiveness, Activity and Nominality in Formalized Text Sequences*. Lüdenscheid: RAM-Verlag, 2015.

ZVÁROVÁ, J. *Základy statistiky pro biomedicínské obory*. Praha: Karolinum, 2016.

## Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury

Gabriela Baumgartnerová, CZVV v Praze

baumgartnerova@cermat.cz

**Klíčová slova:** didaktický test, český jazyk a literatura, jednotná přijímací zkouška, maturitní zkouška, ověřované vědomosti a dovednosti

**Key words:** didactic test, Czech language and literature, common entrance exam, graduation exam, testing knowledge and skills

### Some Remarks on the Design of Didactic Tests for Czech Language and Literature

Didactic tests for Czech language and literature are a part of common (state) entrance exam and graduation exam. We discuss its design and structure as well as questions appearing in the media: What is the role of linguistic theory in designing standardized exams? What exactly verify the tasks based on a definition of some term? Do open tasks aimed at testing orthography require specific skills of a proofreader? Answering these questions is illustrated by example tasks supporting presented theses. We conclude by a call to expert discussion on the design and structure of didactic tests for Czech language and literature.

Didaktické testy z českého jazyka a literatury, které jsou zadávány v rámci jednotné přijímací zkoušky a maturitní zkoušky, jsou již několik let předmětem nejrůznějších, často velmi vášnivých diskusí. Nejen v mediálním prostoru však v této souvislosti zaznívá mnoho zjevných polopravd. Na následujících řádcích se proto pokusím přiblížit koncepci těchto testů a zároveň vyvrátit alespoň některé mýty s nimi spojené.

Didaktické testy z českého jazyka a literatury připravuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: od roku 2011 vytváří testy pro maturitní zkoušku (MZ) a od roku 2015<sup>1</sup> také testy pro jednotnou přijímací zkoušku<sup>2</sup> (JPZ), které ověřují mimo jiné studijní předpoklady žáků. Vědomosti a dovednosti ověřované prostřednictvím těchto standardizovaných zkoušek jsou vymezeny v katalogu požadavků (pro MZ) a ve specifikaci požadavků (pro JPZ): tyto dokumenty vycházejí z příslušných rámcových vzdělávacích programů a zohledňují další platné učební dokumenty,

<sup>1</sup> V letech 2015 a 2016 probíhalo pilotní ověřování jednotné přijímací zkoušky, od roku 2017 je tato zkouška povinná.

<sup>2</sup> V rámci jednotné přijímací zkoušky se připravují tři typy testů: pro čtyřleté maturitní obory a nástavbová studia, pro šestiletá gymnázia a pro osmiletá gymnázia.



např. *Standard středoškolského odborného vzdělávání, Standardy pro základní vzdělávání* či *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu*.

Specifikace požadavků byla pro školní rok 2021/2022 kvůli ztíženým podmínkám v době pandemie aktualizována: v upraveném dokumentu je zdůrazněn dovednostní charakter testů a orientace na porozumění textu, jsou zpřesněny některé požadavky a některé pojmy byly vyřazeny (např. doplněk, věta jednočlenná/dvoučlenná, větný ekvivalent, přívlastek volný/těsný).

## Maturitní test z českého jazyka a literatury

V maturitním testu, který je určen pro zhruba 75 procent populačního ročníku, se vyskytují testové úlohy ověřující vědomosti a dovednosti z pěti tematických celků. Cílem tohoto testu je zjistit, zda žák dosáhl předem stanovené úrovně vědomostí a dovedností, která se od maturanta očekává. Jak dokládá následující tabulka, největší podíl v tomto testu mají úlohy zaměřené na porozumění textu. Na první pohled má sice v tabulce největší procentuální zastoupení tematický celek *Slovo, věta, souvětí*, v tomto celku jsou však zahrnuty tři jazykovědné disciplíny. Žádná z nich tedy nikdy nemůže být v testu zastoupena více body než právě porozumění textu, navíc některé úlohy z lexikologie, syntaxe a morfologie mají dovednostní charakter a souvisí i s porozuměním textu jako celku.

MZ: didaktický test z ČJL		
Tematický celek	Zastoupení v testu (v %) <sup>3</sup>	Zastoupení v testu (v bodech)
Pravidla českého pravopisu	10–20	5–10
Slovo, věta, souvětí (lexikologie, syntax, morfologie)	25–35	13–17
Porozumění textu	20–30	10–15
Charakter textu a jeho výstavba	10–20	5–10
Literární historie a literární teorie	10–20	5–10

## Testy z českého jazyka a literatury zadávané v rámci jednotné přijímací zkoušky

Koncepce didaktických testů vytvářených pro JPZ úzce souvisí s cílovou skupinou. Test pro uchazeče o studium na čtyřletých maturitních oborech, je určen pro zhruba 80 procent populačního ročníku. Hlavním úkolem tohoto testu je zjistit na jaké úrovni žák zvládl učivo základní školy a zda si osvojil potřebné vědomosti a dovednosti. Skladbou úloh se test orientuje na průměrného žáka 9. ročníku ZŠ. Stejně jako v maturitním testu je i v tomto případě kladen důraz na ověřování čtenářské gramotnosti a s ní souvisejících dovedností, jak ostatně dokládá následující tabulka<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Procentuální zastoupení jednotlivých tematických celků v maturitním testu se týká počtu bodů, které lze získat za úlohy reprezentující daný celek, nikoli počtu úloh.

<sup>4</sup> V tabulce jsou uvedeny průměrné počty úloh zařazených do jednotlivých tematických celků a průměrné počty bodů za tyto úlohy v jednom testu. Údaje vycházejí z JPZ konaných v letech 2020–2021. Na stejném principu jsou založeny i tabulky týkající se testů pro víceletá gymnázia.

JPZ: didaktický test z ČJL pro 9. ročník		
Tematický celek	Zastoupení v testu (počet úloh)	Zastoupení v testu (v bodech)
Pravidla českého pravopisu	ø 4	ø 8
Lexikologie	ø 7	ø 10,3
Morfologie	ø 4,3	ø 7,5
Syntax	ø 4,2	ø 6,7
Porozumění textu	ø 7,3	ø 10,3
Komunikační a slohová výchova a literární výchova	ø 3,2	ø 7,2

Testy pro uchazeče o studium na víceletých gymnáziích jsou určeny přibližně pro 10 procent populačního ročníku, jejich cílem je vybrat nejnadanější žáky z 5., respektive 7. ročníku, kteří mají předpoklady zvládnout náročné studium na víceletém gymnáziu. Je tedy zřejmé, že **tyto testy neodrážejí úroveň vědomostí a dovedností průměrného žáka**, ale orientují se na ty nejlepší z daných ročníků. Svým pojetím spíše připomínají testy rozlišující, jejichž hlavním úkolem je vzájemně porovnat výsledky jednotlivých žáků. Zastoupení tematických celků v těchto testech uvádějí následující tabulky.

JPZ: didaktický test z ČJL pro 7. ročník		
Tematický celek	Zastoupení v testu (počet úloh)	Zastoupení v testu (v bodech)
Pravidla českého pravopisu	ø 4	ø 8
Lexikologie	ø 5,2	ø 7,8
Morfologie	ø 4,3	ø 7,5
Syntax	ø 3	ø 5,3
Porozumění textu	ø 8,5	ø 16
Komunikační a slohová výchova a literární výchova	ø 3	ø 5,3

JPZ: didaktický test z ČJL pro 5. ročník		
Tematický celek	Zastoupení v testu (počet úloh)	Zastoupení v testu (v bodech)
Pravidla českého pravopisu	ø 4	ø 8
Lexikologie	ø 6	ø 8,5
Morfologie	ø 3,5	ø 7,8
Syntax	ø 3	ø 4,3
Porozumění textu	ø 8,5	ø 16
Komunikační a slohová výchova a literární výchova	ø 3	ø 5,3

Přestože se čtyři výše zmíněné testy svou konstrukcí i účelem liší, jednu velmi podstatnou věc mají společnou: **orientaci na porozumění textu**. Při tvorbě testů se totiž snažíme co nejvíce respektovat komunikační pojetí předmětu český jazyk a literatura.

## Lingvistická teorie v pojetí standardizovaných zkoušek

Někteří učitelé přesto mají obavy, že na standardizované zkoušky své žáky řádně nepřipraví, pokud s nimi důkladně neproberou lingvistickou teorii. A protože v každé třídě mají nejen výborné, ale i slabší žáky, věnují vysvětlování termínů mnoho času, který jim ale pak už nezbyvá na práci s textem. Je však třeba si uvědomit, že pokud se při zkoušce žák orientuje ve výchozích textech a porozumí jim, pokud ovládá základní pravidla českého pravopisu, pokud je schopen složit části textu podle textové návaznosti a chápe význam běžně užívaných slov, bude v testu úspěšný, dokonce může být i velmi úspěšný. Právě na tyto vědomosti a dovednosti by se tedy výuka na základních školách měla soustředit. Zatímco v jednom testu se vyskytne například maximálně jedna úloha zaměřená na určování druhů vět vedlejších (navíc zpravidla za 1 bod z celkových 50 bodů), úloh ověřujících porozumění textu bude v testu vždy mnohem více. Žáci by měli být schopni rozpoznat, že věta vyjadřuje např. účel nebo podmínku, nemusí ale nutně vědět, že tyto věty se nazývají vedlejší věty příslovecně.

Tvrzení, že standardizované zkoušky škodí vzdělávání a že současná podoba didaktických testů z ČJL negativně ovlivňuje výuku, protože kvůli nadměrnému množství termínů v testech se učitelé nemohou věnovat rozvíjení zásadních dovedností, je tedy podle mého názoru značně zavádějící. Celková **úspěšnost** v žádném z představených testů rozhodně **není založena na mechanickém užívání termínů ani na znalostech složitějších lingvistických pojmů**. Neznamená to ovšem, že bychom měli na lingvistické termíny zcela rezignovat: těm základním (např. slovní druhy, podmět, přísudek, synonyma, antonyma) by měli rozumět všichni žáci, tyto znalosti navíc leckdy využijí při studiu cizích jazyků. Cílem výuky by však zcela určitě nemělo být vychovat malé lingvisty.

Základní pojmy, které by si všichni žáci měli osvojit, jsou uvedeny ve specifikaci požadavků, resp. v katalogu požadavků. Tyto dokumenty sice obsahují i náročnější pojmy (např. přísudek jmenný se sponou, přívlástek neshodný, slovesný rod a vid, funkční styly a slohové postupy), při tvorbě testů ovšem nepředpokládáme, že je budou znát úplně všichni žáci. Vymezení těchto dvou různých úrovní pojmů se odráží zejména ve stanovení náročnosti jednotlivých úloh a ovlivňuje i celkovou podobu testu.

Při tvorbě didaktických testů z ČJL rozlišujeme čtyři stupně náročnosti úloh (stanovení náročnosti souvisí nejen s úlohou samou, ale také s cílovou skupinou žáků). Úlohy typu N1 a N2 ověřují naprostý základ, do něhož patří například znalost vyjmenovaných slov, porozumění jednoduššímu textu, pochopení významu běžných slov, identifikace podstatných jmen nebo určení základní skladební dvojice (jednoduché případy). Obecně lze říci, že úlohy typu N1 a N2 představují nezbytné minimum a měl by je zvládnout každý testovaný žák. Úlohy typu N3 jsou standardní, stále tedy ověřují vědomosti a dovednosti očekávané v příslušném ročníku základní školy či v maturitním ročníku, jsou však o něco náročnější. Zpravidla se týkají porozumění obtížnějšímu textu, pracují s náročnější slovní zásobou, jsou v nich užity složitější syntaktické konstrukce nebo předpokládají znalost obtížnějších

termínů. Tyto úlohy mají spíše rozlišující charakter, nepředpokládáme proto, že je zvládnou všichni testovaní žáci. Úlohy typu N4 jsou do jisté míry nadstandardní, stále jsou ovšem v souladu s příslušným RVP. K jejich vyřešení je nutné disponovat vědomostmi a dovednostmi na vyšší než základní úrovni, tento typ úloh je však v testech zastoupen minimálně.

Většinu úloh v maturitních testech a v testech pro uchazeče o studium na čtyřletých maturitních oborech tvoří úlohy typu N1 a N2 (při tvorbě testu se totiž zohledňuje i časová dotace zkoušky a další faktory, např. stres při zkoušce), naopak v testech pro uchazeče o studium na víceletých gymnáziích se vyskytuje více úloh typu N3 a N4. Nicméně pro všechny čtyři zmiňované testy platí, že většina úloh má dovednostní charakter, ryze vědomostních úloh je v testech minimum. Tvzení, že žák nesložil maturitní zkoušku (tzn. získal méně než potřebných 22 bodů z celkových 50) jen proto, že například neidentifikoval přísudek jmenný se sponou (úloha za 1 bod), je tedy značně zavádějící: takový žák totiž kromě zmíněné úlohy nevyřešil úlohy ani za dalších 28 bodů, přitom některé z těchto úloh ověřovaly naprosto základní vědomosti a dovednosti.

Je také třeba zmínit, že **testujeme pouze jednoznačné jevy**, nikoli jevy problematické, mezi něž patří například psaní interpunkce v určitých typech větných konstrukcí. Netestujeme ani jevy okrajové. Netroufám si radit učitelům, co všechno by měli učit a jakým způsobem by k výuce předmětu měli přistupovat. Věřím, že naprostá většina z nich vede žáky k tomu, aby jazyk vnímali v širších souvislostech. Je na rozhodnutí každého učitele, jakým způsobem a zda vůbec žáky seznámí již na základní škole například se slovesnými třídami či s přechodníky. Znalost určitých pojmů a orientaci v podobné problematice však v rámci standardizovaných zkoušek vyžadovat nebudeme.

## Vybrané typy testových úloh

V didaktických testech z ČJL se záměrně objevují úlohy, v nichž se pracuje s termíny a pojmy, které jsou vzhledem k testované skupině nestandardní a s nimiž se žáci běžně nesetkávají. Uvedme si příklad takového typu úloh:

Úloha z testu pro uchazeče o studium na čtyřletých maturitních oborech<sup>5</sup>

### TEXT 2

**Zpodstatnělá přídavná jména** mají tvary přídavných jmen, ale ve větě plní funkce, které běžně zastávají podstatná jména, např. *zaslechli jsme nářek raněných lidí* (přídavné jméno) × *raněného jsme odvezli do nemocnice* (zpodstatnělé přídavné jméno).

### 10 Vypište z druhé části TEXTU 1 dvě zpodstatnělá přídavná jména.

Instrukce: Úlohu řešte na základě definice uvedené v TEXTU 2.

<sup>5</sup> JPZ 2020: 1. řádný termín.

Tato úloha neověřuje znalost termínu zpodstatnělá přídavná jména, ale zaměřuje se na porozumění textu: žák totiž musí pochopit podstatu definovaného pojmu, využít získané informace při práci s jiným textem a dojít ke správnému řešení na základě analogie. To jsou bezesporu velmi potřebné dovednosti. Zmíněný typ úloh se vyskytuje v každém testu, k jejich řešení ale teoretická znalost definovaných pojmů skutečně není potřeba. Není proto žádný důvod věnovat při výuce čas tomu, aby chom žákům takto náročné pojmy vysvětlovali. Zařadit do výuky práci s definicemi různého typu ovšem smysluplné rozhodně je.

S některými pojmy definovanými v testech se žáci během výuky na ZŠ pravděpodobně setkali (např. souhláska slabikotvorná, podstatná jména pomnožná), s jinými nikoli (např. rýmové echo, substantiva verbální). Znalost všech pojmů, které v testech definujeme, nepovažujeme za podstatnou. Důležité je pouze to, zda na základě definice žák pochopí podstatu daného pojmu.

Jazykovědná terminologie v těchto případech slouží pouze jako příklad; teoreticky by bylo možné při tvorbě úloh využít pojmů a definic z jakéhokoliv jiného oboru.

S určitými pojmy pracujeme jak v JPZ, tak v MZ. V maturitních testech jsou však definice zpravidla trochu jinak formulované a jsou náročnější jak po stránce sémantické, tak po stránce syntaktické, jak dokládá následující příklad:

Úloha z maturitního testu<sup>6</sup>

## TEXT 2

**Zpodstatnělá přídavná jména** vznikají substantivizací adjektiv. Tvar adjektiva zůstává zachován, slovo ale ve větě plní funkci substantiva, např. *vrchní číšník obsluhoval hosty* (adjektivum) × *vrchní obsluhoval hosty* (substantivum).

### 23 Vypište z první části TEXTU 1 zpodstatnělé přídavné jméno.

Přestože se v tomto případě pracuje s latinskou terminologií, její znalost není pro řešení úlohy nutná: co jsou substantiva či adjektiva, je totiž zřejmé z příkladů uvedených v závorce.

V některých případech neuvedeme celou definici, ale pouze konkrétní příklad:

Úloha z maturitního testu<sup>7</sup>

### 2 Ve kterém z následujících úseků výchozího textu se vyskytuje alespoň jedno slovo, které má víc hlásek než písmen?

Příklad: slovo *měsíc* má 5 písmen a 6 hlásek.

- A) zásadně lišil dějový balet
- B) jistě nebudu moc přehánět
- C) moderní tanec světové úrovně
- D) vděčné publikum vzpomínat hodně

<sup>6</sup> MZ 2018: podzimní termín.

<sup>7</sup> MZ 2018: jarní termín.

Není žádný důvod začít se při výuce podrobně zabývat fonetickou transkripcí jen proto, že se v maturitním testu objevila tato úloha. Také v tomto případě lze úlohu vyřešit na základě pochopení předloženého příkladu.

Porozumění textu je důležité i při řešení některých úloh, které na první pohled ověřují zcela jiné dovednosti. Následující úloha nepředpokládá pouze znalost významu jednotlivých slov, ale také porozumění výchozímu textu jako celku.

Úloha z maturitního testu<sup>8</sup>

**4 Na každé ze dvou vynechaných míst (\*\*\*\*\*) ve výchozím textu patří jedno slovo. Ve které z následujících možností jsou uvedena obě tato slova v pořadí odpovídajícím výchozímu textu?**

- A) kontroverzní – machinace
- B) kontroverzní – mystifikace
- C) konzervativní – machinace
- D) konzervativní – mystifikace

Mezi často diskutované úlohy patří také otevřené úlohy ověřující znalost pravidel českého pravopisu (žáci mají v textu najít určitý počet slov zapsaných s pravopisnou chybou a tato slova pak napsat pravopisně správně). Zaznívají například názory, že tento typ úloh vyžaduje profesionální korektorské dovednosti, jimiž žáci nemohou disponovat. Je však nutné si uvědomit, že skutečná korektura textu je náročnou činností, při níž se text posuzuje nejen z hlediska pravopisného, ale např. i z hlediska sémantického, syntaktického či stylistického. Korektor (na rozdíl od žáků) předem nemá informace ani o tom, kolik chyb se v předloženém textu vyskytuje, ani o tom, o které typy chyb jde. Je tedy zjevné, že korektorské dovednosti se prostřednictvím standardizovaných zkoušek neověřují.

Objevují se také námitky, že naprostá většina žáků nikdy nebude dělat korekturu cizích textů, ale pouze textů vlastních, a proto by se znalost pravopisu měla v didaktických testech ověřovat pouze prostřednictvím uzavřených úloh<sup>9</sup>. V této souvislosti je ale třeba upozornit na to, že při řešení všech pravopisných úloh (tedy otevřených i uzavřených) žák provádí jednu a tutéž operaci: v nabízených větných celcích hledá slovo zapsané s pravopisnou chybou. Otevřené úlohy se od těch uzavřených liší pouze tím, že žák pracuje s delším textem, výsledky otevřených úloh však poskytují spolehlivější informace o úrovni vědomostí a dovedností testovaných žáků.

U všech typů uzavřených úloh totiž existuje určitá možnost náhodně označit správnou odpověď bez potřebných vědomostí a dovedností, zatímco v otevřených úlohách je tipování správné odpovědi de facto vyloučeno, což je jedním z důvodů, proč mají otevřené úlohy nižší průměrnou úspěšnost než uzavřené úlohy ověřující tytéž vědomosti a dovednosti. Otevřené úlohy ověřující znalost pravidel českého pravopisu navíc rozhodně nepatří k těm nejobtížnějším, jejich průměrná úspěšnost

<sup>8</sup> MZ 2020: jarní termín.

<sup>9</sup> Pravopis se ověřuje prostřednictvím dvou typů uzavřených úloh: jsou to jednak úlohy s výběrem ze čtyř alternativ, jednak úlohy dichotomické, tedy s dvoučlennou volbou.

bývá v případě maturitních testů kolem 50 %. Podobné výsledky mají i některé uzavřené úlohy ověřující dovednosti z jiné oblasti. Například průměrná úspěšnost uzavřené úlohy č. 23 v jarním maturitním testu 2020 byla přibližně 53 %: pouze zhruba polovina maturantů byla schopna rozpoznat, že věta *Tato mrazivá pointa je důkazem vyspělého, v české literatuře té doby nevídaného povídkového umění* je syntakticky bezchybná a že ostatní posuzované věty (např. *Tato mrazivá pointa je důkazem nejen vyspělé české literatury, ale v té době i nevídané povídkové umění*) jsou defektní.

### **Výchozí texty k úlohám**

Dalším častým námětem diskusí jsou výchozí texty, které jsou součástí didaktických testů z ČJL. Struktura testů z hlediska výchozích textů, s nimiž žáci pracují, je pevně dána: nemění se ani poměr uměleckých a neuměleckých textů, ani jejich počet. V každém testu pro JPZ se vyskytují dva delší výchozí texty, a to jeden umělecký a jeden populárně-naučný, a několik kratších textů (poezie, text použitý v úloze zaměřené na textovou návaznost, text, v němž žáci hledají pravopisné chyby, dále zpravidla dvě definice a jednodušší neumělecký text zařazený na závěr testu). V maturitních testech se vyskytují tři delší výchozí texty (publicistický, umělecký, konkrétně ukázka prózy, a populárně-naučný text) a také několik kratších textů (odborné texty s definicemi pojmů, publicistický či administrativní text a umělecké texty, konkrétně ukázka poezie a text použitý v uspořádací úloze). Didaktické testy z ČJL jsou meziočně srovnatelné i z hlediska rozsahu výchozích textů: rozsah těchto textů je totiž jedním z mnoha parametrů, které sledujeme. Není tedy pravda, že výchozí texty jsou rok od roku delší.

### **Několik slov závěrem**

Didaktické testy z ČJL jsou v centru pozornosti již od počátku zavedení standardizovaných zkoušek. Na kritické připomínky zvenčí se snažíme průběžně reagovat (například poslední dobou se více zaměřujeme na to, aby příkladové věty v pravopisných úlohách byly autentičtější a přirozené). Jsme si také vědomi toho, že mezi hojně probíraná témata patří procentuální zastoupení jednotlivých tematických celků v testech. Jsou učitelé, kteří by v testech uvítali více úloh z oblasti gramatiky, jiní by naopak tyto úlohy eliminovali a spíše by se ještě více zaměřili na úlohy ověřující porozumění textu. Stávající podoba didaktických testů z ČJL je podle mého názoru rozumným kompromisem mezi stanovisky obou těchto názorových skupin, což ale samozřejmě neznamená, že bychom se koncepcí testů již neměli zabývat.

Didaktické testy by jistě měly být i nadále předmětem odborné diskuse, již by se měli účastnit jak zástupci z řad akademiků, tak učitelé ze základních a středních škol. Podoba testů by se však neměla měnit na základě zjevně nepravdivých tvrzení a laických názorů samozvaných expertů na školství či pseudoodborníků, kteří ve svých článcích vytvářejí (ať už vědomě, či nevědomě) falešný obraz didaktických testů.

# Robot nebyl sám

## (k stoprvnímu výročí světové premiéry hry Karla Čapka R. U. R.)

Jiří Hasil, FF UK v Praze, PF UJEP v Ústí n. Labem

jiri.hasil@cuni.cz

**Klíčová slova:** bohemismus, historický vývoj, šíření křesťanství, husitské války, národní obrození, přejímání slov do cizích jazyků

**Key words:** loanword from Czech, historical development, expansion of Christianity, Hussite wars, National Revival, adopting loanwords among languages

### Robot Was Not the Only One

#### (On the 101<sup>st</sup> Anniversary of the Premiere of Karel Čapek's Play R.U.R)

The 101<sup>st</sup> anniversary of the world premiere of Karel Čapek's play R.U.R is a good opportunity to review which words spread from Czech to other languages. Czech words spread predominantly to languages of neighbouring countries (but not only to these) in three periods: (1) early medieval era due to expansion of Christianity from Czech lands to Poland; (2) in 15<sup>th</sup> century due to Hussite wars and (3) in the 19<sup>th</sup> century, during National Revival. Economically developed Czech lands influenced the development of Slavic countries in the south of Europe at that time.

V listopadu roku 1920 vyšla tiskem divadelní hra Karla Čapka R. U. R., Čapek ji dokončil na jaře téhož roku. Světovou premiéru hra měla 2. ledna 1921 v Hradci Králové. A, jak známo, v názvu hry se objevilo nové slovo: *robot*. Všeobecně se dnes ví, že slovo *robot* navrhl Karlu Čapkovi jeho bratr Josef a že je odvozeno od starého českého slova *robot* – těžká namáhavá práce. Okolnosti premiéry této hry už tak známé nejsou.<sup>1</sup> Pražská premiéra se nakonec v Národním divadle uskutečnila až 25. ledna 1921 a inscenace dosáhla 63 repríz<sup>2</sup> (Archiv ND 1). A brzy následovaly premiéry i v dalších evropských metropolích (do roku 1924 Čáchy, Varšava, Bělehrad, New York, Londýn, Vídeň, Curych, Budapešť, Krakov, Paříž, Tokio...). Hra a s ní i slovo *robot* dobyly svět.

Název hry je zkratkou názvu *Rossum's Universal Robots*, tedy Rossumovi univerzální roboti. Vědce, který se rozhodl umělé bytosti vytvořit, Čapek nazval anglickým jménem *Rossum*, odvozeným z českého slova *rozum*. „Po čase výslovně upozornil, že jeho příjmení v angličtině znamená *pan Intelekt* nebo *pan Mozek*“ (Černý, 2000, s. 73).

\*\*\*

<sup>1</sup> K. Čapek zadal svou novou hru pražskému Národnímu divadlu, které premiéru plánovalo na konec roku 1920. V listopadu 1920 předal autor vytištěnou hru režiséru Národního divadla V. Novákovi. Zároveň Čapek souhlasil s tím, aby po pražské premiéře hru nastudoval i královéhradecký ochotnický spolek Klicpera. Činohra Národního divadla naplánovala premiéru na konec roku 1920, v souboru však vládl nepokoj vyvolaný jmenováním K. H. Hilara šéfem činohry a snad tu byly i problémy provozní, které způsobily, že režisér Novák začal hru zkoušet až 2. ledna 1921. Jak uvádí F. Černý, „když však Národní divadlo premiéru o něco málo odložilo, nechtělo se královéhradeckým ochotníkům čekat, ač jim bylo dopisem oznámeno, že s uvedením sečkat musí. Premiéru a nazítří i reprízu uskutečnili. Když z toho vznikl poprask, tvrdili, že žádný dopis nedošel. Za těchto okolností dosáhli světového prvenství. Pokuta, kterou museli zaplatit, jim zřejmě radost nepokazila. Jak tuto skutečnost přijal K. Čapek, nevíme, zřejmě si z toho ale těžkou hlavu nedělal.“ (Černý, 2000, s. 92).

<sup>2</sup> Kostýmy navrhl J. Čapek a scénu B. Feuerstein. Podruhé a zatím naposledy Národní divadlo R. U. R. nastudovalo na paměť K. Čapka v roce 1939, premiéra v režii K. Dostala se konala 25. ledna a nastudování mělo do 4. 4. 1939 25 repríz (Archiv ND 2).



Řada Čechů se domnívá, že slovo *robot* bratří Čapků a slovo *pistole* jsou jediná dvě česká slova, která byla přejata do dalších evropských jazyků. Laická veřejnost totiž žije v přesvědčení, že český jazyk je po staletí ovlivňován jinými jazyky – latinou, řečtinou, němčinou, francouzštinou, ruštinou, angličtinou a dalšími, a že z nich přejímáme lexikální jednotky (a od dob národního obrození proti tomuto ovlivňování čas od času bojujeme – viz různé formy brusičství). A naopak – i vlivem školy – je přesvědčena, že čeština obohatila ostatní jazyky snad jen o ta dvě výše uvedená slova, a sice *pistole* a *robot*. Je a bylo tomu skutečně tak?

Již v roce 1939 V. Mathesius konstatoval: „Po dobu celého tisíciletí jsme v evropské výměně kulturních statků udrželi svou bilanci vyrovnanou a mnohdy jsme dávali víc, než jsme přijímali. Třikrát, v době cyrilometodějské, v době vyspělé gotiky a v době národního obrození, jsme byli nad jiné vydatným zdrojem kulturní posily pro ostatní slovanské národy. Není mezi nimi jediného, který by v té neb oné době nebyl od nás přijal důležité podněty kulturní a v dějinách staré kultury polské a novodobého obrození jižních Slovanů jsme měli podíl vynikající. Tak jsme vždy čestně plnili úkol nejzápadnější výspy v slovanské oblasti a nejinak tomu bylo i v širším kulturním souručenství evropském a světovém“ (kol., 1998, s. 19).

Uvedme ještě, že za bohemismus budeme považovat jazykový prostředek lexikální přejatý do jiného jazyka z češtiny nebo podle češtiny v něm vytvořený. A připomeňme, že bohemismy se šířily do jiných jazyků po celou dobu existence češtiny jako samostatného jazyka, a to především, jak naznačil již Mathesius, v několika vlnách: v době raného středověku, v době po husitských válkách, v časech národního obrození a také ve 20. století.<sup>3</sup>

První české výrazy, resp. jazykové rysy se dostávaly již do staroslověnštiny a jejím prostřednictvím, ale i přímo, do dalších slovanských jazyků.

První vlnu šíření bohemismů do okolních jazyků můžeme pozorovat v raném středověku, tj. již od 10. století, kdy je patrný zejména přímý vliv češtiny na polštinu. Bohemismy se dostávaly do polštiny spolu s šířením křesťanství z Čech na polské území.<sup>4</sup> Uvedme například slova: *chrzest*, *żegnać*, *post*, *kościół*, *msza*, *ottarz*, *opłatek*, *biskup*, *papież*, *klasztor*, *mnich* a další.<sup>5</sup> Do polštiny se v této době, ale i později, dostaly i výrazy z oblasti hospodářské a správní (*biernia*, *korona*, *man*, *szlachta*, *starosta*, *władarz*, *porucznik*, *grosz*, *rychtarz*, *rynek*, *łotusza*, *pałac* a další).<sup>6</sup>

Druhou vlnu šíření bohemismů do okolních i vzdálenějších jazyků zaznamenáváme v 15. století v souvislosti s husitskými válkami. Vojenské úspěchy husitských vojsk, nové zbraně husitů a válečné kontakty s žoldněřskými vojsky, složenými

<sup>3</sup> Tento text částečně vychází z autorovy přednášky na LII. ročníku brněnské Letní školy slovanských (bohemistických) studií v roce 2019, HASIL, J. 2019, s. 45–56.

<sup>4</sup> Roku 965 se polský kníže Měšek I. oženil s českou princeznou Doubravkou Přemyslovnou, dcerou českého knížete Boleslava I. Doubravka se zasloužila o šíření křesťanství v Polsku a přiměla svého muže k přijetí křtu. Spolu s ní odešla do Polska i družina dvořanů a kněží a mnichů; jejich zásluhou se šířily bohemismy do polského jazyka.

<sup>5</sup> Většina zde i dále uvedených příkladů je převzata z hesla Bohemismus v elektronickém *Novém encyklopedickém slovníku češtiny*; zde je uvedena i další literatura k danému tématu.

<sup>6</sup> Mnohdy jde ovšem o germanismy přejaté prostřednictvím češtiny.

z vojáků různých národů vedly k tomu, že se česká slova dostávala do cizích jazyků a adaptovala se v nich. Z této doby pochází název krátké lehké střelné zbraně vydávající při střelbě vysoký pisklavý zvuk, totiž *píščala*. Toto slovo se adaptovalo ve francouzštině a němčině a jejich prostřednictvím ve změněné podobě – *pistolet* – zdomácnělo i v dalších jazycích (angličtina, ruština...) a „vrátilo se“ jako *pistole* zpět do českého jazykového prostředí. Totéž se týká i názvu další zbraně *houfnice*, který se v němčině adaptoval na *Haubitze*, v angličtině na *howitzer*, v italštině na *obice*, v ruštině na *зайбуца*, ve francouzštině na *obusier* atd. Do cizích jazyků se dostal i sám název husitů (angličtina *Hussite*, němčina *Hussit*, ruština *зycum*, italština *Hussite*...) a také slovo *tábor*.

Do ruštiny se slova *пушотем*, *зайбуца*, ale i slovo *поручик* (vojenská hodnost v předrevoluční době, dnes *лейтенант*) dostala až v 17. století. Podobně jako slovo *франт* (švihák, elegán, frajer). Podle Karla Kučery „jeho přejetí, zřejmě prostřednictvím polštiny, je spojeno s popularitou českého satirického spisu ‚Frantova práva‘ z r.1518“ (Kučera, 1995, s. 40).

Doba národního obrození je dobou, kdy český národ a české země poskytly především slovanským jazykům řadu bohemismů. Český národ se dokázal obrodit v moderní kulturně vyspělý národ již v první polovině 19. století, české země (Čechy, Morava a část Slezska) patřily k nejvyspělejším průmyslovým oblastem habsburské monarchie. Češi se stali v mnohém vzorem pro ostatní slovanské národy. Čeští umělci a odborníci v mnohých oblastech zemědělství i průmyslu, učitelé, vědečtí pracovníci a další odcházeli do různých slovanských zemí pomáhat svým slovanským bratrům rozvíjet jejich národní život. A zásluhou jejich působení se do slovanských jazyků dostávala celá řada bohemismů, dodnes patrných v polštině, bulharštině, slovinštině, chorvatštině, srbštině, lužické srbštině, ruštině a dalších jazycích. Bylo to umožněno i tou skutečností, že hospodářský, zemědělský, kulturní i společenský pokrok vyžadoval ve všech jazycích vznik nových termínů, které by tento pokrok odrážely. A s ohledem na slovanskou vzájemnost bylo jen přirozené, že se slovanské jazyky obohacovaly vzájemně a z politických důvodů odmítaly užívat termínů internacionálních, především německých.

V lužické srbštině najdeme např. tyto bohemismy: *nárěč*, *zajim* (zájem), *zdželanosć* (vzdělanost), *sklonjować*, *wustawa* a i jiné.

Slovinština získala z češtiny řadu slov, např.: *časopis*, *dokaz*, *krvotok*, *košnica*, *milo*, *nabožen*, *nedostatek*, *prigoda*, *rezbar*, *toplomer*, *zadek*, *zvok* aj.; později též *bajka*, *kolek*, *kolkovati*, *lepenka*, *odstraniti*, *pobočnik*, *posadka*, *pozor*; *prvoten*, *skladatelj*, *skoba*, *spevoigra*, *starodaven*, *stroj*, *svobodomiseln*, *tovarna*, *ustav*, *vodomet*, *zemljevid*, *znamka*, *živelj* aj.

V chorvatštině (a podobně i v srbštině) najdeme bohemismy, kupř.: *časopis*, *dopis*, *luđžba* (chemie), *napjev*, *obzor*, *okolnost*, *pokus*, *predmet*, *prevaga*, *podneblje*, *skoba*, *skromnost*, *spis*, *stupanje*, *učinak*, *upliv* (vliv), *ustav*, *uzor* (vzor), *zavod*, *zbirka* aj., později též *pojam*, *dojam*, *prijam*, *prednost*, *podlost*, *smjer*, *snimak*, *dopjev*, *sustav*, *tlak*, *tlakomjer*, *kisik* (kyslík), *tuha*, *vodik* aj.

Do bulharštiny pronikla celá řada výrazů: železniční terminologie – *влак, железница, железничар*, potravinářská a chemická terminologie – *слад, киселина, водоравен*, terminologie řemeslnická – *вложка, секач, лайсна, рашла, шпахтла*; terminologie sportovní – *хазена, стойка, вис, лех, клек* a další.<sup>7</sup>

Ruština v 19. století přijala relativně málo bohemismů, kupříkladu *замок* a *полька*.

V této době se název pro český tanec polka kromě ruštiny rozšířil do celé řady dalších jazyků: do angličtiny, francouzštiny a němčiny jako *polka*, ale i do japonštiny ポルカ [poruka] či korejštiny 폴카 [polka] a i do jiných jazyků.

V 19. století se vlivem české emigrace do Spojených států amerických objevily bohemismy i v americké angličtině. Vedle již zmíněné *polky*<sup>8</sup> to jsou například i slova *polka dot* (puntíkováný), názvy jídel: *kolach*<sup>9</sup>, *svitchova*, *jaternice* a také dnes již zastaralý negativní výraz *pantata* (zkorumpovaný policista).

A ještě dvě slova, která se z Česka šířila do světa, je třeba uvést, slova, která vzdáleně souvisejí s českým (v geografickém slova smyslu) prostředím. Především je to slovo *dolar*, dnes rozšířené snad ve všech jazycích jako název měny v řadě států (USA, Kanada, Austrálie, Mexiko...). Původ tohoto slova je nutno spatřovat v německém názvu města Jáchymov v Krušných horách – německy Joachimsthal. Zde na základě císařského patentu v roce 1519 začali majitelé města Šlikové razit mince ze stříbra, které se tu těžilo. Mince dostaly název *Joachimstaler*, zkráceně *taler – tolar*. Z *tolaru* se potom stal v cizích jazycích *dolar*, v angličtině *dollar*. Druhým z těchto slov je bohemismus *bohéma* (*bohémství*). Takto se v 19. století ve francouzském, především pařížském, prostředí začali označovat lidé, kteří žijí netradičním či neuspořádaným životním stylem. Nezřídka to byli různí umělci liberálního zaměření, mající kladný vztah k alkoholu, drogám a sexu. Často se stěhovali do blízkosti kočovných Cikánů, o kterých se v tehdejší Francii tvrdilo, že přišli ve 14. století z Bohemie, tedy z Čech.<sup>10</sup> Z francouzštiny se pak toto slovo rozšířilo do dalších jazyků<sup>11</sup> a i zpět do češtiny.

Ve 20. století čeština obohatala jazyky velmi málo. Uvést je třeba již zmiňovaný název pro umělého člověka robot. Prostřednictvím angličtiny se potom bohemismus robot a jeho deriváty rozšířil do mnoha jazyků: angličtina – *robot, robotics*, francouzština – *robot*, španělština – *robot*, itaština – *robot*, němčina – *Roboter, robotisieren, Robotisierung*, ruština – *робот*, finština – *robotti*, maďarština – *robot*, rumunština – *robot*, řečtina – *ρομπότ*, korejština – 로봇 [lobos], japonština – ロボット [robotto] a i jiné jazyky.<sup>12</sup>

<sup>7</sup> I zde jde o přejímky z němčiny, které se prostřednictvím českého jazyka dostávaly do slovní zásoby jiných slovanských jazyků.

<sup>8</sup> Slovo *polka* znamená nejen název tance, ale i *tančit polku*.

<sup>9</sup> Slovo *koláč* zde existuje v mnoha podobách výslovnostních i pravopisných (*kolatch, kolace, kolacky*); množné číslo je *kolaches* (Kučera, 1995, s. 43).

<sup>10</sup> Ve francouzštině – Bohême znamená *Čechy, Čech, Češka, český*, ale také *Cikán, Cikánka*.

<sup>11</sup> Připomeňme tu v této souvislosti známou a populární operu Giacomu Pucciniho *La Bohème*.

<sup>12</sup> Srov. též KUČERA, K., 1995, s. 39.

Je třeba uvést i dva bohemismy, které obohatily ve 20. století ruštinu, jsou to výrazy *колготки* (dámské punčochové kalhoty) a *роглик* (rohlík).<sup>13</sup>

Jen jedním slovem, které koncem 20. století převzaly některé jiné jazyky z češtiny, se příliš chlubit nemůžeme, totiž slovem *tunelovat* ve významu tajně vyvádět majetek z firmy na soukromý účet.

Mimořádné postavení mají bohemismy v jazycích, s nimiž čeština je (či byla) v úzkém kontaktu v rámci jednoho státního útvaru.<sup>14</sup> Na mysl máme především slovenštinu, němčinu (zvláště rakouskou), „českou“ romštinu a v poslední době i vietnamštinu užívanou Vietnamci žijícími v Česku. To, podobně jako překlady českých toponym a antroponym do dalších jazyků, by si zasloužilo samostatnou pozornost.

Pokusili jsme se připomenout příklady bohemismů v cizích jazycích. Snad se nám podařilo ukázat, že čeština, resp. český národ, přispěly do světové kultury a obohatily cizí jazyky více než v úvodu uvedeném robotem. Robot není a nebyl sám. Český jazyk, nikoli malý, nýbrž středně velký, obohatil mnohé jazyky a sám se nechal jimi (ovšem v mnohem větší míře) obohatit.

## Literatura a zdroje

ARCHIV NÁRODNÍHO DIVADLA 1. [on-line ] Dostupné z <<http://archiv.narodni-divadlo.cz/inscenace/911>>

ARCHIV NÁRODNÍHO DIVADLA 2. [on-line ] Dostupné z <<http://archiv.narodni-divadlo.cz/inscenace/912>>

BOHEMISMUS. [on-line ] Dostupné z <[https://cs.wikipedia.org/wiki/Bohemismus\\_\(lingvistika\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Bohemismus_(lingvistika))>

BOHÉMSTVÍ. [on-line ] Dostupné z <<https://cs.wikipedia.org/wiki/Boh%C3%A9mstv%C3%AD>>

ČERNÝ, F. *Premiéry bratří Čapků*. Praha: Hynek, 2000.

HASIL, J. Co dala čeština jiným jazykům? In RUSÍNOVÁ, E. (ed) *Přednášky a besedy z LII. ročníku Letní školy slovanských (bohemistických) studií*. Brno: Masarykova univerzita, 2019, s. 45–56.

KAVERINA, V. V. Grafiko-orfografičeskaja adaptacija bogemizmov v istoriji ruskogo literaturnogo jazyka. In REMŇOVA, M., L. a kol. *Slavjanskij mir. Jazyk, literatura, kul'tura*. Moskva: Maks Press, 2018, s. 118–120.

KOL. *Co daly naše země Evropě a lidstvu, I. část Od slovanských věrosvěstů k národnímu obrození*. Praha: Evropský literární klub, 1998.

KUČERA, K. Slova českého původu v cizích jazycích. In HASIL, J. (ed) *Přednášky z XXXIV. a XXXV. běhu LŠSS*. Praha: UK v nakladatelství Pražská imaginace, 1995, s. 39–43.

NEKULA, M. (1), VEČERKA, R. (2) (2017). BOHEMISMUS. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [on-line ] Dostupné z <<https://www.czechen-cy.org/slovník/BOHEMISMUS>>

<sup>13</sup> Blíže KAVERINA, V. V., 2018, s. 118–120.

<sup>14</sup> Habsburská monarchie, Československo, Česko.

## Kunderovo *Nevědění* v souvislostech s výukou literatury

Andrea Králíková, UČLK, FF UK v Praze

andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Kundera, Milan. *Nevědění*. Brno, Atlantis 2021. (překlad: Anna Kareninová)  
Šmídmej, Miloslav. *Od Žertu k Bezvýznamnosti*. (dokument, 2021).

**Klíčová slova:** Milan Kundera, *Nevědění*, *Slavnost bezvýznamnosti*, Anna Kareninová, kulturní transfer, Jan Skácel, Miloslav Šmídmej, *Od Žertu k Bezvýznamnosti*

**Key words:** *Nevědění*, *Slavnost bezvýznamnosti*, Anna Kareninová, cultural transfer, Jan Skácel, Miloslav Šmídmej, *Od Žertu k Bezvýznamnosti*

### Kundera's *Nevědění* in Connection with Teaching Literature

We inform about the Czech translation of Milan Kundera's novel *Nevědění* (Atlantis 2021, translated by Anna Kareninová). Alongside informing we also point out the problem of cultural transfer in teaching literature. Some features of previous perception of the novel are also presented together with selected features of text analysis (way of narration, type of characters) and possibilities of interpretation of the novel (especially intertextuality, Jan Skácel). By the end the documentary *Od Žertu k Bezvýznamnosti* (2021) by Miloslav Šmídmej is mentioned and the question of its adequacy for educational purposes is discussed.

Českými překlady Kunderových francouzských románů se započala nová etapa recepce nejen těchto textů, ale i Kunderova díla jako celku. Tato recepce je utvářena mnohými hledisky, kupříkladu jeho české romány (resp. dosavadní celek autorova českého díla) mohou být nasvíceny francouzskými texty a reflexemi těchto textů, zároveň se u francouzských románů začíná další recepční život. Kunderovy francouzské romány totiž byly v našem kulturním kontextu určitým způsobem recipovány i na základě překladů do jiných jazyků. Teprve skrze český překlad však možná naleznou místo i ve výuce literatury. Mohou mít tyto aspekty kulturního transferu dosah ve výuce literatury?

V září 2020 vyšel český překlad posledního Kunderova románu *Slavnost bezvýznamnosti* (*La Fête de l'insignifiance*, 2013), jehož autorkou je Anna Kareninová.<sup>1</sup> Předznamenal romanopiscův návrat do českého prostředí? Rozhodně jím byl započat další život literárního díla a jeho recepce v českém kontextu, na čemž se společně shodli i S. Richterová a J. Češka.<sup>2</sup> *Slavnost bezvýznamnosti* se pravděpodobně Kunderovo dílo uzavírá a jsou v něm koncentrovány motivy z celého Kunderova díla.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Rovněž překladatelka L. F. Célina nebo E. Pounda.

<sup>2</sup> Takhle román ještě nikdo nikdy nenapsal, hodnotí spisovatelka Kunderovu *Slavnost bezvýznamnosti*. ČRo Vltava, pořad *Akcent* (P. Šrámek vedl rozhovor s Richterovou a Češkou), 4. 9. 2020. [on-line] Dostupné z <<https://vltava.rozhlas.cz/takhle-roman-jeste-nikdo-nikdy-nenapsal-hodnoti-spisovatelka-kunderovu-slavnost>>

<sup>3</sup> *Slavnost bezvýznamnosti* je výlet celým Kunderovým dílem a pokus o závěrečný vtíp. Radio Wave, pořad *Liberatura*, 17. 9. 2020. Dostupné z <<https://wave.rozhlas.cz/slavnost-bezvyznamnosti-je-vylet-celym-kunderovym-dilem-a-pokus-o-zaverecny-vtip>>

Na podzim roku 2021 rezonuje v našem kulturním kontextu překlad Kunderova předposledního románu *Nevědění* (*L'ignorance*, 1999), vydaný v listopadu 2021 v nakladatelství Atlantis, opět z překladatelského pera A. Kareninové. Chtěla bych doufat, že právě tyto překlady a diskuse o nich (či alespoň částečný fokus veřejných debat právě na ně) mohou převést zájem z oblasti osobnosti autora a ryze biografických otázek na textové dění samo a literární výpověď. Tón tázání v kunderovském diskursu by mohl být udáván spíše takto: nikoli „kdo je to Kundera, proč se skrývá“, ale „co Kundera píše, co čteme v jeho románové výpovědi a co to znamená vyjadřovat se románem“. Nutnost přenastavení výchozích otázek se mi zdá podstatná právě pro kontext vzdělávání o literatuře, v němž hrají mnohdy zásadní roli autoritativní, sdílené interpretace textu, které se v případech Kunderovy ve velké míře generují z biografické oblasti, k tomu notně podporované mediálním i jiným diskursem.<sup>4</sup>

Výuka literatury s sebou už principiálně nese několik nesplacených konceptuálních dluhů, jedním z nich je pojetí světové literatury vyžadující širší materiálu a disponující jen velmi málo metodologickým zázemím. Učitelé literatury, resp. absolventi učitelských studijních programů, přicházející do praxe, často poukazují na to, jak velký nárok je na ně kladen v oblasti výuky světové literatury a do jaké míry musejí přímo v praxi „dohánět“ znalosti v této oblasti. Již se však netematizuje, že světová literatura v české škole je zcela závislá na překladové literatuře a že obraz světové literatury pro školu je vytvářen skrze kulturní transfer a překlad.

V čem může být diskuse o Kunderovi v současné době podnětná i pro školu, je právě tematizace překladu a schopnost tohoto literárního materiálu demonstrovat konkrétní otázky s překladem spojené, na nichž se ukazují některé specifické mechanismy kulturního transferu.<sup>5</sup> (Touto úvahou nikterak nemám na mysli pouhou bulvarizaci zpráv, proč Kundera nechtěl zprvu dovolit překlad svých textů do svého rodného jazyka.) Některé otázky, které se pojí s překladem, nás totiž mohou vracet k sobě, k poznání vlastního kulturního zázemí.

V souvislosti s publikováním překladů Kunderových románů se v médiích objevují interview s překladatelkou A. Kareninovou. Zásadní je, že v rozhovorech je pro ni v centru dění právě text románu, její překladatelský přístup, konkrétní jazykové otázky a otevírání textu vůči specifickému recipientovi, jakým je překladatel. Toto zdaleka není samozřejmé, otázky novinářů mnohdy uhýbají jinam. A. Kareninová tematizuje problém nepřeložitelnosti: ptá se, zda jde o nepřeložitelnost, nebo o jiné kulturní vnímání pocitu domova. To, co se textem otevírá pro jejího příjemce, pro druhého, je v literatuře, ale i v její výuce zcela zásadní. Tedy nikoli rozšifrovat, co tím autor myslel, ale co jeho text či dílo sděluje kulturně nebo už jinak dobově zakotvenému čtenáři.

<sup>4</sup> Jen jako příklad obdobně biograficky laděných a problematických reflexí uvádím monografii NOVÁK, J. *Kundera: Český život a doba*. Argo, Paseka, 2020, nebo román *Téměř nesmrtelná láska*. Prostor, 2021, Andrey Sedláčkové, v němž jednu linii představuje pátrání po životopisných informacích o Kunderovi vztahovaných k interpretaci jeho díla, zároveň tvořící paralelu života románové hrdinky.

<sup>5</sup> Jako obdobný případ kulturního transferu lze zmínit původně německy napsaný román RUDIŠ, J. *Winterbergova poslední cesta*. Labyrinth, 2021, *Winterbergs letzte Reise*, Luchterhand Literaturverlag, 2019 (překlad M. Škultéty).

Je zřejmé, že díla „vzdorující času“ mají v sobě zakódovanou obecnější dimenzi umožňující jiná, další a aktualizovaná čtení. Žert a Vaculíkova *Sekyra* se dnes ve výuce nechtou proto, aby byly vnímány jako dokumenty své epochy, ale právě proto, že jde o svébytné literární výpovědi, které mají co říct nezávisle na době svého vzniku (na což se však v těchto politicky zakotvených děl mnohdy zapomíná).

Uvedme nyní několik interpretačních poznámek k románu *Nevědění*. Za klíčové téma *Nevědění* je nejčastěji považována nemožnost návratu. „Návraty nejsou možné. Ani do místa, ani do času. Ani do vzpomínek.“ Román otevírá dialog, přičemž vstupujeme in medias res do tématu návratu do vlasti po pádu režimu.

„Co tady ještě děláš!“ Její hlas nebyl zlý, ale nebyl ani přívětivý; Sylvie se hněvala.

„A kde bych měla být?“ zeptala se Irena.

„Doma!“

„Chceš říct, že tady už nejsem doma!“

(...)

„U vás je revoluce!“ Řekla to tónem, který nesnel odpor. Pak se odmlčela. Tím mlčelým chtěla Ireně říct, že když se dějí velké věci, nemá se dezertovat. (Kundera, 2021, s. 9)

Ačkoli je toto téma v textu primárně spojeno s emigrantskou zkušeností dvou hlavních postav (Josefa a Ireny) a s otázkou, zda se vrátit do vlasti po revoluci v roce 1989, kdy už se zdá, že je to možné a vlastně i jaksi nutné, nelze je chápat jen takto ohraničeně. Kunderovo zpracování pobízí k úvahám o zázemí, domovu, paměti a nemožnosti navázat na to, co se odehrálo před jistou dobou. Pocitování či nepocitování sounáležitosti, vytrženost z jisté komunity a s ní spjatá ztráta minulosti může být součástí jakékoli obecně lidské zkušenosti. P. Fischer ve své recenzi<sup>6</sup> výstižně píše o posunu ve významech, které souvisejí s českým vydáním *Nevědění*. Nejde už jen o otázky emigrace, jakkoli výchozí, ale o diskontinuitu jako o princip lidského vnímání času. Skutečnost, že román tyto posuny umožňuje, ukazuje na jeho výpovědní sílu a interpretační možnosti. Znovu se tedy otevírají otázky, kdo a kdy (za jakých podmínek) bude text číst.

Vyprávění je podáváno autorským vypravěčem, přičemž se střídá hledisko dvou postav, a to perspektiva Ireny a Josefa. Prostřednictvím fokalizace probíhá i introspekce do nitra postav. Kompozice románu je vystavěna na půdorysu příběhových linií, jedná se o určité fragmentární výjevy, obdobně jako je poskytuje člověku paměť. Paměť není tedy jen jedno z klíčových témat románu, ale zdá se, že je i kompozičním principem. Tyto příběhy a fragmentární vhledy postav jsou kombinovány s esejistickými pasážemi, jež souvisejí převážně s intertextuálním ukotvováním dění v textu nebo s nadhledem vypravěče nad figurami. V protínajících se perspektivách obou postav lze sledovat rys, který je pro Kunderovu románovou poetiku typický, střetávání pohledů, jejich rozdílnost a z ní pramenící efekt míjení a rozpor v sebepojetí v soukolí milostného vztahu. (Irena si na Josefa vzpomíná a s touto vzpomínkou se

<sup>6</sup> FISCHER, P. Odysseus už domů nemusí. *Salon Práva*, 7. 12. 2021. [on-line] Dostupné z <<https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/odysseus-uz-domu-nemusi-kunderovo-nevedeni-se-dockalo-ceskeho-prekladu>>

s ním chce sblížit, Josef si na ni ale nevzpomíná, ačkoli to nejprve nepřiznává. Irena se v závěru dovítí, že si ji Josef nepamatuje, její sebezpetí v tomto mileneckém vztahu se tímto zjištěním mění. Na obdobném principu je vystavěna mj. Kunderova povídka *Falešný autostop*.)

Výraznou linku románu tvoří jednak úvahy o kulturní zakotvenosti jazyka a pojmů (např. stesk × nostalgie, domov × u sebe) a přímé intertextuální odkazy.

Intertextuálním leitmotivem románu se stává Jan Skácel. Román je protkán zmínkami o Skácelově poezii, jde konkrétně o narážky na vybraná Skácelova čtyřverší ze sbírky *Naděje s bukovými křídly*. Centrální roli hraje odkaz na čtyřverší o domu ze smutku<sup>7</sup>, které není v románu nikde přesně citováno, jeho úseky jsou jen různě parafrázovány nebo v různých variantách interpretovány. Tato strategie odpovídá tomu, že zmínky jsou vkládány do úst jednotlivých postav, které se musejí spoléhat na svou nespolehlivou paměť.

Irena listuje knihou: „Čte se ještě dnes poezie?“

„Už vůbec,“ říká Milada a pak jí cituje z paměti několik veršů: A o polednách někdy zahlédneme tmou odcházet k řece... Anebo poslouchej: rybníky voda obrácená naznak. Anebo, jsou večery, říká Skácel, kdy je vzduch tak mírný a křehký, že smíš bosý chodit po střepích.“<sup>8</sup> (Kundera, 2021, s. 104–105)

S. Richterová v doslovu píše, že „Jan Skácel je v Nevědění přítomný, ne jako románová postava, nýbrž jako tvůrce krásy, které si lidé přestali všimnout“ (Richterová in Kundera, 2021, s. 140). Zároveň prý Kundera v osmdesátých letech napsal: „Když se zamyslím nad otázkou, co mě nejvíc k češtině připoutává, mám na to jednoduchou odpověď: Jsou to verše Jana Skácela.“ Atmosféra Skácelovy poetiky v textu symbolizuje domov, jeho vědomí a představu o jeho prostoru či o attributech jeho krajiny. Metaforicky je představa domova vytvářena právě jazykem a jeho zakoušením.

Román provazuje také odkazy na Odyssea a jeho návrat na rodnou Ithaku. Intertextuální síť je vytvářena i skrze jména hlavních postav, pojmenování Josef může odkazovat k Josefu egyptskému, synu Jákobovu z *První knihy Mojžíšovy*, který byl bratry prodán jako otrok do Egypta. Jméno Irena je řeckého původu, *eirené* znamená mír. Postavy je třeba chápat spíše jako znaky či reprezentanty určitého postoje; zatímco na postavě Josefa se ukazuje, jak se člověk vrací ke své mladé podobě a jak se sám poznává či nepoznává s odstupem času („*soplák*“, který si *psal deník*), na postavě Ireny lze vidět v paměti zasutou touhu, ilustruje „paměť touhy“<sup>9</sup>,

<sup>7</sup> „...citovala čtyřverší českého básníka té doby Jana Skácela: mluví o smutku, který ho obklopuje, chtěl by ten smutek zvednout, odnést daleko, vystavět si z něj dům, chtěl by se tam zavřít na tři sta let a tři sta let neotvírat dveře, nikomu neotvírat dveře! Tři sta let? Skácel napsal ty verše v sedmdesátých letech a zemřel v roce 1989, na podzim, několik dní před tím, než se tři sta let smutku, které před sebou viděl, během několika dní rozplynulo: lidé zaplnily ulice Prahy a svazky klíčů ve zdvižených rukou zazvonily na nové časy.“ (Kundera, 2021, s. 15) Přesně jde o toto čtyřverší 59: „je tolik smutku lze ho zdvihat / na břehu moře vystavět / si z něho dům a neotvírat / kambalám dveře tři sta let“ (*Naděje s bukovými křídly*, *Chyba broskvi*).

<sup>8</sup> Zmiňována jsou následující Skácelova čtyřverší: 46 – pod stromy v sadech chladno bývá zrána / a o polednách někdy zahlédneme tmou / odcházet k řece, rudnou jeřabiny / a země nepatří už zase nikomu, 47 – rybníky voda obrácená naznak / uprostřed polí nebe ostříží / u hráze hromadí se pěna / špinavá jako vlna po stříži, 37 – věci křehké přespíliší / den umírá blízko stěch / (u hrdlíček) náhle smíš / bosý chodit po střepích

<sup>9</sup> *Kundera aneb Paměť touhy* (název monografie Evy le Grand, Votobia, 1995).



její touha po Josefovi se realizuje prostřednictvím vzpomínky na nedokončený flirt s ním, který se udál před mnoha lety.

Uvedme ještě několik poznámek v souvislosti s kunderovským děním na podzim 2021: v říjnu 2021 byl do kin uveden dokument Miloslava Šmídmajera *Od Žertu k Bezvýznamnosti* prezentující Kunderův portrét na základě rozhovorů s českými i francouzskými intelektuály a současně mnohdy přáteli romanopisce. V internetovém pořadu Josefa Chuchmy *...a to je co?*<sup>10</sup> se v diskusi dospělo k názoru, že by dokument mohl být zajímavý maximálně pro studenty, kteří o Kunderovi nic nevědí. Dokument v sobě nese několik problémů: jedním je zvolený rámec, který by se dal označit jako „školácká koncepce“, student píše závěrečnou práci o Kunderovi a chce získat rozhovor s ním, což se mu nepodaří, ale vede rozhovory alespoň s jeho přáteli a na jejich základě rekonstruuje části Kunderova obrazu. V dnešní době, kdy už byl Kundera tolikrát čten a interpretován, by bylo spíše zajímavé jít po stopách příběhu čtení a interpretace jeho díla než zvažovat to, jak se dostat přímo k osobě autora. Současně dokument zcela respektuje jeden rys kunderovského mytu, jež spisovatel sám podporuje, totiž příliš se podřizuje autorskému gestu o mizení autora za dílem. Pozitivem naopak je, že přináší informaci o nakladatelství Gallimard či význačné edici Plejáda a pozici Milana Kundery v nich.

Na otázku, zda má větší potenciál vyznačit cestu ke Kunderovi Šmídmajerův dokument nebo překlady francouzských románů, je zcela jednoznačná odpověď: ideální návrat ke Kunderovi je prostřednictvím těchto překladů. Tyto texty mají v sobě potenciál být neustále ožívány v nových interpretacích v různorodých kontextech.

## Jazyková poradna

---

### Ostatní strany hlasovaly proti ANU

Milán Hrdlička, FF UK v Praze

milan.hrdlicka@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** tvarosloví, skloňování, deflektivizace, částice, příslovce, přičestí trpné, iniciálová zkratka

**Key words:** morphology, inflection, loss of inflection, particles, adverbs, passive participle, abbreviation formed from initial letters

#### Other Parties Voted Against ANO

Inflected forms of primarily indeclinable words (adverbs and particles) and verb forms (passive participle) occasionally do occur. In fact, in everyday communication inflection of those is quite common but we argue that such inflected forms are not adequate for official, formal communication.

<sup>10</sup> ... a to je co? / internetový diskusní pořad Josefa Chuchmy, web České televize, 29. 10. 2021 (Petr Zidek, Kryštof Eder) [on-line] Dostupné z <<https://www.ceskatelevize.cz/porady/14463175867-a-to-je-co/221553111800006/>>

Z několika středních škol nám byly v poslední době zaslány dotazy, které by bylo možné shrnout slovy: „Jaký postoj zaujmout ke stále častějším případům skloňování některých neohebných slovních druhů a slovesných tvarů v současné komunikaci?“

Tazatelé poukazují na jednu z nápadných tendencí formálního tvarosloví současné češtiny, s níž se setkáváme v každodenním hovoru, ve sféře publicistické (ve zpravodajství sportovním, politickém, ekonomickém) i jinde. Jde o případy, kdy mluvčí ohýbají (přesněji řečeno skloňují) buď některý z tradičních neohebných slovních druhů (kupř. příslovce, částice), nebo slovesný tvar (formy přičestí trpného pro rod střední aj.). Jde o problematiku zajímavou, aktuální a složitou, v níž není nouze o poměrně ani sporné případy. Z prostorových důvodů se omezíme pouze na naznačení některých jejich aspektů.

Ponecháme-li stranou bázev vývojové tendence v české morfologii, např. unifikaci, diferenciaci, intelektualizaci, je možné konstatovat, že v tvarosloví současné češtiny proti sobě působí ještě jiné, protichůdné tendence. První z nich směřuje k potlačování či omezování flexe, druhá naopak dokládá expanzi skloňování daleko za hranicemi neohebných slovních druhů.

V případech obcházení flexe z důvodu její nedostatečné znalosti, mluvní pohodlnosti mluvčího (*Stalo se to dva roky zpátky* místo *před dvěma roky*), účelného tvarového zjednodušování (*Univerzita byla založena před čtyři sta padesáti lety* místo *čtyřmi sty padesáti*), ale také systémového neskleňování a záměrné invariantnosti plynoucí z internacionalizace češtiny (*Seznámil se tam s paní Brown*) jde o různé výrazné projevy deflektivizace.

Tvaroslovný protipól představuje flexe některých forem, k nimž ovšem i v souladu s vývojem jejich funkce a s kodifikací dochází (*Trenér se rozhodl nominovat i útočníka Petra Tenkrát. Seznámil se tam i s panem Složilem*).

Frekventovaný doklad vzbuzující polemiky figuruje v názvu příspěvku. Nejedná se zde ovšem o přitakací částici, nýbrž o iniciálovou zkratku (ANO = *Akce nespokojených občanů*). Skloňování tohoto typu iniciálových zkratk (NATO, SIPO) je možné i přijatelné v mluvených projevech (srov. ale nepravděpodobnou podobu genitivu *Jednali prý bez ANA* apod.), není však vhodné v projevech psaných.

V komunikaci rovněž často dochází k ohýbání podob přičestí trpného (*Ke všem zápasům se vrátíme ve večerním Dohránu. Budeme o tom hovořit v ztřeštějším Prostrěnu*) apod.

Jaký postoj k podobným případům zaujmout? Řečovou distribuci skloňovaných forem neohebných slovních druhů a slovesných tvarů v neoficiální komunikaci ponecháváme uvážení mluvčího. K jejich výskytu v oficiální komunikaci se však stavíme rezervovaně. Doporučujeme takových nekodifikovaných forem neužívat, resp. využívat místo nich náležitěho explicitního vyjádření nominativu jmenovacího (*Poslanci hlasovali proti hnutí ANO. O celé záležitosti hovořili v pořadu Dohráno*).

## Viktor Viktora jubilující

Helena Chýlová, FPE ZČU v Plzni

chylova@kcj.zcu.cz

V letošním roce se 20. ledna dožívá osmdesáti let prof. Viktor Viktora, CSc., jehož profesní život je neoddělitelně spjat se Západočeskou univerzitou v Plzni a se západočeským regionem. Pro nepřehledné řady bývalých i současných studentů a kolegů představuje V. Viktora jeden ze symbolů Katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické a je výraznou osobností, která formovala jejich vztah k literatuře a ovlivnila jejich příklon k literární bohemistice a učitelskému povolání.

V. Viktora se v mládí věnoval nejprve studiu matematiky, poté se našťástí pro literaturu stal studentem Pedagogického institutu v Plzni a svá vysokoškolská studia zakončil v roce 1967 absolvováním Filozofické fakulty UK, obor český jazyk a historie. Jeho prvním působištěm se stalo gymnázium v Domažlicích, které pravděpodobně předznačovalo jeho silný vztah k regionu a regionální problematice českého jihozápadu.

Od roku 1968 až do současnosti pracuje na ZČU v Plzni, na které zastával i akademické funkce. Byl členem vědecké rady ZČU, členem vědeckých rad Pedagogické fakulty, Fakulty humanitních studií i Fakulty filozofické. Mezi léty 1990–1994 byl proděkanem Pedagogické fakulty, v letech 1994–1997 prorektorem Západočeské univerzity. Již dříve a následně od roku 1997 byl dlouholetým vedoucím Katedry českého jazyka a literatury. Byl a je členem fakultních vědeckých rad na několika vysokoškolských pracovištích, např. na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, členem habilitačních a jmenovacích komisí a členem oborové rady a školitelem v doktorském studiu nejen na domovské univerzitě, ale i na Masarykově univerzitě v Brně a na Ostravské univerzitě. Svou akademickou kariéru zahájil v roce 1968 získáním titulu PhDr. na FF UK, poté tamtéž v roce 1986 získal titul CSc. a následně se habilitoval. V roce 2006 převzal v pražském Karolinu profesorský jmenovací dekret pro obor Dějiny slovanských literatur se zaměřením na dějiny české literatury. Za svou práci na univerzitě získal pamětní medaili rektora ZČU (2018).

Jubilant je literární vědec, znalec světové literatury, literární a divadelní kritik, vysokoškolský učitel a řečník vysokých kvalit se schopností poutavě vyprávět nejen o literatuře. Má rysy renesanční osobnosti s rozsáhlými kulturologicky orientovanými zájmy. Sám o sobě však prohlašuje, že se cítí být především kantorem. Tento aspekt je patrný při vedení literárních interpretačních seminářů.

Studenti také často připomínají, že při setkání s ním mají pocit, že v jeho kultivované osobnosti ožívá důstojná postava ze starých časů. Je vždy perfektně upraven, v obleku s moderní kravatou, jeho nezbytným doplňkem je elegantní klobouk.

Oceňují však především jeho lidský a zároveň profesionální přístup k výuce a k jejich problémům, rádi si vybírají z neotřelých témat kvalifikačních prací jím navrhovaných, mezi něž patří zejména osobnosti regionální literatury, dějiny ochotnických divadelních souborů, osobnosti a díla starší české literatury a české literatury 19. století. Z vlastní

---

<sup>1</sup> Přehled publikační činnosti jubilanta do roku 2009 je dostupný In BOK, J.; CHÝLOVÁ, H. (eds.) *Viator pilsensis neboli plzeňský poutník*. Plzeň: ZČU, 2012, s. 298–351.

zkušenosti bývalé studentky a současně kolegyně mohou potvrdit, že náleží k rodu vysokoškolských pedagogů, kteří zapalují, neboť sami hoří.

Vědeckou doménou V. Viktorý je především starší česká literatura a literatura 19. století a divadelní kritika, pozornost věnuje i regionální problematice, publikuje v mnoha sbornících a časopisech, např. *Česká literatura*, *Český jazyk a literatura*, *Listy filologické*, *Minulostí západočeského kraje*, *Bohemistyka* nebo *Germanoslavica*<sup>1</sup>.

Je členem Obce spisovatelů, členem výboru Literárněvědné společnosti, komise G 5 Fondu rozvoje vysokých škol. V Plzni pracuje v Umělecké radě Divadla J. K. Tyla, je vedoucí osobností Kruhu přátel knižní kultury při Městské knihovně města Plzně, členem redakční rady časopisu *PLŽ* (Plzeňský literární život) a *Minulostí západočeského kraje*, organizátorem řady tematicky rozmanitých vědeckých konferencí a neúnavným propagátorem a popularizátorem nejen regionální literatury. Tématem jeho regionálně zaměřených příspěvků jsou mezi jinými osobnosti J. Hlávka, A. J. Puchmajer, B. Polan, J. Š. Baar, K. Klostermann nebo J. Vrba. Nedílnou součástí jeho aktivit jsou i nepočítané divadelní kritiky publikované frekventovaně v regionálním tisku. Za svoji spolupráci s regionálními kulturními institucemi byl oceněn např. plaketou Pečeť města Plzně (1996), pamětní medailí města Domažlice (2012) a medailí hejtmana města Plzně (2018).

Jeho práce vědecké i popularizační se vždy vyznačují kreativním přesahem a obsahují hledání a také nacházení neobvyklých kulturních a literárněvědných kontextů. Jako doklad můžeme uvést např. máchovské studie, v nichž dokazuje, že K. H. Máchá bezchybně ovládal hudebnost českého i německého verše, nebo úvahy o existenci časné renesance a jejich projevech v plzeňském prostředí. Z rozsáhlého oslavencova díla uvedme alespoň nejvýznamnější knižní publikace: *Kapitoly o literární Plzni I a II*. (1988, 1990), *Záblesky renesance – K projevům renesance v české literatuře se zřetelem k plzeňskému prostředí* (2002), *K pramenům národní literatury* (2003). Je také spoluautorem knih *Dějiny západních Čech I* (2004), *Český les* (2005), *DJKT: Divadlo J. K. Tyla v Plzni 1965–2015* (2015), *Dějiny města Plzně* (2014–2018).

Celý život byla jubilantovým koníčkem pěší turistika, v níž své místo měla také turistika funerální. Půjdete-li s profesorem Viktorou na výlet českou krajinou, můžete se ocitnout na nenápadném vesnickém hřbitůvku. Buďte si jisti, že tam jubilant nezamířil jen tak. Určitě ví, že se tam nachází hrob některé z osobností české kultury.

A také pokud neznáte jméno ministerského předsedy v nějaké zemi světa, jubilant vám jistě okamžitě poradí. V. Viktora je také milovník a znalec vážné hudby, gentleman a výborný společník se smyslem pro humor.

Za všechny tisícovky Tvých studentů a za kolegy mi dovol, milý Viktoro, popřát Ti hodně zdraví, štěstí, životních sil, tvůrčí energie a inspirace a doufám, že se společně – v lepších časech – sejdem nejen nad plzeňskou literaturou 16. století.

# Jeho příjmení bylo Beneš

Marie Nováková

novakova-slajsova@seznam.cz

Budeme mluvit o vědci, který celý svůj život věnoval příjmením u Čechů. V lednu 2022 si připomínáme 120. výročí jeho narození. V naší lingvistické obci už je, myslím, jen málo těch, kdo měli možnost se s ním osobně setkat. A proto je jistě nanejvýš vhodné si tohoto skromného a nenápadného, avšak velice vzdělaného a vědoucího muže připomenout.

Josef Beneš se narodil 11. ledna 1902 v Prachaticích. Jeho otec byl optik, a tak se i on po základní škole začal učit optikem. Avšak jeho zájem byl někde jinde – u knih a tím následně u jazyka. Když mu bylo 19 let, začal studovat v kvartě na nově založeném českém gymnáziu v Prachaticích a v roce 1926 tam maturoval. Zapsal se na filozofickou fakultu Karlovy univerzity na obor bohemistika a germanistika. Studia ukončil v roce 1930 a až do roku 1945 se věnoval pedagogické činnosti, učil postupně na gymnáziu v Prachaticích, na učitelských ústavech v Mukačevě, Soběslavi, Kladně a na Amerlingově učitelském ústavu v Praze, kde přežil okupaci (1939–1945). Mezitím v roce 1934 získal doktorát filozofie a 1935 se oženil (měl poté dvě dcery). Po válce (ještě v roce 1945) nastoupil na ministerstvo školství, odkud byl po únoru 1948 vyhozen. Až do roku 1960 pak působil v Praze na několika odborných školách. V roce 1960 získal místo asistenta na Pedagogickém institutu v Liberci, který byl záhy přestěhován do Ústí nad Labem a přeměněn na Pedagogickou fakultu. Zde se Josef Beneš habilitoval svou prací o českých příjmeních a stal se docentem, získal též titul CSc. Ale opět nastal vyhazov – po prověrkách na počátku normalizace v roce 1969. Svůj život pak dožíval v Praze, odkud po celou dobu svého působení v Liberci a v Ústí dojížděl. V Praze také 17. prosince 1984 zemřel.

Zdálo by se tedy z tohoto výčtu, že J. Beneš byl jedním z mnoha našich středoškolských profesorů, lidí výhradně pedagogicky zaměřených. Ale to je velký optický klam. J. Beneš se po celý život intenzivně věnoval vědecké práci, ale vzhledem ke svým zaměstnáním a také pro svízelnou politickou situaci se mohl této práci věnovat jen ve svém volném čase a skoro v utajení.

J. Beneš záhy zaměřil svou pozornost na onomastiku, nově se rozvíjející lingvistickou disciplínu, a v ní na příjmení. Už během války vznikla jeho kniha *O českých příjmeních*, kterou J. Beneš hned po válce připravil do tisku pro nakladatelství Melantrich. Ale únorový převrat 1948 vydání knihy zmařil. Kniha vyšla až v roce 1962 v nakladatelství Academia, ale ve značně zestručněné podobě a hlavně bez rejstříků, což bohužel velmi snížilo její uživatelskou hodnotu, a průkopnickou knihu, která přinesla bohatý materiál k českým příjmením, značně poškodilo. Benešova kniha přinesla souhrnné poučení o českých příjmeních, jejich původu, významu i gramatice a užívání. Taková souhrnná práce do té doby u nás neexistovala. Z bohatého nashromážděného materiálu ještě na sklonku svého života připravil za intenzivní pomoci své dcery Dobravy, byl už v té době vážně nemocný, slovník *Naše příjmení*. Kniha vyšla rok před jeho smrtí 1983 jako součást řady Malých encyklopedií v nakladatelství Mladá fronta, ale pod jménem jeho dcery Dobravy Moldanové, protože J. Beneš byl postižen zákazem publikování.

Jakmile dokončil svou knihu o českých příjmeních, začal J. Beneš pracovat na dalším díle, které bylo jakýmsi logickým pokračováním práce na českých příjmeních – velké

procento Čechů nese příjmení od původu německé. A tak začal zpracovávat téma německých příjmení u Čechů. A to se na celá desetiletí stalo jeho základním zájmem. Zúročil zde svá germanistická studia, svou výbornou znalost němčiny, ale i místních německých nářečí z rodného Pošumaví. Rukopis knihy dokončil v šedesátých letech a nabídl ji nakladatelství Academia. Přípravy pro vydání se nadějně rozběhly, kniha prošla recenzním řízením (recenzenti byli bohemisté V. Šmilauer a I. Lutterer a germanista E. Skála). Recenzenti měli ovšem připomínky, které autor pečlivě a poctivě do rukopisu zapracoval, takže kniha *Německá příjmení u Čechů* byla připravena k tisku.

Ale situace se opakovala. Přišel srpen 1968 a následná normalizace a vydání knihy se rázem stalo věcí už ne lingvistickou, ale politickou, a to pro svou tematiku. Přesto autor i recenzenti hledali cestu, jak dílo vydat. Angažoval se v tom velmi silně V. Šmilauer. Uvažovalo se i o jistém okleštění práce. Avšak poslední ranou pro tyto snahy byl posudek marxistického historika J. Kočího, který dílo prohlásil za nahrávající revanšismu, a byl konec. Dílo bylo definitivně odmítnuto. Pro J. Beneše to byla skutečná rána. Zmařeno bylo jeho celoživotní dílo. Ale nevzdal se. Dále na díle pracoval, shledávat další a další prameny a výsledky tohoto bádání do rukopisu vtěloval, a to až do své smrti.

Knihu *Německá příjmení u Čechů* se podařilo vydat až dlouho po autorově smrti, a to v roce 1998. Stalo se tak péčí dcery J. Beneše Dobravy Moldanové-Benešové a Ústavu slovansko-germánských studií Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Editorům bylo jasné, že rukopis nelze vydat tak, jak jej J. Beneš zanechal, protože do verze původně připravované k tisku vnesl spoustu dalších nových údajů. Bylo potřeba dílo nejen revidovat, ale i upravit a zejména přizpůsobit věcné třídění současným potřebám. A bylo třeba vypracovat rejstříky, k nimž už se J. Beneš nedostal. Této práce se ujala Marie Nováková.

*Německá příjmení u Čechů* jsou průkopnickým a zcela ojedinělým dílem. V knize je sneseno neuvěřitelné množství materiálu ze stejně neuvěřitelného počtu pramenů. Je to výsledek doslova sisyfovské práce. Zájemce zde najde informace o nejrůznějších německých příjmeních, která Češi nosí, ale i o jejich variantách a různých způsobech psaní, o jejich etymologii, významu, a dokonce i regionálním původu (původu z různých německých nářečí). Sestavení rejstříků bylo velice náročné, protože dílo obsahuje tisíce a tisíce jmen a jejich variant. Proto byly ve vydání z roku 1998 rejstříky vydány v samostatném svazku.

Zde tedy jasně vidíme důvod, proč si tohoto vědce v dnešní době připomenout. Za jeho dílo mu patří dík nás všech.

A pro zájemce: Kniha *Německá příjmení u Čechů* vyšla v roce 2020 ve druhém, částečně upraveném vydání a v jednom svazku v nakladatelství Pankrác.

# Vančurovská konference

Erik Gilk, FF UP v Olomouci

erik.gilk@upol.cz

V době tvrdého lockdownu, která nepřála osobním setkáním, uspořádala Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty brněnské Masarykovy univerzity on-line konferenci *Vladislav Vančura v literárním kontextu 20. století*. Jednodenní akce proběhla 12. března 2021 a jejím hlavním organizátorem byl literární historik a přední znalec Vančurova díla Jiří Poláček. Konference se konala u příležitosti 130. výročí narození spisovatele a zároveň byla neokázalou oslavou životního jubilea pořadatele, který následující den oslavil sedmdesátiny. Tedy věk, který naprosto neodpovídá jeho životnímu elánu, optimismu a pracovitosti.

Vstupního příspěvku se ujal J. Poláček a připomenul v něm stěžejní body Vančurova života a díla. E. Gilk z olomoucké filozofické fakulty referoval o časoprostoru maloměsta, který sice není ve Vančurových prózách dominantní, nabízí však nejednu podnět k obecnější úvaze. E. Nováková následovně pojednala o *Obrazech z dějin národa českého* v kontextu protektorátní historické prózy.

Celý následující blok byl věnován Vančurovu dramatickému dílu, které bývá ve srovnání s jeho prózou marginalizováno. D. Kroča a M. Lollok se věnovali vybraným aspektům celého korpusu Vančurových divadelních her, zatímco A. Veřmiřovský zaměřil svoji pozornost na lexikálně sémantickou analýzu dramatu *Josefina*. V. Valentová z Moravského zemského muzea zasvěceně pohovořila o dramaturgických úpravách textů v inscenacích a adaptacích Vančurova díla uvedených na prknech brněnských divadel.

Z dalších příspěvků zaujaly materiálově bohatě podložené referáty M. Tichého ze Slezské univerzity v Opavě o Vančurově programově radikální kritice a našeho předního znalce literárního stylu P. Mareše z pražské filozofické fakulty, který představil širokou paletu Vančurovy vzorkovnice způsobů vyprávění. O. Sládek se zase věnoval vztahu V. Vančury a J. Mukařovského a jeho vývoji od přátelství v odborný zájem strukturalisty o umělcovo dílo. Z Mukařovského připravované monografie bohužel nakonec sešlo a zůstalo několik statí včetně nedávno vydané rukopisné studie *Vančurův vypravěč* (2006), jež se měla nejspíš stát základem jedné z kapitol zamýšlené práce.

Přestože konference měla poměrně obecný název a na první pohled slibovala tříšt nesourodých příspěvků, jak se to bohužel mnohdy na takových akcích stává, opak byl pravdou. J. Poláček totiž s většinou účastníků téma jejich příspěvku předem prodiskutoval a přiměl je zaměřit se na určitý problém, jev či aspekt Vančurova díla. Výsledkem takto promyšlené spolupráce převážně mezi přednášejícími působícími na pořadajícím pracovišti byly fundované referáty, které vytvořily kompaktní a v leccem objevný obraz prozaického, dramatického, filmového a kritického díla našeho avantgardního umělce.

Celý konferenční den se nesl v duchu plodné a koncentrované diskuse a přátelské atmosféry, až měli účastníci dojem, že nesedí u svých počítačů doma nebo v pracovně, ale rozprávějí v jedné místnosti a vzdávají tím čest jak pojednávanému autorovi, tak čerstvému sedmdesátníkovi.

# Činnost metodických kabinetů ČJL v projektu SYPO

Stanislav Štěpáník, PF UP v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

Poměrně dlouhou dobu státní vzdělávací politika reflektuje problém chybějícího uceleného systému profesní podpory učitelů a ředitelů škol. Často zaznívají výtky, že další vzdělávání pedagogických pracovníků je až na výjimky nesystematické, že učitelé i ředitelé škol se v nabídce kursů DVPP těžko orientují a že nabídka je navíc velmi různé kvality, že chybí koncepční podpora pro různé fáze profesní dráhy učitele. Změny ve způsobu podpory učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání si jako jednu ze strategických linií pro zkvalitnění fungování českého školství vytyčila také *Strategie vzdělávací politiky 2030+*, takže i řídicí orgány si deficit v této oblasti evidentně uvědomují.

Jedním z nástrojů, kterými stát na zmíněné problémy zareagoval, je projekt SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, fungující v gesci Národního institutu pro další vzdělávání, dnes Národního pedagogického institutu ČR už od r. 2018. Kromě Stálé konference ředitelů a programu na podporu začínajících učitelů jsou v projektu zřízeny tzv. metodické kabinety pro vybrané obory nebo segmenty vzdělávání. Vedle metodických kabinetů matematiky, informatiky a ICT, předškolního a prvostupňového vzdělávání nebo přírodovědného vzdělávání je jedním z metodických kabinetů také kabinet českého jazyka a literatury.

Cílem projektu SYPO je vybudovat síť metodické podpory jednotlivých škol, metodické kabinety mají proto hierarchickou strukturu – od národního kabinetu přes krajské kabinety v jednotlivých krajích až po kabinety na oblastní úrovni. Pamětníci možná vzpomenou na dřívější organizaci metodických sdružení; SYPO se snaží na tradici tohoto vzdělávání učitelů navázat a dále ji rozvíjet. Usiluje tak o řešení soustavného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to nejen na úrovni obecně pedagogických témat, ale tím, že jsou zřízeny kabinety pro různé obory, také v rovině otázek oborově specifických.

Za tímto účelem se v činnosti kabinetů spojují nejen učitelé z jednotlivých typů škol a stupňů, ale také představitelé akademické sféry či sféry vzdělávací politiky (sféry decizní). V národním kabinetu jsou proto zastoupeni učitelé 1., 2. a 3. stupně, ředitelé škol, zástupci vysokoškolských pracovišť či profesních organizací, ministerstva školství, NPI ČR, České školní inspekce nebo Cermatu.

Krajské metodické kabinety fungují v jednotlivých krajích, i ony sdružují učitele všech stupňů, ředitele škol a akademiky z fakult vzdělávajících učitele v daném regionu. Jak je patrné, SYPO usiluje o to, aby se vzájemně propojila teorie s praxí, aby se vědecké poznání, tj. poznání jazykovědné i literární bohemistiky a oborové didaktiky českého jazyka a didaktiky literatury, odráželo v praxi a aby věda řešila problémy, které jsou aktuální pro praxi. Propast mezi akademickou a učitelskou sférou je chronická; odmítání teorie ze strany učitelů je škodlivé, stejně jako nedostatek respektu akademické sféry k potřebám výuky. Zmíněná propast tedy neprospívá ani jedné ze stran a už vůbec ne kvalitě vzdělávání ve školách. Je proto dobře, že zde existuje platforma, která má propojení teorie a praxe přímo ve své náplni.

Národní kabinet má řešit koncepční otázky vzdělávání v českém jazyce a literatuře s cílem rozvoje předmětu s důrazem na aktuální poznání oborové didaktiky. Jeho činnost zasahuje jak oblast školy (procesů vzdělávání), tak oblast státní politiky (parametry vstupů



a výstupů vzdělávání). Předmětem zájmu v poslední době tak jsou mj. revize RVP, podoba maturitní zkoušky, přístup k distanční výuce v oboru ČJL, komunikační pojetí výuky českého jazyka i literatury aj.

Na svém 9. zasedání 7. června 2021 Národní kabinet např. vedl diskusi o podobě maturitní zkoušky ve školním roce 2020/2021. Při vědomí všech omezení vyplývajících ze stavu epidemie covid-19 schválil usnesení následujícího znění:

1. NK pokládá za bezprecedentní pochybení, že MZ z ČJL dostala v letošním roce statut zkoušky dobrovolné, a odmítá jakékoliv zpochybnění statutu zkoušky z mateřského jazyka jako povinné součásti maturitního schématu. Jde o zkoušku ověřující stěžejní dovednosti pro fungování každého jedince ve společnosti.

2. NK odmítá změny v modelu MZ pro školní rok 2020/2021 a trvá na tom, že součástí MZ musejí být písemná práce a ústní zkouška, protože ty ověřují klíčové jazykově-komunikační a literární znalosti a dovednosti, které jsou cílem studia na střední škole.

3. NK podporuje přijímací a maturitní testování v gesci státu a trvá na tom, že tyto rozhodné zkoušky v gesci státu zůstat musejí i nadále. Tato podpora však nevylučuje možnosti zkvalitnění stávající podoby specifikace požadavků k JPZ a MZ, příp. testů samých.

4. NK odmítá kritiku p. Botlíka a organizace EDUin jako neopodstatněnou a vědeckými argumenty lehce vyvratitelnou.<sup>1</sup>

Touto usnesení nijak nevylučuje opodstatněnou kritiku Cermatu a možnosti zkvalitnění testů – o tom byla na zasedání také řeč přímo s ředitelkou Cermatu dr. Kleňhovou. Národní kabinet však měl potřebu postavit se mediálními zkratkám a některým zavádějícím či zcela mylným argumentům, které se v diskusi o standardizovaných zkouškách každoročně objevují.

Zásadní pro SYPO je ale **přímá podpora pedagogických pracovníků** prostřednictvím spektra nástrojů:

- Základním dokumentem, o němž se činnost kabinetů opírá, je **Model profesní podpory**. Tento poměrně složitý dokument popisuje způsob profesionalizace učitelství, ujasňuje koncepční uchopení systému vzdělávání učitelů ČJL v zájmu zvýšení kvality jejich činnosti. Zároveň vymezuje specifické oblasti výuky ČJL, jimž je třeba věnovat ve vzdělávání učitelů pozornost – a to jak ve složce komunikačně-jazykové, tak ve složce literární. V obou dvou je to především rozvoj komunikačního pojetí předmětu a orientace na kompetenční zacílení – což je v souladu se Strategií vzdělávací politiky ČR 2030+. Na textu Modelu se za NK ČJL podíleli především K. Šebesta a J. Vala. Text modelu je k dispozici na webové stránce projektu SYPO.
- **Metodické příručky**: Doposud vyšla metodická příručka *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* (Štěpáník, Krčmářová, & Polčáková, 2020), která přináší zcela konkrétní inspiraci pro učitele 1., 2. i 3. stupně pro propojení jazykové a komunikačně-slohové (i literární) složky; v duchu praktičnosti jdou i metodické příručky připravované k vydání: MP příkladů dobré praxe distanční výuky, do níž svými nápady přispěli učitelé z celé republiky (koordinovala S. Havlíčková), a MP k výuce poezie, která také vznikla ve spolupráci s učiteli v praxi (koordinoval J. Vala). MP jsou dostupné na webu projektu SYPO.

<sup>1</sup> Zde šlo mj. o požadavek kritiků prohlásit zkoušku za nezákonnou z důvodu „korektorských“ úloh, které měly být v rozporu s RVP. V případě vyhledání položky, v níž je pravopisná chyba, se ale samozřejmě o korekturu nejedná; rozsah korektury je daleko větší a zahrnuje posouzení mj. i stylizace textu. To předmětem kritizovaných úloh není; jedná se o úlohy ověřující dovednost pozorného čtení (srov. Šebesta, 2005, s. 88) v kombinaci se znalostí pravopisu.

- **Webináře:** Po celý rok běží série webinarů, jejichž témata určují členové národního kabinetu a krajských kabinetů. Kabinet oslovuje vybrané odborníky a volí témata, která jsou pro učitele zajímavá a aktuální: např. změny v obsahu výuky češtiny na 1. stupni ZŠ či otázka větného rozboru ve výuce češtiny na 1. stupni ZŠ (přednášela E. Hájková), tvorba digitálního obsahu nebo elektronická komunikace (J. Vejvodová), revize RVP (M. Mlčoch), tvořivá práce s uměleckým textem (V. Brčáková), možnosti integrace jazykové a komunikační výchovy (S. Štěpáník), současná literatura pro děti ve věku 1. stupně ZŠ (G. Zelená Sittová), využití korpusů ve výuce češtiny (L. Lukešová, S. Škodová, T. Jelínek) aj. Webináře jsou zdarma, je možno se jich účastnit v reálném čase nebo je zhlédnout ze záznamu v kanálu SYPO na youtube.
- SYPO ale nabízí také **praktickou podporu škol**, a to např. formou oblastních workshopů, supervizi nebo skupinových intervizí. Ve spolupráci s krajským metodickým kabinetem v daném kraji mohou školy požádat o uspořádání workshopu konkrétního odborníka na určitý problém, příp. pro své učitele pozvat odborníka, který provede intervizi či supervizi přímo u nich ve škole. Témata, která v r. 2021 oblastní workshopy řešily, byla např. dílna čtení, jednotná přijímací zkouška z ČJL, možnosti motivačních aktivit v českém jazyce, Ota Pavel ve vzpomínkách bratrů, práce s uměleckým textem v literární výchově na ZŠ, RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, současná česká literatura, vedení odborných prací (seminární / maturitní práce, práce SOČ) aj.

Členové kabinetů se scházejí v pravidelných intervalech, průběžně hledají řešení aktuálních problémů, usilují o propojování teorie a praxe. Jejich prostřednictvím se poznatky učitelů mohou dostat přímo na ministerstvo školství – instituci, která se nejen tímto způsobem postupně otevírá učitelům veřejnosti. Své podněty členům kabinetu může předat kterýkoliv učitel, případně – ještě lépe – se může kterýkoliv učitel do činnosti kabinetů zapojit; kontakty na členy kabinetů jsou uvedeny na webových stránkách projektu.<sup>2</sup>

## Z literárního muzea: K dvojímu výročí Jaromíra Johna (16. dubna 1882 – 24. dubna 1952)

Erik Gilk, FF UP v Olomouci

erik.gilk@upol.cz

Prozaik a estetik nebo estetik a prozaik? I takto bychom se mohli tázat, abychom co nejlépe vystihli osobnost, která se po celý svůj aktivní život obracela ke světu dvěma tvářemi, uměleckou a vědeckou. Jako estetik používal Jaromír John své občanské jméno Bohumil Markalous, pseudonym si zvolil podle křestního jména svého za Velké války padlého bratra, příjmení John se údajně dobře psalo francouzským perem.

Narodil se v Klatovech, avšak mládí prožil v Chrudimi, rodném kraji svých rodičů, kde jeho otec působil jako gymnaziální profesor. Vystudoval přírodovědeckou fakultu pražské univerzity, ale navštěvoval rovněž přednášky z filozofie, psychologie, estetiky a dějin umění, obzvláště u rodinného přítele Otakara Hostinského. Po studiích se stal středoškolským profesorem a záhy se začal věnovat veřejné, obzvláště uměleckovýchovné činnosti.

<sup>2</sup> Autor je předsedou Národního kabinetu ČJL.

V únoru 1915 byl odveden na balkánskou frontu a o rok později onemocněl v Albánii úplavici. Dočasně ochrml na dolní končetiny, na frontu už se nevrátil a během vojenské služby obhájil v roce 1917 doktorskou disertaci z filozofie a estetiky. Po válce krátce působil v brněnské redakci *Lidových novin* a tamtéž pak řídil dvojjazyčně vydávaný časopis *Bytová kultura*. Na jaře 1928 odešel ze státní služby do penze a plně se věnoval řízení obrázkového časopisu *Pestrý týden* (1928–1933) a beletristické tvorbě. Od třicátých let pobýval ve Slatiňanech na Chrudimsku, od roku 1943 se spisovatelkou H. Šmahelovou. Po válce byl pozván filozofem J. L. Fischerem, rektorem Univerzity Palackého v Olomouci, aby tam založil estetický seminář, a tak od roku 1948 až do své smrti působil na obnovené univerzitě jako řádný profesor. Zemřel v jaroměřské nemocnici, ve které nalézal útočiště občas už během války. Byl pohřben v rodinné hrobce v Pardubičkách.

Hlavním obsahem Johnova intenzivního působení na veřejnosti byla estetická výchova, kterou považoval za výchovu celého člověka. Estetiku chápal jako filozofickou disciplínu, a přitom mu šlo především o estetiku praktického života. Zčásti anticipoval, zčásti spoluutvářel estetiku meziválečné avantgardy svou kritikou dekorativismu, ornamentalismu a vyprázdňené symboliky, dopisoval si s brněnským rodákem a slavným rakouským architektem A. Loosem. Pokusil se vytvořit nový vědní obor, který nazval esteartologie, zabývající se estetickými otázkami a hodnotami jak života, zvláště vkusem (estelogie), tak umění (artilogie). Od zjištění o rozhodujícím významu zraku došel ve třicátých letech k projektu eidiky, disciplíny zabývající se zrakem jako tvůrčím činitelem.

Jako prozaik proslul John svým smyslem pro psychologii, dokument a mluvené slovo, zaměřením na vystižení tragikomických stránek života lidského i měšťanského a láskyplnou ironií, s níž zobrazoval lidi prostě až prostoduché. Beletrii začal psát na začátku století, avšak své pokusy tehdy publikoval jen ojediněle a časopisecky. Přelom v jeho tvorbě znamenal pochopení estetické hodnoty dokumentu a poznání lidového živlu za první světové války. V povídkách pro dospělé i pro děti uplatnil jak svůj vypravěčský talent, tak schopnost rozmanité stylizace jako součást autentického zobrazení velkého množství typů soudobého českého člověka.

Tento umělecký postup uplatnil nejvýrazněji v povídkové knize *Večery na slavníku* (1920) s výmluvným podtitulem *Sólové výstupy, gramofonové desky, pošklebky, sentimentality a triviality*. Ten naznačuje, že půjde o značně různorodé příběhy tematizující všední příběhy podávané prostými vypravěči tendujícími často k sebedojímání, a rovněž avizuje nápodobu odposlouchané řeči konzervované psaným slovem. Jednotčím principem celého povídkového souboru je zvolený způsob vyprávění, který byl v kontextu dobové české literatury jedinečný a progresivní. Základem vyprávění je orální vypravěčské gesto, tedy nápodoba mluveného, tady a teď vznikajícího vyprávění. K tradici takového typu narace, kdy si posluchači navzájem vyměňují slovo a přebírají pomyslnou vypravěčskou (či spíše „sdělovací“) štafetu, odkazuje již název, který je aluzí na cyklus *Večery na samotě u Dikaňky* (1831–1832) ruského klasika N. V. Gogola. John svou knihu komponoval podobně jako Gogol a v kontextu evropské literatury bychom mohli jít ještě mnohem hlouběji do minulosti a vzpomenout Boccacciův *Dekameron* (1348–1353). Jedná se vlastně o „hovory lidí“, které mnohem později ve svých prózách používal Bohumil Hrabal.

Již před první světovou válkou vznikla původní verze Johnova dvojdílného románu *Rodiče a děti*, napsaná na základě skutečných dopisů mezi jeho rodiči a mezi autorem a jeho ženou Giselou. Rodičovskou generaci zobrazil prozaik několikrát přepracovaným příběhem v dopisech *Boský osud* (1918 v *Lidových novinách*), své vlastní pokolení

novelou *Děti* (psáno 1911, vydáno 1982). V druhém období své tvorby spadající do let 1933 až 1942 vyrostl láskyplný ironik John v osobitého kritika měšťanského životního stylu, jak to dokládají prózy *Výbušný zlotvor* (1933–1934 v *Pestrém týdnu*), *Estét* (1935–1936 tamtéž) a *Moudrý Engelbert* (1940). Tematický návrat k první světové válce *Zbloudilý syn* (1934) přerostl v jeden z prvních a nejpronikavějších antifašistických projevů české literatury.

V posledním tvůrčím období se John soustředil na postavy psychicky vyšinutých, „povržených“ lidí, o něž se zajímal již v období *Večerů na slavníku*. V románech *Eskamotér Josef* (1946), *Pampovánek* (1948) a *Honda Cibulků na světlo vydaný* (nedokončeno, knižně 1976) vystavuje ponižované a vysmívané, pošetilé, naivní a pobloudilé protagonisty konfrontaci s chytráckým „normálním“ okolím a dovozuje, že mravně a namnoze i svými pracovními vlastnostmi převyšují svět, který jimi pohrdá. V těchto prózách využil autor uměleckých postupů a prostředků kýčové a pololidové literatury, jež zároveň parodoval. Ve školních čítankách je dodnes oblíbený Johnův *Rajský ostrov* pojednávající čtivou formou o stavbě Národního divadla.

Bohumil Markalous alias Jaromír John byl vskutku renesanční osobností se širokým dosahem své působnosti, jichž moderní česká literatura mnoho neměla. Nebyl ovšem jen umělcem nebo estetickým teoretikem, ale především znalcem praktického života, jak dokládá nejen jeho citát či aforismus, z nichž vybíráme: *Tajemství, jak být šťastný, je prosté: nemít potřeb a nespěchat.*

## Recenze

---

### Češství v nás

Ana Adamovičová, FF UK v Praze

ana.adamovicova@ff.cuni.cz

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; STANJA BRDAR, Jitka; KOČÍ, Jana. *Češství v nás. České školství a jeho vliv na zachování české národní identity v Chorvatsku*. Praha: Nadace Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových, 2020.

V ediční řadě Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky vyšla v roce 2020 monografie pojednávající o vlivu vzdělávání v češtině na zachování národní identity české menšiny v Chorvatsku. V osobní a profesní kariéře autorek se snoubí jednak důvěrné znalosti daruvarského prostředí, centra české menšiny v Chorvatsku, jejího života v minulosti a v současnosti, jednak bohaté pedagogické zkušenosti. Tyto skutečnosti jsou vynikajícím předpokladem pro uchopení zvoleného tématu jak z hlediska historického a teoretického, tak i ryze praktického. O osudech české menšiny, o historických kořenech jejího přesídlení, o jazyce české menšiny či o vztazích s Československem potažmo Českou republikou již bylo napsáno hodně publikací a článků (autorky ve své práci na mnohé z nich odkazují či přímo z nich citují; rozsáhlou bibliografií najdeme na konci monografie). Problematika českého školství s důrazem na jeho přínos české menšině nebyla však dosud badatelsky zpracována. Nově předkládaná monografie *Češství v nás*

zaplňuje tuto mezeru a systematicky zkoumá korelaci mezi výukou v českém jazyce a zachováním národní identity.

Monografie je členěna do 8 kapitol, které postupně, chronologicky i tematicky, rozvíjejí zvolené téma. V první se probírá historický kontext přesídlení Čechů do dnešního Chorvatska a vznik jejich prvních organizací. Připomeňme si základní fakta: počátky české kolonizace dnešního území Chorvatska sahají do druhé poloviny 18. století. Společenský život se však začal rozvíjet až od konce 19. století – postupem času si čeští kolonisté vybudovali síť institucí, díky nimž již dlouho patří k nejlépe organizovaným českým menšinám ve světě. Už v 70. letech 19. století začaly vznikat české besedy (dnes jich v Chorvatsku působí 31 a zahrnují řadu tanečních, pěveckých, dechových a divadelních souborů). K trvalému navázání spolupráce s krajanskými organizacemi a ustanovení Československého svazu v Jugoslávii došlo až po vzniku samostatného Československa. Jejím předákům bylo jasné, že se český jazyk neudrží, nebude-li mít své školy: v letošním roce uplyne 100 let od založení první české školy v Daruvaru (1922).

Další tři kapitoly se zabývají rozvojem českých škol ve čtyřech historických etapách až po současnost: v meziválečném období (do roku 1941, kdy byly zavřeny), po roce 1945, v devadesátých letech 20. století a v dnešní době. Pohnuté historické události víckrát během 20. století zasáhly i do života české menšiny v Chorvatsku a dočasně přerušily činnost českých škol (během 2. světové války, v roce 1948 po roztržce mezi východním blokem a Jugoslávií a v 90. letech 20. století během války v bývalé Jugoslávii). Obzvlášť toto poslední období je vylíčeno velice strhujícím stylem a barvitě, a to mj. i proto, že některé aktéry těchto neblahých událostí autorky znají. Šlo totiž o evakuaci 1500 dětí (ale také matek s malými dětmi apod.) z válkou zasažených oblastí do Čech. Akce „Zachraňte naše děti“ se uskutečnila pod záštitou české vlády, Svazu Čechů a Slováků a českých škol v Chorvatsku. Děti v Čechách strávily několik měsíců, byla pro ně organizována výuka a vše potřebné. Tyto zkušenosti určitě upevnily vztahy mezi krajany a původní vlastní a povědomí krajanských dětí o České republice a o svých kořenech.

Druhá půlka monografie je věnována hlavnímu tématu, a sice roli a významu českých škol a vzdělávání v mateřském jazyce při zachování národní identity a odolávání asimilačním procesům s většinovým obyvatelstvem. Podoba a počet škol se v průběhu desetiletí víckrát měnily, operativně a průběžně se musel řešit problém učebních materiálů (do 60. let minulého století hlavně pocházel z Československa) a učitelských kádřů. Problém s učiteli dočasně byl vyřešen založením Pedagogické akademie v chorvatské Pakraci. Během své několikaleté existence (v roce 1968 byla bohužel zrušena) v ní získala kvalifikaci celá generace učitelů pro české školy z řad krajanů, kteří se pak zasloužili i o vydání prvních učebnic místní provenience. Stabilizaci učitelských kádřů v 70. letech měla povzbudit i stipendia pro krajany na československých vysokých školách – pět ročně. Je určitě důležité zmínit i vznik vydavatelství Jednota, které rovněž vydává různé pomůcky pro krajanské školy.

V současné době (od r. 2000) vzdělávání v češtině probíhá podle tří modelů: model A – všechny předměty v mateřském jazyce (jedná se o dvě mateřské školy a osm základních); model B – dvojjazyčné školy: společenské předměty v mateřském jazyce, ostatní v chorvatštině (v současné době jen jedna škola – Gymnázium Daruvar); model C – tzv. péče o mateřský jazyk a kulturu, časová dotace 5 hodin týdně: učí se jazyk, literatura, dějiny, zeměpis, výtvarná a hudební kultura (podle tohoto modelu se vyučuje v 21 základních školách, 4 středních školách a v jedné mateřské škole). Model C, kde je čeština povinně-volitelným předmětem nad rámec povinných předmětů, je tedy v současnosti

nejrozšířenějším modelem menšinového vzdělávání v Chorvatsku a zřejmě jediným modelem, který má jistou budoucnost. Jen pro srovnání: zatímco v roce 1946 bylo 25 českých škol, v současné době je jich osm (model A). Jde o přirozený úbytek příslušníků české menšiny, ať z důvodů migračních či asimilačních (v meziválečném období se k české menšině hlásilo až 30 000 lidí, podle posledního sčítání lidu v r. 2011 příslušníků české menšiny bylo třikrát méně, z čehož se jen 70 % vyjadřuje o češtině jako o svém mateřském jazyce). Výhodou modelu C je bezesporu nejen skutečnost, že umožňuje realizovat výuku českého jazyka i pro relativně malý počet zájemců, ale zároveň, na rozdíl od ostatních modelů, pokrývá i mnohem širší území, na kterém se česká menšina vyskytuje (nejen Daruvarsko), díky čemuž se daleko většímu počtu potomků českých krajanů nabízí možnost přijít do styku s českým jazykem, kulturou, zvyky a tradicemi.

Autorky se zvláště zamýšlejí nad osudem menšinového jazyka v dnešním integrovaném světě. Dle průzkumů dnes většinový model výuky českého jazyka odpovídá současným trendům a spíše přispívá k zachování povědomí žáků o svém původu. Pro zachování národní identity jsou ovšem zásadní i nevýukové aktivity, různé soutěže, výměnné pobyty v České republice apod. To platí nejen pro žáky, ale i pro pedagogické pracovníky, neboť právě jejich působení a péče mají vliv na přístup budoucích generací k českému jazyku a k identifikaci s českou národností. Proto se v ČR pro krajanské pedagogické pracovníky organizují semináře či odborné porady, sympozia o českém jazyce apod. Vliv školy, spolupráce s různými institucemi v ČR a osobní kontakty jsou tedy klíčovými faktory v zachování jazyka předků a mnohých prvků tradiční české kultury.

Poslední kapitola je věnována devíti významným učitelům češtiny. Na pomyslné desáté místo by autorky rády umístily všechny další učitele, protože všichni svou obětavou prací po desetiletí přispívali k zachování češtiny a prohloubení vztahu k české kultuře. S tím nelze než souhlasit – na mnoha místech monografie si to čtenář uvědomí.

Autorkám se podařilo detailně zpracovat spoustu historického a faktografického materiálu a nabídnout přitom velice poutavé čtení. Monografie je navíc opatřena i pestrou obrazovou přílohou. Mám pouze tři malé poznámky: chybí medailonky autorek; pro uživatele by bylo přehlednější, kdyby obsah monografie byl uveden na začátku publikace; termín „domovinská válka“ – přestože se v Chorvatsku běžně užívá a přirozeně ho užívá i česká menšina (což autorky zmiňují v poznámce pod čarou, ale až poté, co se v textu již předtím vyskytl), by bylo asi vhodnější nahradit neutrálním termínem „válka v bývalé Jugoslávii“, neboť válečné básnění se neblaze podepsalo i na jiných menšinách v Chorvatsku. To ale nic nemění na faktu, že autorkám a nadaci patří dík za vynikající publikaci.

# K PŘIJÍMAČKÁM S NADHLEDEM

## PŘÍPRAVA NA JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

na osmiletá gymnázia

na čtyřleté obory  
středních škol



5. ročník



9. ročník

Co v publikacích najdete?

- typové procvičovací úlohy včetně řešení
- 5 originálních vzorových testů včetně klíče
- rady, tipy a strategie k vybraným úlohám

A to není vše!

- přístup k dalším interaktivním cvičením ZDARMA
- ke stažení záznamové archy k testům
- cvičné testy s okamžitým vyhodnocením

Více informací na

[www.fraus.cz/prijimacky](http://www.fraus.cz/prijimacky).

### From the contents

Crime in a Cottage ( <i>Zločin v chalupě</i> ) or Once Again on Relativism in the Author's Attitude of Karel Čapek <i>Ladislava Lederbuchová</i> . . . . .	105
On Developing Digital Competences in the School Subject Czech Language and Literature during Teacher Training of Students <i>Růžena Písková, Jana Vejvodová</i> . . . . .	110
Active in Description: Notes on the Style of Pupils' Essays <i>Michal Místeký, Lucie Radková</i> . . . . .	120
Some Remarks on the Design of Didactic Tests for Czech Language and Literature <i>Gabriela Baumgarnerová</i> . . . . .	126
Robot Was Not the Only One (On the 101st Anniversary of the Premiere of Karel Čapek's Play R.U.R.) <i>Jiří Hasil</i> . . . . .	134
Kundera's <i>Nevědění</i> in Connection with Teaching Literature <i>Andrea Králíková</i> . . . . .	139
Other Parties Voted Against ANO <i>Milan Hrdlička</i> . . . . .	143

# Školní výpravy do krajiny češtiny

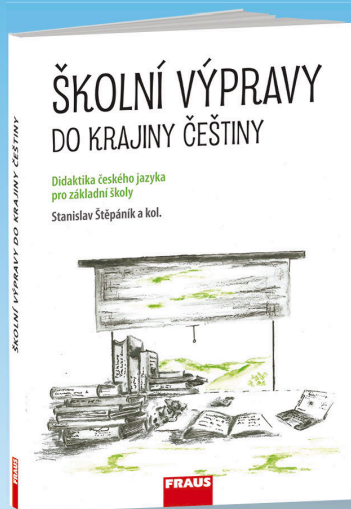


Praktická příručka *Školní výpravy do krajiny češtiny* představuje **ucelenou koncepci** výuky českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií, která akcentuje komunikační a kognitivní cíle a zasazuje učivo do současného vzdělávacího kontextu.

Její hlavním ideovým východiskem je postup **od komunikace k jazyku** a následně od jazyka zpět ke komunikaci, a na rozdíl od současné většinové praxe ve výuce češtiny tak přirozeně propojuje výuku tzv. mluvnice s výukou tzv. slohu. Koncepce je založena na aktuálním poznání věd o jazyce i edukačních věd, odpovídá současnému RVP ZV, reflektuje ideje Strategie 2030+ i záměry revizí RVP ZV.

## Co v příručce najdete?

- **komunikační nauku o českém jazyku**
- výuku jazyka a komunikace v přirozené integraci
- obsah výuky v aktuálním kulturně-sociálním a komunikačním kontextu
- prezentaci výuky založené na (komunikačních) potřebách žáka
- konkrétní příklady realizace výuky při využití koncepce
- diferenciaci komunikačně pojaté výuky při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- návrhy způsobů hodnocení při práci v komunikační nauce o českém jazyku



Školní výpravy do krajiny češtiny

ISBN 978-80-7489-595-1 doporučená cena 349 Kč



Více informací na  
[www.ucebnice.fraus.cz](http://www.ucebnice.fraus.cz)

**FRAUS**



8 594022 789958