

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

**5**  
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 65 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 5. 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](http://www.ceskyjazykaliteratura.cz).Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných  
neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku.

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

**Obsah****Studie a články**Revize RVP a oborové bohemistické kompetence –  
úvod k diskusi

*Redakce a členové redakční rady: Karel Šebesta,  
 Marie Čechová, Ladislava Lederbuchová,  
 Martina Šmejkalová, Ondřej Hník, Josef Soukal,  
 Robert Adam, Helena Chýlová. . . . .* **209**

Vývoj syntaktických prostředků v překladech  
 Vánoční koledy Charlese Dickense  
*Jindřiška Svobodová . . . . .* **215**

Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět  
 aneb Hravá slootovorba  
*Šárka Pešková . . . . .* **222**

Literární kánon z maturitní perspektivy  
*Ondřej Vojtíšek . . . . .* **226**

K digitální kompetenci jako součásti RVP ZV  
*Tomáš Kršiak – Stanislav Štěpáník . . . . .* **231**

**Z nové umělecké literatury**

Život vykládaný básní  
 Básnické sbírky Romana Polácha  
*Martin Lukáš . . . . .* **239**

**Jazyková poradna**

Jak určovat věty se spojkou *takže*  
*Ivana Svobodová . . . . .* **244**

**Rozhledy**

Propria a apelativa – aktuální otázky 2  
*Zaneta Dvořáková . . . . .* **245**

Didaktické impulsy 4 – ostravská konference  
 o výuce českého jazyka a literatury  
*Eva Höflerová . . . . .* **247**

Z literárního muzea: Vítězslav Hálek  
*Vladimír Novotný . . . . .* **249**

**Recenze**

František Všetička opět o poetice české poezie  
*Ladislava Lederbuchová . . . . .* **252**

Časopis Naše řeč – obsah 102.–104. ročníku  
*Hynek Krátký . . . . .* **253**

Božena Němcová inspirací pro umění (1842–2020)  
*Petr Havíř . . . . .* **256**

Podnětný průnik lingvistiky s aktuálními potřebami  
 vyučovací praxe  
*Milan Hrdlička . . . . .* **257**

**Český jazyk a literatura, ročník 72**Obsah ročníku 2021–2022 . . . . . **259**

## Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi

Redakce a členové redakční rady: Karel Šebesta, Marie Čechová, Ladislava Lederbuchová, Martina Šmejkalová, Ondřej Hník, Josef Soukal, Robert Adam, Helena Chýlová

Karel.Sebesta@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** kurikulum, kurikulární reforma, revize kurikulární reformy, český jazyk, literatura, slohová výchova, komunikační výchova

**Key words:** curriculum, reform of curriculum, revising the reform of curriculum, Czech language and literature, stylistic training, communication training

### Revision of Framework Educational Programme and Competences in Czech Studies – an Introduction into Discussion

The ongoing thorough revision of school curriculum in the field of Czech studies inspired the authors of this paper to think about possibilities and limits of the revision. Three teaching topics were selected for demonstration that major changes in grasping the topics and in methodology based on detailed and competent analysis are needed so that the revisions are effective. The authors also claim that revisions are a demanding task that cannot be completed in a short period of time. Therefore they suggest to implement the revisions into elaborate concept of school support and further professional training of teachers.

Druhá vlna kurikulární reformy, kterou reprezentují tzv. velké revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, může být zřejmě největším zásahem do školní výuky nejen v zahajovaném desetiletí. V době psaní našeho článku končí první fáze jejich přípravy, zaměřená na diskuse o obecnějších koncepčních otázkách, a začíná se uvažovat o fázi druhé, která by měla být založena oborově.

Zkušenosti s první vlnou reformy, která byla u nás zahájena kolem roku 2000, s její implementací a měřitelnými výsledky jsou zatím smíšené; podněcují tedy k velmi důkladnému zamýšlení nad tím, co přinese vlna druhá.

Naš příspěvek představuje výsledek společného zamýšlení odborníků, kteří se dlouhodobě zabývají výukou českého jazyka a literatury, nad otázkami, které se v souvislosti s druhou vlnou reformy vynořují. Můžeme se opírat o velmi početné studie i knižní publikace, přehledové, analytické, kritické, založené na datech z původních rozsáhlých šetření, na analýzách analogických reforem zahraničních apod. Tím je dán charakter našeho příspěvku a jeho cíl – podnítit diskusi odborníků v oboru, jež je, domníváme se, při nynějším uvažování o kurikulární reformě velmi potřebná.

### 1. Kurikulární reforma a její vyústění dnes

Ústřední koncepční protiklad, s nímž se v posledním zhruba půlstoletí vyrovnávají kurikulární reformy v řadě vyspělých zemí, pouze připomeneme, ale nebudeme se jím zabývat hlouběji. Jde o protiklad mezi dvojím přístupem k tvorbě a realizaci kurikula:

oborově systematickým (seriálním, kategoriálně a hierarchicky uspořádaným) a situačně aplikačním (integrovaným, tematicky průřezovým, Janík – Slavík, 2009, s. 6).<sup>1</sup> Tato opozice a obecné předpoklady, na nichž jsou oba proudy založeny, jsou v odborné literatuře velmi důkladně a kriticky zpracovány. Spokojíme se tedy odkazem na velmi bohatou literaturu, zejména domácí, která je pro naše čtenáře obecně dostupnější.<sup>2</sup>

Prosazení futuristického kurikula v kurikulárních reformách, které byly provedeny v řadě vyspělých zemí a kolem roku 2000 také v České republice, vedly k výsledkům nemálo problematickým.<sup>3</sup> **Kritické diskuse upozorňují zejména na neporozumění vztahu mezi rozvíjením obecných kompetencí na straně jedné a kompetencí oborových, spojených nutně s konkrétní oblastí lidského vědění, resp. s konkrétním oborovým diskursem, na straně druhé.** To pak vede k důsledkům velmi neblahým i z pohledu oborové didaktiky.<sup>4</sup>

V posledních desetiletích na neuspokojivé výsledky kurikulárních reforem reagují školské systémy v různých zemích více či méně závažnými revizemi, zaměřenými ovšem různými směry. Za nejslibnější bychom mohli pokládat revize směřující k nalezení kurikulárního modelu, který by falešný rozpor mezi oborově systematickým a situačně aplikačním přístupem překlenul. To se promítá i v podkladové studii pro

<sup>1</sup> V odborné literatuře se setkáme s řadou dalších označení: D. Dvořák (Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67, 2017, s. 218) např. píše o kurikulu *realistickém a futuristickém*, jindy se mluví o kurikulu neoliberalistickém vs. tradičním, případně o kurikulu kompetenčním vs. znalostním.

<sup>2</sup> Poměrně podrobné pojednání najdeme v knize DVOŘÁK, D.; HOLEC, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Kurikulum školního vzdělávání. Zahraníční reformy v 21. století*. Praha: UK, PedF, 2018, věnované některým kurikulárním reformám v zahraničí. K poznání vývoje kurikula v České republice je užitečná přehledná práce o přípravách kurikulárních dokumentů od r. 1989: TUPÝ, J. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Brno: MU, 2014, 2. vyd. 2018. Pro srovnání s vývojem na Slovensku lze doporučit práci PORUBSKÝ, Š.; KOSOVÁ, B.; DOUŠKOVÁ, A. et al. *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2014. Z časopiseckých studií doporučujeme např. studii KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21, 2011, s. 34; STRAKOVÁ, J. Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 743. ŠTECH, S. Zfetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59, 2009, s. 115; ŠTECH, S. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 633; VIŠŇOVSKÝ, E.; KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22, 2012, s. 305–335. Odkazy na řadu dalších relevantních studií najde čtenář v článku JANÍK, T. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 634–663.

<sup>3</sup> K neuspokojivým výsledkům kurikulárních reforem v řadě vyspělých zemí v posledních desetiletích srov. např. HIRSCH, E. D. *Why Knowledge Matters*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2018. Pro české prostředí jsou jistým indikátorem výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních PISA v prvních desetiletích po reformě (např. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010; k malé spolehlivosti šetření typu PISA však srov. např. KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. PISA v kritické perspektivě. *ORBIS SCHOLAE*, 5, 2011, s. 53–70; k nejednoznačnosti jejich výsledků DVOŘÁK, D. *Podkladová studie pro 2. stupeň českého základního vzdělávání*. Praha: NÚV, 2019.

<sup>4</sup> Např. S. Stech (2009, s. 112, 113) konstatuje, že *pojem kompetence v současné školské politice nerovně, ale spíše vytěsňuje analýzu učiva. A také přispívá k omezení autonomie školní kultury a zdůrazňuje, že výrazem odpovědnosti didaktik by dnes mělo být úsilí rekonstruovat učivo, protože stavět vedle sebe či dokonce proti sobě péči o žáky a jejich rozvoj na jedné straně a starost o učivo na druhé straně škodí žákům, studentům i celé ideji a étosu institucionálního vzdělávání. A didaktiky z takové situace vycházejí poníženy na úroveň návodových metodik*. Podobně J. Slavík, S. Stech, a K. Uličná (Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67, 2017, s. 191–202) na s. 196 píší o *odklonu od zájmu o učivo/obsah a jeho transformace* a charakterizují ho jako *trend k zprimitivnění nebo k deprofesionalizaci ve vzdělávacím prostoru*.

revize RVP ZV (Dvořák, 2019), v níž autor mj. hovoří o *návratu znalostí jako hlavním trendu současné konstrukce kurikula*.<sup>5</sup>

Jiné řešení nabízí T. Janík (2013). Vychází ze skeptického konstatování, že *současná česká kurikulární reforma stěží pozvedne kvalitu výuky, neboť její implementace vyústila v nezvladatelný formalismus*, a uvažuje o vytvoření podmínek pro rozvinutí kurikulární reformy na úrovni škol a učitelů, podmínek spojených s cílenou podporou škol a profesního rozvoje učitelů.

### Dílčí závěr:

Dosavadní vývoj kurikulární reformy a její implementace pokročil do fáze, kdy se hledá, přinejmenším některými aktéry, vyváženější řešení mezi oběma krajnostmi, případně řešení, které by podporovalo utváření a rozvíjení kurikula. To otvírá prostor pro rozsáhlejší zapojení oborových didaktiků i odborných bohemistů do rozpracovávání oborově-systémového základu nového kurikula. Uvažujme tedy o tom, co by mohla znamenat revize kurikula pro naši oborovou oblast.

## 2. Oborová kompetence v předmětu ČJL – rizika a příležitosti

V jaké situaci vstupuje do revizí kurikulární reformy náš obor? Výuka českého jazyka a literatury ve školách všech stupňů vychází z velmi silné domácí strukturalistické či neostrukturalistické tradice, jak se ustálila v 60. a 70. letech.<sup>6</sup> To se projevuje v pojetí jazyka, literatury a dalších klíčových konceptů, ale rovněž ve způsobu práce s jazykem a texty, využívaných zdrojích poznání atd. Nespornou výhodou a silnou stránkou tohoto pojetí je propracovanost, systematickosti, koherence, ale také shoda s většinou užívaných referenčních knih (mluvnic, slovníků), s většinou programů pregraduální přípravy učitelů a s jejich praktickými zkušenostmi a rovněž vybavenost učebnicemi a dalšími učebními materiály. Nevýhodou je, že škola jen pomalu a s velkým zpožděním reaguje na výrazné změny v lingvistice a didaktice jazyka a literatury v posledních desetiletích (např. nástup kognitivní či korpusové lingvistiky, zaměření na čtenářství apod.), že vztah učiva k prosazovaným klíčovými kompetencím není zatím důsledně propracován, a jeho obsah se proto ve světle nových kurikulárních požadavků může někomu jevit jako předimenzovaný.

V zásadě se oborová didaktika může s tímto napětím vyrovnat a dosud vyrovnává dvěma způsoby: změnou metodiky vyučování a rekonstrukcí učiva. Nemůžeme se zabývat celým úhrnem změn, k nimž postupně dochází nebo o nichž by byla potřeba intenzivně uvažovat. Pokusíme se tedy demonstrovat tento **pohyb ve třech okruzích učiva či přístupu k němu**: a) v nástupu komunikačního přístupu k vyučování jazyku, slohu a literatuře, tedy ve změně metodiky jejich vyučování, b) v integraci

<sup>5</sup> Odkazuje v tom na materiál OECD Knowledge for 2030 – srov. první z klíčových bodů, který se v tomto dokumentu uvádí: *Disciplinary knowledge, or subject-specific knowledge, continues to be an essential foundation for understanding, and a structure through which students can develop other types of knowledge. The opportunity to acquire disciplinary knowledge is also fundamental to equity.*

<sup>6</sup> K historii viz práce M. Šmejkalové, např. ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010.

komunikační výchovy jako plnoprávné složky předmětu a c) v (potřebné) změně hierarchie složek literární výchovy.

a) Snahy o proměnu metodiky vyučování prosazením komunikačního přístupu souvisejí s postupným prosazováním komunikačního zřetele k výuce jazyka a literatury. Počátky této snahy lze hledat už v 70. a 80. letech minulého století.<sup>7</sup> Výhodou tohoto proudu (na rozdíl od zavádění komunikační výchovy) je, že podstatněji nemění okruhy učiva, ale způsoby prezentace jazykových, slohových a literárních obsahů a že uchovává dosavadní tradici uvažování o jazyce a literatuře, plynule na ni navazuje. Je proto pro učitele obecně přístupnější, zvládnutelnější.

Z hlediska současných snah o revizi kurikula se nám toto řešení, cestou změny metodiky, jako dostatečné nejeví: v zásadě se nevyrovnává (resp. nikoli viditelným způsobem) s kritizovanou přemírou učiva, objevují se signály, že nenabízí jeho účinnou rekonstrukci. Nezřídka se kombinuje se snahou o mechanické škrty nebo se těmito škrty nahrazuje, a to i v úvahách o revizi kurikula. V programových materiálech je upozaděna funkční jazyková gramotnost.<sup>8</sup> Proto je třeba doplnit toto řešení o posílení komunikační výchovy.

b) Rozvinutí a integrace komunikační výchovy jako plnoprávné složky předmětu český jazyk a literatura je podstatně náročnější než změna metodiky, mj. i z hlediska implementace učiva. Značná náročnost nového pohledu na vyučování českému jazyku a literatuře plyne především z faktu, že vyžaduje podstatně učivo rekonstruovat a v některých okruzích pravděpodobně překročit hranice dosavadní převažující školské tradice.<sup>9</sup> Ještě větší komplikaci představuje zatím jen malá vybavenost vhodnými učebnicemi a dalšími materiály i **neujasněnost celoživotního odborného vzdělávání učitelů.**<sup>10</sup>

Proto se také komunikační výchova prosazuje v praxi jen velmi obtížně, třebaže v odborných a programových dokumentech se objevila již v polovině 80. let. Přispívá k tomu i skutečnost, že je zpravidla spojována s výukou slohovou, především

<sup>7</sup> Viz např. M. Čechová 1985, s. 88, též 1998; L. Lederbuchová, 1997. Zatím poslední výsledky reprezentují metodiky zveřejňované postupně na webových stránkách NPI (např. S. Štěpáník a kol., 2020) a další aktivity Národního kabinetu Českého jazyka a literatury, např. webinarů (S. Štěpáník, 2021–2022).

<sup>8</sup> Viz ŠMEJKALOVÁ, M.; VONDRŮVÁ, N.; SMETÁČKOVÁ, I.; CHVÁL, M. Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71, 2021, s. 159–176.

<sup>9</sup> Zřejmě poprvé se termín „komunikační výchova“ objevil v roce 1986 (ŠEBESTA, K. Ke komunikativní výchově na švédských školách. *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 57–66), v roce 1994 byla poprvé zahrnuta do Vzdělávacího programu Obecná škola (druhá možnost) a následně Občanská škola. K posledním úvahám o jejím vymezení viz např. ŠEBESTA, K.; HEDIN, T. Od kompetencí k obsahům. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 10, 2019, s. 115–122.

<sup>10</sup> Pokud je nám známo, zatím na tento stav nejzřetelněji reagoval Národní kabinet českého jazyka a literatury v Modelu systému profesní podpory. V kapitole 4.7 (ŠEBESTA, K. a kol. Oborově specifické oblasti neliterární složky předmětu, jimž je potřeba věnovat pozornost. In JANÍK, T. a kol. *Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Český jazyk a literatura*. Praha: NPI ČR, 2020, s. 48–64) se tam uvádějí některá slabá místa oborového základu učitelské přípravy s doporučením, aby jim byla v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků věnována zvýšená pozornost. Kabinet také zařadil do nabídky pro učitele několik webinarů představujících oborové a oborovědidaktické inovace.

<sup>11</sup> Jde o řešení z mnoha důvodů pochopitelné. Tento vývoj dobře ukazují práce ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985; ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998; ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, 2. vyd., 2005.

právě v programových dokumentech a také v učebních materiálech.<sup>11</sup> V praxi pak dochází k tomu, že slohová výchova komunikační výchovu nahrazuje.

**Podstatná změna v této oblasti tedy předpokládá mnohem delší přípravu, než se pro revizi kurikula v současné době plánuje,** rozsáhlé zapojení oborových specialistů a neméně náročné ověřování vhodných postupů.

c) S podobným problémem se setkáváme **u výchovy literární.** Z dosavadních výzkumů se jako zásadní a dlouhodobě přetrvávající problém literární výchovy, zejména na středních školách, jeví nepoměr mezi poznatkovou složkou učiva, především množstvím literárněhistorických poznatků, a studentovou/žákovou přímou komunikací s literárním textem. Zahlcenost literárněhistorickými fakty a pozornost věnovaná více historickému kontextu geneze textů než textu samému, to jsou překážky, které vytlačily z literární výchovy četbu studenta a zážitek z ní jako zážitek z prezentované vlastní reflexe obsahu textu, možnost nového poznávání textu v procesu didaktické, tj. čtenářově věku adekvátní interpretace textu, i zážitek z vlastních tvůrčích aktivit; přispívá k tomu i nízká integrace jazykové a literární výchovy (srov. Hník, 2016–2017; Hník – Jindráček, 2020–2021).

V reakci na tento vnímaný problém se **objevují napříč médii tendence opačné – k automatické redukci veškerého učiva literární výchovy.** To by ovšem neznamenalo řešení, škola by tím byla zbavena i nezbytných nástrojů pro školní interpretaci uměleckého textu. Vhodným přístupem by bylo nikoli vytlačení literárněhistorické složky učiva, ale její didaktická transformace, tj. výběr a účelové užití literárněhistorických poznatků (tyto dva aspekty budou zákonitě omezovat didakticky nefunkční faktografii, srov. Lederbuchová, 2021), tak aby žák dostal potřebné informace o kontextech reprezentativních klasických děl, s kterými se čtenářsky seznámí (resp. o dobových stylech, směrech, autorech), aby mohl i spontánně lépe, s větším porozuměním s textem komunikovat a aby se jeho tvůrčí aktivity nemíjely s autorskou záměrností textu (srov. Pánková, 2021). Samozřejmě je nutné respektovat specifika jednotlivých vzdělávacích stupňů a ve shodě s tím chápat i zařazení literárněhistorických poznatků na základní škole.

I tento úkol je ovšem časově extrémně náročný a nelze ho zvládnout v čase, který je pro revize kurikula zatím vyměřen.

## **Závěr**

Souhrnně můžeme konstatovat, že revize kurikula v oboru český jazyk a literatura, mají-li být skutečně efektivní, předpokládají velmi podstatné změny v pojetí učiva a jeho didaktického zpracování. **Mechanické redukce, které se v úvahách o revizích někdy objevují, by byly nejen zbytečné, ale dokonce škodlivé.** Jsme přesvědčeni, že nebude-li východiskem nové úpravy obsahu předmětu český jazyk a literatura důkladná kompetentní analýza vytěsňující možnost náhodné redukce či vyřazení celých tematických okruhů či jejich částí, **nemůže tato úprava uspět.**

Jde o úkol časově i pracovním velmi náročný; v krátké lhůtě, kterou máme k dispozici, nebude podle našeho názoru možné změny přímo ukotvit v revidovaných

rámcových vzdělávacích programech. Je nezbytné počítat s výrazně delším přechodným obdobím, v němž bude probíhat soustavná příprava učitelů (jejich další vzdělávání) i odpovídajících učebních materiálů a hledání i ověřování nejvhodnějších a nejefektivnějších způsobů didaktické transformace obsahů a práce s nimi ve třídách. Tomuto postupu by nejspíše odpovídala už zmiňovaná strategie, kterou předložil před časem T. Janík (2013) – *rozvinutí kurikulární reformy do koncepce podpory škol a profesního rozvoje učitelů*.

Pokládáme současně za potřebné zahájit oborovědidaktickou diskusi o základních koncepčních otázkách. V příštím ročníku našeho časopisu takovou odbornou diskusi otvíráme.

## Literatura

ČECHOVÁ, M. Smysl vyučování češtině ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64, 2013–2014, s. 1–6.  
HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 67, 2016–2017, s. 83–87.

HNÍK, O.; JINDRÁČEK, V. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, s. 1–9.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19, 2009, s. 5–21.

KNECHT, P. Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19, 2009, s. 120–127.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: FPE ZČU, 1997.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu*. Plzeň: ZČU, 2010.

LEDERBUCHOVÁ, L. Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). Plzeň: ZČU, 2021, s. 232–257.

OECD. *Knowledge for 2030*, 2019. [on-line] Dostupné z <[https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/in\\_brief\\_Knowledge.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/in_brief_Knowledge.pdf)>

PÁNKOVÁ, V. Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). Plzeň: ZČU, 2021, s. 333–362.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.

ŠTĚPÁNÍK, S. Činnost metodických kabinetů ČJL v projektu SYPO. *Český jazyk a literatura*, 72, 2021–2022, s. 150–152.

ŠTĚPÁNÍK, S.; KRČMÁŘOVÁ, M.; POLČÁKOVÁ, S. *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: NPI, 2020.

Odkazy na další literaturu jsou uváděny v poznámkách pod čarou.



# Vývoj syntaktických prostředků v překladech Vánoční koledy Charlese Dickense

Jindřiška Svobodová, FF UP v Olomouci

jindriska.svobodova@upol.cz

**Klíčová slova:** styl, překlad, vývojové tendence, syntaktické konstrukce

**Key words:** style, translation, development tendencies, syntactic constructions

## Development of syntactic means in translations of Charles Dickens's Christmas carol

The aim of this article is to describe the development of syntactic constructions in selected translations of an artistic text. Evident is the tendency to replace genitive constructs with accusative constructs. Word order acts as a stylistically active means, especially the location of the congruent attribute and enclitics. The tendency to occupy the subject position with a personal name, decreasing portion of secondary transformed structures and replacing transgressive constructions with dependent clauses seem to be very significant changes too.

Běžný uživatel jazyka nejčastěji reflektuje změny, ke kterým dochází na rovině lexikální, vývoj ale probíhá i ve všech ostatních jazykových plánech, byť jistě ne zcela rovnoměrně.<sup>1</sup> Již v roce 2005 v Nitře na konferenci věnované syntaxi a metodám jejího vyučování vystoupila Svatava Machová s požadavkem, aby byla na bohemistických pracovištích výuka větné skladby doplněna také o základní poučení o vývoji české věty. Pokud není učitel češtiny obeznámen se základními vývojovými tendencemi v tomto jazykovém plánu, může to „být příčinou jeho budoucího negativního vyladění k syntaktickým inovacím projevujícím se v současném jazyce v jistých komunikačních situacích a jejich hodnocení jako chybných jen proto, že jejich popis dosud není zařazen do kodifikačních příruček, i když lze pozorovat jejich dlouhodobé rozšíření po celém území Česka“ (Machová, 2005, s. 160).

Změny, které v jazyce proběhly, je možné velmi názorně sledovat např. srovnáním překladů identického uměleckého textu, jež byly pořízeny v delších časových rozezstupech. Práce s vybranými ukázkami může posloužit k ilustraci změn, které jsou právě v rovině větné skladby nejnápadnější, a upozornit na výrazové prostředky, které na dnešního čtenáře působí jako dobově příznakové. Jako výchozí materiál pro analýzu nám poslouží tři překlady povídky *Vánoční koleda* Charlese Dickense vydané vždy v přibližně šedesátiletých rozezstupech, konkrétně *Koleda: vánoční povídka s duchy* (překlad J. Váni z roku 1900), *Vánoční koleda* (překlad E. a E. Tilschových z roku 1958) a *Vánoční koleda* (překlad L. Šavlíkové z roku 2019).

## Dobově příznakové syntaktické konstrukce

Dobovou normu syntaxe dobře ilustruje výběr užitých pádových konstrukcí. Práce s vybranými překlady očekávaně ukázala především ústup konstrukcí genitivních; v nejstarším z překladů je např. poměrně častým prostředkem charakterizace postavy

<sup>1</sup> Vývojovým tendencím ve využití prostředků textové koheze se věnoval např. Josef Hrbáček (1987), ve své studii vycházel rovněž ze srovnání překladů uměleckého textu.

tzv. genitiv vlastnosti, jenž tradičně plní funkci přívlastku neshodného. V novějších překladech mu odpovídá buď shodný přívlastek vyjádřený adjektivy se složenou deklinací, nebo rozvitý neshodný přívlastek s formou instrumentálu s předložkou s:<sup>2</sup>

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Byli to statní páni příjemného zevnějšku a stáli nyní v pisárně Skružově, majíce klobouky v rukou. (s. 11)</i>	<i>Byli to statní pánové příjemného vzhledu a nyní stáli s klobouky pod paždím ve Vydřigrošově<sup>3</sup> pisárně. (s. 17)</i>	<i>Byli to důstojní, na pohled přivětíví pánové s knihami a papíry v rukou. (s. 14)</i>
<i>„Kam pak dal své peníze?“ tázal se pán rudých tváří... (s. 84)</i>	<i>„Co udělal s penězi?“ otázel se rudolící pán... (s. 105)</i>	<i>„A co se stalo s jeho penězi?“ ozval se brunátný chlapík... (s. 109)</i>

Novější překlady očekávaně dokládají také postupný úbytek vazeb tzv. genitivu záporového. Tato vazba se užívala u jmen ve funkci přímého předmětu přechodných sloves, případně u podmětu slovesa *být* za předpokladu, že sloveso nese negaci. Genitiv záporový byl užíván právě pro zdůraznění záporu, F. Trávniček ve své studii *Záporový genitiv v češtině* (1938) zdůrazňuje, že genitiv záporový zpravidla nese význam partitivní (částecný) a volba mezi akuzativem a genitivem závisí na individuálním cítění. Oba pády mají schopnost rozlišit význam, explicitním užitím genitivu se zdůrazní partitivní pojetí, v případě užití akuzativu je předmět vnímán jako celek. Genitiv záporový se užíval u substantiv ve funkci podmětu i předmětu a dnes se jeho užití vnímá jako příznakové; výjimku v tomto smyslu představují frazeologická spojení, jež neváhá užít ani autorka nejnovějšího překladu: *„Sebral byl mrtvý, o tom nebylo nejmenších pochyb“* (Šavlíková, s. 7).

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Byl tvrdý a ostrý jako křemen, z něhož žádná ocílka nevykřísila jiskerky šlechetného ohně. (s. 5)</i>	<i>Tvrdý a ostrý jako pazourek, z něhož žádná ocílka jaktěživo nevykřísila jedinou jiskru šlechetnosti. (s. 11)</i>	<i>Tvrdý jako křemen, ale pořádnou jiskru byste z něj nevykřísili. (s. 8)</i>
<i>Nikoho nebylo pod postelí, nikoho v kumbále. (s. 19)</i>	<i>Nikdo pod postelí, nikdo v přístěnku, ... (s. 25)</i>	<i>Pod postelí nikdo, ve skříni taky nikdo; ... (s. 24)</i>

Je zajímavé, že užití genitivu záporového, a to ve funkci syntaktického podmětu i předmětu, ve spojení s přívlastkem hodnotí Trávniček jako chybné (přívlastek podle něj totiž ruší partitivní význam řídicího podstatného jména), ve Váňově překladu se však objevují i tyto konstrukce (např. na s. 52: *jenž nečině žádného odporu zůstával kliden...*).

<sup>2</sup> Všechny sledované jevy doložíme konkrétními citacemi uspořádanými v tabulkách. U každého příkladu bude uvedeno jméno překladatele a číslo strany, na které se citace nachází.

<sup>3</sup> V jednotlivých překladech došlo mimo jiné také ke změně jmen některých postav; např. příjmení hlavního hrdiny se postupně měnilo od Skruže přes Vydřigroše až ke Skrblířovi, příjmení jeho zesnulého společníka zase od Marleye přes Vodrala k Sebralovi; Skružův zaměstnanec se v nejstarším překladu jmenoval Bob Škrábek, v novějším Bob Rastr a v nejnovějším Bob Schrastli.

Užití genitivu bylo spojováno se sémantickou charakteristikou množství, signifikantní je v tomto smyslu užití genitivu kvantitativního:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Tu bylo hrušek a jablek narovnaných v hromádkách, tu bylo vinných hroznů... (s. 57)</i>	<i>... se tu kupily hrušky a jablka v plné svěžesti a houपालy se tu vinné hrozny... (s. 73)</i>	<i>Jablka a hrušky byly vyskládané do vysokých lesklých pyramid, hrozny vína visely... (s. 75)</i>

V neposlední řadě je třeba připomenout také tendenci nahrazovat dativní konstrukce akuzativními, jakkoli je dativní valence „... i v dnešní češtině velmi pevná a zpravidla nedochází k jejímu nahrazování valencí akuzativní“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 246). Některé dativní konstrukce jsou přesto již považovány za zastaralé a frekvence jejich užívání klesá. V novějších překladech při nahrazování konstrukcí s dativem například dochází ke změně slovesného přísudku na přísudek jmenný se sponou nebo k jeho náhradě zcela jiným slovesem, případně mohou být dativní konstrukce nahrazeny právě konstrukcemi s vazbou akuzativní, a to v případě, že je přísudek zachován ve stejné podobě. První příklad uvedený v tabulce níže ilustruje ještě další vývojovou změnu, již se v tomto příspěvku věnujeme dále, a to tendenci vytvářet věty, ve kterých je do pozice podmětu umístěn konatel děje.

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Konečně mu napadlo, že toto světlo vychází... (s. 54)</i>	<i>Ale konečně ho napadlo, že zdroj a tajemství onoho strašidelného světla... (s. 68–69)</i>	<i>Nicméně nakonec došel k závěru, že zdroj i tajemství toho přízračného světla... (s. 69)</i>
<i>„Drahý pane,“ pravil druhý pán potřásaje mu rukama; „ani nevím, co říci takové štědrosti.“ (s. 107)</i>	<i>„Můj drahý pane,“ odpověděl pán a potřásl mu rukou. „Věru nevím, co mám říci takové velkoduš-“ (s. 134)</i>	<i>„Můj milý pane,“ řekl muž a potřásl mu rukou, „vůbec nevím, co mám říci na tak velkory-“ (s. 138)</i>

## Slovosled

Vývoj je patrný také v uspořádání lexikálních jednotek ve výpovědi. Slovosled české výpovědi není gramatický, přesto není rozmístění složek zcela libovolné. Obsah sdělení je rozčleněn tak, aby každá složka výpovědi plnila svou specifickou funkci, a slovosled je vždy závislý na okolnostech komunikace (viz Uhlířová, 1987, s. 9–10; nověji také např. Uhlířová – Kučerová, 2017). V tomto smyslu je pak možné přiřadit jednotlivé prvky výpovědi buď k části tematické, tedy k tomu, o čem se mluví, nebo rematické, tedy k tomu, co se o tématu říká. Nepříznakově téma obsahuje vyvoditelné nebo známé informace a stojí na začátku výpovědi (to také odpovídá tzv. objektivnímu slovosledu). První příklad následující tabulky dokládá, jak bývá v nejstarším z překladů tento nepříznakový slovosled porušován. Jak v překladu Tilschových, tak v překladu Šavlíkové je na začátek výpovědi umístěno téma, jež shrnuje obsah předcházející výpovědi (*Vodral byl nebožtík*, Tilschovi, s. 9; *Sebral byl mrtvý*, Šavlíková s. 7) a čtenáři nesdělují nic nového, pouze naznačují, o čem se dále mluví:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Pochybnosti o tom nemůže být žádné. (s. 3)</i>	<i>O tom nelze vůbec pochybovat – ani v nejmenším. (s. 9)</i>	<i>... o tom nebylo nejmenších pochyb. (s. 7)</i>
<i>V tom pojednou zmizeli bodlavá palma, jmelí, břečťan, krocani, husy. (s. 56)</i>	<i>Cesmína, jmelí, červené bobule, břečťan..., všechno v mžiku zmizelo. (s. 71)</i>	<i>Cesmíny, jmelí lesní plody, břečťan..., to všechno rázem zmizelo. (s. 74)</i>

Jako nápadný prvek v nejstarším překladu působí umístění přívlastku shodného. Atribut kongruentní bývá ve výpovědi stabilně umístěn před substantivem, které blíže determinuje; jak uvádí Uhlířová (1987, s. 14–16; nověji, 2017), za substantivem stojí pouze v případě, že má rozlišovací funkci nebo je připojen volně, v postpozici se objevuje také tehdy, pokud plní expresivní funkci. Příznak knižnosti až archaičnosti vzniká právě umístováním přívlastku shodného v postpozici, tento jev je velmi frekventovaný právě v nejstarším ze sledovaných překladů:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>... a v celém okolí světo z oken kancelářských... (s. 6)</i>	<i>... a v oknech sousedních pisáren plápolaly svíčky... (s. 12)</i>	<i>... a za okny okolních kanceláří hořely svíce... (s. 10)</i>
<i>... neboť hlas duchův pronikal mu až do morku kostí... (s. 23)</i>	<i>... neboť hlas přízraku ho mrazil až v samém morku kostí... (s. 29)</i>	<i>Přízrak ho svým hlasem vyděsil až do morku kostí... (s. 28)</i>
<i>Na osamělém výběžku skalním, několik honů od břehu, o něž se tříštily a kolem něhož se vzteky vlny mořské, stál maják. (s. 71)</i>	<i>Snad míli, snad několik mil od pobřeží, o něž se tříštily vody, po celý divý rok na ně dorážející, se tyčil osamělý maják, vystavěný na ubohém ostrůvku potopených skal. (s. 90)</i>	<i>Asi míli od břehu na kousku napůl ponořené skály, do které moře bušilo a vráželo celý boží rok, stál osamělý maják. (s. 93)</i>
<i>Jelikož ale vím, že je úmyslem tvým mně prospěti... (s. 83)</i>	<i>Ale protože vím, že máš v úmyslu mi prospět... (s. 104)</i>	<i>Protože však vím, že jsi tady pro moje dobro... (s. 107)</i>

Jak ukazují ilustrativní příklady, tendence k užití přívlastku shodného v postpozici je v nejstarším z překladů zřejmá při vyjádření tohoto větného členu přídavným jménem se složenou deklinací, přídavným jménem přívlastňovacím nebo zájmenem. Poslední příklad uvedený v této tabulce také ilustruje tendenci vyhýbat se podmětům, které nevyjadřují konatele děje.

Rytmická pravidla pak ve výpovědi nejméně ovlivňují postavení příklonek. Tzv. enklitika mění svou polohu v závislosti na umístění přízvučného slova, s nímž tvoří jeden rytmický celek. Tento typ nepřízvučných slov nemůže nikdy stát na začátku výpovědi a příklonky často zaujímají tzv. postiniciální pozici – tedy pozici za prvním přízvučným úsekem věty. Tato pozice nemusí být obligatorní, pokud je však jejich slovosledné postavení odlišné od postavení základního, vnímáme je jako rytmicky (a v některých případech také stylizačně) příznakové (viz Uhlířová – Kučerová, 2017). Dnes stojí příklonky před přísudkovým slovesem a jejich umístění

za slovesem působí knižně, až archaicky. Umístění enklitik za sloveso se objevuje v nejstarším překladu, autoři novějších překladů dávají přednost umístění příklonek do jejich základní pozice:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Duch na chvilku naslouchal a potom přidal se k smutnému hořekování (s. 29)</i>	<i>Přízrak chvilčku onomu tesklivému žalozpěvu naslouchal a potom se k němu přidal (s. 37)</i>	<i>Přízrak se na chvíli zaposlouchal, poté se k truchlivému kvílení přidal (s. 35)</i>
<i>Pojednou objevil se před oknem muž v cizozemském kroji (s. 37–38)</i>	<i>Znenadání se venku za oknem vynořil muž v cizokrajném úboru (s. 49)</i>	<i>Najednou se venku za oknem zjevil chlapík v exotickém oděvu (s. 47)</i>

### Hierarchizace propozice

Hierarchizací propozice se rozumí způsob, jakým mluvčí na scéně rozestavuje účastníky děje (viz Štícha, 2017), jde tedy o způsob jejich uspořádání v syntaktických pozicích. Jednotlivé větněčlenské pozice mají při předávání obsahu různou závažnost a specifické je v tomto smyslu postavení podmětu, který často splývá s tzv. tématem výpovědi a vyjadřuje to, o čem se ve výpovědi mluví. Práce s překlady ukázala vývojovou tendenci směřující k obsazování této pozice předmětem označujícím osobu. Překlad Tilschových v tomto ohledu představuje určitý přechod mezi nejstarším překladem a překladem nejnovějším, jehož autorka již jednoznačně upřednostňuje právě konstrukce s podmětem obsazeným osobou (a to i v případě, že je v dané výpovědi nevyjádřený, viz druhý příklad následující tabulky):

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>„Veselé Vánoce, strýčku! Bůh dej štěstí!“ zvolal pojednou veselý hlas. (s. 7)</i>	<i>„Veselé vánoce, strýčku! Dej vám Bůh štěstí!“ zvolal radostný hlas. (s. 13)</i>	<i>„Veselé Vánoce, strýčku! Bůh tě opatruj!“ zahalekal kdosi rozjařeně. (s. 11)</i>
<i>V očích chvěly se jí slzy, jež se třpytily ve světle, vycházejícím z ducha minulých vánoc. (s. 47)</i>	<i>... v očích se jí chvěly slzy a třpytily se ve světle, které zářilo z ducha minulých vánoc. (s. 59)</i>	<i>... a v očích měla slzy, které se třpytily ve světle vycházejícím z ducha minulých Vánoc. (s. 59)</i>

K obsazování podmětové pozice osobním aktantem dochází i v případech, kdy to vede k sémantickému ochuzení textu (*v očích se chvěly slzy* → *v očích měla slzy*), k nevhodnému významovému posunu (vyjádření náhlé myšlenky se mění ve vyjádření výsledku dlouhodobější úvahy: *konečně ho napadlo* → *nakonec došel k závěru*, viz tabulka výše) nebo k ochuzení či zamlžení významu (*z něhož žádná ocílka jaktěživo nevykřísila jedinou jiskru šlechetnosti* → *pořádnou jiskru byste z něj nevykřísili*, viz tabulka výše). Tato tendence se nám potvrdila již dříve při srovnání překladů vybraných textů A. P. Čechova (Svobodová, 2010, 2011), ačkoli konstrukce s neosobním podmětem mohou znít i současněmu čtenáři přirozeněji (*Zmínka o Vodralově pohřbu mě přivádí zpátky* → *Zmínkou o pohřbu se dostávám zpátky k bodu*, viz následující tabulka).

Děj se nejuplněji vyjadřuje ve výpovědích s určitým slovesným tvarem, pokud ale dochází ke ztvárnění dvou dějů, z nichž jeden je pojímán jako hlavní a druhý jako vedlejší (doprovodný), dochází k náhradě věty rozvitým větným členem, jehož jádrem je neurčitý slovesný tvar (např. infinitiv nebo přechodník) nebo výraz od slovesa odvozený (podstatné či přídavné jméno slovesné). Ústup těchto „nominalizovaných“ konstrukcí je nejnápadnější zejména v užití přechodníků. Ačkoli jsou přechodníky funkčním nástrojem hierarchizace dějů schopným vyjadřovat prostřednictvím kategorie vidu jejich předčasnost či současnost, v novějších překladech se jim Tilschovi a Šavlíková vyhýbají. Ve Váňově překladu je frekvence jejich užití velmi vysoká a autor jako živý prostředek užívá jak přechodníky přítomné, tak minulé:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Mluvě o pohřbu Marleyově musím se ještě jednou vrátit, kde jsem byl začal. (s. 4)</i>	<i>Zmínka o Vodralově pohřbu mě přivádí zpátky tam, kde jsem začal. (s. 10)</i>	<i>Zmínkou o pohřbu se dostávám zpátky k bodu, odkud jsem začal. (s. 8)</i>
<i>Skrůž se náchýlil pod výčítkou duchovou a chvěje se sklopil oči k zemi. Pozvedl je však opět rychle, zaslechnuv své vlastní jméno. (s. 67)</i>	<i>Výdřigroš se pod duchovou výtkou shrbil a rozechvělý upíral oči do země. Rychle je však zvedl, když zaslechl své jméno (s. 86)</i>	<i>Skrblíř se před výčítkami ducha Vánoc přikrčil a celý roztrášený zapíchl pohled do země. Hned ho ale zvedl, když zaslechl své jméno. (s. 87)</i>
<i>... pravil starý Joe ustanuv ve své práci a pohlédnuv vzhůru... (s. 91)</i>	<i>... prohodil starý Josef, přestal se přehrabovat v ranci a zdvihl oči... (s. 113)</i>	<i>... řekl Joe, zarazil se v práci a podíval se na ni... (s. 116)</i>

Jako živý a velmi frekventovaný prostředek pro vyjádření časové následnosti je ve Váňově překladu užíván také předminulý čas, tzv. plusquamperfektum (viz také např. první příklad předcházející tabulky). Jedná se o slovesný čas vyjadřující předčasnost v minulosti, který se tvoří spojením tvarů minulého času slovesa *být* s příčestím minulým plnovýznamového slovesa (tedy např. *byl jsem přišel*). Jak uvádí F. Štícha (2017), již na konci 19. století bylo plusquamperfektum užíváno pouze příležitostně jako knižní tvar spisovné češtiny. Váňa jej ale běžně užívá, pokud chce vyjádřit, že děj proběhl před jiným minulým dějem. V překladech Tilschových a Šavlíkové se již tyto tvary nevyskytují a časová následnost je vyjádřena lexikálními, nikoli gramatickými prostředky:

Váňa	Tilschovi	Šavlíková
<i>Když se byl několikrát prošel sem a tam, usedl si do křesla. (s. 20)</i>	<i>Přešel několikrát sem a tam a potom se zase posadil. (s. 26)</i>	<i>Udělal pár koleček a pak se zase posadil. (s. 25)</i>
<i>Když byl duch dopověděl tato slova, vzal svou roušku se stolu a obvázal jí krk i bradu jako dříve. (s. 28)</i>	<i>Jen přízrak tato slova dopověděl, vzal si se stolu svůj šátek a ovázal si jím hlavu jako předtím. (s. 37)</i>	<i>Sotva přízrak domluvil, natáhl se ke stolu pro šátek a znovu si jím obvázal hlavu. (s. 35)</i>

## Závěrem

Ačkoli jsme analýze podrobili nepříliš rozsáhlý jazykový materiál a příspěvek je pouze sondou do vývoje množiny vybraných výrazových prostředků syntaktického plánu, ilustrativní příklady mohou posloužit jako vhodný doklad toho, že jazyk se vyvíjí ve všech jazykových rovinách, nejen v rovině lexikální. Naše pozorování navíc dokládá, že vývojové změny v syntaktické rovině jsou mnohem výraznější mezi překlady, které byly pořízeny v letech 1900 a 1958, než mezi překlady pořízenými v letech 1958 a 2019. Při výchově ke čtenářství je tedy možné s žáky pracovat s překlady pořízenými až v poválečném období, zatímco četba překladů starších by pro ně mohla být problematická.

## Prameny

DICKENS, Ch. *Koleda. Vánoční povídka s duchy*. Překlad Jan Váňa. Praha: Nákladem J. Ottý, 1900.  
DICKENS, Ch. *Vánoční koleda v próze čili vánoční povídka s duchy*. Překlad Emanuela a Emanuel Tilschovi. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1958.  
DICKENS, Ch. *Vánoční koleda*. Překlad: Lucie Šavlíková. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2019.

## Literatura

GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.  
HRBÁČEK, J. Srovnání dvou překladů z hlediska využití prostředků koheze textu. *Naše řeč*, 70, 1987, s. 123–130.  
MACHOVÁ, S. Obsah a rozsah výuky pro budoucí učitele českého jazyka na SŠ v průběhu jejich univerzitních bohemistických studií. In *Syntax a jej vyučovanie III*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2005.  
SVOBODOVÁ, J. Syntaktické konstrukce v překladech povídky A. P. Čechova O lásce. *Bohemica Olomucensia*, 2, 2010, s. 103–112.  
SVOBODOVÁ, J. Vývojové tendence v syntaktickém jazykovém plánu (na materiálu dvou překladů prózy A. P. Čechova Černý mnich). In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011, s. 192–199.  
ŠTÍCHA, F. (1) Hierarchizace propozice. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <[https://www.czechency.org/slovník/HIERARCHIZACE\\_PROPOZICE](https://www.czechency.org/slovník/HIERARCHIZACE_PROPOZICE)>  
ŠTÍCHA, F. (2) Plusquamperfektum. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/PLUSQUAMPERFEKTUM>>  
TRÁVNÍČEK, F. Záporový genitiv v češtině. *Slovo a slovesnost*, 4, 1938, s. 129–138. [on-line] Dostupné z <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=255>>  
UHLÍŘOVÁ, L. *Knížka o slovosledu*. Praha: Academia, 1987.  
UHLÍŘOVÁ, L. Slovosled nominální skupiny. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <[https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLED\\_NOMINÁLNÍ\\_SKUPINY](https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLED_NOMINÁLNÍ_SKUPINY)>  
UHLÍŘOVÁ, L., KUČEROVÁ, I. Slovosled. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLED>>

# Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovtvorba

Šárka Pešková, ZŠ a MŠ Nová v Ústí nad Labem

peskova.sarka@gmail.com

**Klíčová slova:** analýza učebnic, slovtvorné učivo, učivo o stavbě slov, odborné nedostatky v učebnicích

**Key words:** analysis of textbooks, word formation as a teaching topic, word structure as a teaching topic, mistakes in textbooks

## What Can Students Learn in Textbooks or Fun with Word Formation

Our paper analyses factual mistakes and shortcomings in reference sections concerning word formation and word structure. All errors subjected to analysis were found in one of the series of textbooks for primary schools.

Doba koronavirová a minulý školní rok přinesly mnoho změn, mj. také nový pohled na výuku na základních a středních školách. Učitelé i jejich žáci byli nuceni reagovat na nastalou situaci a přizpůsobit se jí.

V období distanční výuky se posílila úloha učebnic v procesu výuky a míra závislosti učitele na učebnici se často zvýšila. Někteří učitelé (a nebylo jich bohužel málo) se na učebnice zcela spoléhali a jejich výuka probíhala pouze zadáním rozsahu stran v učebnici, které je třeba si nastudovat, a žáci tak s učebnicemi pracovali samostatně.

Většina učitelů a žáků samozřejmě předpokládá, že informace a poznatky, které jsou v učebnicích předkládány, jsou pravdivé a správné, pocítují vůči učebnicím určitý respekt, neboť díky postavení učebnic ve vnější sociální struktuře a institucionálním prostředí školy, kulturním tradicím i vnitřním vlastnostem textu učebnic uznávají autoritu učebnic.<sup>1</sup> Pokud žáci s učebnicí pracují samostatně a nikdo je na možné nedostatky neupozorní, nemají sami potřebu ověřovat, zda jsou uvedené informace a poznatky správné. U nově probíraného učiva je pro ně navíc mnohdy obtížné (a v době uzavřených knihoven až nemožné) odhalit v nich chyby. Najdou se samozřejmě i výjimky; přesvědčili jsme se o tom, že i žák 5. ročníku ZŠ je schopen se pozastavit nad zadáním úkolu, na jehož základě má uspořádat slova *týdeník*, *den*, *deník* tak, jak byla postupně utvořena,<sup>2</sup> a sám argumentovat, že očekávané řešení *den* → *deník* → *týdeník* předpokládá tvoření neexistující předponou *tý-*.

V současnosti je učitelům i žákům dostupné velké množství učebnic jak pro školy základní, tak pro střední. Orientovat se ve všech aktuálně užívaných učebnicích je tak pro učitele čím dál náročnější. Vzhledem k tomu, že učebnice slouží na školách většinou po dobu několika let, jejich výběr by neměl být nahodilý, měla by mu předcházet důkladná analýza konkrétní učebnice či učebnicové řady. Ta je ovšem často podceňována a učebnice jsou voleny na základě jiných kritérií, než je např. přesnost a adekvátnost výkladů, často je upřednostňována jejich grafická stránka (barevnost, užití moderních fotografií atd.) a někdy i cena. Na základě rozhovorů s učiteli jsme

<sup>1</sup> SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*, s. 59. Ostrava: PF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011.

<sup>2</sup> *Český jazyk: učebnice pro 5. ročník*, s. 23.



se přesvědčili, že mnozí z nich věří, že design má významný vliv na oblibu učebnice u žáků.

V předchozích číslech časopisu *Český jazyk a literatura* se ve svých příspěvcích R. Adam<sup>3</sup> a S. Štěpáník a J. Vlčková-Mejvaldová<sup>4</sup> zabírali problematikou obsahu učebnic, vedle nefunkčnosti úloh či jejich nepřiměřenosti zejména věcnými nepřesnostmi, které se v nich objevují. Tomuto problému jsme se věnovali i my.

V prováděné analýze učebnic jsme porovnávali obsah kapitoly věnované tvoření slov v několika učebnicových řadách užívaných na základních školách a došli jsme k následujícím zjištěním. Drobné nedostatky, obvykle se jednalo o formulační nepřesnosti, jsme zjistili v mnohých z nich, mezi učebnicovými řadami měla specifické postavení (v negativním slova smyslu) řada nazvaná *Hravá čeština*, které bychom se rádi blíže věnovali.

Slovotvorné učivo se zde probírá od 7. ročníku. Při důkladnějším rozboru jsme v učebnicích našli velké množství nedostatků – formulačních nepřesností i věcných chyb jak ve výkladech, tak také ve cvičeních. Ty nejzásadnější dále uvádíme.

Osobitým způsobem se autoři učebnic snažili vypořádat s pojetím koncovky, kterou charakterizují jako část slova vyskytující se pouze u slov ohebných, jejíž pomocí jsou tvořeny tvary slova ohebného, přičemž slova ohebná nemusí mít koncovku ve všech svých tvarech. Jako příklad je zde uvedené slovo *lesník* v 1., 2. a 3. pádě, na němž je demonstrováno, že některá substantiva v nominativu koncovku nemají (nulová koncovka zde zmíněna vůbec není).<sup>5</sup> Tyto zavádějící výklady o koncovce, které se objevují i v učebnici pro 8. ročník, jsou podpořeny např. také formulací zadání cvičení – „Vyhledej v prvním odstavci dvě podstatná jména, jejichž užitý tvar je zároveň také jejich kořenem (nemají tedy předponu, příponu ani koncovku).“<sup>6</sup> Zatímco u substantiv se tedy podle výkladů věnovaných odvozování sufixální deriváty tvoří pouze příponami (kromě jednoho případu jsou veškeré uvedené příklady rodu mužského a jsou zakončené souhláskou), u adjektiv a sloves jsou sufixální deriváty tvořeny příponovou částí obsahující příponu a koncovku. Takovéto chápání stavby slovního tvaru však zároveň odporuje úvodnímu vymezení příponové části, podle něhož má příponová část obsahovat více přípon a zahrnovat také koncovku<sup>7</sup>.

Setkáváme se zde také se zjednodušováním definicí na úkor jejich věcné správnosti, např. „slova vzniklá odvozováním se vždy skládají ze dvou částí – ze slovotvorného základu a z přípony nebo předpony“<sup>8</sup> (z čehož vyplývá, že odvozovat můžeme pouze pomocí přípon nebo předpon, další slovotvorné postupy jsou zcela opomenuty), „předpona a přípona – mění význam slova“<sup>9</sup> (třebaže v učebnici pro 7. ročník je správně uvedeno, že mohou význam měnit i obměňovat), někdy se vyskytují „jen“ nevhodné formulace, např. při popisu odvozování sloves „význam sloves můžeme

<sup>3</sup> ADAM, R. V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 235–240.

<sup>4</sup> ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 171–181.

<sup>5</sup> *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 24.

<sup>6</sup> *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 28.

<sup>7</sup> *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 24.

<sup>8</sup> *Hravá čeština 9: učebnice pro 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 31.

<sup>9</sup> *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 19.

také obměnit předponou (*nalít, dolít, přelít, rozlít*) nebo použít několik předpon (*přerozdělit, dovyprávět*)<sup>10</sup> (z toho vyplývá chybný závěr, že tato dvě slovesa jsou utvořena odvozováním současně dvěma předponami). Nechybí ani nesprávně vymezený postup utvoření některých výrazů, např. výraz *únos* je zde uveden jako příklad předponového odvozování<sup>11</sup> (místo odvozování koncovkového), derivát *mezistátní* jako slovo složené<sup>12</sup> a kompozita *vodovod* a *voděodolný* jako slova odvozená (třebaže jsme si vědomi skutečnosti, že poslední dva zmiňované příklady obsahují slovtvorné prostředky *-vod-* a *-odolný*, které jsou v některých odborných publikacích považovány za hraniční a jsou označovány jako tzv. sufikoidy, tedy slovtvorné prostředky, u nichž došlo ke změně jejich věcného významu i funkce, již ve slově plní)<sup>13</sup>. Nevhodně je ve výkladech o kompozitech zvolen příklad kompozita *sněhobílý*, uvedená základová slova *sníh* a *bílý* neukazují, že toto adjektivum bylo motivováno celým srovnáním *bílý jako sníh*<sup>14</sup>.

Nejvíce věcných chyb shledáváme v příkladových slovtvorných rozborech uvedených v učebnici pro 9. ročník. Analyzovány zde jsou výrazy *předčítač, součástka, chvála* a *náhrdelník*. Chvályhodné je zařazení výrazu vzniklého derivací prefixálně-sufixální, naopak překvapivá je volba výrazu *předčítač*, který v současném úzu není příliš frekventovaný. Pouze tento výraz je však analyzován správně. U ostatních nacházíme následující chyby: u výrazu *součástka* je jako základové slovo uvedeno slovo *částka* (místo *součást*), z čehož pak vyplývá nesprávně uvedený slovtvorný základ *-částka* (místo *součást-*) a slovtvorný prostředek *sou-* (místo *-ka*). Nesprávně je určený i slovtvorný základ *-hrd-* (místo *-hrdl-/hrdel-*) u výrazu *náhrdelník*, u výrazu *chvála* je jako slovtvorný základ uvedeno *chval-* (místo *chvál-*).<sup>15</sup> Třebaže autoři v učebnici pro 8. ročník u slovtvorného rozboru na možnost střídání hlásek při odvozování upozorňují, jako slovtvorný prostředek (resp. slovtvorný spoluformant) hláskovou alternaci opomíjejí. Nesystematicky je v celé učebnicové řadě užíván spojovník, který se zde objevuje u slovtvorného prostředku, zatímco u slovtvorného základu chybí.

Zcela věcně správné nejsou ani výklady v učebnicích pro 1. stupeň. V učebnici pro 5. ročník se tak žáci mohou dozvědět, že slovo *elektrospotřebič* vzniklo spřahováním (ačkoli se jedná o vlastní kompozici), diskutabilní je také označení slovtvorné části, jímž jsou souhrnně pojmenovány jednotlivé morfémy („Slova jsou tvořena z různých slovtvorných částí. Může je tvořit: kořen, předpona, přípona a koncovka.“<sup>16</sup>).

Uvedený výčet není úplný, představuje jen nejzásadnější nedostatky, které jsme v kapitolách věnovaných tvoření slov v učebnicové řadě *Hravá čeština* zaznamenali. Jak je patrné z výše uvedeného, jejich množství není zanedbatelné, hlavně pak je evidentní celkové nepochopení procesu slovtvorby. Můžeme předpokládat, že pokud s učebnicí pracují žáci společně s učitelem, ten snad některé chybné či nepřesné formulace či výklady uvede na pravou míru, při žákově samostatné práci s učebnicí však tato kontrola chybí. V období, kdy není zcela jisté, zda žáky opět nečeká

<sup>10</sup> *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 31.

<sup>11</sup> *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 22.

<sup>12</sup> *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 33.

<sup>13</sup> *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 20.

<sup>14</sup> *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 18.

<sup>15</sup> *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*, s. 33.

<sup>16</sup> *Hravá čeština 5: učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*, s. 10.

distanční výuka, je tedy ještě více nutné ověřovat a monitorovat kvalitu užívaných učebnic a neupřednostňovat jejich vizuální stránku před obsahovou – tedy před věcnou správností a vhodností výkladů a cvičení. Třebaže v již zmíněných článcích R. Adam a v reakci na něj i S. Štěpáník společně s J. Vlčkovou-Mejvaldovou upozorňovali na skutečnost, že ani doložka MŠMT není stoprocentní zárukou kvality učebnice, měla by ale být minimálně ukazatelem, kterým učebnicím se raději při výuce vyhnout. V případě této učebnicové řady platnou schvalovací doložku získaly pouze učebnice pro 1. stupeň (pro 2.–5. ročník), na 2. stupni ji má jen učebnice pro 7. ročník, přesto se mezi učiteli těší tato řada poměrně velké oblibě.

Domníváme se, že je více než nutné, aby všichni učitelé, kteří s učebnicemi pracují, poskytovali příslušným nakladatelstvím zpětnou vazbu a na případné nedostatky v nich tak upozorňovali nejen své žáky, ale i je. Právě tak mohou i ovlivnit kvalitu nově vznikajících učebnic.

Období koronavirové krize a s ní spjatá distanční výuka na všech stupních škol přinesly mnohdy nový pohled na výuku nejen českého jazyka. Posílila se pozice učebnic, u rodičů a širší veřejnosti se také často prohloubil zájem i o jiné výukové materiály, s nimiž žáci také pracovali. Kvalita učebnic se stala velmi aktuální. Doufejme tedy, že právě prožitě delší období distanční výuky přinese i některé pozitivní změny.

## **Prameny**

ČAVNICKÁ, D. a kol. *Hravá čeština 5: učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2018.

CHÝLOVÁ, H. a kol. *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2008.

KŘIVANCOVÁ, M. a kol. *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

NOVÁKOVÁ, J. a kol. *Hravá čeština 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

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

PAVLÍČKOVÁ, A. a kol. *Hravá čeština 9: učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

STIERANKOVÁ, I. a kol. *Hravá čeština 4: učebnice pro 4. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2016.

## **Literatura**

ADAM, R. V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 235–240.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: PF OU, 2011.

ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 171–181.

# Literární kánon z maturitní perspektivy

Ondřej Vojtíšek, FF UK v Praze

ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** literární kánon, ústní maturitní zkouška, školní seznam děl k maturitě

**Key words:** literary canon, oral part of the school-leaving exam, the list of recommended reading for school-leaving exam

## Literary Canon from the Perspective of the School-Leaving Exam

The lists of recommended reading for school-leaving exam were subjected to analysis. The outcomes of the analysis are presented and reviewed in our paper and serve as a basis for broader reflection of canon and literary education. We also express doubts over several claims concerning homogeneity and other qualities of canon. Our findings are related to other secondary school teaching topics with a tendency to form canon.

1. Již přes deset let střední školy sestavují vlastní seznamy literárních děl, z nichž si studenti volí užší počet k ústní části povinně skládané společné maturitní zkoušky. Postupem času se přitom požadavky na tyto seznamy ustálily (minimální rozsah 60 děl rozčleněných do čtyř oddílů – literatura do konce 18. stol., literatura 19. stol., světová literatura 20. a 21. stol. a česká literatura téhož období).<sup>1</sup> Krom své primární intence tyto seznamy rovněž studentům zprostředkovávají představu o podobě literárního kánonu<sup>2</sup> (nebo ji alespoň utvrzují)<sup>3</sup> a lze je tak v souhrnu vnímat jako ukazatel, která díla jsou významnou částí společnosti patrně vnímána jako kanonická. Následující text představuje pokus získat a interpretovat na základě reprezentativního vzorku školních seznamů obraz tohoto jejich kanonizačního rozměru.

Kánonu v didaktickém kontextu byla věnována pozornost v mnoha studiích, a to povětšinou jako aplikace teoretických konceptů či hodnotových struktur fixovaných kánonem – a vyvozování optimální podoby kánonu ve školním prostředí.<sup>4</sup> Zde půjde primárně o směr opačný: analýza školní praxe jakožto potenciálního vlivu na vnímání předmětu.<sup>5</sup>

Data byla sebrána z 340 doporučeně vybraných škol. Díla byla v souboru dat identifikována (pro věrnější obraz o kanoničnosti jednotlivých titulů) s určitým zjednodušením, a to na základě předpokladu, že pokud je v seznamu zmíněna část díla,

<sup>1</sup> Kritéria zkoušky vedoucí k této strukturaci seznamů (formulované v Katalogu požadavků..., 2016, s. 10) pozbyla platnosti od školního roku 2020/2021.

<sup>2</sup> Vzhledem k parametrům seznamů nikoliv o podobě kánonu národní literatury, ale spíše ve smyslu „literatura, která nese sdílené kulturní hodnoty“.

<sup>3</sup> Srov. např. A. Králíková (2020, s. 5): „i školní soupis titulů formuje studentovu představu o tom, co je literatura, a právě škola má vliv na utváření literárního povědomí většinové společnosti“. Obdobně též J. Soukal (2008, s. 70): „úloha, kterou má [školní seznam literárních děl] v rámci administrativně-organizační stránky maturitní zkoušky, by neměla překrýt skutečnost, že se stává také činitelem hodnotícím a normotvorným (díla do něj zařazená nabývají na důležitosti, a to nejen z pohledu studenta)“; či D. Moldanová (2003, s. 346): „[škola] totiž kánon fixuje a v jistém smyslu petrifikuje“.

<sup>4</sup> Např. Nezkusil, 2005; Bílek, 2007; Janoušek, 2015; Soukal, 2020; částečně Králíková, 2020.

<sup>5</sup> Obdobně postupovali – ovšem se zaměřením na čtenářskou gramotnost – autoři publikace *Čtenářství v souvislostech* (Čuřín – Bubeníčková, 2013, s. 55–80).

přispívá to i k kanonizaci díla celého, a naopak, pokud seznam zmiňuje vícero děl souhrnným názvem, lze tyto části započítat samostatně.<sup>6</sup>

2. Děł s vysokým (alespoň nadpolovičním) výskytem bylo ve vzorku 63, tedy zhruba shodně s minimálním stanovým rozsahem seznamů. Toto množství, zdá se, zpochybňuje tvrzení, že „v soudobé české situaci se vlivem rozvolnění výukových osnov v tzv. RVP a přetrvávajících problémů s tzv. „Státní maturitou“ školní literární kánon značně fragmentoval“ (Šmejkalová – Mocná – Hník, 2014, s. 24).

Nejustalenejší vrstva těchto děl (vyskytujících se na 85–100 % škol)<sup>7</sup> jich čítá osmnáct. Všechny lze hodnotit jako texty s určitou vniatelskou podnětností, převážně kratšího rozsahu (*Stařec a moře, Maryša, Romeo a Julie, Malý princ...*) mnohé z nich také jako díla poměrně jednoznačná a návodná (např. *Lakomec, Revizor, Bílá nemoc, Farma zvířat* či *Bylo nás pět*). Další osmnáct děl se vyskytlo na dvou třetinách škol. V tomto pásmu se objevilo hned několik textů rozsáhlých, byt u některých z nich školy často upřesňují výběr dílu (typicky u *Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války*) či konkrétních povídek (typicky u *Dekameronu* či Poeových povídek).<sup>8</sup> Dva autoři jsou již zde zastoupeni již druhým titulem (K. Čapek s *R.U.R.* a W. Shakespeare s *Hamletem*), k nim se pak v dílech s 50–65% výskytem připojují i další (B. Hrabal, K. Havlíček, G. Orwell a B. Němcová, již třetím titulem, *Válkou s Mloky*, je reprezentován K. Čapek).

Kanonizace – zvláště v českém výukovém kontextu (srov. Králíková, 2020, s. 5) – se však týká nejen děl, ale i autorů. V každém ze seznamů ve vzorku se krom K. H. Máchy objevil i W. Shakespeare a K. Čapek, celkově je vrstva s nejvyšší frekvencí (85–100 %) poměrně početná (27 autorů; autorů na 50 % škol a více je opět celkem 63).

Inspirativní může však být zaměřit se naopak na seznamy škol, které ve významné míře (alespoň 10 % položek) zařadily jinak minoritně zastoupená díla (1 % a méně) – a to s předpokladem, že se jedná o znak systematického záměru. Takových škol je mezi 340 zkoumanými deset<sup>9</sup> a mezi tituly, které se v nich objevují, je např. *Conradovo Srdce temnoty*, *Pirandellových Šest postav hledá autora*, *Sartrovy Mouchy*, *Wernischovo Proslýchá se*, *Borkovcův Herbář k čemusi horšímu*, *Hejdův Valse melancolique*, výbor *Borgesových povídek Zrcadlo a maska*, *Fowlesův Mág*, *Kubino-va Země snivců*, *Pamukův Istanbul*, *Sorokinova Třicátá Mariina láska*, *Země vod* *Grahama Swifta*, *Fuksova Věvodkyně a kuchařka*, *Čepův Dvojí domov* či *Zeměžluč*, *Toolovo Spolčení hlupců*, *Millerův Prezident Krokodýlů*, *Salivarové Honzlová*,

<sup>6</sup> Vzhledem k prostoru jsou tabulky s daty, podrobnější popis výzkumu i nástiny dalších možných analýz (např. dle typů škol, regionu či vývoje v čase) vyčleněny do samostatného dokumentu dostupného na webové stránce ÚČLK FF UK (v sekci Studium – Učitelství / didaktika) na adrese <<https://uclk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/56/2022/05/Analyza-seznamu-literarich-del-k-maturite.pdf>>.

<sup>7</sup> Dílem, které nabízí každá škola ve vzorku, je pouze Máchův *Máj*.

<sup>8</sup> A to navzdory požadavku „komplexní[ho] díla], nikoli jeho část[í]“ (Katalog požadavků... 2016, s. 10).

<sup>9</sup> V sestupném pořadí dle velikosti podílu to jsou: gymnázium Jana Keplera (Praha 6), gymnázium Havlíčkův Brod, Biskupské gymnázium J. N. Neumann (České Budějovice), 1. Slovanské gymnázium (Praha 1), gymnázium J. Seiferta (Praha 9), Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Karlovy Vary, Doctrina – Podještědské gymnázium (Liberec), konzervatoř Teplice, gymnázium Na Vítězné pláni (Praha 4) a gymnázium Františka Křížka (Plzeň).

Houellebecqovo *Podvolení*, Faulknerův *Hluk a vřava*, Böllovy *Klaunovy názory*, Queneauovy *Modré květy*, Jedličkovo *Kde život náš je v půli se svou poutí* a Tevisův *Zpěv drozda*.

3. Vrátime-li se ovšem k nejčtenějším autorům a dílům, oba „žebříčky“ se jeví jako homogenní skupiny. Mezi díly výrazně převažuje próza (45× oproti 11 dramátům a pouze 7× poezii), počet českých a světových autorů je vyrovnaný. Typickou položkou je proto epické, spíše prozaické dílo (s „vážným“ námětem), které napsal mužský autor evropského či severoamerického původu v druhé polovině devatenáctého století či ve století dvacátém (cca do konce 60. let).

Největší jednotu přitom vykazuje soubor z hlediska genderu. Je sice zřejmé, že v této věci může hrát přirozenou roli obecně menší procento autorek (výrazně přinejmenším do konce 19. století), ale tento fakt by zároveň mohl vést naopak k jednoznačnější koncentraci na vybrané osobnosti. Takovýto efekt se v seznamech děl však projevuje jen u Boženy Němcové (95,3 % škol, mezi jejími díly s nadpolovičním výskytem je zastoupena *Babičkou* a *Divou Bárou*), která je jedinou spisovatelkou figurující přinejmenším na polovině škol. Vcelku je mezi autory s výraznějším výskytem (v alespoň 10 % škol) 10,1 % žen.

I geograficky jsou nejčastější autoři poměrně jednotní: k 32 českým a 27 evropským se připojuje 6 severoamerických. Jediným výrazněji se objevujícím jménem mimo tyto oblasti je G. G. Márquez (na 31,8 % škol), příp. H. Murakami (na pětina škol). Poté jsou až na 189. a 192. místě (tedy na 9,1 %, resp. 8,8 % škol) v pořadí dva austrálští autoři: J. Clavell a M. Zusak.

Z hlediska časového leží těžiště nejčastěji se vyskytujících děl v první polovině 20. století (21 děl; 2. polovina 20. století – stejně jako 2. polovina 19. století – je zastoupena 14 tituly). Období po roce 1989 je zastoupeno minoritně (*Báječná léta pod psa* nalezneme v seznamech 90 % škol, *Hrdého Budžese* ve 34,4 %, *Knížku Karla Kryla* ve 31,8 %), prvními díly vzniklými ve třetím tisíciletí je až *Jozova Hanule* a *Želary* Květy Legátové (29,5 %; 16,8 %), *Žitkovské bohyně* a *Vyhánání Gerty Schnirch* K. Tučkové (20 %; 15,6 %) a *Šifra mistra Leonarda* D. Browna (16,2 %).<sup>10</sup> S tímto stavem ostatně souvisí i nízký počet žijících autorů mezi těmi, kteří se objevují nad 50 % škol – pouze Z. Svěrák, M. Kundera a M. Viewegh (další je až I. Dousková na 35,3 % škol).

*Báječná léta pod psa* bychom mohli také označit za jeden z mála projevů populární kultury<sup>11</sup> mezi častěji se opakujícími položkami seznamů děl k maturitě (další by byl Coelhoův *Alchymista* na 31,5 % školách či již zmíněný D. Brown). Potvrzuje se zde, že až na setrvávající výjimky „není možné obvykle popkulturní dílo podržet ve sféře zájmu a recepce prostřednictvím institucionálně silného hlasu, ať již významného kritika, nebo třeba zařazením do kánonu či povinné četby“ (Bílek, 2006, s. 39).

<sup>10</sup> Na okraj: zatímco zmíněná díla Legátové a Tučkové jsou procentuálně přibližně dvakrát častěji na gymnáziích než na ostatních školách, u Browna je procento vyrovnané.

<sup>11</sup> Zvažuji zde stav při vytváření seznamů, nikoliv nutně při publikaci díla.

Ve školních seznamech však byly zastoupené i další žánry s popkulturou spojené: některé Tolkienovo dílo se objevuje na 70,3 % škol (nejčastěji *Společenstvo prstenu*, na 47,7 % škol, a *Hobit*, na 40,6 % škol). Další tituly téhož žánru se sice vyskytují podstatně méně často (např. díla J. K. Rowlingové nalezneme na 25,6 % škol), přesto se fantasy zdá být na středních školách díky J. R. R. Tolkienovi relativně etablované. Z okruhu science fiction a příbuzných žánrů vykazují podobnou četnost jen prózy antiutopické, další tituly – jako *2001: Vesmírná odysea*, *Stopařův průvodce po galaxii* či *Já, robot* – se pohybují okolo 5 %. Z kriminálních a detektivních próz se častěji vyskytuje pouze *Pes baskervilský* (na 27,9 % škol) či některé z děl A. Christie (na 18,8 % škol). Nejhůře z tohoto žánrového srovnání vycházejí díla s hororovými prvky: významnější výskyt mají jen prózy z 19. století (*Podivný případ dr. Jekylla a pana Hyda* na 15,9 % škol či *Frankenstein* na 6,8 % škol).

4. Tato relativní ustálenost a homogenita není samozřejmá, což názorně vyvstane v konfrontaci s některými tvrzeními o kánonu ve středoškolském prostředí a počiny, které mají rovněž kanonizační charakter.

Například autoři *Otázek kánonu v literatuře a vzdělávání* vnímají J. Skácela jako „pevn[ou] součást nejenom kánonu české poezie, ale kánonu české literatury vůbec“ (Šmejkalová – Mocná – Hník, 2014, s. 9), jeho výskyt v seznamech 27,4 % škol tuto charakteristiku však spíše nepotvrzuje. Naopak Králíkové (2020, s. 5) dává statistika za pravdu jednak v častém výskytu děl, která jsou „literární vědou odsunovány spíše na okraj“, jako *Romeo, Julie a tma* (na 55,8 % škol ve vzorku) a *Petr a Lucie* (88,5 %), jednak v některých jménech autorů reprezentujících současnou českou literaturu, M. Vieweghovi (92,4 %) a K. Legátové (41,8 %). K. Tučková, třetí uvedená autorka, se objevuje pouze ve 28,8 % škol, tedy podobně často např. R. John (27,7 %) či P. Kohout (26,2 %). O něco častěji se vyskytuje třeba I. Dousková (35,3 %; jen okrajově je však reprezentována díly z posledních dvaceti let).

Nabízí se také možnost konfrontace dat s tvrzením, že „se kanonizaci vzpírají autorská díla rozsáhlá a bez zjevné a sdílené hierarchie“ (Bílek, 2007, s. 23). Autor uvádí jako příklad J. Vrchlického, V. Vančuru a K. Čapka. Zatímco u posledního se s daným rysem školy vypořádávají metodou hromadění (celkem 130 škol má v seznamu 5–12 jeho děl), u zbylých dvou jmen ve školním prostředí patrně hierarchizace spontánně nastala: *Noc na Karlštejně* 202× (další v pořadí *Okna v bouři* pouze 17×), *Rozmarné léto* 264× (další *Marketa Lazarová* 101× a jiná díla jen 2–3×). Popsaná nehierarchizovaná produkce se ve zkoumaném vzorku týká např. L. Smoljaka a Z. Svěráka: škol s kteroukoliv jejich hrou je sice 55,9 %, ale jednotlivé hry se vyskytují na maximálně 20,6 % škol (70× *Dobytí Severního pólu Čechem Karlem Němcem*, resp. 69× *České nebe*).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Na okraj: v tomtéž článku je zmíněna „pragmatická dimenze“ dostupnosti děl – tedy titulů nesporně patřících do kánonu, ale nedostupných „buď vůbec, nebo v dobrých překladech“ (s příkladem *Božská komedie a Ztraceného ráje*). Pozoruhodné na těchto příkladech je, že zatímco Milton se v celé sondě nevyskytuje ani jednou, *Božská komedie* 59×, tedy podobně jako *Dvě věže*, *Návrat krále*, *Občanský průkaz* či *Sto roků samoty*. Nepřekvapivě ji zahrnují seznamy s výrazně vyšším počtem položek (průměrně 164).

Kanonizační ambice edice *Česká knižnice* vybízí srovnat se zkoumaným vzorkem školních seznamů i její aktivitu vůči středoškolské výuce, tzv. Semináře České knižnice. V nabídce třiceti čtyř svazeků<sup>13</sup> nalezneme totiž devět děl, které se v seznamech nevyskytují vůbec, a šest, které se vyskytují jen ojediněle. Dalších jedenáct titulů se pak pohybuje v pásmu od 1,5 do 6,2 % škol. Zbýlých osm se vyskytuje již hojněji, přesto se domnívám, že přinejmenším 15 opomíjených děl (např. *Pohledná poezie*, *Dům bez pána* či *Oživené hroby*) může být pro školy dobrým podnětem k obohacení jejich seznamů.

Přestože dosavadní text vycházel ze seznamů škol, závěrem je stručně porovnejme i s výčtem autorů (a anonymních děl), kteří jsou stanovení k didaktickému testu v *Katalogu požadavků* (2016, s. 13–14). Ten se sice – přirozeně –<sup>14</sup> ve velké míře shoduje, přesto se zde objevují i jména a díla ve školních seznamech reflektovaná zcela minimálně (např. *Alexandreida*, *Mastičkář*, Hájek z Libočan, G. G. Byron, či J. Dobrovský a J. Jungmann).<sup>15</sup> Z druhé strany tento soupis neobsahuje některá jména notoricky se objevující v seznamech děl (např. M. Viewegha, A. de Saint-Exupéryho, R. Rollanda, K. Poláčka, G. B. Shawa či J. R. R. Tolkiena).<sup>16</sup>

5. Obecný vliv maturitní zkoušky na představu většiny společnosti o literatuře či literárním kánonu je zřejmý; vzorek seznamů k ústní části zkoušky však může odhalovat konkrétní podstatné rysy kánonu a literárního vzdělávání – a tím demonstrovat i míru vlivu středních škol na vnímání literární vědy a jejího předmětu. Ale až hlubší analýzy učitelských představ a záměrů o seznamu literárních děl k maturitě a literárního kánonu obecně by mohly být taktéž usouvztažněny s procesy a kritérii, o nichž uvažuje literární věda. Takové cíle však dalece přesahují ambici tohoto textu. Tou bylo především „empiricky konstatovat, že se na nějakém díle všeobecně shodneme a že tato shoda vychází z kultury, módy nebo z něčeho jiného“ (Compagnon, 2009, s. 265).

## Literatura

BÍLEK, P. A. Diskurzivní prostor popkultury aneb Proč by Otokar Březina neměl přejet krtečka. *Slovo a smysl*, 3, 2006, s. 23–49. [on-line] Dostupné z <<http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/149>>

BÍLEK, P. A. Kánon. *Host*, 23, č. 7, *Host do školy*, č. 4. Brno: Spolek přátel vydávání časopisu Host, 2007, s. 22–23.

COMPAGNON, A. *Démon teorie: literatura a běžné myšlení*. Překlad E. Sládková. Brno: Host, 2009.

ČUŘÍN, M.; BUBENÍČKOVÁ, P. a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013.

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018*,

2016. [on-line] Dostupné z <<https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>>

JANOUŠEK, P. Didaktici všech zemí, spojte se! *Tvar*, 20, 2009, č. 7, s. 10–11.

JANOUŠEK, P. S kánónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti. *Tvar*, 26, 2015, č. 16 a 17, s. 11–12 a 16–17.

<sup>13</sup> [on-line] Dostupné z <<https://www.kniznice.cz/pro-skoly/>>.

<sup>14</sup> Srov. J. Soukal, 2020, a A. Králíková, 2020, s. 5.

<sup>15</sup> Tyto dva nulové výskyty výmluvně odkazují na třináct let stará slova P. Janouška (2009, s. 11) předvídající právě na příkladu Dobrovského a Jungmanna, že princip výběru čtyř povede k redukci literárněhistorického výkladu.

<sup>16</sup> Tato jména však spojuje fakt, že v seznamech jsou výrazněji zastoupeni jen jedním či dvěma díly.



- KRÁLÍKOVÁ, A. Pitva literatury: Co prozrazují diskuse o maturitním kánonu. In *A2*, 16, č. 15. Praha: A2, o. p. s., 2020, s. 5.
- MOLDANOVÁ, D. Okraj a střed českého literárního kánonu. In MOLDANOVÁ, D. (ed.). *Okraj a střed v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, 2003, s. 345–350.
- NEZKUSIL, V. Literární kánon a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *ČJL*, 55, 2005, s. 157–161.
- SOUKAL, J. Kánon není jen seznam. *ČJL*, 59, 2008, s. 70–73.
- SOUKAL, J. Nebojme se do seznamů čtyř zařadit dílo, jež se zdá být nad síly maturantů. *Řízení školy*, 17, 2020, č. 1.
- ŠMEJKALOVÁ, M.; MOCNÁ, D.; HNÍK, O. a kol. Canon: Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání. *Filologické studie 2014*. Praha: Karolinum, 2015.

Článek je doplněn na [on-line] <<https://ucebnice.fraus.cz/cs/cesky-jazyk-a-literatura/aktualni-cislo>>

## K digitální kompetenci jako součástí RVP ZV

Tomáš Kršiak – Stanislav Štěpáník, PdF UP v Olomouci [stanislav.stepanik@upol.cz](mailto:stanislav.stepanik@upol.cz)

**Klíčová slova:** revize RVP ZV, digitální kompetence, manipulace, sociální sítě, influencerství  
**Key words:** revision of Framework Educational Programme for Elementary Education, digital competence, manipulation, social network, being an influencer

### On Digital Competence as a Part of Framework Educational Programme for Elementary Education

Upon analysis of the changes in Framework Educational Programme for Elementary Education (2021) and their impact on teaching Czech, the authors of this paper emphasize that it is necessary and topical to incorporate digital content into teaching Czech. Their recommendation is supported with a concrete example of work with Instagram posts to show the way digital content can be used in teaching.

V lednu 2021 MŠMT ČR schválilo revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle něhož mohla být výuka ve školách zahájena už v září 2021. Nejpozději v září 2023 pak podle něj musejí zahájit výuku ve všech ročnících 1. stupně ZŠ a nejpozději o rok později ve všech ročnících 2. stupně všechny školy v zemi.

#### 1. Co se v RVP ZV mění?

Největší změnu v revidovaném RVP představuje zrušení vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie a zavedení nové vzdělávací oblasti Informatika. V souvislosti s tím se mění očekávané výstupy, obsahy a počty hodin některých předmětů (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura). Tyto změny se předmětu český jazyk a literatura netýkají a není předmětem tohoto článku je hodnotit.

K dosavadním cílům základního vzdělávání přibývá další: „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému

a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“ (RVP ZV, 2021, s. 9). Ke stávajícím šesti klíčovým kompetencím nově přibývá kompetence sedmá, totiž kompetence digitální.<sup>1</sup> V návaznosti na průřezové téma Mediální výchova vyplývá pro náš obor zdůraznění témat a činností týkajících se mediální komunikace, bezpečnosti komunikace, potřeby neustálého kritického vyhodnocování informací a mediálních sdělení apod.

## 2. Jak se tyto změny dotýkají práce češtinářů?

Na první pohled by se snad mohlo zdát, že práce češtinářů se zmíněná revize zásadně netýká – v očekávaných výstupech a ve výčtu učiva se totiž v našem předmětu (ke škodě věci) nezměnilo nic. Avšak, jak známo, klíčové kompetence se realizují napříč kurikulem, ve všech vzdělávacích oblastech, tudíž se promítají do obsahu všech předmětů, včetně českého jazyka a literatury.

Z této podstaty zmíněná revize RVP do obsahu vzdělávání v češtině přináší nové, pro život v současné společnosti zcela zásadní aspekty. Mezi ně patří některé oblasti digitální kompetence, které se užívání jazyka bytostně dotýkají:

- Informační a datová gramotnost zahrnuje práci s informacemi, posuzování relevance zdroje a jeho obsahu.
- Komunikace a kolaborace v elektronickém prostředí zahrnuje interakci, sdílení a spolupráci prostřednictvím digitálních technologií i netiketu, tj. normy chování při používání digitálních technologií a interakci v digitálním prostředí.
- Tvorba a recepce digitálního obsahu zahrnuje kromě vytváření a „čtení“ digitálního obsahu a jeho využívání k získávání nových poznatků také fungování autor-ských práv a licencí v elektronickém prostředí, ochranu osobních údajů a soukromí, zdraví či životního prostředí.
- Nelze opomenout ani bezpečnost komunikace v elektronickém prostředí. V souvislosti s hrozbami, s nimiž se běžně setkávají nejen děti a mladiství (srov. např. film *V síti*), Dočekal aj. (2019, s. 17) hovoří o „digitální džungli“.<sup>2</sup>

Vymezení digitální kompetence také nabízí široké pole možností pro kreativní použití digitálních technologií, a to i ve výuce češtiny.

Zařazení těchto obsahů do výuky napříč kurikulem je v kontextu dynamického rozvoje technologií v každodenním životě každého z nás nevyhnutelné. Výuku češtiny zasahuje nejen proměna kulturně-sociální, ale také proměna komunikační reality (srov. Štěpáník, 2020).

Digitální technologie přinášejí informačně zahlcené prostředí a proměňují jazykové a komunikační chování lidí. V komunikaci dětí a mládeže lze pozorovat zásadní

<sup>1</sup> Ve vztahu k tzv. velké revizi RVP, která zavádí některé společné gramotnosti (viz Hlavní směry revize RVP zveřejněné v dubnu 2022), považujeme za problematické a pro tvorbu revidovaného RVP limitující, že při přemýšlení o digitálním obsahu nebylo dostatečně zohledněno vymezení *gramotnosti* a *kompetence*. Ve světle Hlavních směrů by to, co je v malé revizi míněno digitální *kompetencí*, mělo být ve skutečnosti vymezeno jako digitální *gramotnost*.

<sup>2</sup> Obšrněji k vymezení digitální gramotnosti viz [on-line] <<https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/>>.

změny; na jedné straně je to nový druh kompetence: v digitálním světě se mladí lidé pohybují volněji a přirozeněji než generace starší, jsou rychlejší a zvyklí na vyšší tempo, nelineárnost a zkratkovitost, oceňují individualismus (ten se může mj. projevat jako jazyková originalita), nepocítují omezení češtinou a českým prostředím, volně se pohybují i v prostředích jinojazyčných (Niesporek-Szamburska, 2010, s. 172–173). Na druhé straně to je nebývalá nekompetentnost v oblasti jazykového kódu (omezenost jazykového kódu dětí a mládeže), v oblasti jazykové normy a normy zápisu (zvláště výrazná v rozpadu pravopisné kompetence žáků), v oblasti stylu (mluvenost, pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů, neschopnost přepínat kód), v oblasti textu (problémy s větnou stavbou, s koherencí textu atd.) nebo v oblasti řečové etikety a řečového chování obecně (vulgárnost, nedostatek respektu ke komunikačnímu partnerovi, neuctivost, agresivita apod.; Nocoň, 2018, s. 132).<sup>3</sup>

Tato proměna potenciálně přináší podstatná ohrožení pro život jednotlivce i celé společnosti: neporozumění textu, neschopnost pracovat s informacemi, nízkou úroveň tvorby textu, vzestup manipulace, rozšiřování řeči nenávisti, propagandy, lži, verbální agresivity, antikulturu jazyka (srov. Gajda, 2017; Dočekal aj., 2019; Gregor – Vejvodová, 2018; Knollová – Křivánková – Šutová, 2019; Štěpáník – Krčmářová – Polčáková, 2020, s. 73–78; materiály projektu e-bezpeci.cz, svetmedii.info, manipulatori.cz, demagog.cz, zvolsi.info, hoax.cz, o2chytraskola.cz ad.). Takové prostředí se pro život stává toxické (Gajda, 2017).

### **3. Příklad: Influenceri jako problém didakticky**

Při rozvoji digitální kompetence považujeme za zásadní vycházet z reálných komunikačních a kulturně-sociálních kontextů, v nichž naši žáci žijí. Máme zde na mysli např. problematiku recepce a produkce digitálních komunikátů ve smyslu nových komunikačních žánrů – blogy, vlogy, e-maily, textové zprávy na různých komunikačních platformách typu Whatsapp nebo Messenger, posty na sociálních sítích typu Instagram, Facebook či Tiktok apod.

Polici rolových modelů mladých dnes hrají influenceri, tj. populární osoby na internetu, které jsou něčím blízké svému publiku (věkem, zájmem, sociálním statutem apod.) a které velmi aktivně využívají sociální síť k interakci (a leckdy také manipulaci) se svými sledujícími (followery). Jde o osoby se značným dosahem, vlivem – jejich profily totiž mají mnohdy mnohatisícovou sledovanost, a to především právě z řad dětí mladšího i staršího školního věku.

Influencerství se dnes stalo plnohodnotnou profesí, protože mnozí influenceri svého vlivu umně využívají pro naplňování svých obchodních zájmů a profily na sociálních sítích vedle interakce s fanoušky používají jako prostor pro inzerci nejrůznějšího typu. Své příspěvky tak proměňují v reklamní komunikáty; za jejich sdílení dostávají různé výhody, odměny nebo za ně jsou přímo zaplaceni.

<sup>3</sup> Převzato z S. Štěpáník, 2020.

Problémem není inzerce sama, nýbrž její forma. Ta je totiž často skrytá, autoři neoznačují své příspěvky jako reklamní a stylizují je do formy příběhů s vlastní zkušeností, doporučení či tipů s cílem manipulativně působit na adresáty. Že jde o skutečný problém, potvrzují výzkumníci z katedry marketingové komunikace a public relations FSV UK, kteří ve svém výzkumu uvádějí, že typickou formu skryté reklamy na internetu rozpozná pouze jedno dítě z deseti (FSV UK, Tisková zpráva).<sup>5</sup> Manipulativní potenciál těchto komunikátů potvrzuje také řada rodičů a učitelů, s nimiž se setkáváme.

Jelikož jediným omezením pro používání mnohých sociálních sítí (Facebook, Instagram aj.) je věková hranice třinácti let, která však není ověřena jinak než prostým souhlasem uživatele, že tuto věkovou hranici přesáhl, mohou se žáci druhého, ale leckdy už i prvního stupně ZŠ pohybovat na těchto sítích zcela bez omezení a sledovat kohokoliv a cokoliv. A tak jediným, kdo určuje, jaký obsah budou uživatelé sledovat, jsou oni sami (v našem případě žáci). Právě k tomuto problému směřuje aktuální revize RVP, neboť podle ní by i škola měla kultivovat žákův výběr sledovaného obsahu a měla by žáky učit kriticky hodnotit sdělení, která se k nim dostávají. Vzhledem k tomu, že jde o užívání jazyka k vyjadřování určitých komunikačních záměrů a o vyhodnocování záměrů ztvárněných jazykově, může ovlivňovat tento obsah výuku češtiny zásadním způsobem.

### 3.1. Vaping/vapování jako jeden z problémů současnosti

Součástí rozvoje kritického přístupu ke komunikátům v elektronickém prostředí je mj. obrana proti různým druhům manipulace. Cílem následující části našeho příspěvku je ukázat konkrétní příklad, jak by bylo možné postupovat při rozvoji digitální kompetence žáků v českém jazyce, a to se zaměřením na problematiku manipulace na sociálních sítích.

Zvolili jsme problematiku v současné době vysoce aktuální, totiž propagaci elektronických cigaret<sup>4</sup> na sociálních sítích. Jedná se o příklad velmi nebezpečné manipulace nejen dětmi a mládeží, ale i dospělými. Influencerky, které jsme zvolili, mají vysokou sledovanost: profil mykychick modelky Natálie Mykytenko 89 tisíc sledujících, profil petra.kempna Petry Kempné 76,5 tisíce sledujících. Profil společnosti VitaVape, distribuující „vitaminové inhalátory“<sup>6</sup>, z něhož pochází ukázka č. 3, má 93,1 tisíce sledujících.

Produkt staví svou propagaci na tom, že se distancuje od kouření a že namísto toho zavádí nový pojem *vaping/vapování*. Aktuálně si zmíněného fenoménu všímají Hejlová aj. (2021) v příspěvku „*Užívání necigaret není bez rizika*“ aneb *Diskurz o zahříváných tabákových produktech v médiích*. Potvrzují, že mediální diskurz nových tabákových výrobků s ohledem na užité jazykové prostředky a strategie při komunikaci „ve velké míře přejímá prvky marketingového diskurzu tabákových společností“

<sup>4</sup> Výzkumu se účastnilo 330 dětí ve věku 9–15 let.

<sup>5</sup> V tomto textu nerozlišujeme různé druhy zahříváných tabákových produktů – jejich možná označení srov. in D. Hejlová aj., 2021.

<sup>6</sup> Z webové stránky společnosti.

(s. 180). Tento diskurz představuje vaping jako součást moderního životního stylu (jde o technologický pokrok), ale zároveň součást zdravého životního stylu (elektronické cigarety údajně „neobsahují nikotin ani žádné další škodlivé látky“, nýbrž pouze „látky přírodní“). V reklamách na tyto produkty se navíc opakovaně zdůrazňuje spojitost vapování s vitamíny (hovoří se o vitamínových příchutích, propagační příspěvky jsou doprovázeny hashtagy #vitamins, výše zmíněná společnost VitaVape dokonce používá základ „vita-“ ve svém názvu). Těmito způsoby pak výrobci a inzerenti vytvářejí falešnou představu, že vaping je neškodný, ba dokonce zdravý. Při komunikaci se proto výrobci distancují od klasických cigaret a tabákového průmyslu (tamtéž).

Ačkoliv prozatím nejsou vědecky známy všechny zdravotní důsledky užívání e-cigaret, neboť tento druh kouření je stále natolik nový, že prozatím nemohly být dostatečně prozkoumány důsledky dlouhodobého užívání, přední zdravotnické organizace (WHO nebo CDC) i Ministerstvo zdravotnictví ČR varují před složkami, které e-cigarety obsahují a které jsou bezesporu zdraví nebezpečné.<sup>7</sup> Mezi ně patří vedle nikotinu<sup>8</sup> těžké kovy, prchavé organické sloučeniny a prvky, které mohou způsobovat rakovinu.<sup>9</sup> WHO navíc uvádí, že užívání elektronických cigaret přinejmenším zdvojnásobuje pravděpodobnost, že jejich uživatelé v budoucnosti přejdou ke kouření klasických cigaret.<sup>10</sup>

### 3.2. Didaktické zpracování

Při tvorbě výukové situace jsme vycházeli z komunikační nauky o českém jazyku (Štěpáník aj., 2020). Vyučovací jednotka je tedy vystavena na zásadách konstruktivismu, textocentricky, integruje jazykovou a komunikačně-slohovou složku a odpovídá vyučovacímu modelu E-U-R.

Hodinu stavíme na práci s autentickými komunikáty z prostředí instagramu, které mají za cíl propagaci elektronických cigaret. Jak jsme již vysvětlili výše, jedná se o komunikáty, s nimiž se žáci mohou na této síti zcela běžně setkat.

**Cíl:** Žák odhalí prostředky manipulace ve vybraných komunikátech, a to v kombinaci s ověřováním informací, resp. jeho prostřednictvím.

**Ročník:** 9.

Postup usiluje především o to, aby žáci odhalili výše popsanou manipulativní strategii používanou výrobcem elektronických cigaret. Rovněž jde o práci s dostupnými informacemi, resp. o ověřování informací, s nimiž marketing elektronických cigaret

<sup>7</sup> „Evidence reveals that these products are harmful to health and are not safe. However, it is too early to provide a clear answer on the long-term impact of using them or being exposed to them“ (WHO, 2020).

„Are e-cigarettes less harmful than regular cigarettes? Yes—but that doesn't mean e-cigarettes are safe“ (CDC, 2021). „Dospělí, kteří v současnosti nepoužívají tabákové výrobky, by neměli s užíváním elektronických cigaret začínat“ (web Ministerstva zdravotnictví ČR).

<sup>8</sup> „Some products claiming to be nicotine-free have been found to contain nicotine“ (WHO, 2020).

<sup>9</sup> „It (e-cigarette – pozn. aut.) can contain harmful and potentially harmful substances, including nicotine, heavy metals like lead, volatile organic compounds, and cancer-causing agents“ (CDC, 2021).

<sup>10</sup> „Furthermore, there is a growing body of evidence in some countries that never-smoker adolescents who use ENDS (electronic nicotine delivery systems – pozn. aut.) at least double their chance of starting to smoke cigarettes later in life“ (WHO, 2020).

operuje. Součástí postupu je tedy práce se zdroji – výběr relevantních zdrojů, porozumění jim atd.

To vše naplňuje teze spojené se zavedením digitální kompetence do RVP ZV (2021) a jednoznačně patří do výuky mateřského jazyka.

## 1. Fáze evokace

Ve fázi evokace prezentujeme žákům několik fotografií z příspěvků propagujících elektronické cigarety (obrázek 1–3, bez textů). Nejprve pracujeme s fotografiemi oproštěnými od popisků či od prostředí sociální sítě. Simulujeme tím kontakt s vybranou sociální sítí – primární komunikační roli na instagramu hraje obraz, nikoliv text – a zároveň tím u žáků vyvoláváme pozornost, motivujeme je. Nejprve evokuje první představy spojené s fotografiemi: *Jak na vás tyto fotografie působí? Jaký pocit/jakou myšlenku/jaký dojem ve vás vyvolávají?* Následně žáky vedeme k usuzování a k propojení s vlastní zkušeností: *Odkud asi tyto fotografie pocházejí? Setkali jste se někdy s podobnými fotografiemi?* Přijímáme přitom různé odpovědi; nejde o to, jestli žáci přesně uhodnou, odkud fotografie skutečně jsou, jde nám o vlastní úvahy. Dalšími otázkami směřujeme k cílovému problému výuky, zajímá nás obsah těchto fotografií a jejich funkce: *Co mají fotografie společného? Jaká je asi funkce těchto fotografií? Jakým způsobem svou funkci naplňují?*

Žáci si jistě všimnou, že na fotografiích jsou zobrazeny atraktivní mladé ženy, které ve vyzývavých pózách kouří e-cigarety. Jejich erotické vzezření, smyslnost chování a celkový styling fotografií mají přitom dvojí funkci: jednak cílí na upoutání recipientovy pozornosti, jednak jde o spojení ženské krásy či atraktivity, která evokuje představu zdraví, s kouřením e-cigaret. Je namístě s žáky pohovořit o sexismu v reklamě a o tom, jakým způsobem bývají ženy (a nejenom ony) v reklamě využívány. Všimáme si, v jakých pózách jsou foceny, jak jsou oblečeny apod.

## 2. Fáze uvědomění si informací

V další fázi žákům předložíme příspěvky v kompletní podobě, tedy včetně popisků k nim. Tím se přirozeně dostáváme do prostředí sociální sítě Instagram. Pozornost žáků zaměříme na texty v popiscích, opět nás zajímá především funkce textů. *Jaká je souvislost mezi fotografiemi a texty, které fotografie doprovázejí? Jaká je funkce těchto příspěvků? Jaký efekt se v nás snaží vyvolat?*

Všimáme si toho, čím se texty podobají, vždy se ptáme, proč komunikát daný prostředek obsahuje – jaká je jeho funkce ve vztahu k textu. *Jakým způsobem je nám produkt prezentován? Které výhody propagátorky uvádějí? Kterými slovy zde bývá elektronická cigareta nazývána? Které hashtagy autorka používá? A odtud vyvozujeme: Jaký je autorův záměr? Jaká je funkce těchto prostředků?*

Po první analýze v celé třídě přecházíme k samostatné práci žáků ve skupinkách. Práce má dvě hlavní linie: a) ověření informací, které se v postech objevují pro podporu kouření e-cigaret (*Které argumenty příspěvky uvádějí pro podporu užívání*



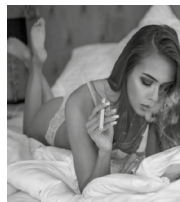
obrázek 1<sup>11</sup>

**mykychick** Kuřák jsem nikdy nebyla a ani nebudu, ale třeba vodní dýmku tu miluju. Sice jednu na chatě mám, ale tady v Praze mi chybí ... kord v této době. Takže jediné @ivitavape. Nahrazuje mi to moji vodnici. Tuhle přichuť: jahoda, mám poprvé a už je moje favoritka numero 1. Můžeš využít slevový kód: natalie10 (sleva 10%)  
#stopkoureni #nonikotin #vitamins #vitavape #vitag #strawberry



obrázek 2<sup>12</sup>

**petra.kempna** @ivitavape 🍷 jednou zkusíš a už musíš! 🍷 Kdo zná, ten rozumí 🍷 inhalátory bez nikotinu a dalších škodlivin 🍷 „kempna10“ na 10% slevu  
#spoluprace



obrázek 3<sup>13</sup>

**ivitavape** Chcete přestat kouřit? Vyzkousejte zdravější alternativu, žádný nikotin, dehet ani žádné škodlivé látky, ale přírodní složky! 🍷  
Jde to i zdravě!  
www.vitavape.sk

*e-cigaret? Zakládají se tyto argumenty na pravdě? Ověřte je.*). K tomuto úkolu žákům nabídneme zdroje, v nichž mohou informace ověřit, příp. je necháme zdroje vybrat samy; b) jazykové prostředky persvaze, které posty k propagaci e-cigaret využívají (*Které jazykové prostředky autorky ve svých postech k propagaci e-cigaret využívají? / Které jazykové prostředky autorky ve svých postech užívají, aby nás přesvědčily o tom, že si máme e-cigarety pořídit?*). Žáky vedeme k pochopení funkce otázek, imperativu, emotikonů a emoji (vizuálnost komunikace), interpunkčních znamének (apelovosti vykřičníku), 1. osoby singuláru, vztahy mezi několikanásobnými větými členy, resp. mezi větami v souvětí, prostředky expresivity atd. Práci ve třídě je možné rozdělit, případně jednu z linií zadat jako domácí práci.

### 3. Fáze reflexe

Hlavní úlohou reflexe je shrnutí a zobecnění poznatků a opětovné propojení s vlastní zkušeností. Jde o to, aby si žáci uvědomili, že manipulativní strategie nepoužívají pouze propagátoři e-cigaret či autoři reklamních příspěvků na instagramu, nýbrž že podobným způsobem může fungovat řada reklam na různé služby či produkty. Rovněž by žáci měli chápat, že influenceři propagací výrobků vydělávají peníze a že je nutné informace, které se k nám dostávají, ověřovat, a to i u osob, které považujeme za přátelské a u nichž bychom se mohli domnívat, že by s námi nezamýšlely nic zlého.

Žáků se také ve fázi reflexe ptáme, jak vybíráme relevantní zdroj, jak na instagramu poznáme reklamu (bývá označena, ale nemusí tomu tak být vždy) a jaké (jazykové i nejazykové) prostředky persvaze influenceři a reklamy obecně často používají. V neposlední řadě neopomeneme reflexi, zdali (případně kdy nebo kde) se žáci s podobnou reklamou již setkali a zdali poznali, že jde o reklamu.

<sup>11</sup> Zdroj [on-line] <<https://www.instagram.com/p/COa99nsLcry/>>; instagramový účet mykychick, post z 3. 5. 2021.

<sup>12</sup> Zdroj [on-line] <<https://www.instagram.com/p/COxzNksh8tX/>>; instagramový účet petra.kempna, post z 12. 5. 2021.

<sup>13</sup> Zdroj [on-line] <[https://www.instagram.com/p/CFEd\\_Din1kl/](https://www.instagram.com/p/CFEd_Din1kl/)>; instagramový účet ivitavape, post z 13. 9. 2020.

## Závěr

Je zřejmé, že rozvoj technologií nároky na komunikační kompetenci každého z nás zásadně zvyšuje. Epidemie onemocnění covid-19 tyto nároky ještě zvýraznila, když nás po určitou dobu uvrhla do značné závislosti na elektronických komunikačních prostředcích. Jak pandemie, tak i válka na Ukrajině nás přesvědčují o tom, že kyberprostor představuje paralelní bitevní pole, na němž se odehrává boj zásadně ovlivňující atmosféru ve společnosti.

Z četných rozhovorů s učiteli vnímáme, že na jednu stranu témata spojená s digitální gramotností pokládají za vysoce aktuální, ale na druhou stranu je ze svého hlediska mohou pocítovat jako vzdálená, když se třeba sami v prostředí sociálních sítí nepohybují. Ani to ale nemůže být argument pro to, abychom tyto novodobé kontexty, které se staly nedílnou součástí života mladé generace a velmi pravděpodobně nepředstavují jen nějaký dočasný módní výstřelek, ve školní výuce češtiny opomíjeli. Nejenže bychom se připravili o obsah, který působí svou živostí motivačně, ale zároveň bychom opomenuli podstatnou roli školy připravovat žáky na současný i budoucí svět a reálný život v něm.

## Zdroje

CDC. Centers for Disease Control and Prevention. *About Electronic Cigarettes (E-Cigarettes)*.

[on-line] Dostupné z <[https://www.cdc.gov/tobacco/basic\\_information/e-cigarettes/about-e-cigarettes.html#e-cigarettes-less-harmful](https://www.cdc.gov/tobacco/basic_information/e-cigarettes/about-e-cigarettes.html#e-cigarettes-less-harmful)>

FSV UK. Tisková zpráva: *Skrytou reklamu na internetu pozná jen jedno dítě z deseti, zjistili výzkumníci z Univerzity Karlovy*. [on-line] Dostupné z <<https://fsv.cuni.cz/skrytou-reklamu-na-internetu-pozna-jen-jedno-dite-z-deseti-zjistili-vyzkumnici-z-univerzity-karlovy>>

Ministerstvo zdravotnictví ČR. *Informace Ministerstva zdravotnictví ČR k používání e-cigaret/vapovacích zařízení v souvislosti s varováním amerického CDC*. [on-line] Dostupné z <<https://www.mzcr.cz/informace-ministerstva-zdravotnictvi-cr-k-pouzivani-e-cigaret-vapovacich-zarizeni-v-souvislosti-s-varovanim-americkeho-cdc/>>

WHOa. World Health Organisation. *E-cigarettes are harmful to health*. [on-line] Dostupné z <<https://www.who.int/news/item/05-02-2020-e-cigarettes-are-harmful-to-health>>

WHOb. World Health Organisation. *Tobacco: E-cigarettes. Are e-cigarettes and other vaping products dangerous?* [on-line] Dostupné z <<https://www.who.int/news-room/q-a-detail/tobacco-e-cigarettes>>

## Literatura

DOČEKAL, D.; MÜLLER, J.; HARRIS, A.; HEGER, L. aj. *Dítě v síti: Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019.

GAJDA, S. Język – językoznawstwo – wychowanie językowe. In A. Tabisz (ed.). *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017, s. 15–23.

GREGOR, M.; VEJVODOVÁ, P. Zvol si info. *Nejlepší kniha o fake news!!!* Brno: CPress, 2018.

HEJLOVÁ, D.; SCHNEIDEROVÁ, S.; KLABÍKOVÁ RÁBOVÁ, T.; KULHÁNEK, A. „Užívání necigaret není bez rizika“ aneb Diskurz o zahříváných tabákových produktech v médiích. *Naše řeč*, roč. 104, s. 167–183.



- KŘIVÁNKOVÁ, K.; KNOLLOVÁ, J.; ŠUTOVÁ, M. *Průvodce po sociálních sítích*. Praha: Zvol si info, 2019. [on-line] Dostupné z <[https://zvolsi.info/app/uploads/2020/01/zvolsi\\_brozura\\_digitalni.pdf](https://zvolsi.info/app/uploads/2020/01/zvolsi_brozura_digitalni.pdf)>
- NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. Media elektroniczne a język ucznia. In Kopeć, U.; Słbiga, Z. (eds.). *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensoryczne*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010, s. 123–136.
- NOCOŃ, J. *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2018.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, 2021.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus, 2020.
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.
- ŠTĚPÁNÍK, S.; KRČMÁŘOVÁ, M.; POLČÁKOVÁ, J. *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka: metodická příručka*. Praha: Národní pedagogický institut, 2020.

## Z nové umělecké literatury

---

### Život vykládaný básní Básnické sbírky Romana Polácha

Martin Lukáš, ÚČL v Praze

lukas@ucl.cas.cz

**Klíčová slova:** česká poezie, Roman Polách, svědecká poetika, autenticita, efekt reálného  
**Key words:** Czech poetry, Roman Polách, eyewitness poetics, authenticity, effect of reality

#### Understanding (one's) life through poetry (Roman Polách's poetry collections)

The article discusses Roman Polách's poetry collections *Náhly vítr, který je ti svědkem* (2014) and *Délka života ve volné přírodě* (2021). The eyewitness poetics Polách applied here rests on creating the effect of reality through frequent references to the actually existing places (mostly located in the Ostrava region) and to the people the author personally knows. Reading Polách's poetry assumes the reader to immerse oneself in the text and experience the poem as if it were real. It is a way of understanding (one's) life through poetry where poetry acts as a specific interpretative instrument of one's experience.

Básník, dostane-li takovou na první pohled zbytečnou otázku, odpoví, že ano, samozřejmě, *inspiruje* se skutečností, svým životem, svými prožitky. Obhájí se větou: „Tohle se stalo, já jsem to prožil, viděl, cítil.“ A jakkoli je báseň obrazná, abstraktní, literární, on sám v jejím textu to, co se stalo, znovu prožívá, vidí a cítí. Ale na cestě od zaručených zkušeností k literárnímu dílu se inspirace básníků různě proměňuje. A hotová báseň je podle toho různě vzdálená svému (domnělému) předobrazu, včetně častých případů, kdy je předobrazem jiný obraz, pocit, dojem odvozený od něčeho reálného. Skutečnost je zkrátka v básni vždy nějak předpodstatněna (konstruována). Jsou básníci, kteří stopy po svých osobních inspiracích zahladí natolik, že nás jako čtenáře ani nenapadne je hledat. A jsou básníci, kteří po nás chtějí, abychom jejich

básně četli právě s ohledem na jejich (i naši) zkušenost s aktuálním světem, k čemuž nám taky poskytují odpovídající klíč.

Z dlouhé řady těch později jmenovaných vybírám Romana Polácha (\*1986), který ve dvou dosud vydaných básnických sbírkách ostentativně poukazuje na realie Ostravska (méně pak na lokality jiné) a uvádí do básní skutečné osoby svého života i osoby takřkajíc veřejné. V Poláchově prvotině *Náhlý vítr, který je ti svědkem* (2014) čteme: „**Nad Volenským rybníkem jak orkán / lásky – hejno racků. / Vedle dálnice do oblak bublá šenovský / barokní kostelík**“; jinde zase: „**Nachaný mrak visí nad Ostravou jako baldachýn, / jako zaparkovaný nákladák**“; a ještě jinde: „Sluníčko píchalo do kůže, Žermanice šuměly dětskou řečí“.<sup>1</sup> Ano, všechno jsou to živé kulisy autorova života (Polách pochází z Frýdku-Místku, žije v Ostravě). Ale tyto kulisy – třebaže pro čtenáře, který ta místa zná, nabývají konkrétních podob – fungují v Polákových básních taky modelově, jako komplexní znak neutěšeného, dynamického (pří)městského prostoru nebo jako idylická letní krajina. Ať tak či onak, propůjčují tyto kulisy básním specifickou autenticitu.

Obdobně je tomu se zobrazením obecného prostoru, ať se jedná o byt, ulici nebo dvůr. Polách směřuje naši pozornost k prostorovým souvislostem, jejichž pečlivý popis, podaný z pohledu zúčastněného, podporuje iluzivnost, realističnost líčeného dění. Srovnej následující báseň:

#### **Lucie trčí ve dveřích jako jizva,**

její stín na ní tak těžce lpí;  
díváš se, jak k tobě popochází  
a stín zatím spadne pod stůl jako opilec.  
Zítřka má narozeniny a chce vědět,  
kdy má státnice,  
kdy budou promoce[,] a stěžuje si  
na předražené vlaky;  
je odhodlaná jet hlídat nějaké cizí děti do  
Chorvatska.

Pak se díváš ven na pařež, sedí  
tam tak poslušně jako pes. Jako ty  
ve chvíli, kdy nečekaně centrem  
Poruby proběhne zajíček, kdy  
už Lucie zbůhdarma oddechuje  
v pasáži.<sup>2</sup>

Relativní četnost prostorových určení podněcuje naši prostorovou představivost a zároveň snahu porozumět tomu, co zde autor popisuje tak, jako by to bylo všeobecně známé, takže si nad citovanou básní bezděky klademe otázky: Jak je možné, že je z pokoje vidět na pařež? Co je zvláštního na tom, že centrem Poruby běží zajíček? Co dělá Lucie v pasáži? A která je to vlastně pasáž? Abychom si na tyto otázky uspokojivě odpověděli, musíme se rozhodnout, jakou funkci tyto prostorové souvislosti v básni plní. Charakterizují jako indexy určitých vlastností či příznaků nastolenou situaci, prostředí, místo, náladu? Nebo jsou pouhými prostředky estetizace? A lze se vůbec takto nad básní ptát?

<sup>1</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimluv, 2014, s. 16, 19 a 53. Všechny básně této sbírky jsou bez názvu, tučně jsou tištěny jejich incipity.

<sup>2</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimluv, 2014, s. 23.

Vedle skutečných míst odkazuje Polách taky ke skutečným osobám. Subjekt jeho básní (autorovo alter ego) je podle všech signálů milostně rozkročen mezi Lucií a Markétou. Tato dvě jména se bez dalšího určení vyskytují v řadě básní s takovou samozřejmostí, že ani nemusíme pátrat v autorově životopisu, abychom pochopili, že se jimi míní skutečné, autorovi blízké osoby. Potvrzuje nám to ostatně následující konstatování: „**Přišel jsi o Lucii, Báru, Markétu, Frantu / Štěpána** – o všechny nejbližší / za posledních pět let.“<sup>3</sup> Trochu jiným případem je výskyt jména básníka Víta Slívy, jehož fyzická konstituce (a nepřímo snad i osobnost) posloužily Poláchovi k obdivnému příměru, resp. holdu, který spřízněnému básníkovi tímto vzdal: „**Hospodský, mohutný jak Bůh nebo Vít Slíva,** / sebou trhnul a surově prošel / tmou kuchyně.“<sup>4</sup> Zde se autor spoléhá na čtenářův kulturní rozhled. Totéž do jisté míry platí pro homonymní hříčku, kterou Polách rozvíjí v básni, z níž jsem už citoval první dva verše. Ocituji ji pro úplnost celou:

**Nachcáný mrak visí nad Ostravou jako baldachýn,**  
jako zaparkovaný nákladák.

Projíždíš kolem vietnamského obchodu Hoa lann  
se zbožím, které vydrží tak akorát dlouho.

Z toho všeho tě vytrhává neodbytná

myšlenka: říkáš si, jak asi vypadá  
a jakých výšek dobývá vietnamský Holan.<sup>5</sup>

Úzce privátní charakter mají odkazy k osobám, jimiž se přivlastňuje, a tím lokálně určuje zcela konkrétní, jedinečné místo: „**Ze zahrady na mě trčí podzim,** / hrdý a rezavý jako rum. / Branka, schody, žebřík k Bátorům / a doznívající tóny kozlí.“<sup>6</sup> Kdo přesně jsou tito Bátorovi, kde žebřík k nim stojí a co znamená jej použít, ví jen autor. Čtenář se může pouze domýšlet, ale chápe, že se tu subjekt básně ocitá v jemu důvěrně známém, domáckém prostředí, které s sebou nese odpovídající významy.

Oba shora nastíněné postupy, totiž reálná lokalizace „děje“ i výskyt jmen skutečných, ať žijících nebo zemřelých osob, podporují „efekt reálného“,<sup>7</sup> který Polách ve svých básních v souladu se svou svědeckou poetikou vytváří. Propůjčuje svým básním příznak autenticity prostřednictvím řady toponym a antroponym, která označují skutečná místa a skutečné osoby, jak je autor poznal a zná. Přesto je nelze číst (pouze) doslovně, a zvláště u jmen osob je takové čtení vyloučeno, protože nevíme, kdo je Lucie, kdo Franta, kdo jsou Bátorovi. Nejde o to hledat, kde se skutečnost básně shoduje se skutečností autorova života, ale o to, abychom Poláchovy básně četli jako svého druhu hodnověrný či alespoň pravděpodobný záznam okamžiků a situací, které se teď a tady dějí v naší sdílené skutečnosti. Hodnověrný nebo pravděpodobný může takový záznam být v tom smyslu, že básnickými prostředky vyjadřuje atmosféru místa, náladu okamžiku, podstatu spatřeného, prožitého.

Báseň je Poláchovi krátkým, inspirovaným průhledem do skutečnosti, jejíž výsek je tu podán ve velmi zhuštěné, interpretované podobě a nadán unikavým smyslem.

<sup>3</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimlův, 2014, s. 26.

<sup>4</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimlův, 2014, s. 58.

<sup>5</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimlův, 2014, s. 19.

<sup>6</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimlův, 2014, s. 50.

<sup>7</sup> Srov. BARTHES, R. *Efekt reálného*. Přel. Tomáš Jirsa. *Aluze*, IX, 2006, č. 3, s. 78–81.

Obvykle Polách buduje prostor svých básní jako prostor epifanického prozření. Mnohé jeho básně nejsou víc než řez okamžikem, hrst konkrétních detailů, sled několika krátkých úkonů, gest nebo jen pohledů, z jejichž důmyslné skladby vyrůstá situace, lapidárně zhodnocená kategorickým poznáním (které se samozřejmě otevírá další interpretaci). Viz následující báseň:

### **V čistém prostěradle rána**

vybělíš pokoj vyvětráním.  
Podíváš se na protějščí dům  
s omítkou rozškrábanou vlaštovkami  
a vidíš, že labutě by se těmto všem lidem  
naproti možná nevešly do srdcí.<sup>8</sup>

Tato náhlá prozření, uvědomění si něčeho, co přesahuje smysly a jimi registrované jevy, mohou se dít a taky dějí – jak nás Poláchovy verše utvrzují – kdekoli a kdykoli, v našich vlastních životech. Je to jistě způsob, jak poezii jako literaturu přiblížit skutečnosti. Poláchovo autorské gesto je nesené přesvědčením, že poezie jako specifický způsob vidění světa a jeho souvislostí se prakticky děje už před sepsáním literárního textu. Básníkem je podle toho ten, kdo je dostatečně vnímavý, aby poezii „tam venku“ zachytil a prostředkoval. Odtud také plyne možný smysl motto Poláchovy prvotiny – „všechno je jen můj špatný zrak a mizerný sluch“ neboli když to parafrázi rozvedeme, „kdybych lépe viděl a lépe slyšel, byly by moje básnické záznamy skutečnosti přesnější, přesvědčivější, pronikavější“.

Jestliže Poláchovy básně signalizují inspiraci (vlastním) životem, má to svůj důsledek pro jejich recepci. Jsme nabádáni, abychom je navzdory literární stylizaci a obraznému jazyku četli zároveň s vědomím, že se zakládají na reálné, pravdivé zkušenosti člověka (Romana Polácha), který každou z nich opatřuje osobní garancí očitého svědka nebo dotčeného účastníka. Tuto stylizaci do role vnímavého zprostředkovatele skrytých souvislostí našeho aktuálního světa posílil Polách ve své druhé básnické sbírce *Dělka života ve volné přírodě* (2021). Ve srovnání s prvotinou akcentoval zde rovinnou přírodních motivů (zejména zvířat), které v hodnotovém plánu jeho poezie stojí, když ne v přímém kontrastu, tak alespoň v nepřekonatelném napětí k prostoru města a k civilizaci vůbec. Pozoruhodná je v této souvislosti Poláchova vize v důsledku konkurenčního vztahu lidí a zvířat, kteří obývají a užívají společný prostor (města) různými, vzájemně se vylučujícími způsoby:

Jakmile jsme všichni v práci  
zaplní ulice zvířata  
ohnivá kočka hoří klidem na chodníku  
strakapoud namočil břicho do červené barvy  
a škrábe kůru stromu  
rozvědčik vrabec ví že jsou lidé v práci  
a že myslí na své nejbližší které vidí v polospánku  
jen ráno a pak až večer když zavírají oči

<sup>8</sup> POLÁCH, R. *Náhlý vítr, který je ti svědkem*. Ostrava: Protimluv, 2014, s. 52.

ve tmě zase začíná svět zvířat které  
ale už nepotkáme jen ještě chceme dohonit to  
co jsme nestihli přes den a zuřivě se držíme za ruce  
když jsme v práci svět nám nepatří  
nepatří nám ani náš život  
ale ještě zdaleka Markéto není konec protože  
lidé neví našťestí všechno  
záznamy o délce života v zajetí  
jednoho z nádherných ptáků  
uvádí patnáct let  
ale délka jeho života ve volné přírodě  
není dodnes známa<sup>9</sup>

V citované básni autorovo alter ego tlumočí Markétě (ano, čas rozhodl v její prospěch) a nepřímo také čtenáři zdánlivě samozřejmé, dalekosáhlé prozření, které se opět zakládá na důkladném pozorování skutečnosti a především na zaujetí nepředpojatého, naivního, a právě proto odhalujícího pohledu na ni. Nejedna čtenář by jistě mohl střídavý výskyt lidí a zvířat v ulicích potvrdit, ale sotvakdy mu věnoval pozornost. Ne tak subjekt citované básně, který se v nelíbeném údivu nad skutečností otevírá okamžikům porozumění a jehož prostřednictvím Polách básnický zúročuje svoji vlastní zkušenost. Uvedu ještě jeden příklad z Poláchovy druhé sbírky:

Uprostřed noci mě cestou na záchod uhrane  
měsícem prosvětlené okno  
pověšené na stěně místnosti  
jako ten nejprostší obraz  
ráno se do hotelů u pláží vrátí noční  
nehybný vzduch a nad mořem  
už nebude ani stopa po modřině měsíce

jen neklidné vlny budou vyplavovat  
opuštěné mušle chaluhy plastů  
a mrtvé utečence které vyhnala  
nám neznámá válka a chudoba a my  
se budeme muset vrátit domů  
a do práce abychom se zase  
skoro vůbec neviděli<sup>10</sup>

Představa artikulovaná v předchozí básni – lapidárně řečeno: práce překáží lásce – je zde umocněna a vlastně stvrzena prostou juxtapozicí nočního usebrání, které přináší nenadálou možnost užasnout, a jasného denního vědomí, které naopak vidí jen palčivé problémy našeho aktuálního světa. Tato báseň je typickou ukázkou Poláchovy autorské metody, která spočívá v inspirovaném, básnickém výkladu osobní zkušenosti. Poláchovy básně z obou zde diskutovaných sbírek je možné chápat jako literární zastavení na cestě (jeho) životem, která jemu jako autorovi (prostřednictvím subjektu básně) a nám jako čtenářům (prostřednictvím naší účasti na jeho sdělení) mohou skýtat krátká prozření a náhlá porozumění. Platnost tohoto jistě limitovaného poznání je přímo podmíněna autorovým osobním ručením, které se v básních projevuje rozmanitými prostředky. Na některé z nich jsem se zde pokusil upozornit.

<sup>9</sup> POLÁCH, R. *Délka života ve volné přírodě*. Ostrava: Graphic House, 2021, s. 32.

<sup>10</sup> POLÁCH, R. *Délka života ve volné přírodě*. Ostrava: Graphic House, 2021, s. 37.

## Jak určovat věty se spojkou *takže*

Ivana Svobodová, ÚJČ v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** spojka souřadící, spojka podřadící, nepravé věty vztažné, poměr důsledkový

**Key Words:** coordinating conjunction, subordinating conjunction, false relative clauses, expressing consequence

### Classification of Sentences with the Conjunction *takže*

We discuss whether the conjunction *takže* should be treated as coordinating or subordinating at school teaching.

Při jedné telefonické poradenské službě vznesla gymnaziální učitelka dotaz na určení druhu vedlejší věty v souvětí: *Pršelo, takže jsme zůstali doma*. Na druh vedlejší věty se ptala proto, že ve *Slovníku spisovné češtiny* (SSČ) zjistila, že je výraz *takže* řazen pouze ke spojkám podřadícím (s podobným příkladem: *Pršelo, takže jsme nemohli ven.*). Přiznám se, že jsem tímto zařazením spojky *takže* byla zaskočena. Záhy jsem zjistila, že tutéž informaci obsahuje i *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ). K uváděnému příkladu ještě dodává: *Přišel pozdě, takže všechno neslyšel*. S tazatelkou jsem se nakonec dohodla, že prohledám další příručky a že její dotaz vznesu i na pravidelné poradě oddělení.

Se zařazením spojky *takže* pouze k podřadícím spojkám nejsou SSJČ a SSČ výlučné. K. Svoboda (1972)<sup>1</sup> píše, že syntaktická povaha vět s výrazem *takže* (jde o typ vět, na který byl vznesen dotaz) působí rozpaky, že za vedlejší věty je považuje F. Trávníček (1951), F. Kopečný (1962), V. Šmilauer (1966), že podle J. Bauera a M. Grepla (1965) je souvětí s touto spojkou na přechodu mezi souvětím souřadným a podřadným, konečně že K. Hausenblas (1958) chápe tato souvětí jako souřadná. Sám Svoboda spojkou *takže* hodnotí jako hypotaktickou a věty jí uvozené považuje za vedlejší věty důsledkové (tamtéž). Lze doplnit, že Havránkova – Jedličkova *Česká mluvnice*<sup>2</sup> (1981) konstatuje, že věty s *takže* nemají vyhraněný charakter, ale zpravidla se řadí k vedlejším.

*Skladba spisovné češtiny* od M. Grepla a P. Karlíka<sup>3</sup> (1986) již řadí spojkou *takže* ke spojkám souřadícím, které vyjadřují následkový vztah. V *Příruční mluvnici češtiny*<sup>4</sup> (1994) je tato spojka zahrnuta k podřadícím spojkám uvozujícím vedlejší věty účinkové. V publikaci *Čeština – řeč a jazyk*<sup>5</sup> (2011) jsou věty uvozené spojkou *takže*, pokud vyjadřují jen následek děje vyplývající z věty předchozí, označovány jako nepravé vedlejší věty, a tudíž je tato spojka chápána jako hypotaktická. Stejně stanovisko zaujímá i J. Vaňková v příspěvku *Vedlejší věty, jejich forma a sémantika ve školské praxi*<sup>6</sup>, který v tomto časopise vyšel nedávno.

<sup>1</sup> *Souvětí spisovné češtiny*. Praha: Univerzita Karlova; 1972, s. 90. V publikaci lze nalézt bibliografické údaje děl autorů, které v souvislosti se spojkou *takže* K. Svoboda zmiňuje.

<sup>2</sup> Praha: SPN, 1981, s. 398. Zajímavé je, že o spojce *takže* není ve vydání z r. 1960 žádná informace.

<sup>3</sup> Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 379.

<sup>4</sup> 2., opravené vydání. Praha: NLN, s. 353.

<sup>5</sup> 3., rozšířené vydání, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, s. 373.

<sup>6</sup> *ČJL*, 72, 2021, s. 66.

Nahlédla jsem i do dvou příruček zaměřených na jazykovou výchovu. V prvních z nich, v publikaci *Základní mluvnice češtiny*<sup>7</sup>, tuto spojku nenajdeme. V druhé, *Gramatické rozborly češtiny*,<sup>8</sup> je řazena mezi spojky souřadící, a to důsledkově.

Jak vidno, hodnocení spojky *takže* je po léta rozmanité a nepanuje v něm shoda. Ve školské jazykové výchově je však vhodné, aby učitelé přistupovali k určování vět se spojkou *takže* jednotně. Pokud tato spojka uvozuje větu, která vyjadřuje důsledek (je ji možné nahradit výrazy *a proto*, *a tak*), např. *Bavil mě dějepis, takže jsem vystudovala historii a filozofii. Miluju přírodu, takže plánuju různé výlety po horách*, doporučuji, ve shodě s kolegy našeho oddělení, řadit tuto spojkou ke spojovacím výrazům souřadícím důsledkovým. Žáci si podle mého názoru původ tohoto spojovacího výrazu neuvědomují, a protože ho lze v uvedeném typu vět substituovat významově shodným výrazem *a proto*, nejčastěji užívanou spojkou důsledkovou, je výhodné i spojkou *takže* hodnotit jako souřadící. Domnívám se, že je možné stejně postupovat i u souvětí, v nichž první věta vyjadřuje velkou míru děje nebo vlastnosti (*Vichřice byla velmi silná, takže lanovky nejezdily*).

K vedlejším větám je třeba přiřadit ty větné konstrukce, v nichž řídicí věta obsahuje *tak*, signalizující vysokou míru děje nebo vlastnosti, a vedlejší věta je uvozena spojkou *že*: *Vichřice byla tak silná, že lanovky nejezdily*. Bohužel ani v určení těchto vět neexistuje jednotna. V publikaci uvedené v pozn. 6 jsou označovány jako vedlejší věty účinkové (v učebnicích češtiny pro základní školy se tento typ běžně nevyskytuje), v *Základní mluvnici češtiny* je sice o účinkových větách zmínka, ale jsou řazeny k příslovečným větám měrovým, v *Gramatických rozbořech češtiny* termín vedlejší věta účinková nenalezneme, tento typ vět je řazen též k větám příslovečným měrovým.

Myslím, že by bylo potřebné způsob určování problematických syntaktických jevů (a patrně nejenom jich) v budoucnosti sjednotit. Ne všichni učitelé jsou totiž ochotni připustit u rozporných jevů více řešení.

## Rozhledy

---

### Propria a apelativa – aktuální otázky 2

Žaneta Dvořáková, ÚJČ v Praze

z.dvorakova@ujc.cas.cz

Druhé setkání pořádané Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze s názvem „Propria a apelativa – aktuální otázky 2“ se konalo kvůli epidemii koronaviru pouze on-line formou, a to ve dnech 19. a 20. 11. 2021. Neslo podtitul „Před Preslem i po něm“.

První den zahájily čtyři plenární referáty. **Jaromír Krško** (Banská Bystrica) představil projekt *Hydronymia Slovaciae* a různé etymologie hydronyma Váh, dále se věnoval výkladům jmen řek v povodí Váhu. **Marie Janečková** (České Budějovice) se zabývala slovtvorbou proprií i apelativ v Kollárově Slávy dceři. Kollár hojně experimentoval, vytvářel nová substantivní kompozita (např. jména *Krotižel*, *Krasihlávek*). **Marie Čechová** (Praha) se zamýšlela nad tím, že vlastní jména jsou stále ve vyučovací praxi málo

<sup>7</sup> Praha: SPN, 2004.

<sup>8</sup> Praha: Karolinum, 2017, s. 117.

zastoupena, kromě pravopisu, vzpomněla na olympiádu v češtině, kam s Karlem Olivou vnášeli i úkoly z oblasti onomastiky, a ukázala i některé možné projekty zapojující studenty (např. sběr propriálního materiálu v konkrétním regionu, analýza proprií v literatuře apod.). **Stanislava Spinková** (Brno) vystoupila s příspěvkem o nářečních výrazech pro kalhoty i o tom, jak se promítají do anoikonym, většinou se jedná o pozemky, které tvarem připomínají kalhoty/nohavice/gať, jiná jsou ovšem pomístní jména s lexémem spodky, která byla motivována lokalizací na spodní části obce, nikoli podobou se spodními kalhotami.

**Pavel Štěpán** (Praha) se zabýval vícekolejností v oficiálních toponymech, kdy se např. železniční zastávka, pošta a katastrální území nazývají *Ostrov nad Ohří*, ale samo město je jen Ostrov. Sjednocení takových jmen je obtížné, protože pojmenování spadá do kompetence různých organizací. **Martina Zirhutová** (Praha) se zabývala apelatívem *modřín* a jeho nářečními variantami v pomístních jménech v Čechách. **Martina Ptáčnicková** (Praha) prezentovala svůj výzkum Českého koutku v Kladsku, konkrétně pomístních jmen v okolí hory *Bor (Spiegelberg)*, kde leží např. skalní labyrint dříve nazývaný *Divoké doury* atd. **Václav Lábus** a **Daniel Vrbík** (Liberec) se zamýšleli na tím, jak získat co nejvíce živých toponym za pomoci otevřené výzvy pro veřejnost a díky využití interaktivní mapové prezentace. V Liberci se jim díky crowdsourcingu podařilo shromáždit 3 036 jmen pro 1853 objektů v rámci projektu *Živá jména* (<https://mapy.fp.tul.cz/zivajmena>).

Trojice autorů **Jaroslav David**, **Kristýna Březinová** a **Agáta Rupiňska** (Ostrava) se zabývali překlady toponym v oblasti cestovního ruchu. V polštině a ruštině pozorovali větší tendenci k překládání, angličtina více přebírá vlastní jména jako citátová a němčina využívá historické formy, které však již nemusejí být německému mluvčímu srozumitelné. **Tereza Klemensová**, **Kristýna Kovářová** a **Michal Místecký** (Ostrava) analyzovali *Slezské písně* Petra Bezruče z hlediska kolokací. Na nich se ukazuje, že např. dva hlavní nepřátelé českého lidu *markýz Géro* a *Nathan Löw* se vyskytují většinou spolu, řada postav je označena dvěma reálnými jmény (*Maryčka Magdonová*), nebo spojením vlastního jména s apelatívem (*bratr Ondra*). **Vladimíra Vrajová** (Banská Bystrica) se věnovala jménům léků a výživových doplňků ve slovenštině. **Agnieszka Kołodziej** (Vratislav) se zabývala motivacemi pojmenovávání koček (felionymy).

Druhý den vystoupily v plénu **Annamária Genčiová** (Banská Bystrica) a **Petra Jesenská** (Banská Bystrica) s aktuálním tématem jazykového obrazu covidu-19 ve slovenském a anglickém prostředí. Vedle kolokací změnily např. nekorektnost označení „čínský virus“, přejmenování britské a indické mutace na alfa a delta.

Následovali jednání v sekcích. **Miriam Giger** (Praha) pojednala o problematice přechylování a skloňování ženských příjmení. Ukazuje se, že tendence skloňovat i nepřechýlená příjmení (*Emma Smetana – Emmy Smetany*) je silná. **Martin Beneš** (Praha) se zamýšlel nad tím, zda lze struktury typu adjetivum + toponymum (např. český *Woodstock*, *hanácký Jeruzalém*) považovat jako celek za vlastní jméno. **Žaneta Dvořáková** (Praha) srovnávala zpracování výrazu *košer* a jeho odvození v různých slovnících češtiny.

V paralelní sekci prezentoval **Ladislav Janovec** (Praha) svůj výzkum jazykového obrazu demokracie. **Blanka Nedvěďová** (Praha) se věnovala paleozoologické terminologii navržené J. S. Preslem. **Helena Chýlová** (Plzeň) se zaměřila na propria v brusech jazyka českého v 19. století.

V závěrečné sekci vystoupila **Veronika Štěpánová** (Praha) a **Jiří Novák** (Teplice), kteří se věnovali výslovnosti apelatívu *buvol* a *dikobraz*. Kodifikovaná výslovnost [díkobras]



se dnes v češtině podle provedené sondy nepoužívá, zcela převážila druhá kodifikovaná výslovnost [dikobras]. U apelativa *buvol* je kodifikováno pouze [buvol], ale ve výslovnosti převažuje varianta dlouhá [bu:vol]. **Kamila Smejkalová** (Praha) se zabývala apelativizací i problémem ochranných známek (např. ČT vadilo uvádění výrazu *večerníček* v Internetové jazykové příručce s malým písmenem a bez toho, že se jedná o ochrannou známku). U mnoha výrazů není jasná hranice, zda se jedná ještě o proprium, nebo už o apelativum (např. *G/golem, S/silvestr*).

Výstupem konference bude chystaný sborník.<sup>1</sup> Nezbyvá než doufat, že příští setkání se jíž opět uskuteční tvář v tvář.

Příspěvek vznikl s podporou dlouhodobého koncepčního rozvoje Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., RVO: 68378092.

## Didaktické impulsy 4 – ostravská konference o výuce českého jazyka a literatury

Eva Höflerová

eva.hoefflerova@gmail.com

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity pořádala v říjnu 2021 již počtvrté pro didaktiky českého jazyka a literatury, jejich doktorandy, ale i pro učitele z praxe jednodenní setkání. Zde se mohou zúčastnění vzájemně inspirovat, mohou intenzivně debatovat o tématech, jež je profesně zaměstnávají. Jsou to setkání specifická – příspěvky jednotlivých zúčastněných jsou nekompromisně omezeny časově – avšak děje se tak v zájmu věci. Přednést v krátkém časovém úseku pouze klíčový jev rozsáhlejší problematiky je často obtížné, ale víc než užitečné. I diskuse je pak totiž věcná, konkrétní. Ne nadarmo má konference ve svém názvu slovo **impulsy**.

Letošní ostravská konference byla opět (již podruhé) pouze on-line; slovo „pouze“ však tentokrát není zcela na místě. Možná se projevil více než roční „trénink“ účastníků v synchronní elektronické profesní komunikaci, výrazným rysem konference totiž byla informačně naplněná, konkrétní a přínosná diskuse.

Není cílem této zprávy podat výčet a charakteristiku příspěvků (omezíme se na orientační uvedení jména u tématu), zájemce se může s informačně bohatými powerpointovými prezentacemi podrobně seznámit na stránkách pořádajícího pracoviště – katedry českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty OU: [on-line] <<https://pdf.osu.cz/kcd/26645/konference-didakticke-impulsy-trhala-rekordy>>.

Cílem je sdělit něco jiného: Výrazným jevem byla shoda v chápání klíčových (nevypaných) témat všech tří tematických konferenčních bloků (Jazyk, Literatura, Čeština pro cizince):

- obsah vzdělávání včetně obsahu a kvality učebnic;
- optimální didaktické postupy a jejich modifikace;
- oborová odbornost učitele, její udržování.

<sup>1</sup> Sborník z 1. konference je [on-line] dostupný z <[https://kcj.pdf.uni.cz/PEDFKCJ-44-version1-propria\\_final\\_el.pdf](https://kcj.pdf.uni.cz/PEDFKCJ-44-version1-propria_final_el.pdf)> (JANOVEC, L. (ed.) *Apelativa a propria – aktuální otázky. Proper Names and Common Nouns – Current Issues*. Praha: Pedagogická fakulta UK – Ústav pro jazyk český AV ČR, 2019).

**Obsah výuky** nebývá ve ŠVP dostatečně explicitně sdělen. Za obsahový rámec výuky se většinou považuje obsah učebnic a limity přijímacích zkoušek. V příspěvcích bloků i v diskusi všech tří bloků se objevily reakce – mnohdy stesky – na obsah učebnic, a to i učebnic pro literární výchovu. Každý učitel by měl vědět, že učebnice je učební pomůcka, která je účinná, jsou-li splněny dvě podmínky – musí být odborně kvalitní a ten, kdo ji jako pomůcku k výuce používá, musí být odborník. Nad oběma podmínkami se vznáší otazník. Kromě vlivu komerčních faktorů u podmínky první hraje u podmínky druhé, tedy odbornosti pedagoga, jistou roli i mnohaletá nesoustavnost v učitelském postgraduálním vzdělávání. Učitel by měl odvážně odborný i didaktický obsah učebnic kriticky posuzovat (**J. Svobodová**), měl by činnosti podřizovat oborovým znalostem, aby vynikly ty jevy systému, které činí výuku logickým poznávacím procesem (**D. Svobodová**). Logiku obsahu a aplikovaných metod může podpořit přesná (nejlépe i aktualizovaná) terminologie, která umožní účinnou komunikaci uvnitř i vně oborů.

Zatímco je v jazykové výchově „materie“ zřetelná – řeč a jazyk v komunikaci, v literární výchově je výběr obsahu komplikovanější. Literatura podává obraz všech jevů lidského bytí, je to však obraz zvýrazněný estetickým nábojem. Jaké obsahy (konkrétní či abstrahované) je schopen vnímat žák či student z pozice své dosavadní zkušenosti? Jak dalece musí rozumět prostředkům tohoto „zvýraznění“? Obtížnost situací vymezených těmito otázkami z oblasti didaktiky literární výchovy řešily ve svých příspěvcích **T. Hrušová, J. Hřivnová, A. Štěpánková**. Specifický model postupu – od (poznatého) života k (nepoznané) literatuře navrhla **V. Valíková**. Relevanci literárně teoretických pojmů ve výuce se zabýval **G. Juchelka**. Rozdíl v subjektivizovaném pojetí vyučovaného obsahu vynikly při srovnání českých a polských rejstříků pojmů.

Vyučovaný obsah bývá často modifikován nejen jako důsledek vnitřního vývoje výukových situací. Někdy probíhá modifikace v souladu s nastalou změnou procesu učení – digitální gramotností ve škole se zabývala **R. Písková**, jindy je vynucena specifika, která přinášejí sami žáci (**I. Kulhánková**). Modifikace obsahu mohou být způsobeny vnějšími kontextovými faktory – decentně o důsledcích takové „modifikace“ na SOŠ pojednal **J. Hrouda**.

At jsou proměny obsahu jakékoli, výsostnou odbornou dovedností učitele je výběr a použití **výukové metody**. Učitel řídí mnohostranné procesy poznávání tak, že respektuje jak míru kognitivních schopností žáků (ale i studentů), tak obsah učiva, dílčí i konečný cíl. Pohled na promyšlené strategie při (spolu)tvorbě raného dětského textu podali **M. Klimovič** a **I. Čuchtová**. Zřetelně se ukázalo, že citlivé řízení poučeným učitelem je při prvních pokusech o samostatné zvládnání úkolu nezbytné. Užitečně byl připomenut (klasický) induktivní postup v podání výukového obsahu (**V. Krejčí**); k často diskutované zážitkovosti a jejímu vlivu na formování sociální kompetence se vrátila **J. Zítková**.

Účinně, avšak s odbornou správností překlenout změny v obsahu i metodách učení je možné jen nalezením, upřesněním, zdokonalením společného odborného jazyka. Téma navozené **S. Džáčovskou** by nemělo být v budoucnu opuštěno. Společný odborný jazyk musejí mít nejen učitelé a teoretikové výuky, ale zcela samozřejmě i učitelé a žáci při osvojování každého poznatku. Je patrně na čase zabývat se znovu a odvážněji mechanismem osvojení poznatku – mj. i pamětním učením. Jen to, co je pojmenováno a uloženo v paměti, je skutečný poznatek.

Ve výuce češtiny jsou témata, která již nemusejí být v centru zájmu, nemusejí být považována za stěžejní. Jejich důležitost je však často znovu odhalena při výuce pro cizince.

Každý z účastníků tohoto konferenčního bloku nastínil téma, které by nemělo uniknout zájmu žádného češtináře: jmenujme alespoň nezbytnost správně chápaného komunikačního přístupu (**M. Hrdlička**), potřebnost empirických cvičných činností při zdokonalování jazykové kompetence v oblasti zvukové stránky češtiny (**R. Ošmera**). Příspěvky o výuce českého jazyka a literatury pro cizince mimoděk ukázaly, jak je potřebné, aby byly v souladu nejen cíle, prostředky, metody, ale i právní rámec výuky (**T. Švando- vá**). To platí jak pro dnes již rozsáhlou spolupráci ostravského a vídeňského pracoviště (**I. Gejgušová, N. Salmhoferová, H. Sodeyfi, J. Svobodová**), tak pro působení kolegů-bohemistů v ukrajinském Užhorodě (**J. J. Jakymovič, N. Petrica**).

Mezi aktivními účastníky byli i zástupci školských vzdělávacích iniciativ. Snad i pro ně byl impulsem fakt, že se diskusí nesl další současný školský problém: **vzdělávání učitelů**, zejména vzdělávání postgraduální. Každý učitel, který sleduje dění v oblasti pedagogiky a oborové didaktiky, tedy didaktiky českého jazyka a didaktiky literární výchovy, jistě zná situace, kdy je některé téma (názor, postup, strategie) akcentováno tak vehementně, že učitelská obec téměř podlehe víře v zázračnou účinnost protežované novinky: spontánní hraní mělo přivodit nejen radostnější, ale i snazší učení, porozumění textu (v praxi škol bohužel téměř výhradně porozumění souvislému psanému textu) bylo/ je podmínkou další úspěšné existence žáka ve vzdělávacím procesu. Přemýšlivý pedagog poněkud znejistí – a zkoumá, co je prostředek a co cíl v nových navrhovaných postupech. Studuje informace o kritickém myšlení, přemýšlí spolu s autory statí odborných i populárně naučných o tom, jak se postavit k (posmívanému, ale nutnému) pamětnímu učení. Přemýšlivý učitel však nemá odborné argumenty k podpoře či k odmítnutí novinek, má jen vlastní zkušenost. Zároveň však ví, že pouhá osobní zkušenost nemá odbornou váhu (a vážnost), nelze jen na ní vybudovat profesní jistotu, tolik potřebnou pro jistotu osobní – a ta je naprosto nezbytná pro práci s žáky, ale i s rodiči.

Je otázkou, zda postgraduální vzdělávání učitelů existující převážně na principu „učitelé sobě“ je to právě, co jim očekávané výsledky přinese. Získávání a udržování profesní jistoty nelze nahradit žádnou příležitostnou a přechodnou modifikací pracovního prostředí nebo pouhým nárazovým (často vynuceným) zařazením, či spíše zkoušením nových pracovních metod.

Pozorovatel diskusí na konferenci *Didaktické impulsy 4 (DIDA4)* si nemohl nevšimnout, že mnohé koncepční a organizační mantinely školské práce zasluhují racionální revizi.

## Z literárního muzea: Vítězslav Hálek

Vladimír Novotný, VŠKK v Praze

novotnyv@vskk.cz

Kdo dnes čte národního klasika Hála? A kdo ho ještě četl před třiceti, šedesáti, před devadesáti lety? Tohoto kdysi nejuctívanějšího a nejoblíbenějšího českého básníka druhé poloviny 19. století? Vůdčí osobnost družiny májové? Dlouho se o něm psalo uctivě, literární historikové mu skládali téměř povinný hold, nikoli náhodou však první monografie o autorovi vyšla až sedmdesát roků po jeho smrti: ostatně jako hold české básnické klasice tváří v tvář protektorátní porobě. Možná to měly na svědomí i dávné, bouřlivé „boje o Hála“, které vyvrcholily legendárním článkem Josefa Svatopluka Machara

v roce 1894. Mluvíci novějšího literárního pokolení tehdy značně zpochybnil význam Hálkovy tvorby a ve srovnání s ní polemicky vyzdvihl básnické dílo Jana Nerudy, které se předtím – což se nyní zdá skoro k nevíře – nemálo přehlíželo, zasuto v Hálkově stínu.

Zřejmě jen málokterý současný češtinář ví, že vlastní jméno Vítězslava Háška (1835–1874), rodáka z Dolínka na Mělnicku, bylo Vincenc, už první literární práce ale podepisoval Vítězslav. Úředně se ovšem jmenoval Siegfried Halek. V deseti letech pobýval v Jestřebí na Českolipsku, aby se naučil německy, ve dvanácti nastoupil na německou školu v Praze a teprve studium na pražském Akademickém gymnáziu ho okouzlo vlasteneckou atmosférou a zájmem o živou kulturu. Jako agilní vysokoškolák se podílel na přípravě slavného almanachu *Máj* a několik ročníků redigoval. V roce 1861 se stal redaktorem Národních listů (hned po jejich založení) a řídil v nich literární a divadelní rubriku. Léta, která zbývala do jeho předčasné smrti, naplnil mnohostrannou organizátorskou a osvětovou činností a inicioval řadu dobových kulturních projektů, nemluvě o intenzivní tvůrčí práci spisovatelské. Nesmírně se zasloužil například o vznik a o četné počiny Umělecké besedy, jíž nějaký čas předsedal. *Lexikon české literatury* výstižně konstatuje, že poetův nečekaný skon byl pocítován jako velká ztráta pro národní kulturu. Poté se odkaz Háška až do Macharova generačního vystoupení těšil neobyčejné posmrtné slávy.

Padlo-li v průběhu mnoha desetiletí jméno Hálek (mluvilo-li se o českém písemnictví), automatická odezva zněla: *Večerní písně*. Renomovaný publicista a fejetonista byl zejména na základě své druhé knížky (často se mylně uvádí, že jde o autorovu prvotinu) vnímán především jako básník, jenže jeho tvůrčí rozpětí bylo širší: V. Hálek je i významný prozaik, zajímavý dramatik a zdůraznit by se pokaždé měl i značný význam jeho literárněkritických soudů a úvah. Nejobecnější formulace praví, že autor svým dílem i vlasteneckým zanícením nepochybně přispěl k rozšíření realistické estetiky a poetiky v tuzemské literatuře. Příkladně se to potvrzuje při posuzování Háškova prozaického odkazu, zatímco hodnocení *Večerních písní* (1858), sbírky triadvacetiletého literáta, bývá protichůdné. Vždyt i novodobý *Lexikon české literatury* jednoznačně za tvůrčí vyvrcholení autorova básnického díla označuje pozdní, reflexivnější sbírku *V přírodě* (1872–1874).

Stojí za připomenutí, jak o *Večerních písních* a obecně o Hálkově básnictví pojednal více než celé století po poetově narození známý literární kritik Bohumil Polan. Ten k obhajobě sbírky, v níž spatřoval příklad přirozené osobní citovosti, zvolil slova nadmíru vzletná, ba i vykladačskou tóninu o stupeň vzletnější: *S kromobyčejným zjemněným smyslem pro hudební plynulost rytmického toku byl v nich lehounký vzruch štátné lásky sveden do soustavy jímavých světlobarevných obrazů. Jimi příroda stejně pohnutá silou kypivého životního dění zrcadlíla stav lidského srdce, a byly to pak obrazy konkrétní jsoucnosti veskrze mírové, neporušeně blažené, jásavě rozkochané, ve všem všudy pevně nadějně. Volně se dýchalo v duhově zbarveném ovzduší lyrické končiny s lahodnou zdobou slavičích zpěvu,*<sup>1</sup> kriticky básní Polan. Nicméně vzápětí navazuje na podobné výhrady Nerudovy, říká-li, že *sladké ladnosti bylo ve Večerních písních hned ze začátku zbytečně mnoho*.

S nijakou „sladkou ladností“ se naopak nesetkáváme v Hálkových prózách, přičemž nejvýraznější prozaické výtvořky z jeho pera vznikly zejména v sedmdesátých letech 19. století. Zpočátku se autor zvláště v povídkách s venkovskou tematikou zaměřoval na romantické náměty, odehrávající se ve stínu sociální nerovnosti (*Muzikantská Liduška*, 1861), posléze v nich sílil kritický tón a oprávněně se konstatovalo, že tu Vítězslav Hálek zacílil na nelichotivou kresbu selské *bezcitnosti, krutosti a povýšenosti* (mj. v knize

<sup>1</sup> HÁLEK, V. *Básně*. Praha: SNKLHU, 1955, s. 10–11.

Na statku a v chaloupce, 1873). To pochopitelně nemálo kontrastovalo s líčením harmonických lidských vztahů v rané autorově básnické tvorbě. Spisovatel však zdaleka nepsal jen o soudobé vesnici: ve svých „městských“ povídkách (některé z nich Hálek charakterizoval jako *křídové kresby*) přesvědčivě rozvíjel umění žánrově drobnokresby.

Teprve posmrtně vyšla pravděpodobně nejznámější autorova povídka z městského prostředí *Poldík rumař* (1874), v níž se podobně jako v jiných pozdních prozaických příbězích zdůrazňují „povahové odstíny rázovitých charakterů“.<sup>2</sup> Vesměs jde o kratší útvary, ačkoli na rozdíl od Jana Nerudy si Hálek přál psát také romány. Nakonec ale dokončil jen jediný: již v roce 1861 vydal v současnosti neprávem zapomenutý román *Komediant*, žebrohu kritikou od počátku spíše ignorovaný. Můžeme připomenout, že v tomto zřetelně autobiografickém díle se prozaik zabýval postavením umělce v Čechách. Na tuto problematiku však nahlížel ještě v intencích doznávajícího literárního romantismu: středobodem knihy je kontrast mezi výjimečnou uměleckou osobností a mezi krátkozrakými „sloupy společnosti“ v různých sociálních vrstvách. Obecně ovšem platí, že venkovské i městské prózy čilého májovce Hála předznamenávají nástup realismu v české literatuře.

Karolina Světlá ve vzpomínkách *Z literárního soukromí* líčí setkání s Hálkem u příležitosti začátků almanachu *Máj* a vybavuje si jeho *drastická horování, podobné stesky, podobná přání*, načež jeho stanoviska oceňuje: *Hájil v tom ohledu rád svobody spisovatelovy až do krajnosti, vlastně si přál, aby byl básník samostatným, nezávislým ve všem. Nejprošší samorostlost mu šla nad každé sebevirtuosnější umělkování. Mívalť Hálek o poslání básníkově svoje zvláštní vznešené mínění, podle něhož se také zachovával. Ctil v pěvci kněze národa, jehož nejsvětějším a zároveň nejpřednějším úkolem vždy a všude z každé věci její jádro vyloupnouti a nikoli je sršícími frázemi podle záliby a chuti zamalovati, což ovšem nemohlo být lhostejno těm, kteří se chápali per jen z choutek ctižádostivých a marnivých.*<sup>3</sup> Autorka prozrazuje, že veřejnost byla tenkrát přesvědčena, že její první prózu (uveřejněnou pod pseudonymem Světlá) napsal Hálek. Tehdy kvetly zápečnické názory, že u nás *máme spisovatele dost*. Totiž Němcovou a Rajskou, což prý bohatě stačilo.

Už jako začínající básník a prozaik snažil se Vítězslav Hálek jménem svého pokolení také v literárněkritické tvorbě prosazovat radikálnější postoje a v polemice nazvané *Básnictví české v poměru k básnictví vůbec* (1859), jak uvádí *Lexikon české literatury, v literárních bojích se staromilskou kritikou obhajoval program světovosti, pravdivosti a demokratizace literatury*. Zmíněný *Lexikon* však téměř opomíjí Hálkovu dramatickou tvorbu, dokonce nejmenuje a nehodnotí žádnou jeho veršovanou tragédii a komedii. Přitom právě autor *Večerních písní* se v generaci májovců nejvíce věnoval psaní zvláště historických dramát, která pod vlivem Victora Huga a především romantiky znovuobjeveného Williama Shakespeara situoval i do antiky nebo českého středověku (mj. *Záviš z Falkenštejna*, 1861). Nikoli náhodou Prozatímní divadlo, první samostatná stálá česká scéna, v roce 1862 zahájilo svou činnost premiérou Hálkova *Krále Vukašina*, těžcího ze starých srbských dějin.

Jenže podle Bohumila Polana už hálkovská tradice v české poezii po roce 1920 *odumřela*. Moderně a avantgardě se přičil průzračný lyrismus *Večerních písní*. Šalda o básníkovi psal jako o *lyrickém tenoru* generace. Již předtím jej Machar našel, že *nemá hloubky a nemá tajů*. Co na to Hálek? Asi by namítl v máchovském a májoveckém duchu: *Co ten život? K stínům stín, / těžký, němý v duši sáhne, / jako z jedlí když se táhne / neproniklý lesů klín. A dořekl by: Co ten život? Dým a báj.*

<sup>2</sup> HOZNAUER, M. Poldík rumař, superman. *ČJL*, 47, 1996–1997, s. 49–52.

<sup>3</sup> SVĚTLÁ, K. *Z literárního soukromí*. 2. vyd., Praha: Nakladatelství L. Mazáč, 1941, s. 45.

## František Všetíčka opět o poetice české poezie

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

VŠETÍČKA, František. *Fenomén formy: o poetice české poezie*. Olomouc: Nakl. Václav Lukeš – Poznání, 2018.

Poetikou české poezie, výběrově od jejích počátků, ale především poetikou poezie 20. století se F. Všetíčka zabývá dlouhodobě a lze říci tvrdošíjně z hodnoticího aspektu kompozičního. Nevzrušuje ho zaumnost básnického lexika tolik jako architektonika veršových skladeb. Věren metodě historicky avantgardního ruského formalismu vybrané básně na svém analytickém operačním stole racionálně pozoruje a v roli chirurga vede řezy jejich těly – sleduje horizontální a vertikální linie hláskové instrumentace nebo celých slov ve výstavbě strofy – zajímá se o kompoziční potenci zvukové výstavby lexika, rýmových pozic a schémat. Sleduje umístění určitého pro celek významného verše v rozsahu strofy (favoritem sémantické sdělnosti je verš středový), vidí a pojmenovává tektonické spony, hodnotí refrénovitě či variantní opakování veršů, soulad, anebo naopak disproporci počtu slabik ve verších či veršů ve strofách, sleduje symetrii či asymetrii stavby, architektonický vztah introdukce a finále v zarámování textu. Všetíčkův smysl pro detail vždy sloužil a slouží výkladu významových vztahů architektonického celku.

Popsanou metodu literárněteoretické vědecké práce výborně reprezentuje i kniha *Fenomén formy* věnovaná poezii 19. a 20. století. Nabízí pohled na českou klasickou poezii prizmatem kompozičních faktorů a vztahů. Výběrem autorů a básní představuje kvalitu korespondující s požadavky školních literárních kánonů, kterou učitelé češtináři mohou užít jako inspiraci při didaktické interpretaci básnických textů.

Titul vyjadřuje autorovo přesvědčení, že forma je dominantní silou umělecké tvořivosti, neboť s ní roste a padá estetická kvalita textu. Kniha má všechny náležitosti odborné publikace – rejstřík věcný (obsahující v pojmech autorův výběr předmětných architektonických jevů) a rejstřík jmenný korespondující s obsahem, v němž lze zjistit, kteří básníci, resp. který jejich text (neboť analytický pohled je zaměřen většinou na báseň jedinou) se dostal do autorova poetologického hledáčku. Stejně jako v předchozích (i následných) Všetíčkových publikacích je připojen slovník kompoziční terminologie, objasňující a propagující autorovu odbornou doménu.

Kniha prezentuje dřívější autorovy práce (jak uvádí bibliografická poznámka) a navazuje na starší publikaci *Stavba básně* (1994), nejen celkovou koncepcí, ale též opakováním některých už tam publikovaných textů. Srovnáním pak lze zjistit, že autor některé studie do nové knihy identicky přejal nebo zařadil pod novým názvem (např. Šrámkův Sobotní večer ze *Splavu*, Hrubínovu *Proměnu* a *Lešanské jesličky*, Seifertovu skladbu *Světlem oděná* ad.) Opakování zde má přidanou hodnotu: autor jako vyznaváč umění kompozice sám pracoval jako komponista – užitý „materiál“ inovačně vztáhl k dalším svým studiím o textech téhož autora a vytvořil tak poetologické minicykly. Např. dykovský (báseň o smutném markrabím ze sbírky *Síla života*, poema *Zápas Jiřího Macků*, lyrická *Ledová panna* z *Noci Chiméry* a *Balada z téže sbírky*), šrámkovský (báseň *Sobotní večer*, dále

básně Podzimního deštivého dne a 30. srpen 1914, všechny ze *Splavu*), dále bieblůvský, seifertovský, hrubínovský (v němž přibyla *Romance pro křídlovku*), anebo cyklus žánrový – o rozhláscích Bassových a Čapkových. Taková sdružení vypovídají o kompoziční poetice daného autora lépe než analýza textu jednotlivého a lze jen litovat, že studie v cyklech respektujících historii geneze interpretovaných textů a nabízejících tak možnost vhledu do vývoje poetiky autorských stylů, nejsou završeny autorovým shrnutím, které by mohlo explicitně pojmenovat kompoziční konstanty v tvorbě jmenovaných klasiků.

Kniha obsahuje celkem dvacet šest studií, vedle už jmenovaných jsou věnovány např. i textům V. Nejedlého, J. S. Machara, O. Fischera, B. Reynka, A. Opaska, K. Trinkewitze, také autorům současné poezie L. Romanské, A. Marhoulovi a K. Vysloužilovi; v ukázce je představena exilová tvorba i Libuše Čačalové-Burjetky (nar. 1950), moravské básnířky publikující v USA (New York, Washington), jejíž jméno české slovníky neregistrují.

Přestože F. Všeticka jako „švec“ kompozičních „švů“ se vehementně drží svého „kopyta“, kompoziční poetiky, každá kapitola je uvedena drobnou, leč informačně hutnou literárněhistorickou a historicky poetologickou charakteristikou období, v němž vznikl interpretovaný text, akcentovány jsou zvláště takové jeho rysy, které právě tvárným způsobem překračují poetický standard doby.

Pojednání o *Magdaléně* Josefa Svatopluka Machara (1894) zaujme vstupním tematickým pohledem do kontextu nejen literárního, ale i výtvarného a hudebního jako do dobově frekventované tematiky – výčtem literárních děl (ve všech žánrech, od povídky J. Arbesa *Kající Magdaléna* (1885) až po novelu *Magdaléna* Rudolfa Medka (1914). Všetickova analýza Macharova textu dokládá hodnoceným materiálem, proč je Machar poetickým realistou – upozorňuje na kompoziční finesy podporující parodický efekt ve vztahu k sentimentální literatuře, na roli mystifikační anticipace, na význam středověho zpěvu v kompozici celku skladby, na numerické vztahy ve stavbě verše,<sup>1</sup> tedy na kompoziční prostředky, které jako materiální platforma nesou nabídku komunikovaných významů kriticky hodnotících mravní úroveň společnosti.

Naopak něžný lyrik Bohuslav Reynek, člověk trpící zlovůli společnosti, je jako umělec autorem samoty, kontemplance a tichého vzdoru. Texty ze sbírky *Mráz v okně* ve Všetickově interpretaci ukazují básníka překrásných zvukových, vlastně hudebních kompozicí, tercet založených na rýmových strukturách („Reynek je rýmový divotvorce“, s. 138). Typické jsou rýmové trojice, též hojné aliterace (až pětičlenné!), zvukově a významově nosná zarámování. Autor knihy interpretačně dokládá, že básně B. Reynka jsou svou kompozicí „s jeho duchovním stavem a světem bezprostředně svázány“ (s. 142).

Kapitolka O autorovi nabízí pohled do Všetickova profesního života (nar. 1932): uvádí úctyhodné množství publikovaných vědeckých prací – ve výčtu představuje dvaadvacet knižních titulů, většinou věnovaných poetice textu, především tektonice; připomíná i tvorbu beletristickou – František Všeticka je také autorem pěti románů a sedmi knih fejetonů.

Olomoucký literární teoretik se v roce 2022 dožívá devadesátky a svou minulou i současnou odbornou aktivitou potvrzuje životem verifikované poznání: vědec neodchází do důchodu, to důchod odchází za ním. Za sebe i celou redakci časopisu *Český jazyk a literatura* přeji jubilatovi především pevně zdraví.

<sup>1</sup> Výjimečně autorova až exaltovaná snaha představit kompozici numerických řad jako podestu významových struktur působí strojeně. V analýze Marhoulovy básně Březen ze sb. *Černý pasažér* (srov. s. 154) se do vzájemných souvislostí (ne sice přímo kauzálních) kladou fakta: březen je třetí měsíc v roce, básně má tři strofy, má šest veršů (násobek tří) a název má šest hlásek (násobek tří). Tato fakta dle našeho soudu vypovídají více než o schopnosti tvořit obsah dané básně o intelektuální komplexnosti tvůrčího gesta, které slučuje nejen racionální s emocionálním a volním, ale i vědomé s nevědomým, záměrné s nezáměrným.

# Časopis *Náše řeč* – obsah 102.–104. ročníku

Hynek Krátký, PedF UK v Praze

hynek.kratky@email.cz

Obsah ročníku 102 (2019) byl poznamenán jedinečnou lingvistickou událostí, jíž bylo vydání prvního dílu Akademického slovníku současné češtiny. Jakkoliv tedy v tomto ročníku časopisu převažují texty na témata lexikologická a lexikografická, v dalším ročníku pak gramatická, při souhrnném pohledu na obsah zkoumaných ročníků lze říci, že redakce očividně dbá o zastoupení témat ze všech oblastí lingvistiky.

V oblasti hláskosloví je zajímavý článek **Pavla Machače** a **Magdaleny Zíkové** *Distantní asimilace znělosti a signalizace hranice slov v češtině – případ pobočných slabik* (3/2020, s. 189–211), informující o výzkumu dvou fonetických jevů spojených s tzv. pobočnými slabikami (typ *ry*, *lžice*). Autoři kladou jevy do souvislosti s vývojovými trendy fonetiky (zánik jerů) a vysvětlují jejich pomocí i zdánlivé nelogičnosti v slovtvorbě (*jmění – míti*).

Témata z oblasti morfolgie, s častým přesahem do syntaxe, dominují zejména ročníku 103 (2020). Explicitně pro učitele je určen článek **Pavla Sojky** *Tvaroslovná norma a kodifikační autorita* (4/2019, s. 265–276). Začíná obecnou úvahou o smyslu jazykové kodifikace, čímž se dotýká nejen diskusí učitelů o cíli vyučovaného předmětu, ale i východisek pro hodnocení výkonu žáků. Článek také analyzuje kodifikační příručky užívané ve škole (PČP, SSČ) i učebnice. V další části se konkrétně zaměřuje na slovesný tvar 1. os. sg. a 3. os. pl. přezentu u sloves 3. třídy *krýt* a *kupovat*. Dospívá k závěru, že roli arbitra postupně namísto Pravidel českého pravopisu zaujímá Internetová jazyková příručka (pro pravopis) a Akademická příručka českého jazyka (pro tvarosloví).

Českým pasivem se zabývají články **Petra Karlíka** *By-fráze v českém participiálním pasivu (cesta k analýze pasiva)* (1–2/2020, s. 97–112) a **Pavla Cahy** a **Lucie Taraldsen Medové** *Syncretism in Nanosyntax and three types of passive participles in Czech* (1–2/2020 s. 113–130).

Neohebným slovním druhům, konkrétně prepozicím pojícím se s nominativem (př. *Sparta versus Slavia*), se věnuje **Miloslav Vondráček** v článku *K existenci nominativních prepozic v češtině* (1–2, 2020, s. 144–161). Analýza jejich příslušnosti ke slovním druhům je založena na zkoumání jejich funkce ve větě.

Na přechodu k další rovině jazykového systému, lexikologii, je problematika slovesného vidu. Pomocí analýzy publicistických textů se vývojovými tendencemi současného jazyka zabývá **Ondřej Bláha** v článku *Některé vývojové tendence ve vidovém systému současné češtiny* (4/2020, s. 320–336). Ve zkoumaných publicistických textech zjišťuje vzrůstající frekvenci sloves, u slovesných tvarů pak vzrůstající frekvenci přezentu a imperfektiv, což vysvětluje přibližováním jazyka psané publicistiky jazyku mluvenému.

Nahlédnutí do práce autorů slovníků poskytují články **Jakuba Slámy** *K efektivitě manuální a poloautomatické excerpcí neologismů* (1–2/2019, s. 64–75) a **Michaely Krivancové** *Obraz světa ve frazeologii: K metodice analýzy a klasifikace frazeologických jednotek* (3/2019, s. 175–192). Oba články poskytují konkrétní inspiraci pro výuku příslušných kapitol z nauky o slovní zásobě.

Podobnému tématu – postupům tvorby slovníků – se věnují i **Hana Mžourková** a **Jan Krivan** v článku *Pustíme uživatele do slovníku! Aneb o neprobádané cestě v české lexikografii* (1–2/2019, s. 36–50), tentokrát ovšem z pohledu uživatele. Článek zavádí pojem „uživatelská vstřícnost slovníku“ a upozorňuje na to, že právě elektronizace



umožňuje individualizaci přístupu k jednotlivým uživatelům. I když je článek určen především lexikografům, uvažováním o chování uživatelů slovníků je užitečný učitelům pro podporu práce žáků s elektronickými jazykovými příručkami.

Souhrnnou recenzi nového Akademického slovníku podává **Oldřich Uličný**: *Nový akademický výkladový slovník současné češtiny se představuje* (1–2/2019, s. 150–156); recenze umožňuje učitelům zařadit nový slovník mezi portfolio jazykových příruček, které k výuce používají.

Z vědecké vážnosti textů poněkud vybočuje téma recenze **Ludmily Uhlířové** *Jaká je „hacknutá“ čeština?* (5/2019, s. 336–339) – upozorňuje na neortodoxní slovník češtiny, který ale získal značnou popularitu, a nabízí se tedy pro využití ve škole: obsahuje dostatek příkladů zajímavých neologismů, podněcuje k jazykové tvořivosti právě v tvoření slov.

Článek **Václavy Musilové** a **Veroniky Novákové** *Saturnin dvakrát jinak: Příspěvek k identifikaci autora* (3/2019, s. 205–218) není literární recenzí, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale neobvyklým příspěvkem ke stylistice: představuje metodu forenzní lingvistiky, sloužící k porovnání autorských stylů. Některé postupy této forenzní lingvistiky mohou najít uplatnění i ve škole – při odhalování nepůvodních, tedy opsaných prací, při vývoji vlastního jazykového stylu žáků, ale i při analýze specifík autorského stylu.

K diskusím o jazykové kultuře a tématům, jež jsou v kurikulárních dokumentech shrnuta pod názvem „Obecné výklady o jazyce“, přináší časopis řadu zajímavých podnětů; za všechny uvádím článek **Pavla Sojky** *Instrumentál plurálu – „pádový kámen úrazu“?* (103/2020, s. 131–143), v němž autor dospívá k závěru, že reálný vývoj zkoumaného jevu (koncovky substantiv v 7. pádě plurálu) byl pomalejší oproti předpovědi učiněné před několika desítkami let; jinými slovy: změna normy neprobíhá tak rychle, jak se leckomu zdá.

V této tematické oblasti dále zaslouží pozornost obsáhlá recenze **Roberta Adama** *Edice jako diagnóza?* (3/2020, s. 264–270). V tomto značně kritickém textu věnovaném antologii *Texty o Češích a českých Němcích 1880–1948* (Václav Velčovský) autor vyzdvihuje význam mateřského jazyka a odmítá snahy vidět v jeho oceňování a obraně pouhý fetiš.

Orientaci na kvalitní a zajímavé lingvistické zdroje zajišťuje – kromě uvedených článků, vesměs zaměřených na Akademický slovník – také článek **Hany Mžourkové** *Dotazy na jazykové zdroje a nástroje v databázi jazykové poradny* (1–2/2020, s. 80–99), který je podrobným vhladem do práce Internetové jazykové poradny. Analyzuje dotazy zejména na jazykové příručky a upozorňuje na Databázi jazykových dotazů, nedávno (2020) zpřístupněnou [on-line] a dostupnou z <dotazy.ujc.cas.cz>.

Ve třetích číslech obou ročníků je vždy zařazen přehled bohemistických disertací za uplynulý rok na všech akademických pracovištích v České republice; tento přehled prací je doprovázen anotacemi.

Ve 104. ročníku (2021) časopisu *Naše řeč* se objevily celkem 3 články v angličtině. Jakkoliv je tento trend pochopitelný, protože prokazuje afilaci časopisu k mezinárodní lingvistické obci, je otázkou, nakolik jsou anglicky psané články (zejména svou odbornou lingvistickou terminologií) přístupné i učitelům. I přes tuto pochybnost je však patrné, že časopisu *Naše řeč* se daří zároveň udržovat vysokou úroveň akademické odbornosti, reflektovat aktuální lingvistické dění, a přitom nabízet podnětné zdroje informací pro učitele základních a středních škol.

# Božena Němcová inspirací pro umění (1842–2020)

Petr Havíř, Česká lesnická akademie Trutnov

havir@clatrutnov.cz

UHLÍŘ, Jiří. *Božena Němcová inspirací pro umění (1842–2020). Ohlas osobnosti, života a díla spisovatelky Boženy Němcové (1820–1862) v poezii, próze, životopisném dramatu, v dramatizacích, hudbě, diskografii, ve filmu a televizi. Soupis dizertací a diplomových prací, soupis literatury a bibliografií k tématu.* Jaroměř, vlastním nákladem autora, 2021.

V minulém roce vyšla nová kniha *Božena Němcová inspirací pro umění 1842–2020*, kterou napsal literární historik PhDr. Jiří Uhlíř (\*1937), bývalý češtinář Střední lesnické školy v Trutnově, publicista, bibliograf a filmograf, spisovatel literatury faktu. Je člen Obce spisovatelů, člen Klubu autorů literatury faktu v Praze a člen Střediska východočeských spisovatelů v Pardubicích.

Jeho knižní novinka je unikátní komentovaná výběrová bibliografie. Je to skutečně jedinečné dílo v českém a evropském písemnictví. Většina poznatků je zde publikovaná vůbec poprvé a představuje pro veřejnost i literární vědu značný přínos.

Autor si jako mimopražský badatel troufl během padesáti let od roku 1961 shromažďovat bibliografická data a tvořit záznamy o spisovatelce B. Němcové. V závěru knihy v Autorově epilogu na straně 438 píše: *Zvolil jsem si původní, dosud opomíjené téma „Božena Němcová inspirací pro umění“. Chtěl jsem zpracovat průkopnický soupis a v něm faktograficky zachytit vývoj tématu, jak spisovatelka Božena Němcová (1820–1862) podnítila umělce i vědce, jak inspirovala a jak se sami tvůrci tohoto tématu zmocňovali a zhmotňovali ho.*

Jádro knihy J. Uhlíře, literárního historika a středoškolského pedagoga, který své dílo vydává vlastním nákladem, tvoří výběrový soupis (s. 84–331) básní, básnických sbírek a cyklů (celkem 516 básní), 239 životopisných próz, 57 divadelních životopisných pořadů, 416 dramatizací a divadelních inscenací děl B. Němcové včetně 220 hudebních skladeb. Filmografie uvádí 26 filmů podle spisovatelčiných děl. Postava B. Němcové se objevuje v celkem 15 životopisných hraných filmech, z toho v jednom slovenském a v jednom německém. Autor registruje i 49 gramofonových desek a fonokaret, dále 25 diafilmů. Autor především preferuje soupis písemnictví. Ve středu jeho zájmu je literatura, nikoliv audiovizuální a digitální nosiče. Tedy film, televize, audio a video záznamy jsou na okraji jeho odborného zájmu a pozornosti. Novinkou je registrace 133 disertací a diplomových prací (pokud se podařilo zjistit) se vztahem k B. Němcové od roku 1918–1968 a od r. 1973 do roku 2020.

K lepší orientaci v soupise slouží nejen podrobný obsah, ale i 17 rejstříků čtyř druhů. Zahraničním uživatelům jsou adresována tři cizojazyčná resumé v angličtině, němčině a v ruštině. Jedná se o spisovatelovo celoživotní dílo, vždyť autor průběžně data a fakta shromažďoval od roku 1961 dosud, s přestávkami přes padesát let. Kniha takového zaměření, pojetí i tematiky o spisovatelce B. Němcové je svým rozsahem vůbec první toho druhu u nás i v Evropě. To ověřili v zahraničních databázích informatici z Národní knihovny v Praze i bibliografové z Ústavu pro českou literaturu Akademie věd v Praze, jejichž bibliografických databází autor zčásti vděčně využíval.

J. Uhlíř je produktivním autorem i ve svých 85 letech. Napsal přes 30 samostatných knižních publikací, v letech 1955–2021 publikoval přes 3 000 prací ve více než 155 různých regionálních i celostátních periodikách, almanaších a sbornících v ČR i na

Slovensku. Jako dlouholetý středoškolský učitel na Střední lesnické škole v Trutnově (1961–1998) dlouhodobě spolupracoval (spolu se svými žáky) s Ústavem pro jazyk český ČSAV (1971–1988) při soupisech lidových jmen rostlin a živočichů, a především při soupisech pomístních jmen v katastrech obcí a polesí v ČR. Studenti trutnovské lesnické školy se pod jeho vedením materiálově a soupisově podíleli i na dialektologickém a onomastickém výzkumu. Archiv Ústavu pro jazyk český ČSAV v Praze obohatili v letech 1971 až 1988 celkem 311 soupisy zpracovanými podle jednotné vědecké metodiky výzkumu ÚJČ ČSAV.

Životní ideály Jiřího Uhlíře jsou obsaženy v jeho mottu – „Služba lidem a vědě. – Milovat znamená chtít dobro pro toho druhého.“ Svým více než 50letým úsilím dokázal touto bibliografií své ideály naplnit.

Představovaná kniha je ve větším formátu B5, má 440 stránek, 1 800 anotovaných záznamů a soupis v kterémkoliv žánru si nečiní nárok na úplnost a komplexnost.

Vydání publikace doporučila univerzitní profesorka Jaroslava Janáčková, současná literární vědkyně zabývající se zejména literaturou 19. století a osobností a tvorbou B. Němcové. Kniha je určena nejen knihovníkům, kulturním a osvětovým pracovníkům, pedagogům, historikům, archivářům, publicistům, studentům, sociologům, ale i veřejnosti.

Z knihy lze čerpat mnoho nových poznatků a informací o druhém životě a posmrtném kultu a recepci B. Němcové. Řadu nových poznatků nabízí především kapitola *Božena Němcová inspirací pro umění v letech 1842–2020 ve statistických datech* na straně 22–25 a část *Zajímavosti o knize Babička Boženy Němcové* na straně 25–28. Velmi pak čtivé i celkově atraktivní je kalendárium *Uctívání spisovatelky Boženy Němcové v letech 1837–2020* na straně 29–80, které přináší nesporně zajímavé a objevené informace o počtách, kulturních událostech a nastiňuje posmrtný kult spisovatelky do konce roku 2020.

Jako češtinář mohu tuto knihu doporučit všem kolegům a kolegyním.

## Podnětný průnik lingvistiky s aktuálními potřebami vyučovací praxe

Milan Hrdlička, FPE ZČU v Plzni

mhrdlick@kcj.zcu.cz

SVOBODOVÁ, J. a kol. *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2021.

Je potěšitelné, že se relevantním problémům a otázkám výuky českého jazyka na našich základních i středních školách v posledních letech soustavněji a na patřičné odborné úrovni věnují také rozsáhlejší knižní studie. Mám na mysli nejen publikace *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I, II* vydané v letech 2019 a 2021 Fakultou pedagogickou Západočeské univerzity v Plzni, ale rovněž kolektivní monografii *Principy a cesty školní výuky českého jazyka* bohemistek z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (2017), na niž v loňském roce úspěšně navázal výše uvedený zdařilý týmový příspěvek.

Kolektivní práce erudovaných ostravských autorek si klade za cíl především propojovat přínosné jazykovědné poznatky a východiska se současnou edukační praxí. Různorodé spektrum kapitol spojuje společný cíl, totiž pojednání o stávajících rezervách

a problémových momentech, o optimálních výukových cestách a o účinných komunikačních doporučeních přispívajících k cílenému utváření a posilování žákovy dovednosti zapojovat se úspěšně, přirozeně a přiměřených způsobem do nejrůznějších sfér společenského dorozumívání. Řečeno slovy J. Svobodové ... *formulovat myšlenky vhodně, tvořivě, pestře a kultivovaně, a to právě s ohledem na okolnosti komunikace a komunikační záměr* (s. 102). Jednotlivé části publikace tak vytvářejí vyváženě strukturovaný a účelně provázaný kompaktní celek sestávající z šesti kapitol.

**E. Höflerová** se první z nich (Poznatky o výuce – cíl, nebo prostředek ve výuce češtiny?) zabývá komunikačním konceptem i základními didaktickými postupy vedoucími k jeho rozvíjení. Poukazuje na pouze obecnou formulaci cílů v Rámcovém vzdělávacím programu a zdůrazňuje body procesu výuky českého jazyka, jimž by měla být (znovu) věnována náležitá pozornost. V tomto smyslu mimo jiné odkazuje na konstruktivismus, na nutnost využívání žákovy zvědavosti i pozitivní roli motivace, na význam práce s mluvenými i psanými komunikáty.

**D. Svobodová** poukazuje v druhé části nazvané Tvoření slov a stavba slova ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ na náročnost slovtvorné problematiky i na některá úskalí, např. nejednotu přístupů v učebnicích i v odborných zdrojích (např. v pojetí koncovkových morfémů, kmenotvorných přípon), na odlišné pojmosloví a na další problémová místa ve vybraných učebnicích.

Lingvodidaktickou prezentaci skloňování komentuje **P. Vavříčková** (Substantivní deklinace ve výuce češtiny a kompetencích žáků ZŠ). Zamýšlí se nad vhodným doplněním a zpřesněním výkladů a navazujících cvičení, nastoluje otázku možného doplnění podzorů pokrývajících variabilitu forem; analyzuje mnohdy neutřešenou žákovskou znalost formálního tvarosloví.

Proměnami repertoáru odporovacích spojek a dnešní výukou češtiny se ve stejnojmenné pasáži zabývá **J. Svobodová**. Zachycuje posuny v jejich řečové distribuci, kupř. použití konjunkcí *ale, ovšem, nicméně* jako tzv. vnořených spojek<sup>1</sup>, rozebírá poměry v různých komunikátech, zevrubně analyzuje jejich zachycení v učebních materiálech (poukazuje na problémové případy, nejednoznačná řešení aj.), přináší důležité postřehy a doporučení pro komunikačně pojatou výuku naší mateřštiny. Vyslovuje se pro vnímání jazykových a komunikačních jevů v souvislostech, zdůrazňuje nutnost kontinuálního (sebe)vzdělávání učitelů i jejich kritického a tvůrčího přístupu k edukačním podkladům.

Zajímavé jsou i dvě závěrečné kapitoly. **P. Kuldánová** (Regionální jazykové dědictví jako součást edukačního procesu) zdůrazňuje potřebu přístupu k mateřskému jazyku jako hodnotě, o níž je třeba stále pečovat. **K. Sekerová** (Jazyková analýza iniciační repliky učitele – na materiálu z on-line výuky) na základě rozboru autentického materiálu podtrhuje důležitou roli učitelovy otázky v pedagogické komunikaci, jejímž prostřednictvím je žák vyzván k reakci a motivován k aktivitě.

Na ostravské monografii oceňují vedle odborných kvalit především její pragmatické zaměření. Autorky vycházejí z rozboru konkrétního materiálu, nejčastěji řady učebnic češtiny pro základní školy, a na jeho základě přinášejí řadu užitečných rad, doporučení a úvah k zamyšlení. Kolektivní publikace je cenným a vítaným příspěvkem, který se jistě setká u odborné veřejnosti i češtinářů (nejen) na základních školách s pozitivní odezvou.

<sup>1</sup> Autorka jimi označuje aktualizované užití konjunkcí, konkrétné případy, kdy se spojka ocitá uvnitř větového celku, srov. *O Báře lidé ze vsi říkali, že je divá. Ona ale byla statečná a pomluvám se vyhýbala*, s. 138.

### Studie a články

ADAM, R. <i>Slabá místa při určování větných členů</i>	1/20
BAUMGARTNEROVÁ, G. <i>Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury</i>	3/126
BOZDĚCHOVÁ, I. <i>Slovotvorba nejen, ale i hrou</i>	1/13
ČECHOVÁ, M. <i>Regionální problematika ve vyučování</i>	4/174
HASIL, J. <i>Filmové hlášky jako součást české frazeologie a idiomatiky</i>	2/78
HASIL, J. <i>Robot nebyl sám (k stoprvnímu výročí světové premiéry hry Karla Čapka R. U. R.)</i>	3/134
HRDLÍČKA, M. <i>Překladačská „tichá pošta“</i>	4/186
CHÝLOVÁ, H. – SMOLAROVÁ, L. <i>Popularizační příručky českého jazyka a jejich využití ve výuce češtiny</i>	4/179
JANOVEC, L. – RYSOVÁ K. <i>47. ročník Olympiády v českém jazyce aneb poprvé online</i>	1/1
JEDLIČKOVÁ, A. <i>Ať mně ještě někdo přijde s Povědkami malostranskými!</i>	1/6
KOLÁR, R. <i>Rané verše Fráni Šrámka</i>	2/53
KRŠIAK, T. – ŠTĚPÁNÍK, S. <i>K digitální kompetenci jako součásti RVP ZV</i>	5/231
LEDERBUCHOVÁ, L. <i>Zločin v chalupě aneb Ještě jednou o relativismu v autorském postoji Karla Čapka</i>	3/105
PÁNKOVÁ, V. <i>Český psychologický román v učitelově přípravě na výuku</i>	4/167
PEŠKOVÁ, Š. <i>Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovtvorba</i>	5/222
PÍSKOVÁ, R. – VEJVODOVÁ, J. <i>K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů</i>	3/110
RADKOVÁ, L. – MÍSTECKÝ, M. <i>Aktivní v popisu: Poznámky ke stylu žákovských slohových prací</i>	3/120
SVOBODOVÁ, J. <i>Vývoj syntaktických prostředků v překladech Vánoční koledy Charlese Dickense</i>	5/215
ŠEBESTA, K. a kol. <i>Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi</i>	5/209
ŠUJAN, K. <i>Jazyková a obsahová charakteristika písemných projevů uvězněných žen</i>	2/73
ULMANOVÁ, H. <i>Možné interpretace tvorby Tennesseeho Williamse a jejich vývoj</i>	2/68
VAŇKOVÁ, I. <i>Pomněnka a zapomněnka. Kognitivně-kulturní inspirace nejen ke studiu významu</i>	4/157
VAŇKOVÁ, J. <i>Vedlejší věty, jejich forma a sémantika ve školní praxi</i>	2/60
VOČKOVÁ, P. – VALA, J. <i>Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách</i>	1/25
VOJTÍŠEK, O. <i>Literární kánon z maturitní perspektivy</i>	5/226
WOLF, L. <i>Zirosskotání, bez kterého by Morava neměla polárního hrdinu</i>	4/190

### Z nové umělecké literatury

GILK, E. <i>Motýlova vančurovská variace</i>	1/31
GILK, E. <i>První bilance prózy roku 2021</i>	4/196
HOFFMANN, B. <i>Básnické vyprávění Pavla Novotného o mládí v panelákové garsonce</i>	2/85
KRÁLÍKOVÁ, A. <i>Kunderovo Nevědění v souvislostech s výukou literatury</i>	3/139
LUKÁŠ, M. <i>Život vykládaný básní</i>	5/239

## Jazyková poradna

HRDLÍČKA, M. <i>Ostatní strany hlasovaly proti ANU</i>	3/143
SVOBODOVÁ, I. <i>Nominativ plurálu substantiv rodu mužského životného</i>	1/35
SVOBODOVÁ, I. <i>Psaní názvů státních útvarů</i>	2/91
SVOBODOVÁ, I. <i>Tvoření přídavných jmen od substantiv označujících živočichy</i>	4/200
SVOBODOVÁ, I. <i>Jak určovat věty se spojkou takže</i>	5/244

## Rozhledy

BOZDĚCHOVÁ, I. <i>Prostor pro setkávání jazyků, literatur a kultur</i>	2/95
DVOŘÁKOVÁ, Ž. <i>Propria a apelativa – aktuální otázky 2 (19.–20. 11. 2021)</i>	5/245
GILK, E. <i>Vančurovská konference</i>	3/149
GILK, E. <i>Z literárního muzea: K dvojímu výročí Jaromíra Johna (16. dubna 1882 – 24. dubna 1952)</i>	3/152
JANEČKOVÁ, M. – DAVID, M. <i>Vzpomínka na docenta Josefa Hubáčka (1. 1. 1926 – 19. 3. 2021)</i>	1/39
HÖFLEROVÁ, E. <i>Didaktické impulsy 4 – ostravská konference o výuce českého jazyka a literatury</i>	5/247
CHÝLOVÁ, H. <i>Viktor Viktora jubilující</i>	3/145
NOVÁKOVÁ, M. <i>Jeho příjmení bylo Beneš</i>	3/147
NOVOTNÝ, V. <i>Z literárního muzea: Václav Kaplický</i>	1/41
NOVOTNÝ, V. <i>Z literárního muzea: Josef Václav Sládek</i>	2/97
NOVOTNÝ, V. <i>Z literárního muzea: Eliška Krásnohorská</i>	4/204
NOVOTNÝ, V. <i>Z literárního muzea: Vítězslav Hálek</i>	5/249
PACOVSKÁ, J. <i>K životnímu jubileu Ireny Vaňkové</i>	4/202
PALKOVÁ, Z. <i>Milan Romportl (14. 5. 1921 – 16. 12. 1982)</i>	1/37
POSPÍŠIL, I. <i>Za prof. Ivanem Dorovským</i>	2/93
ŠTĚPÁNÍK, S. <i>Činnost metodických kabinetů ČJL v projektu SYPO</i>	3/150

## Recenze

ADAM, R. <i>V čem se navzájem liší české komunikáty a jak je lze jazykově klasifikovat?</i>	2/100
ADAMOVIČOVÁ, A. <i>Češtvi v nás</i>	3/154
HAVÍŘ, P. <i>Božena Němcová inspirací pro umění (1842–2020)</i>	5/256
HOFFMANN, B. <i>Jan Vodňanský: génius absurdity</i>	1/47
HRDLÍČKA, M. <i>Podnětý průnik lingvistiky s aktuálními potřebami vyučovací praxe</i>	5/257
KRÁLÍKOVÁ, A. <i>Postava jako jedno z východisek literárněteoretického poznání na střední škole</i>	2/103
KRÁTKÝ, H. <i>Časopis Naše řeč – obsah 102.–104. ročníku</i>	5/254
LEDERBUCHOVÁ, L. <i>Literatura pro děti a mládež v reflexi anglofonní literární teorie</i>	1/48
LEDERBUCHOVÁ, L. <i>František Všeticka opět o poetice české poezie</i>	5/252
ŠMEJKALOVÁ, M. <i>Publikace k jubileu významné lingvistky</i>	4/206
ŠTĚPÁNKOVÁ, A. <i>Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy</i>	1/51
TOMAN, J. <i>Inovativní čítanky a rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků</i>	1/44

Errata: Redakce se omlouvá za chybu ve slově lingvistiky v názvu recenze v obsahu a na s. 206 v čísle 4 letošního ročníku.

Český jazyk a literatura je respektovaným bohemisticky a didakticky zaměřeným časopisem, jehož historie sahá až do roku 1950.

## Objednejte si předplatné tohoto časopisu na rok 2022/2023

**Cena 325 Kč zahrnuje:**

- ✓ 5 čísel tištěného časopisu
- ✓ poštovné

**Chcete si prodloužit, objednat či darovat předplatné za 325 Kč na rok 2022/2023?**

**[www.send.cz](http://www.send.cz), tel.: 225 985 225, e-mail: [send@send.cz](mailto:send@send.cz)**

### From the contents

Revision of Framework Educational Programme and Competences in Czech Studies – an Introduction into Discussion

*Karel Šebesta, Marie Čechová, Ladislava Lederbuchová, Martina Šmejkalová, Ondřej Hník, Josef Soukal, Robert Adam, Helena Chýlová* ..... 209

Development of syntactic means in translations of Charles Dickens's Christmas carol  
*Jindřiška Svobodová* ..... 215

What Can Students Learn in Textbooks or Fun with Word Formation  
*Šárka Pešková* ..... 222

Literary Canon from the Perspective of the School-Leaving Exam  
*Ondřej Vojtíšek* ..... 226

On Digital Competence as a Part of Framework Educational Programme for Elementary Education  
*Tomáš Kršiak – Stanislav Štěpánik* ..... 231

Understanding (one's) life through poetry (Roman Polách's poetry collections)  
*Martin Lukáš* ..... 239

Classification of Sentences with the Conjunction *takže*  
*Ivana Svobodová* ..... 244



# Storytelling cards

Čtenářské a vyprávěcí karty  
pro rozvoj fantazie, tvořivosti  
a čtenářské gramotnosti.

- ▼ doplňková pomůcka pro rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení
- ▼ pro použití současně se čteným textem i pro spontánní vyprávění bez opory uměleckého textu
- ▼ funkční pomůcka pro rozvoj tvůrčího psaní
- ▼ vhodné pro použití ve škole, pro práci s předškoláky i v domácím prostředí
- ▼ možnost uplatnění v psychoterapeutické praxi

## Obsah produktu

- ▼ obrazové karty (38 kusů)
- ▼ slovní kartičky vlastností (40 kusů)
- ▼ slovní kartičky dějové posloupnosti příběhu (10 kusů)
- ▼ slovní kartičky s názvy kategorií (5 kusů)
- ▼ metodická příručka (1 kus)



*„Karty jsou velmi pestré,  
nádherně ilustrované, podněcují  
fantazii. Lze s nimi pracovat jako se  
sadou nebo vybrat pár z nich a provázat  
je v dané hodině s jakýmkoliv textem.  
Je možné využít v dramatické či  
výtvarné výchově.“*

*Mgr. Andrea Smejkalová  
ZŠ Telč*

*Illustration © Oldřich Jelen,  
Františka Jelenová  
Copyright © Petra Bubeníčková*

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

**FRAUS**



8 594022 789972