

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1

2022–2023

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 30. 9. 2022.

sazba: Olga Kuchtová

Vytlačeno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2022

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah**Studie a články**

Literární výchova jako složka předmětu český jazyk Příspěvek do diskuse ke změnám ve vzdělávacích programech <i>Ladislava Lederbuchová, Ondřej Hník</i>	1
Budou talentovaní češtináři handicapováni? <i>Marie Čechová</i>	6
48. ročník Olympiády v českém jazyce – finále <i>Ladislav Janovec</i>	10
Škola českého jazyka a literatury pro pedagogy <i>Robert Kolár</i>	15
Jak učit na střední škole literaturu 20. století a literaturu současnou? <i>Pavel Janoušek</i>	16
Letem středověkým světem. Glosy k výuce starší české literatury na současných středních školách <i>Vendula Zajíčková Rejzlová</i>	21
O funkční jazykové gramotnosti z češtinářského hlediska ... aneb O tom slyším dneska poprvé <i>Martina Šmejkalová</i>	27
Z nové umělecké literatury	
Pověsti jako živé <i>Erik Gilk</i>	33
Jazyková poradna	
Přechylování obecných substantiv <i>Ivana Svobodová</i>	36
Rozhledy	
Panu profesoru Aloisi Jedličkovi s poděkováním <i>Olga Martincová</i>	38
Meziuniverzitní spolupráce Vídeň – Ostrava v novém hávu <i>Jana Svobodová, Ivana Gejgušová, Hana Sodejfi, Naděžda Salmhoferová</i>	40
Jan Skácel – tři interpretační nápovědy <i>Jiří Trávníček</i>	42
Z literární galerie: Sofie Podlipská <i>Jana Vrajová</i>	44
Recenze	
Publikace k jubileu Jany Svobodové <i>Ivana Gejgušová</i>	46
Pozvánka do poetické laboratoře <i>Robert Kolár</i>	48
Kolektivní monografie o české národní identitě <i>Miloš Zelenka</i>	50

Literární výchova jako složka předmětu český jazyk Příspěvek do diskuse ke změnám ve vzdělávacích programech

Ladislava Lederbuchová
Ondřej Hník, PdF UJEP v Ústí nad Labem

LadLed@seznam.cz
andrecito1@seznam.cz

Klíčová slova: literární výchova, revize kurikula, interpretace a analýza literárního díla, expresivní a nauková složka předmětu, čtenářské aktivity

Key words: teaching literature, revision of curriculum, interpretation and analysis of literary works, expressive and educational component of a school subject; reading activities

Teaching Literature as a Part of the Subject Czech Language Following the Discussion on Changes in Educational programmes

In the long-term perspective, the state of teaching literature seems to be unsatisfactory and therefore the authors aim to discuss some of the main problems. The present state apparently cannot be improved by the catalogue of requirement for the school-leaving exam as it in fact only works with analysis of literary works and does not even mention its accurate interpretation. Authors of this paper are convinced that teaching literature comprises artistic and expressive components and the educational component is to be governed by the other two. Therefore the authors strongly support the change in the hierarchy of all the components of teaching literature, not eliminating the educational one.

Podle výzkumů vztahu kurikula a reálné vyučovací praxe (přímé pozorování výuky, rozhovory s učiteli, výpovědi respondentů-učitelů, čerstvých absolventů učitelství, výpovědi studentů) je zásadním a dlouhodobě přetrvávajícím problémem literární výchovy na středních školách (ale objevuje se i v 9. ročníku základních škol) nepoměr mezi poznatkovou složkou učiva, především množstvím literárněhistorických poznatků (navíc didakticky špatně strukturovaných), a studentovou / žákovou přímou komunikací s literárním textem. Zahlcenost literárněhistorickými fakty, pozornost věnovaná více historickému kontextu geneze textů než samotnému textu, to jsou překážky, které vytlačily z literární výchovy vlastní 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, zážitek z vlastních tvůrčích aktivit (srov. Hník, 2016–2017; Hník, Jindráček, 2020–2021).

Literární výchova (jak na základní, tak na střední škole) je uměleckou výchovou, resp. uměleckoexpresivní vzdělávací složkou předmětu a má stejný umělecký status jako výchova hudební, výtvarná nebo dramatická. V tomto smyslu by měla být vzděláváním, které buduje vztah studenta k četbě krásné literatury, k živé diskusi o přečteném, k tvořivým aktivitám provokovaných textem. Literární výchova by měla být výchovou čtenáře jako citlivého a poučeného vnímatele literárního umění (beletrie, poezie i dramatu – a v praxi umění divadelního). V tomto smyslu by měl být vyučovací program literární výchovy příslibem (když ne zárukou) estetického a ve vztahu k literatuře a divadlu uměleckého rozvoje osobnosti. Učivo literární

výchovy je estetickovýchovným charakterem protikladem k naukové jazykové složce předmětu (srov. Lederbuchová, 2010).

Zdůrazňujeme, že vztah mezi nimi v jediném předmětu pokládáme nejen za historicky opodstatněný, ale za trvale výchovně přínosný pro obě složky – poučenost o jazyku se v literární výchově zúročuje v komunikaci s jazykovou výstavbou uměleckého textu. „Četba s porozuměním“ (jako žádoucí čtenářská kvalita žáka už 1. stupně základní školy) je základem pro komunikaci s jazykovou rovinou umělecké struktury textu.

Na 1. stupni základní školy (na rozdíl od 2. stupně základní školy a především od školy střední) je předmět čtení a literární výchova vzdělávacím programem před tlakem literární nauky chráněn, je v něm prostor na dostatek četby, práci s textem a žákovskou tvořivou činnost. Na 2. stupni základní školy se již projevují tendence k frontální výuce literární historie a tendence směřovat literární výchovu k literárněhistorické nauce. Z výpovědi učitelů je zřejmé, že se tak děje pod tlakem požadavků k přijímacím zkouškám na střední školu a s nimi souvisejícím hodnocením jejich práce ředitelstvím školy, pedagogickou inspekcí i rodiči, neboť tyto subjekty posuzují jejich učitelskou profesionalitu podle úspěchu žáků v přijímacích testech na střední školu.

Obdobně se podvolují takovému tlaku učitelé středních škol, ten zde je vyvolán obsahem katalogu požadavků k maturitní zkoušce (dále jen katalog). Za východisko svého reálného školního kurikula pak přijímají položky uváděné v katalogu a literární výchovu mění v nácvik k maturitě, který nemá nic společného s literární výchovou jako uměleckou složkou předmětu, tedy se skutečnou uměleckou výchovou ke čtenářství ani s estetickým rozvojem osobnosti žáka. Mnozí středoškolští učitelé uvádějí, že se neztotožňují se způsobem výuky, který jim a jejich studentům byl vnucen obsahem maturitních didaktických testů, ale pod tlakem většinového mínění (tj. názoru vedení školy nebo rodičů na obsah literárního vzdělání) se mu podvolují.

Stav literární výchovy na střední škole je dlouhodobě neuspokojivý jak z aspektu soudobé vyučovací praxe, tak z aspektu požadavků uváděných v materiálech pro vyučování (obsah RVP, katalog požadavků k maturitní zkoušce), jež má být praxí naplňován. Budeme-li uvažovat o potřebných změnách v literární výchově, pak je třeba z aspektu oborové didaktiky literární výchovy kriticky pohlédnout především na prováděcí předpis a administrativně řízenou cílovou kvalitu vzdělávání, kterou současný obsah RVP a katalog požadavků k maturitní zkoušce vyjadřuje. Katalog se stává východiskem také pro tvorbu učebnic a ŠVP. Ke škodě věci školní programy kopírují strukturu i obsah učebnic a literární vzdělávání se tak ocitá v bludném kruhu: fakta, jména, kontexty jsou preferovány na úkor četby a práce s textem. Kdyby katalog respektoval didaktickou teorii komunikativně koncipované literární výchovy, pak by v něm měly být frekventovány pojmy **četba, komunikace, reflexe zážitku, interpretace textu, vlastní literární tvorba studenta**.

Katalog požadavků nehovoří o interpretaci textu nebo literárního díla, ale jen o jeho **analýze** (pojem pak přebírají vedle učebnic i pracovní sešity, příručky

k maturitní zkoušce apod.). Pojem interpretace se v celém katalogu vyskytuje třikrát. Dvakrát ve spojení (žák) *rozezná různé způsoby čtení a interpretace textu*, (části 1.5 a 3.3) a jednou v úvodu kapitoly 3: „*předmětem ústní části zkoušky jsou praktické komunikační dovednosti a přiměřená analýza a interpretace uměleckého i neuměleckého textu.*“ **Všechny dílčí položky katalogu však hovoří o myšlenkových operacích na úrovni analýzy, nikoli interpretace uměleckého díla.**

V pojednání o didaktickém textu (část A, kapitola 1) jsou vědomosti a dovednosti požadovány jen jako prokázaná schopnost popisu, popř. analýzy. Např. v části 1.9 [žák] *aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text*, [tím, že] *rozdělí, rozezná a analyzuje*. **Nikde, a to ani implicitně, se nežadá syntéza vědomostí a dovedností.** V části A, kapitole 3 pojednávající o ústní zkoušce je na prvním místě opět uvedeno *analyzuje umělecký text*. Kapitola používá v podstatě stejná slovesa pro specifikaci znalostí a dovedností uvedených v tomto oddíle: *přihadí, oddělí, analyzuje, rozezná, rozliší*, výjimkou je jeden výskyt slovesa *postihne* (hlavní myšlenku textu) a dva výskyty slovesa *charakterizuje* (jednou *kompoziční výstavbu výňatku*, podruhé *komunikační situaci vytvářenou textem*), ale ani u takto formulovaných výstupů **není vysloven požadavek didakticky žádoucí myšlenkové operace jako následné interpretační syntézy, odpovídající porozumění významovým vztahům ve struktuře textu, tj. estetickofunkčnímu užití poetických složek textu v tvorbě jeho obsahu.**

Interpretace na rozdíl od analýzy textu v následné syntéze identifikaci či popis obrazné konstrukce nebo určení druhu metafory nebo druhu vypravěče vždy zahrnuje do řešení otázky jejich estetické funkce v tvorbě textových významů, např. čemu slouží užití přírodní metaforiky v obraznosti jazyka a stylu literárního díla, jakého efektu docíljuje autor tím, že nechá vyprávět naivního dětského vypravěče, k čemu slouží pravidelné střídání ich-formy a er-formy v textu apod. **Interpretace vyžaduje úvahy o vzájemných významových vztazích složek a o jejich úloze v rámci celku, jde o syntetický proces vytváření sítě významů ve vztazích podřazenosti a nadřazenosti, části a celku. Bez syntézy se nelze se dobrat smyslu obsahu textu.**

Katalog v části C explicitně uvádí, „*seznam naukový*“, s poznámkou, že jde o položku, „*kteřé se potom mohou objevovat v úlohách didaktického testu*“. Otázkou potom zůstává, co učivo formulované např. *jako absurdní drama, kaligram* nebo *Karel Čapek* vlastně obsahuje – literárněteoretickou definici a v položce *Karel Čapek* slovníkové heslo? Informace o autorovi a jeho tvorbě jsou jako samostatné z aspektu didaktikou požadovaného obsahu literární výchovy informace neplnohodnotné, třebaže literárněhistoricky správné. Bez četby a interpretace Čapkových textů, bez přímé žákovy zkušenosti s Čapkovým autorským stylem, humorem a filozofickým rozměrem nemůže literární výchova dobře plnit svou uměleckoexpresivní vzdělávací funkci, a to ani ve vztahu k tak významným autorům jako je K. Čapek. Teprve živá práce s uměleckými texty, diskuse o jejich významech a vyvození závěrů o jejich aktuálním obsahu, který se dotkne osobnosti alespoň některých žáků (udělají z něj lepšího čtenáře nebo hlouběji přemýšlejícího člověka), je žádoucím učivem.

Z uvedeného se může jevit, že autoři horují pro likvidaci, anebo razantní redukci naukové složky učiva, vlastně literárněhistorických poznatků v něm. Změny, které by měla přinést chystaná reforma vyučovacích programů a požadavků na jejich závěrečné výstupy (příprava k přijímací zkoušce na střední školu, příprava na maturitu), by měly respektovat, že uměleckoexpresivní povaha literární výchovy určuje nejen dominantní složku učiva (komunikace s textem, dovednost čtenářské interpretace textu, kreativní čtenářské aktivity), ale podřizuje si i složku naukovou – poznatky literárněteoretické a literárněhistorické mají sloužit studentově/žakově komunikaci s textem (srov. Lederbuchová, 2010). Vlastní obsah literární výchovy i na střední škole musí tvořit četba textů a jejich interpretace, nikoli kontexty či vědecké diskursy o těchto textech a jejich autorech a o vývoji literatury. **Jde o potřebnou změnu hierarchizace složek učiva literární výchovy, ne o likvidaci naukové složky.**

Nesouhlasíme s požadavky části odborné veřejnosti na jakousi automatickou redukci veškerého učiva v českém jazyce a literatuře.¹ **Taková redukce by se totiž v literárněvýchovné části předmětu negativně dotkla např. i nezbytných nástrojů pro školní interpretaci uměleckého textu.**

Z aspektu sledovaného cíle literární výchovy (rozvoj čtenářské kompetence žáka, utváření schopnosti porozumět estetickému sdělení textu) preferujeme **didaktickou interpretaci textu založenou na žakově/studentově četbě a podněcující jeho citovost, smyslovost, představivost v procesu porozumění textovým významům, akcentujeme, že nejde jen o racionální postizení textového denotátu.** Tento požadavek na úroveň procesu čtenářské interpretace jako na **dovednost komunikace s uměleckým textem** vedoucí k porozumění jeho dominantním významům a smyslu by měl být registrován v požadavcích ke zkoušce (přijímací, maturitní), např. Žák/student je schopen porozumět obsahu uměleckého textu jako obraznému a emocionálně účinnému sdělení a svůj zážitek a hodnocení textu adekvátně (svými slovy) vyjádřit.

S vědomím, že vždy půjde o aktualizovanou recepci textu (nestejná doba geneze a recepce, nezkušený čtenář) a individualizovanou komunikaci, podotýkáme, že smyslem didaktické interpretace není vést čtenáře k „pohledu“ na text literární klasiky jako na neměnnou historickou entitu, ale i při respektu k aktualizované recepci je nezbytné poskytnout žakovi / studentovi **stručně základní informace o genezi textu, tj. o společenském a literárním kontextu,** v kterém text vznikl (akcentujeme významy stručně a základní), aby v žakovské recepci nedocházelo k dezinterpretaci/misinterpretaci textu (srov. Kostečka, 2011–2012; Lederbuchová, 2021, Pánková, 2021). V tomto smyslu je potřebná **transformace literárněhistorické složky učiva, tj. výběr a účelové užití literárněhistorických poznatků** (tyto dva aspekty budou zákonitě omezovat didakticky nefunkční faktografii

¹ Řada zdrojů pojednává o „redukcí učiva v češtině“, menšina z nich rozlišuje mezi jazykovou a literární složkou. Někde se mluví pouze o redukcí, jinde je redukován učivo konkretizováno. V některých zdrojích je tedy automatická redukce explicitní, jinde spíše implicitní. Níže uvádíme příklady článků na téma redukce učiva v českém jazyce a literatuře z posledních několika let vybrané z internetových médií: 1/ Spolek češtinářů: Změny ve výuce jsou nutné, musí se na nich podílet učitelé. [online] Dostupné z <<https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/spolek-cestinaru-zmeny-ve-vyuce-jsou-utne-musi-se-na-nich-podilet-ucitele/2088210>> (autor neuveden, uvedený zdroj: ČTK).

(srov. Lederbuchová, 2021, o didaktických autorských kontextech), tak aby žák/student 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. Požadavek ke zkoušce by se měl vztahovat právě k této čtenářské zkušenosti, např. **Žák/student je schopen porozumět klasickému dílu v literárněhistorickém kontextu a prezentovat svou aktualizovanou čtenářskou interpretaci zadaného textu klasického díla.** Akcentujeme slovo aktualizovanou, tj. interpretaci vyjadřující smysl textu pro studenta jako čtenáře.

Transformovaná literárněhistorická složka učiva je potřebným didaktickým nástrojem interpretace textu. Zřetel k historickému kontextu v interpretaci klasických textů minulých století (20. století nevýjímaje) je potřebný pro studentovo **poznání textové autorské záměrnosti** (nezáměrnost významové komunikace je u žáka/studenta očekávaná). Absence literárněhistorického aspektu svádí komunikaci, jež může z hlediska kreativních žákovských čtenářských aktivit působit velmi příkladně, na scesti a k chybnému výsledku četby. Jako doklady uvádíme studie odkazující ke zkušenosti z pedagogické praxe (viz výše).

Účelné změny ve vzdělávacích programech nezajistí mechanická redukce poznatků, ale strukturální proměna obsahu učiva – transformace poznatkové složky do funkčních nástrojů žákovské komunikace s uměleckým textem. **Dominantní složkou učiva, jíž jsou podřízeny poznatky o literatuře, jsou žákovy čtenářské aktivity ve všech fázích recepce textu. Tuto didaktickou koncepci literární výchovy by měl respektovat RVP pro všechny stupně školy a z něj vyplývající požadavky pro testování žáků u všech druhů zkoušek.**

Literatura

HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. In *Český jazyk a literatura*, 2016–2017, 67, s. 83–87.

HNÍK, O.; JINDRÁČEK, V. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. In *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 1–9.

KOSTEČKA, J. Interpretace a misinterpretace uměleckého textu. In *ČJL*, 62, 2011–2012, s. 232–236.

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 ročních víceletých gymnáziích. In ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU, 2021, s. 232–257.

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

² Společnost učitelů ČJL: Ve výuce češtiny by se mělo omezit množství teorie. [online] Dostupné z <<https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/spolecnost-ucitelu-cjl-ve-vyuce-cestiny-by-se-melo-omezit-mnozstvi-teorie-40269438>> (autor neuveden, zdroj: ČTK).

³ FÉRTEK, T. Méně učiva, méně hierarchie. Bylo by škoda, kdyby se školy vrátily k „normálu.“ [online] Dostupné z <<https://www.respekt.cz/vzdelavani/mene-uciva-mene-hierarchie-bylo-by-skoda-kdyby-se-skoly-vratily-k-normalu>>

Budou talentovaní češtináři handicapováni?

Marie Čechová, KČJ ZČU v Plzni

m-cechova@seznam.cz

Klíčová slova: Olympiáda v českém jazyce, finále, talentovaní, handicapování

Key words: Czech Language Olympics, final, testing

Talented Students of Czech Are to Be Handicapped?

The Czech Language Olympics started in 1972 and we look back at its history since then to the present days. We track continuous decline in the quality of the care of the talented students of Czech. The decline concerns the contents of the Czech Language Olympics and it is significant mainly in the last few years: the final is shorter, activities associated with the final are limited and the whole olympics have insufficient funding. On top of that, the National Pedagogical Institute in cooperation with the Ministry of Education no longer participate on the olympics. Therefore the expert quality and in fact any other quality of the olympics are not granted. Organisation is taken up by various institutions including secondary schools. Thus we ask whether talented students – the future of the nation – are to be handicapped by the present state of the olympics?

Na tomto místě chci polemizovat s tvrzením, že světem vládne pokrok, a na příkladu péče x nepéče o talentované žáky v oblasti mateřského jazyka to prokázat. Právě před 50 lety v červnu jsme se s Karlem Olivou starším z ÚJČ sešli a uvažovali o tom, jak podpořit talentovanou mládež tak, aby tyto žáky čeština těšila, přinášela jim radost z objevování jejích zákonitostí a řešení jejích zapeklitostí a záludností. Tenkrát jsme vymyslili soutěž *O češtině trochu jinak*, rozumějte jinak než ve škole, a to pro žáky posledních ročníků základních škol Prahy a Středočeského kraje.

Proč tento provokativní název? Protože čeština ve škole byla zaměřena převážně na osvojování formální stránky jazyka, na její pravopis a morfologii, a to mnohé, zvláště tvořivější žáky odpuzovalo.

S K. Olivou jsme začali vymýšlet úkoly v tehdejší škole neobvyklé, netradiční, např. pozorování a kritiku textů, včetně nezáměrně směšných až nesmyslných, porovnání různých znění textu a nacházení jejich shod a rozdílů, vyhledávání jejich formulačních neobratností, posuzování a srovnávání významu slov, tvorbu textů i podle předložených schémat, vše doplněno zcela novými úkoly onomastickými, týkajícími se pomístních a místních názvů, i úkoly frazeologickými s variantami a aktualizacemi... Samozřejmě součástí zápolení byla samostatná tvorba slohová motivovaná zážitky žáků jako vyvrcholení soutěže.

K. Oliva už dříve spolupracoval s Ústředním domem pionýrů a mládeže (ÚDPM) při organizování prázdninových aktivit mládeže (jako bývalý skaut s velkými zkušenostmi), takže organizátor soutěže byl nasnadě, ÚDPM, v něm pověřena spoluprací s námi Božena Kraflová. První ročník proběhl podle předběžného scénáře, a protože se setkal s příznivou odezvou, další ročník už se rozšířil na žáky z několika dalších krajů. Soutěž probíhala přímo v ÚDPM, tam soutěžící i přenocovali, zúčastnili se hodnotného večerního kulturního programu, připraveného Vinohradským divadlem, Divadlem Spejbla a Hurvínka, Semaforem.

V tu dobu jsem byla „převelena“ z výzkumného pracoviště (proti své vůli) na Ministerstvo školství, abych pomohla s organizováním připravované reformy vzdělávání.

Ale vždy něco špatného pro něco dobrého. Povedlo se mi totiž přesvědčit vedení Ministerstva školství o **potřebě celostátní olympiády v češtině pro nadané** a soutěž rozšířit i na střední školy. A tak v letošním roce mohl rozběhnout už 48. ročník celostátní soutěže. Jako celostátní soutěž měla Olympiáda čtyři kola: školní, okresní, krajské a ústřední kolo, finále, to obsahovalo po dvou úkolech jazykových a po dvou slohových (na ně byl kladen důraz). Tato základní struktura soutěže je dodržena dodnes. Po několika počátečních ročnících jsme se rozhodli podporovat i mluvený projev a přidali soutěž i v polopřipraveném projevu (po 3 minutách přípravy soutěžící přednesl zhruba minutový projev) na určené, zcela běžné téma. Od počátku promyšlený program OČJ jsme postupně dále celá léta precizovali. Úkoly všech kol jsme zpočátku připravovali jen ve dvou, po čase jsme přizvali do vedení Petra Nejedlého, mého bývalého žáka a Olivova spolupracovníka, který už předtím oponoval naši knihu *Hrátky s češtinou* (SPN, 1993), shrnující soutěžní úkoly i s řešeními. Kniha pak vyšla v rozšířené podobě ještě dvakrát, a to už za spoluautorství P. Nejedlého (ISV, 2001; SPN, 2007). Zakrátko se její úkoly dostaly do škol a byly využívány při přípravě soutěžících v dalších ročnících i při zpracovávání přijímacích zkoušek na vyšší stupně škol.

Nehodlám popisovat postupně průběh olympiády, zastavím se jen u vybraných momentů, zvláště u jejího finále. To mělo charakter 12denního soustředění. Řadu let probíhalo v táborových podmínkách ve Stráži na louce přímo u řeky Nežárky, v sousedství borových lesů a v blízkosti zatopeného lomu, takže prostředí poskytovalo příležitost pro témata k slohovým pracím i ke sportovnímu vyžití účastníků. Konalo se i v dalších zajímavých lokalitách: v Novém Městě nad Metují (mnohokrát), ve Šternberku u Olomouce, ve Zlatých Horách, v Náchodě, v jihočeských Lužánkách a Lučkovcích, u Telče, v Bělé pod Bezdězem (opakovaně), v Podkrkonoší (u obce Chotěvice), poslední roky v Želivě. Místa jsme využívali a využíváme k exkurzím do historických objektů, vědeckých institucí, výzkumných pracovišť, uměleckých dílen... a k výletům do přírodně, historicky a kulturně zajímavých míst, ty jsou pro soutěžící přitažlivou inspirací a motivací slohových úkolů.

Dvanáctidenní soustředění umožňovalo nejen plnění soutěžních úkolů zacílených k vítězství jednotlivců, ale hlavně soustavnou práci talentovaných s jazykem a řečí. Po každé úloze následoval seminář, v němž úloha byla důkladně analyzována i s řešeními, jednotlivci měli možnost konzultovat své řešení individuálně s porotci a s tzv. prskavkami, vedoucími pracovních skupin (rekrutovali se a rekrutují z bývalých úspěšných olympioniků a studentů bohemistiky).

Porotci byli a většinou i jsou úspěšní řešitelé nebo přizvaní bohemisté a učitelé češtiny. Za těch téměř pět desítek let se jich vystřídala řádka, někteří se zúčastňovali finále mnohokrát. Uvedme některé, od počátku to byli: P. Nejedlý, K. Komárek, A. Tejnor, M. Roudný, pak H. Hrdličková, M. Homolková, K. Kučera... V posledním desetiletí: K. Rysová, A. Fidlerová, K. Oliva mladší (v pořadí Olivů 4.), F. Martínek, L. Janovec, M. Hrdina.

Na každém finále některý z porotců měl pro olympioniky speciální přednášku, následovanou diskusí. Kromě toho jsme zvali každým rokem nějakého zajímavého hosta, většinou bohemistu nebo publicistu, spisovatele, ale i např. např. i cestovatele, dobrodruha R. Konkolského. Z dalších přijali pozvání: J. Žáček, M. Hoznauer, A. Jedličková, J. Padevět, V. Moravec...

Součástí programu byla a je tvorba táborových novin, postihujících vtipnou formou denní dění s kritickým svěžím humorem. V jednom ročníku byli přizváni i publicisté, dokonce Tomáš Sláma, který při výpadku kuchařky ji zdařile zastupoval. K programu patřil a patří i každodenní kulturní program, často složený ze scének a drobných soutěžních her, připravovaný (stejně jako noviny) vždy jedním prskem (PRSK = pracovní skupina), i ten se mj. zaměřuje na některé momenty dne. Za léta trvání OČJ složili prskavky i frekventanti řadu příležitostných písniček, ty rovněž (za doprovodu kytary) patří k večerním programům, ale také fungují místo budíčku. Pravidelnou uspávkou je píseň Princů můj maličký, spi.

Olympiáda má i svou hymnu, kterou finále zahajujeme i končíme:

Je okolo nás věcí na tisíce / a z každé známe jenom její část. / Ten moudrý je, kdo umí poznat více / a pouhým vnějším nenechá se zmást. // Jen odhal všeho příčiny a cíle / a zcela jinak zjeví se ti svět, / v němž nebude ti nikdy dlouhá chvíle, / když naučíš se o něm přemýšlet.

K rituálu OČJ náleží i promoce těch, kteří se probojovali do finále pětkrát. Slavnostní akt probíhá s příslušnými ceremoniemi, s průvodem „hodnostářů“ (v patřičném přiodění do rouch naaranžovaných na způsob antických) a vrcholí slibem veteránů na slova staročesky psaného textu (složil ho pro tyto účely odborník na staročestinu Emanuel Michálek), přednášeného předsedou poroty. Letos se však promoce nekonaly proto, že nikdo z účastníků nesplnil a těžko mohl splnit daný počet účastí na finále (omezení soutěže pro epidemii).

Všichni účastníci finále jsou vždy obdarováni knihami, protože se nám daří získávat knižní dary od sponzorů (nakladatelství Academia, Vyšehrad, SPN...), takže ceny získávají nejen vítězové, dále nám nakladatelství SPN po léta poskytovalo autobusy na zájezdy, ovšem se změnou poměrů v nakladatelství jeho sponzorování skončilo.

Stojí za pozornost sledovat, **jak se v průběhu půl století změnilы podmínky soutěže**, a tedy podmínky talentovaných žáků. Už před několika lety se zadrželo představitelům nás řídících organizací – léty jich přibývalo, že soustředění je příliš dlouhé, a tedy i drahé, takže bylo postupně zkracováno: z původních 12 na 8, pak na 7 a letos dokonce na 6 dní včetně příjezdu a odjezdu. Přitom jsme nechtěli odborný program zkracovat, a tak na úkor poctivého rozmyšlení a pohody při práci (úkoly jsou náročné a někteří naši vysokoškolští studenti by je ani nezvládli) jsme finišovali – soutěžící i porotci – doslova od rozbřesku do pozdního večera. Dokonce jedné z nadřízených pracovnic Národního pedagogického institutu (NPI) se zdálo i pět pracovních dní příliš, neměla totiž ani ponětí o obsahu, cíli a formách práce na finále, domnívala se, že účastníci vyplní dotazníky, testy a tím to končí. Dokonce bránila tomu, aby finále trvalo přes víkend.

Na štěstí s příchodem nové spolupracovnice M. Tužilové do talentcentra se situace uklidnila a finále proběhlo úspěšně, ovšem za tuto cenu: museli jsme zkrátit dobu určenou na plnění jednotlivých úkolů a redukovat nejen doprovodné programy, ale i odborné semináře, nemohli jsme pozvat ani dalšího odborníka k besedě. Ale doufali jsme, že se olympiádě vrátí lepší časy, ovšem jen do okamžiku, než jsme se dozvěděli, že talentcentrum v NPI (nástupnická organizace NIDV, a ta nástupnická organizace předchozích organizací) bylo zrušeno: stále se mění instituce, hlavně jejich názvy, odcházejí a přicházejí pracovníci (bez odborné bohemistické kvalifikace), aniž by to přineslo užitek. K opětovné změně došlo i o letošních prázdninách, osvědčivší se paní M. Tužilová už soutěž v češtině nebude organizovat a vůbec NPI se zřeklo OČJ, ale i téměř všech ostatních odborných soutěží s dlouholetou tradicí, a to s podporou ministerských úředníků.

Některé soutěže si už „rozebraly“(!) jiné organizace, např. střední školy nebo některá fakultní pracoviště. Olympiády v českém jazyce se ujala Vysoká škola ekonomická v Praze díky iniciativě proděkana Ing. Mgr. Petra Štěpánka, Ph.D., bývalého úspěšného absolventa olympiády a organizátora letních táborů olympioniků. Zdá se, že ministerstvo školství nehodlá centrálně řídit ani podporovat jediné organizované vzdělávání mládeže v češtině a zdokonalování talentované mládeže, orientující ji profesně, připravující ji na vysokoškolské studium a na budoucí vědeckou práci. A organizaci přenechává v zásadě tomu, kdo se k tomu uvolí. Navíc vzrůstá tlak na online formu, což není např. u jazykových soutěží vždy vhodné.

Z frekventantů OČJ se totiž rekrutovali a rekrutují vědci, vysokoškolští učitelé včetně hodnostářů fakult, a to i děkanů, ředitelů vědeckých ústavů, a to nejen bohemistických pracovišť, ale nejrozmanitějších oborů¹. Změny posledních let rozhodně nepřispívají k zvýšení péče o nadané žáky a studenty. Naopak, péče o ně je podceňována Ministerstvem školství a jím řízenými organizacemi. Kde jsou doby, kdy pracovnice pověřené organizováním Olympiády v českém jazyce to braly jako svou osobní prestiž, byly to češtinářky s dlouholetou vyučovací praxí, jmenují na prvním místě nezapomenutelnou paní Zoru Čapkovou a po ní paní Evu Schneiderovou. Zvyšují se překážky, spočívající v opakovaných formálních reformách, v pouhém rozpojování a slučování institucí, v stále složitější hierarchii nadřazených, bez vztahu k talentovaným a k práci těch, kteří se jim téměř bezúplatně věnují (ohodnocení je pouze symbolické).

Apeluji na odpovědné pracovníky Ministerstva školství, aby si konečně uvědomili hierarchii výchovně-vzdělávacích hodnot a věnovali systematickou a promyšlenou péči i nadějně mládeži, je přece nadějí národa. Kdo jiný? V současné době při revizi kurikula je k tomu jistě dost příležitostí.

¹ Viz o tom v článku ČECHOVÁ, M. Od Olympiády v českém jazyce k celoživotní orientaci. *Nová čeština doma i ve světě*, 2022, v tisku.)

48. ročník Olympiády v českém jazyce – finále

Ladislav Janovec, KČL TU v Liberci

ladislav.janovec@tul.cz

Klíčová slova: Olympiáda z českého jazyka, český jazyk, slovtvorba, syntax, sloh, mluvní projev

Key words: The Czech Language Olympics, Czech language, word formation, syntax, speaking

The 48th Czech Language Olympics – the final

The Czech Language Olympics took place in Želiv – the Pelhřimov district – this year and our paper informs about its proceedings, especially the final.

Po 46. ročníku, v němž se kvůli omezením v souvislosti s koronavirem uskutečnilo pouze školní a okresní kolo, a po 47. ročníku, který se konal celý online, a to včetně finále, proběhl letošní ročník Olympiády přes veškeré černé scénáře víceméně standardní formou, i když začal o něco později, než bývá zvykem. Úkoly pro jednotlivá kola společně připravovali stejně jako v loňském roce Karel Oliva, Marie Čechová, Alena Andrlová Fidlerová, Ladislav Janovec, Kateřina Rysová, Martin Hrdina a Jana Šindlerová, kromě poslední jmenované všichni pracovali také jako členové poroty ústředního kola.

V lednu 2022 se konalo školní kolo, okresní kolo v březnu a necelý měsíc po okresním kole proběhlo krajské kolo. Finále, tedy **ústřední kolo**, Olympiády v českém jazyce proběhlo 19.–24. června 2022 v ubytovacím zařízení Kocanda v Želivě na Pelhřimovsku, kde se konala rovněž poslední dvě finále před pandemií covid-19. V porovnání s dřívějšími léty bylo finále o den zkráceno, proto se úkoly, jejich zadávání, vypracovávání, opravování i prezentace výsledků musely výrazně urychlit a nezbyl čas ani na část obvyklého průvodního programu, jako je beseda s někým, jehož profese s češtinou úzce souvisí, odborná přednáška některého z porotců či delší vycházka do okolí.

Ústředního kola se zúčastnilo 52 finalistů (27 v první kategorii a 25 ve druhé), řešili jako vždy pět úkolů – dva slohové, dva jazykovědné a jeden mluvní polopřipravený projev.

První kategorie

V prvním jazykovém úkolu řešitelé rozdělovali do skupin podle uplatněného slovtvorného postupu devět slov, jež vyjadřovala obecný význam „uživatel internetu“, např. *internetonaut*, *internetoplavec*, *internetista*, *internetář*...¹ Pokud některé slovo nešlo k postupu jednoznačně zařadit, měli se pokusit popsat, jak vzniklo. Uvažování bylo omezeno podmínkou, že nemají brát v úvahu přejímání, ale vycházet z toho, že pro potřeby úkolu slova vznikla jakoby v češtině.² Dále měli posoudit prostředky,

¹ Zadaná slova byla vybrána ze slovníku neologismů MARTINCOVÁ, O. a kol. *Nová slova v češtině 1 a 2*. Praha: Academia, 1998 a 2004.

² Ve skutečnosti šlo u několika slov o přejímky, resp. adaptované přejímky z angličtiny, ovšem způsob vzniku by byl v češtině stejný, jako byl u slov v původním jazyce.

jež slovo utvářejí, záměr, s nímž slovo vzniklo, původ a produktivnost prostředků, spisovnost apod. Ze svých zjištění pak měli vytvořit shrnutí, v němž by uvažovali o vhodnosti a možnostech zadaných slov pro začlenění do slovní zásoby. V poslední části úkolu měli sami rozhodnout, které ze slov se opravdu v současné době používá, a svoji volbu odůvodnit.

Soutěžící si s úkolem poradili velmi dobře, téměř všichni zvládli první část a poměrně dost průkazně charakterizovali i jednotlivé prostředky. Určité nedostatky se objevily, pokud se účastníci rozhodli využívat termíny *činitelská a konatelská jména*³, v jejichž terminologickém významu tápali, a snažili se mezi jednotkami najít oba typy. Větší problémy některým činilo celkové shrnutí, protože aspektů, kvůli nimž může být slovo vyhodnoceno jako vhodné či nevhodné, je více a v některých případech se mohly objevit argumenty pro i proti.⁴ Potěšující bylo, že úmyslně poněkud zavádějící poslední dotaz zodpověděli téměř všichni správně – zadaná slova v úzu nejsou, jelikož není zapotřebí běžně pojmenovávat uživatele internetu v době, kdy je internet pro většinu lidí každodenní samozřejmostí. Někteří účastníci správně podotkli, že slova mohou být využita v určitém sociálním prostředí nebo ve specifickém typu textů. A pobyt v Želivě ukázal, že tomu tak opravdu je – rozhodně se některá zadaná slova začlenila na týden do vyjadřování soutěžících, zejména *internetíři* se pak objevovali i ve slohových úkolech, a dokonce i v příkladových větách druhého úkolu jazykového.

Druhý úkol první kategorie byl věnován problematice textové lingvistiky. Účastníkům byly zadány čtyři věty s konektorem (textovým spojovacím prostředkem) *totiž* a dva významy (funkce) tohoto konektoru, k nimž měli věty přiřadit. Poté dostali za úkol přijít na další dvě funkce tohoto slova, pojmenovat je, uvést synonymní prostředky a příkladovou větu. Poslední podúkol tvořily výpovědi rozdělené do čtyř skupin a účastníci se pokoušeli vymezit význam, který vyjadřovaly konektory, užitě ve výpovědích, a který byl společný pro všechny výpovědi ve skupině.

První část úkolu, tedy rozhodnout, zda v zadaných výpovědích *totiž* signalizuje význam „uvedení důvodu, vysvětlení“ nebo „přidání dodatečné informace“, zvládli téměř všichni. Většina z účastníků dokázala správně pojmenovat alespoň jednu další funkci (vycpávkové slovo, zpřesnění, omezení/rozšíření platnosti výpovědi a specifikace) a doplnit synonymní prostředek. Mnohým účastníkům se nepovedlo uvést příkladovou větu, která by korespondovala s vymezeným významem. Naopak jen s drobnými obtížemi soutěžící splnili poslední část úkolu: minimálně tři funkce prostředků ze čtyř uvedli téměř všichni. Je třeba říci, že i tento úkol byl vyhodnocen celkově jako spíš nadprůměrný.

Mluvní projev první kategorie si účastníci připravovali na téma *Na finále jsem si zapomněl vzít...* Postup byl u obou kategorií stejný – každý soutěžící se mohl po

³ Žáci jsou zjevně se slovtvornými kategoriemi seznámeni jen letmo (pokud vůbec), tudíž informace, že činitelská jména jsou motivovaná slovesem, zatímco konatelská podstatným jménem, byla pro účastníky při prezentaci vzorového řešení nová. Je také nutno říci, že užívání těchto termínů nebylo pro řešení úkolu třeba ovládat.

⁴ Na možnost protichůdné argumentace byli účastníci upozorněni a leckteří se ji snažili využít.

zadání tématu tři minuty připravovat a potom měl projev v rozsahu 1 minuty až minuty a půl přednést porotě. Účastníkům se tento úkol vyloženě povedl, a to dokonce více než druhé kategorii – většina projevů byla hodnocena nadprůměrně. Objevovaly se v nich pokusy o dialogičnost nebo zdařilé pokusy o vtip, projevy byly velmi dobře vypointované. A co si účastníci zapomněli vzít? Vedle předmětů denní potřeby, jako je pyžamo, plyšová hračka, knížka, repelent nebo kšiltovka, to byly rovněž odborné knihy (především mluvnice), ale i abstraktní skutečnosti – sebevědomí, odvaha, pracovní nasazení, pohoda, ale i tréma.⁵

První slohový úkol psali soutěžící první kategorie na téma *V korunách stromů*, útvár nebyl zadán, objevovaly se pokusy o úvahu, lyrizovanou prózu, ale i příběhy. Textům většinou bohužel chyběla originalita, nápad i živost. Sloh byl hodnocen celkově jako spíš průměrný.

Druhý sloh byl inspirován celodenním výletem do Lipnice, kde účastníci navštívili hrad, Haškův domek, zájemci se byli rovněž podívat na památník odposlechu, trosky Bílé věže nebo Haškův hrob. Tématem slohu byla *Noc na hradě Lipnice* a byl hodnocen rovněž jako spíše průměrný. Autoři se nedokázali oprostít od pověstí, jež si přečetli na hradě, v jednom případě autor stručně převyprávěl příhodu ze života Jaroslava Haška, kterou slyšel od průvodce na hradě. Z mnohých textů nebylo vůbec patrné, že by se děj odehrával v noci, u mnohých zase nebylo zřejmé, že je situován na hrad Lipnice.

Druhá kategorie

V prvním jazykovém úkolu soutěžící doplňovali další logický přívlastkový člen do věty *Knih, v horní polovině chlopně zadní strany jejíhož přebalu je zpodobněn autor, ležela na policičce*. Pak zakreslovali její graf podle uvedeného vzoru. Dále dostali zadány tři obsahově podobné věty, z nichž poslední měla gramaticky nestandardní strukturu, a schémata těchto vět měli rovněž zakreslit. Nejnáročnější část úkolu spočívala ve větě *Do každé prodávané knihy je vložen kupon, který když při příštím nákupu odevzdáte u pokladny, dostanete desetiprocentní slevu*, protože v ní dochází k určitému překrytí grafů, kdy zájmeno *který* patří zároveň do obou vedlejších vět, ale v přívlastkové vedlejší větě, v níž je explicitně obsaženo, je užito ve formě, která neodpovídá gramatické struktuře této vedlejší věty. Soutěžící si s návrhy řešení poradili velice dobře, výsledek hodnocení úkolu byly nadprůměrné.

V dalším jazykovém úkolu dostala druhá kategorie krátkou báseň od Vladimíra Holana, která patří do cyklu *Z dětského světa*. Účastníci v ní měli rozpoznat mluvčího, adresáta a záměr autora. Dále dostali dva spojovací prostředky a měli rozhodnout, jaký význam ve větách vyjadřují. V poslední části úkolu měli vybrat z textu metafory, metonymie a synekdochy a vysvětlit jejich význam v textu. Hodnocení tohoto úkolu bylo celkově spíš průměrné. Soutěžící většinou postihli první část úkolu – uvědomili si úzký vztah mezi mluvčím a adresátem (pravděpodobně dospělý –

⁵ Účastnice hovořila skutečně o tom, že při projevu před porotou na finále postrádá tréma, kterou obvykle při mluvení před větším množstvím lidí trpí.

dítě), někteří postihli i další roviny adresátů, jako je autor sám (báseň může plynout jako vnitřní monolog) nebo vyšší moc, také většinou odhalili záměr – jde o varování před nebezpečím, a to konkrétním i obecným. Málokdo si při čtení básně však uvědomil, že první zadaný spojovací prostředek *jako* v ní nemá funkci přirovnávací, ale vyjadřuje ztotožnění (zařazení do kategorie stejných entit), naopak téměř všichni poznali, že spojovací prostředek *ať – nebo* má v textu význam slučovací. Nejhůře ovšem dopadala při hodnocení poslední část úkolu. Soutěžící našli velké množství obrazných pojmenování, ale zcela bezpečně poznali pouze synekdochu (*prsty, kůtky* zastupující celého člověka) a jednu z metafor (*prsten – tvar stočené zmiže*). Ostatní obrazná pojmenování zařazovali většinou k metafoře a metonymii poznávali spíše jen nahodile. Ani vysvětlení významu básnických obrazů v mnoha případech nebyla výstižná.

Při mluvním projevu druhá kategorie hovořila na téma *Koníček, kterému bych se chtěl(a) věnovat, ale...* Nejčastějším zdrojem inspirace byla umělecká oblast – hudba a hra na nástroj, divadlo, psaní knih, malování, a důvodem, proč se koníčku věnovat nemohou, byl především čas, nízké sebevědomí nebo nedostatek talentu. Dále se mezi tématy objevilo několikrát cestování, ale i např. šití. Projevy byly hodnoceny celkově jako nadprůměrně.

Naopak obě slohové práce v této kategorii byly hodnoceny jako průměrné. Soutěžící nejprve zpracovávali téma *Jak jsem potkal radost*, a to jako úvahu nebo jako vyprávění. Většinou šlo o klasický syžet, kdy u vyprávěče v určitém okamžiku nějaké cesty došlo k uvědomění si pocitu štěstí a radosti. Bohužel většině prací chyběla pointa nebo byl závěr příliš banální či moralizující. Za neoriginálnější práce považujeme sloh o zvonu, který dostal své srdce až dodatečně, a o radosti-stařeně, která stárne tím, jak člověk ztrácí schopnost se radovat.

Další sloh inspiračně čerpal rovněž z výletu. Druhá kategorie jela do Vlašimi, kde navštívila zámecký park, aby se seznámila s relikty romantické parkové architektury, potom muzeum na faře v Kondraci a následně vystoupala na horu Blaník. Tématem slohu bylo *Stalo se na faře v Kondraci* a účastníci téma měli zpracovat jako scénku, resp. úsek divadelní hry. Zjevně byla pro účastníky velkým zážitkem průvodkyně, neboť se objevovala hned v několika scénkách, ale autoři se nechali inspirovat i dílčími informacemi – třenice faráře s hospodyní, farář a jeho láska apod. Výstavba dramatu se dařila, ale bohužel některým příběhům chyběla především pečlivější zpracovanost syžetu.

Poslední den soustředění se už pouze vyhlašovaly výsledky a po obědě se účastníci rozjeli domů. Vítězkou první kategorie se stala Mariana Mohelská (ZŠ Zbýšov), na druhém místě se umístila Nikola Šmídová (Gymnázium Ústavní, Praha) a na třetím Zuzana Pažoutová (Gymnázium a SOŠ Jeronýmova, Liberec). Ve druhé kategorii se na prvním místě umístila Eliška Zemanová (Gymnázium a SOŠ Rokycany), na druhém Lucie Pejšová (Gymnázium Soběslav) a na třetím Adéla Černá (Gymnázium Pardubice).

I když práce bylo vzhledem k rozsahu finále velmi mnoho, účastníci dostali čas i na volnočasové aktivity. Hráli různé kolektivní i individuální hry, byl pro ně připraven jako každý rok volejbalový turnaj, sami participovali na táborových novinách, v nichž pečliví pozorovatelé s vtípem glosovali dění na Olympiádě, po večerech se hrály scénky inspirované zážitky na finále, byla s laskavým humorem parodována práce poroty, průvodců a řidičů autobusů na výletu, karikována kuchyně, oživeny gramatické úkoly a slohy apod.

Za organizaci finále musíme rovněž poděkovat M. Tužilové a J. Ondráčkovi, kteří zastupovali hlavní organizační instituci NPI a snažili se nám maximálně pomoci s řešením problémů a především s organizací výletů – se zamluvením návštěv objektů na poslední chvíli, ale i s návštěvou kláštera večer po příjezdu.

Hned první den jsme se ovšem dozvěděli poměrně nepříjemnou zprávu. NPI od příštího roku nebude organizátorem většiny soutěží, které tento rok zajišťovalo, a hledá se pro ně nové institucionální zajištění. To se týká i Olympiády v českém jazyce, jejíž příprava je velice časově náročná. Snad se už podařilo najít vhodný subjekt, který je ochoten se o OČJ postarat, aby nadále mohla pokračovat formou, na níž jsou všichni zvyklí, a nestala se pouze další anonymní polo odbornou aktivitou na internetu (viz předchozí článek M. Čechové). Přes mnohé výhody, které nabízí online prostředí (včetně finančního), je nesporně prezenční podoba přínosná jak pro soutěžící, tak pro porotce. Po skončení akce se jeden z účastníků, který se do finále probojoval již poněkolikráté, přišel s porotou rozloučit a poděkovat za to, že si uvědomil, že právě účasti ve finále, možnost přímé debaty s porotci i větší množství času stráveného s porotou ho velice posouvají v jeho uvažování o jazyce a zlepšují jeho znalosti. Pro porotu je zase důležité mít možnost s účastníky pracovat přímo, odpovídat na jejich dotazy, což bylo při online podobě omezeno.

Celkově lze zhodnotit práce soutěžících v ústředním kole jako vysoce kvalitní, u slohů jsme oceňovali malé množství pravopisných a morfologických chyb. Ty se objevily zejména v užívání přivlastňovacích zájmen a tvarů zájmena *jenž*, v několika pracích se objevily i interpunkční nedostatky. Postrádali jsme však, jak už bylo řečeno, u značné části soutěžících originalitu a schopnost imaginace. Na druhou stranu nás velice potěšila schopnost lingvistického uvažování v širších souvislostech při řešení jazykových úkolů a v tom, že se soutěžící projeví jako zdatní řečníci, jsme konstatovali značný posun oproti minulým ročníkům.

Škola českého jazyka a literatury pro pedagogy

Robert Kolár, ÚČL AV ČR v Praze

kolar@ucl.cas.cz

Ve dnech 11.–13. října 2021 proběhl v hlavní budově Akademie věd v Praze již devátý ročník *Školy českého jazyka a literatury pro pedagogy*, kterou pořádá Středisko společných činností AV ČR ve spolupráci s Ústavem pro jazyk český AV ČR a Ústavem pro českou literaturu AV ČR.

Na poslední *Školu* přijelo zhruba čtyřicet učitelek a učitelů (ti pouze dva) středních škol z celé České republiky. První den proběhly tři přednášky. **Jana Hoffmannová** (ÚJČ AV ČR) se v příspěvku *Popularizační styl v současné mediální komunikaci* zamýšlela nad vztahem popularizačního a učebního stylu a zaměřila se na popularizaci historie (a částečně též jazykovědy). Na vybraných ukázkách zejména z časopisecké produkce předvedla hlavní znaky obou stylů a upozornila na rizika bulvarizace (v diskusi se přítomní shodli, že studenti středních škol nejsou nakloněni přílišné podbízivosti některých učebních materiálů). **Tamah Sherman** (ÚJČ AV ČR) pojednala o (pro přítomné) málo známé oblasti, a sice o jazykovém managementu. Na celé řadě příkladů ze sociálních sítí ukázala, jak lidé spravují jazyk. Vyzvala přítomné, aby vyslali své žáky a studenty „do terénu“ (ať už přímo ven či na sociální sítě) a nechali je projít všemi fázemi managementového procesu. V oblasti sociálních sítí zůstal také další přednášející, **Václav Moravec** (FSV UK, FAMU). Ve své přednášce *Vybrané aspekty vlivů nových médií na komunikaci dětí a dospívajících* si položil dvě otázky: Jak vyšší míra emocionality přítomná na sociálních sítích ovlivňuje ostatní formy mediální komunikace? a Jak se proměnil s nástupem síťových digitálních médií pojem čtení?

Druhý den byl věnován současné literatuře. **Martin Lukáš** (ÚČL AV ČR) představil hlavní trendy české poezie od devadesátých let dvacátého století prostřednictvím díla Petra Borkovce, **Alena Šidáková Fialová** (ÚČL AV ČR) hlavní témata současné české prózy (nedávná minulost, exotická cizina, biografické romány ad.) a **Lenka Jungmannová** (ÚČL AV ČR) tzv. novou vlnu české dramatiky (Lagronová, Drábek, Zelenka, Kolečko). Diskutovalo se o roli literární kritiky, problematice umělecké hodnoty literatury a o televizní tvorbě současných dramatiků. Odpoledne provedla **Stanislava Fedrová** (ÚČL AV ČR) účastnice a účastníky *Školy* expozicí 19. století ve Veletržním paláci.

Třetí den proběhla diskuse o výuce literární historie na středních školách (na rozdíl od předchozích dní měla hybridní formu a kromě přítomných v sále se jí díky online přenosu mohli účastnit i další zájemci). Všem byly předem rozeslány teze panelistů, kterými byli **Dalibor Dobiáš**, **Ladislav Futtera**, **Matouš Jaluška**, **Pavel Janoušek**, **Vendula Rejzlová** (všichni z ÚČL AV ČR), jež se týkaly výuky starší literatury a literatury 19. a 20. století. Níže přinášíme příspěvky Pavla Janouška a Venduly Rejzlové. Příští ročník *Školy českého jazyka a literatury pro pedagogy* proběhne již 3.–5. října 2022 v Praze.

Jak učit na střední škole literaturu 20. století a literaturu současnou?

Pavel Janoušek, ÚČL AV ČR v Praze

janousek@ucl.cas.cz

Klíčová slova: literární výchova, literatura, kánon, četba, didaktická mytologie

Key words: literary education, literature, canon, reading, didactic mythology

How to Teach Contemporary Literature and the Literature of the 20th Century at the Secondary School?

The printed version of a short speech to teachers of Czech literature warns against the problem brought about by the dominating didactic mythology. The problem concerns finding the point and aim of teaching literature and teaching through literature. In a challenging way, the speech points out mental stereotypes determining public discourse about the role of school and the methods the role is to be realised. It also mentions the „series of vicious circles“ resulting from these stereotypes when applied in both practical and administrative managing of school teaching.

Bývaly doby, kdy jsem jako literární historik přicházel na setkání se středoškolskými učiteli a dobře jsem věděl, co na jejich otázku, jak učit literaturu, odpovědět: očekávala se totiž ode mne rada, které autory znovu připomenout, které vyzdvihnout a které je už možné škrtnout. Dnes ale takovýto návod nejsem schopen dát, neboť v současném společenském a didaktickém kontextu se otázka „koho a co“ jeví sekundární, zatímco nebývale narůstá doslovný význam otázky „jak“. A na to já – člověk, který na střední škole nikdy nepracoval – nemám dostatečné zkušenosti. Jestli si ale přesto troufnu na toto téma něco napsat, tak „jen“ na základě toho, že jsem po desítky let vychovával budoucí učitele – a každý rok na vysokých školách poznávám novou várku středoškolských absolventů. Snad se tedy mohu pokusit ze své perspektivy zformulovat úskalí, která v současnou chvíli, pokud jde o literární vzdělávání, vnímám.

Uvědomuji si přitom, že v případě 20. století jde o otázku ještě složitější než v případě výuky literatury období starších, neboť čím více se blížíme ve výuce přítomnosti, tím více se problematizuje tradiční představa literární výchovy jako nástroje, jehož prostřednictvím je žák seznamován s literárním kánonem. Tedy s významnými spisovateli a jejich klíčovými díly, která koneckonců není nutné ani číst, neboť důležitější je tato esa znát a respektovat je jako vrcholné projevy lidského ducha.

Výuka kánonu je dnes silně zpochybňována. Přesto si troufnu tvrdit, že **má tisíciletou tradici a dodnes platnou logiku**. Umělecká literatura od okamžiku svého vzniku nikdy nebyla jen četbou, ale také nástrojem identifikace jednotlivce s kulturou, ať již zkonstruovanou na principu národním, uměleckém, náboženském, třídním, genderovém či jinak ideologickém. Neboli instrumentem budování kolektivní historické paměti, konkrétně: nadosobní shody na datech, jménech, událostech, činech, dílech a interpretacích, které musí potenciální příslušník kolektiva akceptovat jako nepopíratelné danosti, přičemž vůbec není důležité, zda a nakolik je on sám schopen jejich reálnou hodnotu rozpoznat a ocenit. Literární kánon jako jedna z klíčových součástí takto budované kolektivní paměti sice v průběhu času prochází přirozenou

proměnou, mění se a transformuje, nicméně současně vytváří oporu pro identifikaci jedince s kolektivem. Někde v hlubším povědomí nám proto stále zůstává jistota, že by Češi a Češky měli a měly něco tušit o existenci jakéhosi Husa, Komenského, Tyla, Máchy, Němcové, Nerudy..., abych vyslovil alespoň ta jména, která zatím ještě nikdo nezpochybňuje. A jako literární historik bych nadto mohl doložit, jak významnou historickou roli sehrála úcta k těmto osobnostem v případě národního ohrožení, ať za okupace německé či ruské, tedy v letech 1940 či 1972.

V současnosti se ovšem pěstování kolektivní paměti může jevit jako nadbytečné, což je dáno velmi paradoxním postojem většiny české společnosti k veličině zvané národ. Ponecháme-li stranou primitivní nacionalisty zprava a zleva, kteří se ostatně bez literatury obejdou, současné intelektuální češtví neutváří ani tak pýcha na to, co jsme my, Češi, dokázali, jako spíše kolektivně sdílená hrdost na to, že jsme si – jako jeden z mála národů – schopni nahlas a s humorem přiznat, že na sebe nemůžeme být vůbec hrdí. Dokud je výrazem této bizarní formy české národní sebeidentifikace fenomenální mýtus Jára Cimrmana, je to skvělé – avšak z hlediska běžného fungování národního kolektiva to má i negativní důsledky. Patří k nim mimo jiné neschopnost a neochota mytizovat dějiny národní literatury, či vytvářet mýtus kvalitní literatury současné.

Otázka, jak by měl vypadat literární kánon, naposledy plně zaznívala na počátku let devadesátých, kdy padly normalizační limity, a učitelé začali řešit problém, které spisovatele vrátit do obecného povědomí a které škrtnout. Důvod této selekce byl už tehdy jednoduchý: spisovatelů je moc a do vymezeného hodinového rámce se prostě všichni nevejdou..., tak koho vlastně vybrat a učit? Tehdejší volání po vytvoření nového – víceméně závazného – kánonu ovšem záhy narazilo na zásadní proměnu sociálního a komunikačního rámce, v němž se žáci s literaturou seznamují. A kterou nejlépe charakterizuje výraz **tekutá modernita**.

Jde o pojem polského sociologa a filozofa Zygmunta Baumana, jenž myšlení soudobé společnosti charakterizoval jako situaci, kdy dochází k rozpuštění všeho, co dříve odolávalo běhu času. Včetně nadosobně pojímané hodnoty věcí, ať již dané tradičním nadosobním náboženským a nacionálním řádem, nebo modernistickými vizemi zásadní změny, jež stvoří revoluce. Vize řádu, který musíme všichni respektovat, je substituována právem na individuální sebevymezení a sebevyjadřování se k čemukoli a za všech okolností, jakož i právem dle vlastní individuální vůle konzumovat všechny plody světa. S tím navíc souvisí zásadní proměna vztahu k autoritám, tedy důraz na právo vždy a na cokoli vyjádřit svůj názor, ať už je či není podložený reálnými znalostmi a zkušenostmi.

Pro tekutost současnosti je charakteristická rovněž **seriálovost**: dřívější tendence vyjadřovat naši existenci skrze příběhy směřující odněkud někam je tak vytěsňena vnímáním života jako sledu jednotlivých svěbytných dílů, které sice na sebe navazují, nicméně každý z nich jako by začínal znovu. Přičemž vůbec nevádí, že se v nich dokola stále „řeší“ totéž, neboť společenská paměť sahá pouze dva tři díly dozadu.

Dokladem toho je zajímavý paradox, který utváří současné české školství, totiž skutečnost, že zhruba **od poloviny devadesátých let prožíváme permanentní**

didaktickou revoluci, která postupně přinesla sérii zásadních koncepčních a organizačních změn, často i naprosto protikladných, a přesto veřejný diskurs o škole určují didaktičtí designeři a influenceři stále znovu hlásající totéž. Tedy to, že se zatím vůbec nic nezměnilo a české školství je nadále jak za Rakouska-Uherska – a je tudíž nutné konečně provést nevyhnutelnou revoluční změnu. (Didaktickými designery jsou pro mě ti, kteří momentálně určují náhled na školu v rámci veřejného mediálního diskursu, influenceři, chcete-li vliváři, pak ti, kteří formují aktuální názory ministerstva školství.)

Dovolím si v této souvislosti několik tvrzení. Škola tak, jak ji vytvořila novodobá lidská civilizace, ze své podstaty představuje specifický sociální nátlak na dítě a dospívajícího jednotlivce. A to nejen proto, že ji musí absolvovat (téměř) každý, ale i proto, že je v ní každý podle zákonů Gaussovy křivky konfrontován nejen s učiteli báječnými a průměrnými, ale i velmi špatnými. A zatímco učitelé skvělí vždy umí své žáky zaujmout, ať už je školní systém jakýkoli, pedagogové jistého typu umí proměnit sebelepší didaktické postupy v nesnesitelné peklo. Ideální škola tudíž nevznikne správným výběrem toho, co a jak se v ní žáci mají učit, nýbrž ve chvíli, kdy se všichni, kteří se na ní podílejí – tedy učitelé, rodiče, politici, ale i všichni žáci – shodnou, že jde o přiměřenou formu nátlaku, která může mít své dílčí chyby, nicméně v zásadě je užitečná.

Argumentace, s níž pracují didaktičtí designeři a influenceři, je ovšem bipolárně konfliktní: staví proti sobě přítomné zlo a budoucí dobro. První je dáno stávajícím zastaralým školním systémem dnes a tady a druhé zápasem, který oni, dobří, s ním musí svádět. Neboť kdo by nechtěl, aby se už konečně začalo učit nově, neboli nějak jinak, zvláště, čili lépe! Mediální a sociální úspěch této teze není náhodný, neboť vyrůstá z obecně sdílené víry euroamerické civilizace v pokrok nesený stále novými a novými výrobky, metodami a postupy. Chce-li se didaktik v takto orientované společnosti prosadit a „prodat“, musí vrstevníkům v souladu s reklamními pravidly tvrdit, že stávající didaktická praxe je nevyhovující, buď proto, že byla pomýlená už od samého počátku, anebo proto, že je pasé a z módy. A jako východisko z krize musí nabídnout svůj úplně nový produkt, jenž nepochybně vyhovuje všem požadavkům přítomné moderně-postmoderní doby. Čili, použijeme-li lexikum prodávající prášky na prání: zaujmout publikum nabídkou školy beze skvrn a zápachu.

Reklamu na takovouto školu přinášejí všechna média, avšak místem, z něhož lze nový didaktický projekt prosadit, je přirozeně ministerstvo školství – pokud se tedy didaktickému vliváři podaří získat pro svůj záměr ministra či ministryni. A také jen do chvíle, než do ministerské funkce po roce či dvou nastoupí nový člověk obklopený jinými odborníky a jejich představou, jak „se skvrnami a zápachem“ pedagogického systému správně bojovat. S tím totiž jeden díl seriálu končí a začíná druhý, v němž se tentýž problém může řešit i naprosto protichůdným způsobem.

Je-li na těchto seriálových zlomech a peripetiích něco pozoruhodného, tak to, že jejich hodnotové pozadí utváří kontinuálně pěstovaná a všeobecně sdílená **vize mytického cíle**, k němuž máme různými cestami dojít. Řečeno slovy bývalého ministra Roberta Plagy, ale i dalších dvou, co přišli po něm: aby se „*děti učily méně, a přítom*

se toho více naučily“. Jakkoli jsme tedy v posledních desetiletích poznali například mnoho protikladných způsobů, jak řešit problém závěrečné zkoušky zvané maturita, nad všemi influencerními gesty a činy se stále vznáší společná specifická didaktická mytologie, založená na příslibu Ráje. Naprosto bezbolestného a bezstarostného školství, které nebude děti a jejich rodiče ničím obtěžovat, neboť dosavadní biflovací násilí bude nahrazeno zábavou produkující jen radostné zážitky. Absolvent takto rajské školy si tudíž ani nepovšimne, že se uprostřed těchto radovánek sám a z vlastní iniciativy propracoval ke svým obdivuhodným dovednostem a znalostem – a to právě k těm a jen k těm, jež se mu budou v budoucnu hodit.

Nepochybují, že vzdělávání je víc než znalost faktů a radost, zábava k němu má patřit. V optimálním případě je to ovšem především dialogický proces, v němž se jedinec kriticky vyrovnává s „moudrostí“ předků a nachází tak sám sebe a své místo v nadosobní komunitě těch, kteří něco vědí a něčemu rozumějí. Vymezuje sám sebe jako někoho, kdo něco ví a má právo něco tvrdit. Je tedy schopen vyslovit vlastní názor. Ďábel se ovšem skrývá v detailech, díky nimž má současná porevoluční školní praxe, alespoň v oborech, které znám, ke kritickému myšlení hodně daleko.

Je přirozené, že tento myšlenkový posun zasáhl i literární výchovu, neboť biflování kánonu se z této perspektivy jeví jako zastaralé a zbytečné. Zvláště když převládla iluze, že lze všechna data a fakta z lidské hlavy přesunout na webovou síť, kde přeče žák kdykoli a odkudkoli najde vše, co se mu právě bude hodit a líbit. Stačí jej proto trochu naučit teoretickému pojmosloví a „souvislostem“, a dát mu dostatek prostoru, aby se k poznání mohl na internetu probrouzdat.

Fakt, že souvislost vždy vzniká mezi (minimálně dvěma) fakty, přičemž bez jejich znalosti „visí ve vzduchu“ a je jen „pseudosouvislostí“, je přitom designery ponechávána stranou. Stejně jako skutečnost, že každý z nás, má-li se orientovat ve světě, potřebuje – obdobně jako každý počítač – náležitě zformovanou „systémovou paměť“. Neboť je to ona, která utváří naše osobnosti a umožňuje nám mimo jiné i data a fakta operativně identifikovat, klasifikovat a na základě toho usouvztažňovat. Je ostatně otázkou, zda výchova člověka, třeba k literatuře, do budoucna nebude muset mimo jiné také kompenzovat pokřivení lidských schopností daná dominancí komputerů. Tedy zda nebude třeba výchovou vzdorovat tomu, aby člověk nepoklesl jen na úroveň zaměnitelné počítačové periferie, jíž chytřejší a paměťově lépe vybavenější stroje ještě nějakou dobu budou potřebovat ke svému provozu.

Výuka „k souvislostem“ jako protipól tradiční školy je sice široce mediálně propagovaná, nicméně přiznejme si, že v literární sféře **byla přebita „výchovou ke čtenářství“**, tedy tlakem současné didaktické mytologie na nutnost motivovat žáky prostřednictvím intenzivních osobních zážitků.

Pamatují si, že když idea výuky k souvislostem vznikala, aby posléze dala tvar státní maturitě, její tvůrci věřili v to, že středoškoláci čtou rádi a z vlastní vůle. Proto pro ně nebude problém si k maturitě těch pár děl vybrat a na jednom z nich prezentovat svou velkou sečtělost a také své hlubší porozumění literárněhistorickým kontextům. Biflování dat a faktů tak mělo být nahrazeno tvůrčím myšlením nad konkrétním textem. Jestli je tomu opravdu tak, posuďte raději sami na základě své praxe.

Já ze své zkušenosti ovšem vím, že biflování nebylo zcela vytěsňeno, neboť ne jeden student svůj čtenářský zážitek (a navazující proces kritického přemýšlení o něm) jen simuluje za pomoci papouškování na internetu uložených obsahů a výkladů. Přínos státní maturity byl ovšem v tom, že přesně vyčíslila, že vzdělavcem je každý, kdo umí alespoň předstírat, že přečetl dvacet knih.

(Nové generaci vlivářů už slabiny tohoto konceptu došly, a tak zahájili proces jeho destrukce, který v tuto chvíli míří zřetelně k tezi, že si každá škola bude moci řešit formu maturity po svém. Zakládají tak proces silné diferenciacce závěrečné zkoušky, který ovšem bude následně zákonitě vystřídán výzvami nové generace vlivářů k jejímu sjednocení.)

Preference četby před literární historií má z mého pohledu několik příčin. Souvisí se zmíněnou **tekutostí doby, která jednoznačně preferuje subjektivní vjemy před nadosobním poznáním**. Je však také výrazem faktu, že literatura v povědomí současné české společnosti poklesla na jednu ze zábav. Ztratila výjimečné sociální postavení, které dříve jako jedinečná komunikační forma měla, neboť se vznikem a rozvojem nových médií lidská civilizace zaplavila sebe samu obrovskou nadprodukcí vlastních slov, čímž vytvořila stav, který nás zbavuje potřeby se v této záplavě orientovat a hodnotově mezi jednotlivými výroky a texty rozlišovat. Slova a tvořivá jazyková vyjádření tím přišla o nemalou část své někdejší prestiže, přestala být vrcholným projevem mezilidského, sociálního a uměleckého dorozumívání se. A stejně tak obrovská je i nadprodukce epických příběhů. Jestliže kdysi byl příběh vzácností a zvláštností, šířenou ústně či pomocí tištěných slov, v jednadvacátém století se na nás neustále útočí nejrůznější „story“ – stačí přece uvést do chodu jeden z těch přístrojů, které jsou všude okolo nás, a už se „to“ na nás kdykoli a kdekoli valí. Pro naše pohodlí navíc v audiovizuální formě, která je recepčně mnohem snadnější než náročné louskání písmenek.

Snaha preferovat výuku k četbě tudíž může být dána i – zatím spíše podvědomým – strachem, že by lidé mohli přestat číst vůbec. Věda ostatně již identifikovala příznaky tzv. **sekundární literární nigramotnosti**. Tedy stavu, kdy lidé sice znají abecedu a umí se za pomoci slov a vět orientovat na webové síti, nicméně již ztratili schopnost porozumět delším souvislým textům. Příznakem toho je, že nemalá část internetem odchované mladá – tzv. klipové – generace má potřebu po přečtení několika vět rychle překlíknout někam jinam. A není také náhoda, že právě tato generace výrazně preferuje žánr podcastu, tedy audiálního či audiovizuálního přijímání informací a názorů, které se zcela obejde bez četby. Jestliže tedy dříve byla schopnost číst brána jako přirozená podmínka dalšího vzdělávání, nyní se jako velmi reálná začíná jevit i **možnost, že by do budoucna jako projev mimořádné vzdělanosti mohla být považována už sama dovednost přečíst a pochopit text delší než odstavec**.

Idea bezbolestného vzdělání ovšem už dnes rodí i odhodlání přizpůsobit se a neobtěžovat studenty úkoly, které by byly nad jejich síly. Není tedy příliš jisté, zda v literární výchově do budoucna nebudou všelijaké „elitářské a intelektuální experimenty“ tak, jak vznikaly po tisíciletí, pragmaticky nahrazeny četbou víceméně snesitelnou pro

statisticky významnou část společnosti. Určitá část literární kritiky už ostatně této kvalitativní transformaci společenského významu literatury vychází vstříc již dnes.

Jestliže se v kruhu vracím na začátek tohoto svého textu, je snad již patrné, proč nejsem s to podat návod, jak učit literární historii posledního století. Zbývá mi jen přesvědčení, že naše doba tekutá vede každého z nás k tomu, aby si hledal svou vlastní cestu neustále se měnícím labyrintem. Já osobně jsem přitom přesvědčen, že se to nejlépe podaří tomu, kdo neuvěří falešným příslibům didaktické mytologie a bude hledat optimální rovnováhu mezi krajnostmi, která jemu i žákům umožní udržet se nad hladinou.

Pochopí tedy, že **cílem výuky je vést aktivní dialog s literární minulostí a přítomností**. Rozkryje žákům logiku historických proměn literatury a jejich ukotvení v určitých dějinných a estetických skutečnostech. Tvorbu domácích i zahraničních spisovatelů představí způsobem, který umožní **vybudovat naši kulturní paměť jako součást identifikace s českou, evropskou a světovou kulturní komunitou**. A uvědomí si, že součástí této paměti je i určitý obecněji sdílený kánon respektovaných literárních hodnot (= děl), který není výrazem individuální svévole, nýbrž výrazem sociálního respektu, která tato díla sehrála při utváření této komunity. Vede totiž studenty, že k tomu, že mezi nepřečtitelnou masou textů jsou i nadčasové literární skvosty, a současně jim dokáže literaturu představit jako zajímavé médium, které umí připravenému člověku poskytnout intelektuální zážitek odlišný od toho, co nabízejí komunikačně přístupnější média jiná.

Je to tak jednoduché – a přece tak složité...

Letem středověkým světem. Glosy k výuce starší české literatury na současných středních školách

Vendula Zajíčková Rejzlová, ÚČL AV ČR v Praze

rejzlova@ucl.cas.cz

Klíčová slova: středověká literatura, starší česká literatura, didaktika, literární kánon, bestseller, domácí jazyk, projektová výuka

Key words: medieval literature, old Czech literature, didactic methods, literary canon, best-seller, vernacular language, project-based learning

One Flew over the Medieval World. Some Remarks on Teaching Old Czech Literature at Secondary Schools Nowadays.

The essay deals with several topics related with teaching of elder literature in the Czech high schools. The graduating system pushes the antient, medieval and early modern literature away. Is there a possibility for project-based learning? It seems to be useful to find the inspiration in the British literary canon and also in contemporary German trends in education (Mittelalter macht Schule), and to rethink the medieval literature and its borders. The medieval literature could be a great source of inspiration and influence for modern authors and favourite literary genres like romance, fantasy, and comics.

Od Gilgameše k Defoeovi za necelý rok a dvě díla za téměř čtyři tisíce let

Přístup ke středověké literatuře (a epoše středního věku jako takové) prošel v dějinách didaktiky literatury dlouhým a strastiplným vývojem. Chápání a očerňování tohoto pestrého a komplikovaného období jako tisíciletí tmářství už má, doufejme, literární historie i na středních školách definitivně za sebou. Nestojíme před problémem nedostatku kvalitních kulturněhistorických a literárněvědných prací z oblasti mediévistiky (také situace s edicemi se postupně zlepšuje), ale před problémem typickým pro současnost: jak učit starší literaturu smysluplně, zajímavě a efektivně a zároveň, s ohledem na požadavky státní maturity, jak se vyhnout stereotypům, a zároveň nerušit osnovy. Můj příspěvek si neklade za cíl nastínit všechny problematické aspekty výuky starší literatury, pouze se pokusím nastínit některé z nich.

Období starších literárních dějin (od počátku literatury přes antiku, středověk a raný novověk až do konce 18. století) je u ústní zkoušky nové maturity požadováno v zastoupení minimálně 2 titulů. Světová středověká a barokní, rovněž starší česká literatura se v maturitních seznamech k ústní zkoušce objevuje spíše výjimečně. Hodinová dotace pro tak rozsáhlé historické období je žalostná: spolu s literární teorií se musí vejít do prvního ročníku. Dva povinné tituly tedy nemohou zaručit, že se maturant naučí systematicky starší literární dějiny a pochopí souvislosti mezi nimi. Jinými slovy, má třeba možnost si vybrat obě díla antická a na vývoj písemnictví až do konce 18. století s klidným svědomím zapomenout.

Problém výuky starší literatury spočívá v tom, že je pro první ročníky středoškoláků nejméně srozumitelná, a to jazykově, historicky i kulturně. Vžijme se do situace studentů 1. ročníku střední školy: z populární literatury pro mládež mají po literárněvědném úvodu přejít k četbě a interpretaci kulturně vzdálených starověkých textů. Učitelé se shodují v tom, že tento „skok“ mnohé žáky od četby tzv. klasiky či doporučené četby dlouhodobě odradí. Starobylý jazyk je u textů psaných domácím, místním jazykem vnímán studenty jako nejtěžší překážka, ne všechny kanonické texty byly převyprávěny do současného jazyka nebo vydány zrcadlově. Tak jsou pro modelového čtenáře přístupnější současné, novodobé překlady středomněmeckých či středoanglických středověkých textů a např. tzv. *Kristián*, jehož trojlegendu nadčasově přeložil Jaroslav Ludvíkovský, než anonymní staročeská legenda o sv. Prokopovi z *Hradeckého rukopisu*.

Dilema, které tato situace dlouhodobě způsobuje, vnímám s jistou dávkou metaforické nadsázky jako trasu dvou cest, které se málokdy mají šanci protnout: učit dějiny literatury jako kánon „nesmrtelných“ autorů a děl, nebo přiblížit studentům starší literaturu tak, aby jí skutečně porozuměli, pochopili její podstatu a funkci – a především v její četbě našli potěšení (nebo dokonce katarzi)?

Ačkoli některé z otázek nejstarší české středověké hagiografie a Kosmovy *Kroniky Čechů*, jež oslovují současné čtenáře, především studenty, nastínila dvojice autorů J. Novotný s T. Křenkovou v článku *Starší česká literatura o střetu kultur* (ČJL, 2020–21, č. 5), jedná se přece jen o úzký výběr pramenů i témat (limitovaný charakterem projektu, z něhož je výstupem).

S přihlédnutím ke stavu výuky středověké literatury v jiných evropských zemích, zejména ve Velké Británii a v Německu (nebudu se zde zabývat středověkou francouzskou a italskou literaturou, která je v českých učebnicích zastoupena hojněji), se pokusím připomenout a zviditelnit několik aspektů a problematických jevů, které mají nejen pro učitele literatury na českých středních školách podobu překážky a výzvy k proměně literárního kánonu v jednom.

Dilema výběru – kdo vypadne z kánonu?

Studenti mají tendenci posuzovat staré texty kontextem dnešní doby. Potřebují pochopit, že i časově a kulturně vzdálené texty se svou nadčasovostí dotýkají jejich problémů. A toto je vlastnost, kterou kanonická díla musí mít.

Pozastavme se stručně u problematiky literárního kánonu starověké, středověké a raně novověké literatury ve středoškolských učebnicích, jimiž je trh doslova zaplaven. Každý autor může svobodně zahrnout do „svého“ kánonu jiný vzorek literárních děl a totéž vlastně činí každá škola i každý učitel. Stěží lze nalézt dva identické seznamy děl k ústní zkoušce z literatury dvou různých škol. Stejně tak nelze odpovědět na otázku, zda by měl maturant umět interpretovat např. legendu tzv. *Kristiána*, nebo *Život svaté Kateřiny*, zda se věnovat Kosmově *Kronice Čechů* (toto je správný překlad *Chronica Boemorum*), či *Kronice tak řečeného Dalimila* a jestli je významnější Shakespearova raná tragédie *Romeo a Julie*, nebo vyzrálejší romance *Bouře*.

Dědictví praotců a otců zmiňovaného období má oproti literatuře 20. století tu výhodu, že základní znaky se příliš nemění. Jedna cesta, jak k takové změně může dojít, však přece jen může být. Pro objektivnější a více „proevropský“ kánon je potřeba nahlédnout k literaturám, které tu naši národní více či méně formovaly. Stará literatura (kromě té nejstarší) se až na několik exotických výjimek vyučuje jako literatura evropská. Nebylo by vhodné a vůči studentům ohleduplné zahltit učebnice daty o mimoevropské literatuře, zvláště když chybí dostatečný vzorek překladů z exotických jazyků.

Jsem literární medievistka, zmíním tedy několik inspirativních nápadů ze západoevropské středověké literární tvorby a trendů. V Česku samozřejmě vnímáme literární kánon z „naší“ pozice. Nahlédneme-li do literárněhistorických příruček např. z USA, pozastavujeme se nad výběrem autorů i děl. V *Encyclopedia of Medieval Literature* je z českých autorů zastoupen pouze Jan Hus, polská nebo balkánská literatura chybí zcela, jsou upřednostněni autoři u nás téměř neznámí, včetně Dálného východu, zatímco ti, které známe a čteme, byli vynecháni – Mandeville, Voraginus a další (Ruud, 2006, s. xv-xviii). Hus jako jediný rovněž zastupuje spisovatele z českých zemí v uznávané Leonardiovi příručce. Logický je zde hagiografický exkurz, kde evropského významu nabývají autoři latinských životopisů sv. Vojtěcha Bruno z Querfurtu a Jan Canaparius, ostatní národní čeští patroni v zahraničí do literárního povědomí nepronikli (Leonardi, 2014, s. 187). Je to pochopitelné: sv. Vojtěch i Jan Hus jsou nadnárodně známí hrdinové. V českých učebnicích však Vojtěch zůstává ve stínu sv. Václava.

Je třeba se ptát, zda to, co se dnes o staré literatuře učíme, ukazuje *kánon* tehdejší doby, resp. zda se dochoval reprezentativní vzorek tehdejší ústní i písemné produkce a jak ho interpretovat. Jako příklad poslouží skutečnost, že co dnes chválíme jako umělecký vrchol gotické národní literatury, dochovalo se často v jednom náhodném rukopise (tzv. první staročeský *Spor duše s tělem*, *Život svaté Kateřiny*, *Závišova píseň*...). Naopak texty opisované stovkami písařů (a dochované alespoň v desítkách rukopisů), které byly skutečnými středověkými *bestsellery*¹, ve středoškolských učebnicích prakticky chybějí (jen namátkou napříč žánry *Lucidář*, *Legenda aurea*, pseudo-aristotelský spis *Tajemství všech tajemství*, *Vidění sv. Pavla*, *Kronika papežů a císařů*, kázání Caesaria z Arles, sbírky legend, zázraků a kázání Caesaria z Heisterbachu, traktáty Bernarda z Clairvaux, *Summa* Tomáše Akvinského, kosmologie Alana z Lille a bezpočet dalších děl včetně poezie a dramatu). Zmíněné texty potvrzují znovuobjevenou bezhraničnost středověké literatury, tak jak byla vnímána a jak bezesporu fungovala. A co mají společného, co vedlo k jejich celoevropské popularitě a masovosti opisů a textových variant, a později různě volných překladů a adaptací do domácích jazyků? Autoři, ať už známí nebo anonymové, sami sebe nevnímali jako lokální či *národní* učence. Je to prosté: psali latinsky. Dobová masová literární produkce by se aspoň kontextově a v krátkých ukázkách měla přičlenit v učebnicích a čítankách k dílům, jež měly to štěstí, že se alespoň zlomkovitě dochovaly a byly vydány v moderních edicích.

Anglofonní inspirace

Na prestižní Yaleově univerzitě (New Haven, USA) vznikl program *Středověká literatura bez hranic*, s intencí vyvrátit mylné a negativní představy o středověku a k přehodnocení pojmů *anglický* v případě ostrovní literatury v domácích jazycích 14. století, *středověký, svět a literatura*, a to pomocí komparativního průzkumu literatur celého světa. *Tekutost a proměnlivost* už tedy není znakem jen moderní literatury.

Ve většině případů bývá středověká ostrovní literatura (záměrně se vyhýbám označení anglická, vzhledem k jazykové a národnostní pestrosti) v českých středoškolských učebnicích zastoupena eposem *Beowulf* a *Canterburskými povídkami* Geoffreyho Chaucera, popř. prozaickou *Artušovou smrtí* Thomase Maloryho. V souvislosti s tvorbou Jana Husa bývá zmiňován John Wycliffe, s Vavřincem z Březové zase John Mandeville. Učebnice jako by si šetřily místo na bloomovskými pověstnými střed kánonu: Williama Shakespeara. Ponechme stranou, co je v případě otce anglické literatury Chaucera definice „anglického“, když autor sám uměl výborně latinsky, francouzsky a italsky a procestoval notný kus Evropy, což jeho literární tvorbu (mj. alegorický *Ptačí sněm*, epickou báseň *Troilus a Kressida*, již se nechal inspirovat Shakespeare) nemohlo neovlivnit. V centru pozornosti anglofonní literární vědy stojí rytířský román z artušovského cyklu *Sir Gawain a Zelený rytíř*, oblíbený pro mnoho-vrstevnatou symboliku a oslavu rytířských ctností (Danker, 1970, s. 341n).

¹ Označení bestseller v této souvislosti použili autoři průlomové kolektivní monografie *Přenos vědění* (2021).

K anglickým středověkým bestsellerům, jejichž obliba přetrvává dodnes, se počítá mystická autobiografie Margery Kempe, která ovlivnila *Zjevení* Brigity Švédské, a *Zjevení božské lásky* od Juliány z Norwiche. Středověká a starší literatura vůbec tedy nebyla pouze mužskou doménou, jak se dosud traduje. Populární žánr vidění (*visio*), spojený s alegorií i satirou, prezentuje veršovaný *Petr Oráč* (někdy označován jako *Vidění o Petru Oráči*) Williama Langlanda.

Německé inspirace

Centrum středověkých studií při univerzitě v Bamberku se již od roku 2008 věnuje v projektu *MimaSch – Mittelalter macht Schule* učebním plánům ve výuce středověkého jazyka a literatury, a to pro všechny typy škol a věkové kategorie; prezentované výukové materiály, které pravidelně vydávají, lze použít přímo při výuce i jako zdroj dalších inspirací. Projekty a jejich výstupy výborně naplňují požadavky projektové výuky, každý rok je věnován jinému tématu, a to v celé evropské (nejen německé) středověké literatuře a v návaznosti na kulturní a historická studia. Např. 1. svazek (2008) se zaměřil na fenomén nahoty, následující dva ročníky na mezigenerační konflikty a genderovou problematiku, kterou demonstroval na skladbě *Tristan* Gottfrieda von Strassburg, *Písni o Nibelunzích*, *Dekameronu* (ano, Boccaccio vpravdě náleží do středověké literatury a řazení počátků renesance do literatury raně novověké je přinejmenším zmatečné). Z dalších inspirací k projektové výuce zmíníme potravu a tělesné potřeby (sv. 5), rozmanité vztahy a souvislosti mezi slovem a obrazem tzv. *ikonotexty* pro laiky a příběhy v obrazových cyklech (sv. 8) a s tím související vztah mezi obrazovým listem a současným komiksem.

Téma, které je bezpochyby nejvíce atraktivní a nosné, představuje napříč generacemi hrdinství a rytířství. Úspěšný bamberský projekt z r. 2012 *Středověk v literatuře pro děti a mládež* řeší funkci rytíře jako nositele národní identity, na *Parzivalovi* demonsturuje dilema, zda tato postava představuje ideálního muže činu a dobrých mravů nadnárodního významu, nebo německého národního hrdinu (postava Parzivala má původ v artušovském cyklu, autorem slavného středohornoněmeckého rytířského eposu z počátku 13. století je však Wolfram von Etzenbach). Projekt *mittelneu* popisuje namátkou cesty časem do středověku v saské knižní produkci pro děti a mládež, hledá prvky fantasy v *Nibelunzích*, stopy středověku v *Harrym Potterovi*, literární cesty do středověku i ze středověku do současnosti. Jen k rytířskému románu Chretien de Troyen *Yvain a rytíř se lvem* nebo k *Písni o Rolandovi* existují celé samostatné projekty, stejně jako k artušovským cyklům. Němečtí studenti nejen mladších ročníků mají oproti českým tu výhodu, že většina středověkých děl již byla převyprávěna do moderního jazyka. Blok *Hrdinové ve škole* (2014) poukazuje na případu Siegfrieda (opět *Nibelungové*) na didaktické aspekty hrdinského mýtu a vede k zamyšlení o hranici mezi dobrem a zlem; pozornost věnuje recepci středověké kultury v současné masové produkci včetně filmové, která naopak sklouzává do *mýtu o středověku*.

Zakázaná a nepopulární témata

Pokud zrovna nečteme historickou, duchovní a nábožensky vzdělavatelnou starší literaturu, nevyhneme se otázkám a motivům vyvolávajícím bouřlivé diskuse o vhodnosti a nevhodnosti některých literárních textů na středních školách. Tabuizovaná témata najdou studenti častěji v dílech 20. století, ovšem ani staré texty nezobrazují jen dokonalé světce a ideální rytíře. Ať už se jedná o *exempla horrendum* (odstrašující příklady) nebo *fabliau* (vtipné veršované povídky spíše hrubého obsahu)², tyto příběhy spojují funkce *docere, movere et delectare* – poučit, pohnout a pobavit (srov. Nechutová, 2000, s. 25n). Současným čtenářům slouží k pochopení reálného obrazu středověké společnosti.

Závěr

Pokusila jsem se nastínit několik námětů k výuce starší literatury na českých středních školách a s přihlédnutím k situaci v Německu a Velké Británii poukázat na novější trendy ve výuce (nosná témata, projektová výuka). Vzhledem k rozsáhlosti historického období i geografického a kulturního území nelze v této studii zevrubně diskutovat nad všemi výše glosovanými oblastmi. Chceme, aby studenti texty ze staršího období chápali, nebo pouze znali? Schůdnou cestu vnímám podobně jako v Německu v projektové výuce pomocí nadčasových fenoménů (hrdinství a antihrdinství, mezigenerační rozpory, genderová otázka) a v demonstraci vývoje žánrů právě na ukázkách středověké literatury ve vztahu k antice a ranému novověku, v hledání funkce díla a v prolínání hranice mezi světským a náboženským, resp. profánním a zbožným.

Dovoluji si na tomto místě zopakovat nepopulární nesmrtelnou pravdu, že středověká kultura (nejen literatura) pramení kromě barbarských vlivů hlavně z dědictví antického: neznáme-li antiku, nemůžeme pořádně rozumět středověku, a neznáme-li středověk, chybně porozumíme ranému novověku. Středověká literatura je kontinuální spojnici, mostem mezi antickou a raně novověkou (záměrně se vyhýbám pojmu renesanční), nikoli temnou propastí, ale osvobozujícím, pestrým a flexibilním prostorem: literaturou, která povede k hlubšímu porozumění následujícím epochám.

Z didaktického aspektu nelze nesouhlasit s německým literárním vědcem Hansem Robertem Jaussem, že důvod zabývat se středověkými texty je zahrnut v této triádě: estetické potěšení, překvapující jinakost a modelovost literárních památek této dlouhé epochy (Jauss, 1979, s. 182). V synkretismu funkcí je i u starých uměleckých literárních textů smysluplné považovat estetickou funkci za dominantní.

Doufám, že výše uvedené pomůže překlenout rozpaky nad četbou a studiem nejen starší české literatury a přispěje k početnějšímu výběru děl z tohoto období v maturitních seznamech.

² Viz ABRAMS, M.G.A., 1985, s. 75, který je chápe v genealogickém vývoji jako možný mezistupeň k novele.

Literatura

ABRAMS, M. G. *A glossary of literary terms. Sixth edition.* Orlando: Wadsworth Publishing Company, 1985.

CERMANOVÁ, P. aj. *Přenos vědění: osudy čtyř bestsellerů v pozdně středověkých českých zemích. Studie a prameny k dějinám myšlení v českých zemích.* Praha: Filosofia, 2021.

DANKER, F. E. Teaching Medieval English Literature: Texts, Recordings, and Techniques. In *College English*, vol. 32, no. 3, National Council of Teachers of English, 1970, s. 340–357.

[online] Dostupné z <<https://doi.org/10.2307/374482>>

JAUSS, H. R.; BAHTI, T. The Alterity and Modernity of Medieval Literature. In *New Literary History*, vol. 10, no. 2, Johns Hopkins University Press, 1979, s. 181–229.

[online] Dostupné z <<https://doi.org/10.2307/468759>>

LEONARDI, C. (ed.). *Středověká latinská literatura (6.–15. století): příručka.* Praha: Academia, 2014.

NECHUTOVÁ, J. *Latinská literatura českého středověku do roku 1400.* Praha: Vyšehrad, 2000.

RUUD, J. *Encyclopaedia of Medieval Literature.* New York: Facts on File.

Internetové zdroje

<<https://news.yale.edu/2019/08/29/medieval-literature-without-borders-new-classes-rethink-middle-ages>>

<<https://www.procon.org/headlines/banned-books-top-3-pros-and-cons/>>

<<https://www.charlottestories.com/should-classic-literature-be-taught-in-21st-century-schools/>>

<<http://mimasch.de/>>

<<https://www.msmt.cz/file/55254/>>

O funkční jazykové gramotnosti z češtinářského hlediska

... aneb O tom slyším dneska poprvé

Martina Šmejkalová, PdF UK v Praze

martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: jazyková gramotnost, Rámcový vzdělávací program, český jazyk, učitel češtiny

Key words: language literacy, Framework educational programme, Czech language, teacher of Czech

On the Functional Language Literacy from the Point of View of a Czech Teacher or *This is the First Time I Hear about It.*

Contemporary discussions on the Framework educational programmes inspired authors of this paper to suggest the term *functional language literacy*. The authors also review the terminology concerning the contemporary Czech language curriculum or methodological documents related to teaching Czech.

Podnadpis tohoto zamyšlení je samozřejmě hyperbola (být autentická) a zdaleka nevystihuje kompletní pokrytí znalosti problematiky **jazykové gramotnosti** mezi češtináři všech stupňů škol. Nelze však zastírat, že citovaný – nebo podobný – názor zaznívá v učitelské veřejnosti často (v současnosti i v souvislosti s přípravou tzv. velkých

revizí programových dokumentů, viz článek v posledním čísle *ČJL*, 2021–22, s. 209–215). Zdá se nám proto, že je na místě otázky **jazykové gramotnosti** otevřít i na stránkách našeho časopisu.

V časopise *Pedagogika* vyšla studie skupiny didaktiků jazyka a matematiky, psychologů a pedagogů *Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti* (Šmejkalová – Vondrová – Smetáčková – Chvál, 2021). V ní autoři pojednali o tzv. funkčních gramotnostech v širším historickém i současném pedagogickém kontextu, o etablovaných gramotnostech čtenářské a matematické, a nakonec se pokusili vymodelovat návrh definice gramotnosti jazykové pro český jazyk:

„Funkční jazyková gramotnost je komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost poznat a pochopit roli jazyka ve společnosti, vytvářet noremní, výstižné a řečově funkční komunikáty v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů a ochotu uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví.“ (ibid., s. 169¹)

O návrhu definice explicitně uvedli, že je určena k diskusi – vycházeli přitom z paralely historického vývoje definic ostatních gramotností, které se od svých zárodečných vymezení pod vlivem intenzivních diskusí vyvíjely až do současné podoby, takže jejich původní navržená definice druhy jen vzdáleně připomíná definici stávající.

Zatímco zmíněná teoretická studie byla určena především širšímu pedagogickému okruhu, přítomný text se již cíleně obrací k bohemistům, didaktikům jazyka a k učitelům češtiny. Znovu vybízí k úvahám nad nutností vymezení jazykové gramotnosti pro český jazyk a ke kritické diskusi nad představenou definicí (ibid., s. 169). Je o to aktuálnější, že současně „gramotnostní“ termíny vyskytující se v programových materiálech, poskytnutých odborné veřejnosti k diskusi, jsou přinejmenším neujasněné.

Počítá však i s tou eventualitou, že se odborná bohemistická veřejnost přikloní k názoru, že výuka mateřského jazyka už další termín/definici nepotřebuje, a to navzdory skutečnosti, že v jiných kontextech vidíme takřka pojmovou expanzi, když se hovoří o **gramotnosti počítačové, informační, technické, sociální, finanční, ekonomické, zdravotní, pohybové** a dalších:

„Uvedená spojení se používají všude tam, kde potřebujeme být struční a přitom chceme zdůraznit skutečnost, že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat.“ (Zezulková, 2015, s. 13)

V aktuálním (2021) RVP ZV je explicitně zmíněna **gramotnost digitální, matematická, finanční, čtenářská, občanská, mediální. Jazyková gramotnost** nikoliv.

Nechceme se tedy dopustit samoúčelného zmožování terminologického aparátu, jak je kritizoval už před více než deseti lety D. Bina při definování gramotnosti mediální:

¹ Definici zde opakujeme kvůli zvýšení čtenářského komfortu.

„Problém při většině diskusí [...] představuje překrývání či změnění tří pojmů, které [...] „diskurs bezradných“ rozšířil a rozředel až do vyprázdnění: pojmů *kompetence*, *gramotnost* a *inteligence*. [...] Kompetence (komunikační, klíčové, sociální aj.) jsou pak od inteligencí a gramotností sotva k rozlišení. [...] Stále tak kroužíme ve slabém poli jakési gramotnosti-kompetence-inteligence. Sotva něco všechny tyto pojmy vyjadřují přesvědčivěji, než vyprazdňující bezradnost.“ (Bína, 2008, s. 16)

Ponecháme-li teď stranou odbornou literaturu a nahlédneme-li např. jen do textu, který by měl být učitelům z „prováděcího“ hlediska nejbližší (RVP, 2021), potom vidíme, že je lingvistickými a pedagogickými termíny skutečně prosycen: za takový termín (terminologické spojení) musíme pro učitele pokládat sám termín **jazyková kultura**,² zavedený a ustálený termín **komunikační³ kompetence**, termíny **obsah vzdělávací oblasti**, **vzdělávací obor**, **vzdělávací obsah**, dnes problematizovaný termín **materšský jazyk**, **cílové zaměření vzdělávací oblasti** a ve výčtu bychom mohli pokračovat. S naším tématem je samozřejmě nejvíce svázán termín **komunikační kompetence**, který je natolik zažitý, široce a precizně vymezený, že si musíme potivě klást otázku, zda termín **jazyková gramotnost** je třeba do stávající soustavy termínů a pojmů zavádět a s nimi propojovat. Naše odpověď (argumenty viz výše zmíněný článek) je samozřejmě kladná.

Impulsem k úvahám o otázkách **jazykové gramotnosti** v oblasti mateřského (prvního) jazyka byla noticka v článku K. Šebesty a T. Hedinové v 70. ročníku našeho časopisu, která krátce poukázala na extenzivní pojetí tzv. **gramotnosti čtenářské**. Po tomto okamžiku prvotního zcitlivění našeho pohledu na problematiku jazykové gramotnosti jsme si začali všimnout, jaký je vztah mezi **čtenářskou** a **jazykovou gramotností**, jak daný vztah komplikují a zpřesňují **komunikační dovednosti** (další termín, rozšiřující pole, v němž se má učitel vyznat), a jak tedy vůbec jazykovou gramotnost chápat. O tom svědčí například jedna z posledních studií, která zkoumá identifikaci první slabiky slov u dětí ve věku 4–7 let. Tuto dovednost chápe jako součást hodnocení fonemického uvědomování, výsledky výzkumu jsou publikovány v časopise primárně věnovaném gramotnostem (Máčajová, 2020).

Zajímalo nás, jak termín **jazyková gramotnost** vnímají sami učitelé. Pro tento článek jsme provedli orientační sondu mezi 30 bohemisty – vyučujícími na vysokých školách a/nebo základních a středních školách. Naše dotazování si neklade nároky na přísnou metodologickou kázeň, není reprezentativní, a z toho důvodu je nelze zobecnit. Má sloužit pouze jako ilustrace našich úvah při úvodním přemýšlení o problematice jazykové gramotnosti. Respondenti byli vybráni náhodně z blízkého okolí tazatelky, pod příslibem plně anonymity, zvolenou metodou byl zjednodušený test slovních asociací (slovní asociační experiment). Respondenti neměli čas na rozmyšlenou, očekávala se bezprostřední okamžitá reakce.

² Zeptejte se běžného učitele, zda ho dokáže vysvětlit. S pochopením tohoto komplexního pojmu mají problémy i studenti bohemistiky.

³ Jazykem RVP také „komunikační“, *ibid.*, s. 11.

Tazatelka vždy vyslovila příslušné sousloví, položila nestandardizované otázky, totiž (1) *Co si představíte pod pojmem [jazyková gramotnost]* a (2) *Co si představíte pod pojmem [čtenářská gramotnost]*, a ponechala prostor pro zcela volné odpovědi respondentů (R). Vybíráme ty nejzajímavější.⁴ Všechna zvýraznění provedla autorka.

[R] = respondent; JG = jazyková gramotnost; ČG = čtenářská gramotnost

[R1] (Vyučující na dvou VŠ připravujících učitele a na ZŠ)

*S tímto pojmem (JG) jsem se neseetkala, vymezují jej opozitně k čtenářské gramotnosti. JG je něco užšího než komunikační kompetence, za klíčové pokládám kognitivní cíle, poznatkovou bázi, poznání jazyka, **poznání jazyka jako systému**.*

[R2] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na gymnáziu)

JG: (Odpovídá intuitivně, nedokáže uvést oporu v literatuře či projektech) *JG je schopnost správně používat jazyk.*

ČG: „Předpisově“ vykládá principy ČG, je to „zažitý termín, zcela zřejmé, co se tím, myslí, projekty“.

[R3] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na ZŠ)

JG ukazuje, jak člověk chápe fungování jazyka, jak zná gramatická a pravopisná pravidla.

ČG známe, to máme každý den.

[R4] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

JG je umění správně mluvit, aby člověk uměl zacházet s jazykem za všech okolností (komunikačních situací). Důležitá souvislost s gramatikou.

ČG – porozumění textu, je to vlastně JG v balíku s textem.

[R5] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

*JG je krásný termín, určitě zahrnuje všechny složky jazyka od fonetiky až po pragmatiku; raději bych přesto uvažovala v kompetenčním pojetí, **JG je základem** pro rozvoj komunikační kompetence.*

*ČG jsem ovlivněna více, její rozvoj hodně ovlivněn neúspěšností v roce 2009, od té doby kladen velký důraz, projekty, **jazyk zůstal stranou**.*

[R6] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

Vím, co je to čtenářská gramotnost, takže jdu po tom a překlápím si jednotlivé postupy do roviny jazyka.

[R7] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

Odpovídá intuitivně: *JG je schopnost používat jazyk v mluvené i písemné podobě adekvátně situaci.*

[R8] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na gymnáziu)

JG: Odpovídá zcela intuitivně: *JG zahrnuje čtyři základní kompetence (mluvčí je obdařený schopností něco udělat, **opírá se o jazykový systém**).*

ČG: Odpovídá výstižně: *Jasně to je tak nadužívané, to zná každý.*

⁴ Nejedná se o přepis doslovný.

[R9] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

JG: *Aby byl člověk obeznámen s tím, jak se v kterých situacích přiměřeně vyjadřovat, **vleze se do ní víc než do ČG.** Neuvědomuji si, že bych se s tím termínem kdy setkala.*

ČG: *Porozumět textu; stejně jako např. mediální gramotnost.*

[R10] (Vyučující na VŠ připravující učitele, pracovnice ve školské správě)

JG: *Porozumění jazyku a schopnost používat ho funkčně. Gramotnost se skládá z kompetencí (užívat jazyk a porozumět mu).*

ČG: *Je rozhodně známější, složitá, pozoruji snahy vyučovat při ČG jazyk, nedaří se to ale, **málo jazyka, málo stylistiky, snad nekompetentnost vyučujících** (zkušenost z projektu – pozn. aut.).*

[R11] (Vyučující na VŠ připravující učitele)

JG: *Když umí člověk číst a psát (elementární pojetí – pozn. aut.). **O jazykové gramotnosti se nemluví, se čtenářskou se setkávám mnohem více.***

ČG: *Interpretace, uvažování, vysuzování (odpověď je plnější a kompetentnější – pozn. aut.).*

[R12] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na ZŠ)

JG: *Porozumění a používání jazyka v celém funkčním rozpětí – čtyři dovednosti, termín ČG se používá i pro jazyk, **protože se jazyková výuka redukuje.***

ČG: *Čtenářské porozumění a používání textu, setkávám se s ní daleko častěji.*

[R13] (Vyučující na 2 VŠ připravujících učitele)

JG: *Nikdy jsem nepřemýšlel, kde to cirkuluje, **jedině ve vztahu k cizím jazykům** (tento respondent ví, že JG je v českém prostředí vztahována k výuce cizích jazyků, viz např. tematické zprávy ČŠI – pozn. aut.).*

ČG: *Schopnost interpretovat dílo.*

[R14] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na ZŠ)

JG: *Úroveň porozumění, umět zacházet se sdělením – **předpoklad pro čtenářskou gramotnost, dosud jsem se s tímto spojením neselekala, slyším v tomto kontextu poprvé.***

ČG: *Efektivní práce s textem, stále se s tím pracuje (rutinně odřikává hlavní principy ČG – pozn. aut.).*

[R15] (Vyučující na 2 VŠ připravujících učitele)

JG: *Funkčně vládnout jazykem v každé komunikační situaci v písemné i v mluvené podobě, za respektování norem, termín málo exponovaný.*

ČG: *Číst s porozuměním – exponovanější termín, víc se používá.*

[R16] (Vyučující na VŠ připravující učitele a na ZŠ)

JG: ***Jazyk jde do ústraní, uplatnění JG by mělo být ve spojení s mateřským jazykem, ale není (myslí se jen cizí jazyk).** Přitom by to měla být potřebná věc pro zapojení **rodilého mluvčího do společnosti, ale není tak definována, vůbec mě nenapadlo pojem jazyková gramotnost vztáhnout k mateřskému jazyku.***

ČG: *Pojem, který se používá nejčastěji, učitelky dobře vědí, co si pod tím představit, dovednost porozumět textu, interpretovat.*

Připojme ještě reakce tří učitelek vyučujících výhradně na základní škole:

A – učitelka 1. stupně, 20 let praxe, učitelka AJ

B – učitelka 1. stupně (vždy 1.–3. ročník repetitivně), 15 let praxe

C – učitelka 1. stupně, 15 let praxe, speciální pedagožka

1. Jazyková gramotnost

- A: *Hahaha. U cizích jazyků – schopnost komunikovat v běžném životě, ne akademický jazyk, ale solidní B2, reakce na běžné životní situace, žít v písemném styku, schopnost reagovat při pohovoru, znát gramatiku, nezvládnou čist Shakespeara, ale budou vědět základní informace, spadá sem pravopis, slohové styly; u ČJ to bude asi stejně víceméně.*
- B: *Dokážou si něco přečíst, rozumí textu, napíší vlastní text, otázky k textu – rozumí a odpoví, pracovní dílničky.*
- C: *No, asi běžná komunikace v ČJ, umět se vyjádřit i písemně, umět písemnému rozumět (v základu).*

2. Čtenářská gramotnost

- A: *Děti budou vědět, co čtou + budou číst srozumitelně, uchu lahodíce + budou vědět, co čtou, odpoví na otázky k textu, najdou v textu informaci...*
- B: *Jo takhle, to bude asi spíš tohleto, mně to přijde skoro stejně jako ta jazyková gramotnost...*
- C: *Přečíst text a rozumět textu...*

3. Komparace pojmů

- A: *Jazykovou gramotnost jako takovou jsem nikdy neslyšela...*
- B: *Jazyková bude spíš, aby uměli dát slovo do jiného tvaru a nemluvili v infinitivech; hm, to bude takhle. Čtenářská je pro nás jako učitele určitě lepší, když ji děti zvládnou; jazyková = tvary slov, čtenářská = porozumění textu...*
- C: *Znám jedine čtenářskou gramotnost, s jazykovou gramotností jsem se nesetkala...*

Máme-li uvažovat o diskusním potenciálu naší úvahy, pak nepochybně spočívá především v další výzvě debatovat o **vymezení jazykové gramotnosti pro češtinu jako jazyk první**. Jak už jsme uvedli zde i v naší předešlé studii, přes veškeré těžkosti jsme osobně přesvědčeni, že v kontextu současného rozvoje diskusí o různých gramotnostech nemůže gramotnost týkající se mateřského (prvního) jazyka chybět. Náš názor potvrzují odpovědi učitelů z praxe, uvedené v tomto článku. Zatímco **čtenářskou gramotnost** mají již pevně vnořenu do svého didaktického uvažování (vlivem masivních mezinárodních šetření, velkých národních i nadnárodních projektů, velkých národních i mezinárodních konferencí, odborných knih či podpůrných metodických materiálů, ať už z hlediska odborného, nebo z hlediska národních odborných autorit, jakými jsou např. ČŠI a další), obsah **gramotnosti jazykové**, jejího logického pendantu, je spíše jen odhadován. Je nutno si položit otázku, zda právě teď, při revizích RVP, nenastal ten pravý čas oba přístupy vyrovnat.

Jestliže se rozhodneme jako češtináři tuto výzvu přijmout, budeme v nelehké situaci. Jistě bychom nestavěli na zelené louce, jistě bychom mohli zúročit impulsy kognitivisticky orientované didaktiky češtiny. Ale emancipované a moderní vymezení jazykové gramotnosti, to bychom si museli nejprve sami formulovat.

Literatura

BÍNA, D. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008.

MÁČAJOVÁ, M. Identifikovanie prvej slabiky slov ako súčasť hodnotenia fonematického uvedomenia. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdelávání*, 4, 2020, s. 7–21. [online] Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2020/10/01_Macajova.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021.

ŠEBESTA, K.; HEDIN, T. Čtenářská gramotnost a umění číst. *ČJL*, 70, 2019, s. 20–25.

ŠMEJKALOVÁ, M.; VONDROVÁ, N.; SMETÁČKOVÁ, I.; CHVÁL, M. Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71, 2021, s. 159–176. [online] Dostupné z <<http://ojs.cuni.cz/pedagogika/>>

ZEZULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

Článek vznikl jako výstup grantového projektu TAČR TL03000469 Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol.

Z nové umělecké literatury

Pověsti jako živé

Erik Gilk, FF UP v Olomouci

erik.gilk@upol.cz

MAŇÁK, Vratislav. *Smrt staré Maši*. Brno: Host 2022.

Klíčová slova: Česká literatura, současná česká próza, Vratislav Maňák, pověst, ohlasy

Key words: Czech literature, contemporary Czech prose, Vratislav Maňák, legend, imitation

Legends Vivid as Can Be

Vratislav Maňák (1988) is a renowned Czech prose writer and our article presents an overview of his artistic creation. At the moment his work comprises three prosaic books for children, one novel and two collections of short stories. Analytical part of the paper focuses on the latest work, the collection of six short stories *Smrt staré Maši* (2022). The stories are written in an archaic literary language as the author aims to arouse the atmosphere of folk genres from ancient times in which the story is set. The genres (legend, ballad, myth, the so-called arabeska, etc.) are pictured by imitation and, moreover, brought up to date in a way that is worth recognition.

Rodák ze západočeského Stříbra Vratislav Maňák (*1988) náleží k autorům, kteří do světa literatury vstoupili na prahu druhé dekady třetího tisíciletí. Autor vystudoval žurnalistiku a mediální studia na Fakultě sociálních věd UK v Praze, kde dnes přednáší žurnalistiku. Zároveň pracuje jako redaktor zpravodajského webu ct24.ceskatelivize.cz.

Doposud V. Maňák vydal šest prozaických titulů, z nichž polovinu adresoval dětskému čtenáři. Žánrově v nich dominuje povídka, což je v dnešní prozaické produkci spíše výjimečné. Za svůj debutový soubor povídek *Šaty z igelitu* (2011) získal autor rok po vydání prestižní Cenu Jiřího Ortena. Třináct próz je vzájemně propojeno tématem samoty, jež je zobrazena v rozličných podobách. Povídky zasazené do neurčitého časoprostoru nespolehají na rychlý dějový spád, ale spíše na důmyslnou

konstrukci snové atmosféry. Již Maňákova prvotina se vyznačuje funkčním a citlivým využitím lexika z nejrůznějších stylových rovin včetně množství poetismů.

O tři roky později následovala první kniha pro děti *Muž z hodin aneb Proč se na podzim mění čas* (2014), která byla nominována na cenu Magnesia Litera 2015 v kategorii knihy pro děti a mládež. Opět zde nedominuje děj, ale okouzlení secesní dobou starého mocnářství, do jehož barvitých kulis je příběh zasazen. Text je vystaven na čistě pohádkové polaritě dobra a zla, reprezentované konfliktem mezi dvěma hodináři. Zatímco hodinář Weiss je představitelem řemeslné důkladnosti a secesní ornamentálnosti, záhadný přistěhovalec Finster je spjat s modernismem, který se ovšem vyznačuje nižší kvalitou. Z příběhu je patrná vypravěčská radost a zaujetí pro detail, jejichž prostřednictvím autor charakterizuje prostředí a postavy. Podstatnou roli pro vyznění příběhu sehrávají ilustrace a grafická úprava Juraje Horvátha, střídá modro-hnědá barevnost zajišťuje ději adekvátní retronádech.

V roce 2016 vyšly Maňákovi hned dvě knihy určené pro dětského čtenáře. *Expedice z pohlednice* je knižním zpracováním dvou pohádkových seriálů pro Hajaju Českého rozhlasu. Chlapec Martin Martinec v ní vyrazí za tátou Matoušem, který pracuje jako tlumočnick, na ztřeštěné výpravy do čtrnácti českých měst na základě pohlednic, jež mu tatínek posílá. Protagonista v nich zažívá dobrodružství různého charakteru, přičemž jejich zápletky souvisí s geniem loci dotyčného města: v Olomouci odhalí zlodějkou orchideje, jíž vymění voňavý lup za tvarůžky; v Plzni najde ztraceného kuchařova pomocníka v sudu od piva. Na zachycení specifického koloritu jednotlivých měst se významnou měrou podílejí ilustrace Šárky Zikové.

Knižně vydaná povídka *O Nebesáři*, jež byla nominována na Zlatou stuhu, představuje lyrické podobenství o oddanosti, dětské odvaze a tajích noční oblohy. Ves v horském údolí zaplaví kalná voda a vtrhne do ní temnota. Dívka Klára se musí vydat na cestu za tajemným Nebesářem, aby od něj získala hřejivý plamen pro svou nemocnou matku. Také do třetice měl prozaik štěstí na výtvarný doprovod, když knihu svými éterickými ilustracemi doprovodil akademický malíř Jan Hísek.

V tomtéž roce vydal Vratislav Maňák svůj dosud jediný román *Rubikova kostka* s podtitulem *Stručné dějiny uchavců* (2016). Vyprávění se skládá ze dvou pásem. V prvním sledujeme životní příběh mladého učitele Ondřeje Šmída, který přijíždí do rodného města na oslavu dědečkových sedmdesátin a během několika krátkých dní zažívá pocit, jako by ušel pomyslnou dlouhou cestu od dětství k dospělosti. Vnitřní svět hlavního aktéra, plaché a nehrdinsky stylizované postavy, je obyčejný, všední a autentický. Druhé pásmo tvoří monology pamětníků, vzpomínajících na měnovou reformu v roce 1953 a následné povstání. Na pozadí dvou časových rovin dochází spíše k implicitní konfrontaci období tuhého stalinismu a první polistopadové dekády.

Po delší přestávce nyní Maňák předkládá čtenáři povídkový soubor *Smrt staré Maši* a vrací se na pole kratší prózy. Šestice povídek má široký žánrový rozptyl i časoprostorové souřadnice: od Branibora a Varšavy přes Prahu a Šumavu až ke Středomoří a do Persie. Časové zařazení už tak jednoduché není, spíše ho lze vytušit podle dobového kontextu, způsobu řeči i podle četných historismů. Jedině poslední,

nejrozsáhlejší próza je situována do konkrétní doby, což je dáno ústředním aktérem, historicky doloženou postavou kouzelníka Žita, který sloužil na dvoře krále Václava IV. Přestože ostatní postavy jsou pojmenovány výhradně apelativy (král, královna, kancléř, mistr kazatel), lze začátek příběhu datovat víceméně přesně, neboť k oběma uvedeným událostem (židovský pogrom v Praze a sňatek druhé královny Žofie Bavorské s českým panovníkem) došlo roku 1389.

Každá povídka je kromě svého názvu opatřena rovněž podtitulem, který ji vedle místního určení charakterizuje především žánrově: „pohorská balada“, „středomořská arabeska“, „zkazka z Orientu“. Je sice pravda, že s žánry je nakládáno volněji (kupříkladu titulní povídka s podtitulem „zpráva od Visly“ odpovídá spíše legendě, „legenda z Braniborů“ zase baladě, naopak „groteska ze staré Prahy“ příležitostně graduje karnevalovým průvodem), ale to nic nemění na dokonalé stylizaci, která několika málo slovy navozuje nezaměnitelnou atmosféru každého příběhu. Snad nevhodnější výraz, kterým bychom mohli pojmenovat Maňákův soubor, je ohlasová tvorba. Tedy autorská snaha napodobit tradiční žánry lidové slovesnosti, která je v kontextu současné prózy naprosto výlučná. S tím jistě souvisí skutečnost, již mají všechny povídky společné, ani jedna se totiž nijak nedotýká naší současnosti. Nejvíce se naší historické době blíží próza *O tetřevích perlách*, kterou bychom snad mohli lokalizovat na Šumavu 18. století.

Tematická a žánrová výlučnost souboru zakládá exkluzivnost jazykovou. Na každé povídce lze vidět důkladnou pozornost, jakou jí autor věnoval, s jakou ji doslova vypiplal. Na jedné straně čtenář vnímá květnatost stylu, na druhou stranu dojde k závěru, že zde není žádné slovo zbytečné, každá věta je na svém místě, jediný odstavec nelze vynechat. Těžko říct, jak se něco takového mohlo prozaikovi podařit.

Kupříkladu „zkazka z Orientu“ *O dvou modrých minaretech* je uvedena nerozsáhlým popisem, který ovšem dokonale charakterizuje prostředí příběhu a zároveň předjímá jeho pointu: „Ten kout světa dosud leží v mapách, ale v celé Persii nenajdete člověka, který by na něj spoléhal jako na místo svého zastavení. Ze severu i západu ho obklopují vysoké hory z rozeklanými skalisky a kamením natolik ostrým, že by rozřízlo i tu nejpevnější kůži. Z jihu a z východu by pak bylo třeba překonat žhnoucí kamenné pláně a přelévavé písečné duny, a přesto by si poutník na konci své cesty nemohl být jistý tím, že místo skutečně našel. Dnes už totiž jenom východní vítr svede přeskupit sypké hřbety tak, že uprostřed pustiny vyrostou až k nebi dva štíhlé modré minarety. To je to jediné, co ještě zbývá z města Jazd.“ (s. 101)

Ještě stručnější a výstižnější je představení dějiště následující povídky *O zajecí kočce*: „Vystoupejte nad Labský Brod. Nehledte výšin a sraženého vazů a pustě se kolem fiál a rozšklebených satanášských chrličů až tam, kam směřjí ti nejzdatnější zvoníci, vystoupejte na kamennou věž mohutné brodské katedrály – a vizte jedno z nejpyšnějších měst Braniborské marky.“ (s. 142) Přibližný čas příběhu můžeme odvodit z lexika, které se vyznačuje řadou archaismů a historismů: *konšel*, *cechovní mistr*, *žakěř*, *kamizola*, *štolfovna* (výrobní silných punčoch, případně vysokých bot s vyhrnutým okrajem, jimž se říkalo štulpny), *pláteník*, *rynek*, *šenk*, *koželužna* a další.

Jednotlivé texty se od sebe výrazně odlišují nejen stylem, ale rovněž jejich vertikálním členěním (kupříkladu arabeska sestává z šestnácti obrazů, legenda z devíti číslovaných podkapitol, groteska z kratších úseků pojmenovaných synopticky), k čemuž přispívá povedená grafická podoba svazku. Variabilita Maňákova jazyka je vskutku obdivuhodná: nacházíme tu tendenci k aforističnosti („Vždyt kdo by chtěl se sebou zůstat sám, když si nemůže být jist, koho v sobě uvidí“; s. 28), příběh jako vystřižený z knihy *Tisíc a jedna noc* (povídka *O dvou modrých minaretech*), téměř hororové vyprávění (povídka *O zaječí kožce*), blížící se i ústředním motivem vynikajícímu románu Andrew Michaela Hurleyho *Hladový lán* (2019; česky 2021), či výrazně lyrizované pasáže: „Bylo novoluní, ta podivná z nocí, jejímž znakem je její bezznačnost, jejíž náplní je vlastní prázdnota a kdy nepřítomné jest zpřítomněno, neboť měsíc po dnech chřadnutí tráví svůj čas v zászvěti a vyklizenou oblohu mění v černou pustinu – až se zdá, že svět se skulil z okraje, pod koňskými kopyty zlámaly se pečeteř a počátek se protnul s koncem.“ (s. 157)

Autor si sice hraje s jazykem a nadsázkou, ale v jeho podání rozhodně nejde o vysmívání se literární tradici ani o postmoderní subverzivnost, jeho úsilí oživit mýty a vytvořit pověsti nové svědčí spíše o inspirativnosti dnes mrtvých žánrů a úctě k nim. Domnívám se, že Maňákův soubor je po všech stránkách mimořádným literárním počinem. Možná poněkud zaumným až apartním, ale nečteme přece literaturu jen proto, abychom se utvrzovali ve svých představách o světě i o literatuře samé.

Jazyková poradna

Přechylování obecných substantiv

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: přechylování, odvozování, femininum, maskulinum

Key Words: forming feminine forms, derivation, feminine gender, masculine gender

Forming Feminine Forms of Common Nouns

The article concerns the derivation of the forms of the opposite gender in nouns denoting persons and their practical usage.

K dnešnímu příspěvku mě inspirovaly dva dotazy z nedávné doby, jeden e-mailový, druhý telefonický. První tazatelka se zajímala o to, zda lze užít přechýlenou podobu *mimka*, druhý tazatel o to, zda je přijatelné zvolit podobu *servír*. Tento dotaz vycházel z toho, že restaurace ve svém inzerátu uvedla, že přijme servírku a že příslušné úřady majitele obvinili z toho, že nebyla připojena i mužská podoba. V minulosti, jak dokládá poradenská databáze, vzbuzovaly pochybnosti i substantiva *lídryně*

a *generálka*. Zajímavý byl i tento dotaz: „Vystudovala jsem lékařství, poté obor gynekologie a porodnictví. Moji mužští kolegové se nazývají *gynekolog-porodník*, u žen je používán výraz *gynekoložka*, ale jaký je ženský ekvivalent slova *porodník*? *Porodnice*? To už je přeci ta budova či instituce?“

Přechylování je slovtvorný proces, kdy se k substantivu označujícímu žívou bytost vytváří rodový protějšek. Vytváření ženských podob k mužským protějškům je běžnější, obvyklejší.¹ Teoreticky vzato, by bylo možné vytvořit ženské podoby ke všem maskulinům označujícím osoby, třebaže je slovníky nezachycují.² Mnohé z nich jsou sice systémové, ale v praxi se používají zřídka, protože v dané profesi ženy často nepracují, např. *zednice*³, *havířka*, *hornice*. U poslední sice *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ) přechýlenou podobu zaznamenává, ale pouze ve významu ‚manželka horníka‘ a v tomto užití ji hodnotí jako nespisovnou. V současnosti, jak dokládá *Český národní korpus*⁴, se jako přechýlená podoba k výrazu *horník* však užívá (např. *Přesto se k povolání kamenice či hornice přihlásilo 530 žen*). Náležitě odvozené je i femininum *pokladnice* (stejně jako např. *skladnice*, *školnice*). Jde však o homonymum, tentýž výraz označuje mj. totéž co pokladna. Vzhledem k tomu, že existuje i synonymní maskulinum *pokladní*, používá se i k výrazu *pokladník* jako přechýlená podoba výlučně *pokladní*.

Zatímco přechýlenou podobu *pokladnice* lze nahradit slovem *pokladní*, u přechýlené podoby odvozené od výrazu *generál* to nelze, jediná možná podoba je jen *generálka*. Totéž lze říci i o ženském protějšku k substantivu *porodník*, kterým je *porodnice*. V obou případech jde též o homonyma, v prvním dokonce má homonymní výraz více významů: ‚generální zkouška‘, ‚generální oprava‘, ‚generální mapa‘. Žádný z výkladových slovníků češtiny slovo *generálka* jako přechýlené substantivum k výrazu *generál* ve významu ‚nositel jedné z nejvyšších vojenských hodností‘ neuvádí. Je to dáno bezesporu tím, že v minulosti se nositeli této hodnosti stávali pouze muži, první žena byla do této hodnosti jmenována až v r. 2017. Zato se lze v SSJČ setkat s touto podobou ve významu ‚žena generála‘ a *Nový akademický slovník cizích slov* ještě připojuje význam ‚přepjatá, energická n. panovačná žena‘.

Výraz *lídr* uvádí SSJČ pouze v původní podobě, tj. *leader*, NASCS i v počeštěné, ta, jak dokládá ČNK, jednoznačně převládá. Vzhledem k jeho zakončení lze přechýlenou podobu utvořit pouze dvěma způsoby: buď *lídra* (jako *magistra*), nebo *lídryně* (jako *ministryně*). Ujala se druhá, a třebaže zpočátku pro některé uživatele češtiny působila nezvykle, až směšně, dnes se užívá zcela běžně. Nezvyklým se zdá být i femininum *mimka*, ale i to je zcela ústrojně.

Jak už bylo řečeno výše, v naprosté většině případů se přechylováním tvoří ženské protějšky, tedy základovým substantivem bývá maskulinum. V menší míře jde

¹ Odvozování ženských podob od mužských jsem se věnovala již v příspěvku *Psychiatričnĕ, nebo psychiatrička? Český jazyk a literatura*, 57, 2006–2007, s. 31–32, v němž jsem popsala základní způsoby tohoto odvozování.

² Lze je však již nalézt v Internetové jazykové příručce, a to na základě dokladů z praxe, zejména z Českého národního korpusu.

³ Název *zednice* označuje jeden druh samotářských včel.

⁴ Český národní korpus – SYN v9 [online].

o proces opačný. Jako příklad se tradičně uvádí slovo *vdovec*, odvozené od jména *vdova*. Po r. 1990 k nim přibyl *model*. Jde však o přechylování zdánlivé, protože východiskem pro *modelku*⁵ byl tentýž výraz užívaný jako maskulinum neživotné. Je třeba spíš hovořit o tom, že u tohoto slova došlo k rozšíření významu: stalo se z něj i životné maskulinum, které označuje muže předvádějícího šaty, doplňky apod.

Výraz *model* jakožto životné maskulinum si ve spisovné slovní zásobě již vydobylo své místo. Totéž však nelze říci o výrazu *servír*. V praxi, jak se lze přesvědčit v ČNK, se s ním setkáváme výjimečně (např. *Dělal závozníka, řidiče, skladníka, kuchaře, servíra, barmana...*). Doklady ženské podoby *servírka* v ČNK nad podobou *číšnice* sice převažují, ale v případech nutnosti užití jak maskulina, tak feminina (např. v nabídce pracovního místa) doporučujeme užití dvojici *číšník – číšnice*.

Rozhledy

Panu profesoru Aloisi Jedličkovi s poděkováním

Olga Martinová

o.martinova@seznam.cz

V letošním roce uplynulo sto deset let od narození významné osobnosti české jazykovědy, univerzitního profesora Aloise Jedličky (20. 6. 1912 – 13. 6. 2000). Živý obraz jeho vědecké a organizační činnosti skýtá nepřeborný počet článků a medailonů věnovaných jeho životním jubileím. Připomíná se v nich Jedličkův přínos v oblasti studia současného českého spisovného jazyka, v oboru stylistiky, úsilí na úseku mluvnictví a jazykové kultury, rozsáhlá činnost na poli vyučování českému jazyku, organizační aktivity na domácí půdě a v zahraničí, přednášková činnost, slavisticky orientované práce, redakční působení v časopisech *Naše řeč* a *Český jazyk a literatura* a v neposlední řadě jeho práce vysokoškolského učitele. S hlubokým vhladem do Jedličkova vědeckého díla a celého jeho působení se v nich s vážností a úctou k jeho osobnosti vyslovují lingvistické autority B. Havránek, M. Čechová, J. Chloupek, J. Kraus, R. Brabcová Kvapilová, P. Hauser aj., ze zahraničních např. J. Bosák (Slovensko) a T. Orłośová (Polsko).

V tomto kontextu – při velmi obtížném a přísném výběru – chceme připomenout alespoň několik stěžejních prací z ústředních oblastí Jedličkova vědeckého a dalšího pracovního zájmu.

Výsledky jeho soustavného a soustředěného studia současného českého spisovného jazyka jsou obsaženy v dnes již klasické monografii *Spisovný jazyk v současné komunikaci* (1974, 1978). Předcházely ji a následně na ni navazovaly ovšem další důležité studie a stati. K nim patří např. trvale inspirativní studie *Typy norem jazykové komunikace* (1982).

V oblasti školní výchovy a vzdělávání sehrály mimořádně významnou roli pro školskou i mimoškolskou praxi *Stručná mluvnice česká* a *Česká mluvnice* (obě napsané spolu s B. Havránkem). Svědčí o tom i taková skutečnost, že školní *Stručné mluvnici české* se

⁵ Až do r. 1989 byla běžnější podoba *manekýnka*.

od 1. vydání v r. 1950 dostalo celkem 26 vydání. Poslední, 26. vydání je z r. 1998 (dotisk byl ještě v r. 2002). Rozsáhlejší i obsahově náročnější *Česká mluvnice* měla 6 vydání, poslední v r. 1988. Neměla by nám přitom uniknout skutečnost, že každé další vydání obou mluvnic A. Jedlička pečlivě korigoval, některá vydání doplňoval o další výklady a i ve shodě s pohybem v kodifikaci aktualizoval.

Zkoumání stylistiky se zásluhou A. Jedličky obohatilo o knižní publikaci *Základy české stylistiky* (1970; spolu s V. Formánkovou a M. Rejmánkovou). Ale ani dílčích studií nebylo málo. Za všechny tyto práce uvedme studii z r. 1973 *K vymezení a charakteristice esejistického stylu*. Setkáváme se v ní mj. s charakteristickým Jedličkovým „rukopisem“ jeho vědecké práce: obecnou podstatu, povahu esejistického stylu, jeho charakteristickou dvojpólovost postihuje a ozřejmuje ilustrační materiálovou analýzou esejistických textů předního představitele české esejistiky F. X. Šaldy a dalších autorů.

Do povědomí generací učitelů i žáků se A. Jedlička zapsal jako autor a spoluautor řady učebnic českého jazyka pro různé typy škol. V 50. letech se účastnil tvorby čtyřdílné učebnicové řady *Český jazyk*, cvičebnice českého jazyka určené pro 1. až 4. třídy škol středních (spoluautorem byl B. Havránek), spolupracoval na téměř souběžně vydávané čtyřdílné *Učebnici českého jazyka* pro 1. až 4. třídy gymnázií i na dalších učebnicích. Do tohoto období spadá rovněž vznik dvoudílné, vysoce ceněné *Učebnice českého jazyka pro pedagogické školy* (1. vyd.: 1. díl 1956, 2. díl 1957). Pozornost zasluhuje také Jedličkova práce při vytváření koncepce výuky češtině, učebních osnov a učebnic na přelomu 70. a 80. let minulého století.

Přes veškerou stručnost, s níž přistupujeme k Jedličkovu dílu, nemůžeme opomenout dvě důležitá témata jeho badatelského zájmu.

A. Jedličkovi byla vždy velmi blízká oblast terminologie, jmenovitě lingvistické. Ve svých pracích v rámci obecných výkladů věnoval velkou pozornost významové a formální stránce příslušných terminologických označení (připomeňme si jeho úvahy o termínech *jazyková situace, spisovnost, mluvenost, knižnost, multiverbizace* atd.). Podrobně se zabýval utvářením české terminologie v době národního obrození. Dlouhodobě se zaměřoval na otázky slovanské lingvistické terminologie. Když byl na zasedání Mezinárodní terminologické komise lingvistické při Mezinárodním komitétu slavistů v r. 1960 přijat úkol zpracovat *Slovník slovanské lingvistické terminologie*, stal se vedoucím redaktorem tohoto jedinečného dvoudílného kolektivního díla (I. díl vyšel r. 1977, II. díl v r. 1979). Slovník obsahuje ekvivalentní lingvistické termíny v 11 slovanských jazycích a také jejich překladové ekvivalenty anglické, francouzské a německé.

Druhý téma se týká doby národního obrození, v němž spatřoval „období klíčového významu jako východiska nové spisovné češtiny“. Zvláštní postavení mezi Jedličkovými četnými pracemi o jazykové situaci v období národního obrození, o jazykových a jazykovědných snahách jeho vůdčích představitelů zaujímá raná monografie *Josef Jungmann a obrozenská terminologie literárně vědná a lingvistická* (1948). Zdaleka v ní nejde jen o charakteristiku jungmannovského terminologického lexika. V Jedličkově výkladu organizační činnosti a jazykové tvorby J. Jungmanna můžeme totiž vysledovat jistou vnitřní souvislost s příštími hlavními liniemi i konkrétně vymezenými úseky vlastního Jedličkova vědeckého zájmu.

Jako žačka pana profesora Aloise Jedličky s úctou vzpomínám na jeho přístup k odborné práci. Měl za to, že zkoumaná problematika, tematika práce má být vědecky a společensky aktuální. Záleželo mu na tom, aby obecná, teoretická složka práce a složka materiálově analytická byly vyvážené spojeny. Velkou váhu přikládal srozumitelnosti

odborného textu. Jsem mu vděčná za jeho příspěvky do mých připravovaných textů jako „formulace“, „stylizace“, za návrhy, jak textu stylizačně prospět. S úctou a vděčností vzpomínám také na to, že žádné téma nevynucoval ani nevnucoval svůj přístup, své pojetí. Vždy však dokázal najít chvíli na rozmluvu a s porozuměním a noblesou pomoci.

Profesor Alois Jedlička patří mezi lingvistické osobnosti, které svým rozhledem, zájetím pro obor, zaměřením svého zkoumání utvářely v minulosti ráz české moderní jazykovědy a jejichž dílo zůstává dodnes inspirativní.

Meziuniverzitní spolupráce Vídeň – Ostrava v novém hávu

Jana Svobodová, Ivana Gejgušová, PdF OU v Ostravě

jana.svobodova@osu.cz

Hana Sodeyfi, Naděžda Salmhoferová, IfS UW ve Vídni

hana.sodeyfi@univie.ac.at

Úvodem se hodí připomenout myšlenku, kterou Hana Sodeyfi z vídeňského Institutu slavistiky vyslovila v roce 2013 v konferenčním příspěvku týkajícím se češtiny pro cizince: „Ve srovnání s minulostí je výuka češtiny v dnešní době příjemná.“ Vystihla své pocity, které souvisely s vítanou oporou o moderní elektronické zdroje typu *Internetové jazykové příručky* pro studující češtiny na Vídeňské univerzitě a jejich učitele. Vzápětí dodala, že vzájemné setkávání s českými kolegyňemi a kolegy rozhodně ani sebelepší příručka nenahradí. Její slova potvrzujeme na základě dlouholetých zkušeností s živými kontakty mezi Pedagogickou fakultou Ostravské univerzity a zmíněným Institutem slavistiky, které se začaly pozvolna rodit v roce 2008 a trvají od té doby až do současnosti.

Na počátku byly jednodenní výměnné návštěvy, jejichž rámcovou náplň vymyslely a sestavily Jana Svobodová z Ostravy s Hanou Sodeyfi z Vídně. Malé skupinky ostrovských studujících češtiny se zapojily se svými nápaditými náměty a úkoly do hodin češtiny na univerzitě ve Vídni, poté na oplátku dorazilo několik vídeňských vysokoškoláků, kteří tam studovali češtinu, na katedru českého jazyka a literatury s didaktikou PdF Ostravské univerzity. První seznamovací kroky potvrdily všestranně cenný přínos těchto aktivit, proto další logickou fází byly důkladné přípravy a realizace řady čtyřdenních projektů Aktion.

Promyšlený program exkurzí byl jak výukově-didaktický, tak kulturně-poznávací. K Vídni a Ostravě se připojila Praha, místa setkání se začala pravidelně střídát, a tak čeština z úst studujících i přednášejících ze tří zapojených univerzit zněla v říjnu 2010 v Praze, v dubnu 2012 ve Vídni, v dubnu 2013 v Ostravě, v dubnu 2014 zase v Praze, v dubnu 2015 opět ve Vídni a v dubnu 2016 nanovo v Ostravě. Organizační změny způsobily, že v roce 2017 místo Karlovy univerzity v Praze nastoupila do „kolotoče“ návštěv nově Univerzita J. Ev. Purkyně v Ústí nad Labem.

Slova chvály ze strany studujících nebrala konce. Mezi ohlasy se opakovaně objevilo ocenění toho, že posluchači získávají mnoho poznatků jinými způsoby a netradiční formou. „Učíme se, a přitom je to zábava,“ vyjádřila to za ostatní vídeňská studentka. „Je to skvělá příležitost poznat nové lidi a nová místa,“ doplnila ji další kolegyně. Vídeňští studenti se shodovali, že užitečným neformálním bonusem jsou běžné rozhovory vedené s českými účastníky exkurzí, tedy hlavně s jejich studentskými vrstevníky, které jim

nenásilně zprostředkují také běžně mluvenou řeč, např. obecnou češtinu, případně dialekt.

Zatím poslední setkání v obvyklé podobě s osobní účastí aktérů se konalo v dubnu 2019 v Ostravě. Pak už do děje neblaze vstoupila koronavirová krize a naše původní plány zprůhrhala. Donutila nás vymyslet náhradní formu kontaktů. Ujaly se toho Ivana Gejgušová z Ostravy spolu s Naděždou Salmhoferovou z Vídně a ty v roce 2021 zdařile přenesly setkávání studujících z obou měst do virtuálního prostoru. Prostě mu daly nový háv.

Prostřednictvím digitální platformy ZOOM, která umožňuje setkávání v plénu i ve skupinách, pozvala N. Salmhoferová spolu se svými vídeňskými studenty bakalářského studia bohemistiky třikrát do své pravidelné výuky pěti ostravských studentů. Tito budoucí učitelé češtiny na základních školách fungovali jako lektori a prováděli do skupin rozdělené vídeňské kolegy výukou, jejímž východiskem byla různorodá práce s uměleckými texty a plnění k nim přidáných úkolů. V závěru setkání si skupiny vždy vzájemně představily výsledky své práce. Bohatá nabídka připravených výukových aktivit respektovala rozdílnou jazykovou úroveň jednotlivých skupin, umožňovala modelovat výuku tak, aby byla maximálně efektivní a všechny posunula kupředu, ale aby nevedla k demotivujícímu přetěžování. Projevilo se to např. tím, že slabší studenti využívali přítomnost rodilých mluvčích hlavně k nácviku čtení, zkvalitňování výslovnosti nebo rozvíjení slovní zásoby, naopak zdatnější studenti se s chutí pouštěli do tvořivých aktivit s texty, do jejich obměňování, do tvorby vlastních literárních pokusů.

Všichni zapojení studenti vnímali společnou výuku jako přínosnou, ani online prostředí podle jejich názoru neoslabilo její bezprostřední ráz. Pro ostravské studenty byla novinkou zkušenost s jazykovou mediací, s poznáním, jak vnímá český a navíc umělecký text cizinec, který není ukotven v české kultuře. Překvapivá pro ně byla v některých případech i motivace ke studiu češtiny. Naplnilo se jejich očekávání, že půjde o studenty českého původu s trvajících rodinnými vazbami v České republice, o jedince z bilingvního rodinného prostředí, o studenty slavistiky, kteří posilují svou jazykovou výbavu. Dozvěděli se také, že někteří vídeňští studenti reagují na zájem o výuku češtiny ve školách v příhraničních oblastech, setkali se i s budoucím právníkem, operní pěvkyní nebo s historikem bez českého původu, kteří spojují zvládnutí češtiny s další profesní specializací a profesním růstem. Shodli se na tom, že zkušenost s výukou cizinců využijí při vzdělávání českých žáků, a projevíli zájem o pokračování spolupráce. A protože totéž zaznělo z rakouské strany, připravuje se už další online spolupráce v tomto duchu. Je evidentní, že výuce češtiny to v novém hávu sluší¹.

¹ Literatura: SODEYFI, H. Čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince na počátku 21. století – lingvistická a lingvodidaktická reflexe z hlediska rakouské němčiny. In *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova – Filozofická fakulta, 2014.

Jan Skácel – tři interpretační nápovědy

Jiří Trávníček, FF MU v Brně

457@mail.muni.cz

V letošním roce uplynulo sto let od narození Jana Skácela. Pro mnoho z nás je **J. Skácel** (1922–1989) básníkem veskrze nekomplikovaným, ba snad až prostým. I toto může být jeden z důvodů jeho čtenářské oblíbenosti, trvajících už několik desetiletí, jakož i toho, že coby jeden z nemnoha je s to zasáhnout i širší kruhy. Je tomu tak, nebo není? Možná je to právě tato básnická inkluzivnost, jež se podílí na shora zmíněné Skácelově čtenářské oblíbenosti. Zkusme si ji otevřít třemi průhledy. Hledejme, pátrejme.¹

Čas

Skoro by se řeklo, že každá poezie hodná toho jména si musí začít s časem, touto nenasamozřejmou mohutností naší mysli. Skácelovo časové území vytyčují jeho nejtýpičtější příslovce: *náhle – pořád – tenkrát – znovu*. Nezájda dochází i na básníkovy typické časo-lamy či spíše časo-uzly: „A náhle jsme tu navěky“. Hle, věčnost, která se k nám vlamuje v okamžiku „teď“ – jako zášleh, prozření v něčem snad i podobné vizím mystiků či Šavlovu pádu z koně na cestě do Damašku. Nebo: „A všechno bezpozítí včerejšího dne“. Není právě zde vyjádřena naše pozemská cesta? Co jsme nebyli a zase nebudeme. Čili: vrátíme se znovu tam, kde už jsme jednou (ne)byli. Skácelovo znovu je silně připoutáno ke krajině, k jejímu koloběhu, k pohledu na divoké husy, jež mizí na jih („Táhnou jak osud“). Jeho poslední sbírka se jmenuje *A znovu láska* – jako síla, která se obnovuje, vrací, a to po způsobu cyklu ročních dob a Skácelova slova *tenkrát a dávno* – to jsou stavy prvotní úplnosti, což je hlavně období dětství, kdy všechno ještě drželo pohromadě:

A dospělý v tom přísném tichu
prosí a žebrá o něhu
a chtěl by všechno teplé zlato
čurané dětmi do sněhu

Tenkrát jsme byli, dnes už o tom pouze víme. Víme a prosíme.

Krajina

Skácel se řadí mezi velké české básnické krajináře: vedle Josefa Václava Sládka, Karla Tomana či Bohuslava Reynka. Jsou to vesměs krajiny dětství, a tedy jižní Morava, co u Skácela vstupuje do jeho obraznosti. Můžeme říct, že dětství a krajina jsou u něj dvěma stranami téže mince. Do poezie se prosazují obrazy uvízlé z dětství: znorovské louky, setmělé akátové aleje, úzké cestičky mezi vinohrady. Přitom se ví, že tohle vše už jsme ztratili a jediné, co v nás zůstává, je lítost, vědomí nenávratna.

Ve Skácelových krajinách vstupujeme do míst, v nichž jakoby přebýváme od pradávna, a přece jsme v nich nebyli. Vzpomínáme zde na to, co se nikdy nestalo, a přitom utkvěle zjišťujeme, že se nám to děje pořád. Kde jsme se to tedy ocitli? Ve snu? V nějaké hodně zahuštěné verzi skutečnosti? Ne, v mýtu předodstaňujícího dávna – básnické původnině a úplnině. V mýtu návratu do míst, která jsme už nadobro ztratili. V mýtu, jenž sídlí v nás, a přece náš není. Víme o něm, ale on nás má. Jinými slovy: Skácelovy krajiny

¹ Článek do značné míry vychází ze dvou jiných autorových článků, publikovaných ke stému výročí narození Jana Skácela: Mezi modlitbou a Bohem, *Katolický týdeník* (přil. Perspektivy) 33, 2022, č. 6, s. 7; „A je tu bezednost té chvíle“ (Jan Skácel stoletý), *Tvar* 33, 2022, č. 3, s. 8–9.

jsou jak to, co se otisklo do naší paměti, tak i vědomí toho, co nás přesahuje a činí úplnými: „Nikdy se nedostanu tam, / kam přesahuje v červencové noci strom“. Skácelova krajina tvoří naše náhradní plíce: „Je chvíle, která pílí krajinu // Pokorný okamžik, / kdy někdo za nás dýchá“. *Za nás*, současně je to však to, co je v *nás*, tedy co si v sobě nosíme jako stopu dávno ztraceného dětství.

Slovo

Podstatou básně je básnění o podstatě básnictví – to tvrdí německý filozof Martin Heidegger. Může to znít jako povýšenecké heslo umění pro umění, aristokratické výlučnosti poezie, ale třeba také tak úplně ne... Poezie je excitovaným stavem řeči, tedy něčím, co je do jazyka vrostlé hlouběji než jiné způsoby našeho mluvení a psaní. A tak se i slovo, jazyk, řeč dostávají do jejího centra s daleko větší samozřejmostí. Z jiné strany: veškeré naše mluvení a psaní je utkáno ze slov, ale poezie nám tuto samozřejmost dává pocítit jednak ve stavu zrodu, jednak jako samotné téma básně. Kdo jiný než básník by se měl cítit zodpovědný za slovo. A kdo jiný než básník by si měl být vědom jeho křehkosti?

U Skácela se mnoho básní i o slovu, poezii, váze řečeného. Do značné míry je to poezie o poezii, metapoezie. Jeho pojetí slova a poezie v sobě nese romantický kořen svrchovaného tvůrce, jehož verše povstávají jako Afrodité z mořské pěny. Žádná výheň tvorby a tavba slova. Báseň je pro Skácela nalézáním, hledáním ztracené stopy, něčeho dávného, co už jsme zapoměli:

básníci básně neskládají
báseň je bez nás někde za
a je tu dávno je tu od pradávna
a básník báseň nalézá

Poezie se netvoří, o poezii se prosí.

Zaposloucháme-li se do modalit, jimiž k nám Skácelova poezie promlouvá, najdeme v nich přání, prosby, uspávkany, přísloví, písně, zaříkávadla – ale také modlitby, a to i adresné, takové, kde je do role „ty“ obsazen bůh. A jaký je to bůh? Takový, jenž roste spíše ze vzpomínky, jak se otiskla v dětské mysli, a ještě více ze samotného jazyka, z halasovské potřeby poezie „být slyšena“. Není to tedy bůh jako transcendentní bod někde nahoře, ale daleko spíše partner rozmluvy, výsledek touhy být přijat. Být slyšen je božským principem poezie, její snahou o sebezpřesah.

Jan Skácel není z těch, kdo by své čtenáře obtěžkával úkoly náročných dešifrací jako třeba Vladimír Holan. Současně však umí odměnit i ty, kdo se do jeho poezie chtějí vnořit více. I ve své prostotě je to básník bohatý. A současně i svou bohatost (obraznou a jinou) umí čtenářům předat jako něco prostě samozřejmého.

Z literární galerie: Sofie Podlipská

Jana Vrajová, FF UP v Olomouci

jana.vrajova@upol.cz

Sofie Podlipská – reprezentantka literárního mainstreamu 19. století

„Žádná z postav nikterak nevyčnívá nad povrch romanopisecké konvence; psychologická vyšetřování, která si pí spisovatelka povoluje, nevyznačují se ani hloubkou, ani přesností, ani originalitami. Je to docela obyčejný ženský román à la Carlenová nebo Schwarzová. Jestliže však moje estetické já bylo neschopno na *Právo lásky* nějak reagovat, pročtl jsem jako prostý muž z veliké armády čtenářské román pí Podlipské s intersem i zálibou. Přiznávám se k tomu upřímně.“ Těmito slovy charakterizoval roku 1890 v recenzi na zmíněný román Sofie Podlipské její tvorbu Hubert Gordon Schauer.

Sofie Podlipská (1833–1897) byla v druhé polovině 19. století spisovatelkou vyhledávanou, čtenou zejména (ale jak vidno z citované recenze nikoli výhradně) ženským publikem a jím také obdivovanou nejen pro její literární činnost, ale také pro kulturní a sociální angažovanost (byla aktivní v ženských spolcích *Minerva*, *Ochrana opuštěných a zanedbaných dívek* či v *Americkém klubu dam*). V neposlední řadě byla též výraznou reprezentantkou emancipačních snah – byla schopná jako vdova a matka dvou dětí zabezpečit rodinu literární prací (bez vedlejších příjmů, pouze „výtězkem svého pera“ se kromě Podlipské v té době užívali pouze Julius Zeyer, Jakub Arbes a Josef Václav Frič) a zároveň pečovat o domácnost.

Dnes je již spisovatelkou dávno zapomenutou, připomínanou spíše okrajově v souvislosti s nepochybně významnějšími autorkami české literatury 19. století – Boženou Němcovou či svou sestrou Karolínou Světlou. S Němcovou ji pojilo důvěrné přátelství, které je dobře zdokumentováno korespondencí. Z ní se dozvídáme, že Němcová byla u Rottů (rodné příjmení S. Podlipské a K. Světlé) přijímána jako dcera, manželé Rottovy oslovovala „mámo a táto“ a vztahy mezi ní a jejich rodinou byly velmi blízké až důvěrné. Důvěrnost se týkala obou sester Rottových – důkazem jejich blízkosti byl i fakt, že Johana (pozdější K. Světlá) svou dceru pojmenovala právě Božena.

Němcová si čile dopisovala s oběma sestrami – nejprve jim psala oběma společně, pak se jejich korespondence individualizovaly. Zejména vztah se Sofií získal postupně rysy velice intenzivního citového pouta: Němcová ji oslovovala „Ljubičice moje drahá“, „milenko moje drahá“, „líbám oči tvé milé, ty dušo drahá“, podepisovala se jako „tvá milenka Božena“, „tvá a vždy celá tvá Božena“ apod. Sofie naopak dopisy uzavírala např. slovy: „Já tě, má přítelkyně, objímám vřele, ba nemohu se od tebe odtrhnout. Ty víš dobře, že já vždy nezměněná zůstanu tvou, že ty mi zůstaneš ideálem uskutečněným“. Objevovalo se ale též intenzivnější volání po vzájemných dotycích, které dokonce vyvolalo i úvahy o symptomech lesbického vztahu mezi oběma ženami. Velice přesvědčivě však tuto stylizaci demaskovala Jaroslava Janáčková v monografii věnované Boženě Němcové (*Božena Němcová: Příběhy – situace – obrazy*. Praha: Academia 2007), když připomněla, že se podobné představy objevovaly současně i v beletristickém projevu Němcové. S největší pravděpodobností jsou tedy projevem tzv. romantického přátelství, které je doložitelné i na příkladech z Francie či Anglie 18. století.

Zdánlivě nerozlučné přátelství bylo přetrženo kvůli milostnému vzplanutí v té době již vdané Němcové k lékaři Dušanu Lamblovi, kterého rodina Rottova považovala za předpokládaného budoucího chotě Sofie. Z jejích deníkových záznamů se dozvídáme, že k němu chovala vřelý city, rodina Rottova s ním zřejmě počítala jako s jistou partií,

protože mladý pár byl při Johanině svatbě prvním mládencem a první družičkou. Eliška Krásnohorská označila za jednoznačného viníka rozpadu vztahu Němcovou – „kouzelnici, která si nikdy nečinila skrupulí, šlo-li o podmanění mužského srdce“, a zdůraznila, že Sofie „dlouho trpěla bolestným vědomím, že ruka přítelkyně ji oloupila o životní štěstí.“

Přes výše konstatované se nedomnívám, že by Sofii Podlipské měla být literární historii do budoucna přisouzena jen role přítelkyně či příbuzné slavnějších spisovatelů 19. století (pro úplnost připomeňme ještě její nenaplněný milostný vztah k J. Vrchlickému, o 20 let mladšímu, za nějž posléze provdala svou dceru). Bude-li nás zajímat vertikálnost literatury a přihlásíme-li se v návaznosti na tezi Felixe Vodičky formulované v *Počátcích krásné prózy novočeské* k potřebě zkoumat literaturu jako celek, „nejen ve vedoucí vrstvě, ale i v oblastech vzdálených od vlastní vývojové tvořivé problematiky umění“, pak nás právě texty dobově oblíbených, avšak dnes nekanonických a z čítanek i učebnic již vyřazených autorů mohou zajímat pro svou specifčnost.

Ačkoli Podlipská zahájila svou literární činnost básní, otištěnou v almanachu *Máj* z roku 1858, po kritice Vítězslava Háška se přiklonila k prozaické tvorbě. Vzhledem k tomu, že právě šedesátá léta 19. století, v nichž autorka publikovala své první povídky, bývají považována za období, s nímž je spjata tvorba národních stereotypů, je zajímavé se soustředit právě na tento fenomén v literatuře mainstreamu (či midcultu) – tedy literatury, jejíž primární a nezastíranou ambicí je *být čtenou*. V případě textů Sofie Podlipské byl tento aspekt doplněn ještě o složku didaktickou. Její kratší povídky mohou být i dnešním studentům dokladem toho, jak se projevovala v literatuře potřeba odlišit českou a německou národnost prací s nacionálními stereotypy. Je důležité připomenout, že ještě ve dvacátých letech 19. století nebyla fraška Jana Nepomuka Štěpánka v názvu tematizující dvě etnika žijící na jednom území – *Čech a Němec* – založena na konfrontaci národních charakterů, ale na jazykové komice. Je zde literárním způsobem zachycena dvojjazyčná česko-německá komunikace, přičemž humorné aspekty pramení z komplikací, které z této situace vyplývají. Podle Xaviera Galmische „příběh dává pragmatické poučení o bilingvistu“.

Pokud bychom se zaměřili na stereotypní vykreslení národnostních specifik, pak jsou ve Štěpánkově hře patrné spíše v postavě Žida Arona (lakotný, hamižný atp.). Podlipská vydala v roce 1863 povídku *Češka a Němec*, která beze sporu dobovému česky čtoucímu publiku Štěpánkovu hru evokovala. Na rozdíl od ní jsou však v povídce jednoznačně identifikovatelné nacionální auto- i heteroobrazy: vřelá Češka × chladná Němka; čistý Čech × povrchní Němec; prostor chudé české chaloupky jako symbol mravní čistoty × německý bohatý salón reprezentující marnivost a rozmařilost. Autorčina komunikační strategie byla založena na hodnotách *biedermeieru* a měla čtenáře vést k hodnotám lásky, tolerance a duševní kultivace. Proto se v povídce vyskytuje i ženská postava německého původu, která je dokladem toho, že stereotyp není nutno vždy do důsledku realizovat – lidské chování je důsledkem osobního rozhodnutí, je věcí volby. Tato postava se z lásky ke svému manželovi – Čechovi – naučila jazyk jeho národa a své osiřelé neteři (Češce) se snažila nahradit zesnulou matku. Charakter textu povídky *Češka a Němec* potvrzuje kulturněhistorické závěry, že se od šedesátých let 19. století projevoval zřetelný společenský tlak na každého jedince, aby se rozhodl a přijal identitu jedné ze zemských národností za svou.

Podlipská byla autorkou mnoha historických i společenských románů, řady povídek, intenzivně se věnovala tvorbě pro děti, byla významnou překladatelkou George Sandové, jejíž díla *Consuelo* a *Hraběnka z Rudolstadu* ovlivnila též její vlastní tvorbu (viz román *Osud a nadání*).

Jak bylo patrné z úvodní citace recenze H. G. Schauera, již soudobá kritika vnímala umělecké nedostatky jejích děl. Navzdory tomu získala v roce 1890 cenu České akademie věd, slovesnosti a umění za společenský román *Lidské včely*. Právě H. G. Schauer si však byl též vědom toho, že mainstreamovou literaturu není na místě pohrdavě přehlížet. S porozuměním pro typ literatury, kterou v druhé polovině 19. století reprezentovala právě Sofie Podlipská, napsal: „Kdybych byl romanopiscem, většího uznání bych si nepřál, než slyšet z úst prostého čtenáře upřímné: Ta kniha se mi líbí. Co se stará obyčejný čtenář o spory škol, o jejichž existenci a heslech zpravidla pranic neví? Co si přeje, to se dá prostým slovem říci, chce toliko, aby jej dílo zajímalo, aby se mu líbilo. Jakými prostředky autor dosáhne, aby ve svém čtenáři či diváku hledaný dojem vzbudil, to je jeho věc, do toho obecnstvu nic není. Aby ale kniha, kus se líbily, k tomu je třeba, aby autor, skládaje je, nezřel toliko na sebe a své umělecké přátele, nýbrž měl smysl také pro čtenáře, pro jeho konstituci rozumovou a mravní, zkrátka pro jeho literární potřeby.“ Touto schopností Sofie Podlipská – spisovatelka bez pochyby disponovala.

Recenze

Publikace k jubileu Jany Svobodové

Ivana Gejgušová, PDF OU v Ostravě

Ivana.gejusova@osu.cz

SVOBODOVÁ, D.; NOVÁK, R.; BALHAROVÁ, A. (eds.) *Od textu k porozumění a komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2022.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity vydala na jaře letošního roku odbornou publikaci *Od textu k porozumění a komunikaci* s podtitulem *K životnímu jubileu prof. Jany Svobodové*. Všechny kapitoly publikace, jež představují příspěvky významných bohemistů a slovakistů, ve větší či menší míře reflektují výsledky dosavadních vědecko-výzkumných a vzdělávacích aktivit jubilatky, jejichž kvalita a široký záběr zaslouží hluboké uznání.

Podstatnou část publikace tvoří celkem 18 teoretických statí, které korespondují se zaměřením jubilatky a jsou věnovány zvláště různorodým otázkám gramatiky obou jazyků, problematice syntaxe a jazykové kultury, spisovnosti a jazykových norem. V rozsáhlé úvodní teoretické statí se **Juraj Dolník** zaměřuje na možné proměny vnímání spisovného jazyka v českém i ve slovenském prostředí. Zamýšlí se nad tím, nakolik je spisovný jazyk z pohledu uživatelů přirozený. Podtrhuje, že používání adjektiva „přirozený“ se v běžné řeči i v odborné komunikaci vyznačuje neobyčejnou sémantickou šíří. Zavádí termín renaturalizace spisovného jazyka, jímž je míněn návrat k autentické přirozenosti. V této souvislosti poukazuje na dva směry inklinování uživatelů jazyka: jednak je to akceptování regulace spisovného jazyka jako tradiční veličiny, jednak je to opačná tendence, tedy příklon k prožívání jazyka a jazykovému citu jednotlivce, tedy svým způsobem „osvobozování se“ od pevných pravidel i vybočování z nich.

Také další příspěvek od **Marie Čechové** se vztahuje ke spisovnosti, zabývá se jí ve vztahu k regionálnosti a výukovým potřebám školské praxe. Zmiňuje problémy s tím spojené i terminologické otázky. Dospívá k závěru, že „základem veřejného vystupování“ by měl zůstat na celém českém území „kultivovaný spisovný jazyk v jeho živé formě“, nikoli „pokleslá řeč“.

Hovorovostí ve spojení se stylem se podrobně zabývá **Alena Bohunická**. S oporou o tradiční české a slovenské stylistické zdroje detailně vymezuje a dokládá jeho dílčí varianty a subvarianty. Naznačuje, že v reálné komunikaci se varianty hovorového stylu kombinují a mísí a že popsané subvarianty různých typů pronikají i do jiných funkčních stylů. Publicistického stylu se týká stať další slovenské autorky **Jany Kesselové**, která se zaměřuje na lexém *čas* i na to, jak ve slovenštině probíhá proces relativizace instrumentálního chápání jazyka.

Vysokou odbornou úrovní se vyznačují také další podnětné lingvistické příspěvky, z těch bohemistických zmiňme text **Pavla Sojky** mapující oblast tvaroslovné charakteristiky politického textu nebo pojednání **Ivany Kolářové** o formulační podobě otázek a odpovědí. Významná historická zjištění opět představila **Alena Jaklová**, která se věnovala publicistickým textům v českoamerických a německoamerických periodících z 19. století. Na sféru frazeologie se soustředila **Jaromíra Šindelářová** při sledování biblických frazémů a jejich znalosti u respondentů z Moravskoslezského kraje. Postřehy o přechylování a o genderově korektním vyjadřování přinesl **Patrik Mitter**, proslavené filmové hlášky podrobil analýze **Jiří Hasil**, o jazykovém obrazu demokracie zevrubně pojednal **Ladislav Janovec**. Zajímavou odbočku do slovenské onomastiky prezentuje **Pavol Odaloš**, který rozlišuje a třídí synchronní modely muzikonym (na příkladu názvů slovenských lidových písní). Lingvodidaktické příspěvky jsou zastoupeny díky pojednání **Milana Hrdličky** o účelových předložkových spojeních i díky důkladně zpracovanému textu **Martina Klimoviče** o koncepci tzv. spravedlivých diktátů pro žáky 1. stupně základních škol na Slovensku. Precizností vyniká stať **Ludmily Liptákové** o hře na partnerskou komunikaci, která se rovněž týká procesu edukace u dětí mladšího školního věku, autorka připomíná, jak silnou inspirací byly odborné práce J. Svobodové pro slovenskou lingvodidaktiku.

Z domácího ostravského působiště jublantky se zapojily svými příspěvky **Diana Svobodová** a **Kamila Sekerová**. Každá se svým způsobem věnuje pomezí mezi lingvistikou a didaktikou: Diana Svobodová sleduje expresivní prostředky v jazyce mládeže, Kamila Sekerová si blíže povšimla porozumění čtenému textu a zavádění následného polostrukturovaného rozhovoru se žáky s cílem přesnějšího monitorování procesu porozumění. Následuje zamýšlení další kolegyně z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity **Olgy Kubeckové**, ta v něm porovnává knihu *Dům drobných radostí* francouzské spisovatelky Colette Vivierové (1898–1979), jublantčin nejoblíbenější titul z dětství, s podobně koncipovanou produkcí určenou dětským čtenářům.

Druhou část publikace pak představuje celkem 8 krátkých příspěvků obsahujících střípky vzpomínek na osobní setkávání a vzájemnou spolupráci s jubilantkou, do níž vždy vnáší sobě vlastní kreativitu a entuziasmus. **Svatava Urbanová** o Janě Svobodové výstižně hovoří jako o bytosti dvojdomé, o excelentní jazykovědkyni, která je také celoživotní poučenou a vnímavou čtenářkou, jež text chápe jako neopominutelný zdroj lingvistického poznání. Vzpomíná na vznik Kabinetu literatury pro děti a mládež jako oddělení katedry českého jazyka a literatury s didaktikou PdF Ostravské univerzity v roce 1996 a na každoročně konané mezinárodní semináře (tzv. kulaté stoly) s názvem *Slovo*

a obraz v komunikaci s dětmi. Na osobní setkání s Janou Svobodovou na konferenci v Ústí nad Labem, které přerostlo v přátelství a trvalou spolupráci ostravského pracoviště s Institutem slavistiky Vídeňské univerzity mj. v rámci projektů AKTION Česká republika – Rakousko, jehož náplní jsou setkávání studentů bohemistiky a jejich učitelů, vzpomínala **Hana Sodeyfi** (viz i zde text na s. 40–41).

Ludmila Liptáková a **Katarína Vužňáková** ocenily mnohaletou spolupráci Jany Svobodové s PdF Prešovské univerzity (v letech 2011–2015 byla členkou vědecké rady fakulty, od vzniku časopisu *O dieťaťi, jazyku a literatúre* působí v jeho redakční radě). Ze slovenských autorů připojil **Milan Ligoš** příspěvek reflexivně-hodnotícího charakteru, obsahující vybrané okruhy vzpomínek autora na setkání a spolupráci s jubilantkou, a krátkou zdravici přispěla také **Zuzana Stanislavová**.

Nesmazatelnou stopu při hledání nových cest v oblasti vědy i vzdělávání zanechala Jana Svobodová také na PdF Univerzity Karlovy. **Martina Šmejkalová** připomíná, jak silnou inspirací byly jubilantčiny lingvistické a lingvodidaktické práce při tvorbě akreditačního spisu doktorského studia *Didaktika českého jazyka*, s odstupem let oceňuje zejména její podíl na koncipování studijního oboru.

Radana Metelková Svobodová připojila své zkušenosti s využíváním učebnic českého jazyka pro žáky 1. stupně, které Jana Svobodová vytvořila v závěru milénia, ale přes časový odstup neztrácí na své kvalitě a novátorství. A drobnou vzpomínku na Janu Svobodou jako vysokoškolskou pedagožku a krátce i nadřizenou připojil **Radim Šink**, bývalý absolvent PdF Ostravské univerzity, nyní ředitel základní školy. Popřál jubilantce „vše dobré do dalších let“.

Vážená paní profesorko, milá Jano, připojujeme se k tomuto přání a těšíme se na další osobní setkání na konferencích nebo nad Tvými odbornými texty.

Pozvánka do poetické laboratoře

Robert Kolár, ÚČL AV ČR v Praze

kolar@ucl.cas.cz

U příležitosti nedožitých stých narozenin Bohumily Grögerové (1921–2014) uspořádal Památník národního písemnictví (spolu s kulturním čtrnáctidenníkem A2) výstavu *Setiny* (kurátoři Hana Nováková a Ladislav Šerý). Ta je v Letohrádku Hvězda v Praze přístupná do 30. října 2022 a doprovázejí ji další akce a publikace, jejichž přehled podává k této příležitosti vytvořená webová stránka www.setiny.cz. K výstavě byl vydán katalog (editor Ladislav Šerý), byl o ní natočen film (scénář a režie Hana Nováková, dostupný na www.setiny.cz), dále vyšlo CD *Setiny* (zhudebněné texty Bohumily Grögerové a Josefa Hiršala; šest z celkem třinácti skladeb různých interpretů opět na www.setiny.cz), speciální tematické číslo *Literárního archívu* (53/2021, editor Pavel Novotný) a reprinty „kultovních“ čítanek experimentální poezie *Experimentální poezie* (1967) a *JOB-BOJ* (1968), na nichž se podílela (v prvním případě editorský, ve druhém autorský) tvůrčí a partnerská dvojice Bohumila Grögerová a Josef Hiršal (oba reprinty k vydání připravila Helena Šantavá). Uvedený výčet svědčí o velkorysosti, se kterou Památník k uctění uměleckého odkazu Bohumily Grögerové (a tím potažmo i celé experimentální poezie) přistoupil.

Česká experimentální či konkrétní (abychom uvedli zastřešující pojmy) poezie šedesátých let má důležité místo v literárních dějinách (patřila k aktuální světové špičce) a je předmětem školské výuky. Experimentální poezie před studenty staví moderní umění, které v nich může vyvolávat rozpaky a otázky: Je toto umění? Je toto poezie? Neuměl/a bych to taky? První dvě vedou k úvaze o tom, kdy je něco umění, druhá je kýženou hozenou rukavicí, aby si to tedy všechno sami zkusili. Protože experimentální znamená pokusné – a kdo vyzkouší, nejen pochopí, ale také si užije... Zeptejte se svých známých, co si pamatují z hodin literatury, a i když se odpovědi samozřejmě budou lišit, vsadím se, že každý si nakonec vzpomene na to, jak v hodině češtiny tahal rozstříhaná slova z klobouku...

Experiment vyžaduje odvahu, chuť prozkoumávat nové, chuť prozkoumávat hranice. Experimentální umění spojuje literární a jazykovou složku (vždyť se jedná o experimenty s hláskou, písmenem, slovem atd.), zasahuje do výtvarné (vizuální poezie) i hudební (fónická poezie) výchovy, matematiky (dobové nadšení racionalitou a exaktními metodami se do poezie promítlo přímo a nejde jen o nezapomenutelné binární básně Ladislava Nebeského). Experimentální poezie může přitáhnout ty studenty, které „běžná“ poezie nezajímá. Může je přitáhnout tím, že se vymezuje proti běžné poezii, proti jejímu slovníku, proti jejím formám, proti jejímu patosu a étosu, proti jejím klišé (z druhé strany můžeme říct, že na ní zhusta „parazituje“). Experimentální poezie ukazuje, že jejím předmětem a materiálem se může stát cokoli a její forma může být jakákoli. Podstatné je jen jedno: nápad. Ne poprvé v dějinách literatury se setkáváme s programovým prohlášením, že básníkem je nebo se může stát každý – experimentální poezie zdůrazňuje, že nástroje a postupy, kterými texty konstruujeme (jako bychom byli avantgardními inženýry poezie), mají hodnotu i samy o sobě.

Experimentální poezie je založena na hře. Na (dů)vtipu. To nesnižuje její hodnotu, to ji činí přitažlivou. Experimentální poezie přináší radost z toho, že nacházíme (herní) pravidla, na jejichž základě text hraje, je vystaven. Oproti běžné poezii má tu výhodu, že umožňuje ověřit, že jsme tato pravidla rekonstruovali správně... Obavy, že pokud jednou objevíme princip výstavby textu, ztratí pro nás svou estetickou účinnost, bychom snad mohli rozptýlit, že se přece běžně opakovaně díváme na již jednou viděný film nebo opakovaně čteme již jednou přečtený román.

Bylo by ale nesprávné redukovat experimentální poezii jen na hru, zábavu, kratochvíli. Ve své době byla myšlena i jako protest, protest proti kultu osobnosti, proti budovatelské poezii, proti „vážné slavnostnosti“ doby, proti vyprázdňení jazyka a kultury (srov. doslov k *JOB-BOJ*, obdobně i jinde, např. v korespondenci nebo rozhovorech – viz výše zmíněné speciální číslo *Literárního archívu*). To nám umožňuje ji v hodině vhodně začlenit do literárněhistorického kontextu šedesátých let a postavit vedle takových děl, jako je např. Kunderův *Žert*.

Experimentální poezie vyžaduje aktivního čtenáře. Ten se také často stává spoluautorem (viz nejrůznější návody, „recepty“, jimiž se to v experimentální poezii jen hemží). To samozřejmě problematizuje kategorie autor a čtenář, lyrický subjekt atd., o nichž už studenti mají na pozadí běžné poezie nějakou představu.

Toto vše se dá výborně doložit v obou výše zmíněných reprintech. *Experimentální poezie* z roku 1967 je programovou a ve své době jedinečnou antologií světové experimentální poezie (texty jsou často z důvodu nepřeložitelnosti uvedeny v původním jazyce). Kniha *JOB-BOJ* (míněno také jako akronym křestních jmen jejích autorů: JOsef a BOhumila) je zase programovou sbírkou (vzorníkem, jak se píše v doslovu) představující

jednotlivé cesty, metody, možnosti – a třeba i omyly. A připustit si, že i omyl k experimentování (a tvorbě obecně) patří, může tuto poezii studentům ještě více přiblížit.

Předchozí odstavce měly pro experimentální poezii jen slova uznání a chvály. To nemá zastít, že měla a má své odpůrce a kritiky, jedna z dobových recenzí obou knih však také nesla název „Experimentální poezie – katastrofa básnictví“. Ať už si myslíme, že experimentální poezie je katastrofou, nebo naopak požehnáním básnictví, jedno je jisté: experimentální poezie neumřela (a nikdy neumře). Nejde jen o to, že autoři šedesátých let navázali (někdo s větší či menší pauzou, někdo nikdy nepřestal) na svou tvorbu později, ale i o to, že experimentální poezie se objevuje i u autorů generace nejmladší (namátkou uveďme jen sbírku Iana Míkysky, ročník 1994, s příznačným názvem *Partitury pro čtenáře*). Záleží tedy jen na nás, jestli studentům zprostředkujeme experimentální poezii jako živou možnost, ve které mohou, budou-li chtít, pokračovat. Jsem si jistý, že pro mnohé z nich bude četba obou výše zmíněných reprintů zjevením.

K dalšímu čtení (výběr):

HIRŠAL, J.; GRÖGEROVÁ, B. (eds.) *Slovo, písmo, akce, hlas k estetice kultury technického věku. Výběr z esejů, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny 20. století*. Praha: ČS, 1967.

HIRŠAL, J.; GRÖGEROVÁ, B. (eds.) *Vrh kostek. Česká experimentální poezie*. Praha: Torst, 1993.

KRÁTKÁ, E. (ed.) *Česká vizuální poezie. Teoretické texty*. Brno: Host, 2013.

KRÁTKÁ, E. *Vizuální poezie. Pojmy, kategorie a typologie ve světovém kontextu*. Brno: Host, 2016.

MILOTA, K. *Vzorec řeči*. Praha: Torst, 2016.

STEHÁLKOVÁ, O. (ed.) *Experimentální poesie. Wagon, 2007, III–IV*. [on-line] Dostupné z <https://monoskop.org/images/1/16/Wagon_3-4_Experimentalni_poesie_2007.pdf>

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru Ústavu pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i., (RVO: 68378068). Při práci na článku byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie (kód ORJ: 90136).

Kolektivní monografie o české národní identitě

Miloš Zelenka, PF JU v Českých Budějovicích

zelenka@pf.jcu.cz

ČECHOVÁ, M., FRANTA, D., SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.) *Utváření české národní identity do 19. století. Literatura v literatuře školou a ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2021.

Když jedna z editorek kolektivní monografie *Utváření české národní identity do 19. století* Marie Čechová ve své vzpomínce chtěla výstižně charakterizovat osobnost plzeňského literárního historika Viktora Viktory, vědomě použila jeho skromný výrok být „pouhým“ kantorem coby kultivátorem svých žáků. Pro badatelovy zásluhy o výuku mateřského jazyka a literatury toto označení platí dvojnásob, protože významné místo v jeho publikační činnosti zaujímá právě šíření uměleckého slova ve školském prostředí, studium kulturní komunikace národního kolektivu a jeho duchovní identity. Uvedená publikace, kterou pečlivě připravili Marie Čechová, David Franta a Martina Spěváčková, vychází k jubilantovým osmdesátinám.

Koncepčně navazuje na předchozí sborník s analogickou dedikací *Viator Pilsnensis* (2011). Zároveň symptomaticky odráží oblasti Viktorova badatelského zájmu, který zahrnuje literárněvědnou medievistiku až po literaturu 19. století, v neposlední řadě i kulturní regionalistiku spjatou s rodným Plzeňskem. Sjednocujícím motivem se zde stává otázka vymezení národa a jeho identity, problematika formování češtiny jako komunikačního, ale i reprezentativního jazyka z pohledu rozmanitých interdisciplinárních kontextů lingvistických, kulturních, historických, archeologických a uměnovědných. Publikace, do níž přispěli i dva zahraniční badatelé (M. Balowski z Polska a S. M. Newerkla z Rakouska) a rovněž dvěma studiemi i jubilant, obsahuje celkem patnáct příspěvků obsahově i kompozičně členěných do tří tematických bloků (*Starší česká literatura, Česká literatura 19. století a Škola a regionalismus od západu k východu*), které uvozuje editorský incipit, jubilejní vzpomínky a laudatia blízkých kolegů. Autorský kolektiv proto tvoří většinou Viktorovi kolegové z plzeňské katedry a ze spolupracujících institucí (Praha, Ústí nad Labem, Olomouc, Brno). V stručném tvůrčím profilu **Michaela Hashemi-Horáková** jménem jubilantových přátel připomněla badatele jako noblesního, pracovitého a lidsky charakterního univerzitního profesora, který po generace kultivoval češtináře na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Obdobně medailon **Marie Čechové** zajímavě vypovídá o dlouholeté Viktorově publikační a organizační spolupráci s ústeckou bohemistikou, která vyústila v pořádání filologických konferencí a v založení společného doktorského studia z oboru Teorie vzdělávání v bohemistice.

První tematický blok je symbolicky věnován hlavnímu jubilantovu zájmu – starší české literatuře. **Ladislava Lederbuchová** rekapituluje vývojovou transformaci pojmu národ a vlast od středověkého ztotožnění se zemským patriotismem až po důraz na jazykový nacionalismus 19. století. Do období první přemyslovské kněžny Ludmily se vrací historická sonda **Jiřího Novotného**, která prostřednictvím dobových legend a archeologických nálezů odmítá kněžnin mělnický či zahraniční původ a klade jej na hrádek Pšov u Podbořan. Politicko-vlasteneckou elegii na smrt Viléma Zajíce z Valdeka a její protiněmecký osten detailně analyzuje minuciózní kompoziční rozbor **Františka Všetického**. Pro dějiny české bohemistiky ve středoevropském kontextu za objevný můžeme považovat příspěvek poznaňského jazykovědce **Mieczysława Balowského**, který připomíná přínos polského slavisty W. Nehringa pro česko-polské jazykové vztahy. Jak známo, Nehring se stal nástupcem F. L. Čelakovského na slavistické katedře univerzity v pruské Vratislavi. První blok uzavírají dva **Viktorovy texty**, z nichž první objevně interpretuje funkci toponym v příležitostné renesanční poezii 16. století, zatímco druhý představuje podnětný diskusní příspěvek k výkladům českého literárního baroka ve vztahu k posthumanistickým tendencím: toto poetologické propojení jubilant dokazuje v úvaze nad Frozinovou předmluvou k *Obrovišti mariánského Atlanta* od německého jezuitu W. Gumpenberga.

Jestliže v první medievistické části nalézáme syntetizující přehledy s metodologickým a interpretačním, komparativně profilovaným záběrem, druhý blok se vyznačuje žánrovou pestrostí: tvoří jej medailonky, informativní hesla, analýzy jednotlivých skladeb či letmo nadhozené problémy, které by si i přes svou zajímavost vyžádaly hlubší propracování. Např. pokus o rehabilitaci L. Stroupežnického prozaika od **Bohuslava Hoffmanna** by bylo třeba více argumentačně zdůvodnit a zařadit do kontextu, v němž postromantické tendence žánrově interferují s realismem a vyvíjejí se v oscilačních vlnách. Formát „žánrových“ obrázků, byť s odlišnou poetikou, se totiž objevuje i v tzv. předběrné próze 30. a 40. let 19. století. Rovněž interpretace Vrchlického Selských balad od **Dobravý Moldanové** se mohla hlouběji vyrovnat s novější literaturou k problematice a přihlédnout

ke skutečnosti, že česká společnost v osmdesátých letech minulého století vedle kritiky aristokratického stavu citlivě reaguje na zpochybnění pozitivního obrazu selských vrstev a zejména v současnosti, kdy se ukazuje, že český venkov narušený kapitalizací už zdaleka není jádrem sociálně diferencovaného národa. Zatímco text **Aleny Zachové** reflektuje dobové genderové vztahy v prózách českých spisovatelek z konce 19. století M. Červinkové a A. Lauermannové, **Jitka Málková** prezentuje soustavu tzv. formové estetiky českého herbartisty J. Durdíka, který anticipuje znakovost a sémioticko-strukturální výklad básnického textu. Faktografický přehled života a díla pražského německého autora S. Kappera uvádí **Markéta Pokorová**, která správně upozorňuje na rozporuplný ohlas autorovy sentimentálně-vlastenecké lyriky pod názvem *České listy*. Zřejmě i zde by si složitá otázka fenoménu česko-německého židovství měla vynutit kritické vyrovnání s dílem Kapperova hlavního životopisce O. Donatha, jehož německé či české práce nejsou zachyceny v seznamu literatury.

Závěrečný blok *Škola a regionalismus od západu k východu* přináší původní a obsahově podnětné texty. Tematická orientace na dějiny českého a židovského školství, literárně-pedagogický kánon plzeňského „Klementina“ je funkčně propojena s ústřední ideou této kolektivní monografie soustředěné na problematiku české duchovní identity a formování národního vědomí z pohledu jazykově-etnických a geopolitických konceptů. Interdisciplinárně laděný a faktograficky hutný text **Davidy Franty**, který je založen na archivním výzkumu, prostřednictvím výkladu českého vlastence Petra Fastera analyzuje sociálně-pedagogický kárný fenomén fyzického trestu, tzv. *signum locutionis*, které se již koncem 19. století v české beletrii etablovalo jako aktuální připomínka snahy vybudovat vlastní školství. K neméně heuristicky cenným se zařazuje i text vídeňského bohemisty **S. M. Newerkly**, který hodnotí kánon povinné školní četby v rámci výuky českého jazyka a literatury na plzeňských středních školách ve druhé polovině 19. století: všeslovanská a ruská orientace zde posilovala národní vědomí a vlastenecké cítění. Plzeňským školstvím, zejména filozofickým lyceem a jeho vzdělavatelskou funkcí v národním životě 19. století, se zabývá studie **Heleny Chýlové**, která vyzdvihuje význam buditelských osobností, jako např. J. S. Zaupfera, J. V. Sedláčka a J. Smetany. Publikaci uzavírá společným příspěvkem **Jiřího Fialy** a **Marie Sobotkové**, který výstižně osvětluje genezi a vývoj židovského školství v Moravské Ostravě.

Kolektivní monografie, jejíž výpovědní hodnotu zvyšuje jmenný a výběrový věcný rejstřík s anglickým resumé a rozsáhlým seznamem odborné literatury, je především připomenutím pedagogicko-vědeckého profilu českého literárního bohemisty Viktora Viktory. Zároveň může být chápána i jako didaktická publikace k problematice formování české národní identity od počátku české státnosti až po vznik Československa. Tím se nabízí i její uplatnění ve výuce českého jazyka a literatury na středních a vysokých školách, protože jsou zde přehledně a srozumitelně prezentovány klíčové pojmy jako národ, vlast, jazyk, historické vědomí, duchovní identita ad., tj. pojmy tvořící páteř jakéhokoliv humanitního vzdělání.

Co vše publikace nabízí?

- úlohy k procvičení všech částí maturitní zkoušky
- řešení a výsledky k jednotlivým úlohám
- ukázková zadání a záznamové archy maturitní zkoušky

+ **NAVÍC unikátní propojení s online procvičováním ZDARMA na www.skolasnahledem.cz/**

Balíček tří titulů za 699 Kč



www.fraus.cz

From the contents

Teaching Literature as a Part of the Subject Czech Language <i>Ladislava Lederbuchová, Ondřej Hník</i>	1
Talented Students of Czech Are to Be Handicapped? <i>Marie Čechová</i>	6
The 48 th Czech Language Olympics – the final <i>Ladislav Janovec</i>	10
The Tutorial School of Czech Language and Literature for Teachers <i>Robert Kolár</i>	15
How to Teach Contemporary Literature and the Literature of the 20 th Century at the Secondary School? <i>Pavel Janoušek</i>	16
One Flew over the Medieval World. Some Remarks on Teaching Old Czech Literature at Secondary Schools Nowadays <i>Vendula Zajičková Rejzlová</i>	21
On the Functional Language Literacy from the Point of View of a Czech Teacher... <i>Martina Šmejkalová</i>	27
Legends Vivid as Can Be <i>Erik Gilk</i>	33
Forming Feminine Forms of Common Nouns <i>Ivana Svobodová</i>	36

Informace pro předplatitele najdete na www.fraus.cz/cjl a www.ceskyjazykaliteratura.cz.

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 využití 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

FRAUS



8 594022 790053