

Škola ponoru

Robert Kolár, ÚČL AV v Praze

kolar@ucl.cas.cz

JINDRÁČEK, Václav. *Jak se učí poezie. Výzkum literární výchovy v české škole*. Brno: Host, 2024.

Monografie Václava Jindráčka *Jak se učí poezie. Výzkum literární výchovy v české škole* je příspěvkem k didaktice literární výchovy a měl by si ji přečíst každý vyučující češtiny. S autorem, pedagogem na Katedře bohemistiky PedF UJEP v Ústí nad Labem a na střední odborné škole v Mostě, se mohly pravidelné čtenářky a čtenáři ČJL seznámit v 66., 68. a 70. ročníku našeho časopisu (poslední dva jsou dostupné z archivu časopisu). Kniha je vítaným doplněním novějších didaktických výzkumů, připomeňme alespoň publikace Ondřeje Hníka (*Didaktika literatury: výzvy oboru*, 2014) nebo Jaroslava Valy (*Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*, 2013).

V. Jindráček nás seznamuje s průběhem kvalitativního výzkumu, který na několika základních a středních školách podnikl v letech 2013 až 2021 (devět vyučujících, 71 vyučovacích hodin). Autor vybírá typické situace z hodin literární výchovy (předkládá autentické přepisy) a ty podrobně komentuje. Velkou péči věnuje také designu výzkumu, v metodologickém oddílu např. vysvětluje výhody a limity zvolených metod. Co je cílem výzkumu, ozřejmí otázky, které nalezneme až na s. 177:

- Jak probíhá komunikace o poezii?
- Co učitelé a žáci o poezii říkají (nebo píšou)?
- Oč tyto výroky opírají?
- O čem se v těchto výrocích zmiňují opakovaně?
- Jak se o poezii v hodinách hovoří a píše?
- Čím se vyznačuje oborový jazyk daného předmětu?
- Z jakého úhlu lze posoudit účelnost těchto (mluvených či psaných) projevů, jejich přiměřenost podmínkám výukové komunikační situace a účastníků komunikačního aktu?
- A jakými dalšími způsoby je poezie žákům zprostředkována?

Jindráčkovu pojetí vychází především ze tří inspiračních zdrojů: Zdeněk Kožmín, Jonathan Culler a Robert Čapek. Při práci s poetickými texty varuje před škatulkováním, před směřováním k jednoznačné a předem dané odpovědi, před spěchem, před přílišným zjednodušováním, zplošťováním, oklešťováním... Naopak pléduje pro opakované a pomalé čtení, pro to, aby byl čas nechat poezii působit, aby vynikla jedinečnost každého textu... Boj proti stereotypu a šabloně je ostatně v souladu s autorovým přesvědčením, že funkci poezie je „člověka vytrhnout z všední rutiny a za-

běhlých stereotypů“ (s. 34). Nemám nic proti takovým velkým nárokům na poezii, zároveň je ale potřeba dávat pozor na to, abychom poezii nepovýšili příliš, k čemuž svádí autorovo snad až přílišné zdůrazňování tajuplnosti nebo zázračnosti poezie. Bylo by totiž velkým nedorozuměním a míjením se se záměrem knihy, kdybychom si mysleli, že dostatečným prodléváním u textu se nám jeho tajuplnost nějak sama ozřejmí a poezie k nám začne sama promlouvat jazykem, kterému najednou budeme rozumět. Jinými slovy: škola ponoru ano, ale musíme se potápět s vybavením, nikoli naří.

Je potřeba zmínit, že Jindráček nepodává (alespoň ne systematicky) návody, jak poezii učit. A vlastně ani žádný návod podat nemůže (i když bychom ho možná chtěli), bylo by to totiž proti smyslu jeho práce, spíše ukazuje, na co si je třeba dávat pozor. Ten si musíme dávat na to, aby se nám žádné výukové metody svým opakovaným používáním neautomatizovaly do šablony – to je zároveň největší výzva (nejen) literární výchovy. Vyučující by měl něco změnit pokaždé, když dosáhne strnulosti. A právě knihy, jako je ta Jindráčková, mají moc nás vytrhnout (alespoň na nějaký čas) ze stereotypu.

Na závěr je na místě poděkovat také školám, vyučujícím i studujícím, kteří se do výzkumu zapojili, protože bez jejich ochoty by Jindráčková kniha nemohla vzniknout a neměla by se od čeho odrazit, srovnajme např. následující tabulku, jejíž levý sloupec ukazuje záznam konkrétní hodiny (probírala se *Dědova misa* Jana Nerudy), zatímco pravý sloupec autorův návrh na její alternativní průběh (s. 265–266):

Zaznamenaná výuková situace	Její alternativní průběh
Cíl: žáci si přečtou báseň a najdou její jednoznačný smysl.	Cíl: žáci si čtou v básni, všímají si jejích detailů, ptají se, čím je zajímavá a čím nás oslovuje.
Učitel se snaží za každou cenu zjednodušovat vše, o čem se domnívá, že je v básni důležité. Většinou navozuje pocit, že k úplnému pochopení básnického textu stačí vysvětlit některá jeho slova. Úryvky ze záznamu: <i>Co to znamená, že... Co tam je za hlavní postavy?</i>	Učitel inspiruje žáky , aby se zbavovali zbytečného ostychu před poezií a dbali především o své potěšení z četby básní. Říká: <i>Nebojte se vyjádřit své názory. Nebojte se, že uděláte chybu. Nenechte se odradit, když si myslíte, že je báseň obtížně srozumitelná. Ptejte se, čím se báseň liší od jiných textů, které znáte, a čím je zajímavá, co vás na ní překvapilo...</i>
Aby učitel pomohl žákům odkrýt smysl básně , dává jim k dispozici pomyslné škatulky, do nichž se snaží roztrdit veškerou literaturu – bez ohledu na to, zda jde o poezii, či nikoli. Čtenář se pak spoléhá na zvyklosti, které si osvojil při čtení prózy. Úryvky ze záznamu: <i>Co ještě dál byste mi řekli? Je ta báseň lyrická, epická, lyrickoepická? Je romantická? Jakou má náladu ten tatínek? Jaké má pocity?</i>	Učitel vybízí žáky k soustředěnému a trpělivému vnímání zvláštního účinku slov, která nejsou pouhým nástrojem běžného dorozumění a jimiž se poezie liší od všech ostatních textů. Říká: <i>Čtěte si báseň znovu a znovu (a třeba pokaždé jinak – nahlas, potichu, rychle, pomalu...).</i> <i>Zkuste si ji přečíst jako běžný text v odstávcích a sledujte, čím se liší od veršového znění.</i> <i>Co všechno by se změnilo, kdybychom slova básně vnímali doslovně?</i>

Zaznamenaná výuková situace	Její alternativní průběh
Učitel vnímá báseň jako objekt, pro jehož úplné pochopení stačí vypátrat, co do něj „záměrně nebo nezáměrně“ vložil jeho tvůrce a co je v díle přítomno jako objektivní a provždy platný fakt. Úryvky ze záznamu: <i>Kdo přiměl otce, aby se nad sebou zamyslel? Ten malý vnouček, [když mu] řekl: až budeš starej, až se budeš klepat taky, až budeš nepohodlněj pro mě, tak já ti to koryto taky udělám.</i>	Učitel si uvědomuje, že skutečná báseň se vzpírá všem šablonám, podle nichž by ji bylo možné spolehlivě a do všech detailů vysvětlit. Říká: <i>Přečtěte si znovu otázku, která je v samém závěru básně. Proč zůstává bez odpovědi? Co když je všechno jinak a dítě není ještě schopno pochopit, co přináší stárání a smrt? Co když dítě vůbec netuší, že svými otázkami přimělo otce, aby změnil své chování? Proč se v posledním verši vyskytuje zrovna slovo „kolo“?</i>
Celý postup vytváří dojem, že se každá báseň dá uspokojivě nahradit nějakou jednoznačnou, stručnou parafrází.	Čtenáři si kladou otázky, o jaké cíle a efekty může báseň usilovat, čím si vydobývá pozornost a v čem spočívají její hodnoty.

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru Ústavu pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i., (RVO: 68378068).

Anglicismy viditelné i neviditelné

Olga Martincová

O.Martincová@seznam.cz

KLÉGR, A., BOZDĚCHOVÁ, I. *Lexikální anglicismy v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, nakl. Karolinum, 2024.

Současné postavení angličtiny v mezinárodní komunikaci i v komunikaci národního jazyka vyvolává intenzivní zájem o vliv angličtiny na národní jazyk, a to jak ze strany uživatelů jazyka, tak ze strany lingvistů. Za všechny mezinárodní lingvistické aktivity uveďme alespoň vědecko-výzkumnou činnost asociace GLAD (Global Anglicisms Database Network), jejímž cílem je vytváření globální databáze anglicismů v evropských i mimoevropských jazycích. Rovněž česká lingvistika věnuje vlivu angličtiny na češtinu značnou pozornost, zvláště v posledních třech desetiletích. Přesto se i přes nemalý počet statí, studií i několik dílčích monografií ukazuje, že ve sféře lexika se-trvává hlavně zájem o přímé přejímky, zatímco o jiné typy lexikálních anglicismů je zájem doposud spíše okrajový. V tomto kontextu je třeba uvítat nedávno vydanou monografii o lexikálních anglicismech v češtině, jejíž autoři A. Klégr a I. Bozděchová se zaměřují na ty typy anglicismů, které „nejdou v české lingvistické literatuře popsány, [nebo jsou popsány] pouze letmo“ (s. 9). Jde o **pseudoanglicismy**, **kalky** a **hybridní anglicismy**. Základní typ anglicismů, tj. **přímé přejímky**, jejichž anglický původ je více či méně zřejmý, „viditelný“ z jejich formy a významu (*level*, *chat*, *talkshow*, *fastfood*, *offline*, *cool*, *home office*), však také nenechávají autoři bez povšimnutí. Je charakterizován v úvodní kapitole (a i jině), přihlíží se k němu při řešení obecných otázek, jako je vymezení pojmu/termínu anglicismus, při klasifikaci anglicismů apod.