ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1

2026–2027

Obsah

STUDIE A ČLÁNKY

Oborově specifický kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství Čeština jako druhý jazyk: východiska a význam pro školní praxi 5
Svatava Škodová, Kateřina Šormová, Silvie Převrátilová

Možnosti zapojení komiksu do výuky literatury na středních školách 17
Matěj Kos

Kritériá výberu a usporiadania učiva o vybraných (v češt. vyjmenovaných) slovách pre prvotné osvojovanie v 3. ročníku ZŠ 28
Lenka Jarušinská, Martin Klimovič

Oslava stého výročí narození Vlastimila Styblíka 43
Stanislav Štěpáník

Některé poznatky z pravopisného výzkumu na základní škole 45
Vlastimil Styblík

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

Dítě vs. dospělý: k jednomu typu traumatu v současné české próze 56
Marek Lollok

JAZYKOVÁ PORADNA

Dva návrhy na nová slova v češtině 67
Ivana Svobodová

ROZHLEDY

Ne JAK, ale CO učit. Třetí cesta Davida Didaua 71
Robert Kolár

Výuka českého jazyka jako prostor komplexního a hodnotově ukotveného učení: případová studie integrace charitativního projektu do školní výuky 74
Kateřina Bernatíková

Konference k 80. výročí založení Ústavu pro jazyk český
Osmdesát je jen číslo(vka) 80
Jana Vaňková

Sociolekty v různých sférách komunikace 83
Žaneta Dvořáková

RECENZE

Gramatické rozbory češtiny v novém vydání 88
Jindřiška Svobodová

STUDIE A ČLÁNKY

https://doi.org/10.5507/cjl-828

Oborově specifický kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství *Čeština jako druhý jazyk*: východiska a význam pro školní praxi

Svatava Škodová

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, svatava.skodova@tul.cz

Kateřina Šormová, Silvie Převrátilová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
katerina.sormova@ff.cuni.cz, silvie.prevratilova@ff.cuni.cz

Abstrakt

Článek představuje Oborově specifický kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství Čeština jako druhý jazyk a jeho význam pro učitele českého jazyka a literatury. Vysvětluje, jaké znalosti a dovednosti potřebuje učitel pro práci s žáky, kteří si češtinu osvojují jako další jazyk, a jak rámec propojuje přípravu budoucích učitelů s potřebami školní praxe. Pozornost věnujeme vztahu didaktiky češtiny jako prvního a druhého jazyka, postupnému rozvoji učitelských kompetencí a možnostem jazykové podpory ve výuce. Na modelových příkladech ukazujeme, jak lze přizpůsobovat zadání, vysvětlovat jazykové jevy a poskytovat zpětnou vazbu s ohledem na rozdílnou znalost češtiny. Rámec představujeme jako oporu pro profesní rozvoj učitelů a pro spolupráci při jazykové podpoře žáků napříč vyučovacími předměty.

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk, kompetenční rámec, vícejazyčnost, lingvodidaktika, profesní rozvoj

CC BY

A Subject-Specific Competency Framework for Graduates of Czech as a Second Language Teacher Education: Foundations and Significance for School Practice

Abstract

This article introduces the subject-specific competence framework for graduates of teacher education in Czech as a second language and discusses its relevance to teachers of Czech language and literature. It explains the knowledge and skills teachers need to support pupils learning Czech as an additional language and shows how the framework connects initial teacher education with classroom needs. We examine the relationship between first- and second-language approaches to teaching Czech, the development of teachers' professional competences, and language support in the classroom. Illustrative examples show how teachers can adapt tasks, explain language features, and provide feedback to pupils with different levels of proficiency in Czech. The framework is presented as a resource for teachers' professional development and for collaboration in supporting pupils' language learning across school subjects.

Keywords: Czech as a second language, competence framework, multilingualism, language education, professional development

1. Proměna jazykové situace ve školách jako výchozí impuls

V českých školách se vzdělávají žáci s různými mateřskými jazyky a různou úrovní znalosti češtiny. Pro učitele proto není důležité pouze to, jaké jazyky žák ovládá, ale především zda v češtině rozumí učivu, dokáže pracovat se zadáním a má dostatek jazykových prostředků, aby mohl prokázat, co se naučil. Zajištění dlouhodobé jazykové podpory se dotýká češtinářů i učitelů dalších předmětů. Proměnám systému jazykové podpory v českém základním školství se věnují např. Šindelářová & Adámek (2021) a Šindelářová (2023).

Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) se v tomto kontextu profiluje jako svébytný obor s vlastními didaktickými principy, metodologií i terminologií (Hradilová et al., 2023; Šindelářová & Škodová, 2012; Škodová, 2012; Šormová & Hudáková, 2019; Šormová et al., 2015). Přesto však dosud chyběl dokument, který by systematicky

vymezoval kompetenční profil učitele ČDJ v návaznosti na obecný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.

Na tuto potřebu reaguje dokument *Čeština jako druhý jazyk. Příloha Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, verze 2.0 (4. 2. 2026)*, dále označovaný jako Kompetenční rámec pro ČDJ (KR ČDJ), jehož vzniku se v textu podrobně věnujeme.[1] Naší ambicí není pouze popsat, co má učitel ČDJ umět, ale především formulovat koncepční východiska oboru v podmínkách současné školy.

Pro čtenáře ČJL je podstatné, že rámec nabízí oporu také pro běžnou výuku v jazykově různorodé třídě. V následujícím výkladu proto propojujeme představení dokumentu s otázkou, co jeho principy znamenají při práci s jazykem, textem a žákovskou odpovědí.[2]

2. Institucionální zakotvení a autorský tým

Na podzim 2023 zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Dokument vymezuje společné profesní kompetence a je určen studujícím učitelství, učitelům z praxe i vysokoškolským vyučujícím, kteří se podílejí na přípravě budoucích učitelů. Oborově specifické rámce tyto společné požadavky rozpracovávají pro jednotlivé obory. Vznikají v rámci výzvy OP JAK Podpora pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek.

Při tvorbě KR ČDJ bylo třeba vymezit, jaké znalosti, dovednosti a profesní postoje potřebuje budoucí učitel češtiny jako druhého jazyka. Dokument má sloužit při tvorbě a úpravách studijních programů a současně zpřesnit místo ČDJ v přípravě učitelů. Společné zpracování umožnilo propojit zkušenosti různých fakult a hledat požadavky využitelné napříč pracovišti.

Rámec má také formativní funkci: pomáhá studujícím rozpoznat, co již zvládají a co potřebují dále rozvíjet. Při reflexi pedagogické praxe si například mohou vybrat jednu kompetenci, doložit ji konkrétní situací z výuky a s provázejícím učitelem domluvit další krok.

KR ČDJ vznikl jako výsledek cílené meziinstitucionální spolupráce odbornic působících na několika českých univerzitách.[3] Garantkou dokumentu je Kateřina Šormová z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Autorský tým dále tvoří odbornice z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické

[1] Tento dokument navazuje na Kompetenční rámec učitelství absolventa a absolventky učitelství oboru Český jazyk, viz Šmejkalová & Laufková (2025).

[2] Uvedené příklady v celém textu jsou modelové situace navržené pro tento článek; nejde o doslovné ukázky z rámce ani o výsledky ověřování jeho účinnosti.

[3] Medailonky jednotlivých autorek jsou zařazeny v závěru článku.

fakulty Masarykovy univerzity, Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Na vzniku dokumentu se také v rámci oponentury podílelo několik vyučujících z různých stupňů škol.

Autorský tým propojuje znalost jazyka a jeho vyučování se zkušenostmi s přípravou učitelů a se školní praxí. Spolupráce několika univerzit umožnila posuzovat navrhované kompetence z různých odborných i praktických hledisek.

3. Jak je rámec uspořádán a jak s ním pracovat

KR ČDJ rozlišuje tři úrovně profesního rozvoje: absolvent či absolventka učitelství, začínající učitel či učitelka a zkušený učitel či zkušená učitelka. Toto členění přebírá z obecného kompetenčního rámce a rozpracovává je pro výuku češtiny jako druhého jazyka. Umožňuje tak sledovat, jak se požadavky na učitele v průběhu profesního života prohlubují.

Postupné rozvíjení kompetencí znamená, že profesní příprava nekončí absolvováním studia. V návaznosti na uvedené úrovně lze směřování profesního rozvoje shrnout takto:

- Absolvent učitelství má teoretický základ, rozumí osvojování dalšího jazyka a plánuje výuku s ohledem na jazykové potřeby žáků.
- Začínající učitel tyto znalosti uplatňuje v konkrétní třídě, přizpůsobuje úlohy různým žákům a vyhodnocuje účinnost podpory.
- Zkušený učitel rozvíjí také spolupráci ve škole, podílí se na plánování jazykové podpory a pomáhá kolegům.

Rámec propojuje vysokoškolskou přípravu, začátek učitelské praxe a další profesní vzdělávání. Kompetence lze prohlubovat reflexí vlastní výuky, spoluprací s kolegy a průběžným vzděláváním (Desimone, 2009). Učitel při tom posuzuje, jak jeho postupy odpovídají jazykovým potřebám žáků, a podle výsledků upravuje výuku i podobu jazykové podpory.

Oblasti KR ČDJ navazují na obecný kompetenční rámec, ale rozpracovávají požadavky spojené s osvojováním a vyučováním dalšího jazyka. Patří k nim využívání jazyků, které žák již zná, přizpůsobování výuky jeho znalosti češtiny, propojování jazykových a obsahových cílů a průběžná zpětná vazba. Důležitá je také dočasná opora při učení neboli *scaffolding* (Gibbons, 2002): učitel poskytne například vzor odpovědi či osnovu a s rostoucí samostatností žáka tuto pomoc postupně omezuje.

Rámec tedy zachovává společné požadavky na učitelskou profesi a zároveň ukazuje, jak se projevují při výuce ČDJ. Pro uživatele je podstatné číst obecnou kompetenci spolu s jejím oborovým rozpracováním.

Pro porozumění rámci je užitečné vyjasnit několik pojmů. Školním jazykem zde rozumíme jazykové prostředky a způsoby vyjadřování, které žáci potřebují při učení:

k porozumění zadání a výkladu, k práci s odbornými pojmy i k vysvětlování a zdůvodňování. Ve srovnání s běžným rozhovorem může být školní vyjadřování abstraktnější a syntakticky složitější. Jeho podoba se liší podle předmětu i konkrétní činnosti (srov. Šalamounová, 2015).

Žák se například může bez obtíží domluvit se spolužáky, zároveň ale může potřebovat pomoc se zadáním „Porovnejte jednání obou postav a svůj názor doložte textem". Nestačí zde znát jednotlivá slova: je třeba rozumět tomu, co znamená porovnat, vybrat doklad a propojit jej s vlastním tvrzením. Tyto dovednosti rozvíjíme u všech žáků; u žáka s dosud omezenou znalostí češtiny navíc plánujeme oporu pro porozumění i vyjádření vlastního názoru, pro nějž může postrádat jazykové prostředky.

Vícejazyčným žákem či vícejazyčnou žákyní označujeme toho, kdo si osvojuje nebo používá více než jeden jazyk. Znalost těchto jazyků nemusí být vyrovnaná: žák může v jednom jazyce snadno hovořit, v jiném lépe číst nebo znát odborné pojmy. Souhrn těchto znalostí a zkušeností označujeme jako jazykový repertoár. V tomto článku se zaměřujeme především na žáky, kteří potřebují podporu při osvojování češtiny a současně se jejím prostřednictvím učí školnímu obsahu.

V českém školním prostředí se užívá také označení žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). KR ČDJ upřednostňuje pojem vícejazyčný žák, což obrací pozornost k jazykům a zkušenostem, jež žák do výuky přináší. Obě označení se mohou překrývat, nejsou však totožná. O potřebě jazykové podpory proto rozhoduje konkrétní znalost češtiny a náročnost školních úkolů, nikoli samotné zařazení žáka do jedné z těchto skupin.

4. V čem spočívá oborový přínos rámce

KR ČDJ propojuje poznatky o osvojování dalšího jazyka s požadavky na práci učitele (Hradilová et al., 2023; Lightbown & Spada, 2013). Rozdíl mezi didaktikou češtiny jako prvního jazyka (L1) a didaktikou ČDJ spočívá především ve výchozích jazykových znalostech žáka a v tom, jak na ně výuka navazuje. Výuka ČJ jako L1 zpravidla vychází z rozvinuté schopnosti běžně komunikovat česky a dále rozvíjí vyjadřování, čtení, psaní i vědomé porozumění jazyku. Výuka ČDJ musí podle potřeb žáka zároveň budovat slovní zásobu, gramatické prostředky a komunikační dovednosti potřebné pro běžný život i školní učení. Nemusí přitom začínat od úplných základů: žáci přicházejí s různými znalostmi češtiny i s různou zkušeností se vzděláváním.

Obě didaktiky se tedy překrývají například v rozvíjení čtenářství, písemného projevu nebo argumentace. Liší se však tím, jaké znalosti češtiny mohou při zadání úkolu předpokládat a jakou jazykovou podporu musí zajistit. Např. žák s češtinou jako prvním jazykem si nově osvojuje odborné výrazy a způsoby školního vyjadřování a žák učící se ČDJ může v některých činnostech pracovat zcela samostatně. Rozhodující jsou jeho konkrétní dovednosti, nikoli samotné označení L1 či L2.

Rozdíl lze ukázat na výuce pádů. U žáka, který běžně česky komunikuje, lze zpravidla navázat na známé spojení např. *vidím kamaráda* a žáka vést k rozpoznání pádu a vysvětlení jeho užití jako předmětu ve větné stavbě. Žák, který si češtinu teprve osvojuje, může potřebovat nejprve spojit tvar *kamaráda* s významem a procvičit jej. Samotná výzva, aby použil pádovou otázku, mu nemusí pomoci, pokud ještě neovládá odpovídající české konstrukce. V obou případech je cílem porozumění i užívání jazyka, ale liší se výchozí opora a pořadí kroků.

Osvojování ČDJ souvisí také s emocemi, motivací a vztahem žáka k jazykům, které používá (Dörnyei, 2005). Nejistota nebo obava z chyby mohou ovlivnit ochotu promluvit. Učitel proto potřebuje vytvářet prostředí, v němž žák může zkoušet nové způsoby vyjádření a dostává srozumitelnou pomoc. Samostatnost se rozvíjí postupně, spolu s možností zažívat úspěch a rozumět vlastnímu pokroku.

Znalost češtiny umožňuje žákovi zapojovat se do výuky i do života třídy (Cummins, 2000). Učitel ČDJ proto potřebuje zohledňovat jazykové požadavky dalších předmětů. Specifický problém nastává také při vysvětlování češtiny: čeština může být současně jazykem, který se žák učí, prostředkem komunikace ve třídě i jazykem, jímž učitel popisuje mluvnici. Tento jazyk popisu označujeme jako metajazyk; patří k němu například termíny podmět, pád nebo vid. Učitel musí volit takový přístup při expozici jevů, který je jazykově přístupný a zároveň věcně přesný.

Např. při vysvětlování pokynu *Zdůvodni své tvrzení* může učitel nejprve ukázat dvojici vět *Postava má strach. Poznáme to podle toho, že…* a nechat žáky doplnit doklad z textu. Teprve na srozumitelném příkladu vysvětlí vztah mezi tvrzením a zdůvodněním. Srozumitelnost zde nevzniká vypuštěním cíle, ale názorným postupem k jeho pochopení.

Rámec zdůrazňuje využití jazykového repertoáru žáků (Rada Evropy, 2002, 2025; Piccardo, 2018; Piccardo & North, 2019). Dosavadní jazykové zkušenosti mohou pomáhat při porozumění slovům, textům i gramatickým vztahům. Vědomé zapojování více jazyků do učení se označuje také jako translanguaging (García & Kleyn, 2016). Žák si například může připravit poznámky v jazyce, který dobře ovládá, a s oporou slovníčku z nich vytvořit české shrnutí. Takový postup má sloužit porozumění obsahu i postupnému rozvoji vyjadřování v češtině.

Rozdílná znalost češtiny vyžaduje diferenciaci výuky, tedy přizpůsobení cílů, úloh a míry pomoci konkrétním potřebám žáků. Učitel zohledňuje jejich dosavadní vzdělávání, tempo učení i to, co již zvládnou samostatně. Takový postup je součástí jazykově citlivé výuky: učitel sleduje jazykové nároky úkolu a poskytuje žákům prostředky k jeho splnění (Lucas et al., 2008).

Oborový přínos rámce tedy nespočívá v tom, že by zaváděl dosud neznámé vyučovací postupy. Spočívá v jejich soustavném propojení s potřebami žáků osvojujících si češtinu a ve vymezení odpovídajících učitelských kompetencí. Pomáhá tak rozlišovat, kdy žák potřebuje vysvětlit školní obsah a kdy především jazykové prostředky, jejichž pomocí může obsahu porozumět a pracovat s ním.

5. Diferenciace, formativní hodnocení a práce s prekoncepty

KR ČDJ propojuje přizpůsobování výuky potřebám žáků, práci s jejich dosavadními představami o jazyce a průběžné hodnocení pokroku. Tyto výchozí představy označujeme jako prekoncepty. Vznikají z dosavadních jazykových zkušeností a mohou učení usnadňovat, ale také vést k nesprávným závěrům, označovaným jako miskoncepce. Při práci s chybou je proto užitečné zjišťovat nejen to, který tvar je nesprávný, ale i jak žák k danému řešení dospěl.

Učitel má rozpoznávat, jak se do češtiny promítají znalosti dalších jazyků, a pomáhat žákům ověřovat jejich představy na konkrétních příkladech. Tento vliv označujeme jako jazykový transfer: může správné řešení usnadnit, nebo vést k odchylce, tedy k interferenci. Ne každá chyba však vzniká přenosem z jiného jazyka. Žák může například příliš zobecnit pravidlo, které již v češtině poznal. Výchozí představa tak učiteli poskytuje informaci o dosavadním porozumění žáka a umožňuje na ně navázat (Bransford et al., 2000).

Žák například napíše *bez bratrovi*. Učitel nemusí hned určit příčinu, může však zjistit, zda žák ví, že předložka vyžaduje změnu tvaru, a jak koncovku vybírá. Nabídne mu dvojice *bratr – bez bratra*, *kamarád – bez kamaráda* a požádá jej o doplnění dalšího spojení. Z odpovědi získá podklad pro rozhodnutí, zda je třeba vysvětlit užití předložky, procvičit konkrétní tvar, nebo pomoci s rozlišením koncovek. Příčinu chyby navíc nelze spolehlivě vyvodit z jediného dokladu.

Vícejazyční žáci se liší znalostí češtiny, předchozí školní zkušeností i tím, jak jsou zvyklí používat jazyk při učení (Gay, 2010; Šalamounová, 2015). Diferenciace proto patří k běžnému plánování výuky (Tomlinson, 2014). Učitel stanoví, čeho má žák v dané činnosti dosáhnout, a tomu přizpůsobí zadání, čas i jazykovou oporu. Společné téma přitom může zůstat zachováno; lišit se může způsob, jakým se žáci k cíli dostanou a jak prokážou porozumění.

V literární výchově může být společným cílem vysvětlit motivaci postavy a opřít výklad o text. Žák s menší znalostí češtiny dostane vysvětlení klíčových slov a začátek odpovědi *Postava se rozhodla…*, *protože…* Jiný žák formuluje odpověď bez této opory. Jazykově pokročilý žák může porovnat více možných vysvětlení. Učitel v každé variantě sleduje porozumění jednání postavy a současně přiměřeně rozvíjí vyjadřování. Jazyková opora nemá předem určovat, jak náročné myšlenkové operace žák zvládne.

Formativní hodnocení poskytuje žákovi i učiteli informace využitelné pro další učení. Zpětná vazba má ukázat, co žák již zvládá, co potřebuje zlepšit a jaký další krok může udělat (Hattie & Timperley, 2007). Aby tuto funkci plnila, musí být konkrétní, srozumitelná a spojená s příležitostí odpověď nebo postup upravit.

Jestliže žák odpoví „Postava odejít, protože bát se“, může učitel nejprve ocenit, že zachytil souvislost mezi rozhodnutím a strachem, a požádat o doklad z textu. Pro

jazykovou úpravu nabídne vzor *Postava odešla, protože se bála* a nechá žáka odpověď přeformulovat. Při hodnocení tak rozlišuje porozumění textu a správnost vyjádření; podle cíle úlohy určí, na kterou stránku se zpětná vazba právě zaměří.

S formativním hodnocením souvisí rozvíjení samostatnosti žáka při učení (Benson, 2013). Žák se učí posuzovat vlastní práci, rozpoznávat účinné postupy a plánovat další krok. Chyba přitom poskytuje informaci o průběhu osvojování jazyka. Srozumitelná zpětná vazba může posilovat sebedůvěru a ochotu komunikovat i tehdy, když žák ještě nemá k dispozici všechny potřebné jazykové prostředky.

Přizpůsobování výuky, práce s výchozími představami a formativní hodnocení se v praxi doplňují. Učitel nejprve zjišťuje, čemu žák rozumí, podle toho volí úlohu a podporu a z výsledku získává podklad pro další výuku. V ČDJ přitom soustavně rozlišuje porozumění obsahu a schopnost vyjádřit je v češtině.

6. Jak rámec využít ve výuce českého jazyka a při spolupráci ve škole

KR ČDJ je určen především k vymezení kompetencí učitele češtiny jako druhého jazyka, může však posloužit i učitelům dalších předmětů. Žák potřebuje češtinu při porozumění zadání, formulování odpovědi, práci s textem i osvojování odborných pojmů. Jazyková podpora proto vyžaduje spolupráci učitele ČDJ, češtináře a dalších vyučujících. Rámec jim může pomoci pojmenovat, jaké jazykové nároky jejich výuka na žáka klade.

Učiteli českého jazyka a literatury může rámec pomoci při plánování výuky v jazykově různorodé třídě. Potřebuje rozlišit, zda žák obtížně řeší samotný úkol, nebo zda mu brání nedostatečné porozumění zadání či chybějící jazykové prostředky. Podle toho může upravit expozici pojmu, poskytnout vzor, rozdělit úkol do kroků nebo změnit způsob ověření porozumění. Podpora ČDJ se tak propojuje s cíli předmětu český jazyk a literatura, aniž by je nahrazovala.

Učitelé ostatních předmětů mohou na jazykovou podporu navazovat v obsahu svého oboru. Spolu s věcným cílem si stanoví také jazykový požadavek: co má žák pojmenovat, porovnat nebo vysvětlit a jaké prostředky k tomu potřebuje. Specialista na ČDJ může pomoci s plánováním podpory; učitel daného předmětu zůstává odpovědný za odbornou správnost a výběr obsahu.

Například v přírodopisu může být obsahovým cílem porovnat dvě skupiny živočichů a jazykovým cílem vyjádřit shodu a rozdíl. Učitel předem připraví klíčové pojmy a možná spojení, např. *Obě skupiny mají…*, *Na rozdíl od…*. Učitel ČDJ může obdobné konstrukce procvičit v jiném srozumitelném kontextu. Žák pak získává možnost využít tentýž způsob vyjadřování v různých předmětech.

Rámec může být podkladem pro společnou domluvu, kdo a v jakých situacích žáka podporuje, jaké postupy se osvědčují a jak budou učitelé sledovat jeho pokrok.

Při takové spolupráci je důležité sdílet konkrétní ukázky žákovské práce a domlouvat navazující kroky.

Rámec lze využít také k sebehodnocení studujících učitelství i učitelů v praxi. Užitečné je vybrat jednu kompetenci a posoudit ji podle konkrétní výuky: jaké zadání učitel zvolil, jak žáci reagovali a co jejich práce ukazuje o porozumění. Z takové reflexe může vyplynout jeden dosažitelný cíl pro další hodinu nebo pedagogickou praxi.

Při přípravě a reflexi hodiny si učitel může položit například tyto otázky:
- Co má žák v úloze pochopit a co k tomu potřebuje umět česky?
- Rozumí pokynu, například slovům *porovnej*, *vysvětli* nebo *doložˇ*?
- Jakou oporu potřebuje, aby mohl své porozumění vyjádřit?
- Co z jeho odpovědi vypovídá o znalosti obsahu a co o znalosti češtiny?
- Jaký další krok mu zpětná vazba nabízí a kdy jej bude moci udělat?

Odpovědi na tyto otázky mohou učiteli pomoci vybrat oblast rámce, kterou potřebuje rozvíjet, a hledat vhodnou podporu v dalším vzdělávání nebo ve spolupráci s kolegy.

Závěr

KR ČDJ zpřesňuje požadavky na přípravu učitelů češtiny jako druhého jazyka a nabízí oporu pro jejich další profesní rozvoj. Vychází ze specifik osvojování dalšího jazyka a zároveň navazuje na společné učitelské kompetence. Didaktiku ČDJ přitom chápeme jako svébytnou oblast jazykového vzdělávání, která s didaktikou češtiny jako prvního jazyka spolupracuje a sdílí část cílů i postupů.

Rámec propojuje znalost češtiny a jejího osvojování s plánováním výuky, přizpůsobováním podpory, hodnocením a spoluprací učitelů. Pro učitele českého jazyka a literatury může být podnětem k přesnějšímu rozlišování obsahových a jazykových nároků úloh a k hledání postupů, které umožní žákům zapojit se do společné výuky.

Jazyková podpora se současně týká celé školy. Učitel ČDJ přináší odborné zázemí pro osvojování češtiny, učitelé dalších předmětů je propojují s požadavky svého oboru. Společným cílem je, aby žák rozuměl tomu, co se učí, a postupně dokázal své znalosti a úsudky samostatně vyjadřovat v češtině.

Význam rámce se ukáže v tom, jak jej budou studující a učitelé využívat při plánování, reflexi a společném rozvíjení výuky. Dokument poskytuje východisko; jeho přínos pro školní praxi bude třeba průběžně posuzovat na konkrétních zkušenostech a výsledcích žáků.

Literatura

Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.

Bořkovec, M. et al. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence.* MŠMT ČR. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Erlbaum.

García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Heinemann.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112.

Hradilová, D., Kopečková, M., & Svobodová, J. (2023). *Didaktika češtiny jako cizího a druhého jazyka*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 361–373.

Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (s. 207–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Rada Evropy (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Rada Evropy. (2025). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se jazyky učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Dodatek*.

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka.* Masarykova univerzita.

Šindelářová, J. & Adámek, P. (2021). Nově nastavený systém jazykové podpory při vzdělávání žáků cizinců v českém základním školství. *Didaktické studie*, *13*(2), 77–85.

Šindelářová, J. (2023). Integration and language education of pupils from Ukraine into the Czech primary school system. *Social Pathology and Prevention*, *9*(1), 31–48.

Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky cizinci v základní škol*e. MŠMT ČR. http://www.msmt.cz/file/17378

Škodová, S. (2012). *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Technická univerzita v Liberci.

Šmejkalová, M., & Laufková, V. (2025). Oborově-specifický kompetenční rámec pro obor Český jazyk a literatura: kontext vzniku a jeho využití v praxi. *Český jazyk a literatura*, 75(4), 166–173.

Šormová, K., & Hudáková, A. (2019). *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Šormová, K., Lundáková, K., Filipová, H., Veselka, M., Piercieniak, P., & Šebesta, K. (2015). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: Terminologický slovník*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* ASCD.

Autorský tým KR ČDJ[4]

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., a **Mgr. Eliška Doležalová, Ph.D.,** působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Doc. Hájková přináší do formulace dokumentu zkušenost s didaktikou českého jazyka a s přípravou učitelů pro základní školy, což umožnilo citlivě propojit obor ČDJ s tradiční didaktikou češtiny. Mgr. Eliška Doležalová, Ph.D., se dlouhodobě věnuje problematice jazykového vzdělávání v kontextu inkluze a podpory vícejazyčných žáků. Její odborný profil posiluje vazbu rámce na aktuální školskou realitu a na otázky rovnosti vzdělávacích příležitostí.

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., z Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, je výraznou osobností v oblasti didaktiky češtiny jako cizího a druhého jazyka a kurikulárních studií. Dlouhodobě se zabývá otázkami koncepce kurikula ČDJ, jeho implementace ve školní praxi a vazbami mezi kurikulárními dokumenty a každodenní výukou.

Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová, Ph.D., působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, se dlouhodobě věnuje výzkumu motivace ve výuce jazyků, identitě učitele ČDJ, problematice autonomie žáků i učitelů a vícejazyčnosti ve školním prostředí. Její práce v oblasti plurilingvismu a jazykově citlivé pedagogiky se promítla do částí rámce zaměřených na využívání jazykových repertoárů žáků, podporu autonomie a reflexi profesního růstu.

Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil., z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, přináší do dokumentu zkušenost s přípravou budoucích učitelů a s didaktikou jazyků v širším pedagogickém kontextu. Její působení v oblasti učitelského vzdělávání posiluje vazbu rámce na reálné podmínky pregraduální přípravy a na potřeby začínajících učitelů.

[4] Autorky jsou uvedeny v abecedním pořadí.

V textu se tato perspektiva odráží zejména ve vývojovém členění kompetencí a v důrazu na profesní reflexi.

Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc., z Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, patří mezi dlouhodobě etablované odbornice v oblasti jazykové integrace žáků s odlišným mateřským jazykem a metodiky práce s vícejazyčnými žáky v základním školství. Její výzkum i publikační činnost se zaměřují na systém jazykové podpory ve školách a na praktické metodické nástroje pro učitele. V rámci se tato zkušenost promítla do realistického uchopení školní praxe a do akcentu na mezioborovou spolupráci.

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D., z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, přináší do týmu dlouhodobou zkušenost s lingvodidaktikou češtiny jako prvního i dalšího jazyka, s tvorbou učebních materiálů i s výzkumem žákovských jazykových projevů. Její práce je charakteristická důrazem na funkční pojetí gramatiky, práci s jazykovým korpusem, didaktickou transformaci učiva a na vývoj metodických materiálů pro různé věkové skupiny žáků. V rámci se tato perspektiva promítla zejména do práce s metajazykem a do akcentu na propojení lingvistické analýzy s praktickou výukou.

Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D., působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, dlouhodobě rozvíjí výzkum i didaktickou reflexi češtiny jako druhého a cizího jazyka, zejména v oblasti terminologického vymezení oboru a metodologických otázek jazykové integrace. Její práce systematicky propojuje lingvistickou reflexi s didaktickou aplikací a přispívá k terminologickému i koncepčnímu ukotvení oboru v českém akademickém prostředí.

https://doi.org/10.5507/cjl-519

Možnosti zapojení komiksu do výuky literatury na středních školách

Matěj Kos

Ústav pro českou literaturu AV ČR, kos@ucl.cas.cz

Abstrakt

Komiks patří u současné generace žáků ke kulturním artefaktům, které se těší značné oblibě. Příspěvek si proto klade za cíl zaměřit se na jeho možné zapojení do výuky literatury na středních školách. V úvodu přiblížím postavení komiksu v povinných kurikulárních dokumentech. Následně ukážu jeho funkci jako didaktické pomůcky, dále možný potenciál využití různých komiksových adaptací ve výuce, a rovněž představím varianty a klíče, jak do výuky literatury zapojit i původní komiksová díla.

Klíčová slova: střední škola, adaptace, komiks, didaktika, kurikulum

The Use of Comics in High School Literature Education

Abstract

Comics belong among the significantly popular cultural artifacts of the current generation of students. This paper sets out to focus on possible ways to incorporate them into teaching literature in high schools. In the introduction, I will examine the status of comics in compulsory curricula. Then the function of comics as a teaching aid will be demonstrated, highlighting the potential of comic adaptations as well as possible ways and keys to incorporate original comic books in the teaching of literature.

Keywords: high school, adaptation, comics, didactics, curriculum

CC BY

S komiksem se pravděpodobně setkala většina současných žáků, ať už ve formě komiksů pro děti jako je český *Čtyřlístek*, v podobě superhrdinských příběhů z amerických vydavatelství Marvel a DC nebo třeba ve formě populárních japonských komiksů známých širší veřejnosti pod označením manga. Tuto popularitu dokládají i statistiky česky vydávaných komiksů – mezi lety 2000 až 2019 vzrostl počet ročně vydaných komiksů téměř čtyřnásobně (Zack, 2021). Proto vyvstává otázka, jak jsou komiksy jakožto jedno z médií populárních mezi mládeží reflektovány a zapojovány ve výuce literatury.

Při zběžném pohledu na současný stav bádání zjistíme, že není prakticky možné naleznout komplexní analýzu toho, jak se komiks ve výuce, konkrétněji ve středoškolské výuce literatury projevuje. Existuje samozřejmě řada prací, které se tematikou komiksu ve výuce zabývají. Jedná se jednak o diplomové práce studentek a studentů oborů učitelství[5], jednak o několik odborně pojatých příspěvků[6]. Ovšem ve všech případech se jednalo o texty zaměřené pouze na jedno dílčí téma, například na využití komiksových adaptací jako substituentu literatury či zapojení tvorby komiksu pro lepší vizualizaci a tím i interpretaci narativu.

Komiks a kurikulum

Nejprve je třeba si uvědomit, zda je postavení komiksu ve výuce zakotveno v rámci soustavy českých kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty představuje na celostátní úrovni soustava rámcových vzdělávacích programů, jejich školními realizacemi jsou poté jednotlivé školní vzdělávací programy. Pro naše potřeby se zaměříme na *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, neboť právě u gymnázií můžeme předpokládat, že budou mít všestranně zaměřené vzdělávání, proto bude vzdělávací program co nejobecnější, a tedy je zde pravděpodobnost setkání se s komiksem v rámci výuky v porovnání s učňovskými či konkrétně profilovanými středoškolskými obory nejvyšší[7].

Komiks není, na rozdíl například od filmu, v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* explicitně zmíněn. Ve vzdělávacích oblastech, kde bychom včlenění komiksu

[5] Například diplomová práce Lenky Novákové z PdF JU (Nováková, 2013), Anny Hrubanové z PdF UK (Hrubanová, 2019) nebo autora této studie (Kos, 2021).

[6] Zde je třeba zmínit především monografii Daniela Bíny *Literární komunikace v multimediální době* a studii Evy Niklesové „(„Povinná") školní četba a/nebo její komiksové ztvárnění?". Velmi kvalitní typologii vzdělávacích komiksů pro potřeby přírodovědných předmětů přinesl článek kolektivu autorů nesoucí název „Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku" (Trnová et al., 2016).

[7] Vyšší pravděpodobnost může teoreticky být u některých výtvarných oborů, ovšem pro volbu gymnaziálního RVP jako referenčního rámce mluví velký počet těchto škol v našem vzdělávacím systému.

na základě jeho vlastností, především kombinace obrazového a textového kódu,[8] předpokládali – tedy konkrétně v oborech „český jazyk a literatura" a „výtvarný obor" – je možné nalézt několik bodů, které mohou při inkluzivním výkladu obsáhnout i komiks. V případě „výtvarného oboru" se jedná především o definici vizuálně obrazových znakových systémů[9], kterým se má výuka věnovat. Mezi tyto systémy by jako synkretický umělecký druh, jenž je založen především na vizuálním principu, měl komiks bez problémů zapadat. Druhou oblastí, která pro nás bude po zbytek příspěvku oblastí domácí, je „český jazyk a literatura". Zde je možné pro včlenění komiksů využít širší interpretace bodů „text a intertextovost" a „vývoj literatury v rámci kontextu dobového myšlení, umění a kultury". Pomocí těchto bodů řešících mimo jiné kulturní kontexty literárních děl či hraniční rysy textů by bylo možné do výuky literatury zařadit komiksové transmediace literárních děl, případně i autorská komiksová díla, která jsou s literaturou nějakým způsobem – zpravidla tím, že autor komiksu je rovněž spisovatelem – spjata.

Ovšem druhy komiksů, naznačené v předchozím odstavci, nejsou jedinými komiksy, jež je možné potkat ve výuce. Pro potřeby tohoto příspěvku jakožto i jednoduché kategorizace komiksů ve výuce je možné následovné rozdělení komiksů vyskytujících se ve výuce na tři podkategorie: 1) komiks jako didaktická pomůcka, 2) komiksové adaptace literárních děl a 3) původní komiksová díla. Postupně se podíváme na všechny tyto kategorie, ukážeme si jejich vymezení, a především možnosti jejich zapojení ve výuce literatury.

Komiks jako didaktická pomůcka – první, ne vždy šťastné, vlaštovky

Pro udržení pozornosti studentů v průběhu výuky[10] je třeba výklad, který ve formě frontální výuky má pořád v českých školách značně silné postavení, něčím ozvláštnit. K tomu by měla vyučujícímu sloužit široká paleta didaktických pomůcek. Mezi ně je možné řadit i komiksy či prvky komiksové estetiky jako bubliny, simulaci zvukových efektů (SFX) nebo kreslené postavičky bez nutné juxtapozice. V případě učebních souborů určených

[8] Komiks jako médium zpravidla kombinuje výtvarnou a textovou rovinu (česká teorie např. Kořínek et al. 2015, s. 42–46), je proto možné mluvit o tzv. dvoukódové podstatě komiksu (srov. kap. 5 a 6 v Kořínek, Foret a Jareš, 2015). Podobně z pohledu intermediálních studií by bylo možné mluvit o kombinaci základních médií – textu a obrazu – vedoucí ke vzniku kvalifikovaného média komiksu (např. Arvidson et al., 2022, s. 107–112).

[9] *„Výtvarný obor pracuje s vizuálně obrazovými znakovými systémy (s obrazem, skulpturou, designem, vzhledem krajiny, architekturou, stylem oblečení, filmem, novými médii apod.)"* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 51), přičemž obecně se mají probírat *„jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i ostatní produkty vizuální kultury"* (ibid.).

[10] Dle výzkumů studenti udrží pozornost při jedné činnosti zhruba 15–20 minut (viz např. Petty, 2002, s. 116–117).

pro výuku literatury na středních školách se objevují převážně pouze jednotlivé prvky komiksové estetiky – ty je možné najít například v učebnicích literatury od nakladatelství Fraus[11]. Oproti tomu v dodnes používaných učebnicích nakladatelství Scientia (*Literatura I–IV*, autorka Michaela Horáková) z přelomu tisíciletí či dosud, alespoň dle mé zkušenosti, hojně používaném a prodávaném souboru vypracovaném sokolovským pedagogem Vladimírem Prokopem[12] není možné nalézt žádné takovéto prvky.

Z pohledu využití komiksů se nejprogresivněji jeví řada učebnic *Literatura pro střední školy* brněnského nakladatelství Didaktis, která vznikla mezi lety 2008–2010[13]. V ní se nacházejí krátké komiksy, které u vybraných autorů české i světové literatury doplňují jejich životopisy. Konkrétně jde o šestipanelové, do dvou řádků rozložené černobílé stripy, které pro celou sérii učebnic tvořil Aleš Leznar (výtvarná stránka) spolu s Yvone Konečnou a Milanem Hoškem (náměty stripů). Zpravidla jsou stripy věnovány nějakému zajímavému aspektu života autora, který je zrovna probírán, či jeho díla. Tyto vybrané aspekty jsou různě přepracovány, aby bylo docíleno humorného vyznění za použití parodie, nadsázky či satiry, a zpravidla směřují k silné pointě v posledním panelu. Toto pojetí pravděpodobně mělo za cíl pobavit studenty a zároveň jim pomocí pro ně přístupné a značně odlehčené formy předat vybrané zajímavosti o životě jednotlivých autorů.

Objevují se zde ovšem jisté potíže. Zaprvé je diskutabilní, zdali toto zpracování, kdy komiksy často narážejí buď na specifické motivy nějakého literárního díla, nebo na zajímavý (avšak tím rozhodně není myšleno důležitý) fakt ze života spisovatele, je vhodné pro studenty středních škol, kteří se s literárními dějinami potkávají de facto poprvé. Může se tak stát, že komiks bude pro vyučujícího humorný, protože bude znát konsekvence, zatímco pro studenta zde žádná přidaná hodnota humoru nebude, neboť nebude chápat některé aluze. S tím se pojí druhý problém, kvůli kterému je dodnes pro některé vyučující tento učební soubor, a především jeho komiksy kontroverzní. Jedná se o pohyb na etické hraně, kdy komiksy a jejich pointy často spějí k vulgaritám, případně silně bulvárně (a někdy zcela nepravdivě) reinterpretují životní osudy autorů, ke kterým se pojí. To by mohlo vést k misinterpretacím u studentů, kteří tím, že nemají ucelené literárněvědné a historické znalosti, jsou náchylnější k přejímání nesprávných informací bez kritické reflexe. A záleží pouze na učitelích, jejich schopnostech a především

[11] Jak starší učební soubor Věry Martinkové nazvaný *Literatura 1–4*, tak i nový v současnosti nabízený soubor souhrnně nazývaný *Literatura v souvislostech*.

[12] Sadu učebnic dodnes formou dotisků vydává sokolovská společnost O.K.-Soft a je studenty i vyučujícími snadno rozeznatelná dle sešitové vazby a absence prakticky jakékoliv grafické úpravy nad rámec úplných základů známých z textových editorů. Obsahuje čtyři učebnice dějin literatury (*Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století*, *Literatura 19. a počátku 20. století (od romantiků po buřiče)*, *Přehled české literatury 20. století* a *Přehled světové literatury 20. století*), k nim patřící 4 čítanky a dále učebnici teorie literatury.

[13] Komiksy byly zachovány i v inovované řadě učebnic *Nová Literatura pro střední školy*, která vznikla mezi lety 2020–2022 a jež si zachovává všechny podstatné rysy řady předchozí. V současnosti nakladatelství prodává obě řady synchronně.

chuti, zdali u takovýchto problematických komiksů zařadí lektorský výklad osvětlující potřebný kontext k řádnému pochopení komiksu.

Můžeme si to ukázat na dvou příkladech stripů věnovaných spisovatelům 20. století – Bohumilu Hrabalovi a Erichu Maria Remarqueovi. V případě hrabalovského stripu (Andree et al., 2010, s. 118) je hlavním tématem připomenutí jeho slavných literárních děl (respektive jejich filmových adaptací jako *Postřižiny* nebo *Ostře sledované vlaky*) ve spojení s poměrně krotkou pointou připomínající Hrabalovu oblíbenou hospodu U Tygra. Zde bychom mohli identifikovat první jmenovaný problém – míjení se s modelovým recipientem v podobě středoškolského studenta z pohledu vyžadování jeho znalostí pro pochopení humoru. Zatímco vyučující (který však modelovým čtenářem není) obeznámený s Hrabalovým životem, pamatující si syžety děl a znající filmové adaptace se bude po přečtení stripu melancholicky usmívat, osmnáctiletý student s nulovou znalostí výše zmíněného nebude chápat, proč dítě ukazuje na lidi lezoucí na komín a co je vtipného na hádce šípková/zelí.

Druhý vybraný strip věnující se Remarqueovi (Andree et al., 2009, s. 56) je příklad kontroverzní parodie, která hrozí dezinterpretací v případě, že vyučující nedá studentům korigující vysvětlení[14]. Problematické je zde spojení Remarquea, který byl nacisty perzekuován, což vedlo k jeho emigraci do USA, spolu s říšským ministrem propagandy Josephem Goebbelsem. Ten mu ve stripu jako zkušený „marketér" pomáhá vyřešit problém, že se jeho knihy neprodávají. Nadsázka je pro člověka znalého historického kontextu jasně patrná[15], ovšem nemusí být identifikovatelná pro studenty, kteří se s daným obdobím teprve seznamují. Může se tak stát, že někteří studenti budou osobu Remarquea spojovat se spoluprací s nacisty, čemuž bohužel napomáhá i nedostatečný výklad v medailonku spisovatele v rámci učebnice (ibid.).

Je možné diskutovat o tom, zdali je obecně v hodinách odlehčování témat pomocí humoru vhodné a především pedagogicky přínosné[16]. Jednoznačně je ale problematická tato konkrétní forma, kdy se komiksové reprezentace zcela míjejí se svými adresáty, kterým by měli podávat podstatnou a v dobovém kontextu ukotvenou informaci o probíraném autorovi nebo jeho tvorbě. Místo toho mohou výuku a pochopení literárních dějin a dobového kontextu naopak komplikovat.

[14] Což je zase proti samé podstatě humoru – odkdy se mají vysvětlovat vtipy?

[15] Představení se Goebbelse pod firmou „Propaganda, s. r. o", aluze na vztah ministra s českou herečkou Lídou Baarovou, zakázka Beneše na zbavení se Sudet…

[16] V českém kontextu se humorem ve výuce zabývala například Šeďová (2012), kdy podle výsledků dotazníkového průzkumu mezi studenty doložila pozitivní vztah mezi humorem a učením.

Komiksové adaptace a jejich potenciál ve výuce

Druhou možností, jak zapojit komiks do výuky literatury, se jeví práce s komiksovými adaptacemi, tedy díly, která mají nějaký literární předobraz. Při pohledu na jejich možné zapojení do výuky je možné vycházet z angloamerického pojetí adaptation studies, které chápou adaptace *„jako adaptace, tedy svébytná díla vzniklá replikací [pretextu] s variací"* (Hutcheon & O'Flynn, 2013, s. 9). U vhodně zvolených pretextů a jejich adaptací je možné společně se žáky zkoumat, co mají stejného v rovině prezentovaného textu i celkového narativu, co se naopak na těchto jednotlivých úrovních proměnilo a jaké jsou k tomu důvody, ať už z pohledu mediální specificity zdrojového či cílového média, nebo z pohledu širšího – kulturního, sociálního a historického. Otevírá se zde široká paleta možných přístupů, které mohou vést mimo jiné i k rozvoji dnes tolik poptávaného kritického myšlení. V následujících odstavcích jsou proto uvedeny dva příklady tohoto využití.

Prvním příkladem je komiksová adaptace Čapkova románu *Krakatit* vytvořená Janem Štěpánkem. Tato adaptace vyšla v roce 2018, přičemž se jedná v podstatě o „překreslení" stejnojmenné filmové adaptace Otakara Vávry z roku 1948. V komiksové adaptaci se – stejně jako ve filmu – setkáváme s rámováním celého příběhu do Prokopových halucinací, které prožívá na pokraji smrti během blíže nespecifikovaného nemocničního pobytu, což je proti knižní předloze, v níž příběh začíná rovnou Prokopovým útěkem z laboratoře a potkáním Tomeše, výrazná úprava. Z filmu komiks rovněž přebírá principy vynechávek a celkové simplifikace syžetu, přičemž zanechává filmové odkazy na 2. světovou válku a budovatelský étos, které dále rozvíjí.

Konkrétně můžeme mluvit například o redukci postavy princezny Wille, která se postupně stává z poměrně komplexní postavy (román), přes mezistupeň (film) jednoznačně negativní postavou (komiks). Nejedná se o jediný případ redukce, například pan Holz v komiksu již zcela absentuje. Zajímavé je postupné konkretizování vojáků a diktátorů, kteří mají o Prokopův vynález zájem. Zatímco v knize se vyskytují nepojmenovaní nepřátelé s velmocenskými choutkami, ve Vávrově filmové adaptaci vidíme konkretizaci[17] na základě prožité zkušenosti 2. světové války. Ovšem tato konkretizace není explicitní – nikde nevidíme žádnou insignii jasně odkazující k nacistům. To je doplněno až v komiksu, ve kterém se objevuje na tajné schůzi vyvěšená vlajka s hákovým křížem (Štěpánek, 2018, s. 96–99), stejně jako například insignie vojáků jsou mnohem jasněji rozpoznatelné jako nacistické.

Právě tyto rysy mohou být převedeny na výzvy pro využití této adaptace ve výuce. Při zapojení komiksové adaptace spolu s literárním pretextem je možné například zadávat úkoly spočívající ve snaze o analýzu dobově podmíněných změn a dále v uvědomění

[17] Pokud se zaměříme například na uniformy vojáků strážících ve filmové adaptaci zbrojovku a zámek v Balttinu, všimneme si zjevné podobnosti s uniformami nacistického Německa. Podobně řečník na schůzi tajné společnosti je stylizován oblečením do šatů vojenského střihu bez insignií, přehnanou gestikulací a agresivním verbálním projevem tak, aby připomínal projevy nacistických řečníků.

si simplifikace syžetu. Studenti by si měli všímat především odchylek v zobrazování jednotlivých postav (zvláště záporných) a dále postupné změny kontextu. V Čapkově románu z 20. let 20. století je hrozba krakatitu nekonkrétní, snaží se jej získat nejasní průmyslníci a anarchistické spolky, aristokraté jsou zde sice vykresleni jako relikt minulosti, avšak jsou schopni hlubších citů; společným zájmem všech zobrazovaných skupin je zisk ktakatitu a s ním spojené šance vlády nad světem… Celkově lze proto pretext označit za univerzální varování proti zbrojení a militarismu. U filmové adaptace již vidíme konkretizaci této hrozby do podoby atomové bomby a velké ovlivnění čerstvou zkušeností 2. světové války, redukci náboženských motivů, a naopak doplnění a podtržení motivů budovatelských, např. v promluvách starého lékaře. V komiksové adaptaci jsou poté rozvíjeny principy adaptace filmové, přičemž nejvýraznějším posunem je jasná dourčenost nepřátel jako nacistů – téma 2. světové války je zde pořád živé, touto reinterpretací se k ní Štěpánek jasně hlásí.

Jako zajímavý úkol by se mohla jevit například komparace některých postav – nabízí se především postavy záporné jako princezna Wille, pan Holz nebo Diamon. Veškeré úkoly by se měly řešit pomocí dvou hlavních pohledů: pohled časový (dobová podmíněnost adaptací a s ní spojené reinterpretace) a pohled mediální (zdali jsou změny v adaptacích podmíněny mediální specificitou). Na základě těchto úkolů by měli studenti pochopit, že adaptace mohou (a zpravidla jsou) dobově podmíněné a zároveň u nich mohou být značné posuny proti pretextu způsobené buď právě onou dobovou podmíněností, nebo mediální specificitou. Zároveň tyto postřehy mohou přenášet do svých znalostí o dobovém uměleckém kontextu pro potřeby literárních dějin.

Druhým příkladem je sbírka *Komiksová Kytice* z roku 2016. V tomto případě se jedná o pretext, který je již středoškolským studentům notoricky známý, dle mých zkušeností se potkávají s jednotlivými baladami studenti kontinuálně od konce 1. stupně základní školy. *Komiksová Kytice* tak, pokud se ji rozhodneme použít ve středoškolské výuce, vstupuje do edukačního procesu s adaptacemi syžetů, které jsou z valné části již studentům známy (např. balady „Polednice", „Svatební košile" nebo „Vodník"). Nemusíme proto řešit komiks jako substituent pretextu, ale můžeme se plně zaměřit na zkoumání odlišností obou děl.

K tomu nám do značné míry napomůže rovněž provedení komiksové adaptace – jedná se v podstatě o sborník třinácti komiksů doplněných původním textem balad, ve kterém výtvarnou stránku každého komiksu tvořil jiný autor zachovávaje přitom vždy původní podobu pásma promluvy postav. A zatímco se někteří výtvarníci, jako například Jan Gruml ve „Zlatém kolovratu", drželi poměrně přesných transmediálních přepisů (samozřejmě opět s využitím specifických rysů cílového média), jiní se pokusili s formou a žánrem ve výtvarné stránce experimentovat. Tak se například „Polednice" v provedení Vladimíra Strejčka mění ve westernovo-steampunkový robohoror s odkazem na Brughelovu „Babylonskou věž" v úvodu komiksu, Marco Turini podtrhuje hororovou atmosféru „Svatebních košil" stylizací blízkou americkým hororovým filmům nebo u „Dceřiny kletby" zpracované Kateřinou Bažantovou se čtenář přesouvá do současné

Prahy a reflektováno je sociální pozadí rodiny pravděpodobně přispívající ke vzniku tragédie.

Právě tyto posuny mají velký výukový potenciál. V rámci hodiny zaměřené na výuku literárních žánrů by bylo možné formou komparace originálních balad a komiksových zpracování pozorovat žánrové posuny či jednotlivé žánrové mody, přičemž rovněž by bylo možné zavést debatu o reprezentaci jednotlivých žánrů napříč médii. Dalším vděčným tématem, které vyvstává z této komparace, by bylo pozorování změn v časoprostoru. Uvědomění si ve většině případů jasné časoprostorové ukotvenosti komiksů (zde by bylo vhodné se studenty nalézt konkrétní prvky, díky kterým můžeme časoprostor více či méně explicitně určovat) a zároveň velké nadčasovosti původních Erbenových textů-balad může vést jednak k ukázání metod analýzy a určování časoprostoru, jednak takto zaměřené úkoly mohou díky přímému srovnání studentům jasně demonstrovat často v učebnicích zmiňovanou tezi o nadčasovosti Erbenových balad.

Původní komiksová díla v hodinách literatury: možné cesty

Velkou otázkou je, zdali a případně jak zařazovat původní komiksová díla do vzdělávacího obsahu literární výchovy. Zvláště pakliže přihlédneme k tomu, že komiks se – na rozdíl od starších koncepcí především literárních vědců[18] – dnes již chápe jako samostatný umělecký druh a nikoliv součást literatury. Jistým kompromisem, který by byl v souladu s obsahem rámcových vzdělávacích plánů a zároveň nepřetěžoval tradičně nabité plány hodin literatury, je zapojovat komiksy v rámci současné české (a případně analogicky i světové) literatury, a to právě tehdy, když spisovatel je rovněž komiksovým autorem. Toto zařazování má oporu v současném systému, kdy je u spisovatelů zpravidla uváděno, že byli rovněž například libretisty, výtvarníky či filmovými scenáristy. Zároveň při namátkové analýze konkrétních školních vzdělávacích programů bylo zjištěno, že školy zpravidla nijak podrobně, na rozdíl od dřívějších etap literární historie, výuku současné literatury neohraničují, ale naopak dávají vágní definicí učiva i výstupů prostor pro učitelskou invenci. Pro lepší naznačení způsobu uvažování nad zařazováním původních komiksových děl uvádíme alespoň tři příklady včetně argumentů, proč by měli být daní spisovatelé – a jejich komiksová díla – zařazeni do literární výuky.

Výše uvedenou podmínku spjatosti tvůrce s literárním provozem splňuje například komiksová trilogie *Alois Nebel*, ke které napsal scénář česko-německý spisovatel Jaroslav

[18] K ustanovení pozice komiksu v systému viz např. Kořínek et al, 2015; k praktickému zařazování komiksu (a výuky o komiksu) v akademickém prostředí rovněž několik poznámek v mé diplomové práci (Kos, 2021, 11–15).

Rudiš[19]. Pro zařazení tohoto, nejen z komerčního hlediska velice úspěšného, komiksu do výuky hovoří jeho překlad do několika cizích jazyků (mj. němčiny a francouzštiny) a rovněž filmová adaptace z roku 2011. Z těchto důvodů při zařazení Rudišovy tvorby do probíraného učiva by bylo vhodné zmínit i tento komiks.

Jiným příkladem současného českého spisovatele, kdy bychom ve spojitosti s jeho jménem mohli zmínit rovněž původní komiksové dílo, je Marek Šindelka. Tento básník a prozaik taktéž patří ke jménům, která by mohl vyučující zvažovat při výběru spisovatelů probíraných v rámci současné literatury[20]. Pakliže by vyučující vybral Šindelku, bylo by vhodné zmínit taktéž komiks *Svatá Barbora*, na kterém se jakožto scenárista podílel a který byl poměrně bohatě mediálně reflektován. Zároveň by bylo vhodné na tomto komiksu studentům demonstrovat, že komiks nejsou pouze humorné stripy a superhrdinské série, ale dokáže pokrývat i mnohem komplexnější a složitější témata.

Posledním zde uvedeným příkladem původních komiksů jsou komiksy, na nichž se podílel Jan Novák. V rámci současné literatury je spojen především s beletrizovanými biografiemi, v nichž spojuje historická fakta se silnými příběhy. To platí i pro komiksy, při jejichž tvorbě spolupracuje zpravidla s výtvarníkem Jaromírem 99. Jedná se jednak o komiksovou adaptaci Novákova staršího románu o bratrech Mašínech *Zatím dobrý*, a především o dvojici sportovních biografií *Zátopek* a *Čáslavská*. Tato díla patří ke kritikou pozitivně přijímanému proudu českého historického komiksu (viz např. Maxmilián, 2021), jejich zařazení do výuky pro doplnění přehledu o autorově tvorbě by tedy bylo vhodné.

Závěrem

Z výše uvedeného je tedy možné vyvodit několik obecnějších závěrů. V první řadě ten, že záleží zcela na učiteli, zdali vůbec a případně jak bude zapojovat komiks ve výuce. V rámci kurikulárních dokumentů není po středoškolském studentovi znalost komiksů vyžadována, tedy není žádná vnější motivace, která by k výuce o komiksu a s komiksem vedla. Zároveň ale jsou možnosti, jak komiks zapojit. Zaprvé jako didaktickou pomůcku, což i přes výhrady ke konkrétnímu provedení demonstruje řada literárních učebnic nakladatelství Didaktis. Zadruhé je možné pracovat s adaptacemi, kdy je vhodné diferencovat přístup k nim ve výuce na základě toho, o jaký typ adaptace se jedná. Nelze redukovat adaptace na úroveň pouhých substituentů literárních pretextů, ale je nutné k nim přistupovat jako ke svébytným uměleckým dílům. Při využití tohoto přístupu je možné rozvíjet u studentů čtenářskou gramotnost a rovněž kritické myšlení, neboť

[19] Pro jeho zařazení do výuky hovoří mj. četné překlady jeho díla do řady cizích jazyků, několik filmových a divadelních adaptací jeho knih, zisk Ceny Jiřího Ortena v roce 2002, několik nominací na cenu Magnesia Litera a rovněž i jeho ocenění v Německu.

[20] Mj. držitel dvou ocenění Litera za prózu (povídkový soubor *Zůstaňte s námi* a novela *Únava materiálu*) a rovněž Ceny Jiřího Ortena za rok 2006.

budou muset analyzovat, porovnávat a hodnotit z různých pohledů rozličné zdroje. A zatřetí je možné rovněž zapojit i původní komiksovou tvorbu, pakliže vyučující a studenti jeví o toto téma zájem.

Pokud bychom chtěli, aby komiks byl plánovaně zapojován do středoškolské výuky, musí dojít ke změnám prakticky na všech úrovních. V první řadě by bylo třeba jasně zapracovat komiks do soustavy rámcových vzdělávacích programů jakožto základních kurikulárních dokumentů. To by mohlo pomoci legitimizovat jeho zařazování do výuky v očích aktérů pedagogické činnosti. Například film je v současné době v RVP G v rámci očekávaných výstupů literární výchovy zmiňován v souvislosti s adaptacemi literárních děl a zároveň je okrajově tematizován v obsahu tzv. výtvarného oboru.

Dále by bylo vhodné věnovat se komiksu i v průběhu přípravy vyučujících na pedagogických a filozofických fakultách, aby jednak měli správné a jisté metodické ukotvení a věděli bezpečně, co komiks je, jednak tušili, co je s komiksem možné dělat, aby se jeho zapojení neomezovalo pouze na seznámení se stripy v učebnicích a zapojení třídy do výtvarné komiksové soutěže. Spíše ojedinělým příkladem předmětu zaměřeného na komiks a probíhajícího v rámci přípravy budoucích vyučujících je seminář Adaptace literárních děl ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučovaný na Katedře české literatury PedF UK.

Učitelům z praxe mohou pomoci aktuálně existující metodické publikace určené přímo pro použití ve školské praxi, jako jsou *Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?!* a *Komiks a svět plný výzev*[21] nebo *Mluvíme v bublinách*. K přiblížení tvůrčí práce s médiem komiksu je možné taktéž využít příručky pro potenciální komiksové tvůrce: u mladších studentů se jedná především o *Komiksový náčrtník* Petra Kopla, pro starší žáky je poté vhodná *Komiksová učebnice komiksu*, která v sobě kombinuje narativní strukturu s praktickým vysvětlováním pravidel média. A v neposlední řadě je potřeba dále podpořit ty učitele, kteří chtějí zapojovat již existující komiksová díla do výuky, například formou vydávání metodických doporučení pro práci s komiksovými adaptacemi či vznikem pracovních listů ke konkrétním komiksům.

Literatura

Bína, D. (2009). *Literární komunikace v multimediální době.* Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Hrubanová, A. (2019). *Komiksové adaptace ve výuce literatury na základní a střední škole*. Univerzita Karlova.

Hucheon, L. & O'Flynn, S. (2013). *A Theory of Adaptation*. Routledge.

Kořínek, P., Foret, M. & Jareš, M. (2015). *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Akropolis.

[21] Obě zmiňované publikace vznikly v organizaci Člověk v tísni. První jmenovaná na základě komiksové soutěže Bohouš a Dáša mění svět, kterou organizace pořádala mezi lety 2010–2021, druhá jako výstup vzdělávacího programu Varianty.

Kos, M. (2021). *Komiks a jeho postavení ve výuce literatury na středních školách*. Masarykova univerzita.

Maxmilián, V. (2021). „Drama minulé, drama nejlepší." Pp. 22–26 in *Host: měsíčník pro literaturu a čtenáře*. Spolek přátel vydávání časopisu Host.

Niklesová, E. (2012). („Povinná") školní četba a/nebo její komiksové ztvárnění? In M. Foret, P. Kořínek, T. Prokůpek & M. Jareš (Eds.), *Studia komiksu: možnosti a perspektivy* (s. 285–296). Univerzita Palackého v Olomouci.

Nováková, L. (2013). *Využití komiksových zpracování literárních textů ve výuce literární výchovy na 2. st. ZŠ*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. Portál.

Šeďová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62 (4), s. 426–441. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=689

Trnová, E., Janko, T., Trna, J. & Pešková, K. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in educatione*, 7 (1), s. 49–64. https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/225/261

Prameny

Andree, L., Dvořák, J., Srnská, K., Fránek, M., Štěpánková A. & Tobolíková, V. (2009). *Literatura pro 3. ročník středních škol*. Didaktis.

Andree, L., Fránek, M., Kulhavá, M., Merenus, A., Nečasová, D., Svanovská, H., Šaur, J. & Tobolíková, V. (2010). *Literatura pro 4. ročník středních škol*. Didaktis.

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: platný od školního roku 2017/2018: Český jazyk a literatura*. https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf

Čapek, K. (1968). *Krakatit*. Československý spisovatel.

Erben, K. J. (2016). *Komiksová Kytice*. Delarock, Jakubisko J. a Štursová K. (scénář, eds.); Motal T., Turini M., Strejček V., Gruml J., Rubec M., Holman P., Miklušák D., Longyi, Velický V., Cettl K., Bažantová K. (kresba). Transmedialist.

Hašek, J. (2010). *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Československý spisovatel.

Kopl, P. (2018). *Komiksový náčrtník: kurz pro tvůrce komiksů*. Zoner Press.

Smolíková, K., Rutová, N., Skalická, P., Sobotková & K., Zemanová, B. (2017). *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyzrát na komiks?!: metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Člověk v tísni.

VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. http://www.nuv.cz/file/159

Smolíková, K. (2022). *Mluvíme v bublinách: pracovní listy pro komiksové tvoření: hravé úkoly pro rozvoj komiksové gramotnosti k použití na základních i středních školách*. G. Hloz, M. Hanschild, M. Dokoupil, V. Svoboda (kresba). Plivníci.

Štěpánek, J. (2018). *Krakatit*. CPress.

Toy_Box (2019). *Komiksová učebnice komiksu*. Paseka.

Vávra, O. (1948). *Krakatit* [film]. Československý státní film

Vyoral, P., Čáp, M. & Jaroš, M. (2011). *Švejk: komiks: na motivy románu Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. XYZ.

Zack (2021). ČR comics 2020 (a 20 let předtím). *ComicsDB*. https://comicsdb.cz/clanek/440/cr-comics-2020-a-20-let-predtim

https://doi.org/10.5507/cjl-835

Kritériá výberu a usporiadania učiva o vybraných (v češt. *vyjmenovaných*) slovách pre prvotné osvojovanie v 3. ročníku ZŠ

Lenka Jarušinská

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,
lenka.jarusinska@upol.cz

Martin Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově,
martin.klimovic@unipo.sk

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá problematikou prvotného osvojovania pravopisu vybraných slov v 3. ročníku základnej školy. Analýzy slovenských a českých učebníc materinského jazyka sledujúce výber a usporiadanie základných súborov slov s etymologickým pravopisom ukazujú, že učebnice dlhodobo vychádzajú z abecedného usporiadania slov podľa obojakých spoluhlások, pričom toto poradie nie je dostatočne lingvodidakticky zdôvodnené. V štúdii sú opísané kritériá výberu a usporiadania učiva, ktoré sú založené najmä na frekvencii slov v reči, ich sémantickej blízkosti žiakovi, slovotvornom potenciáli, komunikačnej potrebe a princípe komplexnosti. Funkčnosť navrhovaného usporiadania tohto pravopisného učiva je podporená výsledkami pilotného overenia inovatívneho prístupu realizovaného v podmienkach slovenskej základnej školy. Dáta sa

síce nevzťahujú na české prostredie, ale môžu podnietiť širšiu diskusiu o tom, či je výber a poradie vyvodzovania pravopisu vybraných slov vo vyučovaní didakticky obhájiteľné.

Kľúčové slová: etymologický pravopis, osvojovanie pravopisu, primárne vzdelávanie

Criteria for Selecting and Organizing Etymological Spelling Content for Initial Learning in the 3rd Grade of Elementary School

Abstract

This paper addresses the issue of the initial acquisition of words with etymological spelling in the third year of primary school. Based on an analysis of Slovak and Czech mother-tongue textbooks, focusing on the selection and sequencing of basic sets of these words, the paper shows that textbooks have long relied on an alphabetical arrangement according to ambivalent consonants, although this order is not sufficiently justified from a linguodidactic perspective. The paper outlines criteria for the selection and sequencing of spelling content, based primarily on word frequency in spoken and written language, semantic accessibility for pupils, word-formation potential, communicative relevance, and the principle of complexity. The effectiveness of the proposed sequencing of words with etymological spelling is supported by the results of a pilot implementation of an innovative approach carried out in a Slovak primary school. Although the data do not relate to the Czech educational context, they may stimulate a broader discussion on whether the selection and order of introducing words with etymological spelling in instruction are didactically justified.

Keywords: etymological spelling, spelling acquisition, elementary school

Úvod

V štúdii si kladieme za cieľ objasniť niektoré registrované problémy vo vyučovaní slovenského pravopisu v primárnom vzdelávaní súvisiace s osvojovaním etymologického pravopisného princípu[1]. Na základe pomenovania možných príčin týchto problémov sa pokúsime zároveň zdôvodniť kritériá výberu a usporiadania pravopisného učiva vybraných slov, s ktorým sa žiaci prvýkrát stretávajú v 3. ročníku základnej školy.

[1] V češtine sa písanie tzv. *„vyjmenovaných slov“* riadi morfematickým pravopisným princípom, *„a to na základě jejich etymologie, resp. fonologického stavu před zánikem výslovnostního rozdílu mezi předními a zadními vysokými vokály“* (Adam, 2022, s. 11).

V štúdii sa sústreďujeme výlučne na túto prvú fázu oboznamovania sa s etymologickým pravopisom.

Štúdiu možno vnímať ako pokračovanie doterajšieho teoretického a analytického rozpracovania problematiky vyučovania pravopisu vybraných slov v českom i slovenskom kontexte (Štefanovič, 1967; Betáková & Tarcalová, 1984). Okrem etablovaných didaktických koncepcií tu chceme nadviazať na novšie práce D. Hradilovej (2018), E. Hájkovej (2019, 2021) či R. Adama (2022) venujúce sa tejto problematike z lingvistického i lingvodidaktického aspektu[2].

Text organizujeme pomocou východiskových téz, s ktorými následne pracujeme argumentačne a v závere pridávame návrh a zdôvodnenie kritérií, podľa ktorých bolo realizované pilotné overenie inovatívneho prístupu v školskej praxi. Výsledky pilotného overenia slúžia ako argument pre zmenu spôsobu osvojovania pravopisu vybraných slov.

Základné súbory vybraných slov (na materiáli učebníc 3. ročníka ZŠ)

Výber pravopisného učiva v oblasti prvotného osvojovania pravopisu vybraných slov (v 3. ročníku ZŠ) je celé desaťročia ponechaný na autorov učebníc a (najmä v poslednom čase aj) vydavateľstvá (porov. Hájková, 2021). Hoci sporadicky prebehnú odborné diskusie (pozri napr. Hubáček, 2000) o zaraďovaní či nezaraďovaní niektorých slov do tzv. radov vybraných slov[3], o prítomnosti mnohých z nich už v prvotnom osvojovaní v 3. ročníku ZŠ sa nepochybuje, žiaci sa s nimi v učebniciach aj ďalších učebných materiáloch stretávajú a očakáva sa trvalé osvojenie pravopisu týchto slov. Základné súbory sú tvorené základovými slovami, nerátajú sa k nim príbuzné slová. Základné súbory sú v učebniciach zvyčajne uvádzané ako rady (zoznamy) a následne k nim učebnice ponúkajú rozličné jazykové cvičenia (najčastejšie pravopisné, lexikálne) a tiež kombinované jazykové cvičenia (k typom cvičení pozri napr. Liptáková et al., 2015) na precvičovanie učiva[4].

[2] Pri analýze ostatných 9 ročníkov časopisu *Český jazyk a literatura* dostupných v online archíve periodika nenachádzame ani jeden text, ktorý by sa vyslovene venoval otázkam vyučovania pravopisu. V pravidelnej rubrike *Jazyková poradna* síce nachádzame pravopisné javy, ktoré sú čitateľovi objasňované, ale edukačné a (lingvo)didaktické hľadisko vyučovania pravopisu na rôznych stupňoch škôl ako tému štúdií a článkov neregistrujeme. Okrajovo sa pravopis spomína iba v súvislosti so štruktúrou maturitných testov a testov na prijímacie skúšky na stredné školy v texte G. Baumgartnerovej (2021/2022; pravopis podľa jej zistení predstavuje podiel 10 až 20 percent všetkých testových úloh).

[3] O nevhodnosti zaužívaného termínu *rady vybraných slov* píšeme v závere článku, v texte uprednostňujeme termín *základné súbory vybraných slov*.

[4] Podrobnejšiu analýzu učebníc slovenského jazyka pre 3. ročník z pohľadu pravopisu vybraných slov prináša štúdia Klimoviča (2019).

Tab. 1: Počet slov v základných súboroch v učebniciach slovenského jazyka pre 3. ročník ZŠ[5]

Vydavateľstvo	Celkový počet vybraných slov (základný súbor)	b	m	p	r	s	v	z
SPN (1986)	66	15	11	7	12	8	6	7
Litera (1998)	71	9	13	7	20	9	11	2[6]
Orbis Pictus (2007)	70	10	12	7	14	9	11	7
AITEC (2011)	68	11	12	7	14	8	9	7
TAKTIK (2017)	96	20	16	7	24	10	11	8

Tab. 2: Počet slov v základných súboroch v učebniciach českého jazyka pre 3. ročník ZŠ[7]

Vydavateľstvo	Celkový počet vybraných slov (základný súbor)	b	l	m	p	s	v	z
SPN (1995)	83	14	13	15	14	11	12	4
Fraus (2020)	81	13	13	14	14	11	12	4
Taktik (2023)	90	17	16	15	15	11	12	4
Didaktis (2025)	81	13	13	14	14	11	12	4

Z tabuliek je zrejmé, že počtom ide o pomerne rozsiahle súbory. Medzi základovými slovami nájdeme aj výrazy (napr. *smyk*, *prýštiť*, *sykať*), ktorým žiak 3. ročníka nerozumie a sú iba obsahom pravopisného vyučovania, nie súčasťou jeho slovnej zásoby, dokonca ani vo vyšších ročníkoch[8]. Takto vymedzený obsah pravopisného učiva prijímajú aj dobové didaktické koncepcie, nepolemizujú nad zaradením slov do prvotného nácviku.

[5] V slovenských učebniciach pre 3. ročník ZŠ od r. 1986 až po súčasnosť registrujeme zhodu výberu slov do prvotného osvojovania pravopisu u 44 slov, pričom ďalších 14 slov predkladajú ako učivo štyri z piatich analyzovaných učebníc. Existuje teda významná zhoda v tom, ktoré slová majú byť v učebniciach a ktorých pravopis si majú žiaci osvojiť hneď v 3. ročníku. V českých učebniciach pre 3. ročník ZŠ sa ukazuje ešte vyššia miera stability než v slovenskom prostredí. Vo všetkých analyzovaných učebniciach sa objavuje rovnaký súbor východiskových slov určených na počiatočné osvojovanie pravopisu. V niektorých učebniciach sa súbor rozširuje zväčša o vlastné mená.

[6] Učebnica uvádza slovo *jazyk* a tzv. viazaný slovotvorný základ *-zývať*.

[7] *Akademická příručka českého jazyka* uvádza 56 slov s *y*, *ý* po obojakej spoluhláske *l*, zatiaľ čo napríklad učebnica vydavateľstva *Didaktis (2025)* zaraďuje do prvotného osvojovania pravopisu až 59 slov vo forme tabuliek s dôrazom na ich zapamätanie. Podobný nepomer možno pozorovať aj pri slovách po obojakej spoluhláske *p*. Akademická příručka českého jazyka uvádza 44 slov a učebnica *Didaktis (2025)* ich v rámci prvotného osvojovania predkladá až 56.

[8] V štúdii Jarušinskej a Klimoviča (2022) nájde čitateľ výsledky sondy do poznania významov niektorých vybraných slov zaradených do prvotného osvojovania na Slovensku u žiakov 2. – 5. ročníka.

Napríklad Betáková a Tarcalová (1984, s. 118), vyjadrujúc sa k celému obsahu pravopisného učiva, nie iba výučby pravopisu vybraných slov, dokonca tvrdia, že *„pravopis sa majú žiaci naučiť v podstate už na prvom stupni ZŠ“*. V novšej učebnici lingvodidaktiky (Kupcová, 2003) sa však už o výbere do radov vybraných slov uvádza, že by mal súvisieť s ich frekvenciou, čím by niektoré slová zaradené do vyučovania neboli z edukačného hľadiska rovnako významné ako tie frekventované[9]. Ostáva to však iba v rovine akademického apelu, vydavateľstvá a autori na Slovensku nijako nezasiahli do základných súborov vybraných slov, skôr naopak, v novších učebniciach (pozri napr. TAKTIK) registrujeme nárast počtu slov v základných súboroch.

Tento desaťročia registrovaný nezáujem o reflexiu pri výbere obsahu prvotného oboznamovania sa s pravopisom vybraných slov prekvapuje, pretože podmienky na kritické reflektovanie doterajšieho postupu sú celkom ideálne: po prvé, ide o pomerne jasne vymedzený jazykový jav týkajúci sa stabilnej (relatívne uzavretej) skupiny domácich a zdomácnených slov[10]. A po druhé, Štefanovič (1967) radí tento pravopisný jav k tzv. statickému pravopisu (pravopis koreňovej morfémy sa nemení, napr. *syr – syráreň*, *syrový*, na rozdiel od dynamických pravopisných javov, napr. *pekný* chlapec, ale *pekní* chlapci; *sova*, ale doktor *Sova*). Nemennosť koreňovej morfémy v spojení s pomerne jasne vymedzeným lexikónom by mohli vytvárať predpoklad rýchlej automatizácie pravopisu.

Poradie osvojovaných skupín vybraných slov

Osvojovanie pravopisu vybraných slov sa v českých aj slovenských školách realizuje podľa nezmeneného usporiadania učiva celé desaťročia. O usporiadaní tohto pravopisného učiva podľa našich analýz rozhoduje jediný rozpoznaný princíp, a to abecedné poradie obojakých spoluhlások v pravopisných príručkách a slovníkoch. Toto poradie nie je nijako didakticky zdôvodnené. České aj slovenské didaktické koncepcie a odborné metodiky (Štefanovič, 1967; Svoboda, 1977; Betáková & Tarcalová, 1984; Brabcová, 1990; Čechová & Styblík, 1998; Palenčárová et al., 2003; Liptáková et al., 2011; Hájková, 2021) nevenujú usporiadaniu učiva o pravopise vybraných slov pozornosť. Venujú sa rozličným aspektom osvojovania pravopisu v školách (typom pravopisných cvičení vrátane roly diktátov, významu asociačných štruktúr pri osvojovaní si etymologického pravopisu a zrakového vnímania tohto typu javu, faktorom uľahčujúcim a sťažujúcim osvojovanie si pravopisu, významu systematickej práce vo vyučovaní, potrebe akcentovať

[9] Podobne na to v českom kontexte upozorňujú Hradilová (2018) a Hájková (2019, 2021).

[10] Napr. *Akademická příručka českého jazyka* uvádza vo svojej online verzii 81 slov s *y*, *ý* po obojakej spoluhláske *b*, 56 slov so spoluhláskou *l*, 86 slov s *m*, 44 slov s *p*, 43 slov so *s*, 50 slov s *v*, k tomu treba pripočítať slová s predponami *vy-*, *vý-*, 13 slov so *z*; pozri tu: https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=100.

slovotvornú štruktúru slov s etymologickým pravopisom pri ich osvojovaní a i.), ale štruktúru učiva o vybraných slovách neproblematizujú.

Učebnice pre 3. ročník ZŠ tradujú rovnaké usporiadanie učiva pravopisu celé desaťročia. Rovnaký stav pretrváva tak na Slovensku, ako aj v Česku, s jednou registrovanou obmenou, a to v prípade vydavateľstiev SPN a Fraus (pozri tab. 3). Napríklad autori učebnice Fraus argumentujú zmenu poradia oproti zvyklostiam induktívnym spôsobom vyvodzovania pravopisného učiva a konštruktivistickým prístupom (Babušová et al., 2020); k úprave poradia tu dochádza v prípade prvých troch skupín slov, ďalej sa už postupuje podľa abecedy.

Tab. 3: Poradie osvojovaných vybraných slov podľa obojakých spoluhlások v učebniciach slovenského jazyka a českého jazyka pre 3. ročník ZŠ

Vydavateľstvo (SK)	Poradie vyvodzovania slov	Vydavateľstvo (CZ)	Poradie vyvodzovania slov
SPN (1986)	b, p, m, r, s, v, z	SPN (1995)	b, l, m, p, s, v, z
Litera (1998)	b, m, p, r, s, v, z	Fraus (2020)	z, l, b, m, p, s, v
Orbis Pictus (2007)	b, m, p, r, s, v, z	Taktik (2023)	b, l, m, p, s, v, z
AITEC (2011)	b, m, p, r, s, v, z	Didaktis (2025)	b, l, m, p, s, v, z
TAKTIK (2017)	b, m, p, r, s, v, z		

Na možnú motiváciu usporiadania tohto učiva podľa abecedy v českom prostredí upozorňujú v štúdiách Hradilová (2018) a Hájková (2019). Píšu o dlhej tradícii príručiek poskytujúcich poučenie o pravidlách pravopisu pre školu a verejnosť, pričom ako jednu z prvých uvádzajú príručku z r. 1854 *Pravidla českého pravopisu praktickými příklady vysvětlená*, kde sa nachádza zoznam slov s *i*, *í* v koreni slov aj zoznam tzv. „vyňatých", „vybraných" slov, v ktorých sa po obojakej spoluhláske píše *y*, *ý*. D. Hradilová (2018) sa domnieva, že odtiaľ sa potom do metodík a vyučovania prenieslo označenie vybrané slová, v češtine *vyjmenovaná slova („Vyjmi ale následující slova, i se všemi od nich odvozenými: ta mají y. B: by, být (obydlí), bydlo..."*; Pravidla, 1854; podľa Hradilová, 2018). Poradie slov v uvedenej príručke sa riadi abecedným princípom, uvedené sú slová so spoluhláskami *b*, *l*, *m*, *p*, *s*, *v*, *z*. V nasledujúcich príručkách tohto typu (z r. 1902 a 1921) nebolo síce abecedné usporiadanie vybraných slov dôsledne dodržané, ale príručky z r. 1957 a aj z r. 1993 už abecedné poradie uplatňujú (Hradilová, 2018). Aj súčasná *Akademická příručka českého jazyka* (vo verzii z r. 2019 dostupná aj online) uvádza rady vybraných slov v abecednom poradí, čo je síce pre slovníkový typ publikácie ústrojné, ale pre učebnice je zrejme potrebné hľadať iné kritériá usporiadania učiva. Nazdávame sa teda, že tvorcovia českých a slovenských učebníc (učebnicu tu vnímame ako pokračovateľku rozličných pravopisných príručiek pre školu a verejnosť z konca 19. a začiatku 20. storočia) sa držali nastaveného princípu abecedne usporiadaných zoznamov vybraných

slov a v učebniciach to takto uplatnili, pričom dobová didaktika nijako nereflektovala, či je toto usporiadanie učiva z pohľadu potrieb a možností žiaka vhodné. Poradie nespochybnili (resp. sa ním nezaoberali) ani didaktické koncepcie po r. 1989.

Kritériá výberu a usporiadania vybraných slov na prvotné osvojovanie pravopisu

Výber a usporiadanie učiva pravopisu vybraných slov v prvotnom osvojovaní (v súčasných kurikulách, slovenskom i českom, je to 3. ročník ZŠ, v novom slovenskom kurikule sa pripúšťa aj skoršie zaradenie učiva[11]) by sa mali riadiť kombináciou lingvisticky a lingvodidakticky zdôvodnených kritérií. Z lingvistických kritérií sa nám javia ako dôležité frekvencia slova v hovorenej a písanej reči, sémantická stránka slova a funkcia slova v reči (v úzkom prepojení s komunikačnou potrebou detského používateľa jazyka používať slovo v písanej podobe), slovotvorný potenciál základového slova a charakter slovotvorného základu. Z lingvodidaktických kritérií vnímame ako dôležité postupné a systematické osvojovanie pravopisu skupín slov s etymologickým pravopisom (nie iba vybraných slov), potrebu induktívneho a konštruktivistického prístupu a napokon dodržiavanie princípu komplexnosti. Stručne sa k naznačeným kritériám vyjadríme.

Frekvencia slova v hovorenej a písanej reči. Vďaka existencii frekvenčných slovníkov (Garabík et al., 2017; Gajdošová & Šimková, 2018), v ktorých je zachytený výskyt slov v hovorenej aj písanej reči v prepočte na milión tokenov[12], možno pomerne spoľahlivo vytriediť, ktoré slovenské vybrané slová sú frekventované, ktoré menej a ktoré prakticky vôbec (výskyt v hovorenej a/alebo písanej reči je menší ako 1 v milióne tokenov). Frekvenčne sú rozdiely markantné. Napríklad slovo *jazyk* sa vyskytuje 351-krát v milióne tokenov v hovorenej reči a 247-krát v milióne tokenov v písanej reči. Zámeno *vy* je ešte frekventovanejšie (2142-krát v hovorenej reči, 979-krát v písanej reči), sloveso *myslieť* podobne vysoko frekventované (1279 výskytov v hovorenej reči a 533 výskytov v písanej reči). Sloveso *pýtať sa* je frekvenčne na úrovni 303 výskytov v hovorenej reči a 103 výskytov v písanej reči. Na druhej strane, napríklad slovo *priesmyk* sa podľa frekvenčného slovníka v hovorenej reči vyskytuje menej ako raz v milióne tokenov, v písanej reči má frekvenciu 4,45 výskytov na milión tokenov. Slová *ryk*, *pýr*, *vydra* alebo *prýštiť* (a iné) sa v slovníkoch nevyskytujú vôbec alebo iba v jednom či druhom slovníku s minimom výskytov (napr. slovo *výskať* iba v slovníku písanej reči s výskytom na úrovni

[11] Žiaci si podľa nového kurikula majú etymologický pravopisný princíp osvojovať v priebehu 1. vzdelávacieho cyklu, čo znamená 1. až 3. ročník (ŠVP 2023). Učiteľ môže učivo zaradiť do výučby aj v 2. ročníku.

[12] Token je termín korpusovej lingvistiky a označuje najmenšiu jednotku textu v korpuse, reťazec alfabetických znakov oddelených medzerami (pozri https://www.czechency.org/slovnik/TOKEN, https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:token).

1,25). Slová s minimálnym alebo nulovým výskytom nie sú v prvotnom osvojovaní pravopisu potrebné.

Sémantická stránka slova a funkcia slova v reči. Pri tomto kritériu si treba klásť otázku, čo vybrané slovo označuje a akú funkciu v reči zastáva. Úzko to súvisí s komunikačnou potrebou detského používateľa jazyka používať dané slovo v písanej podobe. Zaradené do základného súboru by mali byť slová, ktoré sú pre žiaka na začiatku osvojovania ich pravopisu veľmi dobre známe (napr. *umyť*, *bývať*, *rýchly*, *syn*, *my*), pretože sú bežne súčasťou jeho verbálneho vyjadrovania, resp. vďaka slovnodruhovej príslušnosti plnia rozličné gramatické funkcie, aj keď sú neplnovýznamové (napr. spojky *aby*, *keby*). Naopak, v základnom súbore by nemali mať miesto slová, ktoré nezodpovedajú doterajšej životnej a jazykovej skúsenosti žiaka, pretože označujú veci a javy, s ktorými sa stretá sporadicky (napr. *ryha*, *vyžla*, *mýto*, *hmýriť sa*). Kým sa s týmito slovami žiak nestretáva pravidelne, iba na ne občas narazí napríklad pri čítaní, ale nepotrebuje ich písať, vtedy nie je nevyhnutné si osvojiť ich pravopis už v 3. ročníku spolu s bežne známymi slovami. Príležitosťou na uvedomelé osvojenie pravopisu týchto slov vo vyšších ročníkoch môže byť napríklad prírodovedná učebná téma o cicavcoch: ak sa žiak oboznamuje napríklad s vydrou riečnou, vtedy je vhodné doplniť poznanie o pravopis slova *vydra*.

Slovotvorný potenciál základového slova a charakter slovotvorného základu. Hoci veľká časť slovnej zásoby slovenčiny vstupuje do vzájomných slovotvorných vzťahov, nie každé základové slovo má rovnaký slovotvorný potenciál. Presnejšie by bolo hovoriť, že existujú slovotvorné základy s väčším potenciálom pre slovotvorbu (napr. *syn – synček*, *synovec*, *synáčik*, *zlosyn*, *synovský*, *synátor*, *synovstvo*) a slovotvorné základy s menším potenciálom (napr. *sýkorka – sýkorčí*). Edukačne preferované by mali byť slovotvorné základy s väčším potenciálom, s rozsiahlejším slovotvorným hniezdom. Častejší kontakt žiaka s rovnakým slovotvorným základom (obsahujúcim etymologický pravopisný jav) môže prispieť jednak k fixovaniu pravopisného učiva, no tiež k lepšiemu porozumeniu slovotvorných vzťahov medzi slovami. Na výber a usporiadanie tohto učiva by mal mať vplyv aj charakter slovotvorného základu. Pravopisne aj slovotvorne prístupnejšie budú pre žiaka slová s tzv. čistým slovotvorným základom (termín pozri Ološtiak a kol., 2015), ako napríklad *syn*, *ryba*, *jazyk*, *bystrý*, *sypať* a iné. Príbuzné slová obsahujú pri týchto slovách nezmenenú podobu slovotvorného základu, čo uľahčuje osvojovanie pravopisu aj uvedomovanie si motivačnej dvojice (napr. *ryba – rybací*, *sypať – nasypať*). Varianty slovotvorného základu, ak do motivátu vstupuje tvarotvorný základ motivantu (napr. *vysoký – vyšší*, *vyschnúť – vysychať*; pozri Ološtiak et al., 2015), sú metodicky náročnejšie na objasnenie slovotvorného vzťahu a teda aj na inferovanie pravopisu. Pri niektorých slovách s variantným slovotvorným základom ale v prvotnom osvojovaní pravopisu zrejme ani nie je nevyhnutné poukazovať na ich slovotvornú príbuznosť (napr. slová *byť – bývať*). Špecifickou situáciou je existencia slov s tzv. viazaným slovotvorným základom (napr. slová *nazývať*, *ozývať*, *vyzývať*, *prezývať* a ich viazaný slovotvorný základ *-zývať*), pretože síce tvoria lexikálny základ slov, no samostatne

nejestvujú (Ološtiak et al., 2015). Za ich zaradenie do prvotného osvojovania hovorí ich frekvencia v reči (vrátane motivátov, napr. *prezývať – prezývka*).

Postupné a systematické osvojovanie pravopisu skupín slov s etymologickým pravopisom. Až dosiaľ sme v texte hovorili o vyučovaní pravopisu vybraných slov. Ide o zaužívané označovanie tejto skupiny pravopisných javov. Treba však zdôrazniť, že popri osvojovaní písania *y*, *ý* v slovách s obojakou spoluhláskou v rovnakom období žiak potrebuje pri týchto spoluhláskach poznávať tie domáce a zdomácnené slová, v koreni ktorých po obojakej spoluhláske píšeme *i*, *í*[13]. Žiak poznáva napríklad pravopis slova *syn*, ale v tematickom celku si má osvojiť aj pravopis slov *sila* či *sídlisko*. Vhodnejšie preto bude hovoriť o slovách, v ktorých sa uplatňuje etymologický pravopisný princíp (pozri *Pravidlá slovenského pravopisu*, 2013), aby boli zahrnuté aj tieto javy etymologického princípu. Nie je totiž didakticky vhodné osvojovať si pravopis pri obojakých spoluhláskach a opomínať samotnú vlastnosť týchto spoluhlások, obojakosť, ktorá má dôsledky v pravopise. Metodická postupnosť a systematickosť v tejto učebnej téme tkvie potom vo výbere a usporiadaní učiva v rámci jedného učebného celku (jednej obojakej spoluhlásky) pozostávajúceho z (1) osvojovania pravopisu slov základného súboru, (2) osvojovania pravopisu príbuzných slov a (3) osvojovania pravopisu slov s *i*, *í* po obojakej spoluhláske.

Induktívny a konštruktivistický prístup. Induktívny prístup vo vyučovaní pravopisu má umožniť žiakovi pri poznávaní pravopisných javov postupovať od známeho slova (napr. *syn*) k menej známemu (napr. *synovec*), od konkrétneho slova, počnúc významom a funkciou k zovšeobecneniu pravidla o jeho písaní, od jednoduchého výrazu (napríklad plnovýznamové slová) k zložitejšiemu (napr. spojka *keby*, častica *by* ako súčasť zloženého slovenského tvaru *kúpil by som*). Konštruktivistický prístup zas pri výbere a usporiadaní pravopisného učiva determinuje spôsob poňatia učiva ako priestoru na kognitívne aktívne osvojovanie pravidiel, zasadeného do zmysluplného aplikovania získaných znalostí a zručností s okamžitým využitím vo vlastnom písaní, v autentickej a zmysluplnej učebnej činnosti prepojenej so životom žiaka a jeho komunikačnými potrebami.

Princíp komplexnosti. Chápeme ho v súlade s koncepciou Ľ. Liptákovej et al. (2011) ako východisko pre uplatňovanie tematicko-poznatkovej integrácie učiva na viacerých úrovniach; výber a usporiadanie pravopisného učiva sa má odrážať tak v recepčnej, ako aj textotvornej činnosti žiaka s učebným materiálom (obsahujúcim etymologické pravopisné javy). Komplexnosť vnímame aj naprieč rovinami jazyka – nielen pravopisná stránka slova je objektom poznávania, ale aj jeho lexikálna stránka, slovotvorná stránka,

[13] Tieto slová sa občas v školskej praxi (nemotorne) označujú učiteľmi ako *nevybrané*. dokonca aj ako *výnimky*. V učebniciach sa vyskytujú zvyčajne v závere tematických celkov, po precvičení slov s *y*, *ý* po obojakej spoluhláske. Netvoria rady ako vybrané slová, ale očakáva sa, že po prebratí celého tematického celku bude žiak schopný uplatňovať správny pravopis aj v týchto slovách. Pritom nejde o počtom zanedbateľnú skupinu. Napríklad slovenské učebnice vydavateľstva AITEC pre 3. ročník ZŠ obsahujú 155 takých slov, učebnice vydavateľstva TAKTIK 173 slov.

morfologická stránka, pragmatická funkcia v reči, pri akcentovaní historického zreteľa aj foneticko-fonologická (slová s *y*, *ý* sa kedysi vyslovovali odlišne ako dnes).

Vybrané výsledky pilotného overovania prvotného osvojovania etymologického pravopisu v 3. ročníku ZŠ

Pilotné overenie programu osvojovania etymologického pravopisu skonštruovaného podľa navrhnutých kritérií prinieslo viaceré sľubné výsledky. Pracovali sme v ňom s redukovaným základným súborom slov s *y*, *ý* po obojakých spoluhláskach, vytvoreným podľa frekvencie v reči. Súčasťou vyučovania boli aj príbuzné slová a slová s *i*, *í* po obojakých spoluhláskach, ktoré sa objavili vo východiskovom texte v závislosti od komunikačnej témy. Navrhovaný počet slov bol v základnom súbore vybraných slov po *z* 2 slová, po *p* 5 slov, po *s* 5 slov, po *v* 5 slov, po *m* 8 slov, po *b* 9 slov a po *r* 13 slov. Ako príklad uvádzame vyvodenie slov s etymologickým pravopisom po *z*. Základný súbor (*jazyk*, *-zývať*) sa v prvej vyučovacej jednotke rozširoval o príbuzné slová *jazykový, jazykovedec, jazykolam, jazykár* a slová s *i*, *í* podľa komunikačnej témy vyučovacej jednotky a východiskového textu, *zima* a *zips*. Pri vyvodení slova *jazyk* bola takto projektovaná výučba so 7 slovami s etymologickým pravopisom (pozri tab. 4).

Tab. 4: Projektovaný súbor slov s etymologickým pravopisom po *z*

Komunikačná téma vyučovacej jednotky	Základný súbor slov s y, ý po z	Príbuzné slová	Slová s i, í po z	Počet slov s etymologickým pravopisom
Nie je jazyk ako jazyk	jazyk	jazykový, jazykovedec, jazykolam, jazykár	zima, zips,	7

V priebehu vyučovania bol tento základný súbor prirodzene rozšírený aj o ďalšie príbuzné slová, konkrétne *zimnica* a *zimomriavky*, ktoré vyplynuli z aktuálnych komunikačných potrieb žiakov.

V pilotne overovanom programe vychádzalo poradie vyvodzovania slov s etymologickým pravopisom z dvoch kritérií: (1.) vzostupné zoradenie základných súborov podľa počtu slov, (2.) prvé vyvodzované slovo v danej skupine bude plnovýznamové a významovo blízke žiakom (pozri tab. 5).

Tab. 5: Poradie vyvodzovaných skupín slov s etymologickým pravopisom a prvé slovo základného súboru

Poradie	Vyvodzovaná skupina slov	Prvé vyvodzované slovo	Zdôvodnenie výberu slova
1.	z	jazyk	plnovýznamové slovo, frekventované slovo, s významným slovotvorným potenciálom, viacvýznamové slovo, dohľadateľnosť v historických dokumentoch v tejto pravopisnej podobe a možné poukázanie na jeho pôvodný pravopis, výskyt v mnohých frazeologizmoch
2.	p	pýtať sa	plnovýznamové slovo, najfrekventovanejšie slovo v reči zo skupiny, bežne vyskytujúce sa v reči detí, slovo so slovotvorným potenciálom
3.	s	syn	plnovýznamové slovo, najfrekventovanejšie slovo v reči zo skupiny s významným slovotvorným potenciálom
4.	v	zvyk	plnovýznamové slovo so slovotvorným potenciálom, vyučovanie bolo realizované v období po Vianociach, čo bolo tematicky blízke žiakom a zodpovedalo ich aktuálnym komunikačným potrebám
5.	m	umyť, mydlo, žmýkať	plnovýznamové slová, ktoré je možné tematicky vyvodiť spoločne, slová významovo príbuzné žiakovi, sloveso umyť s dobrým slovotvorným potenciálom
6.	b	bylina	plnovýznamové slovo s dobrým slovotvorným potenciálom
7.	r	ryba, ryža, bryndza	plnovýznamové slová, tematická príbuznosť slov, slová vyskytujúce sa v reči detí

Prezentované zmeny v pilotne overovanom programe v podmienkach jednej triedy (na metodologickej báze edukačného akčného výskumu[14]) priniesli viacero sľubných zistení. Analýza nácvičných a kontrolných diktátov realizovaných v priebehu celého overovania ukázala, že individuálna úspešnosť žiakov[15] sa pohybovala v rozpätí 87,6 % – 94,9 % v celkovej úspešnosti (tu sa započítavali všetky pravopisné javy, percentá znamenajú, že žiak napísal daný podiel slov pravopisne správne) a 79,8 % – 97,3 % pri pravopisne správnom písaní slov s etymologickým pravopisom (percentá znamenajú,

[14] Edukačný akčný výskum prebiehal v štyroch cykloch. Jednotlivé cykly zahŕňali plánovanie vyučovacích aktivít, ich realizáciu, priebežné pozorovanie žiakov, reflexiu a vyhodnotenie získaných údajov a následnú úpravu ďalšieho metodického postupu. Zdroje údajov tvorili najmä nácvičné a kontrolné diktáty, pracovné listy a textotvorné úlohy žiakov. Pilotné overovanie bolo zamerané na posúdenie funkčnosti navrhnutých kritérií výberu a usporiadania učiva v reálnych podmienkach vyučovania a na získanie podkladov pre ďalšie didaktické spresňovanie programu.

[15] V pilotnom overovaní sme zvolili prístup pozitívnej motivácie: žiaci nedostávali spätnú väzbu v podobe označovania chýb a uvádzania počtu chýb ako indikátora pravopisnej kvality, ale mali informáciu o počte správne napísaných slov. Úspešnosť bola vyjadrovaná podielom správne napísaných slov k celkovému počtu slov. Následne žiaci pracovali na odhalení, opakovanom ujasnení pravopisu chybne napísaného slova a ďalšej aplikácii a fixácii pravopisného javu.

že žiak napísal daný podiel slov s etymologickým pravopisom správne). Celkový rozbor výsledkov zároveň ukázal, že 31 % žiakov bolo úspešných na 100 % v celkovej úspešnosti a až 56 % žiakov malo úspešnosť 100 % v etymologickom pravopise. Pri 78 % žiakov sa v diktátoch prejavil určitý progres a až 62 % žiakov sa zlepšilo v pravopise. Výsledky pilotného overovania naznačujú, že po redukcii základného súboru slov a po zmene poradia osvojovaných skupín sa pravopis slov s etymologickým pravopisom osvojoval s pomerne vysokou mierou úspešnosti. Ak žiaci vo vyučovaní chybovali, pravopisné chyby neboli rozptýlené náhodne, ale sústreďovali sa najmä do konkrétnych slov, napríklad slovo *prepychový, vysoká, vyčistila, vyhráva.* Toto zistenie naznačuje, že žiakom robili problémy konkrétne slová, ktorých pravopis si ešte neosvojili v dostatočnej miere. Na rozdiel od pamäťového osvojovania si pravopisu vybraných slov sme týmto prístupom dokázali odhaliť slová, ktorých pravopis je potrebné ešte upevniť.

Významným zistením pilotného overovania bolo, že žiaci dokázali osvojený pravopisný jav uplatniť aj vo vlastnej textotvornej činnosti[16]. Pri písaní súvislého textu, vrátane slov s etymologickým pravopisom, ktoré uviedli žiaci v pracovnom liste na tému *Čím by som chcel/a byť* (Klimovič et al., 2023), sme zaznamenali úspešnosť 94,8 % v pravopisne správnom písaní, čo predstavuje priemerne 3 chybne napísané slová z celkového počtu 58 napísaných slov s etymologickým pravopisom. Žiaci uvádzali nielen slová, ktoré boli explicitne vyvodzované, ale aj ďalšie, ako *vydať sa na cestu, aby, strihať, vydarila, vyrovnať, vystúpenie, prezident, primátor, elektrikár, veterinár*. Tento výsledok možno chápať ako náznak toho, že si žiaci neosvojovali iba izolované pravopisné podoby jednotlivých slov, ale do istej miery aj princíp ich písania, ktorý vedeli uplatniť pri ďalších slovách vo vlastnom písomnom prejave.

Záver

V štúdii sme predstavili a pomocou prvých výsledkov pilotného overovania argumentovali význam lingvisticky a lingvodidakticky zdôvodnených kritérií výberu a usporiadania učiva etymologického pravopisu. Naše úvahy a prvé empirické sondy pracovne rámcujeme tromi úrovňami: (1.) úrovňou učebného obsahu (odpovedá na otázku, ako je potrebné usporiadať pravopisné učivo), (2.) úrovňou učiteľa (odpovedá na otázku, aké lingvistické a lingvodidaktické znalosti musí mať učiteľ, aby mohol primerane transformovať učebný obsah) a (3.) úrovňou učebného prostredia (odpovedá na otázku, ako modifikovať podmienky, v ktorých si žiak pravopis osvojuje vrátane primeraného zahrnutia rodinného prostredia žiaka). Každá z úrovní si zasluhuje osobitnú pozornosť a osobitné didaktické rozpracovanie. Téma predstavená v štúdii a ponúknuté riešenia sú súčasťou prvej úrovne navrhovaného inovatívneho riešenia vyučovania pravopisu – učebného obsahu.

[16] Išlo o v poradí 45. vyučovaciu jednotku vyvodzovania etymologického pravopisu z celkového počtu 56.

Súbežne s riešením tejto problematiky otvárajú sa viaceré otázky týkajúce sa súvisiacej terminológie zaužívanej v školskej praxi (obojaké spoluhlásky, nácvik pravopisu, rady vybraných slov a iné). K niektorým vieme zaujať stanovisko hneď, iné si vyžadujú väčšiu pozornosť aj priestor. Na nepresnosť termínu obojaké spoluhlásky (v češt. *obojetné souhlásky*) upozornil už Svoboda (1977), pričom ako riešenie navrhol používať termín *obojaké písmená* (týka sa to predsa pravopisnej stránky slova, jeho písania, nie vyslovovania, nejde o hlásku – zvuk, ale písmeno – znak). V tejto terminologickej inovácii (presnejšie bude hovoriť o terminologickom spresnení) navrhujeme nepoužívať v súvislosti s vyučovaním pravopisu termín *nácvik*. Oveľa vhodnejšie sa nám javí používať spojenie *osvojovanie pravopisu*. Výraz *nácvik* môže evokovať mechanickú činnosť, ktorú si človek osvojí aj bez výraznejšieho myšlienkového zapojenia. Vo vyučovaní pravopisu, ako sme ukázali vyššie, potrebuje žiak významne zapojiť nižšie aj vyššie kognitívne procesy, aby mohol osvojené pravidlá využívať pri písaní najprv uvedomene, neskôr automatizovane. Takisto sa nám ako nevhodný javí termín *rady vybraných slov*. Nejde predsa o rady, slová usporiadané na seriačnom princípe, ale len o zoznamy slov, ich slovníkové ukotvenie. Termín *rad* môže evokovať potrebu niečo si osvojovať v určenom poradí. Ako sme naznačili vyššie, od žiakov nevyžadujeme mechanické vymenovanie zoznamu vybraných slov, ale ich poznávanie, porozumenie a následné osvojenie ich písania. Významy a pravopis slov si žiaci majú osvojovať vzhľadom na svoje komunikačné potreby, nie v nejakom vopred definovanom poradí. Preto namiesto termínu rad vybraných slov odporúčame do praxe zaviesť termín *základný súbor vybraných slov* (predstavuje tie slová, ktoré reprezentujú slová s *y*, *ý* po obojakej spoluhláske/obojakom písmene ako východiskové, slovotvorne motivujúce, poväčšine ide o základové slová, napr. *syn*, *syr*, *sýty*) a termín *skupina vybraných slov* (sem patria všetky slová danej skupiny pri obojakej spoluhláske/obojakom písmene vrátane odvodených a príbuzných slov, napr. *syn*, ale aj *synáčik*, *synovský*, *zlosyn*). Základný súbor vybraných slov je tak podmnožinou skupiny vybraných slov.

Literatúra

Adam, R. (2022). Vyjmenovaná slova v češtine: podstata, kontext, vývoj. *Bohemistyka*, 22(1), 3–19.

Baumgartnerová, G. (2021/2022). Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, 72(3), 126–133.

Betáková, V., & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. SPN.

Brabcová, R. (1990). *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. SPN.

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.

Gajdošová, K., & Šimková, M. (2018). *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. VEDA.

Garabík, R., Gajdošová, K., Šimková, M., & Žáková, A. (2017). *Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. VEDA.

Ústav pro jazyk český AV ČR (2008–2026). *Internetová jazyková příručka.* https://prirucka.ujc.cas.cz/

Hájková, E. (2019). Vyjmenovaná slova. *Didaktické studie*, 11(1), 81–91. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/10/DidStu1_19kn.bl_.EBSCO_.pdf

Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hradilová, D. (2018). K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka. *Didaktické studie*, 10(2), 132–145. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/06/DidStu2_18kn.bl_.EBSCO_.pdf

Hubáček, J. (2000). Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. *Komenský*, 124(7–8), 162–163.

Jarušinská, L., & Klimovič, M. (2022). Porozumenie významu slov s etymologickým pravopisom u žiakov 2.– 5. ročníka základných škôl. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 12(1), 74–85. https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-12–1.pdf

Klimovič, M. (2019). Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka. In A. Mitrová & Z. Sláviková (Eds), *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* (s. 301–316). Prešovská univerzita v Prešove. https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mitrova1

Klimovič, M., Čuchtová, I., Rusňák, R., Dziak, D., & Jarušinská, L. (2023). *Komunikujeme písaním. Metodická príručka pre učiteľov primárneho vzdelávania*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. https://indi.unipo.sk/?page_id=454

Kupcová, J. (2003). Vyučovanie pravopisu. In J. Palenčárová, J. Kesselová, & J. Kupcová, *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (s. 83–97). SPN.

Liptáková, Ľ., Stanislavová, Z., Sičáková, Ľ., Hlebová, B., Kesselová, J., Klimovič, M., Rusňák, R., Vužňáková, K., Andričíková, M., Mitrová, A., Pršová, E., Tkáčová M., Sochovičová, A., Cibáková, D., & Matušíková, A. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Liptáková, Ľ., Andričíková, M., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., Pršová, E., Rusňák, R., Sičáková, Ľ., Stanislavová, Z., & Vužňáková, K. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Ološtiak, M. (ed.). (2015). *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. SPN.

Považaj, M. (Red.) (2013). *Pravidlá slovenského pravopisu*. VEDA.

Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.

Štefanovič, J. (1967). *Osvojovanie pravopisu*. SPN.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Národný inštitút vzdelávania a mládeže SR. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Pramene

Babušová, G., Chlumská, P., Kosová, J., Nespěšná, V. & Řeháčková, A. (2020). *Český jazyk 3*. Fraus.

Bakalová, V., Krajčovičová, J., & Bujalka, A. (1998). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Vydavateľstvo Litera.

Ballová, A., Bernáthová, M., & Petríková, Ľ. (1986). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základnej školy*. SPN.

Dvořáková, Z., Hubáček, J., Jelínek, J., & Tupý, K. (1995). *Český jazyk pro 3. ročník základní školy*. SPN.

Hadrabová, I., & Hénková, P. (2025). *Český jazyk pro život 3 – Pracovní učebnice 1. díl, 2. díl.* Didaktis.

Puldová, M., & Binková, A. (2023). *Hravý český jazyk: učebnice pro 3. ročník ZŠ*. Taktik.

Hirschnerová, Z., & Adame, R. (2012). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. AITEC.

Hirschnerová, Z., Sedláková, M., & Kesselová, J. (2007). *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Orbis Pictus Istropolitana.

Nguyenová Anhová, Ľ. (2017). *Slovenský jazyk 3 – Nezábudka. Učebnica pre 3. ročník ZŠ*. TAKTIK.

https://doi.org/10.5507/cjl-904

Oslava stého výročí narození Vlastimila Styblíka

Stanislav Štěpáník

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,
stanislav.stepanik@upol.cz

Abstrakt

Článek přináší přetisk textu Vlastimila Styblíka z ČJL 1965/1966 s názvem *Některé poznatky z pravopisného výzkumu na základní škole* (roč. 16, č. 8, s. 354–364). Přetisk je publikován k stému výročí narození autora.

Klíčová slova: Vlastimil Styblík, pravopis

Celebration of the 100th anniversary of Vlastimil Styblík's birth

Abstract

The article presents a reprint of a text by Vlastimil Styblík from ČJL 1965/1966 entitled '*Some Findings from Spelling Research in Basic Schools*' (vol. 16, no. 8, pp. 354–364). The reprint is published to mark the centenary of the author's birth.

Key words: Vlastimil Styblík, spelling

CC BY

Právě sta let by se 27. října dožil Vlastimil Styblík, dlouholetý redaktor časopisu *Český jazyk a literatura*, jazykovědec a didaktik češtiny, výzkumník i praktik, autor řady učebnic, cvičebnic a metodických příruček i osnov českého jazyka.

O Vlastimilu Styblíkovi byla publikována již řada životopisných medailonů.[1] Proto jsme se rozhodli tuto významnou osobnost připomenout jinak: přetiskem Styblíkova článku z r. 1966, v němž autor prezentoval výsledky výzkumu pravopisu na základní škole. Pro kontext této konkrétní práce uveďme, že zapadala do činnosti Pravopisné komise ČSAV, která diskutovala o úpravách nebo reformách českého pravopisu, a to mj. právě z hlediska školní výuky češtiny.

Práce týkající se českého pravopisu zaujímají v Styblíkově díle zvláštní postavení (věnoval se mu také ve své disertaci k získání kvalifikace CSc.), ale zároveň poznatky, které výzkum z r. 1964 prezentuje, jsou až neuvěřitelně aktuální i dnes. Sám text, který Styblík k ověření pravopisných znalostí žáků tehdy použil, již zastaral, pravopisná kodifikace některých jevů se za tu dobu změnila a je důležité také zdůraznit, že jde o text umělý, který vznikl pro účely výzkumu, aby bylo možno ověřit velké množství pravopisných jevů. Tehdejší výzkum však přináší cenné a precizně dosažené výsledky, které poukazují na to, že celá řada problémů, s nimiž se současní učitelé ve vztahu k pravopisu u žáků setkávají, vůbec nejsou nové.

Autor už tehdy konstatoval, že[2]

- výsledky v pravopise se jeví jako neuspokojivé, což kontrastuje s mírou pozornosti i času věnované pravopisnému výcviku ve škole, a málo žáků ovládá probrané a procvičené pravopisné učivo celkem bezpečně;
- učitelé nejsou spokojeni s pravopisnou úrovní žáků;
- chybné, ale často i správné psaní není podloženo náležitou úvahou, tedy že se pravopisné dovednosti neopírají o znalosti a dovednosti mluvnické, resp. vůbec jazykové;
- pravopisný výcvik je přebujelý a pravopisné nedostatky se odstraňují především zase intenzivnějším pravopisným výcvikem, „jako by šlo o zcela autonomní disciplínu. Pravopisná úroveň je pak přece jen lepší, avšak jen „na povrchu", mnohá řešení nejsou opřena o náležité vědomosti, žák nevidí v pravopise řád, nýbrž shluk jednotlivostí, plno výjimek a nejasností a nikdy jej nemůže bezpečně ovládnout" (Styblík, 1966, s. 56);
- ve vlastních písemných projevech se žáci dopouštějí v průměru méně chyb než v diktátech;
- vůbec největší obtíže žákům činí psaní interpunkčních čárek;

[1] Životopisné medailony publikované v ČJL: Čechová, M. (1986/1987). K jubileu Vlastimila Styblíka. *Český jazyk a literatura, 37*(2), 82–85; Buriánková, M. (2001/2002). K životnímu jubileu našeho významného jazykovědce. *Český jazyk a literatura, 52*(3/4), 98–99; Čechová, M. (2012/2013). Odešel Vlastimil Styblík. *Český jazyk a literatura, 63*(4), 194–195.

[2] Zpracováno na základě souhrnné výzkumné zprávy: Styblík, V. (1966). *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy.* SPN.

- na neuspokojivých výsledcích se podílí nevhodná praxe mluvnické a pravopisné výuky;
- učitelé připisují pravopisu velký význam, a to vlivem tradičního nadměrného důrazu na pravopis v celé společnosti, dovednost psát bez pravopisných chyb nepatřičně splývá s úrovní vzdělanosti a i inteligence člověka.

V závěru výzkumné zprávy pak Styblík konstatuje, „že by výraznější zjednodušení našeho pravopisu přispělo k zlepšení stavu jazykového vyučování u nás a k jeho orientaci na závažnější složky jazykového vzdělání a kultury“ (Styblík, 1966, s. 57). Tento závěr zapadá do dobového kontextu, v němž text vznikl. Vlastimil Styblík byl členem komise, která se zabývala možnostmi proměny pravopisné kodifikace směrem k jejímu zjednodušení (komisi vedl F. Daneš), a byl pověřen zkoumáním těchto možností právě z perspektivy školy. Díváme-li se na problematiku pravopisu ve výuce dnešní optikou, řešením nemusí být reforma pravopisu, ale optimalizace jeho výuky, mj. dodržování didaktických zásad při výuce pravopisu, hledání efektivních způsobů expozice, fixace i ověřování pravopisných jevů a vůbec určitá proměna kultury přístupu k pravopisu a jeho výuce ve škole. Jeden z velmi vhodných příkladů naznačeného směru ukazují L. Jarušinská a M. Klimovič ve svém článku na předchozích stranách.

Následující text byl publikován v časopise Český jazyk a literatura v roce 1966, v 8. čísle 16. ročníku.

Některé poznatky z pravopisného výzkumu na základní škole

Vlastimil Styblík, VÚP Praha

I.

Pravopisná komise ČSAV koná rozsáhlé přípravné práce, jejichž konečným cílem je vyřešit problém, v čem a do jaké míry by bylo optimálně vhodné upravit nebo reformovat český pravopis. Při řešení uvedeného problému má veliký význam i zjištění, jak žádoucí by byly různé úpravy nebo pravopisná reforma z hlediska naší školy a jak by se různé změny v pravopisných zásadách a pravidlech obrazily ve vyučování českému jazyku na školách. V oddělení českého jazyka VÚP v Praze byl proto na žádost pravopisné komise proveden v květnu r. 1964 výzkum, jehož úkolem bylo zjistit pravopisnou úroveň žáků na konci povinné školní docházky a hlavní pravopisné obtíže, a to se zřetelem

k vynaloženému času (a úsilí) na zvládnutí různých typů pravopisných jevů. Podrobnou zprávu o metodách a organizaci našeho výzkumu, o jeho výsledcích a závěrech z něho vyvozených jsme odevzdali pravopisné komisi; pod názvem „Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy" vyjde tiskem v SPN.[3] V tomto článku chceme pro nedostatek místa podat jen stručnou informaci o některých výsledcích výzkumu a za měřit se hlavně na několik zjištění, z nichž by mohli učitelé českého jazyka čerpat poučení pro svou práci.

II.

Základem výzkumu byl soubor dvou pravopisných diktátů, zadaný vzorku 469 žáků 8. r. a 468 žáků 9. r. V dohodě s předsednictvem pravopisné komise jsme užili těchto textů[4]:

1. diktát:
Koupíme nábytek z tvrdého nebo měkkého dřeva. Plaval jsem s vypětím sil, aby mě vítr nestáhl do hlubin. Husité dobyli vítězství u pražského Vyšehradu. Výr rozsápal dva holuby. Vykláněl se z okna, protože chtěl vidět rozkvetlé stromy. Po klikaté silnici, která se vinula údolím, jely vozy s pytli. Napište zprávu o organizaci a výsledcích výzkumu. Z úzké skuliny mezi skalami vylezl slepýš. Správa dětské obuvi trvala měsíc. Davy lidí se sbíhaly. Jablíčka brzy zčervenala, ale pak zčervivěla. Shodil deník s bílého stolu. Mlynářovy dcery sbíraly byliny. Babička rozuměla lidským srdcím. Z kamenitých strání a neúrodných polí zřídili družstevníci pastviny. Brzičko vstanu z postele. Vyndal vidličku z kuchyňského stolu. Stěžoval si na vás. Děti zpozorovaly starý pařez, vyviklaný a ztrouchnivělý.

2. diktát:
Objevil krabici s vypreparovanými motýly, kteří zářili jako drahokamy. Vzpomněl si na své každodenní povinnosti. Neztěžujte mi zbytečně práci. Skupiny brigádníků se vracely z pole do vsi. Mluví velmi rozumně. Zpěv se Karlovi zřejmě líbil. Vítr bral klobouk s hlavy. Myslivec se vzpřímil a nabil pušku. Chlapci a dívky násobilku uměli. Když víření hmyzu ustalo, les ztichl. Půjdeme s učiteli do Národního divadla. Uzemnění antény k rádiu jsme si obstarali my sami. Jeníkovy sestry už byly zdrávy. Pravý včelí med je léčivý. Chlapec pozoroval strýčkovy psy. Sousedovi chlapci byli zvědaví na dárek. Závodníků s motocykly na startu u Hradce Králové přibývalo. Neplýtváš penězi? Přiběhl ke mně cizí pes. Nad lesy a poli kroužili draví jestřábi. Kolonialismus bude zcela zlikvidován.

[3] Pozn. red.: Viz Styblík, V. (1966). *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy.* SPN. Výše ze zprávy citujeme.

[4] Uvedených textů bylo užito (vedle jiných textů) také při průzkumu, který provedla katedra českého a slovenského jazyka na filosofické fakultě Karlovy university. O výsledcích viz článek E. Dvořáka Průzkum pravopisného úzu studentů pražských vysokých škol, ČJL 16, 97–113.

Výsledky byly sledovány zvláště v 221 pravopisných jevech obsažených v našich textech. Uvedeme pouze zjednodušený přehled výsledků v jednotlivých typech jevů:

y v předponě (8 jevů v textech diktátů): v 9. r. 96,9% správných řešení, v 8. r. 95,1% správných řešení; *i/y* po oboj. souhl. v slovních základech (40 jevů): 94,6% a 92,2%; *i* po oboj. souhl. v příponách (17 jevů): 98,1% a 96,9%; *i/y* po oboj. souhl. v koncovkách podst. jmen (22 jevů): 903% a 88,2%; *i/y* po oboj. souhl. v koncovkách příd. jmen a adjektivních zájmen (14 jevů): 87,5% a 83,4%; *i* po oboj. souhl. v ostatních koncovkách zájmen (2 jevy): 98,3% a 96,6%; *í* po oboj. souhl. v koncovkách sloves v přít. tvaru (2 jevy): 99,6% a 99,5%; *i/y* v koncovkách příčestí (13 jevů): 90,1% a 85,1%; *ú/ů* (6 jevů): 93,9% a 90,2% správně, ale 5,1% a 83% případů s vynechaným diakritickým znaménkem a jen 1% a 15% se znaménkem zaměněným: *bě/bje*, *vě/vje*, *pě*, *mě/mně* (15 jevů): 87,7% a 86,2%; předložky *s, z* (14 jevů): 85,2% a 80,7 procenta; předpony *s-, z-, vz-* (20 jevů): 85,9% a 81,9%; zdvojené souhlásky a typ *deník* (4 jevy): 82,7% a 73,2%; jiné souhláskové skupiny (13 jevů): 96,1% a 93,9%; volné vyznění souhlásek v slovech *když* a *už*: 100% a 99,6%; jednotlivé jevy v cizích slovech (12 jevů): 95,1% a 93,9%; velká a malá počáteční písmena (8 jevů): 95,9% a 93,1%; interpunkční čárky (8 jevů): 81,6% a 73,6 procenta; interpunkce na konci vět rozkazovacích a tázacích (3 jevy): 88,7% a 91,1%.

Celkem bylo v 9. ročnících ze 103 428 případů správně napsáno 94 582 případů (91,5%), v 8. ročnících ze 103 649 případů bylo správně napsáno 91 751 případů (88,5%).

Takto uvedené výsledky se mohou na první pohled jevit uspokojivé. Nelze je však chápat jako jediný a nejdůležitější ukazatel pravopisné úrovně žáků na konci povinné školní docházky. Z uvedeného počtu 221 jevů je velké množství jevů pro žáky nejvyšších ročníků málo náročných (např. *i/y* v slovech *sil, aby, koupíme* atp., *ů* v slovech *brigádníků, závodníků, půjdeme*, *ě* v slovech *přiběhl, zčervivěla* atd.). Naproti tomu se v celkových výsledcích skrývají některé velmi slabé výsledky. Např. i v 9. ročníku napsalo *y* v slovním základě slova *dobyli* správně jen 70% žáků, v koncovce adjektiva *strýčkovy* 63%, skupinu *mně* v slově *vzpomněl* 63% a v slově *uzemnění* 56%, předložku *s* ve spojení *s bílého stolku* 58% a *s hlavy* 50%, předponu *z-* v slově *neztěžujte* 55%, interpunkční čárku mezi slovy *pařez, vyviklaný* 58% a mezi slovy *údolím, jely* 52% atd.

Důležitým kvantitativním ukazatelem je také průměrný počet chyb v diktátech. Z 221 zkoušených pravopisných jevů připadá na každého žáka v 9. r. průměrně 18 chyb, v 8. r. průměrně asi 24,3 chyby (přitom případy, kdy žáci jevy vynechali, ponecháváme stranou). Průměrný počet chyb připadajících na žáka ještě značně stoupne, počítáme-li všechny chyby, jichž se základní vzorek žáků v diktátech dopustil, tj. přihlédneme-li také k chybám v jiných jevech než v uvedených 221. Pak připadá na každého žáka v 9. r. 22,3 chyb, v 8. r. 30,8 chyb. I když jsou diktáty pravopisnými jevy značně nasyceny, nelze říci, že by obsahovaly jevy zvlášť obtížné nebo dokonce „chytáky" – za těchto okolností se jeví průměrný počet chyb příliš velký.

Zvlášť důležité je pak zjištění, jaké je rozložení žáků podle počtu chyb, jichž se v diktátech dopustili. Uvádíme jen zjednodušený přehled distribuce chyb v základním vzorku žáků.

0–4 chyby: 29 žáků 9. r. (6,2%), 16 žáků 8. r. (3,4%); *5–9 chyb*: 80 (17,1), 53 (11,3); *10–14*: 69 (14,7), 58 (12,4); *15–19*: 57 (12,2), 62 (13,2); *20–29*: 100 (21,4), 74 (15,8); *30–39*: 55 (11,7), 60 (12,8); *40–49*: 42 (9), 53 (11,3); *50–59*: 13 (2,8), 40 (8,5); *60–69*: 8 (1,7), 22 (4,7); *70–79*: 12 (2,6), 17 (3,6); *80–89*: 3 (0,6), 5 (1,1); *90–99*: 0 (0), 4 (0,9); *100–109*: 0 (0), 3 (0,6); *110–122*: 0 (0), 2 (0,4).

Je patrno, že jen velmi málo žáků dokázalo napsat diktáty s malým počtem chyb a že pouze u několika žáků se projevuje skutečně bezpečné ovládnutí pravopisného učiva základní devítileté školy. Naproti tomu značný počet žáků se dopustil nadměrně velkého množství chyb: i v 9. r. se dopustilo 30 a více chyb 28,4 % žáků, 40 a více chyb stále ještě celá šestina, 16,7% žáků; v 8. r. ovšem ukazuje distribuce stav mnohem horší. Přitom je třeba vzít v úvahu tu skutečnost, že žáci 9. ročníků představují jen část příslušné populace, že se značné množství žáků s nejslabším prospěchem, jimž také pravopis obvykle činí největší potíže, do 9. r. (často ani do 8. r.) vůbec nedostalo a že takoví žáci nejsou v našem vzorku zastoupeni.[5]

III.

Vedle uvedených kvantitativních ukazatelů jsme se snažili aspoň u vzorku 16 žáků 8. a 9. ročníku (dvou ze škol s nejlepšími výsledky) postihnout, jaká asi je kvalita řešení. Vzorek žáků klasifikovaných 1.–4. stupněm z českého jazyka odůvodňoval v ústním pohovoru (ovšem s přestávkami) všechny pravidelné pravopisné jevy v diktátech (ty jevy, které se žáci odůvodňovat učili). Výsledky jsou velmi poučné. Je běžné zaměřit pozornost na příčiny chyb. I my jsme ve zprávě o výzkumu věnovali mnoho stran rozboru příčin chybného psaní. V tomto článku si však všímáme pouze toho, jak žáci uměli odůvodnit jevy, které napsali správně. I při takovémto přístupu k věci ovšem vycházejí najevo zároveň mnohé příčiny chyb.

Ve většině případů se žák při psaní rozhoduje mezi dvěma možnostmi (mezi *i-y, ú-ů, s-z* a vůbec mezi souhláskami z dvojic znělých a neznělých, mezi malými a velkými písmeny atd.), má tedy v případě neznalosti teoreticky stále ještě 50procentní naději na úspěch. Avšak z rozhovorů se vzorkem žáků je patrno, že případů pouhého hádání není mnoho. Jen zřídka se stalo, že žák váhal a pak uvedl, že by „něco" napsal. Naproti tomu jsme se poměrně dosti často setkali s tím, že žák psal pravopisný jev týmž způsobem (správně, nebo chybně) jako před celou řadou dní a na svém rozhodnutí trval, i když nebyl schopen uvést pro ně žádné odůvodnění. Jde tu ovšem o žáky na konci školní docházky, kteří už pravopisné jevy různých typů mnohokrát řešili a mají

[5] Ve školním roce 1963/64, kdy se náš výzkum konal, skončilo na českých základních devítiletých školách povinnou školní docházku celkem 161 075 žáků, z nich však 21 461 (tj. 13,3 %) v nižším než 9. ročníku. V 1.–5. r. končilo 692 žáků, v 6. r. 1790 žáků, v 7. r. 5575 žáků a v 8. r. 13 404 žáci.

jisté pravopisné povědomí, i když v jednotlivostech nespolehlivé.[6] U žáků nižších ročníků je „hádání" pravděpodobně častější.

Naopak se zase vyskytly případy, kdy se žák dopustil v diktátu chyby navíc: při ústním pohovoru pak v klidu napsal jev správně a také jej náležitě odůvodnil. Někdy se žák přímo divil, jak mohl v diktátě v příslušném jevu chybit. Některé chyby v diktátě tedy lze vysvětlit omezeným množstvím času na promyšlení jevu, jehož psaní není dosud v náležité míře automatizováno, až zbytečným spěchem žáka, nepozorností a vůbec přepsáním z nervozity při písemné zkoušce.

Jak už bylo naznačeno, setkali jsme se poměrně dosti často s případy, kdy žák správně napsaný pravopisný jev neuměl nijak odůvodnit. Způsob psaní si sice pamatoval mnohdy zcela bezpečně, avšak i tak neschopnost odůvodnit jej svědčí o tom, že žák některé partie pravopisu neovládá uvědoměle, že má v pravopisném i mluvnickém myšlení nedostatky (že zůstaly nevyužity i možnosti rozvíjet jeho rozumové schopnosti), a tedy není záruka, že žák nechybí v jiném případě, souvisícím s týmž pravopisným pravidlem. (Vedle případů, kdy žák neuměl odůvodnit své správné řešení, bylo i dosti případů, kdy žák neměl žádné odůvodnění pro své chybné psaní.) Vůbec lze říci, že je škodlivé, jestliže si žák zvykne na to, že některé pravopisné jevy neumí odůvodnit (pokud ovšem nejde o případy, které nelze zahrnout do pravidel probíraných ve škole). Nejčastěji neuměli žáci uvést žádné odůvodnění pro psaní předpon *s-, z-, vz-*, u některých skupin jevů zase uváděli nějaké odůvodnění všichni (*ú/ů*, předpona *vy-*, velká a malá počáteční písmena), i když šlo někdy o odůvodnění neúplné, nepřesné, nesprávné. Je zajímavé, že někteří žáci neumějí některé pravopisné jevy odůvodnit, i když jiné jevy téhož typu odůvodňují správně. Např. žák, který odůvodnil správně tzv. vyjmenovanými slovy celou řadu případů včetně *i* v slovech lidé a mezi, neuměl uvést vůbec žádné odůvodnění pro psaní *i* v slovech *lidským* a *velmi*. Všichni žáci odůvodňovali aspoň v některých případech *i/y* v koncovkách podstatných jmen vzorem, ale 8 ze 16 jich pak pro některé správně napsané koncovky substantiv neumělo uvést žádné odůvodnění (čtyřikrát *obuvi*, třikrát *vsi*, dvakrát *pytli*, jednou *davy*, *penězi*, *Karlovi*, *vítězství*). Někdy žáci uvedli, že si způsob psaní slova jen pamatují, např. dva žáci si pamatují *-i* v slově *obuvi* podle nápisů na obchodech (*Oprava obuvi*).

Ještě častější je nesprávné odůvodňování. U některých jevů je věcně nesprávné odůvodňování přímo hromadné. Např. 13 ze 16 žáků odůvodnilo *í* v tvaru *koupíme* tím, že toto slovo není ve vyjmenovaných slovech, *í* v tvaru *mluví* 4 žáci tím, že toto slovo není mezi vyjmenovanými slovy, a 2 žáci vzorem *jarní* (a v odůvodňování obou koncovek byly ještě další nepřesnosti a chyby). Tvrdé *y* v slově *Vyšehrad* odůvodnilo (v Praze!) 10 žáků z 16 tím, že jde o součást předpony *vy-* (3 žáci *y* odůvodnit nijak neuměli a jen 3 uvedli souvislost s vyjmenovaným slovem *vysoký*). 8 žáků ze 16 odůvodnilo *-í* v slově *draví* (jestřábi) vzorem *jarní* nebo tím, že jde o přídavné jméno měkké (po doplňujících

[6] Připomínáme tu dosti rozšířenou praxi u dospělých: v případě nerozhodnosti si napíší slovo dvojím způsobem a vyberou si pak ten, který se jim zdá „normální". Většinou se přitom uplatňuje zraková paměť.

otázkách examinátorových pak 5 žáků své odůvodnění opravilo). Jinde jsou nenáležitá odůvodnění správně napsaného jevu řidší nebo ojedinělá. Např. *y* v slově *vypětím* odůvodnil žák tím, že slovo *vypjal* je ve vyjmenovaných slovech, *y* v slově *dobytek* odůvodnil žák tím, že jde o rod mužský neživotný. U některých jiných jevů jsou nenáležitá odůvodnění velmi pestrá, zejména u *i/y* v koncovkách podstatných jmen. Tak při odůvodňování náležitého *i/y* v koncovkách podstatných jmen 11 žáků někdy užilo nesprávného vzoru: odůvodnili čtyřikrát *poli* jako *stroji* (z toho jednou po dalších otázkách examinátorových opraveno správně), *polí* podle *stroj*, opraveno: přídavné jméno měkké; *polí* jako *jarní*, opraveno: není ve vyjmenovaných slovech; *polí* jako *nůší*; *údolím* jako *jarním*; *motýly* jako *městy*; *penězi* jako *kosti*; *stromy* jako *ženy* (pak opraveno správně); *vsi* podle *nůše*; *obuvi* podle *nůše* (pak opraveno správně); *obuvi* podle *píseň* (pak opraveno správně). 5 žáků některé *i/í* v koncovce substantiva odůvodnilo tím, že nejde o vyjmenované slovo: pětkrát v slově *údolím*, dvakrát v slově *vítězství*, jednou *polí*, *vsi*, *penězi*, *obuvi*. Některá další nesprávná odůvodnění náležitého *i/y* v koncovkách substantiv: *obuvi*, je to cizí slovo; *obuvi*, koncovka *-uvi*; *polí*, je to vzor v ruštině a tam bych si nedovedl představit *-ý*; *Karlovi*, je to přídavné jméno přivlastňovací; *vsi*, jako v slově *víska*; *učiteli*, může jít o muže i ženy, ale řídí se to tím *muži*, atp. Některá odůvodnění byla velmi nespolehlivá, ve skutečnosti nic nedokazovala (např. „*s učiteli*, napíšeme *-i*, jako s *Francouzi*"). Někdy si ovšem žák způsob psaní ve skutečnosti jen pamatoval a teprve na vyzvání při pohovoru hledal nějaké odůvodnění, avšak tato skutečnost nemůže být omluvou, že žák na konci školní docházky neumí zcela pravidelné pravopisné jevy odůvodnit.

Velmi často podávali žáci odůvodňování neúplná. Např. koncovku *-ý* v slově *pravý* odůvodňovali všichni vzorem *mladý* nebo tím, že jde o přídavné jméno tvrdé, a nikdo nepřipojil bližší určení tvaru, ačkoliv přídavné jméno tvrdé nemá v koncovce vždy jen *-ý*. Takovéto neúplné odůvodnění sice ve většině případů neznamená, že si žák nevšiml i všech příslušných kategorií, avšak projevilo se, že u některých žáků je to otevřená cesta k chybám (po správném zjištění přídavného jména tvrdého psali v koncovce *ý*, i když šlo o 1. pád množného čísla rodu mužského životného, např. *draví jestřábi*).

Neúplná odůvodnění byla častá také u předložky *z* (žáci odůvodňovali z mnohdy jen poukazem na to, že jde o spojení s 2. pádem, jako by se v některých případech dosud nepojila s genitivem předložka *s*).

Neúplná (až chybná) odůvodnění *i/y* v koncovkách substantiv se zdůrazněním rodu a životnosti, čísla nebo pádu místo komplexního posouzení tvaru podávalo 6 žáků, a to ve větší nebo menší míře a v různých kombinacích, přitom vždy vedle odůvodnění správných. Např. *y* v slově *stromy* bylo odůvodněno jen rodem mužským neživotným, *i* v slově *jestřábi* jen číslem množným, *y* v slově *motýly* jen 7. pádem. Někdy si žák při takto zjednodušeném odůvodnění v duchu vybavil i všechny ostatní důležité skutečnosti, avšak opět jde o otevřenou cestu k chybám (žáci odůvodnili např. rodem mužským neživotným i chybnou podobu *pytly*, číslem množným i chybnou akuzativní podobu

holubi, 7. pádem i chybnou podobu *učitely* atp.). Podobné nedostatky se projevily i u jiných typů pravopisných jevů.

Řadu případů také žáci chápou zbytečně jako výjimky, často vlivem způsobu jejich podávání ve škole. Např. *-i* v slově *peněži* odůvodnili 4 žáci tím, že slovo patří do skupiny *vítěz*, *kněz*, *Francouz*, *peníz*, *městys*. Psaní slova *brzičko* pokládali někteří žáci za výjimku, která „nemá se slovem *brzy* nic společného". Slova s počátečním *vi-/ví-* také chápou někteří žáci jako skupinu výjimek, umějí je vyjmenovat zpaměti, jako jakýsi doplněk obvyklých tzv. vyjmenovaných slov. Podobně si pamatují způsob psaní slov jako *dobytek, myslivec*, jejichž souvislost se slovy *býti, mysliti* není už dobře patrna. Jeden žák také napsal správně *y* v základu slova *dobyli* ve větě *Husité dobyli vítězství v bitvě u Vyšehradu* a uvedl: „Je to výjimka, je to od *bíti*, ale když se něco *dobije*, tak se píše tvrdé *y*." Jiný žák uvedl o psaní slova *nabil* (pušku): „Netloukl ji, ale píšeme měkké *i*."

Odůvodnění správná nebo v podstatě správná sice převládala, ale uvedené způsoby odůvodňování se u jednotlivých žáků různě střídaly a prolínaly a naprosto chyběla důslednost, žádoucí jednotnost přístupu k pravopisným jevům téhož typu. Např. *i/y* v koncovkách odůvodňovali žáci většinou správně, tj. příslušností slova ke vzoru nebo tvarem vzoru, avšak ze vzorku 16 žáků jen jediný odůvodnil tímto způsobem všechny koncovky substantiv. Pro ilustraci uvádíme přehled způsobů odůvodňování *i/y* v koncovkách substantiv u žáka 9. ročníku, reprezentujícího žáky s dobrou, a to podle pořadí jevů v diktátech i v ústní zkoušce[7]: *vítězství* – měkká koncovka *-ství*; *holubi* (!) – jsou dva, číslo množné; *stromy* – rod mužský neživotný; *pytli* – rod mužský životný (!); (examinátor: Jak jsi to poznal?) – je to podle vzoru *stroj*; skalami – *-ami* je vždy měkké; *obuvi* – nevím; *davy* – jako *hrady*; *polí* – vzor *moře*; *motýli* (!) – číslo množné; *drahokami* (!) – koncovka *-ami*; *vsi* – nevím; *Karlovi* – 2. (!) pád; *hlavy* – jako *ženy*; *učiteli* – *muži*; psi (!) – množné číslo mužského rodu; *motocykly* – rod mužský neživotný; *penězi* – to si pamatuji; *lesy* – 7. pád (examinátor: *S učiteli* je také 7. pád, ale píšeme *-i*), *lesy* – je to rod mužský neživotný; *poli* – jako *moři*; *jestřábi* – 1. pád čísla množného (examinátor: *Koráby* je také 1. pád čísla množného, ale píšeme *-y*) – ale *koráby* je mužský rod neživotný.

Ve značném množství případů byla odůvodnění formulována neodborně, bez mluvnického, aparátu; takováto odůvodnění zcela převládala u shody přídavných jmen s podstatnými jmény a u shody přísudku s podmětem („Vztahuje se to k tomu *sestry*", „Protože *ty sestry*", „Protože *všichni*", „Když je to *děti*, píše se vždy *-y*" apod.).

Celkem je možné říci, že sice většinu správně napsaných pravidelných jevů odůvodnili žáci náležitě, avšak přece jen jich mnoho odůvodnili nesprávně nebo neúplně (a také neodborně) nebo vůbec nebyli schopni uvést pro ně nějaké odůvodnění a že tedy kvalitativní stránka výsledků je značně horší než jejich stránka kvantitativní.

Uvedené nedostatky zčásti souvisí s tím, že automatizace v některých typech pravopisných jevů u některých žáků už pokročila natolik, že si způsob psaní neodůvodňují a teprve na vyzvání hledají pro způsob psaní nějaké odůvodnění (jistá automatizace

[7] Chyby v *i/y* v koncovkách označujeme vykřičníkem v závorce.

pravopisných záznamů už na základní škole je zajisté žádoucí), především však se takto projevuje ve větší nebo menší míře odtržení pravopisného výcviku od mluvnického základu. Někteří žáci nesledují pozorně vyučování nebo nemají patřičné schopnosti a neovládají dobře učivo z tvoření slov (nepoznávají, v které části slova pravopisný jev je, nepoznávají způsob utvoření slova ve spojení s jeho významovou stránkou), z tvarosloví (nepoznávají slovní druh, koncovku, potřebné mluvnické kategorie, vzor), ze skladby (nepoznávají rozhraní vět, vztah mezi větami v souvětí, holý podmět, vztah mezi členy ve větě), avšak pravopisný výcvik na tomto nedokonalém základě pokračuje.

K tomu se velmi často připojují i nedostatky v samé pravopisné přípravě žáků. Projevuje se neznalost pravopisných pravidel, matení pravidel a neznalost náležitého metodického postupu při řešení pravopisného problému – žák neví, čím se má v kterém případě řídit, co si potřebuje zjistit (tato bezradnost ovšem už často souvisí s nedostatky v mluvnické přípravě), ale pravopisný výcvik i bez těchto nezbytných předpokladů opět pokračuje.

Někteří žáci nevidí v pravopise řád, nýbrž shluk jednotlivostí, plno nejasností a všelijakých výjimek, a tak si místo jednotného postupu a pravidla vytvářejí i pro řešení týchž jevů sami různé postupy a řadu vlastních „pravidel" a „výjimek". Nedostatky v psaní (nikoli v nezbytných předpokladech a v postupu) se trpělivě odstraňují hojnými pravopisnými cvičeními, diktáty a opravami a počet pravopisných chyb se postupně přece jen snižuje, i když velmi pomalu, neúměrně vynaloženému času a námaze. Žáci pak píší některé konkrétní případy správně sice bez „hádání", ale také bez schopnosti správně je odůvodnit a jiné případy téhož mluvnického a pravopisného typu píší dále s chybami, protože tápou a nacházejí nejneočekávanější nevhodné analogie a chybná řešení. V tomto smyslu se potvrzuje názor akad. B. Havránka, že se pravopis na školách (na úkor mluvnice) „přecvičuje". Je pravdivý zdánlivý paradox, že lepších výsledků v pravopise lze dosáhnout omezením „pravopisného výcviku" (ve prospěch výcviku mluvnického), změnou celkového přístupu k pravopisnému vyučování, ovšem nikoli teprve v nejvyšších ročnících, nýbrž hned od počátku. Bylo by třeba realizovat vhodný systém kroků, a to i v učebnicích.

IV.

Dosažené výsledky je zajisté vhodné konfrontovat i s časem a pozorností věnovanou pravopisnému výcviku ve škole. Osnovy českého jazyka pro 2.–9. r věnují jazykové složce celkem 1056 vyučovacích hodin. Z tohoto počtu je vyhrazena tzv. časová rezerva v 6. až 9. r. ve výši 50 hodin (4,7%). Podrobná analýza osnov, učebnic a metodických příruček ukazuje, že by se pravopisnému vyučování mělo věnovat 352,5 hodiny (33,4%) a ostatním složkám jazykového vyučování (tj. mluvnici, slohu atd.) 653,5 hodiny (61,9%). Skutečnost je ovšem jiná. Svědčí o tom výsledky pohovorů se vzorkem 16 učitelů českého jazyka v 2.–9. r., které jsou poučné i jinak.

S pravopisnou úrovní žáků jsou zcela spokojeni pouze učitelé ve 2. ročnících, učitelé ve 3. ročnících už pravopisnou úroveň žáků charakterizují jen jako „slušnou" nebo „ne tak stoprocentní", počínaje 4. ročníkem učitelé uvádějí, že část žáků v pravopise zaostává, chybuje, a zejména ve vyšších třídách jsou učitelé s pravopisnou úrovní žáků zcela nespokojeni. Odstraňování pravopisných nedostatků věnují učitelé pozornost průběžně, téměř každou hodinu. I kontrolních diktátů píše většina dotázaných učitelů více, než kolik předpisují osnovy, a vedle toho se píše značné množství diktátů cvičných. Učitelé zařazují navíc další pravopisná cvičení. Celkem se všichni shodli v tom, že se ve školní praxi věnuje pravopisnému výcviku podstatně více času, než kolik se podle osnov, učebnic a metodických příruček předpokládá.

Na vysvětlení tohoto stavu lze uvést, že všichni dotázaní učitelé přisuzují pravopisu velký význam (i když jsou si vědomi potřeby věnovat náležitou pozornost i jiným složkám jazykového vyučování), a to vlivem tradičního nadměrného důrazu na pravopis v celé naší společnosti. Při přechodu na vyšší stupeň se totiž v českém jazyce posuzuje žák i práce učitelů nižšího stupně především podle žákovy pravopisné úrovně, také z výrobních podniků přicházejí kritické připomínky, že absolventi školy neovládají dobře pravopis (že např. na objednacím listě objednávají „hřebýky"), a celá veřejnost nejvíce kritizuje pravopisné chyby, stupeň vzdělanosti a i inteligence člověka jí často splývá se schopností psát bez chyb. Je také známo, že lidé neovládající v přiměřené míře pravopis to i sami obvykle chápou jako tíživý nedostatek a neradi píšou těm, u nichž předpokládají vyšší pravopisnou úroveň.

Ve skutečnosti ovšem je širší veřejnost náročná jen v některých typech pravopisných jevů, zejména v *i/y*, kdežto u jiných jevů už tak jednotná není. Většina uživatelů jazyka např. nese nelibě vynechání čárky „před" *že, protože, aby, který* apod., avšak na konci věty vložené nikoli (tam čárku nepíší ani mnozí vysokoškolsky vzdělaní lidé), mnozí neodpustí pisateli podobu „k cíly", avšak nepostřehnou chybu v podobě „s cíly" (viz cit. čl. E. Dvořáka, str. 99), ačkoli tam je možno měkké i stejně dobře odůvodnit, a např. odchylné psaní v typech *rozuměl, zapomněl* uniká pozornosti velké většiny uživatelů jazyka.

Práce učitelů českého jazyka je zejména ve vyšších ročnících ztížena značnými rozdíly v úrovni jednotlivých žáků, v jejich pozornosti a zájmu o ovládnutí učiva. Nedostatky se hromadí, při přecházení žáků do vyšších ročníků nový učitel hned všechny nedostatky jednotlivých žáků ani nezná a nové učivo pak už nedovoluje věnovat znovu a znovu důkladnou pozornost základním předpokladům. Řád, který v našem pravopise vidí odborník a pochopí při náležitém výkladu i patřičně nadaný laik, každý žák tak dobře nechápe, zejména když se o to nikterak nesnaží.

Proto by zřejmě většina učitelů uvítala zjednodušení pravopisu. V tomto smyslu se i bez dotázání vyslovilo všech 16 učitelů, s nimiž jsme postupně hovořili.[8] Přitom mají učitelé obvykle na mysli především psaní *i/y* po obojetných souhláskách, a to buď

[8] Také např. shromáždění asi padesáti učitelů českého jazyka na ústředních pedagogických čteních v Uherském Brodě v r. 1964 se spontánně vyslovilo pro výraznější úpravu pravopisných pravidel, když se jen dovědělo o existenci tohoto výzkumu.

ve všech případech, nebo v některých typech jevů, zejména v základech slov (podle našeho rozboru se počítá i v osnovách a v učebnicích na *i/y* po obojetných souhláskách v základech slov se 102,5 hodin). Dále se vyslovují hlavně pro zjednodušení pravidel o psaní velkých a malých počátečních písmen a o užívání předložek *s* a *z* a pro větší důslednost v psaní cizích slov, tedy pro úpravy, jejichž důležitost je přímo evidentní.

V.

Mohli jsme tu uvést jen některá zjištění z našeho výzkumu, ale i tak je zajisté dostatečně patrno, že se zřetelem k pozornosti a času vynaloženému na pravopisný výcvik jsou výsledky neuspokojivé. Není pochyby o tom, že z hlediska školy, tj. jednak žáků, kteří se pravopisu teprve učí, jednak učitelů, kteří se snaží žáky pravopisu naučit, a to v obstojné míře i žáky nejslabší, by zjednodušení některých pravopisných pravidel znamenalo značnou úlevu a mohlo by přispět k orientaci jazykového vyučování na závažnější složky jazykového vzdělání a kultury.

Z výzkumu ovšem vyplývá, že se na neuspokojivých výsledcích značně podílí i dosavadní praxe mluvnického a pravopisného vyučování a že i v případě větších změn v pravopisných pravidlech by bylo nutno tuto praxi výrazně zlepšit.

Závěrem je třeba zdůraznit, že výsledky našeho výzkumu tvoří jen jeden z důležitých podkladů pro práci pravopisné komise a že teprve v kontextu s ostatními podklady mohou komisi pomoci najít optimální řešení složité, ožehavé a dnes aktuální otázky, zdali a jak upravit nebo reformovat český pravopis.

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

https://doi.org/10.5507/cjl-906

Dítě vs. dospělý: k jednomu typu traumatu v současné české próze

Marek Lollok

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně,
lollok@ped.muni.cz

Abstrakt

Článek pojednává o čtyřech současných českých prózách zpracovávajících tematiku sexuálního zneužití dětí, resp. teenagerů. Konkrétně se zabývá romány *Houbařka* Viktorie Hanišové (vyd. 2018), *Poupátka* Hany D. Lehečkové (2021), *Les v domě* Aleny Mornštajnové (2023) a *Co já? Co ty?* Miřenky Čechové (2025), které představuje v širším kontextu „literatury traumatu". Pojmenovává také společné rysy těchto děl a vedle rámcového srovnání narativní výstavby upozorňuje i na jejich mimoliterární rozměr.

Klíčová slova: současná česká próza; literatura traumatu; Viktorie Hanišová; Hana D. Lehečková; Alena Mornštajnová; Miřenka Čechová

Child vs. Adult: On One Type of Trauma in Contemporary Czech Prose

Abstract

The article examines four contemporary Czech works of prose fiction dealing with the subject of child and adolescent sexual abuse. Specifically, it focuses on

CC BY

Viktorie Hanišová's novel *Houbařka* (2018), Hana D. Lehečková's *Poupátka* (2021), Alena Mornštajnová's *Les v domě* (2023), and Miřenka Čechová's *Co já? Co ty?* (2025), placing them within the broader context of "trauma literature". It identifies the common features of these works and, alongside a general comparison of their narrative structures, draws attention to their extraliterary context.

Keywords: contemporary Czech prose; trauma literature; Viktorie Hanišová; Hana D. Lehečková; Alena Mornštajnová; Miřenka Čechová

Literatura tématu a traumatu

Již delší dobu se v literární kritice a publicistice hovoří o stále důležitější roli témat, jimž se autorky a autoři ve svých dílech věnují. Požadavek mnohých je, aby se literatura a obecně umění vyjadřovaly k aktuálním a pokud možno závažným problémům naší doby či dokonce aby se v nich tvůrci „angažovali". Silné, společensky naléhavé téma je samozřejmě devízou a může být tím hlavním důvodem, proč dílo získá kýženou pozornost. Může se však také stát, že autor/ka z fakticky či domněle „velkého" tématu učiní *de facto* jediné těžiště své práce, které – řečeno s Ondřejem Nezbedou – „převálcuje" vše ostatní. „Nebezpečí pro literaturu," tvrdí Nezbeda, „tkví ve spoléhání se na to, že téma samo nese význam, že legitimizuje dílo. Jako by stačilo psát o správné věci – a ještě lépe ze správné pozice –, aby se text stal významným, nebo dokonce nutným" (Nezbeda, 2026).[1]

K frekventovaným tématům české prózy v posledních letech patří trauma, tj. – nejobecněji řečeno – prožitek určitého poranění či krize, ať už individuální, či společenské. Nikoli překvapivě: odhlédneme-li od vnějších faktorů, které preferenci takového zaměření nahrávají (situace globálních krizí, česká historická zkušenost, společenský a psychologický trend „nové citlivosti"), pojem traumatu jakožto určitého – především psychického – otřesu v sobě implicitně zahrnuje otázky *Jak k „tomu" došlo?*, *Co bylo před?* a *Co následovalo?*. Tedy možnost více či méně rozsáhlého epického rozvití.

Literární obrazy traumatu jsou navíc často umocněny efektem „autenticity", tj. zpravidla patřičně deklarovanou osobní zkušeností autora/autorky; takto koncipované autobiografické, respektive autofikční texty se koneckonců stále těší značné popularitě. Zároveň s sebou tato díla obvykle nesou jistý společenský apel, akcentovaný ať už jejich původci samými, marketingem, anebo zrcadlově médii a kritikou. Rizikem přitom může být umělecké zploštění: zmíněná redukce estetického rozměru díla na obsahovou

[1] Srov. také dřívější rozsáhlou debatu katalyzovanou článkem Jana Bělíčka a Marty Svobodové (Bělíček & Svobodová, 2013, s. 18–19).

stránku, popřípadě zbytnělá snaha edukovat, přesvědčit, šokovat. Uvedený aspekt je třeba zohlednit, ať už jde o běžnou čtenářskou recepci, anebo o případné školní využití „literatury traumatu", které se samozřejmě z řady důvodů přímo nabízí.

Obrazy zneužití a manipulace – kontext

Jednou z podmnožin tohoto proudu jsou prózy pojednávající o zneužívání dětí a mladých lidí dospělými. S proměnou společenské atmosféry a vyšší senzitivitou k překračování osobních/intimních hranic se téma zneužívání častěji objevuje nejen ve specializovaných institucích a médiích, ale i v literatuře, popřípadě jiných uměleckých druzích.[2] O nerovných a v posledku ilegálních vztazích mezi tzv. predátorem a jeho nedospělým svěřencem (teenagerem či dokonce dítětem) v poslední době koncentrovaně pojednalo hned několik próz. Chronologicky to jsou romány *Houbařka* Viktorie Hanišové (vyd. 2018), *Poupátka* Hany D. Lehečkové (2021), *Les v domě* Aleny Mornštajnové (2023) a *Co já? Co ty?* Miřenky Čechové (2025). Třebaže se tato díla nestala tak výraznou literární událostí, jakou byla například autobiograficky založená novela *Táto izba sa nedá zjesť* slovenské autorky Nicol Hochholzerové (2021; česky 2023, překlad Irena Steinerová), souhrnně naznačují zvýšený zájem o dříve spíše okrajové, nicméně navýsost zneklidňující téma.

K textům, které se problematiky (nejen věkově) asymetrických vztahů přinejmenším dotýkají, dále patří například romány *Čokoládová krev* Radky Denemarkové, *Nejvyšší karta* Petry Hůlové (oba 2023) či *Co je ti do toho* Hany Lundiakové (2020). Jestliže Denemarková v širokém záběru od 19. století až do dnešní doby evokuje všemožné varianty mužského útlaku žen, u Hůlové je problém koncentrovanější: mimo jiné se zde generačně polemizuje o přípustnosti milostného poměru uznávaného spisovatele se začínající autorkou, jeho múzou. Genderově obráceně pak exponuje vztah mezi třináctiletým chlapcem a zralou třicátnicí Lundiaková. Připomeňme, že průkopnickým a v českém kontextu nadlouho ojedinělým počinem tematizujícím sexuálně motivovaný atak staršího, okolím jinak respektovaného muže vůči jedenáctileté osiřelé hrdince, byla meziválečná novela Boženy Benešové *Don Pablo, don Pedro a Věra Lukášová* (1936).

[2] Nedávno vzbudil pozornost film *Sbormistr* (2025, scénář a režie Ondřej Provazník), jenž i kvůli následnému soudnímu sporu (znovu)otevřel debatu ohledně mezí svobody umělecké tvorby a práv obětí zobrazovaných trestných činů. S podobným obsahem přichází také nový seriál České televize *Kamarád* (2026, scénář a režie Petr Pylypčuk), tematizující manipulaci a zneužití důvěry mezi dospělým a dítětem v prostředí školního turistického oddílu. A do kontextu patří i oceňovaný komiks Štěpánky Jislové *Srdcovka* (2023), v němž se sice přímo nejedná o zneužití nezletilých, ale který rovněž sugestivně zobrazuje vysoce toxický, od počátku nevyrovnaný a sexuálně násilnický vztah.

Konstanty a rozdíly

Podívejme se nyní blíže, jak je téma mocenského a zároveň fyzického zneužití dítěte uchopeno v románech *Houbařka*, *Poupátka*, *Les v domě* a *Co já? Co ty?*. Při všech rozdílech si lze povšimnout společných rysů (v některých momentech až stereotypů) v modelaci hlavní hrdinky a rovněž postavy sexuálního agresora. Zmíněné dílo B. Benešové přitom mnohé z charakteristik aktérů tabuizovaného vztahu i přes naprosto odlišný společensko-kulturní kontext předznamenává. Zneužívanou je ve všech případech dívka (stojící v centru děje a zaujímající hlavní vypravěčský part), zneužívajícím vždy přinejmenším o generaci starší muž. Ať už jde o Sáru Tichou, přezdívanou Sisi z románu *Houbařka*, Františku z *Poupátek*, bezejmenou „cácorku" z *Lesa v domě* či Lauru z *Co já? Co ty?*, pravidelně jde o dívky s nějakým dalším oslabením či deficitem, prohlubujícím věkovou a zkušenostní převahu, o níž násilník ví a jíž obvykle vědomě využívá. Příznačné je spíš nízké sebevědomí, dávající protějšku příležitost vlichotit se do přízně hrdinky, popřípadě umlčující oběť ex post. Napříč díly se z perspektivy hlavních postav setkáváme s pochybnostmi o sobě samé, pohybujícími se v rozpětí od běžné (před)pubertální nejistoty až po destruktivní pohrdání celou svou existencí: „Člověk by řekl, že když takové řeči slyšíte dnes a denně, časem si na ně zvyknete a budou po vás stékat jako voda po voskovaném plátně. Ale není to pravda, protože tak jako se tisíckrát opakovaná lež nakonec stane pravdou, tak i babina slova se mi vryla do hlavy a vytvořila v nich obraz toho, jaká jsem: zbytečná, otravná holka, která ostatním jen ztěžuje život a o kterou nikdo nestojí." (Mornštajnová, 2023, s. 111)

Současně bývá zachyceno určité narušení „záchranné sítě" příbuzenských či kamarádských vazeb: pravidelně se objevují dysfunkční rodiny, částečně či úplně absentující rodiče, problematické vztahy se sourozenci, vrstevníky, prarodiči apod. Patologický vztah mezi nejbližšími je exponován v *Houbařce*, kde se k traumatu z opakovaného znásilnění vlastním otcem přidává fakt, že matka o všem od jisté doby dobře věděla: „Bylo to akorát patnáct let, co matka nachytala tátu u mě v pokoji. Mohla mě odtamtud vytáhnout, mohla se mému otci postavit, zavolat policii, odstěhovat se se mnou a bratry, mohla toho udělat tolik, ale raději si vybrala mlčení a pod usměvavou maskou zamačkávala slzy jako dotěrné mravence." (Hanišová, 2018, s. 179) Obdobné narušení pouta dcera–matka nacházíme v *Lese v domě*, kde se zneužívání rovněž děje za zdmi zdánlivě spořádaného domova, tentokrát náhradního útočiště u prarodičů. I u Mornštajnové se již dospělá hrdinka po letech konfrontuje s cynickou matkou-alkoholičkou, která stejně jako „babi" její znásilňování vlastním dědečkem (= v románu metaforicky „lesem") mlčky tolerovala: „Taky jsem kdysi byla jeho malá holčička. Taky mě měl moc rád a byl se mnou rád sám. To, co prováděl tobě, dělal mně taky. [...] A pak jsem vyrostla a začal mě nesnášet, protože jsem byla živou připomínkou toho, co mi udělal. Nemysli si, že ty seš v něčem výjimečná." (Mornštajnová, 2023, s. 256)

Jestliže v prvně jmenovaných knihách se skutečné poměry v rodinách takříkajíc tutlají a navenek se má vše zdát v pořádku, v *Poupátkách* a částečně také v *Co já? Co ty?* se zachycuje princip obligátního „všichni o tom věděli, ale nikdo nic proti tomu nepodnikl". Agresoři se vůči dospívajícím snaží udržet dojem, že vše, co se mezi nimi odehrává, je svého druhu privilegiem, jehož se dostává pouze vyvoleným; na okolí pak manipulátoři působí aurou výjimečných lidí úspěšných ve svém oboru, a proto takřka nekritizovatelných.

V probíraných dílech lze přitom rozlišit dva základní modely sexuálního zneužívání, ostatně odpovídající reálným statistikám (srov. Hájková, 2024). Jde jednak o znásilnění v rodině, tzv. zneužití osobou blízkou (*Houbařka*, *Les v domě*), jednak o zneužití dítěte z pozice autority mimo rodinu (*Poupátka*, *Co já? Co ty?*). Právě u posléze zmíněné románové dvojice se setkáváme s propracovaným literárním obrazem tzv. groomingu, tedy případu, kdy nejde o náhodné a jednorázové využití situace, ale o to, že pachatel systematicky naváže vztah s obětí za účelem jejího zneužití (v *Poupátkách* se jedná o charismatického učitele v divadelním kroužku, v *Co já? Co ty?* o vychovatele v dětském domově).

Konstantou komentovaných próz je též moment určité satisfakce, k němuž všechny protagonistky – různými způsoby – směřují. Často je spojen s kulminací, závěrečným zvratem či vyvrcholením příběhu. Traumatizující zkušenost pochopitelně jaksi z podstaty vylučuje figuru naprosto šťastného konce, nicméně určité posuny v myslích postav směrem k „uzavření" neblahé životní kapitoly přece jen zaznamenáváme. Náznak zásadní změny nacházíme v poslední větě *Houbařky*, jejíž hrdinka, která v důsledku svého zranění léta žila podivínským životem na okraji společnosti, pronese ze svého pohledu radikální větu o tom, že „na houby už nikdy nepůjde" (Hanišová, 2018, s. 306). Protagonistku *Poupátek*, uvědomující si po zatčení učitele Mirka, čím prošla, zase povzbudí vzpomínka na inspirativní babičku, „po níž mám svoje jméno Františka, která mi jako malá říkala, že ženy v naší rodině jsou bojovnice, válečnice a vydrží všechno na světě" (Lehečková, 2021, s. 357). Spektakulárnější gesta pak nabízejí Mornštajnová s Čechovou: cácorka podpálí dům, kde k pravidelnému znásilňování docházelo, Laura „svého" manipulátora víckrát fyzicky napadne. Jakkoli nejistá je pak další budoucnost centrálních postav, nepotlačitelná potřeba vzít spravedlnost do vlastních rukou markantně podtrhává hloubku jejich zranění.

Narace a styl

S výjimkou *Poupátek* románům dominuje vyprávěcí perspektiva dospělé ženy, která traumatizující zkušenost nahlíží s odstupem, přičemž si do důsledků uvědomuje, co jako dítě zažila, a jak to ovlivnilo její další život. Typicky se střídá prézentní vyprávění s minulostí, během něhož je možno pozorovat, jak si hrdinky konfrontací s dalšími

postavami a/nebo vlastním rozpomínáním postupně doplňují své povědomí o tom, co se „tehdy" stalo a ony tomu nemohly do všech souvislostí porozumět. Procházejí tak procesem poznání, ale i intenzivní sebereflexe.[3]

Osoba zneužívajícího obvykle dostává mnohem menší prostor než oběť; spíše než vnitřní pohnutky agresorů jsou ukazovány jejich strategie a manipulativní „techniky". Jestliže v *Lesu v domě* a v *Houbařce* se o násilnících hovoří pouze útržkovitě a oklikou (otec Sisi byl relativně dobře situovaný člověk, vykonávají jistou dobu i funkci děkana, zatímco cácorčin hrubiánský děda většinu času pobývá v dílně anebo v lese), v *Poupátkách* a v *Co já? Co ty?* jsou jejich veskrze sebestředné osobnosti vykreslovány o něco obšírněji (ať už přímo či nepřímo). Vzbuzují respekt, obdiv, pocit podřízenosti a závislosti na jejich vůli, včetně jakéhokoli rozmaru (srov. např. pocit Františky z *Poupátek*: „Když se totiž Mirek někomu vysmívá, je to ta nejhorší věc na světě." – Lehečková, 2021, s. 58).

Relativně tradiční jsou vyprávěcí způsoby v *Houbařce* a v *Lese v domě*: obě díla výrazněji pracují s náznakem a tajemstvím, tedy tak, že nejednou takřka detektivkovým způsobem pozdržují jednoznačný popis či potvrzení zásadních okolností zneužití. Zatímco Mornštajnové styl (i v kontextu jejích předcházejících děl) recenzenti ostře kritizovali pro jeho „řemeslnost" a mainstreamový charakter (srov. např. Špidla, 2023 či Klíčová, 2023), srovnatelně přehledné a „čtivé" vyprávění v *Houbařce* bylo pro svou lakoničnost kritikou pochváleno. Pavel Janoušek například napsal, že „[s]pisovatelská dovednost Viktorie Hanišové začíná už u práce s jazykem, neboť má zjevně schopnost vytvářet přirozeně plynoucí proud reflexí, úvah, monologů i dialogů. Její způsob vyprávění je tudíž takřka nenápadný, nicméně přesvědčivě zprostředkovává osobité myšlení konstruované postavy. A k autorčiným přednostem také patří, že prostřednictvím promyšlené motivické a dějové kompozice dokáže náležitě ‚naprogramovat' a stimulovat adresátovu pozornost." (Janoušek, 2018, s. 2)

Nezvyklejší tvar zvolila Čechová. Ačkoli vypravěčská du-forma je v současné české próze relativně častá (z tematicky příbuzných děl připomeňme například prózu Zuzany Kultánové *Zpíváš jako bys plakala* z roku 2022), v tomto případě se neváže k vyprávějící a zároveň oslovované hlavní postavě, ale směřuje přímo k postavě predátora. Právě jemu jsou v prvním plánu adresovány rozsáhlé promluvy, *de facto* obžaloba ve formě segmentovaných diktafonových záznamů, v nichž protagonistka dopodrobna analyzuje někdejší vztah, trvající od jejích čtrnácti let téměř až k dospělosti. V „mluveném", místy expresivním a místy naopak tlumeném řečovém proudu si nyní třicetiletá prostitutka mimo jiné uvědomuje, jak bezohledný přístup dospělého muže poznamenal její vztahy k opačnému pohlaví, a v důsledku se utvrzuje ve své touze po pomstě: „Byla jsem pro tebe zkrátka ideální objekt, co? Ideální pokusnej králík, výzva, zda skutečně dokážeš tahat za nitky tak dokonale, abys proměnil jednu živou bytost, uhnětl svýho Frankensteina, stvořil Lízu Doolittlovou, abys dokázal zkultivovat hmotu. Jako správnej misionář jsi

[3] Také v *Poupátkách* identifikujeme momenty „vystoupení" z dětského světa a jeho nahlédnutí z určité distance, srov. např. „[…] převalujeme se tam a zpátky a víme o životě víc, než bychom měli" (Lehečková, 2021, s. 183).

to dělal ve jménu něčeho vyššího, staral se o mě, odstraňoval Růžence všechny trny, aby se nepopíchala, a nechávala ji spát ve sladkým nevědění, v představě, že za nic nemá zodpovědnost. Takhle jsi mi ukazoval svět! Mravenčím úsilím jsi ze mě hnětl dokonale podmaněnou plastiku." (Čechová, 2025, s. 57)

Lehečkové *Poupátka* se pak odlišují striktně chronologickou dějovou výstavbou, zachycující protagonistku a její vrstevnice výhradně během relativně krátkého, nicméně zásadního období jejich účinkování v amatérském divadelním souboru, v jejich žargonu „divadelňáku". Inovací je, že prozaické pasáže se zde střídají s divadelně strukturovanými dialogy na způsob dramatu rozděleného do jednotlivých replik s označením mluvčích:

„JÁ: Myslíš, že kdybych zhubla, dostala bych příště hlavní roli já?
MAGDA: Chceš bejt lepší než Nela?
JÁ: Jo.
MAGDA: Mirek má rád hubený křehký holky, co vypadaj, že je odfoukne vítr. To ty nejsi, no.
JÁ: A kdo jsem?
MAGDA: Nevim. Normální holka prostě.
JÁ: Odteď budu jíst jenom polívky z pytlíku. Nic jinýho." (Lehečková, 2021, s. 58)

Mimoliterární čtení

Jak zmíněno, odkazy textu k osobám a událostem reálného světa, pokud jsou vzaty v potaz, mohou u literatury traumatu významně ovlivňovat čtenářskou recepci. K aktivaci „autenticitního" (více referenčního) čtení vybízí zejména román Hany Lehečkové a částečně – s přihlédnutím k argumentům v jeho bouřlivé kritické odezvě – také *Les v domě*. Rovněž Hanišová s Čechovou přiznávají dílčí inspiraci osobními zážitky a reálnými lidmi, nicméně ústřední příběh a charakter hlavních postav nezakládají na konkrétním případu a výslovně je označují za fiktivní (srov. např. Hanišová, 2023 a Nezbeda & Čechová, 2026).

Snad nejotevřeněji komentovala reálné předobrazy svého románu Lehečková; ostatně hned na předsádce je na závěr jejího medailonku uvedeno, že „kniha *Poupátka* obsahuje autobiografické prvky". V řadě mediálních interview autorka zdůrazňovala, že se pokusila zachytit skutečný příběh dramatického souboru, jehož byla členkou. Její ambicí nebylo jen zpracovat vlastní trauma, ale dát také hlas všem tehdy zneužitým dívkám, respektive poukázat na společností údajně stále přehlížený problém mocenské manipulace v obdobných skupinách (srov. např. Lehečková & Zavřelová, 2021 a Lehečková & Koubová, 2022).

Z dostupných zdrojů lze přitom snadno dohledat, o jakou (ve své době značně medializovanou) reálnou kauzu se jedná, a pozorovat souvislosti mezi literární postavou

a osobou skutečného pachatele (počínaje shodou ve jméně, přes analogicky stavěný divadelní repertoár až po shodný způsob odhalení trestné činnosti). Tyto okolnosti do značné míry posilují dojem věrohodnosti vyprávěného, a to i v jiných – veřejně nedohledatelných – románových momentech. Odrazilo se to i v ohlasech: zájem o *Poupátka* byl veden převážně v obsahové linii, ne tolik v reflexi jeho komplexních uměleckých kvalit, například jisté experimentace s textem, sugestivně prostředkujícího jak dětskou mysl, tak i kolektiv.[4]

Rozsáhlejší polemiku pak vyvolal román *Les v domě*. Předmětem kritických replik byla hlavně otázka legitimity možné inspirace bolestnou zkušeností výtvarnice vystupující pod pseudonymem Toy Box, popsanou v dříve publikovaném článku „Leaving Neverland" (viz Toy Box, 2019). Zejména Eva Klíčová poukázala na shody v obou syžetech, přičemž Mornštajnové román odmítla nejen pro nepůvodnost, ale i pro údajnou necitlivost vůči reálné oběti. Viděla řadu korespondujících motivů: „onen povědomý dvougenerační domek se zlými prarodiči, mladá, často nepřítomná matka, přízračný les, dědeček, pachy, panenka...".[5] Jedním z „problémů" také bylo, že románová oběť byla vylíčena ambivalentně jako někdo, kdo svou lží jiným rovněž fatálně ublížil (Zbořil, 2023). Podobný názor sdílela například Kateřina Kadlecová (2023) a následně se k věci obdobně vyjádřila sama Toy Box (Strakatý – Toy Box).

Opačný postoj nad – cituji – „ukradeným životním příběhem" vyjádřil spisovatel a literární vědec Michal Sýkora, jenž s odkazem na adaptace námětů ve světové literatuře mínil, že „podobnosti vidí každý, [ale] je třeba si všímat rozdílů" (Sýkora, 2023). Obdobně argumentoval i nakladatel Miroslav Balaštík; konstatoval, že pokud je „několik motivů pojmenováno stejně, neznamená, že jsou zcela identické a jeden je přímočaře odvozen od druhého. Každý má jiné souvislosti, okolnosti, a hlavně smysl v rámci románu a zkušenosti Toy Box". Ve svém podrobném vyjádření připomněl také fakt, že „jakýkoliv obraz, scéna nebo věta neodkazují ke skutečnosti mimo román a jejich význam určuje teprve celkový smysl díla. Vztah ke skutečnosti navazuje román nepřímo skrze interpretaci každého jednoho čtenáře. Románové příběhy proto nelze dělit na části a motivy a poukazovat na jejich odvozenost, protože tímto způsobem je ze skutečnosti odvozená celá literatura". Závěrem vyslovil politování, že se celý spor přesunul do morální roviny, takže se jako oběti cítí nakonec všichni („Je jí Alena Mornštajnová a její kniha, na které toto falešné obvinění stejně ulpí, literatura, jíž je upíráno právo být uměním a inspirovat se čímkoliv a svobodně skutečnost přetvářet, a zřejmě se jí cítí být i sama Toy Box, která se kvůli nepochopení a nešťastné interpretaci domnívá, že jí bylo něco ukradeno" – Balaštík, 2023).

[4] K výjimkám patří recenze Kamily Drahoňovské (2021) či Aleše Merenuse (2021).

[5] Navíc razantně shrnula, že *Les v domě* „je uměle splácaná dystopie, laciný horor, co se bere strašně vážně. Ambiciózní text, který jako by se nechumelilo schramstl křehký osobní příběh, kolem kterého autorka náhodou prošla, aby z něj vycedila maximum. Nikoliv maximum pro hlas všech traumatizovaných, ale maximum zisku" (Klíčová, 2023).

Závěr

Jak je patrné, současná česká próza (v tomto případě s výraznou převahou autorek; spisovatelé se sledované problematice v takové míře nevěnují) nabízí různé pohledy na téma sexuálního zneužívání dětí či dospívajících. Převládá koncept psychologické retrospektivní reflexe traumatizujícího zážitku, zahrnující prezentaci (vývoje) vnitřního světa hlavní hrdinky, jakož i snahu evokovat nuance extrémně nevyrovnaného vztahu a jeho následků. Estetický a emocionální účinek přitom nejednou ovlivňují mimoliterární okolnosti, jakkoli vztah k realitě není dokumentární či přímočarý. Za vyzdvihnutí stojí především román *Poupátka*, přinášející vlastní zkušeností inspirovaný, narativně ozvláštněný vhled do aktuálního prožívání jedenáctileté dívky, ocitající se v zóně zkušeného predátora. V tomto případě závažné téma bezesporu není vykalkulované či samoúčelné.

Literatura

Balaštík, M. (2023). „Zneužitá literatura", *kavarna.hostbrno.cz*, cit. 1. 9. 2026, dostupné zde: https://kavarna.hostbrno.cz/clanky/zneuzita-literatura.

Bělíček, J. – Svobodová, M. (2013). „Ideologie a literatura", *A2*, č. 17, s. 18–19.

Drahoňovská, K. (2021). „Byl nebyl jeden divadelňák", *iLiteratura*.cz, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.iliteratura.cz/clanek/44777-leheckova-hana-d-poupatka.

Hájková, K. (2024). „Snad všechny případy zneužívání dětí zahrnují grooming, varuje psycholožka". *flowee.cz*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.flowee.cz/psychologie/11770-snad-vsechny-pripady-zneuzivani-deti-zahrnuji-grooming-varuje-psycholozka.

Hanišová, V. (2023). „Co když matka nemiluje své dítě bezpodmínečně? Viktorie Hanišová ve své nové knize zpracovává těžká rodinná témata", Český rozhlas Vltava, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://vltava.rozhlas.cz/co-kdyz-matka-nemiluje-sve-dite-bezpodminecne-viktorie-hanisova-ve-sve-nove-8931000.

Janoušek, P. (2018). „779 slov o próze"; *Tvar*, č. 15, s. 2.

Kadlecová, K. (2023). „Zneuznaná Alena Mornštajnová, nově též zlodějka příběhů, si opět stěžuje: na Literu, na kritiky, na všechno", *Reflex.cz*, cit. 1. 9. 2026, dostupné zde: https://www.reflex.cz/clanek/komentare/118509/zneuznana-alena-mornstajnova-nove-tez-zlodejka-pribehu-si-opet-stezuje-na-literu-na-kritiky-na-vsechno.html?meiro=dnt.

Klíčová, E. (2023). „Nová Mornštajnová: román mezi creepypastou a šedou zónou literární výpůjčky", *Alarm*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://denikalarm.cz/2023/04/nova-mornstajnova-roman-mezi-creepypastou-a-sedou-zonou-literarni-vypujcky/.

Lehečková, H., D. – Zavřelová, M. (2021). „Tresty za zneužívání dětí jsou tristní, míní spisovatelka. Sama byla obětí", *iDnes.cz*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.idnes.cz/kultura/literatura/hana-leheckova-poupatka-roman-sexualni-zneuzivani-nasili-rozhovor-rozstrel.A211124_084715_literatura_kiz.

Lehečková, H., D. – Koubová, K. (2022). „Proč se Hana D. Lehečková rozhodla napsat román Poupátka o sexuálním zneužívání dětí", Český rozhlas Plus, cit. 1. 9. 2026,

dostupné z: https://plus.rozhlas.cz/proc-se-hana-d-leheckova-rozhodla-napsat-roman-poupatka-o-sexualnim-zneuzivani-8660967.

Merenus, A. (2021). „Jaké je to býti dívkou", *H7O*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.h7o.cz/clanky/13178-jake-je-to-byti-divkou.

Nezbeda, O. (2026). „Téma jako alibi", *H7O*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.h7o.cz/clanky/14411-tema-jako-alibi.

Nezbeda, O. – Čechová, M. (2026). „Pomsta je psychosomatický akt", *H7O*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.h7o.cz/casopis/14466-pomsta-je-psychomagicky-akt.

Strakatý, Č. – Toy Box (2023). „Děda ji v dětství sexuálně zneužil. Teď mluví o zneužití svého příběhu, který o tom sepsala", *podcast Čestmír*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.stream.cz/cestmir-strakaty-podcast/toy-box-nesirim-zlo-deda-me-zneuzil-a-mornstajnova-muj-pribeh-skandalizovala-at-se-prizna-64613599.

Sýkora, M. (2023). „Co všechno už tu mockrát bylo", *iLiteratura.cz*, cit. 1. 9. 2026, dostupné zde: https://www.iliteratura.cz/clanek/46392-sykora-michal-co-vsechno-tu-uz-mockrat-bylo.

Špidla, K. (2023). „Přitažlivost a podstata nepůvodnosti", *H7O*, cit. 1. 9. 2026, dostupné z: https://www.h7o.cz/clanky/13627-pritazlivost-a-podstata-nepuvodnosti.

Toy Box (2019). „Leaving Neverland očima toho, kdo v dětství prožil sexuální zneužití", *Alarm*, cit. 1. 9. 2026, dostupné: https://denikalarm.cz/2019/03/leaving-neverland-ocima-toho-kdo-v-detstvi-prozil-sexualni-zneuziti/.

Zbořil, J. (2023). „Kniha obestřená lží. Jaký je vlastně román Les v domě?", *Seznam Zprávy*, cit. 1. 9. 2026, dostupné zde: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/kultura-recenze-kniha-obestrena-lzi-jaky-je-vlastne-roman-les-v-dome-230707.

Prameny

Čechová, M. (2025). *Co já? Co ty?* Paseka.

Hanišová, V. (2018). *Houbařka*. Host.

Mornštajnová, A. (2023). *Les v domě*. Host.

Lehečková, H., D. (2021). *Poupátka*. Vyšehrad.

JAZYKOVÁ PORADNA

https://doi.org/10.5507/cjl-910

Dva návrhy na nová slova v češtině

Ivana Svobodová

Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, svobodova@ujc.cas.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá analýzou dvou nových slov, a to *zahýnat* a *soukraví*, s jejichž návrhy se na jazykovou poradnu obrátili pisatelé.

Klíčová slova: nová slova, slovotvorba, analogie, význam

Two proposals for new words in Czech

Abstract

The article deals with two new words, *zahýnat* and *soukraví*, whose proposed forms were submitted to the Language Consulting Centre by correspondents.

Keywords: neologisms, word formation, analogy, meaning

Po celou dobu existence jazykové poradny do ní přicházejí i návrhy na nová slova a jejich zařazení do slovníků. Z minulosti si vybavuji slovo *nedělec*, jímž měl být nahrazen výraz *víkend*; pisatel dokonce připojil básničku, prý pro lepší zapamatování tohoto výrazu (tu už si bohužel nevybavuji). Dnes se budu věnovat dvěma výrazům, jejichž návrhy jsme dostali v letošním roce. Jak z korespondence vyplývá, autoři se je snažili podpořit analogickými lexikálními jednotkami. Otázka je, zda tato analogie byla skutečně vhodná a oprávněná. Druhá pak je, zda význam, který danému slovu přisuzují, odpovídá skutečnosti.

První pisatel napsal: „Rád bych se podělil o návrh na nové sloveso, které podle mého názoru přirozeně zaplňuje mezeru mezi významy slov *vymírat* a *vyhynout*. Navrhované

CC BY

sloveso: *vyhýnat* (nedokonavý tvar), dokonavý tvar *vyhynout*. Význam: označuje proces, kdy druh nebo populace ještě zcela nevyhynula, ale již je v pokročilém stadiu vymírání; tedy přechod mezi „vymírají" a „vyhynou". Příklad použití: *Mnohé druhy velkých savců už dnes vyhýnají.* Motivace: Slovo vzniká přirozenou analogií k *vymírat* ×*vymřít* a *vyhynout*, přičemž poskytuje jazykově plynulejší možnost vyjádření průběhového děje. Navíc zní přirozeně českému uchu a je srozumitelné i bez vysvětlení."

Od nově vytvořených dokonavých sloves lze sice odvodit i sloveso nedokonavé (*hradit* > *nahradit* > *nahrazovat*, *blížit se* > *přiblížit se* > *přibližovat se*), ale neplatí to zcela obecně.[1] Sloveso *vyhynout* jakožto dokonavý protějšek ke slovesu *hynout* patří do 2. slovesné třídy, a to ke vzoru „minout". Internetová jazyková příručka (IJP)[2] zaznamenává 6 sloves s předponou *vy-* náležejících k tomuto vzoru: *vyhynout*, *vykynout*, *vyplynout*, *vysunout*, *vyšinout*, *vyvinout*. Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ) i Slovník spisovné češtiny (SSČ) uvádějí shodné nedokonavé protějšky u těchto sloves: *vyplynout* > *vyplývat*, *vysunout* > *vysouvat*, *vysunovat*, *vyvinout* > *vyvíjet*, jen SSJČ zachycuje podobu *vyšinovat* < *vyšinout*. Ta je v praxi zřídka užívaná, korpus SYN 2014 má jen 9 výskytů, jeden je z Čapkova Povětroně: *Nejsou žádné vlastnosti, jsou síly, síly, které se navzájem přemáhají, vyšinují nebo brzdí;* …[3] U sloves *vyhynout* a *vykynout* slovníky nedokonavý protějšek nepřipojují. Autor předpokládá, že slovesa *vymřít* a *vyhynout* mají odlišné významy. Kdyby nahlédl do slovníků, zjistil by však, že jde o synonyma. Nedokonavý protějšek *vymírat* se v praxi, na rozdíl od **vyhýnat* běžně vyskytuje (korpus SYN v14 zachycuje 7 440 dokladů). Je tedy zřejmé, že dotvářet ke slovesu *vyhynout* nedokonavou podobu nemá opodstatnění. Kdyby byla potřebná, bezesporu by byla již v minulosti vytvořena i užívána.

Druhá pisatelka poslala tento e-mail: „Dovoluji si Vám předložit návrh nového českého výrazu: *soukraví*. Navrhovaný význam: kompaktní seskupení několika krav. Motivací pro vznik tohoto slova je skutečnost, že pro větší počet krav se v češtině používá označení *stádo*, avšak pro menší skupinu krav (např. 3–4 kusy) mi není znám ustálený jednoslovný výraz. Slovo je utvořeno analogicky k existujícím výrazům: *souostroví* = skupina ostrovů, *sousoší* = skupina soch, navrhované *soukraví* = skupina krav. Domnívám se, že výraz je významově průhledný, snadno srozumitelný a zapadá do slovotvorných principů češtiny."

V IJP nalezneme 8 jmen s předponou *sou-* a se zakončením *-í*, která jsou odvozena od substantiv a označují soubor jevů (*souhvězdí*, *soukolí*, *souměstí*, *sousloví*, *sousoší*, *soustátí*, *soustrojí*, *souvětí*, *souvrství*). Podle Slovníku afixů, jenž přináší stejný přehled (vyjma výrazu *soukolí*), se tento typ tvoří okrajově.[4] Většina uvedených výrazů je odvozena od

[1] Příklady a podrobný výklad vidu viz https://www.czechency.org/slovnik/VID#vidov%C3%A1%20dvojice. Cit. 7. 9. 2026.

[2] Ústav pro jazyk český AV ČR. (2008–2026). *Internetová jazyková příručka*. http://prirucka.ujc.cas.cz/.

[3] SYN v14 [online; z 30. 12. 2025]. (2024). Ústav českého národního korpusu FF UK. Cit. 7. 9. 2026, přístupné z https://www.korpus.cz.

[4] Viz https://www.slovnikafixu.cz/heslar/sou-%20-%C3%AD. Cit. 7. 9. 2026.

substantiv pojmenovávajících věci, ani jedno z nich od podstatného jména označujícího zvíře. Z jejich obecných významů nelze vyvodit, kolik daný soubor zahrnuje substancí. To platí i o výrazu *stádo*, přestože podle SSJČ i SSČ tento výraz znamená ‚seskupený větší počet živočichů (zvl. kopytníků) žijících pospolu'. Autorka návrhu chce výrazem *soukraví* signalizovat, že jde o menší počet jedinců (3–4). Pochybuji o tom, že by mu čtenář po přečtení tohoto výrazu takový význam přisuzoval; spíš by měl problém tomuto slovu porozumět. Vždy je výhodné mít pro konkrétní pojem jednoslovný výraz, ale ne vždy to jazyk umožňuje a ne vždy je nutné se snažit ho „násilně" vytvořit. Pokud pisatel/ka potřebuje sdělit, že stádo zahrnuje menší počet jedinců, může např. zvolit spojení *menší stádo* nebo výraz *stádečko*.

Obecně: představa navrhovatelů/navrhovatelek nových slov o tom, že je Ústav pro jazyk český automaticky schválí a že budou zařazena do výkladového slovníku, je zcela mylná. Vždy je třeba zvážit, zda nové slovo odpovídá slovotvorným zákonitostem češtiny, a především, zda nutnost jednoslovného pojmenování opravdu existuje. Pokud jde o nové termíny, jejich tvorba není záležitostí lingvistů ale odborníků daného oboru. Jen ti mohou posoudit, zda navrhovaný termín odpovídá pojmenovávané skutečnosti, je jednoznačný a systémový. Lingvisté mohou být nápomocni pouze při posouzení jazykové stránky.

ROZHLEDY

Ne JAK, ale CO učit.
Třetí cesta Davida Didaua

Robert Kolár

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, robert.kolar@upce.cz

Úvod

David Didau (1972) je učitel angličtiny, lektor, autor populárního blogu The Learning Spy a několika knih. V češtině mu vyšla publikace *Za děti chytřejší* (2023, anglicky 2018), která čtenářstvo seznamuje s výzkumy v oblasti kognitivní psychologie. V následujících řádcích se blíže podíváme na dvě jeho knihy, které spolu úzce souvisejí a které se týkají výuky mateřského jazyka na střední škole: *Making Meaning in English: Exploring the Role of Knowledge in the English Curriculum* (Routledge, 2021) a praktický manuál *Bringing the English Curriculum to Life: A Field Guide for Making Meaning in English* (Routledge, 2024).

Obsah první publikace, které se zde budeme věnovat především, je strukturován do dvanácti kapitol. První dvě kapitoly se ohlížejí za dějinami výuky angličtiny, třetí se zabývá napětím mezi „naukovostí" a „výchovností" předmětu, čtvrtá kapitola představuje autorův koncept šesti myšlenkových rámců (*modes of thought*), kterým jsou věnovány navazující kapitoly: metafora (kapitola 5), příběh a jeho struktura (kapitola 6), rétorika (kapitola 7), forma (např. metrum, rytmus či rým; kapitola 8), gramatika jako prostředek k hlubšímu přemýšlení o jazyce (kapitola 9) a konečně napětí mezi textem a kontextem včetně pojetí literárního kánonu (kapitola 10). Závěrečné dvě kapitoly (11 a 12) nabízejí praktické rady pro tvorbu školního kurikula.

Didau se snaží formulovat „třetí cestu", která odmítá dva extrémní přístupy, jež podle něj v uplynulých desetiletích formovaly debaty o vzdělávání. Prvním extrémem je

CC BY

kurikulum chudé na znalosti (*knowledge-lite*), druhým extrémem je kurikulum, které v návaznosti na tzv. kognitivní obrat (*knowledge turn*) staví do centra znalosti a jejich neustálé ověřování formou testování. Didauova cesta uprostřed zahrnuje jak vědění (znalosti), tak dělání (dovednosti). Zároveň autor klade velký důraz na obsah kurikula, jde mu především o otázku CO učit, méně už o to, JAK.

Didau upozoňuje, že pokud se výuka podřizuje pouze zájmům studujících, jejich obzory se paradoxně zužují. Úlohou školy je totiž pravý opak: představit mladým lidem světy a myšlenky, ke kterým by se sami od sebe nedostali. Pokud je kurikulum postaveno na iluzi o univerzálně přenosných dovednostech, snadno sklouzne k představě, že vlastně nezáleží na tom, o čem studující přemýšlejí a co čtou. U tzv. zábavné výuky se navíc velmi obtížně prokazuje, co se studující skutečně naučí, pokud například místo analýzy textu tráví čas vymýšlením knižní obálky.

Kánon a kulturní kapitál

V literární výchově narážíme na zásadní otázku: co je vlastně obsahem výuky? Rozhodnutí o tom, co budeme vyučovat, s sebou vždy nese náklady obětované příležitosti (*opportunity cost*). Čas vyhrazený pro výuku je omezený, a pokud zvolíme jeden text, nemůžeme už číst jiný. Můžeme si sice se studujícími číst to, co je (nás) zrovna baví, ale pokud to nahradí klíčová díla (národního) písemnictví – jako je třeba Máchův *Máj* – jsou studující ve výsledku ochuzeni, neboť jsme k navýšení jejich kulturního kapitálu nepřispěli tak, jak bychom mohli.

S otázkou kulturního kapitálu úzce souvisí i Didauovo kritické vymezení vůči snahám o radikální proměnu literárního kánonu. I zde autor nabízí specifickou aplikaci své „třetí cesty“: studující musí hluboce poznat jak tradiční kanonická díla, tak texty, které tento kánon podrobují kritice. Didau ostře zpochybňuje představu, aby dominantní místo v kurikulu obsadily marginalizované skupiny. Pokud chceme mladé lidi naučit kánon „mrtvých bílých mužů“ kritizovat, musí jej nejprve dokonale znát a rozumět mu. Záměrné odepření těchto „privilegovaných znalostí“ odsuzuje žactvo – a zejména to ze znevýhodněného prostředí – k setrvání na společenském okraji. Znalost kánonu mu naopak dává do ruky kód k porozumění světu moci a vlivu, ze kterého by jinak bylo vyloučeno. Kánon je pro Didaua výchozím bodem poskytujícím intelektuální výbavu k vedení poučeného dialogu.

Kurikulum jako příběh

Jak tedy tento obsah uchopit v každodenní pedagogické praxi? Didau doporučuje kombinovat hloubku a šířku: stěžejní díla číst celá a k nim organicky připojovat ukázky

souvisejících textů. Tyto ukázky ovšem nesmí fungovat jako izolované fragmenty z náhodných pracovních listů, ale musí hlavní dílo kontextualizovat či problematizovat. Abychom takto dokázali přečíst více textů, navrhuje Didau provokativní řešení: musíme ve výuce paradoxně více číst a méně analyzovat. Hledání rovnováhy spočívá v citlivém přepínání mezi detailní analýzou a čistým, společně sdíleným zážitkem z četby.

Klíčovou autorovou tezí je, že kurikulum musí mít svůj příběh. Vzhledem k tomu, že žádný předem daný, univerzální příběh národní literatury neexistuje, je tvorba kurikula vždy tvůrčím a interpretačním gestem pedagoga (pedagožky) či předmětové komise. Dobré kurikulum nefunguje jako mechanický seznam, ale jako organický řetězec, ve kterém dřívější poznatek podmiňuje a osvětluje ten následující. Zda je tento řetězec pevný, ukáže jednoduchý test koherence: pokud je možné jednotlivá témata v ročníku libovolně přesouvat či prohazovat, kurikulum koherentní není. Tradiční osou pro tuto návaznost je chronologie, stejně nosná je však i provázanost založená na literárních žánrech či klíčových tématech (motivech).

Takto koncipované kurikulum je živý organismus a vyžaduje nikdy nekončící proces údržby a ladění na základě zkušeností z hodin. Didau proto apeluje na management škol: pro předmětové komise by měla být vyhrazena minimálně hodina týdně, během níž se nebude řešit provozní administrativa, ale budou se výhradně sdílet zkušenosti a precizovat kurikulum. Plán na papíře je totiž jen vodítkem – skutečným kurikulem se stává až to, co žáci reálně prožijí ve třídě.

Závěr

Zásadní podmínkou pro úspěch takto pojaté výuky je podle Didaua radikální emancipace od tlaku standardizovaných testů. Shoda na tom, co vlastně vyučovat, totiž panuje na naprostém minimu (v Británii je shoda leda tak na Shakespearovi). Jakmile však tento širší konsenzus chybí, padne kurikulum snadno do zajetí zkoušek – v našich podmínkách zejména didaktického testu u státní maturity. Pověstný katalog autorů pak mívá na reálnou výuku destruktivní vliv, a to dokonce, i když otázky, které z něj vycházejí, mají v testu zcela vedlejší postavení.

Zkouškové okruhy proto nejsou a nikdy nesmí být zaměňovány za kurikulum. Každé kurikulární rozhodnutí má podle Didaua procházet kritickým filtrem desatera diskusních otázek. Ty prověřují například to, zda vybraný obsah otevírá dveře k celospolečenským debatám nebo zda by dané kurikulum bylo dost dobré i pro naše vlastní děti. Mají jediný cíl: zajistit, aby škola žactvo formovala v suverénní účastníky kulturní konverzace, nikoli v pouhé pasivní příjemce informací. Cílem výuky literatury totiž není úspěšně vyplněný test, ale porozumění významům, které nás činí lidskými.

Výuka českého jazyka jako prostor komplexního a hodnotově ukotveného učení: případová studie integrace charitativního projektu do školní výuky

Kateřina Bernatíková

Gymnázium Josefa Božka Český Těšín, bernatikova@gmct.cz

Současná výuka českého jazyka stojí před proměnou, kterou výrazně akcentuje revidovaný RVP ZV. Důraz se přesouvá od izolovaného osvojování učiva k takovému pojetí výuky, které sleduje smysluplné užívání jazyka, práci s textem v různých situacích a propojení školního učení s reálným životem žáků (srov. revidovaný RVP ZV). Pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura je tento posun zvlášť podstatný, protože se bezprostředně týká čtenářské a pisatelské gramotnosti, kterou revidované kurikulum výrazně akcentuje. Tu přitom nelze rozvíjet pouze prostřednictvím školních simulací. Její rozvoj vyžaduje situace, v nichž text není jen předmětem cvičení, ale skutečným prostředkem dorozumění, rozhodování a jednání.

Jedním z efektivních nástrojů naplňování těchto cílů se ukazuje integrace charitativních aktivit do výuky. Na našem gymnáziu je již čtrnáct let součástí školní kultury charitativní projekt Blešák. Jeho organizace současně vstupuje do výuky českého jazyka. Smyslem předkládaného textu není akci pouze popsat. Cílem je ukázat, jak může podobný projekt fungovat jako didakticky nosná komplexní úloha, která propojuje všechny složky předmětu český jazyk a literatura, proměňuje motivaci žáků a přináší do výuky hodnotový rozměr.

Teoretický rámec: komplexnost, autenticita a hodnotovost

Didaktika českého jazyka dlouhodobě upozorňuje na riziko fragmentace výuky. Jazyková, slohově-komunikační a literární rovina se často vyučují odděleně a žák jen obtížně hledá jejich vzájemné vazby. Takové pojetí vede k tomu, že se z jazyka stává soubor oddělených poznatků a z textu školní artefakt, který jen vzdáleně připomíná situace, v nichž se s textem pracuje mimo školu.

V kontextu revidovaného kurikula je proto důležitý pojem komplexnosti. Nejde jen o to, že jedna aktivita rozvíjí více dovedností najednou. Komplexní úloha vyžaduje, aby žák plánoval, rozhodoval se, přizpůsoboval se měnící se situaci a nesl za svůj text i jednání odpovědnost. Blešák představuje prostředí, které umožňuje překonat tradiční pojetí předmětu. Jeho síla spočívá v komplexnosti: propojuje školní výuku s mimoškolním kontextem, integruje různé jazykové praktiky a rozvíjí žákovské dovednosti v autentických situacích. Projekt se stává místem, kde je možné naplnit klíčové východisko kurikulární reformy: výuka má být živá, soudržná a smysluplná, ne odtržená od reality. Žáci vědí, proč činnost dělají, komu pomáhají a jaký má jejich jednání dopad.

Charitativní projekt jako vzdělávací prostředí: charakteristika Blešáku

Blešák vznikl jako školní charitativní iniciativa a postupně se proměnil v akci, která výrazně přesahuje rámec jednorázového předvánočního prodeje. Jeho výtěžek dlouhodobě směřuje organizaci HAIMA Ostrava, jež podporuje děti s hematoonkologickým či jiným vážným onemocněním. Pro školu je důležitá právě kontinuita: nejde o náhodný dobročinný akt, ale o tradici, k níž se jednotlivé ročníky vztahují a kterou v různé podobě přebírají. To je z didaktického hlediska podstatné, protože žáci nevstupují do zcela uměle vytvořené situace, nýbrž do projektu, který má jasnou historii, očekávání i konkrétní adresáty.

Příprava Blešáku začíná v podstatě na začátku školního roku. Žáci plánují, komunikují, shánějí věci na prodej, vytvářejí vizuály, navrhují stanoviště, sestavují nabídku aktivit, tvoří textové výstupy, zajišťují propagaci. Právě tato mnohovrstevnatost z akce činí pedagogicky zajímavé prostředí. Žáci zde jednají v situaci, která není jen „jako". Při psaní žádosti jim skutečně jde o získání sponzorského daru, a proto si dávají záležet na formě, struktuře i správnosti textu. Při tvorbě plakátu vědí, že skutečně potřebují oslovit publikum – nejen své spolužáky, ale také širokou veřejnost. Po skončení akce nepíší slohovou práci pro učitele, ale veřejný text, který má reprezentovat školu a vysvětlit smysl celé aktivity. Projekt postupně překročil rámec školní aktivity a stal se součástí širšího

veřejného prostoru. Opakovaně se objevuje v regionálních i celostátních médiích, což zvyšuje nároky na komunikační dovednosti žáků a posiluje autenticitu celé činnosti. Autenticita zde zásadně mění kvalitu žákovské práce: jazyk je používán k dosažení cíle, nikoli k naplnění zadání.

Rozvoj pisatelské gramotnosti: text jako skutečný čin

Pisatelská gramotnost se v Blešáku nerozvíjí pouze tím, že žáci „hodně píší". Rozhodující je, že vstupují do různých komunikačních situací a musí přemýšlet o funkci textu, adresátovi i očekávaném účinku. To se ukazuje například při formulaci žádostí o sponzorské dary. Žáci brzy zjišťují, že nestačí napsat „správně". Text musí být věcný, zdvořilý, přesvědčivý a zároveň dostatečně konkrétní. Podobně při tvorbě propagačních textů nestačí mechanicky sdělit datum a místo konání; je třeba nalézt tón, který bude odpovídat charitativnímu charakteru akce, ale nebude patetický ani prvoplánově emotivní. Žáci si uvědomují, že plakát s upoutávkou (nebo video, motivační heslo či cokoliv jiného) nemůže být stejný pro spolužáky ze školy a např. pro širokou veřejnost.

V těchto situacích se velmi zřetelně ukazuje význam revize textu. Žáci texty přepracovávají, konzultují a upravují podle zpětné vazby, protože na nich skutečně záleží. Pisatelská gramotnost se tak rozvíjí v plném procesu psaní: od plánování přes formulaci až k opravám a konečné redakci. Významné je i sdílené autorství. Mnohé texty nevznikají individuálně, ale v dialogu. Právě při společném rozhodování o formulacích se ukazuje, zda žák opravdu rozumí stylistickým rozdílům, zda dokáže obhájit své řešení a zda umí text přizpůsobit situaci. Ze zkušenosti vyplývá, že právě tato odpovědnost za účinnost textu bývá silně motivační. Žáci, kteří při běžném slohovém cvičení pracují spíše formálně, zde často přistupují k textu mnohem soustředěněji, protože vnímají jeho reálný dopad.

Rozvoj čtenářské gramotnosti: interpretace textu i života

Podobně podstatný je přínos projektu pro čtenářskou gramotnost. Ta se zde nerozvíjí jen četbou literárních ukázek, ale také průběžnou prací s autentickými texty různých typů. Žáci čtou a vyhodnocují e-mailovou komunikaci, mediální sdělení, instrukce, děkovné dopisy i texty, které sami následně převádějí do jiného komunikačního režimu. Učí se rozpoznávat, co je v textu podstatné, jaký je jeho záměr a jak lze jeho obsah využít ve vlastní činnosti.

Významnou roli zde hraje také literatura. Témata nemoci, pomoci, křehkosti, solidarity či lidské důstojnosti jsou v literární výchově přítomna často, avšak bez osobní zkušenosti mohou zůstávat pro část žáků vzdálená. Blešák vytváří situaci, v níž se interpretace

literárního textu přirozeně prohlubuje, protože žáci mají k tématu konkrétnější vztah. Čtou-li text o utrpení nebo o lidské vzájemnosti, nevstupují do něj pouze jako čtenáři plnící školní úkol, ale jako ti, kdo už sami zažili, že slova, gesta a organizovaná pomoc mohou mít skutečný dopad. Neznamená to, že by každá interpretace byla automaticky hlubší; spíše se otevírá prostor pro citlivější otázky, osobnější čtenářskou reakci a propojení textu se zkušeností.

Propojení složek českého jazyka v komplexní úloze

Jedním z největších didaktických přínosů Blešáku se jeví právě to, že jednotlivé složky českého jazyka zde nelze oddělit. Jazyková rovina se přirozeně objevuje ve chvíli, kdy je třeba rozhodnout o stylové vhodnosti, formulaci oslovení, práci s mírou formálnosti nebo o tom, jak upravit text tak, aby působil přesvědčivě a kultivovaně. Slohová rovina vstupuje do hry při volbě komunikačního záměru, žánru a kompozičního postupu. Literární rovina pak poskytuje zkušenost s textem jako s prostorem interpretace a hodnotového promýšlení.

Když žák upravuje veřejné poděkování sponzorům, používá současně jazykové znalosti, slohové dovednosti i kulturní cit pro konkrétní situaci. Když interpretuje literární text s tematikou pomoci a zároveň promýšlí, jak bude mluvit s návštěvníky akce, přítomnými médii nebo jak představí její smysl mladším spolužákům, přechází mezi jednotlivými rovinami výuky zcela přirozeně. To je stav, k němuž revidovaný RVP ZV směřuje: nikoli k paralelnímu rozvíjení oddělených oblastí, ale k jejich smysluplnému propojování v činnostech, které mají pro žáka význam.

Kompetence v reálném kontextu: projekt jako živá laboratoř RVP ZV

Blešák umožňuje přirozené naplňování všech kompetencí. Komunikační kompetence je zřejmá téměř nepřetržitě: žáci oslovují partnery, vysvětlují smysl akce, reagují na dotazy veřejnosti i spolužáků a musí volit přiměřený způsob vyjadřování v různých prostředích. Silně se uplatňuje i posilování kompetence osobnostní a sociální. Projekt klade nároky na spolupráci, na přijímání rolí, na vzájemnou pomoc i na schopnost zvládat napětí, které při větší společné akci nevyhnutelně vzniká. Vedle toho se přirozeně rozvíjí i kompetence občanská a udržitelnosti: žáci si uvědomují, že škola není uzavřená instituce sama pro sebe a že jejich činnost může vstupovat do veřejného prostoru.

V praktické rovině má velký význam také kompetence k podnikavosti a pracovní, protože projekt vyžaduje plánování, organizaci času, nakládání s materiálem i základní

odpovědnost při práci s financemi. Revidované kurikulum zároveň otevírá prostor pro digitální a kulturní kompetenci; i zde Blešák nabízí konkrétní situace, od práce s grafickými editory a sociálními sítěmi až po promýšlení vizuální a kulturní podoby celé akce. Je však důležité dodat, že samotná existence projektu ještě rozvoj kompetencí nezaručuje. Bez cílené pedagogické reflexe by se některé činnosti mohly zúžit na pouhé „udělání akce". Teprve ve chvíli, kdy učitel zkušenost vrací do výuky, pojmenovává ji a spojuje s textovou, jazykovou a literární prací, stává se projekt skutečně vzdělávací situací.

Pedagogická reflexe: jak Blešák působí na žáky

Z dlouhodobé pedagogické zkušenosti se ukazuje, že dopad projektu na žáky bývá výrazný a často přesahuje to, co lze zachytit běžným hodnocením. Někteří žáci si odnášejí především zkušenost, že dokázali obstát v náročné komunikační situaci. Jiní si uvědomí, že jejich text nebo způsob vystupování může mít konkrétní účinek. Pro další je důležitý samotný rozměr pomoci a vědomí, že škola může být místem, kde se nepracuje jen pro známku, ale také pro někoho mimo bezprostřední školní komunitu. V tomto smyslu projekt silně proměňuje motivaci: jazyk přestává být jen obsahem předmětu a stává se prostředkem jednání, vztahu a odpovědnosti.

Současně je ale třeba připustit, že účinek projektu není u všech žáků stejný. Právě zde se ukazuje jeden z jeho limitů. Ti aktivnější často přirozeně přebírají hlavní roli, zatímco část třídy má tendenci zůstávat v pozadí. Nedá se tedy předpokládat, že silná zkušenost vznikne automaticky pro všechny stejně. Je třeba promýšlet dílčí role, zadání a navazující reflexi tak, aby se projekt nestal pro některé žáky jen akcí, kterou „zařídí ti schopnější". Druhým limitem je organizační a časová náročnost. V určité fázi příprav se snadno stane, že praktická stránka akce začne dominovat a didaktický záměr se oslabí. Pokud učitel vědomě nevytvoří prostor pro návrat k textům, k jejich rozboru a k reflexi komunikačních rozhodnutí, může projekt sklouznout k úspěšné organizaci bez hlubšího vzdělávacího zhodnocení. Právě proto je třeba vnímat Blešák nikoli jako samozřejmé dobro, ale jako příležitost, která se musí pedagogicky promýšlet.

Potenciál charitativních projektů v české škole

Přes uvedené limity se ukazuje, že charitativně orientované projekty mohou být pro výuku českého jazyka mimořádně cenné. Ne proto, že by samy o sobě garantovaly lepší výuku, ale proto, že nabízejí situace, které škola jinak vytváří jen obtížně. Přivádějí do výuky skutečné adresáty, reálné texty, nenapodobitelné komunikační okolnosti i silný hodnotový rozměr. Zároveň narušují představu, že učebna je jediným legitimním

prostorem výuky. To je z hlediska současného kurikula důležité, protože právě propojení školy s životem mimo ni patří k jeho výrazným akcentům (NPI ČR, n.d.).

Nelze ovšem jednoduše doporučit, aby každá škola převzala tentýž model. Podstatná není vnější forma akce, ale to, zda je projekt opravdu ukotven ve školní kultuře, zda má srozumitelný smysl a zda učitel dokáže jeho průběh převést do didaktické práce s jazykem a textem. Jinými slovy: ne každá charitativní akce je automaticky vhodným tématem pro výuku českého jazyka. Tam, kde se však podaří propojit autenticitu, reflexi a promyšlené vedení, vzniká prostor, v němž se jazykové vzdělávání přibližuje tomu, co od něj revidované kurikulum očekává.

Závěr

Integrace Blešáku do výuky českého jazyka ukazuje, že výuka může být současně odborná, didakticky promyšlená i lidsky živá. Projekt zde nefunguje jako ozdoba školního života ani jako morální kulisa, ale jako konkrétní komplexní úloha, v níž se přirozeně rozvíjí čtenářská a pisatelská gramotnost, propojují se jednotlivé složky předmětu a otevírá se prostor pro naplňování kompetencí v reálném kontextu.

Stejně důležité je však připomenout, že síla takového projektu nespočívá v jeho bezproblémovosti. Právě organizační náročnost, proměnlivá míra zapojení žáků i nutnost vědomé reflexe ukazují, že smysluplná výuka nevzniká sama od sebe. Vyžaduje pečlivé pedagogické vedení. Pokud se však tento předpoklad podaří naplnit, může být charitativní projekt mimořádně silným dokladem toho, že český jazyk ve škole není jen předmětem, ale prostorem pro myšlení, komunikaci, vztahy a odpovědnost.

Zdroje

Národní pedagogický institut České republiky. (n. d.). *Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání*. Získáno 21. března 2026 z https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-zakladni-vzdelavani

Konference k 80. výročí založení Ústavu pro jazyk český Osmdesát je jen číslo(vka)

Jana Vaňková

Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, jvankova@fpe.zcu.cz

Pod názvem *Osmdesát je jen číslo(vka)* proběhl dne 8. dubna 2026 v krásném prostředí vily Lanna odborný (a také vzpomínkový) seminář Ústavu pro jazyk český AV ČR (pod záštitou předsedy AV ČR prof. RNDr. R. Pánka, Ph.D.). Celá akce v sobě zahrnovala několik rovin a lze jen obtížně říci, která z nich byla důležitější. Příspěvky vystupujících byly vždy zaměřeny na určité odborné téma, ale všemi vždy prolínalo téma základní, a to vývoj historie Ústavu pro jazyk český a jeho jednotlivých pracovišť od jeho založení jako samostatného ústavu v rámci tehdejší České akademie věd a umění až po dnešní dobu. Autoři příspěvků dokládali, jak obtížné bylo v jednotlivých historických obdobích udržet všechna zásadní oddělení, kolikrát byla pracoviště stěhována (ne vždy dobrovolně) a kolik úsilí dalo našim předchůdcům dovést Ústav do dnešní konsolidované podoby (viz příspěvek P. Štěpána: *Všechna pražská působiště ÚJČ).*

Z úvodního projevu současného ředitele ÚJČ Martina Proška vyplynulo, že aktuálně se připravuje rekonstrukce historické budovy (Washingtonova 1569/21, Praha 1), v níž budou perspektivně soustředěna všechna pražská pracoviště ústavu pod jednou střechou. Nová budova pomůže řešit stávající nevhodnou dislokaci ÚJČ.

Program konference byl tematicky rozdělen podle jednotlivých odborných zaměření ÚJČ. První blok byl orientován na lexikografii, a to samozřejmě s ohledem na události, které předcházely samotnému datu založení ÚJČ. M. Lišková ve svém referátu připomněla vývoj od založení Kanceláře Slovníku jazyka českého po budování současného digitálního výkladového slovníku. Uvedla též důležitý termín, a to květen 1911, datum

zřízení Kanceláře slovníku jazyka českého. Její činnost byla tehdy financována mj. Nadací Josefa, Marie a Zdenky Hlávkových. Ve svém vystoupení M. Lišková připomněla též důležitý mezník související s rozvojem digitalizace, a sice vznik jazykové příručky. Součástí tohoto bloku byla prezentace M. Šemelíka charakterizující vznikající Akademický slovník současné češtiny.

Jazykověkulturní blok zahrnoval představení další zásadní role Ústavu, a to jazykového poradenství. Tato role se v průběhu let také zásadně proměnila, ale stále je velmi vyhledávána veřejností. Současná digitální doba umožňuje všechny jazykové dotazy zpracovávat, tematicky členit, zveřejňovat, klasifikovat a uchovávat v Databázi jazykových dotazů. V tomto bloku pak přednesla V. Štěpánová svůj referát *Ortoepie v pražské MHD*, zaměřený na výběr nového hlasu pro oznamování názvů povrchových zastávek hromadné dopravy v Praze a následnou fonetickou spolupráci při jejich nahrávání. Zaměřila se zejména na pojmenování obsahující výslovnostně obtížné souhláskové shluky (*Staroměstská*, *Hradčanská*, *Radhošťská*), jména cizího původu (*Park Maxe van der Stoela*) či na intonační ztvárnění složitějších typů názvů (*Nádraží Klánovice-sever* versus *Nádraží Běchovice střed*; *Arena Libeň jih*). Součástí příspěvku byly i audio- a videoukázky, na závěr pak zdravice k výročí ÚJČ natočená hercem Janem Vondráčkem, který cestující od roku 2023 při jízdách pražskou MHD doprovází.

Ve staročeském bloku Š. Šimek připomněl historii tvorby slovníků staré češtiny na půdě ÚJČ a ukázal některé specifické postupy diachronních lexikografů pro náležité zachycení dobového významu slov (např. že předchůdce slova *pousť* neoznačoval na rozdíl od dneška primárně vyprahlé místo bez vody).

M. Pytlíková představila *Vokabulář webový*, internetovou stránku zpřístupňující výkladové slovníky staré češtiny, digitalizované dobové slovníky a historické gramatiky nebo řadu kritických edic středověkých a raně novověkých literárních památek, které lze dobře využít při výuce nejen historie českého jazyka, ale i literatury.

Onomastická témata prezentovaly autorky M. Ptáčníková, M. Zirhutová a Ž. Dvořáková. První dvě ze jmenovaných autorek se v příspěvku *Pomístní jména v čase a v prostoru: terénní výzkum* zabývaly vývojem pomístních jmen ve vybraných lokalitách (konkrétně v obcích Vlkava na Mladoboleslavsku, Kamenný Újezd na Rokycansku, Kynice na Havlíčkobrodsku), a to na základě dat získaných současnými terénními výzkumy a jejich porovnáním se staršími zdroji. Pozornost byla věnována i výzkumům jazykové krajiny ve vybraných turistických lokalitách (Rokytnice nad Jizerou, Františkovy Lázně).

Ž. Dvořáková pak představila současný úzus při posuzování rodných jmen a příjmení z hlediska zákonných ustanovení pro potřeby zápisu do matrik (*Posuzování vlastních jmen*).

V kapitole Dialektologický a etymologický blok autoři M. Šimečková a V. Boček zavedli posluchače až k nářečním jevům, jež zůstaly v nářečích na východní Moravě a ve Slezsku po karpatských osadnících. M. Ireinová ve svém příspěvku *Kriticky ohrožené jevy našich nářečí* připomněla mj. také výstavu o mizejících nářečích, která bude

do poloviny června 2026 připomínat ohrožené dialekty z Čech a Moravy i výsledky jejich výzkumu. Výstava se koná v Galerii Věda a umění Akademie věd ČR na pražské Národní třídě u příležitosti 80. výročí založení Ústavu pro jazyk český AV ČR. Multimediální expozice nabízí nářeční mapy, autentické zvukové nahrávky z různých období i interaktivní prvky. Součástí je například ozvučená mapa s archivními i novějšími záznamy, které dokumentují proměny nářečí během posledních 50 let.

V posledním bloku přednesl O. Bláha příspěvek na téma *Vývoj předložkových pádů a typologické dispozice češtiny*, v němž dokládal teorii o postupném ústupu flexe v současných českých komunikátech. J. Kopecký přednesl referát *Videa youtuberů o veřejném dění*. Tématem příspěvku jsou videa šířená prostřednictvím platformy YouTube, v nichž autoři promlouvají na kameru o určitém aktuálním politickém problému. Jejich cílem je informovat o zvoleném tématu zábavným způsobem především mladé diváky, prezentovat vlastní názory, příp. také vyzývat diváky k určitému jednání. Analyzovaná videa kombinují postupy některých žánrů tradičních médií s prostředky typickými pro tvorbu youtuberů, a představují tak hybridní žánr spojující prvky publicistiky, infotainmentu, videodeníku aj. Na materiálu videí Karla Kováře (Kovyho) a Martina Mikysky (Mikýře) byly představeny základní jazykové, rétorické a sémiotické rysy tohoto audiovizuálního žánru. Bližší pozornost byla věnována různým formám dialogizace promluvy a dále vybraným kompozičním postupům, např. vkládání rekontextualizovaných segmentů z jiných videí, filmů, seriálů apod.

P. Kaderka představil multimediální *Korpus DIALOG*, ve *kterém se soustředí nahrávky a přepisy dialogických pořadů českých televizí od druhé poloviny 90. let. Korpus vznikl ve spolupráci ÚJČ a Matematicko-fyzikální fakulty* Univerzity Karlovy.

O celou akci i o všechny příspěvky byl prokazatelně velký zájem. O tom svědčila i bohatá diskuse (po každém tematickém bloku odpovídali referující na otázky hostů, diskutovali však i samotní účastníci mezi sebou). Potěšující byla také vysoká účast mladých zájemců. Z pohledu účastníka hodnotím akci jako podařenou, velmi užitečnou a odborně přínosnou.

Sociolekty v různých sférách komunikace

Žaneta Dvořáková

Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, z.dvorakova@ujc.cas.cz

Na půdě Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni se ve dnech 13. a 14. května 2026 uskutečnila další konference věnovaná sociolektům, slangům a argotům a jejich užití v různých sférách komunikace. Je potěšující, že i nadále přetrvává tradice těchto tematických setkání, která v Plzni započala v roce 1977. Zároveň již jedenáctý ročník dokládá, že se jedná o problematiku stále aktuální.

Konferenci zahájila svým příspěvkem *Vrstvení strukturních a nestrukturních jazykových útvarů* Marie Čechová. Zamýšlela se v něm nad problematikou postavení sociolektů a upozornila na skutečnost, že čeština spisovná, obecná i nářeční a sociolekty nejsou v komunikaci izolované, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují, a to dokonce i v rámci jedné promluvy, jak ilustrovala mimo jiné na příkladech výroků z Rehabilitačního ústavu v Kladrubech (zde se užívají slangismy jako např. *indivindy* ‚individuální cvičení', *francky* ‚francouzské hole', *vítání občánků* ‚vstupní pohovor'). V dalším příspěvku analyzovala Jana Hoffmannová zastoupení výrazů se stylistickým kvalifikátorem *slang* a *profesní mluva* v novém *Akademickém slovníku současné češtiny*. Dospěla přitom k závěru, že nejvíce těchto výrazů je zastoupeno z oblasti sportu (např. *hlavička* ‚míč odražený hlavou', *gólovka* ‚šance vstřelit gól', *čtvrtkař* ‚závodník v běhu na 400 metrů'). Následná živá diskuse se týkala především toho, proč tomu tak je, jednoznačnou odpověď na to však nemáme. Milan Hrdlička poté přenesl posluchače do Jižní Ameriky a představil problematiku češtiny v Paraguay, kde však bohužel čeština postupně zaniká, neboť její mluvčí mají málo příležitostí k tomu ji aktivně užívat, proto upadá její znalost. Přejímky a redukce přibližují podobu češtiny jako jazyka zděděného místnímu jazyku majoritnímu, což se projevuje na rovině zvukové (*máminka*), morfologické (*jedu do Asunción*)

i syntaktické (*rozumět něco*). M. Hrdlička se též zamýšlel nad vhodností termínů krajanská či přistěhovalecká čeština a zděděný jazyk. Dva následující příspěvky zůstaly u problematiky mluvy národnostních menšin, oba se věnovaly rusínštině na Slovensku. Zdenka Citriaková se zabývala komunikačními situacemi, kdy mluvčí přepíná mezi slovenštinou a rusínštinou, a Michal Pavlič představil současnou rusínskou literaturu a to, jak je v ní jazyk přímo tematizován a reflektován. Ukázali přitom, jak přepínání mezi jazyky souvisí s prestiží, skupinovou identitou v menšinovém jazykovém prostředí i s mezigeneračními rozdíly. Zkušenost ze Slovenska by jistě byla využitelná i u nás při hodnocení komunikace příslušníků národnostních menšin.

Druhý konferenční blok obsahoval čtyři příspěvky. V prvním z nich se Jana Vaňková a Růžena Písková zaměřily na jazykové prostředky s persvazivní funkcí užívané v elektronickém marketingu. Svůj výklad ilustrovaly ukázkami videí zkoumaných influencerek. Výrazná v nich byla frekvence prostředků se stylovým příznakem expresivity a emocionality, dále zdrobněliny a přejímky z angličtiny (např. „No a já jsem úplně ready na pohodičku u stromečku."), časté byly různé výzvy (rady, doporučení, prosby). Erika Hessová ve svém příspěvku ukázala specifický svět tří beauty vlogerů na kanálu YouTube. V jejich promluvách se dynamicky prolíná odborná kosmetická terminologie se sociolektismy, typická je též vysoká míra expresivity a užívání anglicismů (např. „já nepotřebuju prostě mít každý lip gloss jako plumpující, ale at the end of the day je to tak promované"). Jazykovou krajinou a výskytem sociolektismů ve veřejných nápisech se zabýval Andrzej Charciarek. Přestože bychom takové výrazy ve veřejné komunikaci spíše nečekali, přesvědčil nás o opaku (např. cedule na dveřích, které je nutné si otevřít čipem: „Pípněte si."). V diskusi se poté řešilo, zda některé výrazy lze ještě považovat za sociolektismy či nikoli (např. *velín*). Jiří Hasil se zamýšlel nad vhodností užívání sociolektismů (např. *životko* ‚životní pojištění') v reklamních textech a v komunikaci bank, pojišťoven a univerzit, včetně neoficiálních názvů těchto institucí (např. *Spořka*, *Komerčka*). Přiklonil se pak k závěru, že by mělo být takových výrazů užíváno spíše výjimečně a s rozmyslem.

Poslední blok prvního dne konference se věnoval profesní mluvě v různých oborech. Protože se konference konala v Plzni, samozřejmě nemohlo chybět pivo a pivovarnictví. Martina Spěváčková a Marie Šubrtová představily pivovarnický slang (např. *keg*, ‚sud' > *kegárna*). Příspěvek přitom vycházel z materiálu shromážděného pro diplomovou práci M. Šubrtové *Sociolekt v pivovarském prostředí*. Zuzana Popovičová Sedláčová se zabývala užíváním eponym v mluvě slovenských zdravotníků, jedná se přitom o část lexika pro připravovaný slovník profesionalismů. Zaměřila se na termíny odvozené ze jmen osob, které se většinou užívají pro označení zdravotnických pomůcek, dále chorob a syndromů i léčebných prostupů a metod, např. *Bellova obrna* nazvaná podle skotského anatoma Charlese Bella se v sociolektu nazývá *bell*. Poslední příspěvek pronesla Helena Chýlová, která se věnovala mluvě kosmetických specialistů, v níž se užívá odborná terminologie i eufemismy (např. *pleť je unavená* znamená ‚vypadá špatně') a prvky marketingového diskurzu. Zajímavým postřehem bylo i zjištění, že kosmetičky

většinou pracují samy, proto nemají moc příležitost užívat sociolekt v rámci pracovní skupiny. I tento příspěvek vyvolal živou diskusi především o sběru dat.

Na odpoledne si organizátoři pro zájemce připravili exkurzi do Pivovarského muzea. Následoval společenský večer v budově fakulty, při němž pokračovaly diskuse v neformální a přátelské atmosféře.

Druhý den akce pokračovala opět třemi tematickými bloky. V prvním z nich vystoupila Žaneta Dvořáková, která vůbec poprvé představila sociolekt užívaný židovskými vězni v Terezíně v letech 1941–1945. Analogicky k užívanému německému termínu Lagersprache, který označuje mluvu v koncentračních táborech, nazvala terezínský sociolekt jako Ghettosprache. Chystaným výstupem jejího výzkumu bude v budoucnu terezínský slovník. V následujícím příspěvku ukázala Marta Šimečková a Filip Kubeček užívání hantecu v různých uměleckých a komunikačních sférách (např. původní i překladová literatura, hudba, reklama apod.). Vedle komunikační funkce pak u hantecu upozornili i na jeho funkci integrační (vytváření regionální identity) a stylizační, kdy hantec funguje též jako nástroj popularizace, ale i komercionalizace. Dva poslední příspěvky analyzovaly mluvu kriminalistů. Lucie Radková a Jarmila Mádrová se zabývaly užíváním profesní mluvy kriminalistů v detektivním seriálu *Stíny v mlze*. Sociolektismy přitom zkoumaly v širším rámci komunikačních strategií, které různé postavy volí. Sociolektismy byly častější v promluvách „zlého" policisty Martina, zatímco „hodná" Magda se jim spíše vyhýbala a usilovala v komunikaci s veřejností o neutrální jazyk. Vedle profesní mluvy kriminalistů (např. *napráskat* ‚udat') v seriálu zaznívá i mluva narkomanů (např. *smažka* ‚narkoman', *matroš* ‚droga'). Zatímco tento příspěvek se věnoval fikci, Miroslav Vondráček se v následujícím příspěvku zaměřil na reálnou kryptickou mluvu vyšetřovatelů v kauze zavražděného Františka Mrázka. Okrajově zmínil též přezdívky jednotlivých aktérů, např. Miloš Zeman – *Mlha* a *Becherovka*, Stanislav Gros – *Ofina*, *Mladej* a *Kudrnáč*, Václav Klaus – *Profesor*, *Prófa*, *Venoušek* a *Véna*.

Druhý blok se věnoval školnímu slangu. Jitka Bieleň srovnávala studentský slang český a polský. Konstatovala, že mluva mladých je v současnosti mnohem více ovlivněna sociálními sítěmi než prostředím školy. Zajímavé byly i přezdívky dávané učitelům, většinou motivované příjmeními, které shromáždila (např. Voráčová > *Vory*, Procházka > *Prochyč*, Zajíc > *Hase*). Vladimíra Pánková představila slohové práce, které vznikly po rozboru humoristické prózy Jaroslava Žáčka *Študáci a kantoři*. V zadání byli žáci požádáni, aby styl této prózy napodobili, ale použili přitom svůj současný školní slang. Z pokusu vyplynulo i to, že žáci měli problém porozumět původnímu Žáčkovu textu a jeho komice, proto byla nutná nejprve jeho analýza, než mohli přistoupit k vlastnímu psaní. Příspěvek Radky Holanové a Marka Bajgera s názvem *Od datla k tryhardovi – studentský slang mezi řečovou realitou a literární stylizací* se zaměřil na některé aktuálně oblíbené výrazy mezi žáky jako např. *67*, které nemá v pravém slova smyslu význam, slouží pouze jako spouštěč reakce (opakování výrazu doprovázené gestem rukou). Patrik Mitter se bohužel nemohl zúčastnit konference osobně, ale jeho referát o tom, jak vysokoškolští studenti učitelství vnímají možnosti užívání a tvoření přechýlených

a nepřechýlených příjmení, představil J. Hasil. Přestože autor nebyl přítomen, vyvolal jeho příspěvek diskusi a polemiku, a to především kvůli zvoleným příkladům příjmení, z nichž některá cizího původu zakončená např. na *-i* není v češtině nutné přechylovat.

V posledním bloku nakonec zazněly pouze tři příspěvky z původně plánovaných pěti, z toho první byl on-line. Joanna Korbut se zabývala neologismy v českých sportovních slanzích. Projevuje se v nich hravost i různé kulturní aluze, např. *Forest Gump* je ‚nejrychlejší hráč na hřišti', *husité* jsou ve fotbalovém slangu ‚bojovníci setrvávající na dně tabulky, kteří porazili mužstvo z čela tabulky' a *spalovač mrtvol* je ve fotbale ‚hráč, který má spoustu šancí, ale nepromění žádnou' apod. Andrej Artemov se věnoval apelativům zakončeným na *-oš* (např. *kámoš*, *matroš*, *origoš*), která jsou expresivní. Zařazení některých výrazů (např. *langoš*, které je přejímkou z maďarštiny) do této skupiny je však dle mého soudu poněkud sporné. Na závěr konference nechyběla zvířátka. Jitka Málková představila mnohdy velmi hravá a nápaditá jména koček z útulků (např. podle barvy *Latté*, *Medovníček*, *Demi Moure*). Pro správnou interpretaci některých jmen je přitom třeba znát i osud kočky (např. *Foxík* byl nalezen v areálu firmy Foxconn HK).

Setkání přineslo velmi mnoho zajímavých a kvalitně zpracovaných příspěvků, které rozproudily živou diskusi a jistě nám daly mnoho námětů k přemýšlení a k dalšímu zkoumání. Pro mě osobně jako pro onomastičku byly zajímavé především zmínky o propriální složce sociolektů, byť byly spíše ojedinělé (viz některé příklady uvedené výše), neboť s výjimkou příspěvku J. Málkové nebyla vlastní jména hlavním předmětem prezentovaných výzkumů. Výstupem z konference by měl být stejně jako v minulých letech sborník. Nezbývá nám než se těšit znovu na viděnou (doufejme) v roce 2029.

RECENZE

Gramatické rozbory češtiny v novém vydání

Jindřiška Svobodová

Filozofická fakulta UP v Olomouci, jindriska.svobodova@upol.cz

Adam, R. et al. (2025). *Gramatické rozbory češtiny. Výklad a cvičení s řešením*. Karolinum.

O potřebnosti i mimořádné čtenářské oblibě publikace *Gramatické rozbory češtiny. Výklad a cvičení s řešením* svědčí fakt, že práce vychází již ve třetím vydání (předchozí vydání byla publikována s dotisky), a ačkoli autoři text dedikují především studentům prvního ročníku bakalářského studia bohemistiky, díky jasnému a terminologicky jednoznačnému výkladu a důslednému propojení teoretických výkladů s navazujícími praktickými cvičeními je tato publikace mimořádně užitečná také pro učitele češtiny.

Autorský kolektiv jako cíl práce deklaruje napomoci čtenářům rozvíjet schopnost samostatné gramatické analýzy českého jazyka orientované na morfematiku, morfologii, slovotvorbu a větnou skladbu. Autoři tento cíl beze zbytku naplňují propojením teoretického výkladu s rozsáhlým souborem praktických úloh a cvičení z normativní mluvnice a pravopisu (užitečnou součástí publikace je rovněž terminologický slovník základních jazykovědných pojmů); důsledné propojení teorie s praxí je ostatně podle mého názoru jednou z největších předností celé knihy.

Výklad jednotlivých disciplín je veden přehledně a systematicky a každá kapitola obsahuje dostatečné množství „živých" autentických příkladů. Bohatý soubor cvičení bezprostředně navazujících na výkladové pasáže ocení jak studenti bohemistiky, tak učitelé, kteří publikaci mohou využít jako kvalitní zdroj inspirace pro práci na hodinách českého jazyka (závěrečnou kapitolu tak např. tvoří korekturní a pravopisná cvičení). Právě díky systematickému procvičování není čtenář nucen osvojovat si gramatické

CC BY

pojmy izolovaně a jejich aplikaci si může ověřit na bezprostředně připojeném jazykovém materiálu. Tento přístup pokládám nejen za funkční, ale také čtenářsky atraktivní a osvěžující.

Významným kladem publikace je její terminologická přesnost. Autorky a autoři se rozhodně nesnaží problematiku nějak nevhodně simplifikovat, přesto i složitější otázky vysvětlují jasně a srozumitelně. Tak např. kapitolu věnovanou morfematice uvozují názorným a akceptovatelným výkladem o základních stavebních kamenech tvořících jednotlivé jazykové plány (viz Adam et al., 2025, s. 14). Typologie a názvosloví jednotlivých morf(ém)ů se mohou na první pohled čtenářům působícím mimo akademickou obec jevit jako příliš náročné, jsou ale naprosto funkční, uvážíme-li, že zde autoři přináší v koncentrované formě a na poměrně malém prostoru jejich jasnou klasifikaci (výklady doplněné vždy řadou příkladů mají rozsah 18 stran). Na ucelený výklad o stavbě slova navazuje kapitola věnovaná slovotvorbě. Její zařazení do „gramatických rozborů" češtiny pokládám za funkční, jakkoli se slovotvorba v české jazykovědné tradici řadí k lexikologii (viz Adam et al., 2025, s. 10). Publikace také v této kapitole na první pohled svým záběrem překračuje potřeby středoškolského učitele češtiny, je ale jejím nezpochybnitelným přínosem, že čtenáři nabízí ucelený a terminologicky jednoznačný přehled aktuálně užívaných slovotvorných způsobů a postupů včetně bohatého dokladovaného materiálu a cvičení, která mohou být podle různé míry obtížnosti cíleně využita při práci se studenty.

V oblasti syntaxe se publikace opírá o současnější lingvistické přístupy, které se místy mohou lišit od tradiční školské větněčlenské analýzy. Publikace tak přináší aktuální pohled na syntaktickou strukturu věty doplněnou o některé koncepty užívané v akademickém prostředí. Zachycení stavby vět v závislostním stromu, doplněné o informace o formálních syntaktických vztazích (viz např. analýza v kapitole *Komplexní rozbory*, Adam et al., 2025, s. 161), se může jevit jako příliš komplikované, ovšem právě rozbor, který předpokládá nejen aktivní přístup, ale také ochotu konfrontovat školské poznatky s odborným jazykovědným popisem, je pro uživatele publikace nakonec největším obohacením a přínosem. Ve výkladových kapitolách jsou navíc zmiňovány i takové otázky, jež bezpochyby přemýšlivého uživatele jazyka mohou napadnout, středoškolské učebnice se jim ale (zejména kvůli nedostatečnému prostoru) věnují buď spíše okrajově, případně je opomíjí. Na mysli mám např. podkapitolu věnovanou podmětu, konkrétně poznámce věnované číslovkám pět a více, případně adverbiím ve funkci tohoto větného členu (Adam et al., 2025, s. 107), případně výklad věnovaný větám formálně připojeným hypotakticky, významově ovšem na větě maticové nezávislým (Adam et al., 2025, s. 117). V kontextu celé práce by podle mého názoru naopak stálo za doplnění poučení o obligatorním a fakultativním doplňku, resp. výklad o jeho transformační historii (viz Adam et al., 2025, s. 113, zde jsou vedle sebe bez dalšího komentáře postaveny příklady *Odešel **rozrušen** / Cítil se **malátný***).

Z hlediska kompozice je velmi zdařilé zařazení řešení připojených cvičení až za jednotlivé tematické celky. Čtenář tak není předčasně ovlivňován informací o správné

odpovědi a může si samostatně ověřovat úroveň svých znalostí. Užitečný je rovněž závěrečný terminologický slovník, který usnadňuje orientaci v odborných pojmech a současně podporuje systemizaci získaných poznatků.

Publikace nemá ambici nahradit stávající mluvnice češtiny, nejde ani o ucelený přehled vývoje bohemistického myšlení, a vybrané teoretické otázky jsou tak vykládány spíše stručně, práce ovšem obsahuje řadu potřebných odkazů na další studijní zdroje. Celkově lze *Gramatické rozbory češtiny* hodnotit jako mimořádně zdařilou didaktickou publikaci, která v českém bohemistickém prostředí zaplňuje prostor mezi „teoretickými" mluvnicemi a „praktickými" cvičebnicemi. Přínosná je pak zejména systematickým nácvikem gramatické analýzy a v propojení odborného výkladu s opravdu rozsáhlým souborem cvičení. Práce představuje velmi kvalitní pomůcku pro výuku české gramatiky, vhodnou nejen pro vysokoškolské studenty bohemistiky, ale také pro učitele českého jazyka.

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA č. 1

Ročník 77 / 2026–2027

Vydává:
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
a Fakulta pedagogická ZČU v Plzni

Vedoucí redaktor:
doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Redaktorka:
doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Emeritní šéfredaktorka:
prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redakční rada:
doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.
prof. Mgr. Jaroslav David, Ph.D.
doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.
PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.
PhDr. Robert Kolár, Ph.D.
doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Mgr. Vladimíra Pánková, Ph.D.
PhDr. Květa Rysová, Ph.D.
Mgr. Josef Soukal
PhDr. Ivana Svobodová
PhDr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.
prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Kontakt:
cjl@upol.cz
Vychází čtyřikrát ročně.
Uzávěrka čísla 30. 9. 2026

Sazba: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci

© UP, Olomouc 2026; ZČU, Plzeň 2026

ISSN 3029-6846

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku a v databázích ERIH+, DOAJ a CEEOL.



Tento časopis vychází pod licencí Creative Commons BY 4.0.
Licenční podmínky najdete na adrese https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
This journal is licensed under a Creative Commons BY licence 4.0.
The licence terms can be found at https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.