

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1
2024–2025

Vydává:

Fakulta pedagogická ZČU v Plzni
a Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktoři:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.,
doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Redakční rada:

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.,
prof. dr. hab. Mieczysław Balowski,
doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.,
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.,
PhDr. Miloš Hoznauer,
doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.,
PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.,
PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.,
PhDr. Robert Kolár, Ph.D.,
PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D.,
prof. PaedDr. L'udmila Liptáková, CSc.,
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. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,
doc. Mgr. Jaroslav Vála, Ph.D.

Kontakt:

e-mail: chylova@kej.zcu.cz,
stanislav.stepanik@upol.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 72 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 9. 2024.

Sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem
vydavatele firma SEND Předplatné.

adresa: SEND Předplatné spol. s r.o.,

Ve Žlíbku 1800/77,

193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© ZČU, Plzeň 2024

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

Teze k revizi středoškolských kurikulárních
dokumentů pro český jazyk a literaturu

Ondřej Vojtíšek 1

Jubilejní ročník Olympiády v českém jazyce

Ladislav Janovec 6

„To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování
obsahu ve výuce češtiny

Stanislav Štěpáník, Monika Šindelková 11

Mesiášská stylizace ve Wolkerově Svatém Kopečku

Robert Kolár 22

Oslovuje Švejk dnešní mladé (ne)čtenáře?

Helena Chýlová 25

Z nové umělecké literatury

K udílení literárních cen v současném anglofonním
světě

Hana Ulmanová 34

Jazyková poradna

Smažit, nebo péct palačinky?

Ivana Svobodová 37

Rozhledy

Za Jaroslavou Janáčkovou

Lucie Saicová Římalová 39

Ladislav Mňačko stále aktuální

Patrik Mitter 41

Švejk po krakovsku

Jiří Novotný, Helena Chýlová 43

Z literární galerie: Dvojí divišovská inspirace

Jiří Zizler 45

Recenze

Škola ponoru

Robert Kolár 48

Anglicismy viditelné i neviditelné

Olga Martincová 50

Teze k revizi středoškolských kurikulárních dokumentů pro český jazyk a literaturu

Ondřej Vojtíšek, FF UK v Praze

ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

Klíčová slova: kurikulum, revize RVP, středoškolská výuka českého jazyka a literatury, smysl a cíle výuky ČJL, integrace předmětu

Key words: curriculum, revision of Framework Educational Programme, teaching Czech language and literature at secondary schools, the purpose and aims of teaching Czech language and literature, integration of a subject

Theses on the Revision of Secondary School Curriculum of the Czech Language and Literature

Upon the discussion of academic experts and teachers about the revision of the Framework Educational Programme (FEP) for basic schools three theses concerning the secondary school curriculum were formulated. The first one stresses the importance of agreement between FEPs and other teaching process components (supporting materials, textbooks, school educational programmes, school-leaving exams, entrance exams and the practice as well). The second thesis demands compliance (and not only transfer) of the revised FEP for basic education and that for secondary schools. The third thesis addresses the perceived lack of purpose of teaching literature at secondary schools. It is believed that the revised FEP could make the purpose clearer.

Úvod

28. 5. 2024 proběhla na festivalu Den češtiny (pořádaném FF UK) diskuse nad revizemi *Rámcových vzdělávacích programů* s podtitulem „co chceme od středoškolské výuky českého jazyka a literatury?“ (na místě debatovala Jana Šindlerová, Eva Marková a Stanislav Štěpáník, moderoval Ondřej Vojtíšek). Namísto jejího reprodukování zde nabízíme tři teze, které z rozhovoru vyplynuly. Pokoušíme se tak reagovat na opakovaná otevírání odborné diskuse (srov. Šebesta a kol., 2022, s. 214; Štěpáník, 2024) a nechat zřetelně zaznít hlasy z akademické sféry (jakkoli všichni zúčastnění mají zároveň zkušenost s výukou na středních školách).

1. Zásadnější než revize středoškolských RVP je soulad všech složek podílejících se na podobě systému.

Jedno z témat, ke kterému se diskuse opakovaně stáčela, byla slabá vzájemná korespondence složek podílejících se na nastavení výuky českého jazyka a literatury (a tím ve výsledku i nesoulad RVP se školní praxí; srov. Jindráček, 2018). Již nynější podoba středoškolských RVP (zejm. gymnaziálních)¹ poskytuje vyučujícím, kteří se snaží o inovativní a smysluplnou výuku, relativně dostatečný prostor pro svébytné pojetí. Tomu ovšem neodpovídá nabídka středoškolských příruček (srov. Marková, 2022), především chybějící koncepční pestrosti (a mnohdy i odbornou

¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [dále cit. jako RVP G 2021], 2021. [online] Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf>.

kvalitou), popř. i podpůrných materiálů, které mohou vzdělávací programy doprovázet a konkretizovat. (Právě v této složce, metodické podpoře jednotlivých výstupů, v současné podobě revize *RVP ZV*² diskutující pozorovali nedostatky: mnohdy inovativní výstupy jsou realizovány v zásadě „tradičně“;³ srov. též Štěpáník, 2024.)

V širším pohledu by pojetí v RVP pak mělo odpovídat i další vzdělávání současných češtinářů,⁴ což by mohl podle Jany Šindlerové být způsob, jak aktivně pracovat s ochotou vyučujících k implementaci případného revidovaného středoškolského *RVP*. Přístupu ve vzdělávacích programech pak musí odpovídat i zkoušky rámuující středoškolské vzdělávání, tedy zkoušky přijímací (ty již, dle konstatování Stanislava Štěpáníka, s původním *RVP ZV*⁵ i s revizí v zásadě souzní, je ale potřeba funkci a zaměření úloh lépe vysvětlovat, popř., jak upozornila Jana Šindlerová, i lépe zaostřovat: tak, aby lingvistická znalost nebyla při řešení zásadní – např. časovou – výhodou) a dílčí zkoušky maturitní. Tomu, aby byly ověřovány jazykové a literární dovednosti, sice vychází svou otevřeností vstříc úprava jak ústní (srov. Vojtíšek, 2022), tak písemné profilové zkoušky ve vyhlášce č. 177/2009 Sb., problematičtější je ovšem soupis „vybraných autorů literárních děl“ v *Katalogu požadavků*⁶, jímž je (také) vymezen „rozsah vědomostí, jehož osvojení bude ověřováno prostřednictvím didaktického testu“ (tamtéž, s. 11). Na ten se opakovaně upozorňuje jako na složku s pojetím předmětu nesourodou (srov. Králíková, 2020), jako na kvaziučivo (srov. Pavlovský, 2021), které je zároveň stanovené nekonkrétně a s neurčitou závazností.⁷

2. Středoškolská výuka českého jazyka i literatury má na koncepci revidovaného *RVP ZV* navazovat, nikoliv toto pojetí kopírovat.

Jelikož byla diskuse podnícena probíhající (resp. veřejnosti prezentovanou) revizí základoškolského *RVP ZV* (2024), účastníci se k ní přirozeně vztahovali – a v mnoha bodech její aktuální podobu vnímali jako oprávněně inspirativní i pro pojetí středoškolských programů. Tyto pozitivně vnímané aspekty (včetně výhod a potřebných doplnění) rozebereme do samostatných bodů:

A. Struktura a provázanost RVP, míra konkretizace výstupů

Jako hodnou následování diskutující nahlíželi strukturu dokumentu, která odlišuje je výstupy od dílčích kroků k jejich dosažení „a, obzvláště, provazuje“ je s dalšími

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [dále cit. jako *RVP ZV* 2024], 2024. [online] Dostupné z <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/cjl>>.

³ Tento problém byl v diskusi vyjádřen i jako fečnická otázka, nakolik lze od jednotlivých vyučujících očekávat implementaci, které, zdá se, mnohdy nebyli ukázkově schopni ani tvůrci revidovaného programu.

⁴ A, jak by bylo možné nad rámec diskuse dodat, také vzdělávání budoucích středoškolských pedagogů (v nastavování podmínek jejich pregraduální přípravy; srov. Šebesta a kol., 2022, s. 212): otevřenost *RVP* (jakkoli vítaná, srov. dále) vyžaduje důkladně odborně vybavené absolventy, a s tímto vědomím by tudíž mělo být přístupováno k centrálním požadavkům ovlivňujícím poměr pedagogických a oborovědidaktických předmětů a kompetencí v učitelském studiu.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [dále cit. jako *RVP ZV* 2023], 2023. [online] Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf>.

⁶ Srov. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: Český jazyk a literatura, 2016, s. 13–14. [online] Dostupné z <<https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>>.

⁷ Seznam se sice týká jen malého ověřovaného segmentu v didaktickém testu, přesto má potenciálně velký vliv i na podobu výuky (srov. Štěpáník, 2018, s. 459–460).

očekávanými výsledky učení (tyto vazby by zároveň mohly být i silnější, resp. četnější a hierarchizované, zejm. ve vztahu k dalším vzdělávacím oblastem či ke klíčovým kompetencím a průřezovým tématům). Jako problematičtější z hlediska tvorby ŠVP shledala Eva Marková v revidovaném *RVP ZV* (2024) dojem neuchopitelné obsáhlosti výstupů⁸, vznikající snad kombinací ambiciózních a vágních formulací⁹ cílů (slovy Jany Šindlerové). Ta též připomněla, že k zachování rovnosti ve vzdělávání je důležité mít zřetelně ukotvený vzdělávací obsah (jak výstupy, tak učivo) a že v počátcích revize bylo v plánu v kurikulárních dokumentech učivo zachovat, třebaže nadále jako doporučené¹⁰. Zároveň, jak podotkl Stanislav Štěpáník, je učitelská svoboda a svéprávnost a konkretizace „materiálu“ v konkrétní škole a v konkrétních výukových situacích vítaná (zejm. např. na úrovni literárních děl – v opozici proti státem stanovenému a ideologicky zneužitelnému literárnímu „kánonu“; srov. též dále), z čehož vyplývá, že je především potřeba učivo restrukturovat,¹¹ směřovat (slovy Stanislava Štěpáníka) přímo k dovednostem a gramotnosti, včetně např. čtenářských strategií. Součástí takto přebudovaného učiva, která by odpovídala kompetenčnímu vyučování ČJL, by pak mělo být i důkladné rozpracování (a případná hierarchizace) jednotlivých vyučovaných dovedností v daných oblastech (Eva Marková tuto potřebu připomínala zvláště v souvislosti s dovednostmi široce čtenářskými a interpretačními).¹²

B. Integrace a rovnováha složek předmětu

I míra integrace komunikačně-slohové a jazykové výchovy v revizním podání *RVP ZV* (2024) byla pro středoškolské *RVP* označena jako vítaná a odpovídající komunikačnímu pojetí předmětu. Otevřenější otázkou¹³ byla pro diskutující integrace jazykové složky předmětu s literární – na jednu stranu konstatovali potřebu většího propojení zejm. v *RVP* pro odborná vzdělávání¹⁴, na druhou stranu Stanislav Štěpáník připomínal, že cíle i obsahy jazykového a literárního vzdělávání jsou samostatné a svébytné. Žadoucí je také vyrovnávání obou složek (oproti běžné převaze literárních hodin, zejm. na gymnáziích),¹⁵ Jana Šindlerová pak ocenila i přesun „uměleckého“

⁸ Nehledě na jejich počet a na to, jak zmínil Stanislav Štěpáník, že i tak lze jmenovat opomenutá a důležitá témata: v jazykové oblasti srov. Štěpáník, 2024, v literární je – oproti původnímu *RVP ZV* (2023) – upozaděna např. problematika hodnoty a hodnocení literatury, autorského stylu apod.

⁹ Zejm. kvůli slovesům označujícím spíše prostředek než cíl (srov. též Štěpáník 2024).

¹⁰ Srov. Hlavní směry revize *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, 2023, s. 32. [online] Dostupné z <<https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>>.

¹¹ Právě potřeba restrukturalizace a přehodnocení (popř. tak i doplnění) učiva (namísto pouhé redukce) byla v posledních letech formulována v časopise *ČJL* již několikrát (Štěpáník, 2020; Mitter, 2022; Šebesta a kol. 2022; Čechová, 2023).

¹² Např. po vzoru pojetí šetření PISA, srov. Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019, s. 15–17. [online] Dostupné z <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepci-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf>. Národní zpráva PISA2022 Tvůrčí myšlení, 2023, s. 10–11. [online] Dostupné z <https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%20%C5%99en%C3%ADlohy/Dokumenty/PISA_2022_tvurci_mysleni.pdf>.

¹³ A otázkou, jak připomínal Stanislav Štěpáník, diskutovanou výrazně naposledy před 20–25 lety (shmutí in Franta 2021, s. 12–19). Dále též in Čechová 2023, s. 159.

¹⁴ Srov. např. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/03 Pedagogické lyceum*, 2020, s. 16–19 a 44–46. [online] Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03_Pedagogicke_lyceum_2020_zari_rev.pdf>.

¹⁵ V revidovaném *RVP ZV* (2024) se zdá, že literatura ustupuje do pozadí zájmu předmětu: v diskusi byla také nastolena otázka, zda takové oslabení právě do budoucna implikuje shodnou tendenci i pro středoškolské rámcové programy, nebo se naopak počítá s tím, že by (případná a na mnoha školách již nyní) dominance literatury toto oslabení vyvažovala.

psaní z jazykově zaměřených výstupů do literárních: výstupy jsou tak konzistentnější a váha tím zůstává na každodenní komunikaci, schopnosti argumentace apod.

C. Základní koncepční zakotvení předmětu (resp. jeho složek)

Jednoznačně kladně i pro středoškolské *RVP* bylo mezi diskutujícími v návrhu revidovaného *RVP ZV* (2024) přijato konečně i komunikační a čtenářské (či reflexivní) zaměření předmětu, které nezanedbává ani recepci, ani produkci a které je v souladu i s (opět v diskusi oceňovanou) přítomností čtenářské a pisatelské „základní gramotnosti“ (explicitní pojmenování pisatelství vedle čtenářství nevnímali diskutující jako nadbytečné či separující, ale spíše jako zdůraznění, že je potřeba tyto procesy neoddělovat ani neupřednostňovat jeden před druhým). Jako hodnotné byly diskutujícími vyzdvíženy zejména ty výstupy, které směřovaly k žákovskému poznávání, zhodnocování a přehodnocování vlastních kognitivních (resp. čtenářských) schopností a strategií (k metakognici).

I literární výuka by měla dle diskutujících po vzoru základoškolské literární výchovy být namířena primárně k žákovské recepci v širším smyslu (tedy k čtenářství, interpretačním dovednostem, schopnosti tvořivé reakce a její reflexe atp.), zároveň by měla zůstat „výukou“ a povinným společným maturitním předmětem, který plní (či bude vědoměji plnit) zásadní společenskou úlohu, jakkoli je tuto otázku potřeba vyjasňovat (srov. dále), jak připomínala Eva Marková. Ta také formulovala možnost nezbavovat se (třebaže ve více zážitkové a interpretační práci s literárním dílem) výuky literárněhistorických znalostí, např. za pomoci jejich propojování s jinými předměty (dějepisem, jinými druhy umění, estetikou), a hlavně uplatňováním role takových poznatků v porozumění textu. Určitá kontextuální znalost či „kulturní báze“ (nikoliv definovaná centrálně, ale až na základě potřeb konkrétních textů) tak zůstává podstatnou složkou, byť funkčně vzato ve služebné pozici k schopnosti čtenářské recepcce, interpretační reflexe, popř. tvůrčí reakce.¹⁶

3. Středoškolská výuka českého jazyka a literatury by měla mít v kurikulárních dokumentech dobře definovaný základní smysl odpovídající společenské důležitosti předmětu.

Vzhledem k současné váze předmětu ve vzdělávacím systému byla vyjádřena i potřeba odborné shody na smyslu výuky předmětu (Stanislav Štěpáník mluvil dokonce o „celospolečenské objednávce“) – ať již na základě centrálního postavení vůči zbylému kurikulu¹⁷ (srov. Štěpáník, 2024), nebo duševního a sociálního vývoje (např. Wolfová, 2020, s. 52–68) či jiných hodnot –, a to mj. proto a tak, aby bylo možné zhodnocovat, nakolik je ve školách výuka českého jazyka a literatury úspěšná. V určitém duchu (jak ostatně naznačuje již první teze) byl tento smysl předmětu vnímán diskutujícími jako uspokojivě rozpracovaný již ve stávajícím kurikulu (a to na spíše implicitní rovině v „cílovém zaměření vzdělávací oblasti“; *RVP G*, 2021, s. 13), zároveň však vyplynula potřeba explicitní a veřejnosti srozumitelné formulace rámcového smyslu, který pak

¹⁶ Více k roli znalostí v čtenářských dovednostech In Jindráček, 2018. Další literatura cit. In Čechová, 2023, s. 160.

¹⁷ Jakožto klíčový předmět pro osvojení čtenářské a pisatelské gramotnosti, ať již by byla i v revidovaných středoškolských programech vyčleněna samostatně, nebo nikoliv.

bude možné konkretizovat v dialogu s žáky, jak dodávala Eva Marková. Dle ní také absence společenské shody na obecném smyslu předmětu odráží roztržštěný stav současné didaktiky literatury¹⁸ a nevyjasněnost cílů ústní maturitní zkoušky.¹⁹

Závěr

Dílčích otazníků nad zakotvením výuky českého jazyka a literatury v kurikulárních dokumentech je pochopitelně nepřehledně – mj. které lingvistické a literárněvědné koncepty a termíny kurikulární dokumenty využívají, jak se vztahuje akcentace tvořivosti v literární výuce k „vytěžování“ literárních textů („textploitaci“) apod. –, vnímáme ale jako důležité z odborné perspektivy proaktivně připomínat (popř. zodpovídat) na prvním místě ty otázky, které mají principiální charakter (soulad dokumentů se zkouškami, učebnicemi, vzděláváním i praxí, integrace předmětu a jeho koncepce, formulace smyslu).

Literatura

- ČECHOVÁ, M. Opustit myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání v českém jazyce: Stačí revize RVP pro zvýšení vzdělanosti?. In *ČJL*, 73, 2023, s. 157–162.
- FRANTA, D. *Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu: Návrh koncepce* [disertační práce]. Plzeň: FPe ZČU, 2021. [on-line] Dostupné z <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47346/1/franta_disertacni_prace.pdf>.
- JINDRÁČEK, V. Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. In *Paidagogos*, 2018, č. 1–2, s. 42–80. [on-line] Dostupné z <<https://paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>>.
- MARKOVÁ, E. Světová poválečná literatura v čítankách pro střední školy. In *Usta ad Albim BOHEMICA*, 22, 2022, č. 1–2, s. 42–56.
- MITTER, P. RVP – revize, nikoliv redukce. In *ČJL*, 73, 2022, č. 2, s. 53–59.
- PAVLOVSKÝ, Jakub. Literární výchova na střední škole je katalog požadavků k maturitě (rozhovor s Ondřejem Hníkem). In *H7O*, 29. 9. 2021. [on-line] Dostupné z: <<https://www.h7o.cz/clanky/13156-literarni-vychova-na-stredni-skole-je-katalog-pozadavku-k-maturite>>.
- ŠEBESTA, K. a kol. Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. In *ČJL*, 72, 2022, č. 5, s. 209–214.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Nad návrhem revize RVP v českém jazyce a literatuře: kupředu! Nebo vzad? In *Učitel 21* [on-line] Dostupné z <<https://www.ucitel21.cz/post/nad-n%C3%A1vrhem-revize-rvp-v-%C4%8Desk%C3%A9m-jazyce-a-literatu%C5%99e-kup%C5%99edu-nebo-vzad>>.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Redukce, nebo revize obsahu? Příspěvek k revizím Rámcových vzdělávacích programů. In *ČJL*, 71, 2020, č. 2., s. 53–59.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In *Pedagogická orientace*, 28, 2018, č. 3, s. 435–471.
- VOJTÍŠEK, O. Aplikace konceptu „interpretačních dovedností“ do středoškolské výuky literatury. In *Didaktické studie*, 14, 2022, č. 1, s. 92–104.
- WOLFOVÁ, M. *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Přel. R. Hegedusová. Brno: Host, 2020.

¹⁸ Jež se, dodejme, projevuje v porovnání s didaktikou mateřského jazyka i na menším množství publikací, konferenčních příspěvků, popularizátorů apod.

¹⁹ Tato nevyjasněnost se odráží i ve zprávách o chystané novele školského zákona (č. 561/2004 Sb.) umožňující alternativní, komplexní podobu maturitní zkoušky bez „prověřování znalostí literatury, na kterém stojí maturity dnes“. (Hejduk, Matěj. „Čapek jako téma neprojde, Shakespeare ano.“ Nová maturita má prověřit více znalostí. In *Aktuálně.cz*. [on-line] Dostupné z <<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/nova-maturita/r-f7019a14322b11ef9a9dac1f6b220ee8/>>.)

Jubilejní ročník Olympiády v českém jazyce

Ladislav Janovec, FP TU v Liberci

ladislav.janovec@tul.cz

Klíčová slova: Olympiáda v českém jazyce, soutěž, nadaný žák, český jazyk

Key words: Czech Language Olympics, contest, gifted pupil, Czech language

The Jubilee of the Czech Language Olympics

The Czech Language Olympics has been going on for fifty years. We take account of the jubilee contest, its proceedings and tasks the contestants were given. Essay topics are also presented so that they may inspire teachers in their work.

Ačkoliv se to může zdát neuvěřitelné, soutěž Olympiáda v českém jazyce letos proběhla již popadesáté.¹ Za tu dobu se v ní vystříдалo mnoho soutěžících, z nichž nejstarší jsou dnes již v důchodovém věku. Rovněž se za ta léta proměnila zastřešující koordinátorská organizace² a částečně se proměňuje i kolektiv autorů úloh pro jednotlivá kola, kteří na finále pracují jako porota, byť v posledních letech se dá říct, že je stabilní. Pracuje ve složení M. Čechová, K. Oliva, A. Andrllová Fidlerová, K. Rysová, M. Hrdina a L. Janovec.

Školní kolo soutěže se konalo na přelomu listopadu a prosince 2023. První kategorii byly zadány úkoly³ týkající se různých obměn vět – měli např. zaměnit jedno *i/i* za *y/y* ve větách *Po usilovném přemýšlení jsem se rozhodla bratrovi knihy už nepůjčovat; Je velmi milé, že nás fotbalisti z Chrudimi zvou na oslavu; Kněžna pokynula štíhlou paží, hrdě zdvihla hlavu a svižně prošla nejprve sloupovím a pak tanečním sálem.* Na základě těchto obměn měli žáci určovat význam původní i pozměněné struktury. Jiným úkolem byla identifikace mluvčího a nezvyklého slovosledu v básni Jana Čarka *Koroptvičky* či použití zadaných binominálních frazémů. Druhá kategorie měla například použít tvar *čtvrtí* ve čtyřech větách, pokaždé jako jiné slovo, a vysvětlit, proč lze větu *Dnes hráli R.U.R.* převést do pasiva i jako *Dnešní zápas byl hrán R.U.R.*⁴ Dále soutěžící určovali zadaná příslovečná určení, upravovali stylizace vět či pracovali s interpunkcí a významem. Právě úkol na určování příslovečných určení patřil podle vyučujících i účastníků mezi náročnější, protože žáci ve školách nejsou zvyklí pracovat s kategoriemi příslovečného určení původu, účinku, zřetele či společenství, ale úkol se dal splnit intuitivně a logickým odvozováním typů podle významu vět. Slohové úkoly podle sdělení některých vyučujících i účastníků problémy soutěžícím nečinily, témata jim převážně vyhovovala. První kategorie psala sloh na téma *Poprvé sám/sama...*, motivačním a inspiračním prvkem byla pasáž z knihy *Prašina*. Druhá kategorie zase měla napsat dopis svému o pět let mladšímu já.

¹ Jak často upozorňuje M. Čechová, ve skutečnosti je soutěž ještě o dva roky starší, ale dva první ročníky probíhaly v jiné podobě, omezeně, dnes by se dalo říct pilotně.

² V současné době je to Fakulta mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze a Klub OČJ, z. s. Realizace soutěže byla podpořena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

³ Ukázky úkolů pro školní, okresní a krajské kolo uvádíme výběrově.

⁴ Pokud recipient nezná hru K. Čapka, může R.U.R. chápat i jako název sportovního klubu.

Okresní kolo se konalo na přelomu ledna a února 2024. Zde někteří účastníci poukazovali na vyšší náročnost při slohovém úkolu druhé kategorie – šlo o téma *Můj kamarád-nekamarád / Moje kamarádka-nekamarádka*, u kterého byla inspiračním prvkem část písňového textu Pokáče. Soutěžící prý poměrně mátna dvojí poloha úkolu, doplněná navíc textem, který je o kočce. Snad proto někteří volili i dost netradiční kamarády-nekamarády, jako je třeba kaktus. První kategorie uvažovala nad tématem *Kdybych měl(a) stroj času*.

Některé jazykové úkoly v okresním kole byly zaměřeny na poněkud vyšší míru komplexnosti. I zde první kategorie pracovala se složitějšími případy větných členů či grafů vět jednoduchých a rovněž identifikovala významy homonymního tvaru *ostří*, ovšem v zadáních se objevil se i úkol zaměřený na vyjadřování zdvořilosti a posuzování vhodnosti/nevhodnosti užitých prostředků. Druhá kategorie měla použít ve třech větách textové zkratky *apod.*, *cca*, *tj.*, *tzv.*, přičemž byly zadány ještě podmínky, že v první větě musí být jen jedna zkratka, ve druhé dvě a ve třetí tři a že každou ze zkratek musí soutěžící použít alespoň jednou. Tento úkol byl mezi účastníky hodnocen jako zábavný, protože je nutil kombinovat zkratky, jimž běžně rozumějí, ale nesetkávají se s jejich hromaděním. Hodnotili kladně i úkol zaměřený na stylizaci, za zrádnější úkol považovali ten, v němž měli rozpoznávat náležité a nenáležité tvary číslovek. Nejasné se jim zdálo zadání úkolu, ve kterém měli udělat co nejmenší počet změn ve větě *Vstup do bazénu jen pro děti mladší deseti let v doprovodu rodičů*, aby věta říkala to, co bylo zamýšleno – soutěžící poukazovali na to, že není jednoznačné, co se tím nejmenším počtem změn vlastně může myslet. Přesto i okresní kolo bylo účastníky přijato vcelku pozitivně.

Krajské kolo se konalo ve druhé polovině března 2024. **První kategorie** řešila úkoly zaměřené na stylizace a úpravy vět či úkoly, v nichž posuzovala vhodnost a náležitost užitých prostředků. Účastníci měli například posoudit vhodnost podob *dospělý – dospělí* ve spisovné češtině na základě věty *Připravte si palačinky, které si zamilují děti i dospělý/dospělí*. Dále měli větu vhodně doplňovat o zadaná neurčitá zájmena a vybraná přídavná jména. Posuzovali také užití a význam slova *jakožto* a uváděli různé možnosti jeho náhrady v zadané větě nebo analyzovali odlišné významy slovesa *dostat* a jeho vidového protějšku *dostávat*. Téma slohového úkolu první kategorie bylo *Nejlepší odměna pro mě je/jsou...* bylo přijato příznivě.

Druhá kategorie pracovala s polysémií věty *Moc vám s manželem gratulujeme*, analyzovala různé významy přípon zadaných slov či zpracovávala možnou homonymii tvaru *hoře*. Jako problematický se jevil úkol, v němž dostali soutěžící zadanou větu *Plaší hroši dostali větší políček* a informaci, že v každém tvaru je nějaký překlep. Aby získali původně zamýšlenou větu (*Plaší hoši dostali větší políček/políbek*), měli nahrazovat v každém tvaru právě jedno písmeno. Soutěžící uváděli, že měli problém rozhodnout, zda jsou písmena označující dlouhou a krátkou samohlásku vnímána jako dvě různá nebo jako varianty – k tomu je vedlo pravděpodobně to, že někteří učitelé ve školách neberou kvantitu za distinktivní rys samohlásek, ale dlouhé samohlásky uvádějí nevhodně jako varianty krátkých, ačkoliv jde o samostatné fonémy. Slohový

úkol druhé kategorie byl podle tvrzení vyučujících i soutěžících bezproblémový – šlo o téma *Místo, kde bych chtěl(a) žít*.

Ústřední kolo se konalo ve dnech 14.–21. června 2024 v areálu dětského tábora ve Stráži nad Nežárkou. Jako každý rok finalisté sepsali během soutěže dva slohové úkoly, zamýšleli se na dvěma úlohami ze široce pojaté gramatiky a před porotou přednesli jeden polopřipravený minutový mluvný projev.

První jazykový úkol pro **první kategorii** byl zaměřen na pravopisné jevy a systémy. Účastníci dostali zadanou spisovnou českou větu, ale nezapsanou v souladu se současným ortografickým principem: *jaksem zbíhala skopce dovesňice spozorovalasem přecebou fporostu jakéhosi bílí pohozenou fjalovou konef d'eckou obráskovou kníšku miksér apast namiši*. Kromě přepisu podle současných pravidel měli pak soutěžící vyvodit zásady, v souladu s nimiž byla původní věta zapsána, a potom měli změny, které provedli při přepisu, rozdělit do skupin podle principů odpovídajících součnému systému. Soutěžící tedy mohli uvést například zásady, že na začátku větného celku se píše velké písmeno a na konci tečka nebo že mezi větami či mezi složkami koordinační skupiny se píše čárka. Dále mohli připomenout např. spodobu či zánik znělosti, pravopis cizích slov, psaní/užívání příklonek, historické důvody pravopisu apod.

Druhý úkol se věnoval práci s neurčitými zájmeny. Žáci dostali zadáno 13 neurčitých zájmen s naznačenými variantami (tedy např. *kdokoli/kdokoliv*) a rozdělovali je do skupin podle slovotvorného prostředku, kterým zájmena vznikla. Dále měli uvažovat o možných variantách zápisu zájmena *čertvíco* a o tom, jak se promění slovnědruhově příslušnost jednotlivých složek (*čertvíco* – celé zájmeno, *čertví co* – částice/citoslovce a zájmeno, *čert ví co* – podstatné jméno, sloveso a zájmeno). Třetí podúkol byl zaměřen na skloňování zadaných zájmen – žáci zadaná zájmena doplňovali do věty, která začíná *Petr mluvil...*, a kromě zájmen v ní používali předložku *o* pojící se s lokálem.⁴ Tam, kde bylo více možností, měli doplnit všechny. V posledním podúkolu soutěžící do věty začínající *Petr o prázdninách v Řecku viděl...* vkládali zájmeno *něco* v náležitém tvaru, které ještě rozvíjeli závislým sklonným přídavným jménem, a určovali, ve kterých kategoriích nastává mezi nimi shoda. U prvního podúkolu studenti využívali dvojí strategii – buď se pokoušeli opřít své uvažování o slovotvorné postupy a morfematické struktury (neznali pochopitelně termíny postfix a prefixoid, které se pro řešení nabízely), nebo se pokusili motivující jednotky určit slovnědruhově. I když se porotě první řešení jevilo jako vhodnější, druhé řešení nijak nepenalizovala. Druhý podúkol zvládla většina soutěžících – pouze velmi malé množství nedokázalo přiřadit slovní druh ke slovu *čertví*, chybně jej určovali jako zájmeno či číslovku. Ve třetím podúkolu mohl nastat problém, pokud si účastníci nezjistili možnost postavení předložky *o* u některých z uvedených zájmen (*o čertvíčem*, ale také *čertví o čem*). V posledním úkolu neměli účastníci problém s doplněním, typ *něco pěkného* nebo podobnou konstrukci vytvořili všichni, značná část ovšem správně neposoudila kongruenční kategorie, prakticky však všichni poznali shodu v rodě, někteří

⁴ Soutěžící byli upozorněni, že nemají brát v úvahu možnost předložky *o* stát před akuzativem ani jiné možnosti modifikace.

váhali, zda zde dochází ke shodě v čísle, mnozí se ale domnívali, že shoda nastává i v pádě, dokonce někteří přímo chybně uvedli, že jak zájmeno, tak přídavné jméno jsou ve tvaru čtvrtého pádu.

Druhá kategorie dostala jako první úkol morfologicko-syntaktický. Účastníci měli opravit čtyři věty, ve kterých byly chyby. Ty pak posloužily jako východisko k dalším úvahám. Soutěžící měli vysvětlit, proč výraz *zdraví* může být dvěma tvary slovesa, zatímco *jí* pouze jeden (řešení spočívalo v tom, že sloveso *zdravit* patří do 4. slovesné třídy, zatímco sloveso *jíst* je nepravidelné, do tříd není zařazeno a ve 3. osobě pl. indikativu přítomného má jedinou spisovnou podobu *jedí*). Následně měli vytvořit pravidla, na základě kterých by počítač odhalil chybu v zadaných větách – zjednodušeně řečeno: šlo o obligatorní předložku u tvaru šestého pádu a o povinnou interpunkci mezi dvěma určitými slovesnými tvary. Nakonec měli soutěžící svá pravidla ověřit na případech, kde by neměla být hlášena chyba, i když šlo pro rodilého mluvčího o defektní věty, a naopak kde by chyba měla být hlášena, i když byly věty v pořádku, objevovaly se v nich tvary, které by automatické zpracování mohlo identifikovat jako homonymní, nebo naopak je vzhledem k formálnímu okolí jako problematické nevnímat.⁵ Tento úkol soutěžící splnili poměrně zdařile. Největší problém jim činilo dostatečně jasně formulovat pravidla. Rovněž několik soutěžících nepochopilo, že kontrolní věty jim slouží k tomu, aby si uvědomili nedostatky v pravidlech, která sami zformulovali, a upravili je, nikoliv k tomu, aby pouze popsali, proč jim jejich pravidla na věty nefungují.

Druhý jazykový úkol byl založen na textu básně Jana Zahradníčka *Živote můj*. Účastníci měli za úkol charakterizovat smysl básně (s nímž si poradili všichni) a najít veršové přesahy, oxymóra nebo pleonasmy. Také posuzovali význam některých obrazných vyjádření a vyhodnocovali případy inverze. I tento úkol soutěžící zvládli velice dobře. Největší problém jim činila interpretace obrazných pojmenování.

Slohové úkoly vycházely jednak z bezprostředního okolí tábora, jednak z celodenního výletu do Třeboně a okolí. Hned první večer šli účastníci na procházku k Nežárce a na základě svých dojmů měli zpracovat téma *Stalo se na břehu Nežárky* (I. kategorie). I když téma naznačovalo jako nejvhodnější útvar vyprávění, v pracích se objevovaly hojně prvky líčení nebo úvahy,⁶ vypracované texty byly povedené, nápadité a zajímavé. První sloh pro druhou kategorii vycházel z procházky kolem pískovny, kde se písek těží, a k revitalizující se zatopené pískovně, již těžaři opustili již před mnoha lety. Na základě toho, co při procházce viděli, měli účastníci zpracovat sloh na téma *Příroda se znovu ujala vlády*. Mnozí soutěžící se uchýlili k postapokalyptickým vizím, v nichž bylo lidstvo zničeno buď vlastní vinou, nebo v důsledku trestu personifikované přírody. Některé texty tak nebyly příliš nápadité, objevovaly se v nich stejné obrazy a klišé. Na druhou stranu bylo mnoho textů rovněž zdařilých – šlo například

⁵ V jedné ze zadaných vět *Se spolucestujícími jsme se v kupě bavili o průvodcích zmateně pobíhajících po nástupišti* nemusí počítač odhalit chybu, protože forma průvodčích není pouze lokál, ale i genitiv. Naopak v další větě *Každý den pozorujeme na stromě před naším oknem kosí hnízdo* může počítač vyhodnotit tvar *kosí* rovněž jako sloveso.

⁶ Jak v tomhle slohu, tak ani v ostatních nebyl útvar pevně stanoven.

o pohádkově laděnou povídku nebo o text inspirovaný písní *Řekni, kde ty kytky jsou* – autorka zde volila formu dopisů přírody lidem.

První kategorie při výletu navštívila starý barokní Opatovický mlýn, kde sídlí Mikrobiologický ústav Akademie ČR, v. v. i., který se zaměřuje na pěstování a výzkum řas a sinic. Na základě exkurze účastníci zpracovávali sloh na téma *Jak lze vhodně využít a upravit starou opuštěnou a chátrající budovu*. Zde někteří soutěžící psali texty s prvky reportáže z mlýna i jiných jim známých staveb, někteří volili vyprávění. Zajímavý byl i sloh, v němž vypravěč vzpomínal na krásnou vilu, kterou mohl pořídit a využít k něčemu potřebnému, svoji šanci a tím i šanci domu na záchranu však propsal a do konce života toho litoval. Většina textů byla velmi zdařilá.

Druhá kategorie navštívila výrobní firmu, která se zabývá zpracováváním dřeva a stavbou dřevostaveb. Téma slohu *Dům snů* bylo podmíněno tím, že musí jít o novostavbu a skutečný dům. I přes protest některých soutěžících, že je téma příliš svazující a že půjde o nudné popisy, dopadly také tyto slohové práce velmi dobře. Účastníci psali úvahy, subjektivně zabarvené popisy i vyprávění.

Rovněž **mluvené projevy** se účastníkům obou kategorií povedly, porota je hodnotila často sedmi a více body z deseti. Neobjevil se žádný účastník, který by svůj projev nedokončil nebo jehož projev by zdaleka nedosahoval vyžadované minuty, nejkratší trvaly kolem 45 sekund. Je tedy vidět, že zadaná témata účastníkům vyloženě vyhovovala. Pro první kategorii to bylo téma *Symbolem mé/naší vesnice/města/regionu je pro mě...* Účastníci hovořili o skutečných symbolech, jako je erb města, významná stavba, folklorní produkce, o místech pro ně důležitých (nějaký strom, les apod.) nebo přeneseně např. o sousedských vztazích. Druhá kategorie přednesla projev na téma *Noc pod hvězdami*, velice často šlo o mikrovypovězení, která i přes krátký čas, jež měli účastníci na přípravu (tři minuty), byla zdařile vystavěna a vypointována.

Vyhlášení výsledků a vítězů soutěže probíhalo ve slavnostním duchu – na zámku ve Stráži nad Nežárkou, kde žila pěvkyně Ema Destinnová. V první kategorii se na prvním místě bezkonkurenčně umístila Terezie Nováková z Cyrilometodějského gymnázia a střední odborné školy pedagogické Brno, na druhém místě skončila Ela Antonie Nosková ze ZŠ Liberec Dobiášova a na třetím místě se umístila Eliška Berková z Gymnázia v Ústí nad Labem, Jateční 22. Ve druhé kategorii zvítězil Matěj Tvrz z Gymnázia Sokolov a Krajského vzdělávacího centra, na druhém místě skončila Eszter Dicko z Gymnázia Židlochovice a na třetím Eliška Lukavská z Gymnázia Oty Pavla v Praze.

Co říci závěrem? Padesát ročníků soutěže (včetně covidového, který byl ukončen po okresním kole) představuje pěknou řádku let, mnoho úkolů, mnoho účastníků, diplomů, medailí, ale i osobních příběhů. Mnoho se za tu dobu v soutěži událo, o leccos se i po letech vypráví při vzpomínání, leccos už neznají ani všichni porotci – vždyť polovina z nich je mladší než samotná soutěž. Co jí tedy k padesátinám popřát? Mnoho dalších ročníků, nadšené soutěžící, promyšlené úkoly a hlavně stabilní zázemí a existenci – po otřesech a změnách zastřešujících organizací v posledních letech si to rozhodně Olympiáda v českém jazyce zaslouží.

„To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny

Stanislav Štěpáník, PdF UP v Olomouci
Monika Šindelková, PdF UP v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz
monika.sindelkova01@upol.cz

Klíčová slova: kvalita výuky, cíle výuky, obsah výuky, výuková metoda, didaktický formalismus
Key words: quality of teaching, aims of teaching, teaching content, teaching methods, methodological formalism

This will be fun for them....: On Shedding the Content in Teaching Czech

The so-called non-traditional methods are a very topical issue in current teaching practice. We chose five teaching materials having the qualities of being non-traditional, playful and entertaining to demonstrate that such materials may in effect just materialise methodological formalism. Although using them could make students more active, the teaching content can be insufficient and thus the teaching outcomes might be hindered.

Úvod

Hlavním cílem výuky kteréhokoliv vyučovacího předmětu je, aby se žák naučil něco, co pro něj bude užitečné a přínosné, v budoucnu úspěšně uplatnitelné. V kontextu obecné a oborové didaktiky je označením „něco“ myšlen vzdělávací obsah. Ten lze zjednodušeně definovat jako materii vyučování a učení, resp. to, čemu učitel vyučuje a čemu se žáci učí. Obsah do výuky přináší učitel, jeho rolí je zařídit „plodné setkávání žáků s vzdělávacími obsahy“ (Klafki), přičemž obsahem jsou míněna „nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích“ (Průcha, 2013, s. 245). Pojem vzdělávací obsah tedy nezahrnuje pouze učivo v úzkém chápání, ale také kompetence či gramotnosti jako široce pojaté oblasti, zkrátka „veškerou zkušenost žáka, kterou si (žák) osvojuje ve výuce“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 272–273).

Zásadní tezí je, že obsah ve výuce nesmí absentovat, protože **kvalitní výuka nemůže být obsahově prázdná** (srov. Janík a kol., 2013). Právě způsob práce s obsahem a změny ve zvládnání obsahu žáky („fakty, které vypovídají o změnách ve zvládnání obsahu žáky“) jsou tak klíčové ukazatele kvality výuky (tamtéž, s. 158).

Vedle (a) vzdělávacího obsahu jsou tak zásadní (b) způsob uchopení vzdělávacího obsahu v činnosti a komunikaci ve výuce a (c) cíle vzdělávání a výchovy. Funkční soulad těchto tří faktorů, tj. **integrita** klíčových proměnných, podmiňuje kvalitní výuku, která může být úspěšná a hodnotná pouze za předpokladu, že v ní žáci získali očekávané znalosti obsahu a dosáhli vzdělávacích a výchovných cílů (tamtéž).

Učitel, který strukturuje učební prostředí, řeší s ohledem na žáky tři rozhodovací otázky: „*co* (se mají učit), *jak* (ve výuce zacházet s obsahem, aby bylo dosaženo zamýšlených cílů), *proč* (se zabývat právě tímto obsahem)“ (tamtéž, s. 13). Aby byla výuka efektivní, musí učitel dobře zvládnout vztah mezi cílem, obsahem a metodou, ale také organizačními formami a materiálními prostředky. Právě jimi je vzdělávací obsah uchopován ve vzájemné činnosti a komunikaci žáků a učitele.

Pokud dojde k porušení této funkční integrity, dochází k didaktickému formalismu, jehož důsledkem může být mj. **didaktické vyprazdňování obsahu**. Tento fenomén lze definovat mj. jako přeceňování metody na úkor obsahu, resp. práce s ním. Obsah – jinými slovy to něco, co se má žák učit – se tak vytrácí a metoda se stává formální a bezobsažnou a v důsledku překrývá obsah (srov. Janík a kol., 2013). Žák může být zaujat činností ve výuce, motivován k plnění úkolů, výuka ho může bavit – ale má-li své zkušenosti z výuky zobecnit, má-li vysvětlit, co se naučil, nedokáže to. Unikají mu totiž znalosti, dovednosti a hlavně širší myšlenkové souvislosti podstatné ke skutečnému myšlení v oboru; nerozumí totiž tomu, co dělá, neuvědomuje si dost dobře, co se učí, nedokáže rozpoznat poznávací přínos výuky atd.

1 „Nejdůležitější je, aby to ty děti bavilo.“

V učitelských skupinách pro výuku českého jazyka na sociálních sítích (např. *Náměty pro český jazyk 2. stupně*, *Češtinování* aj.) můžeme velmi často sledovat příspěvky učitelů, kteří shánějí nápady či materiály k řešení různých výukových situací. Taktéž se pak objevují příspěvky tvůrců, kteří tyto materiály nabízejí, mnohdy za finanční obnos.¹

Existuje totiž řada učitelů českého jazyka, kteří usilují o změnu ve výuce a hledají nové způsoby, jak žákům učivo zprostředkovat, jak jinak ve třídě pracovat. Jako příčinu této snahy lze chápat (a) dlouhodobé konstatování, že výuka českého jazyka nepřináší očekávané výsledky, především z hlediska rozvoje komunikačních dovedností žáků, a (b) že z hlediska percepce žáků 2. stupně základní školy je český jazyk dlouhodobě předmět nejméně oblíbený a vysoce obtížný jak vyplývá např. z dlouhodobých výzkumů I. Pavelkové a kol. Společně s nedostatečnou motivací žáků ve výuce češtiny to jsou skutečnosti, které mnozí češtináři vnímají a chápou jako závažné.

Kritickým místem se z tohoto pohledu jeví jazyková složka předmětu, tradičně nazývaná jako *mluvnice*. Ve svých příspěvcích proto učitelé často žádají kolegy o doporučení, jak mluvnický obsah ve výuce uchopit jinak, zajímavě nebo zábavně. Jako příklady uvádíme vybrané autentické příspěvky učitelů ze skupiny *Náměty pro český jazyk 2. stupně*:

– Poradil by mi někdo ci doporučil nejake tipy do výuky cj (mluvnice) jako zpestreni? Pouzivam hodne karticky, stridam ruzne cinnosti, ale u nektereho tematu kolikrat nic moc nevymyslim...

– Dobrý den, vím, že to tu již párkrát proběhlo, přesto prosím o pomoc. JAKÉ AKTIVITY POUŽÍVÁTE PŘI NÁCVIKU VĚTNÉHO ROZBORU (VĚTY JEDNODUCHÉ)? Dělat stále grafy nebaví mě ani děti, navíc pro ty slabší je to přeci jen složitější látka a já se snažím jim ji co nejvíce přiblížit.

– Dobrý den, má prosím někdo nějaké tipy na to, jak zábavně a hlavně názorně učit skladbu, konkrétně druhy vět vedlejších?

– Zdravim, mate nejake zabavne cviceni, metodicky list, radu...na prechodiky u devtaku? Diky.²

¹ Většina autorů, kteří sdílejí své materiály na sociálních sítích, je mnohdy prodává prostřednictvím webových stránek (např. ucitelnice.cz) nebo je za úplatu nabízí na svých profilech na sociálních sítích. Jak jsme zjistili, mnozí tvůrci ani nemají vzdělání v oboru učitelství (českého jazyka) nebo jazykovědná bohemistika, i proto se v nabízených materiálech často objevují chyby, a to jak lingvistické, tak didaktické.

² Vše [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110>>; uvádíme v původním znění.

Podobné tendence je možno pozorovat také v tisku či na internetu v souvislosti s něčím, co bychom mohli nazvat *lidovým diskursem o vzdělávání*: podle zastánců těchto stanovisek má být výuka hlavně *zábavná*. Vyjadřuje se k tomu např. Janík (2015) a hovoří o reformě EDUout (ve zřejmé narážce na organizaci EDUin, jejíž někteří pracovníci či stoupenci právě zmíněný směr diskursu o vzdělávání nezřídka šíří), kdy dochází k vyprazdňování školy jako ideje i instituce a k obsahovému vyprazdňování výuky. Jako příklad lze uvést vybrané titulky internetových článků:

- *Učení musí být stejně zábavné jako hry v mobilu*³
- *Nechce se učit? Jak to udělat, aby děti škola bavila*⁴
- *Pro děti je dobré to, co je baví. Základka 21. století se řídí přirozeností dítěte a neserviruje mu nudu*⁵
- *Výuka může být nejen efektivní, ale i zábavná*⁶

Ve výpovědích některých učitelů i v mediálních titulcích, ale též ve vybraných titulech edukační literatury lze identifikovat podobný leitmotiv: výuka má být hlavně *pestrá, hravá a zábavná*. Téma „inovativních“, „netradičních“ nebo „alternativních“ metod v tomto chápání je velmi oblíbené také mezi studenty učitelství-autory vysokoškolských kvalifikačních prací a rovněž se přenesl i mezi autory učebnic, resp. nakladatele učebnic – srov. název učebnic *Hravá čeština*.

Jako možné řešení autoři nabízejí používání rozličných kartiček, osmismerek, luštěnek, hádanek, skládaček, pohybových aktivit, rádoby zábavných či vtipných cvičení, her apod. Následující příklad (obr. 1) demonstruje, jak se autoři učebnice *Hravá čeština* snaží ozvláštnit zcela tradiční obsah (určování druhů vedlejších vět) netradiční

formou křížovky. Myšlenková operace, kterou žáci při řešení této křížovky aplikují, přitom zůstává zcela totožná jako při určování druhů vedlejších vět ve zcela běžném cvičení. Počáteční písmena jednotlivých řádků pak kognitivní náročnost úlohy snižují natolik, že se stává mechanickou, vlastně zcela primitivní.

1. V malém jihočeském městě se narodil básník, jehož jméno můžete získat, když do tajenky doplníte druh barevně odlišených vedlejších vět v následujících souvětích.

- O tom, co se nám vlastně na letišti přihodilo, jsme si povídali až doma, když jsme se vrátili.
- Kdo to zvládne, odpoví mi na otázku, kde teče řeka Volha a kudy vede sibiřská magistrála.
- Přestože neměla dost peněz, vydala se na dlouhou cestu, neboť si chtěla prohlédnout tuto výstavu, aby učivu rozuměla.
- Když mě postala definitivně k šípku, toulal jsem se lesní cestou, co noha nohu mine.
- Ze bych ji nějak urazil, toho jsem si tedy nevšiml, choval jsem se tedy jakoby nic a pokračoval v nenucené konverzaci.
- Jakmile si uvědomila, že musí být někde poblíž, běžela tam, kde tušila jeho přítomnost.
- Jestliže ještě jednou zmokne, dostane snad už z toho zápal plic.
- I když chtěl být sám, nakonec se do parku vydal, proto se spolu mohli setkat v místech, na která se dosud stále vrací.
- Stavali urychilí práce, aby došlo ke včasnému otevření nového střediska, které už tady mělo dávno stát.
- Jakmile se začalo stmívat, zahledl mezi vysokými smrků první sovy, jak se vydávají na lov.
- Až budete hotovi, společně budeme řešit, jaká místa v Praze navštívíme a kde se stavíme na jídlo.

1. P C

2. P

3. Z

4. P M

5. P

6. P

7. P

8. U

9. D C



Tajenka:

Obrázek 1. Příklad „hravé“ křížovky z pracovního sešitu *Hravá čeština 8* nakl. Taktik (s. 47; r. vydání 2019).

³ [on-line] Dostupné z <<https://archiv.hn.cz/c1-66834760-uceni-musi-byt-stejne-zabavne-jako-hry-v-mobilu>>.

⁴ [on-line] Dostupné z <<https://zena.aktualne.cz/rodina/nechce-se-ucit-jak-to-udelat-aby-deti-skola-bavila/r-i:article:811245/>>.

⁵ [on-line] Dostupné z <<https://eduzin.cz/wp/2018/01/23/deti-dobre-bavi-zakladka-21-stoleti-se-ridi-prirozenosti-dite-ne-serviruje-mu-nudu>>.

⁶ [on-line] Dostupné z <<https://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-vyuka-muze-byt-nejen-efektivni-ale-i-zabavna/>>.

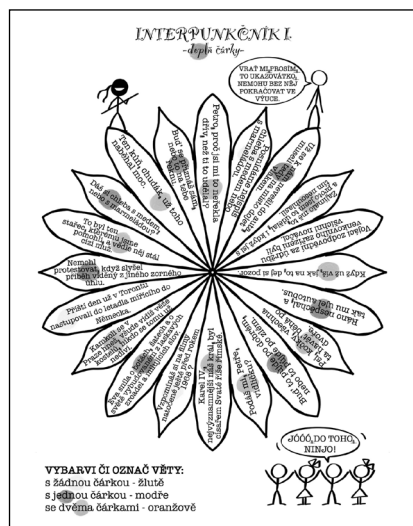
Důraz v inovaci, která má problém vyřešit, je tak zřetelně kladen primárně na obecné parametry komunikace a interakce ve výuce, tj. metody a organizační formy. Pozornost k oblasti cílů a obsahu výuky, tedy klíčovým determinantám, které stojí nad metodou a organizační formou, resp. je určují, zcela chybí. Přitom zásadní je teze, že metoda je funkční a efektivní pouze tehdy, pokud je v souladu s cílem a obsahem.

Základním limitem všeho tohoto dynamického směřování ve výuce češtiny, resp. ve vzdělávání obecně je, že výukové nástroje autoři pouze navrhuji – aniž by bylo jasné, na základě čeho, a hlavně nijak neověřují jejich funkčnost v praxi a především efektivitu směrem k dosahování cílů vzdělávání žáků.⁷

V následující části textu přinášíme pět příkladů tzv. netradičních aktivit, a to pro různé oblasti jazykové výchovy:

Příklad 1: Interpunkce

Díky prostředí učitelských skupin na sociálních sítích mají učitelé možnost sdílet různé materiály, nezdědka za úplatu. Příkladem může být mandala, která je součástí uceleného souboru osmi pracovních listů s názvem KOREKTUROVNÍKY & INTERPUNKČNÍKY (obr. 2) v hodnotě 60 Kč.⁸ V této konkrétní mandale se nachází 20 příkladů zaměřených na doplnění interpunkce. Žáci mají řešit jak interpunkci v souvětí, tak ve větě jednoduché, pracuje se s interpunkcí oslovení, vedlejší věty, významových poměrů mezi větami i mezi větovými členy, přístavkového vztahu či těsného přívlastku. Žáci mají nejdříve doplnit chybějící interpunkci a následně každý příklad vybarvit příslušnou barvou podle toho, kolik se v něm vyskytuje čárek (žádná, jedna, dvě).



Obrázek 2. Mandala ze souboru KOREKTUROVNÍKY & INTERPUNKČNÍKY. Soubor je určený žákům 8.–9. ročníku.⁹

Na základě praktického ověření, které jsme provedli v reálné výuce v 8. ročníku ZŠ, jsme zjistili, že zmíněné dva kroky mají značně odlišnou časovou náročnost: zatímco interpunkci žáci doplní během několika minut, následné vybarvování trvá podstatně déle. S rozvojem syntaktické kompetence přitom vybarvování nemá nic společného. Žák jednotlivá políčka vybarvuje mechanicky pouze na základě počtu čárek v příkladu –

⁷ Eva Hájková tento postup velmi přilehlavě označuje jako „vysypané šuple“.

⁸ Příspěvek, který autor zveřejnil 6. listopadu 2022, měl k datu 21. dubna 2024 celkem 38 reakcí To se mi líbí, 105 komentářů (z toho 54 komentářů projevujících zájem o koupi) a 10 sdílení. Celkový výdělek může být vyšší než 3 tisíce korun (samozřejmě nezdaněných).

⁹ Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110/posts/5224528934320320>>.

vybarvování tedy není ani indikátor správnosti řešení úlohy, protože kvantita čárek ještě neznamená jejich správné umístění.

Bez kontextu některé příklady působí uměle, až vykonstruovaně, např. *Eva snila o botách, šatech a o světě vybudovaném z laskavých zrcadel a milujících slov.*¹⁰

Z pohledu fixace znalosti pravidel interpunkce a dovednosti správně interpungovat aktivita nepřináší nic více než běžná doplňovací cvičení, nepočítáme-li vybarvování obrázku, které však s obsahem výuky češtiny nijak nesouvisí, naopak zabírá poměrně značný drahocenný čas výuky (více než 20 minut!), jehož se češtinářům tolik nedostává.

Příklad 2: Slovní druhy

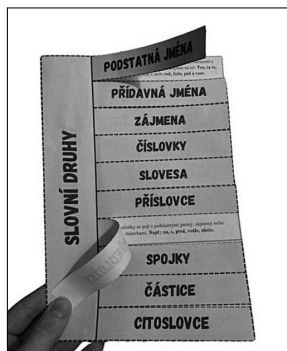
Motiv zábavnosti je v dalším analyzovaném materiálu (obrázek 3) akcentován už na přebalu – instrukce znějí: „vytiskni – vystřižni – vlep – uč se zábavně“. Jedná se o „hravý“ otevírací přehled slovních druhů, který je dostupný za 40 Kč a podle autorky slouží k „zapamatování důležitých informací“. Údajně zprostředkovává „spoustu zábavy a chuti k učení“.

Žák si má rozstříhat stranu s názvy slovních druhů a následně ji přilepit na další stranu s řešením. S přehledem žák pracuje tak, že si pamětně osvojuje uvedené údaje k daným slovním druhům a poté si svou odpověď zkontroluje odkrytím příslušného pole.

Uváděné definice jednotlivých slovních druhů jsou formulovány na základě sémantického kritéria třídění slovních druhů a obsahují také otázky, kterými se mají žáci na jednotlivé slovní druhy ptát, nebo příklady: „Příslovce jsou slova, která vyjadřují okolnosti, za nichž děj probíhá, nebo blíže určují vlastnost. Ptáme se na ně: Kde? Kam? Kdy? Jak? Proč? Otázky jsou zvýrazněny tučně.“

Materiál obsahuje některé nepřesnosti, zavádějící informace či vyložené chyby: např. u výše uvedené definice příslovců je zavádějící informace, že „blíže určují vlastnost“.

U podstatných jmen je uvedena poučka, že se na ně ptáme *Kdo? Co?*. Vzhledem k flexi podstatných jmen je však tato informace vyloženě chybná – na podstatná jména, resp. jejich tvary se lze ptát různými / všemi pádovými otázkami. Předložky jsou uváděny izolovaně, bez kontextu se může jednat i o jiné slovní druhy (např. *vedle* nebo *okolo*). Schematické je pak představení částic: údajně „uvozují věty, vyjadřují přání, zvolání nebo rozkaz“, jako příklady jsou uvedeny *ať, kéž, asi, snad, prý*. Nejenže funkci, které částice mohou vyjadřovat, je



Obrázek 3. „Zábavný“ přehled slovních druhů.¹¹

¹⁰ Příklad pochází z knihy *Vzkaz v láhvi* (A. Olsen), v níž je jeho estetická funkce zřejmá. Vyržten z celku textu však působí nepřírovnost.

¹¹ Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.ucitelnice.cz/produkt/35232>>.

mnohem více (evidentně zde autoři navazují na klasifikaci druhů vět podle tzv. postoje mluvčího, jež byla v odborné literatuře už tolikrát zpochybněna – např. Höflerová, 2019), ale uvedené příklady nereflktují frekvenci užití částic v reálné komunikaci, naopak se petrifikuje jejich zastaralé školské pojetí.

U podstatných jmen se uvádí, že u nich určujeme rod, číslo, pád a vzor a u sloves osobu, číslo, čas a způsob (v uvedených pořadích). Bylo by nanejvýš vhodné uvádět, že slovní druhy kategorie *vyjadřují* – protože takto vzniká miskoncept, že opodstatněním existence gramatických kategorií je jejich určování. Určování pochopitelně není inherentní vlastností gramatických kategorií a rozhodně samo o sobě není ani cílem výuky. Pokud by autoři uvažovali v těchto intencích, museli by rovněž reflektovat, že uvedení vzoru na roveň s ostatními kategoriemi zakládá miskoncept, že vzor je gramatická kategorie – což není. Na rozdíl od gramatických kategorií, které jsou založeny na schopnosti jména či slovesa vyjadřovat tvarem jisté funkce ohebného slova ve větě, je vzor arbitrární. Rovněž by bylo žádoucí, aby byla reflektována vhodnost pořadí gramatických kategorií: u podstatných jmen dává smysl pořadí pád, číslo a rod, u sloves pak pořadí osoba, číslo, způsob, čas (a další kategorie, které materiál vynechává).

Zhodnotíme-li způsob práce s obsahem a její cíl v tomto případě, výsledkem práce s pomůckou může být nanejvýš pamětné osvojení nabízených definic, otázek či příkladů. Ty jsou nezřídka nevhodně zjednodušující, nepřesné, zavádějící, příp. mylné. Podobné přehledy, založené na stejném principu a plnící totožnou funkci, a to mnohdy ve vyšší kvalitě, bývají součástí učebnic českého jazyka, mnoho z nich je zdarma k dispozici na internetu. Za jedinou přidanou hodnotu tohoto materiálu by tak bylo možno pokládat autory udávané „zábavné učení“, ačkoliv ani u toho není zcela jasné, v čem prvek zábavnosti a hravosti reálně spočívá – formu pomůcky do ruky a obracení lističků na pamětně osvojované definice nelze považovat ani za zábavnou, motivující a už vůbec ne hravou. Výsledky učení a povaha nabývaných znalostí a dovedností se od tradičních forem prezentace daného obsahu nijak podstatně neliší a hlavně je obsahově zavádějící.



Obrázek 4. Desková hra Nebojme se větných členů! s tematikou Halloweenu.¹²

Příklad 3: Větné členy

Značné poptávky se v učitelských skupinách na sociálních sítích dostává syntaxi, a to takřka výlučně učivu o větných členech či vedlejších větách.

Příkladem „zábavného“ učení nebo procvičování je desková hra nazvaná *Nebojme se větných členů!* s tematikou Halloweenu (obr. 4; v nabídce soubor pdf za 60 Kč), určená k opakování učiva. Hráč postupuje

¹² Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.ucitelnice.cz/produkt/29581>>.

po herním plánu podle hodů kostkou, každému očíslovanému poli je určena jedna kartička s příkladem. Žák má určit zvýrazněný větný člen, příp. rozhodnout, zda je uvedené tvrzení o větném členu pravdivé, či nepravdivé. Na druhé straně karty je uvedeno řešení: název větného členu a jeho zkrácené označení, tradičně využívané při větném rozboru. Autorka hry zavádí i nová označení, např. *Pupříp*, *PuŮč*, *PuMí* nebo *PuPod* (důvod rozdílnosti zápisu malých a velkých písmen v nově vytvářených zkratkách je nám neznámý). U několika příkladů (zejména u doplňku) jsou uvedeny pomocné otázky, které mají žákovi pomoci při řešení.

ZAČÁTEK	Karel přišel.	podmět vyjádřený	Kočka vlezla do skříně.
příslovečné určení místa	Kofata běhala a padala.	přísudek několikanásobný	Toto auto patří sousedům.
předmět ve 3. pádě	Kočka přelézla.	přísudek slovesný jednoduchý	Stál tam velký pes.
přívlastek shodný (holý)	Zůstali doma kvůli silnému dešti.	příslovečné určení příčiny	V rádiu hráli písničku. (oni)
podmět všeobecný	Viděla jsem velkého a huňatého vlka.	přívlastek shodný (několikanásobný)	Máma a táta jsou hodní.
podmět několikanásobný	Rozloučili jsem se s rodinou.	předmět v 7. pádě	Petr se začal radovat.

Obrázek 5. Domino na větné členy, strana 1.¹³

Totožný cíl jako desková hra má také *DOMINO větné členy* (obr. 5; v nabídce soubor pdf za 30 Kč). Autorka uvádí tři možnosti, jak s materiálem ve výuce pracovat:

1) *Žák pracuje samostatně, vybere si sadu, najde si kartičku ZAČÁTEK a k ní postupně přikládá správně navazující karty, až dojde ke kartě s nápisem KONEC. Potom zkontroluje otočením karet (zezadu jsou čísla, která značí pořadí karet za sebou).* 2) *Mohou pracovat všichni žáci (např. v kruhu), každý dostane jednu kartu a všichni musí dávat pozor, kdy na ně přijde řada.* 3) *Lze pracovat i ve skupině – děti rozdělíme do skupiny podle počtu, jaký nám vyhovuje. Poté dáme do skupiny sadu karet a skupina pracuje. Pro tuto aktivitu je potřeba vytisknout několik sad karet, ideálně každou na jinak barevný papír, aby se sady nepromíchaly.*

Stejně jako předchozí desková hra i domino je bezesporu atraktivní podoba, která dokáže žáky aktivizovat. Jako vhodný princip se zde jeví začlenění prvku kontroly: pokud se žák dopustí při řešení chyby a „zrychlené“ dojde k poslední kartě, je nucen se vrátit v řešení zpět a reflektovat ho, protože mu v ruce zůstávají karty, které měly být součástí řešení, ale nebyly doposud použity. Žák je nucen přemýšlet o tom, kde chybu udělal, a své řešení musí upravit.

Materiál však také obsahuje některé lingvistické a didaktické chyby, mnohdy úplné nesmysly: koncept tzv. holých a rozvitých větných členů a z toho plynoucí nejednoznačnost některých příkladů (např. ve větě *Kočka ležela na okně*. se jako řešení nabízí přísudek slovesný jednoduchý, avšak „správně“ je přísudek rozvitý); u všeobecného podmětu autorka uvádí jako pomůcku zájmeno *oni* (*V rádiu hráli písničku. – oni*), což je matoucí; uvádění zájmen v případech nevyjádřených podmětů (např. *Dala bych si kávu. – já*) je na této úrovni fixace neopodstatněné.

Zásadní je však mylné zacílení obou her, jejich základní podstata. Sugerují totiž, že hlavním cílem výuky větných členů je jejich určování, pojmenovávání, „nalepování vinětek“ (Hausenblas, 1965/1966). Hra pojmá učivo o větných členech přesně

¹³ Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110/posts/5734100693363139/>>.

tak, jak je v oborové didaktice dlouhodobě kritizováno: mechanicky, „žáci pojmenovávají jednotlivé jevy, zpravidla bez hlubšího zamýšlení, často jen odhadem“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 157). Přitom „mechanický, povrchní, nepromyšlený postup při rozboru větném odporuje cílům, které se rozboru přikládají: aktivizovat znalosti, opakovat, příležitostně je prohlubovat a rozšiřovat, systemizovat je, rozvíjet zájem žáků o komunikační / jazykové jevy, prohlubovat schopnost myšlení a rozvíjet schopnost vyjadřování se, neboť rozbor realizovaný a prováděný jako pouhé naplňování schématu na primitivních příkladech otupuje pozornost žáků i jejich zájem o výuku jazyka“ (tamtéž, s. 158). Principy her nepostihují rozvoj porozumění formální ani obsahové stavbě věty a v konečném důsledku vedou k mechanizaci činností a didaktickým formalismům. Vztah k požadavkům kurikula (Žák „rolišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“ – RVP ZV, 2023, s. 24) je opomenut zcela.

Znovu je zde na místě citovat V. Šmilauera (1977, s. 5), že analýza věty „vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlédnouti rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“. A znovu je třeba podtrhnout tezi M. Čechové, že cesta vedoucí k určení je důležitější a hodnotnější než určení samo (Čechová, 2011/2012, s. 239; k problému komplexně srov. Štěpáník, 2022).

Postupy, které hra nabízí k řešení příkladů, jsou zkratkovité a nijak nevedou žáky k provedení celého (náročného) myšlenkového procesu vedoucího k určení větného členu, což je ale přitom cílem výuky. Myšlenková operace, kterou žáci při hraní vykonávají, je totožná, jako by měli uvedené příklady napsané na pracovním listu. Přidanou hodnotou je bezesporu atraktivní forma podání obsahu – avšak ten zůstává zcela tradiční.

Nevhodná je též akcentace různých značek a symbolů, ba dokonce bezdůvodné zavádění nových, neúčelných. Tyto značky a symboly se postupně stávají svěbytným učivem, ba dokonce samo učivo zastihují a mohou být kritériem hodnocení míry zvládnutí učiva. Přitom je zřejmé, že s původním učebním obsahem a reálnými cíli analýzy věty (srov. výše uvedená Šmilauerova citace) osvojování těchto značek a symbolů nemá nic společného (k problému srov. Štěpáník, 2020). Nevhodné jsou rovněž některé formulace příkladů, např. *Upír je součástí přísudku* (Je upír) – adekvátně *slovo/výraz upír je součástí přísudku*. Již jako drobnost se jeví grafické zpracování deskové hry, kdy jednotlivé větné členy jsou vyobrazeny jako duchové popsání značkami větných členů. Kromě formalistického postupu je problém také izolovanost a umělost příkladů.

Příklad 4: Pravopis

V nedávných dnech v souvislosti s výukou češtiny sociální sítě a také mediální prostor rozbouřil následující text: *Právě mě lízá líná Liza z Liberce. Nelíbí se mi, má ošklivé zuby a tlustá lýtka. Velice jsem si ale oblíbilo lítostivou Libuši z Lysic. Liza se teď lízá, její sliny pomalu leptají mé oblíný. Rozplývám se Lize v puse a ona chtivě polyká. Ale slyšelo jsem, že Liza slíbila Libuši, že jí dá líznout. Muselo jsem se rozlítit,*

protože *Líza plýtvá a kousek mě vyplivla. Líba se šklíbí, nedostala ani Ň* (Mrázková, 2011, s. 25). Komentující na vytržených kusech textu poukazovali na vykonstruovanost textu, potenciální sexuální podtext, příp. si všímali nevýchovnosti textu („ošklivé zuby, tlustá lýtka“).

Ve zmíněné příručce autorky Mrázkové lze najít celou řadu dalších takových „zábavných“ textů: *Zbil mě Zbyšek z Bydžova. Co mi zbývalo jiného, než mu bití hbitě vrátit? Babička vždycky bitky odsuzuje, ale bábkiny bývají zbytečně ustrašené a nechtápou, že bitvy jsou v životě mužů neobyčejně důležité* (s. 12).

V jiné autorčině publikaci s podobně „zábavným“ názvem (Mrázková, 2012) žáci procvičují mj. na následujících příkladech: *Nezapomněl jsi, doufám, jak jsem ti pomohla odstranit měkkýše z tvé zahrady? Chtěli ti schroustat tvoje pomněnky* (s. 25). *Zmínila jsem se jen o tom, jak jsem musela spolýkat obří pilulky pro slony. Bělka zbystřila a hned situaci zdramatizovala – zveličila, jak malé nešťastné slůně nemůže spolknout prášek a zdivočele při tom koulí zřítelnicemi, ztrápeně kňourá a celé zsinálé se zhroutí a skoná, a tak je zcela zbytečně a zbůhdarma zmařen jeden sloní život* (s. 91–92).

Obsah výuky pravopisu je zde nemístně parodován: za zábavné jsou považovány texty umělé, šroubované, nesmyslné, v komunikační praxi nepoužitelné, hloupé. Odporují didaktickým zásadám pro výuku pravopisu: jsou nevhodně přesycené pravopisnými jevy, nerespektují frekvenci jevů v současné češtině, a tak procvičují jevy periferní. Podobné hloupé, avšak rádoby vtipné či zábavné příklady pro osvojování pravopisu jsou přitom velmi frekventované nejen v komerčně vydávané literatuře, v učitelských pracovních listech, ale dokonce i v učebnicích (např. nakl. Tobiáš), včetně těch nejnovějších (např. nakl. Taktik; k problému podrobně Štěpáník a Vlčková-Mejvaldová, 2020/2021, k chybám v učebnicích srov. Adam, 2019/2020).

Takové texty se – s odůvodněním netradičnosti, zábavnosti, ba hravosti – ve výuce pravopisu objevují navzdory tomu, že jejich „duchaprázdnot“ kritizoval V. Ertl již ve 20. letech 20. století a že na nevhodnost přesycování textů diktátů a pravopisných cvičení upozorňoval V. Styblík již v 60. letech 20. století.

2 Diskuse a závěr

Společným jmenovatelem všech výše uvedených aktivit je vždy (údajný) prvek tzv. *netradičnosti*, tedy např. hravosti, kooperace, variability apod. Základní vlastností těchto tzv. netradičních aktivit je, že představují méně známé či málo obvyklé postupy školní výuky. Jejich použití proto může vést k živější výuce; žáci jsou aktivizováni, vnitřně motivováni, atmosféra je uvolněná a žáci se aktivně zapojují. To se potvrzuje i při užívání tzv. netradičních aktivit ve výuce češtiny, mj. těch výše uvedených (zkušenost autorů).

Jak ovšem demonstrujeme v tomto příspěvku, problém s tzv. netradičními aktivitami ve výuce českého jazyka spočívá v tom, že mnohdy nedochází k důslednému a systematickému promýšlení cílů a obsahu ve vztahu k užitým (tzv. netradičním) aktivitám, ale usiluje se pouze o jakési falešné ozvláštnění hodin, o zábavnost – a i ta

de facto mnohdy chybí. Materiály mohou být nabízeny jako netradiční, ale **ve skutečnosti netradiční vůbec nejsou** (různé tajenky, kvízy, osmisměrky apod.), protože obsah, který nabízejí, je veskrze tradiční – jen je podáván jinou – „zábavnou“ – formou.

Ta často překrývá obsah: žáci při realizaci aktivit vnímají zábavní prvek, jsou nadšení prováděnou činností, navenek jsou motivovaní. Zpravidla v takové chvíli učitel usuzuje, že se činnost ve výuce daří. Je však třeba připomenout základní axiom, který jsme uvedli na začátku: kvalitu výuky poznáme podle „faktů, které vypovídají o **změnách ve zvládnutí obsahu** žáky“ (zvýraznění aut.). Stejně je tedy kvalita osvojení učebních obsahů. A právě v tom spočívá základní problém těchto aktivit: buď jsou zacíleny vadně, anebo nedostatečně vedou žáky k rozpoznání toho, co se žáci mají naučit. Důsledkem tak je nejen didaktický formalismus, ale obsahová falešnost, kdy je určitý obsah v učební úloze přítomen, avšak je mylný, užíván k falešným didaktickým cílům, či má podobu úplného didaktického vyprázdnění, kdy metoda obsah překryje zcela.

Přidaná hodnota těchto aktivit tedy spočívá výlučně snad v parametrech afektivních, povaha osvojovaných znalostí a dovedností zůstává totožná jako v případě běžných učebních úloh v tradičním mluvnickém vyučování – právě proto v našem textu používáme přídomek *takzvané* netradiční. Jde tady o zcela něco jiného než např. v příručce *Hrátky s češtinou* (Čechová, Oliva, Nejedlý), do níž autoři zařadili méně tradiční, leckdy i hravé úkoly, které ale zároveň vyžadují zapojení složitých myšlenkových procesů, sledují smysluplný obsah a jsou funkční pro rozvoj jazykově-komunikačních znalostí i dovedností.

Aby nedošlo k mýlce: užívání méně běžných vyučovacích metod či aktivit a organizačních forem je nesporně jednou z možností inovací ve vzdělávání. Frontální forma výuky a metody výkladu a řízeného rozhovoru s celou třídou jsou totiž stále v naší škole nejčastějšími metodickými postupy, zvláště na víceletých gymnáziích a středních školách (četné inspekční zprávy ČŠI). Obohacení metodického repertoáru učitelů je tak nanejvýš žádoucí – celá řada výukových metod umožňuje vyšší míru aktivizace a zapojení žáků do výukových aktivit, posílení kognitivní náročnosti, více žákovské kooperace a komunikace ad. než ty dosavadně dominantně užívané.

Kritériem výběru metody ale nemůže být pouze její atraktivita či „netradičnost“. Především jsou to cíle výuky, vyučovaný obsah, úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků ad. Je tedy zřejmé, že inovace výuky češtiny, které učitelé k řešení problémů výuky, naznačené v úvodu, hledají, nemohou spočívat pouze v proměně metodického přístupu. Jádrem řady problémů totiž tkví právě v tradičním, leckdy po dekády nezměněném obsahu (srov. Čechová a Styblík, 1998; Štěpáník, 2020). Proto je třeba uvažovat o utváření vyučovacího a učebního prostředí českého jazyka **v celé jeho komplexnosti**, při zachování pozornosti k integritě všech tří hlavních prvků procesu výuky: cílů, obsahů a metody.

K plnohodnotnému naplnění komunikačního a kognitivního cíle ve výuce češtiny, který je zakotven i v RVP, je tak zapotřebí důkladné analytické práce s obsahem výuky, přičemž hlavní tezí je v tomto směru nejen to, že obsah musí být aktualizován

s ohledem na současné komunikační kontexty a komunikační potřeby žáků (oblast elektronické komunikace, mediální výchovy, obezřetná komunikace se systémy generativní umělé inteligence, důraz na kritické myšlení ad.), které jsou reflektovány i v současném poznání lingvistiky. Zároveň – a to hlavně – musíme sami sebe přesvědčit, že mluvnická teorie plní roli pomocnou. Že umožňuje výklad toho, co se v jazyku děje, jak jazyk funguje, jaké nabízí možnosti v komunikačním procesu. Ale že sama o sobě není a nemůže být cílem výuky češtiny; že je pouze jejím prostředkem. Komunikační dovednosti, resp. komunikační a slohová výchova nejsou jakousi kulisou mluvnickému obsahu, ale představují plnohodnotný a svébytný obsah.

Zdroje

MRÁZKOVÁ, E. *Bystrá kobyła bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. Brno: Computer Press, 2011.

MRÁZKOVÁ, E. *Smělá pěnkava zběsile pěla bělostnému měsíci: a jiné pravopisné hrátky s bje, vje, bě, pě, vě + mě, mně + s, z, vz: [zábavná gramatika pro žáky 1. stupně ZŠ]*. Brno: Edika, 2012.

Literatura

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

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozbor? *ČJL*, 62, 2011–2012, s. 237–241.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *ČJL*, 16, 1965–1966, s. 207–213.

HÖFLEROVÁ, E. *Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva*. In Štěpáník, S. a kol. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2019, s. 157–172.

JANÍK, T. a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

JANÍK, T. Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem... *Pedagogická orientace*, 25, 2015, s. 727–732.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013.

PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [RVP ZV]. Praha: MŠMT, 2023. [on-line] Dostupný z < <https://www.edu.cz/...v/> >

ŠMILAUER, V. *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN, 1977.

ŠTĚPÁNÍK, S. Ke kognitivní náročnosti výuky syntaxe: produktivní kultura vyučování a učení ve výuce českého jazyka. In JANÍK, T.; SLAVÍK, J.; ČEŠKOVÁ, T. (Eds.) *Didaktické kazuistiky a produktivní kultura učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2022, s. 165–191.

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

ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 171–182.

Mesiášská stylizace ve Wolkerově Svatém Kopečku

Robert Kolár, ÚČL AV ČR v Praze

kolar@ucl.cas.cz

Klíčová slova: Jiří Wolker; Svatý Kopeček; křesťanská symbolika; izotopie; intertextovost; česká literatura.

Key words: Jiří Wolker; Svatý Kopeček; Christian symbolism; isotopy; intertextuality; Czech literature.

Posing as the Messiah in Wolker's poem *Svatý Kopeček*

This year marks the 100th anniversary of Jiří Wolker's death. One of the highlights of his work is the poem *Svatý Kopeček* (1921). Our central thesis is that the speaker in *Svatý Kopeček* is styled as a messiah, which we will support with textual evidence from *Svatý Kopeček*. By incorporating Christian symbolism into our analysis, we aim to demonstrate that Czech avant-garde also includes elements of hyperbolic-titanic stylization.

V letošním roce si připomínáme 100 let od úmrtí Jiřího Wolker. K vrcholům jeho tvorby patří skladba *Svatý Kopeček* (dále *SK*), napsaná o Velikonocích 1921, publikovaná v květnu 1921 v Neumannově časopisu *Červen* a později zařazená do druhého vydání Wolkerovy sbírky *Host do domu* (1924). Jde o jednu z prvních (a zdaleka ne posledních) českých reakcí na Apollinairovo *Pásmo* (1912, respektive na jeho Čapkův překlad, který vyšel roku 1919) – o srovnání *SK* a *Pásma* viz zejména Pešat (1985) a Pohorský (1987).

Samostatně se *SK* věnoval Miloš Sedmidubský (1995), který si vytyčil cíl ukázat, že skladba se nevztahuje jen k Apollinairovu *Pásmu*, ale také k diskursu idylly. Sedmidubského analýza je založena na intertextovosti a izotopii. Jedním z tvrzení na nápady bohaté stati je to, že *SK* je svou idyllou dětství v kontrastu s hyperbolickou-titanickou stylizací zahraničních avantgard (Sedmidubský, 1995, s. 198). My na Sedmidubského v mnohém navážeme: budeme v *SK* hledat izotopii a intertextové vazby k *Bibli* (*Novému zákonu*). Naši tezí je, že mluvčí *SK* se stylizuje do mesiáše (spasitele). Chceme ukázat, že mluvčí se z bratrského kolektivu, po kterém tak touží, přece jen vyvazuje. Na důkaz tohoto tvrzení přineseme doklady přímo ze *SK*. Pokud by se nám naši tezi podařilo obhájit, pak bychom snad přece jen mohli zmírnit tvrzení o cizosti hyperbolicko-titanických stylizací v české avantgardě.

Sedmidubský sice pracuje s pojmem izotopie, ale neuvádí žádný zdroj, neodkazuje k žádné tradici. Ve stručnosti jen zmiňme, že pojem i metoda byly rozpracovány v tzv. interpretační sémantice Françoise Rastiera, mezi jejíž propagátory u nás patří Tomáš Hoskovec a Tomáš Koblížek (2015). Česká lingvistika se může opřít o práce Františka Daneše (1985) nebo Josefa Hrbáčka (1994); v literární vědě má k izotopii blízko Jan Mukařovský se svým sémantickým gestem (2007). Velmi zjednodušeně můžeme s F. Danešem říct, že izotopii tvoří „různá pojmenování téhož předmětu řeči, resp. dvou věcně sobě blízkých předmětů řeči“ (Daneš, 1985, s. 201) a že „izotopické vztahy vytvářejí v textu bohatou, složitou a jemně odstupňovanou síť souvztažností, a tím přispívají základním způsobem ke kohezi textu a do velké míry určují její průběh“ (Daneš, 1985, s. 206). Z Jana Mukařovského je pro nás podstatný princip,

že postižení významové jednoty díla se děje převáděním složek na společného jmenovatele, dále možnost nalézat manifestace této jednoty i v sebemenším úseku díla a nakonec vědomí, že významová dominanta je manifestována nejen zjevnými, ale i skrytými vztahy, a že má sílu osvobozovat slova z jejich kontextu a zabarvovat jejich význam (Mukařovský, 2007, s. 305 a s. 324–325).

Mluvčí SK¹ chce svou vírou a skutky změnit svět, resp. postavit svět nový, lepší, spravedlivější v duchu socialismu / komunismu. Referenčním bodem je tu *Bible* (Nový zákon), srov. např.: *nehledáme království nebeské, neboť království naše je z tohoto světa* (54). Využívání křesťanské symboliky u Wolkerera nebo v proletářské či avantgardní poezii je samozřejmě velmi dobře známý jev. Vedle evangelií můžeme zvláště poukázat na Skutky apoštolů:

Výtrvale poslouchali učení apoštolů, byli spolu, lámali chléb a modlili se. Všech se zmocnila bázeň, neboť skrze apoštoly se stalo mnoho zázraků a znamení. Všichni, kteří uvěřili, byli popolu a měli všechno společné. Prodávali svůj majetek a rozdělovali všem podle toho, jak kdo potřeboval. (Sk 2,42–45; podobně též Sk 4,32–35; citujeme vždy dle Českého ekumenického překladu)

Uvedená pasáž dobře vystihuje Wolkerův program: bratrské společenství, zánik soukromého majetku a jeho přerozdělování (princip každému podle jeho potřeb zpopularizoval Karel Marx). Ke *Skutkům apoštolů* přímo odkazuje také závěr SK, v němž mluvčí v modlitbě prosí za *spravedlivou sílu, dětské oči a jazyky ohnivé* (144):

Když nastal den Letnic, byli všichni shromážděni na jednom místě. Náhle se strhl hukot z nebe, jako když se žene prudký víchř, a naplnil celý dům, kde byli. A ukázaly se jim jakoby ohnivé jazyky, rozdělily se a na každém z nich spočinul jeden; všichni byli naplněni Duchem svatým a začali ve vytržení mluvit jinými jazyky, jak jim Duch dával promlouvat. (Sk 2,1–4)

V této letniční pasáži se dvanáct apoštolů shromáždí na jednom místě, jsou naplněni Duchem svatým, aby mohli jít do světa hlásat Kristovo učení. Situace ve SK je v něčem podobná, také dojde k shromáždění na jednom místě (*Svatý Kopeček*²), místo apoštolů se ale jedná o skupinu kamarádů. Ve SK jsou tito kamarádi uváděni postupně: Karel Šnajdr (41), Bohuš Tureček (70 a 110), Franta, Josef, Janek, Eman (81, Josef také znovu 110). Vedle toho se v SK vyskytuje ještě jedna souvislá pasáž, která anaforicky vyjmenovává jednotlivé členy společenství, i když není jednoznačně určeno, jaký je vztah k výše jmenovaným, není vyloučeno, že obě množiny mají prázdný průnik:

*jsme modrooký dělník a denně se chodíme modlit do fabriky v Marientálu,
jsme ocelový drvař a líc máme tvrdou jak skálu,
jsme ubledlý Bertin, knihař, který se oženil před dvěma měsíci,
jsme osmahlý čeledín se sluncem na polích klečící,*

¹ V dalším výkladu odkazujeme k vydání SK v České knižnici (Wolker, 2021), čísla v závorkách u jednotlivých textových dokladů udávají čísla veršů skladby. Doporučujeme také vydání *Spisů Jiřího Wolkerera* v Knižnově klasiků z let 1953–1954, které je přístupné v Národní digitální knihovně v režimu DNNT, z výběrů, dostupných tamtéž, pak *Zasvěcování srdce* z roku 1984, který připravil a doslovem doprovodil Vladimír Macura.

² Připouštíme, že kamarádi se nenacházejí všichni v jednu chvíli na úplně stejném místě, ale máme za to, že les, ve kterém je Karel Šnajdr, dům Bohuše Turečka a lošovskou silnici, kde se nacházejí zbylí chlapci, lze chápat jako součast prostoru Svatý Kopeček.

*jsme pokorný krejčí, který šije ještě pokornější šaty,
jsme raněný voják na dovolené, s rukou pohřbenou do rakve z bílé vaty,
jsme prašpatný právník, který však přece ve třetím semestru udělal státnici (89–95)*

Dohromady je to celkem 13 osob. Tím prašpatným právníkem je mluvčí SK (toto místo odkazuje k reáliím z Wolkerova studentského života – srov. Vysvětlivky k prvnímu svazku Wolkerových *Spisů* z roku 1953, s. 297), který má ale ve skupině, jak ukážeme, zvláštní postavení. Po jeho odečtení se dostáváme k číslu 12, tedy apoštolskému číslu. Společenství kamarádů ze Svatého Kopečka (jak symbolické je toto místní označení!) vytváří novou církev.³

Zvláštní postavení mluvčího je dáno jeho centrálním postavením ve skupině, sám se připodobňuje ke zvonu, jehož hlas kamarádi následují (128–131). Na jiném místě popisuje, že je mu dobře v jejich kruhu, že ho každý poznal a že si připadá, jako by byl soustem v jejich ústech a pronikal do jejich krve (82–86). Tento obraz připomene v několika ohledech Ježíše Krista a jeho apoštoly, srov. např.:

Když byl spolu s nimi u stolu, vzal chléb, vzdal díky, lámal a rozdával jim. Tu se jim otevřely oči a poznali ho (L 24,30–31).

Uvedená pasáž z Lukášova evangelia se týká situace po Kristově vzkříšení. Podobný postoj ke smrti je patrný také v SK: o smrti se mluví jako o nemoci, která není definitivní (25), člověk se stává téměř nesmrtelným tím, že je součástí společenství (135), když mluvčí vstupuje do domácnosti svého přítele, vstoupí s ním i dva mrtví (73), což je samozřejmě obrazné vyjádření, ale i tak ho lze zároveň číst jako doklad toho, že mluvčí činí zázraky.

Jedním z velkých zázraků je i zázrak uzdravení: mluvčí chce nejprve rukama (!) uzdravit babičku (26), ale ta s ním jeho víru nesdílí (28); ve větším měřítku se pak chystá spolu se svými kamarády-apoštoly a vůbec se všemi lidmi uzdravit svět (68), jak jinak také rukama, tj. prací.

V uvádění dokladů bychom mohli dále pokračovat: Ježíše Krista, který pochází jak z Nazareta, tak z Betléma, může připomenout jednak dvojí topografická příslušnost mluvčího SK (*přicházím z daleké Prahy a rodného Prostějova*, 10), jednak třeba *rány na boku* (105–106), které má vykácená stráž (mesiášské příznaky se přenášejí na celou krajinu).

Mohli bychom také pokračovat tím, že bychom mesiášské rysy hledali v dalších Wolkerových textech, případně v textech jeho generačních druhů či vybrat z *Bible* konkrétní knihy (v našem případě jsou nasnadě knihy Lukášovy, tj. evangelium a *Skutky apoštolů*) a sledovat, zda a jak se promítají do Wolkerovy či obecně do meziválečné (levicové) poezie.

Pokusili jsme se předvést, že SK je plný křesťanské symboliky a že mluvčí SK vykazuje rysy mesiášství. Tím se stává postavou s titánskými rysy (vládne nad životem a smrtí, činí zázraky, povolává a shromažďuje věřící atd.). V bohaté literatuře

³ Citovaná pasáž ústí do představy, že všichni jsou Bohem. Alespoň tak čteme její poslední verš *jsme, kteří jsme: chlapci na lošovské silnici* (96), který interpretujeme jako odkaz ke druhé knize Mojžišově: *Bůh řekl Mojžišovi: „JSEM, KTERÝ JSEM.“* (Ex 3,14).

o Wolkerovi bylo opakovaně poukazováno na jeho prostotu, ta podle nás ale není s mesiášstvím v rozporu, např. v první básni *Hosta do domu* (Pokora) sice čteme, že mluvčí se stane *nejmenším na celém světě*, ale zároveň se o něj opírá nebe...

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

Při vzniku článku byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie – <https://clb.ucl.cas.cz/> (kód ORJ: 90243).

Literatura

Český ekumenický překlad. [online] Dostupné z <www.biblenet.cz>.

DANEŠ, F. *Věta a text. Studie ze syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Academia, 1985.

HRBÁČEK, J. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994.

KOBLÍŽEK, T. *Interpretační sémantika. Úvod do textové teorie Françoise Rastiera*. Praha: FFUK, 2015.

MUKAŘOVSKÝ, J. Genetika smyslu v Máchově poezii. *Studie II*. Brno, Host, 2007, s. 305–375.

PEŠAT, Z. Apollinairovo Pásmo a dvě fáze české polytematické poezie. In *Dialogy s poezií*. Praha:

Československý spisovatel, 1985, s. 137–154.

POHORSKÝ, M. Pásmo. In *Poetika české meziválečné literatury (proměny žánrů)*. Praha: Československý spisovatel, 1987, s. 56–79.

SEDMIDUBSKÝ, M. Vytváření idyly v české avantgardě. Jiří Wolker: Svatý Kopeček. *Česká literatura*, 43, 1995, s. 192–214.

WOLKER, J. *Básně*. Praha/Brno: ÚČL AV ČR/Host, 2021.

Oslovuje Švejk dnešní mladé (ne)čtenáře?

Helena Chýlová, FPE ZČU v Plzni

chylova@kej.zcu.cz

Klíčová slova: Švejk jako ikona a reprezentant národního stereotypu, čtenářství maturantů a budoucích bohemistů, citáty ze Švejka, archaismy v jazyce románu *Osudy dobrého vojáka Švejka za první světové války*, švejkování

Key words: Švejk as an icon and the representative of national stereotype, reading habits of school-leaving exam candidates and future bohemists, archaisms in the novel *Osudy dobrého vojáka Švejka*, acting as Švejk (the so-called švejkování)

Is Švejk of Any Interest for Today's Young (Non-)Readers?

We analyse the status of Hašek's novel's character Švejk within the school-leaving exam reading and reading of university students of Czech studies. In our analysis we apply both linguistic and literary views. We try to find out how Švejk is understood as a representative of Czech national stereotype and if what is beyond Švejk is also understood.

Postava Švejka představuje nejen v českém kontextu mnohovrstevnatý fenomén, který i v současnosti žije vlastním svérázným životem s rozsáhlým přesahem. Haškovy *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* (1921)¹ jsou dosud nejprekládanější

¹ V roce 1921 vyšel první díl, další následovaly v letech 1922 a 1923.

českou knihou, dočkaly se překladů do téměř šedesáti jazyků a milionu výtisků. V češtině vyšel román naposledy v roce 2023.² Zároveň můžeme dané Haškovo dílo z mnoha pohledů označit za jednu z nejkontroverznější reflektovaných knih české literatury, která i po více než sto letech od prvního vydání stále nachází své čtenáře, zajímá a provokuje je. Rok 2023 jako stý rok od Haškova úmrtí, tedy jubilejní rok Jaroslava Haška, přinesl novou vlnu zájmu o autora i jeho dílo³.

Pro rodilé Čechy je literární postava Švejka hlavně reprezentantem hospodského prostředí a humoru, odlišný pohled ale přináší vnímání této postavy v zahraničí. Švejk se postupně osamostatnil, stal se hlavně v zahraničí ikonou, je zjednodušeně vnímán jako reprezentant české národní povahy a českého národního stereotypu. Obvykle se tak musí každý učitel českého jazyka a literatury i učitel češtiny jako cizího jazyka se Švejkem vyrovnávat a musí k této literární postavě zaujmout své stanovisko. Někteří z nás se za takového reprezentanta národa stydí, jiní se usmívají a většina trpělivě objasňuje kontext vzniku díla, vysvětluje souvislosti a haškovskou mnohovýznamovost a mystifikační dovednost. A nemůžeme opominout ani fakt, že Švejka cizinci nejčastěji neznají z románu, ale připomíná jim jej hospoda, socha, suvenýr či jiný artefakt. Švejk dokonce pronikl na oblohu, je po něm pojmenován asteroid 7896⁴.

Cílem našeho příspěvku není sledovat existující množství literárních i neliterárních švejkovských a švejkologických interpretací, ale chceme soustředit naši pozornost na to, zda dílo oslovuje v dnešní době mladé čtenáře, na to, které didaktické aspekty jsou s Haškovým románem v současnosti spojeny, a také na to, jak reflektuje postavu Švejka generace dnešních maturantů a budoucích bohemistů a jak tito vybraní studenti rozumějí jazyku díla.

Nejen z didaktického pohledu je obtížné Haškův román i postavu Švejka jednoznačně začlenit. Oboje se vzpírá školskému zaškátulkování a zároveň vzbuzuje celou řadu otázek. Je Švejk génius, nebo blb? Je mazaný, je symbolem toho, kdo vše přežije, nebo je to blb dělající vše doslovně podle příkazu? Je to jen postava schopná vytvářet gagy? Je to solitér, nebo zapadá do jisté literární linie? Je to vzorný voják, inteligentní potměšilec, nebo debil? Jaká je proměna Švejkova literárního hodnocení? Je to vůbec literární postava, kterou je možno charakterizovat? Jedná se o román expresionistický, satirický, protiválečný, humoristický? Jde pouze o prvoplánový narativ, nebo má román hluboký podtext? Zrcadlí se ve Švejkovi opravdu česká malost, český nezájem o „velké dějiny“, nebo román chytře odkrývá hloubku skrytou za lidovým vyprávěčstvím? Proč jej literární kritici vývojově označují zároveň jako vulgární brak i jako geniální dílo? Jaká je cesta románu hodnoceného jinak čtenáři a jinak kritikou do maturitního kánonu? Tyto a další otázky najdeme i v odborných publikacích věnovaných haškovskému a švejkovskému tématu (viz Blažiček, 1991; Richterová, 1991; Vörös, 2017).

² Např. [online] Dostupné z <<https://www.kudyznudy.cz/aktuality/100-let-svejka-z-ulice-na-bojisti-a-hospody-u-kali>>. Máme na mysli 44. vydání knihy, v nakladatelství Odeon, Praha, 2023.

³ Jak dokládá např. i příspěvek V. Novotného *Osudy vnuka dobrého vojáka Švejka v ČJL*, 74, 2023–2024, s. 239–243.

⁴ V daném kontextu je třeba připomenout, že mezinárodní konferenci o Haškovi a Švejkovi uspořádalo zahraniční pracoviště, Jagellonská univerzita v Krakově pod názvem *Hašek. Švejk. Švejkoviny* v roce 2023. Viz zde s. 23.

K odpovědím na tyto otázky je nutná znalost Haškova románu, odpovědi se obtížně vyvozují jen ze stručných, i když jistě promyšleně vybraných čítankových ukázek a výkladu učitele. Zároveň se ukazuje, že již při zařazení ukázkových textů do středoškolských čítanek, ke kterým došlo poprvé až v padesátých letech minulého století⁵, tedy více než třicet let po vydání románu, je objem vysvětlivek – jazykových, věcných i kontextových – téměř tak velký jako ukázka z díla. I tento fakt svědčí o obtížnosti uchopení textu ve výuce českého jazyka a literatury. V rozhovorech přibližně s dvaceti středoškolskými učiteli převažuje závěr, že téměř všichni považují Haškova Švejka za samozřejmou součást maturitního kánonu a zároveň jsou překvapeni, že si studenti toto dílo nevybírají jako součást individuální maturitní četby. Učitelé považují román za zdroj citací a známých hlášek a pokládají jejich znalost, byť v omezené míře ve srovnání se znalostí vlastní, u svých studentů za samozřejmou.

Další problematický aspekt Haškova románu může pro studenty představovat jazyková stránka díla⁶. Jednak z hlediska vícejazyčnosti (čeština, němčina, ruština, maďarština) užívané hlavně v dialogických promluvách, které tak mohou zůstat částečně nesrozumitelné, a jednak díky velkému množství vulgarismů souvisejících s dobou hospodskou kulturou a válečným prostředím. V současnosti můžeme doložit ústup znalosti němčiny a samozřejmě ruštiny⁷ a k neporozumění přispívá také dobový vojenský sociolekt.

Omezení při výběru úryvků pro střední školu s ohledem na jazyk a také určitou nejistotu v práci s jazykem Švejka dokládá kromě úkolů k čítankovým textům, v nichž se jazykové úkoly soustřeďují jen na jednoduché vysvětlení poměrně známých pojmů, např. také *ČT edu*. To z hlediska literárního nabízí středoškolským učitelům kolem 17 inspirativních videí⁸ o J. Haškovi a jeho díle včetně videa s názvem *V hlavní roli maturita – Švejk* z produkce městských divadel pražských. Toto video doplňuje jeden pracovní list určený maturantům obsahující práci s jazykem románu pouze ve dvou úkolech: v obecně koncipovaném úkolu číslo 3: „Charakterizujte jazykové prostředky použité v *Osudech dobrého vojáka Švejka*.“ A v úkolu číslo 6 se zadáním: „Vysvětlíte smysl následujících sousloví převzatých z románu: *superarbitrován pro blbost* a *sloužit do roztrhání těla*.“ Takto pojatou práci s jazykem literárního díla není možné podle našeho názoru považovat za dostačující.

⁵ Viz ŠLAJER, J.; ZACHÝSTAL, J. *Čítanka pro IV. třídu středních škol*. Praha: SPN, 1952; HÖNIG, O.; HYKEŠ, P.; PÁLENÍČEK, L.; PECH, V.; ŠEBÁNKOVÁ, V. *Čítanka pro vyšší ročníky čtyřletých a tříletých odborných škol*. Praha: SPN, 1953; PETRMICHL, J. *Čítanka pro jedenáctý postupný ročník všeobecné vzdělávacích škol*. Praha: SPN, 1955.

⁶ Jazykem Haškova románu se zabývali např. F. Daneš (1954), z poslední doby V. Schmiedtová (2015) v příspěvku Rozbor jazyka Haškova románu *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. [online] Dostupné z <https://www.researchgate.net/publication/301820689_Rozbor_jazyka_Haskova_romanu_Osudy_dobrego_vojaka_Svejka_za_svetove_valky> V. Schmiedtová pomocí kvantitativních metod dokládá, že Hašek užívá dobový mluvený jazyk bez nadměrného množství vulgarismů. V roce 2024 na konferenci ve Vratislavi analyzoval jazyk Haškova Švejka polský slavista Dariusz Tkaczewski.

⁷ Ve výuce vysokoškolských studentů se setkávám běžně s tím, že studenti nerozumějí germanismům užívaným v obecné češtině a sami je neužívají; ruštině nerozumějí vůbec.

⁸ [online] Dostupné z <<https://edu.ceskatelevize.cz/hledani?q=ha%C5%A1ek&tab=video>>.

Podíváme-li se na to, jak dlouho po vydání Haškova díla a v jakém významu zachycují jméno hlavního hrdiny a slova od něj slovtvorně utvářená výkladové slovníky češtiny, zjistíme, že *PSJČ* lexém **Švej**k jako samostatné heslo neuvádí. Vyskytuje se pouze v lístkovém katalogu v následujícím dokladu z roku 1946: „švej*k*, -m.“ „/Železniční zaměstnanci nejsou spokojeni, že se jim dávají hotové uniformy, které často špatně padnou. Chtěli by raději látky, /takže by si dali ušít uniformy podle své míry a byli by bezvadně obléknuti. Takto vypadají mnozí jako švejkové (RP, 1946, 55)“. V *SSJČ* můžeme poprvé sledovat rozrůznění významu lexémů: „švej*k*, -a m. hrdina Haškova románu *Osudy dobrého vojáka Švejka*; švej*k* – člověk, který se s předstíranou naivitou a horlivostí podrobuje oficiálním autoritám, ale jen formálně a často se zesměšňujícím záměrem; ob. (v užším smyslu) šprýmař 1; (mazaný) ulejvák: dělat švejka (Frýd); – švej*k* první třídy, jak přišel do hospody, bylo haló (Hořeš); – švejkové, ulejváci (výjimečně) dřou (Bran.). Stejně informace nalézáme i v *SSČ* (2010): „Švej*k* = hrdina Haškova románu *Osudy dobrého vojáka Švejka*; s malým počátečním písmenem v přeneseném smyslu: švej*k* = horlivý člověk, mazaný ulejvák“.

Klíčovým slovem, kterým Haškův román obohatil češtinu, je sloveso **švejkovat**. Poprvé je tento lexém doložen v *PSJČ* jako synonymum u hypotetického slovesa *švejkařiti* s dokladem z roku 1936: „* **švejkařiti** ned. *počínati si jako Švej*k*, švejkovati*. Nebyli bychom snad zjevně revoltovali, ale jistě „švejkařili“ (Mor.).“ Formu heslového slova dokládá publikovaný textový lístek, z něhož bylo heslo vytvořeno: „švejkařiti ned. Za rok ovšem, když jsme se ve válce naučili chodit, byla by mobilizace nedopadla tak skvěle. Nebyli bychom tak zjevně revoltovali, ale zcela jistě „švejkařili“. Morávek, 1936, Špat. voj.“ Jako samostatné heslo uvádí sloveso *švejkovat* až *SSJČ* s odkazem na dřívější slovník: „švejkovat (*švejkařit, 3. mn. -í, Mor.) ned. ob. *počínat si jako Švej*k*, švej*k*: švejkování je nejprve osobní obrana proti šílenství imperialismu (Fuč.); (vojáci) ze vzteku budou š[vejkovat]. (J. Mareš) *ulejvat se* ○ předp. za- si.“ V *SSČ* (2010) je uvedeno heslo „švejkovat ned. *hovor. počínat si jako švej*k**“. Můžeme si povšimnout, že všechny slovníkové definice vymezují význam slovesa široce s oporou o literární zázemí, s významem *ulejvat se* ji spojuje explicitně pouze jeden příklad v *SSJČ*.*

PSJČ dokládá v samostatném hesle ještě adjektivum a adverbium **švejkovský** a **švejkovsky**. „švejkovský adj. *připomínající Švejka*. Žvaní a odmlouvají čistě švejkovským způsobem. Več. Čes. sl. Opakoval ve svém vývoji všechny románové proudy evropské od naturalismu až k langerovskému perifernímu genu se švejkovskými náznaky. Götz.“ „švejkovsky – adv. k švejkovský. Mluví tak trochu švejkovsky. J. Wen. [Nacismus] nutil často bojovat nikoliv přímo, nýbrž úskokem, nikoliv vojácky, nýbrž švejkovsky. Svob. nov. Ctností bylo umět se chovat švejkovsky na pracovním úřadě. Svob. nov.“ Stejně je tomu i v *SSJČ*: „*týkající se Švejka, připomínající ho; příznačný pro švejka*: švejkovský typ; národ se švejkovskou tradicí (Pujm.); švejkovský poměr k práci (Tvorbá); švejkovský kousek; přísl. švejkovsky: švejkovsky se postavil do pozoru (E. F. Bur.); válka není pro lidi, filosofuje švejkovsky (Fuč.).“ Stejně odvozeniny dokládá i *SSČ*.

Nahlédneme-li do Českého národního korpusu, zjistíme v Syn 2015+oral-v1, že slovo **Švej*k***⁹ je doloženo nejvíce v publicistice, naopak minimálně se vyskytuje

⁹ Doklady uvádějí pouze Švej*k* s velkým písmenem.

v mluveném jazyce¹⁰. Sloveso **švejkovat** pak v minimálním výskytu dokládá oborová literatura a publicistika, v korpusu není ale uveden doklad kolokace. K tomu, že klíčová slova z románu pronikala do slovníků pomaleji, mohl podle našeho názoru přispět i dobový purismus namířený proti germanismům v období vzniku díla a prosazování spisovné češtiny do dalších funkcí oficiálního jazyka „československého“ po vzniku samostatného Československa. Do těchto relací jazyk díla vůbec nazapadal.

Výše uvedené jsme se rozhodli doplnit **dotazníkovou sondou** věnovanou reflexi díla *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*, které se zúčastnilo v říjnu 2023 sto šedesát respondentů. Osmdesát studentů maturitního ročníku Gymnázia Ludřka Píka v Plzni a osmdesát studentů-bohemistů Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, konkrétně se jednalo o studenty 2. a 3. ročníku bakalářského studijního programu český jazyk se zaměřením na vzdělávání. Provedli jsme kvalitativní analýzu, výběrově doplněnou údaji kvantitativními. Dotazník obsahoval dvě části: 1. informace o díle z pohledu tradice i současnosti, rozdělené do dvanácti otevřených otázek, a 2. zjišťování znalosti významu klíčových slov. Odpovědi uvádíme vždy pro každou skupinu studentů samostatně, citace jsou vyznačené kurzivou.

První otázka byla zásadní: **Knihu jsem četl(a) / nečetl(a)**. Odpovědi překvapivě zejména pro středoškolské učitele, které jsme s výsledky seznámili: ani ze středoškoláků, ani z vysokoškoláků knihu nečetl nikdo. Na tomto místě by bylo možné s naší sondou skončit, neboť je patrné, že studenti nevycházejí ve svých odpovědích z vlastní čtenářské zkušenosti, ale že budou v dotazníku odpovídat podle svých školních znalostí. Naše zjištění potvrzuje v několika rozhovorech např. také Pavel Janoušek: „Švejk je také pevnou součástí české kultury. A to i přesto, že – jak jsem si již mnohokrát ověřil na studentech – patří mezi ty literární postavy, o nichž si každý myslí, že je dobře zná, aniž by si příslušnou prózu přečetl.“¹¹ Z odpovědi vyplývá, že Švejk je pro generaci dnešních mladých (ne)čtenářů mýtem. Jedná se o román dobově odtazitý, jazykově obtížný a nejen naši respondenti jej znají hlavně z filmu.

Další dotaz byl zaměřen na zjištění obecného charakteru díla: **Ke kterému literární žánru byste román zařadili, nebo jak vy sami knihu chápete?** V odpovědích středoškolských studentů se objevilo *satirický* 26 respondentů; *humoristický román* 19; *román* 8; *historický román* 7; *psychologický* 6; *protiválečný román* 6; *humoristické povídky* 5; *komedialní román* 4; *humoreska* 3; *humorný* 3. Ostatní neodpověděli. U vysokoškoláků jsme se setkali s odpovědí *groteskní román* 12; *humorný román* 7; *humoristický román* 6; *satira* 4; *komedie* 3; *satirický román* 2; *protiválečný román* 2; *výsměch proti válce*; *válečná literatura* 1. Ostatní neodpověděli.

Na otázku **V kterém oddíle byla kniha zařazena ve Vaší čítance a kterou konkrétní ukázkou ze školy znáte?** také odpovědělo málo studentů, zejména vysokoškoláků: *literatura po 1. sv. válce* 5 respondentů; *20. stol.* 3; *meziválečná literatura* 2.

¹⁰ Samozřejmě si uvědomujeme relativitu daného zjištění: v mluvených korpusech náhodně nejsou zdrojové komunikáty, v nichž se o Švejkovi mluví.

¹¹ Viz např. [online] Dostupné z <<https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/hasek-slavi-vyroci-ve-svejkovi-zesmesnil-velke-ideje/r~00cdc9d28aa811eda3c0ac1f6b220ee8/>>.

Mezi odpověďmi středoškoláků převažovala *meziválečná česká literatura / próza* 10; *poválečná literatura* 5; *česká literatura 20. století* 3; *realismus* 2. Z odpovědí není zřejmé, jak máme chápat realismus či poválečnou literaturu. Je tristní, že ani jeden student si nevzpomněl na konkrétní čítankovou ukázkou z textu, který ve škole četli.

I další dotaz navazoval na školní prezentaci díla: **Jak chápete Švejka jako literární postavu** (které vlastnosti podle Vás má)? SŠ: *je chytrý, odvážný; vychytralý* 7; *je mazaný jako liška* 2; *má nadhled; dobrák, nešikovný; statečný, odvážný, čestný; lajdák; chytrý, vtipný; vypočítavý, zpomalený, ale milý a hodný; ignorantský, nad věcí; předstírá, že je hloupý; doslovně plní rozkazy; archetyp ulejšáka* (jednotlivé odpovědi). VŠ: *chytrý hlupák* 2; *vychytralý, lstivý hlupák; přitakává; je obézní vzhledově; jako osobu, která není vzdělaná a ostatní z ní mají legraci; vysmívá se jako Saturnin režimu* (jednotlivé odpovědi). Odpovědi bylo velmi málo, jejich obsah však dobře ilustruje chápání postavy.

Následující otázky byly ve vztahu k dílu konkrétnější. V odpovědích se jednoznačně projevilo, že odpovídají nečtenáři Švejka, některé odpovědi nedávají smysl, odpovídá minimum respondentů v obou skupinách. **Víte, kdy kniha poprvé vyšla a jak se jmenuje a čím se žije před válkou hlavní hrdina?** SŠ: 1921 7; 1923 4; 1925 3; 1920 2; 1998 2; *Josef Švejk* 3; *obchod se psy* 2; *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*; *byl tulákem, bohémistický způsob života*. VŠ: *prodává psy; Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* 3; 1918; 1920 2; 1921; 1962; *jako hostinský; Jaroslav Hašek* 2. **Znáte i další postavy z knihy?** SŠ: *Müllerová* 10; *stará paní; nadporučík Lukáš* 7; *vojín Baloun* 6; *pes nějaký, pán v modré čepici; nějaký maršál; jsou tam generálové* 3; *Pepík Vyskoč* 2; *Palivec* 2; *služebná, veldkurát; opilý kněz; Katz* 2; *Švejk; strážmistr Flanderka, Dub*, vždy 1 respondent. VŠ: *Pustrpalk; paní Millerová / paní Müllerová / paní Müllerová, paní; poručík; hospodský; nějaký invalida; generál* – studenti odpovídali jednotlivě. O znalosti vycházející jen ze školní prezentace díla svědčí i fakt, že se v obou skupinách respondentů objevují názvy postav z jiných literárních děl (J. Drda – *Městečko na dlani; Mastičkář*). Zajímalo nás také **Které formy díla znáte? Které Vy sami jste poznali?** SŠ: *knihy* 32; *film* 28 (jen 2 studenti ze 60 odpověděli, že viděli celý film); *jen ukázky ve škole* 8; *loutkový film* 5; *audiokniha, divadlo. Viděl jsem, že dávají film v televizi...* VŠ: *film* 49; *knihy* 4; *audiokniha* 1; *e-kniha* 1. Ani jeden student nevedl přesný název filmu nebo audioknihy. Z osobních rozhovorů s vysokoškolskými studenty je zřejmé, že vědí, že nejnověji vznikla audiokniha namluvená O. Kaiserem¹², slyšeli o ní, ale neposlouchali ji.

Pro naši generaci byl Švejk jednoznačně zdrojem hlášek¹³ sloužících ke komentování jistých situací. Vzpomínáme, že naši starší kolegové běžně citovali z paměti ze Švejka rozsáhlé pasáže, pro naši generaci byly typické zejména tyto citáty: *At' si bylo, jak si bylo, přece jaksi bylo. Ještě nikdy nebylo, aby nějak nebylo. Bez inteligence může člověk obstát v nějakém obyčejném zaměstnání a v životě, ale při kuchyni je to znát. I když člověk po celý čas nic nedělá, je nutné si odpočinout. Nestřílejte,*

¹² Kompletní osudy dobrého vojáka Švejka. Praha: Radioservis, 2013-2016. [online] Dostupné z <<https://www.radioteka.cz/detail/croslovo-102297-jaroslav-hasek-osudy-dobreho-vojaka-svejka-za-svetove-valky-ii-na-fronte>>.

¹³ HASIL, J. Filmové hlášky jako součást české frazeologie a idiomatiky. ČJL, 72, 2021–2022, s. 78–84.

jsou tady lidé. Tak nám zabili Ferdinanda... Zajímalo nás proto, zda reflexe románu přináší studentům i znalost vybraných citátů. Na otázku **Znáte nějaký(é) citát(y) z díla?** odpovídali středoškolští studenti následovně: *Poslušně hlásím!* 13; *Tak nám zabili Ferdinanda...* 12; *Zabili nám Ferdinanda...* / *Zabili Františka...* 3; *Na Bělehrad!* 5; *Jsou to simulanti!*. Vysokoškolští studenti uvedli pouze tři citáty: *Poslušně hlásím...* 5; *Tak nám zabili Ferdinanda...* 2; *Jsou to simulanti!* Z počtu odpovídajících i z výběru citátů je v naší sondě patrný značný ústup znalosti švejkovských citátů u respondentů mladé generace.

Kulturní a přesahový aspekt díla byl akcentován v otázkách **Jak chápete Švejka jako jeden ze symbolů Česka?** SŠ: *Nepovažuji to za symbol češství* 10; *legendární literární postava, není to symbol* 3; *česká důmyslnost; reprezentovat s nadsázkou; známá literární postava, ikonická postava; symbol češství, komický duch naší země; vzdoroval válce, nenechal se zmanipulovat; pasivní odpor proti útlaku, Švejk za to, že v naší zemi žije spousta blbů, nemůže. Nikdy jsem nepochopila, proč je Švejk považován za symbol Česka.* VŠ: *je to infantilní; Švejk má být modelem Čecha; představuje typického Čecha, rozhodně jím není. Jelikož se jedná o jedno z nejpřekládanějších děl, tak je naším symbolem po celém světě. Reprezentace naší literatury.* Odpovědi jsou individuální, je jich minimum z celkového počtu a jednoznačně dokládají různorodost pohledů a názorů na Švejka jako symbol češství.

Stejně hledisko rozšířené o zařazení díla do literárního kontextu jsme uplatnili i v dotazech: **Domníváte se, že na tradici Švejka navazují jiná umělecká díla? Která konkrétně?** SŠ: *Jak jsem vyhrál válku...* 1, vysokoškoláci neodpověděli vůbec. Podobně: **Je podle Vás Švejk stále aktuální? Proč a čím konkrétně?** SŠ: *ano* 20; *zobrazuje absurditu a nesmyslnost války* 2; *nadčasovým humorem.* VŠ: *ukazuje směšnost války* 26; *poukazuje na lidskou hloupost* 17; *je důležité zůstat pozitivní* 4.

V další otázce jsme se ptali takto: **Znáte jiné skutečnosti označené či označované Švejkovým jménem?** SŠ: *restaurace* 1; *hospody* 4; *sochy* 3. VŠ: *restaurace* 8; *hospody s obrázky z knihy* 8; *názvy vlastností* 4. Zde odpovídalo největší množství studentů, ale celkově jsou odpovědi chudé. Svědčí však o tom, že Švejk žije pro respondenty především mimo román.

Závěrečná otázka první části dotazníku zněla **Jak chápete výraz švejkování?** SŠ: *dělat si legraci* 5; *číst Švejka* 3; *tahání za nos* 3; *dělat něco jen na oko, provokování; zlehčování situace, vychytralé řešení; dělat neplechu, obelhávání; dělat věci nejlehčím způsobem; fňgování; předstírat poslušnost; chová se flegmaticky; plnění úkolů až nesmyslně doslovně; ulejšvat se.* VŠ: *dělat ze sebe hloupého* 2; *vyvléknutí ze situace, okecávání, poslouchání na příkaz; předstírání hloupého, dělat nesmyslné práce, podlézání; vtipkování, dělat si z někoho legraci; používání stejných hlášek jako švejk; na oko se chovající hloupě, naivně; říkání chytrých věcí; vykládání nesmyslů a dělání zbytečných věcí (jednotlivé odpovědi).* V odpovědích se projevuje rozsah významu lexému, překvapivé pro nás bylo, jak malý počet studentů v jednotlivých skupinách odpověděl.

Druhá část dotazníku byla věnována zjištění, jak studenti rozumějí pro ně neznámým lexémům v textu románu. Vybrali jsme náhodně jednotlivá slova i frazémy

z prvních 100 stran románu¹⁴, z nichž jsou nejčastěji voleny čítankové texty, a ptali jsme se: **Jak rozumíte následujícím slovům? Napište jejich význam.** Otázka byla vždy uvedena citátem z Haškova románu včetně strany. Naším cílem bylo zjistit, jak velkou pozornost musí učitel věnovat čtenářské přípravě před četbou čítankové ukázky, soustředili jsme se na klíčová slova. Odpovědi uvádíme velmi stručně, jedná se o odpovědi jednotlivé, studenti odpovídali minimalisticky, v mnohých případech není možné odpovědi hodnotit.

1. Co je to opodeldok? „... a Švejk si mazal právě kolena opodeldokem“ (s. 6). SŠ: mastička 7; opodál 4; odpoledne 2; kávrová mast 2; mast na revma 1. VŠ: mastička 5; odpoledne 3; kdo stojí opodál, poslední. Odpovědi jsou vcelku neuspokojivé, studentům nepomohl ani kontext, ani to, že se mast stejného názvu stále prodává¹⁵. **2. Koša-tinka?** „Pak ho vodvezli v košatince, aby se vzpamatoval“ (s. 8). SŠ: koš 5; ošatka, něco košatého tvaru? 4; kára, kára pro opilce 3; kus starého oblečení; šaty, košile; kočičí maso. VŠ: robustní žena, mladá dívka; košatý strom; miska, ošatka/košík. Jednalo se o dvoukolový vozík s truhlicí upletenou z vrbového proutí, ve kterém na příkaz policie, dopravovali obecní zřízenci opilce nebo výtržníky.¹⁶ Z odpovědi vyplývá, že studenti významu slova nerozumějí, u středoškoláků je možné doložit jednu správnou odpověď, vysokoškolstí studenti neuvedli ani jednu smysluplnou odpověď, význam jen odhadovali. **3. Infanterista?** „Když jsem byl na vojně, tak tam jeden infanterista zastřelil hejtmana“ (s. 8). SŠ: vychovatel, pěchota 4; pěšák 3; infantilní člověk 2; kdo dětinsky přemýšlí; voják, někdo dětinský; chůva; pracovník s dětmi. VŠ: externista; hloupý člověk; hudebník; někdo, kdo se chová jako dítě. U vysokoškolských studentů se projevuje vzdálenost od střední školy, ani jedna odpověď se nepřibližuje danému významu (SSČ: „infanterie, -e ž. (z něm. driv. it.) zast. voj. pěchota: artilerie a i. (Olb.)“, infanterista neuveden). **4. Profous?** „...Půjčil si kšandy od profouse ve vězení...“ (s. 9). SŠ: trpaslík 2, vousy, vousatý člověk, intelektuál, profesor; pro málo, profesionál, policista. VŠ: profesor 2, plnovous. Nemůžeme doložit ani jednu správnou odpověď, ale je zřejmé, že studenti znají slovo ze studentského slangu. (PSJČ: „profous, profós, -a m. vězeňský dozorce, dříve hlavně vojenský.“)

5. Obrlajtnant? „Náš oberlajtnanat Mkovec, ten nám vždycky říkal...“ (s. 14). SŠ: obušek, nadřízený 2; plukovník / generál 2; vojenské vyznamenání, hodnost v armádě 2; velitel, nadporučík 2; úředník; člověk s brýlemi. VŠ: vojenská hodnost; hodnost; člověk nosící brýle; brýlatý člověk. (PSJČ: nadporučík). Z odpovědi je patrný ústup znalosti němčiny, který je překvapivý právě v regionu západních Čech. **6. Marškumpačka?** „A teď bude každá kumpačka kolem mě defilírovat a opakovat hlasitě...“ (s. 86). SŠ: vojenská rota 4; zbraň, bič 2; mušketýr; markytánka; maširující žena; prostitutka; pochodová četa. VŠ: maršálek; kolo. (Pochodová rota). **7. Simulant mdlého rozumu?** „Zklamání lékaři mu dali dobrozdání, že je simulnat mdlého rozumu...“ (s. 47). SŠ: fotbalista, nesmyslně předstírá; špatný simulant, hraje hlupáka 2. VŠ: lhář; hlupák;

¹⁴ HAŠEK, J. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha: ČS, 1983.

¹⁵ Jméno *opodeldok* pochází od *Paracelsa*, pravděpodobně jde o zkratku středověkých latinských názvů použitých aromatických rostlin. *Opodeldok* se objevuje i v českém filmu *Adéla ještě nevečeřela*.

¹⁶ [online] Dostupné z <https://svejkmuseum.cz/new/slovník/r_kosatinka.htm>.

hypochondr. 8. Notorický blb? „Byl jsem pány vojenskými lékaři úředně uznán za notorického blba“ (s. 47). SŠ: hlupák 6; nepřetržitý debil 3; velký blb 2; známý hlupák 2; hloupý člověk od přírody; alkoholik; blb, který je notorický. VŠ: blbec, hlupák v každém případě, opravdu blb, je hloupý odjakživa, pitomec. 9. Pěkná brynda? „...ten se může dostat do pěkný bryndy, toho teď bude hledat policie“ (s. 68). SŠ: velký problém 6; velký průšvih 6; potíž, šlamastika 3; špatná situace 2. VŠ: problém, průšvih 5; velký problém 3; chaos; nedobré jídlo. 10. Ukázal orlíčka? „Jeho soused od piva ukázal mu orlíčka a prohlásil, že ho zatýká“ (s. 18). SŠ: odznak tajné policie 3; projevil se 3; ukázat něco 2; co dobře umí 2; oči 2. VŠ: předvedl se, vytáhl se 2; ukázat odznak, ukázat nějaký odznak? (PSJČ: orlíček, -čka m. zdrob. k orel; zvl. menší vyobrazení orla jako výsostné znamení bývalé říše rakouské). 11. Stát habacht? „Zavolal nás všechny, postavil a tak jsme stáli habacht a ani nemrkli“ (s. 24). SŠ: stát v pozoru 6; stát hodně, sublimace, nehnat se?; stát málo, být drahý; takový stát neexistuje. VŠ: hrbit se; pozor, stát nehnutě; něco je drahé, být drahý. (SSJČ: „německý povel: Habt acht! Pozor! Vě voj. slangu: hapták, být v haptáku, stát v haptáku“). 12. Napařit někomu kasárníka? „Abyste věděli, že vás nebudu šetřit, dávám vám všem na 14 dní kasárníka“ (s. 24). SŠ: zatknout, zavřít do vězení 4; dát mu trest, potrestat, zpohlavkoval 2; uhodit. VŠ: někoho praštit, zavřít ho, dát trest.

Závěr

Tristní bylo pro nás zjištění, že **ani jeden z respondentů nečetl knihu**. Dokládá to zjištění, že Švejk představuje pro respondenty jistý mýtus, je jednou z knih maturitního kánonu, která se traduje. Z toho také vyplývají alespoň poněkud lepší výsledky středoškoláků, kteří si fakta o románu připomínají pamětně k maturitě. Obě skupiny studentů poznávají švejkovské téma a kulturní fenomén švejkovství jen zprostředkovaně, nikoli prostřednictvím vlastního čtenářského prožitku. V naší sondě jsme se proto setkali se záměnou autora a díla, do románu byly jednotlivě vkládány postavy z jiných literárních děl, projevovala se neznalost prostředí i postav, minimální znalost citátů. Potvrzuje se, že Haškova kniha už není pro respondenty zdrojem „hlášek“, nejsou schopni komparace s jinými literárními díly. Je zřejmé, že studenti neodhadnou a neodvodí význam mnohých slov užitých v románu ani z kontextu a že vycházejí především z formy lexémů. Zároveň se román neslučuje s jejich životní zkušeností.

Z hlediska jazyka je román pro učitele didakticky obtížný, tím je od chvíle, kdy se stal součástí školních čítanek. Je třeba věnovat promyšlenou pozornost čtenářské přípravě, jak z hlediska objasnění dobových či jinojazyčných slov a reálií, tak i z hlediska kontextového. Naše sonda dokládá změnu recepce i reflexe postavy *Švejka i celých Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války* u vybrané skupiny studentů a vzbuzuje další otázky: Jsou a budou švejkovský fenomén a tradice žít nadále?

Literatura a zdroje

BLAŽÍČEK, P. *Haškův Švejk*. Praha: ČS, 1991.

HAŠEK, J. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha: ČS, 1983.

HODROVÁ, D. *...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001.

JANKOVIČ, M. *Umělecká pravdivost Haškova Švejka*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1960.
Kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ)*. Praha: Academia, 2010.
Příruční slovník jazyka českého (PSJČ) [online] Dostupné z <<https://bara.ujc.cas.cz/psjc/>>
RICHTEROVÁ, S. *Slova a ticho*. Praha/Mnichov: ČS, 1991.
RICHTEROVÁ, S. *Ticho a smích: studie z české literatury*. Praha: Mladá fronta, 1997.
Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ) [online] Dostupné z <<https://ssjc.ujc.cas.cz/>>
VÖRÖS, I. *Ironická věda*. Praha: UK, 2017.

Z nové umělecké literatury

K udílení literárních cen v současném anglofonním světě

Hana Ulmanová, FF UK v Praze

hana.ulmanova@ff.cuni.cz

Klíčová slova: Nobelova cena, Pulitzerova cena, Bookerova cena, Ženská cena za prózu, kritéria, dopad

Key words: Nobel Prize, Pulitzer Prize, Booker Prize, Women's Prize for Fiction, criteria, impact

The merit of literary awards in the contemporary anglophone world

This article focuses on the main literary prizes awarded in the anglophone world today. It considers the criteria applied during the selection and evaluates the impact on the market and consequently the reader; also includes a few useful tips for teaching.

Udílení významných literárních cen je v anglofonním – a také českém – kulturním kontextu poměrně medializovaná záležitost. Dopadem na běžné čtenáře patrně nemůže soupeřit s doporučeními knižních influencerů, hvězdičkami na Amazonu nebo úspěšnými filmovými zpracováními slovesných děl, jistou pozornost však přitáhnout dokáže. To dokládá např. román *Hodiny* amerického prozaika Michaela Cunninghama, který za něj sice roku 1999 získal Pulitzerovu cenu, ovšem širokou popularitu mu přinesl až kongeniální převod na stříbrné plátno a Nicole Kidmanová, Meryl Streepová a Julianne Mooreová, tj. tři hollywoodské hvězdy v hlavních rolích; jejich tváře se ostatně rovněž u nás objevily na obálce druhého „odeonského“ vydání. Pokud odhlédneme od občasných skandálů a historických omylů, které každé takové udílení nevyhnutelně provázejí a jimž se denní zpravodajství věnuje především, lze jej plodně využít při výuce českého jazyka a literatury zejména na vyšším stupni gymnázií, a to jak v podobě vlastní četby, tak v úsilí o kritické úvahy studentů nad povahou literárního provozu.

Úvodem je dobré si uvědomit, že literární ceny jsou udíleny na základě doporučení či přímo rozhodnutí odborné poroty složené z jedinců, kteří se literatuře dlouhodobě a úspěšně věnují, a měli by tudíž být považováni za arbitry vkusu (což v menší míře platí kupř. i pro personální obsazení porot Ženské ceny za prózu, kde figurují též

zástupci spřízněných uměleckých oborů jako ilustrátoři či hudebníci); přesto však je každé udělení pouhým arbitrárním rozhodnutím úzké skupinky lidí. Pro poctěné autory ceny znamenají v prvé řadě podstatnou finanční odměnu, jež má zajistit klid pro další práci, a za druhé zvýšenou prodejnost nejen toho kterého konkrétního díla, ale nezřídka též děl předchozích. A v případě anglofonní tvorby rovněž maximální zájem o překlady do cizích jazyků (viz dnes už běžná česká nakladatelská praxe, kdy je na přebalech knih jako součást marketingové strategie získání literární ceny nápadnou formou výslovně uvedeno).

Nejsledovanější, nejstarší a co do prestiže bezkonkurenční literární cenou je Nobelova cena za literaturu, udílená od roku 1901 za celoživotní přínos bez ohledu na jazyk či národnost autora. Při výběru možných kandidátů se poslední dobou vždy zohledňují nejen multikulturní kritéria (tj. hlavně podíl žen a rasových menšin), ale také geografické zastoupení (jež by se mělo odrazit v upozadění tradičně protežovaného Západu, aby se postupně dosáhlo relativní vyváženosti). Z pohledu zvenci se tedy zdá, že do procesu výběru výrazně zasahují současné kulturní války, a vyhlášení vítěze, který je zároveň takřka automaticky kanonizován, má logicky nezanedbatelný společensko-politický přesah.

Roku 1993 se laureátkou Nobelovy ceny stala v historii první afroamerická autorka Toni Morrisonová; její romány *Milovaná* a *Nejmodřejší oči* (v revidovaném českém překladu *Velmi modré oči*) se rázem objevily na seznamech středoškolské a univerzitní četby i za hranicemi Spojených států amerických, a dnes si lze jen stěží představit kurs současné americké literatury, na němž by se nestudovala tvorba černých žen. V roce 2021 byl takto již v závěsu za akademickým úsilím o dekolonizaci anglofonní literatury poctěn Brit Abdulrazak Gurnah pocházející ze Zanzibaru; o dvě léta později měl svým neeurocentrickým příběhem zasvěcení prostě nazvaném *Ráj* díky nakladatelství Prostor tolik potřebnou premiéru i v našem kulturním kontextu. Roku 2020 získala Nobelovu cenu americká básnířka Louise Glücková; v pedagogické praxi bylo možné – díky prozíravému edičnímu plánu nakladatelství Argo – okamžitě sáhnout po ukázkách z její poezie, a věnovat se protentokrát čistě estetickému rozměru.

Ve Spojených státech amerických je od roku 1917 nejvýznamnější literární událostí Pulitzerova cena udílená v kategorii prózy, jejímž autorem musí být americký občan, přičemž upřednostněna má být dle regulí tvorba s americkou tematikou. Tato definice je samozřejmě vágní – a to, jakým obsahem je naplněna, dosti spolehlivě indikuje, kterému aspektu americké skutečnosti se v dané době přisuzuje důležitost. Ohlédneme-li se alespoň výběrově do historie, do roku 1940, kdy ji obdržel John Steinbeck za *Hrozny hněvu*, byla takovým aspektem bezútěšnost velké hospodářské krize; roku 1969, kdy ji obdržel N. Scott Momaday za *Dům z úsvitu*, se jednalo o zkušenost obyvatele tzv. Nového světa neboli starším termínem indiána; roku 1982, kdy ji obdržel John Updike za román *Králik je bohatý*, konzumní kultura bělošské anglosaské střední třídy; a konečně roku 1988, kdy ji obdržela již zmíněná Toni Morrisonová za *Milovanou*, útlak a ponížení afroamerických žen, jakož i triumf jejich nezlomného ducha. V nedávné minulosti se zase velká váha zjevně přičítala tzv. novodobým

vyprávěním otroků zdůrazňujícím útky z plantáží a rebelie, tj. příběhům jako *Podzemní železnice* Colsona Whiteheada (2017), a v éře globálních klimatických změn tématům ekologickým, zpracovaným kupř. Richardem Powersem v rozsáhlém románu idejí *Stromy znamenají svět* (2019).

Na britských ostrovech pak obdobnou roli sehrávala od roku 1969 Bookerova cena. Její udílení se z počátku omezovalo na prozaická díla psaná anglicky a vydaná ve Spojeném království a/nebo Irsku, přičemž autoři museli spadat do zemí Commonwealthu – později včetně Jižní Afriky a Zimbabwe. Roku 2014 však zeměpisné kritérium padlo, v důsledku čehož byli do soutěže připuštěni kupř. též američtí autoři, a spory, které následně vypukly, neutichají ani dnes. Vedlo rozhodnutí k větší otevřenosti, provázanosti a v posledku rovněž demokratizaci literatury, nebo naopak k bezbřehé globalizaci a rozměňování?

V každém případě se však většina názorových střetů stále točí kolem absence vítězných „velkých jmen“: zejména v případě metaforicky mrtvých bílých mužů jako Martin Amis, což sžiravě komentoval opět bílý prozaik s „velkým jménem“ Julian Barnes, dokud ovšem Bookerovu cenu sám nezískal. A kolem prosazování mechaniky aplikovatelných popisků na úkor kritického zhodnocení uměleckých kvalit: když získal Bookerovu cenu roku 2020 Douglas Stuart za svůj debut popisující dětství v agresivně heterosexuálním sociálně znevýhodněném prostředí *Shuggie Bain*, byl přivítán jako druhý Skot v historii. Načež obdobně onálepkován byl o rok později taky Jihoafričan Damon Galgut se svým románem *Slib*.

Zvláštní kapitolu v anglofonním světě tvoří nově vznikající literární ceny, které chtějí právem zviditelnit dříve marginalizované autory. Kvalifikovat do výběru se tu mohou kupříkladu jen spisovatelé „indiánští“ – přičemž nedořešenou otázkou zůstává, nakolik se jejich identita určuje procenty „krve“ a/nebo kmenovou příslušností. Nebo pouze ženy s tím, že i tady lze v blízké budoucnosti očekávat bouřlivé – a bohužel patrně i hořké – diskuse. Až by se chtělo dodat, zdali by v souladu s postmoderním konceptem smrti autora a existencí textu coby nezávislého jevu nebylo moudřejší (obdobně jako v případě Pulitzerovy ceny) zvažovat pouze uchopení „indiánských“, respektive ženských témat, třebaže i tak by bylo nutno pečlivě kalibrovat a analyzovat, co se ještě počítá – a co už ne.

Za stávající situace má v českém kontextu smysl zmínit Ženskou cenu za prózu, udílenou od roku 1996 jakékoli ženě za prozaické dílo napsané v angličtině a vydané ve Spojeném království. Z dřívějších laureátek připomeňme alespoň Chimamandu Ngozi Adichieovou původem z Nigérie a nyní žijící v USA, která ji roku 2007 získala za román *Půl žlutého slunce* (autorčina díla k nám systematicky uvádí brněnské nakladatelství Host), a Irku Maggii O'Farrellovou, jež ji obdržela roku 2020 za titul *Hamnet*, který česky pohotově vydalo nakladatelství Argo, neboť potenciál románu pro modelovou hodinu ve školách je značný. Ať už ho čteme jako paralelní (a připustíme přístupnější, současným jazykem psaný) text k Shakespearově vrcholnému dramatu *Hamlet*, nebo jako text feministický, ilustrující zároveň myšlenku tzv. malých dějin.

M. O'Farrellová se opřela o vlastní studentská léta, kdy Shakespearův předčasně zesnulý syn Hamnet představoval ve školách pouhou poznámku pod čarou, zatímco před sňatkem těhotná a starší manželka Anne Hathawayová byla líčena výhradně jako negramotná a ničím nezajímavá osoba. V knize plně ověřených dobových detailů o domácnosti (tj. oblékání, jídel a pachů) jim oběma přisuzuje nezávislé životy sestávající z běžných dnů ve Stratfordu nad Avonou, provinčním městečku ovládaném striktní hierarchií, kdy ženy šijí rubáše a připravují těla na pohřeb, kdežto muži odjíždějí za prací. Tak, jako to učinil William Shakespeare roku 1596, kdy mu zemřel ve věku 11 let během morové epidemie, jíž padla za obětí velká část Londýna, syn Hamnet. A zhruba čtyři roky poté vznikl jeho *Hamlet*, tragédie opřená mimo jiné o vztah otce a syna, přičemž jména Hamnet a Hamlet tehdy byla, jak upozorňují v úvodu románu citovaní renomovaní literární vědci, zaměnitelná.

Pokud neaspirujeme na víc, žákům se hlouběji vstřípí do paměti základní shakespearologické údaje; v ideálním případě si kromě výše naznačeného odnesou náměty k zamyšlení nad dnes tolik diskutovaným poměrem mezi fakty a fikcí v současné umělecké literatuře.

Jazyková poradna

Smažit, nebo péct palačinky?

Ivana Svobodová, ÚJČ AV v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: slovesa *péct* a *smažit*, substantivum *palačinky*, slovní spojení, význam

Key Words: verbs *péct* and *smažit*; nouns denoting dishes; phrase; meaning

To fry the pancakes or to bake the pancakes?

The paper deals with the meanings of the verbs *péct* and *smažit* and their usage in combination with nouns that denote dishes, such as *palačinky*, *lívance*, *bramboráky*.

V poslední době mě při telefonické službě zaujal tento dotaz: „Rediguji kuchařku a autorka použila spojení *péct palačinky*. Neměly by se palačinky smažit?“ Přiklonila jsem se k redaktorce, ale přesto jsem nahlédla do výkladových slovníků, ty však spojení *smažit*, či *péct palačinky* nezaznamenávají. Využila jsem proto *Český národní korpus* (SYN v12),¹ v němž jsem našla 120× spojení *smažit palačinky* a 78× *péct palačinky*. Tazatelce jsem proto doporučila první variantu. Přesto mi to nedalo a rozhodla jsem se „dělání“ palačinek² blíže prozkoumat.

¹ Český národní korpus – SYN v11 [on-line], cit. 24. 5. 2024.

² Položila jsem otázku svým spolužačkám z vysoké školy. Většina by upřednostnila sloveso *smažit*, ale shodly se na tom, že palačinky *dělají*.

Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ) definuje sloveso *péct* takto: „připravovat pokrmy přímým působením tepla n. jeho sáláním (v peci, v troubě ap.)“ s příklady *péct chléb, koláče, cukroví, maso; pečená husa; péct brambory v ohničku*; podobnou definici podává i *Slovník spisovné češtiny* (SSČ): „připravovat (pokrmy) přímým teplem n. sáláním v uzavřeném prostoru“. Oba slovníky se liší pouze tím, že v SSČ se mluví o uzavřeném prostoru přímo, kdežto v SSJČ je naznačen výrazy *v peci, v troubě*. Výraz *smažit* podle SSJČ i SSČ znamená „opékat v rozpáleném tuku; v SSJČ je v závorce „maso, sýr aj., často obalené v strouhané housce n. v těstíčku“, v SSČ „růz. pokrmy, zvl. maso, zprav. obalené“, např. *smažit koblihy, cibulku, kuře; smažit řízký na sádle, na oleji* (příklady jsou z SSJČ).

Na základě údajů ve slovnících bylo lze se i nadále spíše přiklánět k tomu, že palačinky se smaží. To, že autorka kuchařky zmíněná v úvodu se rozhodla zvolit sloveso *péct* i množství dokladů v ČNK na užití tohoto slovesa ve spojení s výrazem *palačinky*, mě však přivedlo k tomu, nahlédnout i do kuchařek, zejména starších, které mám doma k dispozici. První, kterou jsem vzala do rukou, byla *Domácí kuchařka* od M. D. Rettigové, jež vyšla poprvé v r. 1826. Ta namísto výrazu *palačinka* užívá výraz *amoleta*, kterou lze označit za synonymum, a tu peče. Další známou autorkou je Marie Janků-Sandtnerová, i ta ve své *Knize rozpočtů a kuchařských rozpisů* (poprvé vydána 1934) volí *péct palačinky*, stejně tak autoři publikace *Varíme zdravě, chutně a hospodárně* (1953), Vilém Vrabec ve *Velké kuchařce* (1968) nebo Juliana A. Fialová v *České kuchařce* (1969).

Po prolistování všech kuchařek je patrné, že autoři volí výraz *smažit* pro potraviny: 1. obalené v mouce, vajíčku a strouhance nebo v těstíčku vytvořeném promícháním např. mouky, mléka žloutku nebo 2. připravované ve vyšší vrstvě tuku, slovy V. Vrabce „[t]uku má být tolik, aby v něm pokrm plaval“ (s. 921). Smažení je typické např. pro řízký, sýr, zeleninu nebo koblihy.

Nahlédla jsem i do dalších, podstatně mladších kuchařek. Autoři už ve volbě jednotn. nejsou, někteří volí ve spojení s palačinkami *smažit*, někteří *péct*.

Podobným způsobem jako palačinky se tepelně připravují např. lívance nebo bramboráky. Lívance autoři starších kuchařek pečou. Pokud jde o bramboráky, v kuchařce M. D. Rettigové jejich recept nenalezneme, autoři ostatních zmiňovaných kuchařek bramboráky pečou, a to na pánvi.

Překvapilo mě, že v kuchařce M. D. Rettigové bramborák chybí. Toto slovo kartotéka lexikálního archivu³ zaznamenává 30×. První doklad, v němž tento výraz označuje pokrm, tak jak ho známe dnes, je z r. 1905. Užití v tomto významu bylo jediné (další doklady jsou podstatně novějšího data), takže patrně proto ho *Příruční slovník jazyka českého* do výkladu nezahrnul. Má pouze významy: „košík na brambory“, který hodnotí jako lidový, dnešní terminologií jako nespisovný, a „pečivo z brambor“. SSJČ ještě první význam uvádí (bez stylového hodnocení), druhý nikoli, namísto něj najdeme

³ Viz [online] Dostupné z <https://psjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledej&heslo=brambor%C3%A1k&where=hesla&zobraz_ps=ps&zobraz_cards=cards&pocet_karet=50&numchange=no¬_initial=1>.

„placku ze strouhaných syrových brambor“, bez zmínky o tepelné úpravě. SSČ definuje *bramborák* takto: „smažená nebo pečená placka ze strouhaných syrových brambor“. Nejnovější slovník, tj. *Akademický slovník současné češtiny*, podává tuto definici: „osmažená placka ze syrových strouhaných brambor a dalších přísad“.⁴

Kuchařky se shodují v přípravě jídel připravovaných v trojbalu nebo v těstíčku, ta se podle nich smaží. Pokud jde o palačinky, lívance, bramboráky či různé placičky, jednotné už nejsou. V současné době, v souvislosti se zdravější výživou, se v mnohých receptech stále častěji doporučuje připravovat i obalovaná jídla, různé placičky i bramboráky v troubě. Otázka je, zda se v troubě pečou, nebo smaží. Zdá se tedy, že významy obou sloves bude zapotřebí přehodnotit. Zatím, jak vidno, alespoň ve spojení s palačinkami, se oba výrazy používají promiskue, častěji se smaží.

Rozhledy

Za Jaroslavou Janáčkovou

Lucie Saicová Římalová, FF UK v Praze

lucie.rimalova@ff.cuni.cz

V pátek 30. srpna 2024 zemřela v nedožitých 94 letech prof. PhDr. Jaroslava Janáčková, CSc., významná literární historička, autorka mnoha odborných monografií, studií i různých drobnějších žánrů, editorka, ale také výborná univerzitní učitelka a popularizátorka, která ovlivnila generace nejen těch, kdo se zabývají literaturou.

Těžištěm jejího odborného zájmu byla především literatura 19. století, zejména jeho druhé poloviny. Vydala monografie či řady studií o tvorbě Aloise Jiráska, Jakuba Arbesa, Boženy Němcové (např. originální a podnětná práce *Příběh tajemného psaní: O pramenech a genezi Babičky*. Praha, 2001; soubor studií *Božena Němcová: Příběhy – situace – obrazy*. Praha, 2007) či Gabriely Preissové (*Gabriela Preissová: Realismus v intermediálních transformacích*. Praha, 2015), ale také o mnoha dílech autorů dalších (z novějších např. *Návraty – K české literatuře od K. J. Erbena po Ladislava Fukse*. Praha, 2012). Byla velmi otevřená nejen novým podnětům z oboru svého hlavního zájmu, ale i z rozmanitých dalších odborných oblastí. Stále také rozvíjela metodologii své práce. Zajímala se nejen o „samotné“ texty různých druhů, ale (jak naznačují třeba již i výše zmíněné názvy děl) též o fungování textů v komunikaci nebo o okolnosti vzniku díla a proces psaní.

K vydání připravila řadu literárních děl, výborů a čítanek. Podílela se mj. na moderní učebnici *Česká literatura od počátků k dnešku* (Lehár, Stich, Janáčková a Holý; první vydání, Praha, 1998) a související čítance *Kniha textů 2: Od romantismu do symbolismu* (editorky J. Janáčková a M. Lukešová; Praha, 1999), v níž jsou mezi

⁴ Viz [online] Dostupné z <Viz <https://slovníkcestiny.cz/heslo/brambor%C3%A1k/0/794.>>

ukázkami prózy, poezie a dramatu zařazeny podnětně i žánry další, včetně dopisů či ukázek z nich. Značnou oblibu si získal např. též výbor z dopisů Boženy Němcové *Lamentace: dopisy mužům* (Praha, 1999), který nabídl širšímu současnému publiku mj. texty tří fragmentů posledního dopisu Boženy Němcové a patrně významně podpořil novodobou vlnu zájmu o korespondenci Boženy Němcové. Profesorka Janáčková byla rovněž úspěšnou a oblíbenou popularizátorkou, která veřejně přednášela, spolupracovala na rozhlasových pořadech, filmech a dalších aktivitách.

Osobně jsem měla možnost se s prof. Janáčkovou poprvé setkat v polovině 90. let při svém studiu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Tehdy nás dokázala nadchnout i pro témata, která se nám do té doby zdála nezajímavá nebo o kterých jsme až do setkání s paní profesorkou nevěděli nic. Objevný seminář o korespondenci Boženy Němcové, který vedly společně s profesorkou Macurovou, se pro mne stal jedním z klíčových odborných zážitků.

Poznala jsem profesorku Janáčkovou jako mimořádně inspirativní osobnost, která dokázala lidem rozmanitých oborů a zaměření nabízet zajímavá témata k práci a rovněž je jakoby mimochodem dovést k tomu, že se nabízených témat opravdu ujali. Taktně, trochu nenápadně a zároveň účinně třeba pobízela členy editorských kolektivů čtyřdílné korespondence Boženy Němcové (*Korespondence I–IV*. Praha, 2003–2007), jehož jsem byla součástí, i stále vznikající korespondence Karla Havlíčka (Adam a kol., zatím *Korespondence I–IV*. Praha, 2016–2021). Myslím, že právě díky svým mimořádným odborným kvalitám a také schopnostem komunikovat, povzbuzovat a řešit konflikty profesorka Janáčková dokázala propojit různé skupiny lidí a přimět je, aby se podobně náročných úkolů ujali i u nich vytrvali.

Inspirovala a spojovala však lidi nejen napříč generacemi, ale i obory. Snad si pamatuju správně její vyprávění, že právě na její podnět se Jiří Kolář v 90. letech začal znovu zajímat o dopisy Boženy Němcové a vytvořil sérii grafických prací Boženě Němcové věnovaných. Autor z tohoto cyklu pak dovolil publikovat některé části jako doprovod odborných textů o Boženě Němcové – např. v souboru studií *Řeč dopisů, řeč v dopisech Boženy Němcové* (Janáčková, Macurová a kol.; Praha, 2001) nebo na přebalu již výše zmíněné práce *Příběh tajemného psaní*. A trochu na okraj bych ráda zmínila i přesah do umění grafického v podobě bibliofilie „*Milý muži!*“ (Janáčková a Veselá; Praha, 2006), v níž se spojuje originální umělecké ztvárnění tzv. nejkrásnějšího dopisu Boženy Němcové manželovi od Terezy Veselé s podnětnou studií J. Janáčkové *List papíru a stránka jako spoluhráči epistolografky* o tomto dopise a o vlivu použitého papíru na jeho text.

Podrobná bibliografie prací prof. Janáčkové i přehled publikací, které se její osobností a dílem zabývají, je dostupná v příslušném hesle on-line *Slovníku české literatury* ÚČL AV ČR (<https://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=393>).

Ladislav Mňačko stále aktuální

Patrik Mitter, PF UJEP v Ústí nad Labem

patrik.mitter@ujep.cz

Život a dílo československého (nebo možno i česko-slovenského) spisovatele a novináře Ladislava Mňačka poutá pozornost i několik desetiletí po jeho smrti. Přitom výše uvedená charakteristika autora je zde přímo na místě. Rodák z Valašských Klobouk (29. 3. 1919) psal svá díla sice slovensky, celý život se však pohyboval a žil střídavě v obou částech bývalé Československé republiky a navíc doba jeho života nápadně kopíruje existenci společného státu (zemřel 24. 2. 1994). Jeho životní pout' byla plná neustálého přesídlování a různých paradoxů. Ač narozen na Moravě, dětství a dospívání strávil v severoslovenském Martině, v době druhé světové války se zapojil do protifašistického partyzánského odboje, na jejím konci byl těžce raněn a strávil několik měsíců ve vsetínské nemocnici. Po válce se stal významným novinářem a spisovatelem, nejprve se nadchl pro komunismus, jeho nadšení však ve 2. pol. 50. let opadlo a nakonec se proměnil v hlasitého kritika tehdejšího režimu. V roce 1967 emigroval krátkodobě do Izraele a poté ještě koncem srpna 1968 opustil Československo definitivně. Usadil se v rakouské vesničce Grosshöflein, vzdálené vzdušnou čarou necelých 50 km jihozápadně od Bratislavy. Do Československa se vrátil v roce 1989, tehdejší bratislavské prostředí mu ale jako navrátilivšímu se emigrantovi příliš nepřálo, dobová situace byla ještě ztížena vrcholící krizí česko-slovenských vztahů s následným rozpadem federace. Mňačko se tak po jejím rozpadu přestěhoval do Prahy. Ironií osudu ale zemřel nakonec na Slovensku, po kolapsu během své návštěvy Stupavy byl hospitalizován v Bratislavě, kde nedlouho poté skončil.

U příležitosti 30. výročí jeho úmrtí a 105. výročí jeho narození se konala v Rimavské Sobotě dne 15. března 2024 odborná konference s názvem... *taký bol Ladislav Mňačko – spisovateľ, básnik, dramatik, žurnalista...* Záštitu nad ní převzaly Matica slovenská (martinská sekce), Klub spisovateľov literatúry faktu na Slovensku Bratislava, Úrad Banskobystrického samosprávneho kraja, mesto Rimavská Sobota a obec Lukovištia. Právě na hřbitově této vesničky v okrese Rimavská Sobota odpočívá zdejší rodák a jeden z nejvýznamnějších slovenských básníků 20. století modernista Ivan Krasko a i Ladislav Mňačko, jeho zeť (viz o tom dále).

Hlavní jednací program sestával z delšího základního referátu **Jozefa Leikerta** (UK Bratislava), který je v česko-slovenském kulturním kontextu bezesporu nejvýznamnějším „mňačkologem“. Na tento hlavní referát navázaly poté referáty věnující se dílčí mňačkovské tematice životní a literární. J. Leikert připomněl klíčové okamžiky spisovatelova života a vyzdvihl to, že se některé Mňačkovy stěžejní životní zážitky promítly do jeho tvorby, zvláště do povídek, románů a reportáží. Zážitky z dětství vtělil autor do povídkového souboru *Marxová ulica* (1957, česky *Marxova ulice*), v níž také se svými rodiči v Martině bydlel. Konec války a Mňačkova účast v partyzánském hnutí při obraně moravské vesničky Ploština se odrazily v románu *Smrť sa volá Engelchen* (1959, česky *Smrť si říká Engelchen*). Své zklamání z papalášského chování některých čelných představitelů tehdejšího komunistického režimu, ovšem

v podobě vynikající nadčasové společenské satiry ztvárnil v románu *Ako chutí moc* (1968, česky *Jak chutná moc*). J. Leikert zde neopomněl zdůraznit, že by se v románu našli kromě jiných i mnozí současní čeští a slovenští politici.

Na vystoupení J. Leikerta navázalo v souborném bloku dalších pět přednášejících. **Mária Macková** (Paneurópska vysoká škola Bratislava) představila, jakou úlohu v životě Ladislava Mňačka hrály jeho osudové ženy – matka a jeho dvě manželky – první Hedviga Weiszová a druhá Eva Bottová (dcera vzpomínaného Ivana Kraska, občanským jménem ing. Jána Botta). Historik **Petr Odehnal** (Valašské Klobouky) přiblížil spisovatelův původ a jeho rodiče, historii rodu i jména Mňačko, podoby zápisu jména Mňačko (příjmení rozšířené především na Valašsku s kořeny sahajícími daleko do minulosti). Dlouholetá gymnaziální pedagožka **Miroslava Poláková** (Uherský Brod) referovala o osudech spisovatele v době druhé světové války, zvláště na jejím konci, a jejich odrazu v románu *Smrť sa volá Engelchen*. **Július Lomenčík** (FF UMB Banská Bystrica) sledoval reflexi života a tvorby Ladislava Mňačka tak, jak ji předkládali slovenské školní učebnice literární výchovy a čítanky, a popsal, jak se tato reflexe proměňovala v závislosti na společenské situaci v 60. letech, v době normalizační a v období polistopadovém. Podle výzkumů přednášejícího současní studenti tamější slovakistiky měli povědomí o životě a díle L. Mňačka velmi slabé.¹

V závěrečném, reflexivně laděném referátu se básnířka **Jarmila Minaříková** (Uherský Brod) zabývala v kontextu života a díla Ladislava Mňačka postavením a rolí spisovatele ve společnosti, důležitostí jeho osobnostního profilu pro společnost a jeho schopností projevit osobní odvahu v okamžicích, kdy je to třeba. Po odborné části jednání následovala pietní vzpomínka na Ladislava Mňačka u jeho hrobu na hřbitově v Lukovištích.

Konference v Rimavské Sobotě přispěla bezesporu k dalšímu prohloubení poznatků o životě a tvorbě této významné a nadčasové osobnosti slovenské a československé kultury. Obsah jednání by se měl v podobě sborníku dostat k širší veřejnosti, především k mládeži slovenské a snad i k české, aby se i ta o existenci Ladislava Mňačka vůbec dozvěděla. Organizátoři z Lukovišť naznačili, že by na toto setkání měla za dva roky navázat konference o Ivanu Kraskovi.

¹ Podle zběžného šetření autora této zprávy (formou ústního dotazování) současní začínající studenti bohemistiky na jeho pracovišti nemají o Ladislavu Mňačkovi vůbec žádné povědomí, což lze do jisté míry vysvětlit absencí témat ze slovenské literatury ve výuce na českých základních a středních školách od rozpadu společného státu. Většina studentů bohemistiky ale např. nezná ani souvislost mezi Dnem učitelů (28. březen) a datem narození J. A. Komenského a některá další významná data související s životem celosvětově významných osobností české kultury.

Mezinárodní vědecká a interdisciplinární konference pod názvem *Hašek. Švejek. Švejkoviny* byla jednou z akcí, která připomněla minulý rok jako Rok Jaroslava Haška. Konference byla organizovaná Katedrou českého a lužického jazyka Ústavu slovenské filologie Jagellonské univerzity v Krakově ve dnech 16.–17. listopadu 2023 v historických prostorách univerzitního kampusu. Záštitu nad konferencí převzalo Velvyslanectví České republiky ve Varšavě.

Sešli se na ní nejen odborníci z různých evropských zemí zabývající se životem a dílem Jaroslava Haška i jeho vrstevníků, ale program oživili svou přítomností také představitelé švejkovských sdružení z měst Přemyšl a Kielce, kteří v dobových uniformách vyprávěli o svém vztahu ke Švejkovi, zpívali a pochodovali. Oficiálního programu i dalších neoficiálních setkání se zúčastnili také **Jomar Hønsi** (významný badatel a prezident Světové společnosti Jaroslava Haška) i vnučka Jaroslava Haška **Barbara Freslová**.

Z českých bohemistických a dalších vědeckých pracovišť přijeli účastníci z Olomouce, z Plzně, z Ostravy, z Českých Budějovic, z Prahy a Opavy. Polští bohemisté, polonisté a hungaristé přijeli z Poznaně, z Řešova, z Varšavy, z Katovic a samozřejmě z Krakova. Další odborníci reprezentovali Bratislavu a Skopje. Není možné vyjmenovat všechny účastníky a všechny konferenční příspěvky.

Odbornou část zahájil podnětný příspěvek **J. Malury**, ve kterém zdůraznil bohaté tradice humoru a recesismu od středověku až po novověk v česko-polsko-německém kontextu. Návnazně se **P. Piotrowski** zabýval reflexí Haškových osobnostních problémů v jeho nejznámějším románu. **D. Bína** referoval o podobách švejkovské poetiky v různých typech adaptací, **A. Uljasz** představil polské mediální prezentace Švejka, **T. Šafářová** se věnovala nejnovější dramatické adaptaci románu. **Š. Balík** se zabýval krátkými díly haškovské společnosti.

Mnohovrstevnaté haškologické a švejkovské historické a kulturní souvislosti ve středoevropském prostoru byly námětem dalších příspěvků: souvislost s antickou literaturou dominovala v referátu **M. Brodacké-Dwojak**, **B. M. Gajová** prezentovala haškovské metafory v 21. století, **J. Królaková** věnovala pozornost textům J. Marka a V. Vokolka z hlediska demaskování státních totalitních mechanismů, **Z. Németh** prezentoval aktuální reflexe Švejka v maďarské literatuře, **R. Polách** akcentoval různorodost švejkovské interpretace z generačního pohledu, **J. Hønsi** představil výsledky nových bádání v archivech a knihovnách a Švejka ve vazbě na českou filozofii 20. století **J. Hrabal**.

Četnost a různorodost zaměření příspěvků přispěla k bohaté výměně názorů a zkušeností v diskusi. Přednesené literárně-historické referáty ukázaly reflexi Haškova díla v několika evropských literaturách nejen v tradičním pojetí, ale také v akcentaci stále aktuálnosti spisovatelových myšlenek.

Vybrané aspekty spjaté nejen s dobovým s kulturním zázemím a otázky a aktuální problémy spojené s překladem Haškovy románové trilogie do cizích jazyků analyzovali ve svých příspěvcích: **M. Hrdlička**, který akcentoval některé otázky překladu do francouzštiny, **J. Delová-Siljanová** popisovala problematické aspekty překladu románu do makedonštiny, **A. Arkanhelská** do ukrajinštiny. **S. Skorvid** referoval o osudech překladatelů Haškova díla do ruštiny a **P. Falowski** hodnotil vulgarismy ve vybraném díle Švejka.

V dané sekci byly prezentovány nuance a těžkosti spojené s překladem díla se specifickým jazykem a vícejazyčností do cizího jazyka.

V sekci věnované interpretaci a pojetí Haškovy trilogie ve školní výuce a související didaktické problematice zazněly příspěvky **V. Pánkové** o interpretaci románu v konkrétní třídě gymnázia, **P. Ślusarczyka** o aspektech postavení Švejka jako jediné známé české knihy mezi polskými studenty, **H. Chýlové** o četbě a znalostech románu u současných středoškolských gymnazistů a vysokoškoláků-bohemistů. **M. Mašát** se zabýval Haškovou povídkou *Večer v sirotčinci*, **J. Bieleňová** prezentovala Haškův román jako součást vybraných školních čítanek a učebnic češtiny. Příspěvky přispěly k objasnění mnoha faktorů, jež činí román i hlavní postavu obtížně uchopitelnou ve školní výuce: jazyk díla, zasazení do válečného a dobového kontextu, výběr vhodné čítankové ukázky a její didaktizace a práce s ní. V souvislosti se školním prostředím byl evokován aktualizací potenciál postavy Švejka jako symbolu odporu proti režimu a byrokracii.

V sekci věnované široce zaměřeným literárněvědným otázkám se haškovskou tematikou v časopisu *Česká literatura* se zabývala **A. Carová**, v komiksu **M. Foret** a spisovatelovu „kariéru“ v časopise *Světě zvířat* ozřejmil **M. Dvořák**. **J. Novotný** přiblížil podstatu putování J. Haška a jeho přátel, především M. Kuděje nejen po Plzeňsku, **L. Németh Vítová** představila vydání Haškova románu v polské sérii Biblioteka Narodowa, **J. Derdovská** uvažovala ze sociologického pohledu o propojení autora a jeho hlavní postavy. **P. Gierowski** analyzoval literární postavu Švejka z možného nového pohledu, **D. Bielecová** věnovala pozornost fenoménu české hospody.

Z hlediska literárněhistorického hodnotili nově J. Haška ve svých příspěvcích **P. Száz**, **W. Marzec** a **A. Świątek**. **J. Davidová Glogarová** společně s **J. Davidem** analyzovali korpusovými metodami druhý život postav Haškova Švejka v publicistickém a uměleckém stylu, **J. Korbutová** představila polský stereotyp Čecha, **A. Mašlan-ka** se zabývala čtenářskými ohlasy románu u polských uživatelů internetu.

V samém závěru konference **M. Zelinský** doložil ve svém příspěvku vliv Ladových ilustrací na interpretaci postav díla a **J. Hønsi** prezentoval nová a dosud nepublikovaná zjištění týkající se Haškova průvodce a přítele Z. M. Kuděje. Poděkování všech účastníků patří všem organizátorkám konference.

Poslední oddíl konference přinesl řadu nových kulturologických pohledů nejen na dílo, ale i na autorovu osobnost a různorodé, dosud často neznámé nebo opomíjené aspekty Haškova života. Přednášející ve svých příspěvcích také doložili stabilní zájem o Haškovo dílo v polském prostředí.

Konference připomněla, jaký je z odborného hlediska dlouhodobý zájem o Jaroslava Haška, jak jeho život i dílo rezonuje prakticky po celé Evropě a jakou úctu vzbuzuje u odborníků i čtenářů. Účastníci konference ve svých příspěvcích přesvědčivě potvrdili, že i přes dlouhou dobu od vzniku trilogie a přes řadu interpretací Haškova díla je obojí stále inspirativní a přináší nové a aktuální možnosti objevování a výkladů. Postava Švejka zároveň je a zůstává významnou součástí prezentace české kultury v zahraničí.

Z literární galerie: Dvojí divišovská inspirace

Jiří Zizler, ÚČL AV v Praze

zizler@ucl.cas.cz

„Nejsem sofistika, ani dialektika, ale citlivý na řeč“¹, konstatuje Ivan Diviš (1924–1999) ve svém deníkovém monumentu *Teorie spolehlivosti*. I proto se stala poezie úběžníkem jeho bytí, vyšší realitou, k níž se celý život vztahoval, jíž se zasvětil, vydal a odevzdal v personální unii básníka a člověka. Jeho rozsáhlé básnické dílo se zařadilo k předním hodnotám české literatury dvacátého století. Diviš jednak generačně patřil do okruhu spisovatelů narozených v letech 1920–1924 (mj. E. Juliš, L. Novák, M. Holub, J. Skácel, J. Šotola, J. Škvorecký) a stal se posléze také členem volné přátelské komunity spisovatelů původně z literatury vyhoštěných a hledajících si své místo v literárním životě v opozici vůči režimu a často v blízkosti křesťanského světonázoru (B. Reynek, J. Palivec, L. Dvořák, J. Jedlička, R. Preisner, I. Slavík, J. Zábrana, V. Kafka, J. Med). Určujícími historickými souřadnicemi se pro ně staly 15. březen 1939 a zejména 25. únor 1948 a 21. srpen 1968. Tragické dějinné zvraty tehdy mnohé přivedly do věznic či pracovních táborů, rozehnaly je po všech koutech světa (proto je Ivan Slavík nazval „rozptýlenou generací“), nechaly je léta vykonávat jen podřadné činnosti neúměrně jejich vzdělání a schopnostem, znemožnily či zkomplikovaly jim publikační možnosti – vzepětí jejich aktivit v šedesátých letech ukončila sovětská okupace; byl to pro ně, slovy Bedřicha Fučíka, „život na vidrholci“.

Diviš v září 1969 odešel do Spolkové republiky Německo, kde se stal pracovníkem Svobodné Evropy. Odchod do exilu pro něj byl traumatizující zkušeností, s kterou se dokázal jen obtížně vyrovnat – „nad zkušenost emigrace může být už jen zkušenost mystická nebo zkušenost smrti“². Těžko se adaptoval na nové prostředí, prožil závažný rodinný rozvrat (manželka se synem se bez jeho vědomí vrátila v roce 1971 do Československa), na řadu let ztratil inspiraci, „opustila ho poezie“, tížila ho ztráta kontaktů s přáteli doma, ediční a časopisecké projekty se nedařilo prosazovat. Těžkou krizí se mu nakonec podařilo překonat vytvořením nové rodiny i obnovením tvůrčího

¹ DIVIŠ, Ivan. *Teorie spolehlivosti*. Praha: 1994, s. 588.

² DIVIŠ, Ivan. *Teorie spolehlivosti*. Praha: 1994, s. 521.

potenciálu zejména ve sbírkách *Beránek na sněhu* (1978), *Odchod z Čech* (1981) a *Žalmy* (1986).

Pro Diviše byla typická hluboká, silná a přesvědčená víra v poezii jako ústřední médium, světodějného hybatele i transcendentální centrum lidskosti. Poezii chápal jako absolutní transcendenci, ztělesnění mýtu o původní celistvosti světa, jeho jednotném původu, základu a podstatě, jež se rozložily do entropického chaosu. Proklamovaná „citlivost na řeč“ pro něj znamenala zavazující i bolestný dar či svěřený úkol, dispozici i úděl zároveň, který obnášel svrchovanou pozornost k jazyku, úctu a lásku k němu – Diviš, který se pohyboval i v několika dalších jazycích, svůj jazyk dokonale znal ve velikém rozpětí a uměl s ním virtuózně pracovat nejen jako básník, ale také jako esejista a publicista.

Sám představoval typ spontánního autora – skladbu *Thanathea* (1968) vychrlil v řádu hodin, ale záznamy v souboru *Teorie spolehlivosti* (1994) léta promýšlel, opracovával a zdokonaloval. Jeho básnický výraz vždy dobývá něco, co se vzpírá postižení, určení, výkladu, na co se můžeme pouze vyladit a nechat působit. Poezie je pro něj také riziko a nejistota, výzva k boji. Básníka se poezie zmocňuje, on nemá poezii, poezie má jeho. V šedesátých letech se jeho básně snažily překlenout rozpor mezi básníkem – výjimečnou osobností, sui generis vyvolencem, a básníkem – obyčejným a normálním člověkem. Obhajoval tak jedinečnost a nepřevoditelnost básnické řeči a postavení básníka, muže „s Eliášovým ohněm na ramenou“, který neuznává hranice a osobuje si svobodu je překračovat, usiluje ale také o spolupráci a interaktivní hru. Později jeho tvorba dospívá k tragičtějším polohám, ale vždy zůstává příkladem toho, s jakou intenzitou lze poezii prožívat, jak dokáže vzněcovat, artikulovat a koncentrovat pocity, postoje a názory, jak může poezie získávat mobilizační charakter.

S tím souvisí i mohutný tematický proud v autorově díle, kterým je kritický vztah k vlastnímu národu. Dal by se označit nepřeložitelným německým slovem *hassliebe*, označujícím silnou emoci k někomu nebo něčemu, co subjekt zároveň přitahuje i odpuzuje, co miluje i nenávidí. Konstituoval se v něm v exilových letech, kdy byl odtržen od životodárných pramenů vlasti a musel na dálku přihlížet normalizačnímu marasmu, z něhož sice sám unikl, ale jehož důsledky i v Mnichově naplno prožíval. V básnických skladbách *Odchod z Čech* (1981) a *Moje oči musely vidět* (1991) naplno vyslovil veškerou frustraci, trauma a zklámání z českých dějin dvacátého století: stylizuje se zde do role soudce vlastního národa, který obviňuje ze zbabělosti, lhostejnosti, cynismu, prospěchářství, hrubosti a nízkosti. „Čechy“ se pro něj stávají prostorem, v němž nelze zůstat, neboť z něj básník vždy bude vyobcován, vždy se jej musí vzdát a rezignovat na něj, ale je to i prostor, kterým je vždy neodvolatelně obklopen, který zůstává vždy s ním a v něm.

Básníkovou povinností zůstává pojmenovat stav věcí s maximální a radikální příkrostití a brutalitou, protože jen a pouze tak může svou „cílovou skupinu“, vlastně celý národ, vyburcovat z letargie. Diviš hořekuje i plane vášní, spílá i zařikává.

³ DIVIŠ, Ivan. *Odchod z Čech, Poezie mimo domov*. München: 1981, s. 27.

⁴ Tamtéž, s. 67.

V oné zemi pobíhá
čtrnáct milionu grafomanů,
zato tam neslouží ani jeden voják.³

(...)

Čechy lze milovat jen tak,
jak nelze milovat lva proskakujícího hořícím kruhem –
milovat Čechy znamená schraňovat
ulomené kliky od flašinetů, milovat Čechy znamená
sadosomasochistickou, opakovanou, zaviněnou tragédii⁴

Pravé Čechy tkví v jazyce a jeho vrcholech, ve velkých momentech a osobnostech historie, například v činu Jana Palacha, v nadosobních ideálech. Je však třeba neustále připomínat dějinné katastrofy a karamboly, společenská selhání, z nichž se vyvinulo nedýchatelné normalizační ovzduší malosti a podlosti. Jen z neustálého nekompromisního posuzování národního (ne)zdraví mohou růst nároky, sice nenaplnitelné (tím spíš, že básník jistě tuší, že součástí onoho „vy“ je i on sám), ale legitimní ve své idealistické mravní absolutizaci. Divišova přepjatost není pouhou licencí, ale maximalismem, za něj se platí trýzní a bolestí. Kritičnost a vůle k protestu je tu projevem intenzivního vztahu, opakem indiferentní nezávaznosti a lhostejnosti. Báseň je činem, „generálním protestem“, angažovanou a burcující dějinnou výpovědí.

Ivan Diviš zůstává stále inspirativní svým důrazem na vykupitelskou misi poezie, v níž se tvůrce (a vlastně i empatický čtenář) stává oponentem a protihráčem marnosti a smrti – směřuje nás také k uvažování o tom, co poezie znamená pro nás i naši kulturu, odkud se v nás potřeba poezie bere a kam nás může dovést. Ve vztahu ke společenskému rozměru života nás vede k nutnosti permanentní reflexe, pro níž je daleko lepší a užitečnější, pokud bude k chybám, nedostatkům a problémům spíše bezohledná než přespříliš benevolentní, aby se aktéři dění nenechali pasivně vláčet dějinami, ale dovedli se jim rázně postavit.

Škola ponoru

Robert Kolár, ÚČL AV v Praze

kolar@ucl.cas.cz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anglicismy viditelné i neviditelné

Olga Martincová

O.Martincová@seznam.cz

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

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

Monografie je členěna do 8 kapitol. Závěrečnou část tvoří přílohy obsahující shromážděný jazykový materiál ke kapitolám 2, 3 a 5, dále pak bibliografický soupis a jmenný rejstřík. Za zmínku stojí způsob uvádění bohaté zahraniční i domácí literatury, k níž autoři přihlížejí nebo z ní čerpají. Pokládáme za čtenářsky vstřícné, že ji zařazují do úvodu každé kapitoly. Umožňují tak ukázat popisovaný typ anglicismů v širších souvislostech a bezprostředně seznamovat čtenáře s řešením dané problematiky v evropském kontextu.

Vlastním materiálovým kapitolám (2–7) předchází kapitola úvodní, v níž se přibližuje obecná problematika anglicismů. Kromě definic a klasifikací anglicismů ve stěžejních zahraničních a českých pracích se zde setkáváme s mnoha závažnými otázkami. Mezi ně patří i zamyšlení nad dnešními postoji uživatelů (odborníků i laiků) k anglicismům v češtině, ale i ve slovenštině a němčině.

První materiálová kapitola se týká **pseudoanglicismů**. Podle autorů jsou to lexikální prostředky, které vznikly v češtině bez anglické předlohy, tj. v angličtině neexistují, avšak vyznačují se přítomností alespoň jednoho anglického komponentu (s. 50). Řadí se k nim jak lexémy, které obsahují pouze anglické prvky (*gólman*, *babybox*, *technoparty*), tak i ty, které vznikly v češtině z anglických přejatých slov nebo anglických slovotvorných základů: odvozováním (*marketák*, *ajťák*, *developerka*, *esemeska*, *shopík*, *developerství*, *internetovost*, *grepový* – ke *grep*), křížením neboli blendingem (*develotr* – z *developer* a *lotr*), krácením (*basket* – z *basketbal* (angl. *basketball*)) atp. Za pseudoanglicismy se pokládají i případy jako *nohejbal*, *učiteling* aj. Jak patrně, pojetí pseudoanglicismů je široké. Umožňuje tak nejen zajímavá zjištění o zdánlivě anglických slovech, o užití angličtiny při tvoření slov v češtině, ale také s sebou nese řadu obecných otázek. Především k nim patří hranice mezi procesy adaptace (přizpůsobení, počestění) a integrace anglicismů do češtiny a mezi tvořením slov z anglického materiálu v českém komunikačním prostoru.

Lexikální a sémantické **kalky** (kapitola 3) autoři opodstatněně charakterizují jako opomíjené kategorie českých anglicismů. **Lexikální kalky** se zakládají na nahrazování (překlady) komponentů anglického výrazu českými komponenty (*křovinořez* < *brushcutter*; *uhlíková stopa* < *carbon footprint*), **sémantické kalky** se vyznačují přejetím významu anglické předlohy (v počítačové oblasti *myš* < angl. *mouse*). Z mnoha podnětů, postřehů a poznatků obsažených v této kapitole chceme upozornit alespoň na jedno důležité zjištění, totiž že zatímco v souboru lexikálních kalků představují nejpočetnější skupinu dvouslovné výrazy (*chytrý telefon* < *smart phone*, *koncový zákazník* < *end customer*), u sémantických kalků převažují naopak jednoslovné (v počítačové oblasti *adresa*, *administrativa*, *vláda*).

4. kapitola zaujme svým zaměřením na **pseudokalky**, na kategorii, jejíž problematika se dostává v poslední době do popředí lingvistického zájmu (mj. je jim věnována letošní konference ESSE (European Society for the Study of English) v Lausanne). Pseudokalky se rozumějí výrazy, které nemají v angličtině předlohu a vznikají na základě kalků v přejímajícím jazyku. Pro jejich vznik, a proto i pro slabé povědomí o jejich vazbě na angličtinu se o nich hovoří jako o **neviditelných anglicismech**.

Patří k nim např. *železnák* utvořený z kalku *železný muž* (angl. *iron man*), *vymývačka mozků*, ohlupující seriál, film ap.⁴ ze spojení *vymývání mozků* (angl. *brainwashing*).

Rovněž 5–7. kapitola přináší inspirativní poznatky. V 5. kapitole se setkáváme s pojetím **hybridů** českou lingvistikou dosud obecně nepřijímaným. V monografii se jako hybridy chápou i lexikální jednotky tvořené spojením základů cizojazyčného původu s domácími příponami a předponami (*kempař*, *influencerka*, *detektivka*, *facebookový*, *bikerský*, *předinternetový*, *přebookovat*). Významným přínosem je nástin **typologie anglicismů** v 6. kapitole. Ukazuje, že ve sféře anglicismů je nejen možné, ale i potřebné pracovat s jemnější klasifikací, má-li se postihnout jejich specifická situace v češtině. V následné 7. kapitole se pak autoři zamýšlejí nad otázkou, nakolik se přejímání slov z angličtiny stává impulsem pro **slovotvornou kreativitu** českých mluvčích, a na bohatém materiálu ilustrují rozpětí a centra slovotvorné tvořivosti (srov. např. zdroněliny *droneček* < *dron*, *bejbísek* < *baby*, *pineček* < *PIN*, *shopík* < *shop*).

Prezentovaná monografie nenechává čtenáře na pochybách, že jde o práci přínosnou jak v rovině teoretické, tak v rovině konkrétního lexikálního materiálu. Nemohli jsme zde dostatečně postihnout prohloubené dosavadní či nové výklady jevu ani zachycené a popsané slovotvorné a sémantické procesy a ani vnitřní klasifikaci probíraných typů anglicismů. Je přirozené, že některé obecné otázky bychom mohli pojímat jinak, že některé lexikální prostředky a skupiny bychom interpretovali a hodnotili odlišně. Máme za to, že monografie přinesla jasnější představu toho, co všechno přejímání z angličtiny přináší, že vedle přejímek viditelných, zřejmých, je třeba počítat s neviditelnými anglicismy, které mohou mít na češtinu nemalý vliv. *Lexikální anglicismy v češtině* svým zaměřením, bohatým materiálem i způsobem výkladu mohou být chápány i jako didaktická publikace k lepšímu porozumění anglicizace v češtině i toho, jak se s ní čeština vyrovnává.

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

Objednejte si předplatné tohoto časopisu na rok 2024/2025

Cena 360 Kč zahrnuje:

- ✓ 5 čísel tištěného časopisu
- ✓ poštovné

Vydavatelem časopisu je od ročníku 75/ 2024–2025 Fakulta pedagogická ZČU v Plzni a Pedagogická fakulta UP v Olomouci.

Časopis je dostupný také v Digitální knihovně ZČU:

<https://dspace.zcu.cz/home>

Chcete si prodloužit, objednat či darovat předplatné za 360 Kč na rok 2024/2025?

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

From the contents

Theses on the Revision of Secondary School Curriculum of the Czech Language and Literature	
<i>Ondřej Vojtíšek</i>	1
Jubilee year of the Olympics in the Czech Language	
<i>Ladislav Janovec</i>	6
This will be fun for them...: On Shedding the Content in Teaching Czech	
<i>Stanislav Štěpáník, Monika Šindelková</i>	11
Posing as the Messiah in Wolker's poem <i>Svatý Kopeček</i>	
<i>Robert Kolár</i>	22
Is Švejk of Any Interest for Today's Young (Non-)Readers?	
<i>Helena Chýlová</i>	25
The merit of literary awards in the contemporary anglophone world	
<i>Hana Ulmanová</i>	34
To fry the pancakes or to bake the pancakes?	
<i>Ivana Svobodová</i>	37

