

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

3
2025–2026

Obsah

STUDIE A ČLÁNKY

- Poetika je grunt... K výuce literatury na střední škole 5
ROBERT KOLÁR
- Jak vyučující hodnotí líčení (výsledky dotazníkového šetření) 10
HANA DUFKOVÁ, ELIŠKA VOJTĚCHOVÁ
- Čtenář tvůrcem: tvůrčí psaní jako cesta ke čtenářské a pisatelské gramotnosti 26
VLADIMÍRA PÁNKOVÁ

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

- Poetika paměti v aktuálních českých překladech současné japonské literatury 42
DANIEL JAKUBÍČEK

JAZYKOVÁ PORADNA

- V postři naposledy vyjede vlak poháněný parou 51
ROBERT ADAM

ROZHLEDY

Akademický slovník současné češtiny dospěl k heslu *kýžený* 56

ROBERT ADAM

Pokračující tradice *Kulatých stolů* a nominace na *Zlatou stuhu*
pro ostravské badatele 61

RADOMIL NOVÁK, IVANA GEJGUŠOVÁ

Mezinárodní konference k didaktice mateřského jazyka 64

PATRICIE ŠINKOVIČOVÁ

RECENZE

Koncepcia interaktívnej štylistiky ako výzva pre edukačnú aplikáciu 69

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

STUDIE A ČLÁNKY

Poetika je grunt...

K výuce literatury na střední škole¹

Robert Kolár

ÚČL AV ČR v Praze, kolar@ucl.cas.cz

Abstrakt

Článek reaguje na současné podněty k transformaci výuky literatury na středních školách, konkrétně na texty Kamila Činátla a Václava Vaňka. Autor kriticky reflektuje jejich tendenci odklánět se od literárnosti a estetické funkce děl ve prospěch instrumentálního využití textů jako historických či sociologických pramenů. Autor argumentuje, že jádrem oboru by měl zůstat komplexní rozbor literárního textu, který neodděluje formu od obsahu („jak“ od „co“) a směřuje k pochopení díla jako svébytného uměleckého artefaktu. Autor obhajuje aktuálnost stávajících výstupů RVP G, které podle něj navazují na domácí strukturální tradici (zejména Jana Mukařovského), a zdůrazňuje, že cílem výuky má být rozvoj čtenářských dovedností a kritického myšlení prostřednictvím analýzy funkcí jednotlivých složek textu.

Klíčová slova: didaktika literatury, literární interpretace, středoškolská výuka, RVP G (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), estetická funkce, literárnost, poetika, Jan Mukařovský

¹ Článek vznikl v rámci výzkumného záměru Ústavu pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i., (RVO: 68378068).

Poetics is the Bread and Butter... On Teaching Literature in Secondary Schools

Abstract

The article responds to contemporary impulses regarding the transformation of literature teaching in secondary schools, specifically the texts of Kamil Činátl and Václav Vaňek. The author critically reflects on their tendency to depart from literariness and the aesthetic function of literary works in favour of using texts instrumentally as historical or sociological sources. The author argues that the core of the field should remain the complex analysis of the literary text, which does not separate form from content (the "how" from the "what") and aims toward understanding the work as a distinct artistic artifact. The author defends the relevance of the current Framework Educational Programme (RVP G) outcomes, which, in his view, build upon the domestic structuralist tradition (notably Jan Mukařovský), and emphasizes that the goal of teaching should be the development of reading skills and critical thinking through the analysis of the functions of individual textual components.

Key words: didactics of literature, literary interpretation, secondary education, RVP G (Framework Educational Programme), aesthetic function, literariness, poetics, Jan Mukařovský

Historik a didaktik Kamil Činátl uveřejnil v zářijovém čísle (7/2025) časopisu *Host* článek „Co se děje s devatenáctým stoletím?“. Jeho cílem je poukázat na zastaralost školského pohledu na (literaturu) 19. století a nabídnout alternativu, respektive na vybraných příkladech poukázat na nabízející se možnosti. První příležitost vidí ve využití popkultury jako motivačního východiska pro historickou kontextualizaci (uvádí například možnost začít školský výklad scénou ze seriálu *Dcera národa*). Druhou pak ve využití mezipředmětového vztahu češtiny a dějepisu prostřednictvím badatelsky orientované výuky, při níž vyučující podněcuje studující ke kladení otázek a poskytuje jim zdroje (jako příklad zmiňuje téma dějin žen a genderu na základě korespondence Boženy Němcové). Literární text je v tomto pojetí „výtečným zdrojem“ a v praxi jeho využití může vypadat tak, že „učitel [...] vybírá ukázkou textu, v němž je dané téma přítomno, oslabuje tradiční důraz na identifikaci poetických figur v textu, ale snaží se podpořit intenzivní čtení po linii otázek spojených s tématem“.

Činátlova argumentace v něčem připomíná úvahy Václava Vaňka ve studii „Škola ožuvavců“ (*Slovo a smysl*, č. 43, 2023). I Vaňek si klade otázku po smyslu výuky literatury 19. století: „[...] jaký může mít taková výuka smysl? Jaké hodnoty či kvality můžeme jejím prostřednictvím studentům předávat?“, přičemž své úvahy staví na tezi, že „estetický zážitek z četby [...] můžeme ve vztahu k literatuře 19. století takřka vyloučit“.

K této nedůvěře v estetický zážitek z literatury 19. století (a literatura kterého období podle Vaňka estetický zážitek nabízí? Jen 20. století? Jen současná?) dvě poznámky. Za prvé, skepse k estetickému zážitku snad nemusí nutně znamenat nemožnost esteticky podloženého rozboru díla. Za druhé, ztížená srozumitelnost díla, kterou Vaněk u literatury 19. století akcentuje, není nutně v rozporu s jeho možným estetickým účinkem. Ostatně i zaumný jazyk futuristů nebo, abychom zůstali v 19. století, Polákova *Vznešenost přírody* jsou texty, jejichž obtížná srozumitelnost (či významová neprostupnost) paradoxně otevírá prostor pro estetický zážitek. Nutí nás totiž vnímat text nikoli jako nosič informace, ale jako svébytný umělecký tvar, a oceňovat jeho formu. Vaněk tedy namísto zpochybněné estetické funkce proto zdůrazňuje dimenzi noetickou, etickou a sociální. Inspirován Freireho *Pedagogikou utlačovaných*, načrtává Vaněk možné cesty dialogické výuky na příkladech otázek k ohlasové poezii F. L. Čelakovského, korespondenci B. Němcové a *Arabeskám* J. Nerudy. Přestože se v jeho návrzích otázek objevují i ty směřující k literárnosti (např. k žánru ohlasu), celkové vyznění jeho koncepce tuto rovinu marginalizuje.

Je potěšující, že na rozdíl od některých jiných přístupů (ať už je to tradiční faktograficky zaměřený výklad, nebo současně aktivní influencerka K. Z. Meixnerová, kterou kriticky připomínají oba autoři) jsou v centru těchto úvah (literární) texty. Problém ale vidím ve funkci, která je těmto textům přisuzována: je na ně pohlíženo instrumentálně, spíše jako na dokumenty či zdroje pro jiné disciplíny (historii, sociologii, etiku) než jako na specifické umělecké artefakty. Jejich čtení se zaměřuje především na to, co sdělují, nikoli jak to sdělují. Samozřejmě netvrdím, a bylo by to opravdu hloupé, že analýza tematické roviny nemá ve výuce místo, při studiu překladové literatury může být dokonce dominantní, neboť zaměření na jak by se v tomto případě nutně týkalo specifických prostředků překladu, nikoli originálu.

Odhlížení od literárnosti je u obou autorů záměrné a přiznané. To ovšem znamená, že se oba dost míjejí s platnými očekávanými výstupy RVP G pro vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*, na což však ani jeden ve svých textech explicitně neupozorňuje. Tyto výstupy lze shrnout do tří klíčových oblastí: analýza struktury a jazyka uměleckého textu, interpretace díla v jeho literárních i širších kontextech a rozvoj obecných dovedností. Souhlasím s Činátlem v tom, že je třeba opustit bezduchý formalistní rozbor, který se omezuje na pouhou identifikaci poetických figur. Přesně to ale požaduje i RVP G: nejde o to u identifikace skončit, ale naopak u ní začít a pokračovat k objasnění funkce daných prostředků v textu. Analýza formy tedy nemá být samoučelným cílem, ale nezbytným východiskem interpretace. Zdá se, že místo snahy nefunkční postupy (mechanické hledání figur) naplnit smyslem (hledáním jejich funkce), jak požaduje RVP G, Činátlov návrh směřuje k potlačení analýzy této roviny díla.

Formulace cílů a očekávaných výstupů výuky literatury na střední škole je samozřejmě otázkou sítější. Osobně (a nemusí to být jen záležitostí generační – Činátl je můj vrstevník, Vaněk starší) mi stávající výstupy RVP G připadají v zásadě smysluplné, i když si uvědomuji, že se v tomto hodnocení může odrážet mé vlastní odborné zakotvení

(literárněvědný strukturalismus, versologie). Nelze se však ubránit dojmu, že v těchto debatách je v sázce samotné jádro našeho oboru. Výuka literatury na střední škole by podle mého názoru měla zůstat primárně výukou opřenou o rozbor literárních textů, který poukáže na jejich specifika – na jejich estetickou funkci, uměleckost, literárnost. Nejde mi přitom o jednostrannou analýzu formy, ale o komplexní rozbor, který věnuje pozornost všem rovinám díla – tematické, kompoziční i jazykové – a jejich vzájemné provázanosti, neboť právě v ní tkví specifčnost uměleckého textu. Nejbližším příbuzným oborem pak pro literární výchovu pro mě není historie, ale jazykověda – ostatně literatura a jazyk bývají stále na většině českých středních škol vyučovány jedním učitelem v integrovaném předmětu.

Chápu, že RVP G není neměnné dogma a jeho podoba se může a bude vyvíjet. Pokládám však za nešťastné, pokud jsou jeho stávající výstupy ignorovány – jak v praxi některých škol, tak i v některých textech o výuce literatury – místo aby se debata soustředila na to, jak je co nejlépe naplňovat a jak my, literární vědci, můžeme učitelům pomoci v jejich praktické implementaci. A samozřejmě máme na co navazovat. Může to znít zastarale, ale ve stejném čísle *Slova a smyslu* (jedná se o tematické číslo věnované didaktice literatury), ve kterém vyšel Vaňkův článek, je otištěn i reprint textu Jana Mukařovského z roku 1943 „Poetika jako základ literární výchovy na střední škole“. Mukařovského pojetí je v téměř absolutní shodě s dnešními výstupy RVP G, což tolik nesvědčí o jeho prognostických schopnostech, jako spíše ukazuje, že tvůrci RVP G vycházeli z domácí literárněvědné tradice, jejímž je Mukařovský klíčovým představitelem. Jeho přístup je přitom stále inspirativní: cílem výuky nejsou primárně znalosti, ale dovednosti a rozvoj myšlení; poetika není seznamem „ozdob“, ale klíčem k pochopení díla jako struktury; rozbor musí vycházet z funkce jednotlivých složek a ani „formální“ prostředkům nelze upírat význam; zároveň je nutné dílo zasadit do kontextu, literárního i společenského. Důraz na detailní analýzu textu, jeho struktury a funkcí prostředků má významně přispět k rozvoji kritického myšlení.

Jako příklad inspirativní praxe, která se snaží jít do hloubky textu, bych uvedl projekty *Čeština jinak* a *interpretujme!*.

Za materiály dostupnými na stránkách *Čeština jinak* (<https://sites.google.com/englishcollege.cz/cestinajinak>) stojí Anglické gymnázium v Praze. V programu mezinárodní maturity (IB) se zde literatura učí prostřednictvím podrobné četby a analýzy vybraných děl, přičemž zmíněné stránky nabízejí vyučujícím podpůrné materiály pro práci s konkrétními texty. Za materiály dostupnými na stránkách *interpretujme!* (<https://interpretujme.cz/>) stojí Ondřej Vojtíšek, didaktik literatury, středoškolský a vysokoškolský pedagog, autor monografie *Cestami textem. Interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury* (Karolinum, 2025) a jedna z tváří podcastu o výuce češtiny na středních školách *DidLit*.

V tuto chvíli je výběr děl na obou stránkách omezený, přišlo by mi však velmi užitečné, kdyby se odborná komunita (literární vědci, didaktici, učitelé) zaměřila na tvorbu a sdílení podobně do hloubky i do šířky jdoucích materiálů k interpretaci děl české i světové literatury, dostupných na jednom místě (nebo alespoň z jednoho místa). Naprosto

nepochybuji, že v rámci takto komplexních, textově ukotvených interpretací – které analyzují *jak* i *co* – by našly své legitimní místo i podněty z Činátlovy badatelské a tematicky zaměřené metody, stejně jako Vaňkovy akcenty na noetické, etické a sociální aspekty díla.

Jak vyučující hodnotí líčení (výsledky dotazníkového šetření)

Hana Dufková

ÚČJTK FF UK v Praze, hana.dufkova@ff.cuni.cz

Eliška Vojtěchová

studentka FF UK v Praze, elli.vojtechova@seznam.cz

Abstrakt

Text vychází z výzkumné části bakalářské práce *Učitelské hodnocení slohových prací v útvaru líčení* Elišky Vojtěchové, obhájené v roce 2024 na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK pod vedením Hany Dufkové. Spoluautorka této studie pomocí dotazníkového šetření zjišťovala přístupy k hodnocení písemných prací u vyučujících na ZŠ i SŠ. Konkrétně se výzkum zaměřil na útvar líčení a zjišťoval jak postoje obecnější, tak i konkrétní: vyučující v dotazníku hodnotili z různých hledisek a různými způsoby jedno autentické líčení, poskytnuté Cermatem. Dotazníkové šetření vyplnilo 14 vyučujících, což je pro obecné závěry počet příliš malý, přesto získaná data zachycují, jak odlišně vyučující přistupují k hodnocení písemných prací. Vzorek nabízí přehled toho, jak se může lišit sumativní i slovní hodnocení jedné práce: formálně, obsahově i ideově. Z dat podle nás mimo jiné vyplývá, že tato nejednotnost souvisí i s rozdílnými požadavky na to, jaké rysy by líčení mělo splňovat. Výzkumnými daty bychom rády podnítily diskusi, zda by mělo být líčení nadále udržováno ve výuce jako samostatný útvar.

Klíčová slova: písemná práce, sloh, líčení, hodnocení

Teachers' Evaluation of Descriptive Writing: Results of a Questionnaire Survey

Abstract

The text is based on the research section of Eliška Vojtěchová's bachelor's thesis, *How teachers evaluate texts written in a depiction stylistic form*, defended in 2024 at the Institute of Czech Language and Theory of Communication, Faculty of Arts, Charles University, under the supervision of Hana Dufková. The co-author of this study used a questionnaire survey to investigate the approaches to the assessment of essays among teachers at primary and lower-secondary schools. Specifically, the research focused on depiction stylistic form and investigated both general and specific attitudes: in the questionnaire, teachers assessed one authentic depiction, provided by Cermat, from various perspectives and in various ways. The questionnaire was completed by 14 teachers, which is too small a number for general conclusions, yet the data obtained show how differently teachers approach the assessment of essays. The sample provides an overview of how the summative and verbal assessment of a single piece of work can differ: in terms of form, content, and ideas. Among other things, we believe that the data show that this inconsistency is also related to different requirements for the characteristics that a depiction should meet. We would like to use the research data to stimulate discussion on whether depiction should continue to be taught as a separate stylistic form.

Key words: essay, composition, depiction, evaluation

Úvodem

Slohová výchova, jejíž součástí je mj. tvorba textů, zaujímá ve výuce češtiny pevné místo. Poskytovat dobrou zpětnou vazbu k textům, které žáci a žákyně tvoří, ovšem vůbec není snadné. Přestože mnoho vyučujících využívá kritéria hodnocení písemných prací¹ navržená Cermatem spolu s bodovou škálou, udržet objektivní a jednotné hodnocení je spíš ideálem, k němuž se lze pouze více či méně přiblížit. Některé složky písemného projevu se snad dají do určité míry kvantifikovat, některé, například bohatost slovní zásoby nebo míra čtenářského komfortu, jsou ovšem natolik komplexní, že jejich hodnocení logicky variuje nejen v závislosti na tom, kdo práci hodnotí, ale i na tom, čím práci hodnotí a za jakých podmínek. V tomto textu se zabýváme hodnocením písemných prací ve slohovém útvaru, který žactvu, a trouláme si tvrdit, že ani mnohým vyučujícím, není příliš blízký, protože se s ním běžně setkávají jen minimálně: ličení.

¹ V tomto textu organicky využíváme celý pojmový aparát, jímž se slohové písemné práce v kontextu didaktiky češtiny označují. K jejich bohatosti a zároveň terminologické neukotvenosti více viz (Krátký & Šmejkalová, 2023).

Postavení líčení mezi slohovými útvary v současné výuce slohové výchovy

M. Čechová upozorňuje, že líčení je – na rozdíl od mnoha jiných slohových útvarů² – příznačné jen pro jednu funkční stylovou oblast, a to umělecký text (Čechová et al., 2008, s. 31). Subjektivní popis nějakého místa a smyslového dojmu, který se k němu váže, se může v různých podobách, rozsahu a hloubce objevit právě v krásné literatuře, ve vyprávění o nějakém místě, ve fantasy, v deníkových záznamech, v zachycení snových představ. Líčení tudíž chápeme spíš jako princip, tedy slohový postup, který se může uplatit v celku komplexnějšího charakteru a nemusí z něj být snadno vydělitelný. M. Čechová a V. Styblík konstatují, že „systém [slohových útvarů] není v plném souladu s vyjadřovací praxí, a tedy s vyjadřovacími potřebami“ (1998, s. 199). Jestliže ve výuce akcentujeme komunikační hledisko, nemůžou být čisté funkční styly „jediným východiskem a kritériem slohového vyučování“ (ibid, s. 200). Ve shodě s tím H. Krátký a M. Šmejkalová upozorňují, že „jestli je naším cílem připravit žáka na komunikační praxi, málokdy se setká s krystalicky čistým slohovým útvarem tak, jak jej chápou současné učebnice českého jazyka“ (2023, s. 275). Z hlediska čtenářství i pisatelství hraje podstatnou roli i to, že dokonce i v oněch jmenovaných oblastech jsou prvky subjektivního popisu zřídka. M. Krčmová uvažuje o tom, že se pasáže líčení, dříve v beletrii běžnější, stávají vzácnějšími „zřejmě proto, že popisné pasáže zpomalují průběh příběhu, což dnes není v módě“ (Čechová et al., 2008, s. 113). Není-li tedy líčení dobře uchopitelné z pozice čtenářské, těžko takové může být z pozice pisatelské. K. Šebesta uvádí, že z hlediska komunikační výchovy v psaní je předpokladem, aby „žákům byla naprosto zřejmá jeho funkčnost“ a aby písemné projevy vyrůstaly z „konkrétní komunikační situace“ (1999, s. 97–98). Jak ovšem takovou situaci v případě líčení se třídou evokovat?

Výuku, natož testování líčení jakožto samostatného útvaru proto vnímáme jako značně spekulativní. Školní praxe se struktury tradičních slohových útvarů „spíše přidrží“ ve smyslu, že je zachovává (Krátký & Šmejkalová, 2023, s. 281). Tento dráždivý rozpor mezi snahami o přiblížení se skutečným komunikačním potřebám a mezi zavedenou praxí, případně i očekáváním veřejnosti a rodičů je i jednou z motivací, proč jsme se ve výzkumu zaměřily právě na líčení jakožto tradiční samostatný útvar.

Učebnicové výklady líčení a jeho jazykových prostředků se základně shodují: líčení chápou jako určitý typ popisu a jako součást uměleckého stylu, opakuje se požadavek subjektivity (ostatně jednou z často užívaných definic líčení je i „subjektivně zabarvený popis“). Např. učebnice *Hravá čeština pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia* (2017)

² Útvarem chápeme v základní shodě s bohatým, problematizujícím výkladem M. Čechové et al. „zobecnělé typy projevů příznačné pro určité stylové oblasti“, slohovými postupy pak „neuzavřené procesuální složky určitým způsobem pojímající témata nebo motivy“ (2008, s. 31). Jana Hoffmannová k slohovým postupům a útvarům poznamenává, že slohové útvary „mohou být seskupovány kolem jednotlivých slohových postupů“ (1997, s. 163).

přirovnává psaní líčení k malování obrazu a nabízí různá procvičování psaní obrazných pojmenování. Nadto lze k líčení na učitelských internetových stránkách nalézt mnoho současných materiálů vytvářených vyučujícími pro vyučující.³ Z existující nabídky by snad šlo soudit, že se na ZŠ a pak i na SŠ při přípravě na maturitu líčení prostor věnuje. Příklady zdařilých líčení najdeme i na webových stránkách *Asociace češtinářů*⁴, a to z nedávných let 2019, 2020, 2022.

Nesporný vliv na to, jak vypadá výuka slohu a textu, mají nejen výukové materiály, ale i podoba zkoušek: přijímacích i maturitních (viz Štěpáník, 2018). V roce 2011 v jarním termínu bylo líčení součástí nabídky témat písemné práce pro vyšší úroveň⁵ maturitní zkoušky. Bylo uvedeno pod číslem 9 z celkové 10 nabízených témat a doprovázeno výchozím textem s názvem *Do srdce temnoty* včetně uvedeného zdroje: K. H. Mácha, Večer na Bezdězu. Instrukce ke zpracování byla následující: „líčení místa, které vás přitahuje a zároveň děsí“. Totožný výchozí text je uveden i jako příklad pod číslem 12 v souboru 18 vzorových zadání písemných prací z českého jazyka a literatury vydaných Cermatem v roce 2013. Jako zdroj textu je zde uveden CERMAT a liší se i detailnější formulace zpracování, vysvětlen je totiž i samotný pojem *líčení*: „líčení (subjektivně zabarvený popis) místa, které vás přitahuje a zároveň děsí (role výchozího textu inspirativní)“. S tímto souborem a ukázkami se živě pracuje i dnes.

Od roku 2021 se ovšem slohová část maturitní zkoušky vrátila do gesce jednotlivých škol a data pro to, zda vůbec a případně v jaké podobě školy líčení mezi maturitní zadání písemných prací zařazují, scházejí. Některé školy ale zveřejňují obecné přehledy obsahující mj. výčet slohových útvarů, z nich výběrově zmíníme dostupné příklady nabídek, v nichž líčení figuruje: Gymnázium Milevsko: vypravování, zpráva, životopis s motivačním dopisem, líčení a charakteristika (zadání z roku 2023); Gymnázium Navis, Světlce: vypravování, úvaha, líčení, novinový článek, charakteristika a referát; Gymnázium Karla Sladkovského, Praha: vypravování, úvaha, popis, charakteristika, líčení, článek s prvky publicistického stylu, text s prvky administrativního stylu; Vyšší odborná škola grafická a střední průmyslová škola grafická, Praha: popis prostý, popis umělecký, líčení, vypravování, úvaha, zamyšlení, článek, zpráva, článek s prvky reportáže, článek s prvky fejetonu, otevřený dopis, úřední dopis, žádost, stížnost.

V uvedených případech jsou výčty nabízených útvarů odlišné šíří nabídky, aktuálností útvarů i úrovní jejich konkretizace. Data o tom, které slohové útvary a témata se u maturit vyskytly od chvíle, kdy se hodnocení písemných prací opět soustředilo pod gesce jednotlivých škol, by ovšem byla potřebná pro to, abychom jednak získali přehled o praxi a strategiích v jednotlivých školách (srov. Rysová, 2017/2018), jednak ex post

³ Na internetové stránce *Učitelnice* najdeme pod nabídkou předmětu český jazyk a literatura 43 materiálů, které se věnují líčení (zjišťováno 16. 1. 2026). Většina tak činí v rámci výkladu slohových útvarů, v menším počtu jsou celostně zaměřené na líčení v rámci tvůrčího psaní.

⁴ <https://www.ascestinaru.cz>.

⁵ Státní maturitní zkouška měla v České republice dvě úrovně mezi lety 2011 a 2012, ukončeny byly novelou školského zákona (<https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/pripravovane-zmeny-v-maturite-2013>).

sdíleli zkušenosti, např. které útvary a témata studující ne/preferují, ve kterých jsou ne/úspěšní a které se vyučujícím hodnotí snáz či obtížněji. S tím by se ideálně mělo pracovat při zadávání témat i při hodnocení písemných prací, nejen těch maturitních.

Hodnocení písemných prací

Hodnocení je neuralgickým bodem učitelské práce, v němž se střetávají očekávání, která má stát od školského systému,⁶ s očekáváními vyučujících, žáků a žákyn, jejich rodin i veřejnosti.⁷ Hodnocení písemných prací je komplexní záležitost: je nesnadné stanovit, které aspekty vůbec hodnotit a jak, tedy jakou váhu mají mít jednotlivé složky práce. Mísí se tu složka formální, složka myšlenková a složka kreativní a každá může být naplňována jinak zdařile. Zdůrazňuje se tedy potřeba hodnotit každou práci jako celek, postupovat od dojmu celkového k případným detailům a nelpět na možných formálních nedostacích bez reflexe obsahových, myšlenkových i v širokém smyslu jazykových kvalit práce.⁸

Rozpory v hodnoceních jednotlivými vyučujícími ukázal před více než 30 lety J. Kostečka (1993, s. 138–141). Tutéž písemnou práci v podobě úvahy předložil k hodnocení metodikům, třem vyučujícím gymnázií a dalším češtinářům a češtinářkám⁹, včetně sebe samého. Vybraná hodnocení jsou v jeho práci citována a jsou z nich patrné dva principiální rozdíly, a to nejen v obsahu a výsledcích, tedy klasifikaci, ale i v samém pojetí hodnocení. Dvě ukázková hodnocení metodiků se soustřeďují na pozitiva práce, k nim pak případně autoři připojují upozornění na nedostatky (klasifikují práci jako chvalitebnou, ve druhém případě jako výbornou), jiné hodnocení začíná příznačně výčtem uvozeným slovy „nelíbí se mi“ a žádná pozitiva nezmiňuje (přesto navrhuje známku dobře, což je vzhledem k samým výtkám matoucí).

Kostečkovy srovnání, byť metodologicky nejasné zpracované, odpovídá tomu, že ujednotit hodnocení slohových prací představuje zásadní výzvu výuky slohové výchovy. O to se dobře a strukturovaně pokoušejí například *Kritéria hodnocení písemných prací*, vydaná Cermatem jako samostatný dokument poprvé v roce 2019, *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Od zadání k hodnocení žákovských textů* (Havlíčková et al., 2023), případně i příručka *Maturita z českého jazyka a literatury: písemná práce* (nakladatelství

⁶ Za dobrou poznámku, že jde spíš o očekávání státu od školského systému než o školský systém jako takový, děkujeme jedné z recenzentek.

⁷ Stačí nahlédnout na kontroverze, které se vážou k novele školského zákona odmítnuté Senátem a následně schválené Poslaneckou sněmovnou v červnu 2025. Novela mj. zavádí slovní hodnocení pro 1. a 2. ročník ZŠ.

⁸ „Obsahová úroveň a kvalita zpracování jsou důležitými oblastmi, které by neměly být zkráceny ostatními nedostatky, např. pravopisnými“ (Havlíčková et al. 2023, s. 26.).

⁹ Poslední uvedená skupina prací hodnotila na setkání vyučujících, slyšela ji ovšem jen ve čtené podobě a bez srovnání s pracemi dalšími. Takové hodnocení lze brát jen jako orientační.

Didaktis). Zmíněné dokumenty nabízejí návod, jak při hodnocení ideálně postupovat, ve druhém dokumentu je propracovaná metodika zadávání i hodnocení prací.

Psaní je jakožto jedna ze složek komunikační výchovy chápáno jako proces, jako prostředek nabývání kompetence úspěšně komunikovat písemnou formou.¹⁰ Hodnotí se složka slohová, obsahová a úžeji jazyková (Čechová, 1998), při psaní textů a jejich následné evaluaci je zásadní, zda a za jakých podmínek žáci a žákyně psaní nacvičovali, jak je jim blízký zadaný slohový útvar, téma a jak je formulováno zadání¹¹ a přidružené úkoly. Lpění na čistotě slohového útvaru neodpovídá reálným komunikačním situacím (Havlíčková et al., 2023, s. 21) a tlačí žactvo do jakéhosi zautomatizovaného postupu psaní, např. že v úvaze musí být sloveso *myslet si*, ve vyprávění musí být přímá řeč, v charakteristice musí být mnoho přídavných jmen apod. S takovými zautomatizovanými předpoklady jsme se setkali i v našem výzkumu: vyučující jmenovali, co podle nich musí obsahovat písemná práce, aby odpovídala útvaru ličení.

Sběr dat: dotazník a respondenti

Shrňme zde a rozvedeme zjištění, která získala Eliška Vojtěchová pro svoji bakalářskou práci *Učitelské hodnocení slohových prací v útvaru ličení* (2024, Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK, Praha, vedoucí práce: Hana Dufková). Stěžejní část práce tvořilo dotazníkové šetření. V jeho rámci jsme zjišťovaly obecný přístup vyučujících k hodnocení písemných prací ve škole a jejich povědomí a představy o útvaru ličení. Předložily jsme jim jednu anonymizovanou písemnou práci z cvičného termínu z roku 2011¹² a požádaly je o hodnocení práce podle zadaných kritérií i o hodnocení celkové. Charakter dotazníkového šetření a jeho následného vyhodnocení byl primárně kvalitativní a naráží tak na zřejmé limity, zmíníme je v dalších odstavcích.

Data byla sbírána prostřednictvím platformy Google Forms v dubnu 2024. Dotazník byl rozeslán na 150 vybraných adres ve všech krajích v Česku a inzerován na učitelsky zaměřených účtech na sociálních sítích. Dotazník byl pilotován jedním zkušeným a dvěma začínajícími vyučujícími a následně byl podle připomínek z pilotáže upraven.

Dotazník vyplnilo 14 vyučujících¹³ mezi 30 a 63 lety, většina s dlouhodobějšími zkušenostmi s výukou: 5 z nich s délkou praxe 5–10 let, 2 s délkou praxe 10–20 let, 7 s délkou praxe nad 20 let. Z odpovědí vyplynulo, že 3 vyučující mají zkušenosti s výukou na 1. stupni ZŠ, 9 vyučujících na 2. stupni ZŠ, 11 vyučujících na SŠ a 2 vyučující

¹⁰ K tomu více K. Šebesta (1999, s. 99–109 aj.).

¹¹ Kupříkladu široce pojatá zadání mohou být pro žákyně a žáky těžko uchopitelná a zároveň se mohou ukázat jako velmi problematická pro vyučující při hodnocení práce (Havlíčková et al., 2023, s. 21).

¹² Toto zadání se objevilo v první sadě cvičných zadání vyšší úrovně maturitní zkoušky v roce 2011 (<https://www.statnimaturita-cestina.cz/pisemna-prace/pisemna-prace-2011>).

¹³ V dotazníku jsme se vědomě rozhodly nezjišťovat pohlaví respondentů, proto dál používáme formu generického maskulina.

na VŠ. Uvědomujeme si, že počet respondentů není vysoký, přesto ani zanedbatelný, získaná data tak chápeme a předkládáme jako zachycení tendence.

Přístup k hodnocení písemných prací a požadavky na útvar líčení

Dotazník zjišťoval mj. to, jaký přístup vyučující uplatňují při hodnocení písemných prací. Polovina respondentů hodnotí výhradně pomocí známky; polovina pak kombinuje několik typů hodnocení, např. známku plus slovní hodnocení nebo body, respektive procenta plus slovní hodnocení. Všichni respondenti uvedli, že žactvo předem zná způsob, jakým budou písemné práce hodnoceny.

V době šetření používalo 5 respondentů z celkových 14 kritéria hodnocení písemných prací připravená Cermatem, 1 respondent pak uvedl pouze slovně „tabulka“, možná tedy rovněž používá tato kritéria, tradičně uváděná v tabulce. Dalších 6 respondentů pak uplatňuje kritéria vlastní, podle odpovědí sestávající z několika složek: většinou pokrývají roviny jazykových prostředků od lexika přes morfosyntax po textovou syntax, zmiňují i dodržení tématu, respektive útvaru. U 3 respondentů se objevilo podobné kritérium, pokaždé popsané jiným způsobem: originalita, nápaditost a zajímavost zpracování. To je pochopitelně velmi citlivé místo celého hodnocení. Do úplného výčtu zbývá 1 respondent, který uvedl v odpovědi na otázku po uplatňovaných kritériích „všechna“, a 1 respondent, který specifikoval, že při hodnocení vždy záleží na okolnostech, čase a podrobnosti příprav před psaním práce.

Zajímalo nás i to, jakou váhu v hodnocení písemné práce u zkoumaných respondentů zaujímá pravopis.¹⁴ Rozhodly jsme se zde pro zjednodušující škálu procent odstupňovanou po celých desítkách. Respondenti uváděli následující procenta: 2 respondenti 10 %, 5 respondentů 20 %, 5 respondentů 30 %, 2 respondenti 50 %. Zejména poslední číslo považujeme za šokující, bylo by ovšem jistě zapotřebí detailně ohledat, na čem svoji odpověď respondenti staví, mj. co vůbec zahrnují pod pravopisnou složku, a jak jejich praxe ve skutečnosti vypadá – v hodnocení práce se u daných respondentů 50% akcent na pravopisnou složku zřetelně neprojevil.

V otázce s otevřenou odpovědí jsme zjišťovaly, které rysy a prostředky vyučující konkrétně u líčení požadují. Podobné odpovědi byly sloučeny pod zobecňující rys, prostředky řadíme od těch nejžádanějších po ty nejméně očekávané: 11× básnický

¹⁴ Fenomén pravopisu ve výuce a ve společnosti je jedním ze stěžejních výzkumných témat vedoucí práce a spoluautorky tohoto textu Hany Dufkové.

prostředek, 6× subjektivita, 6× vyjádření emocí, 4× popisnost, 2× zapojení smyslů¹⁵, 2× zaujetí/interes¹⁶, 2× pestrá slovní zásoba.

Hodnocení ukázkové práce

Podstatné pro nás bylo nechat respondenty ohodnotit konkrétní práci a pokud možno zaznamenat postup hodnocení. Narážíme tu pochopitelně na limity spočívající v tom, že vyučující měli hodnotit písemnou práci, aniž znali pisatele/pisatelku a aniž byli svědky a mentory jejího psaní. Výhodu takového postupu spatřujeme v tom, že všichni hodnotí tutéž práci za stejných podmínek. Nadto máme na paměti, že centrální hodnocení maturitních písemných prací není až tak dávná praxe, aby bylo možné ji považovat za zcela překonanou.

Vzorovou písemnou práci nám pouze pro účely bakalářské práce (a s následným svolením ji citovat v tomto článku) poskytl Cermat. Na výběr jsme měly z 5 autentických textů, které se objevily mezi maturitními písemnými pracemi. Zvolily jsme práci psanou rukou, bohatou z hlediska slovní zásoby, přesto i mírně lexikálně repetitivní, nadto se znatelnou narativní linkou. Práce byla čitelná, vizuálně upravená a neobsahovala žádné výrazné pravopisné odchylky¹⁷ – ty ovšem nebyly dominantní v žádné z poskytnutých prací, z nichž jsme vybíraly. Součástí bylo zadání sestávající z názvu *Město se probouzí nad ránem...* a výchozího textu, jímž byl upravený úryvek¹⁸ z básně Země vzdálená¹⁹. Zadání pak bylo specifikováno pouze jedním slovem: ličení. Zadání, přetisk a přepis práce uvádíme v příloze.

Přestože jsme práci považovaly za přehledně napsanou, 1 respondent ji označil za nečitelnou a odmítl se k ní vyjádřit.²⁰ Pracovaly jsme tedy se 13 sadami odpovědí. Otázky směřovaly k hodnocení klasifikací i slovy. Výsledné odpovědi se v některých bodech rozcházele, a to i výrazně. Už v prostém hodnocení klasifikací se sešla tato hodnocení: 5× 1, 4× 2, 3× 3 a 1× 4, z hlediska procent pak následující hodnoty: 2× 100 %, 3× 90 %, 5× 70 %, 1× 60 %.

¹⁵ Jedna z otázek zjišťovala, do jaké míry se žáci a žákyně snaží v ličeních využít víc než jeden smysl.

Odpovědi vyučujících to potvrzují ve výrazně větší míře (7× ano, 4× spíše ano a pouze 3× spíše ne); jen 2 vyučující explicitně uvedli, že využití smyslů v ličení požadují.

¹⁶ Není zřejmé, zda tím respondenti mysleli prokázání autorského zaujetí pro téma nebo vyvolání zaujetí čtenářského, přikláníme se ovšem k první variantě.

¹⁷ Pravopisnými odchylkami označujeme odchýlení se od pravopisné normy, resp. představy o kodifikaci. Za klíčové zdroje, stejně jako např. při tvorbě didaktických testů v Cermatu, chápeme stávající podobu Internetové jazykové příručky a vznikající Akademický slovník současné češtiny, případně i Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost.

¹⁸ Úryvek je poskládan z dvou vzdálených částí básně. Byly v něm ponechány tři nespisovné koncovky adjektiv, jedna koncovka adjektiva byla ve srovnání s originálem upravena na spisovnou.

¹⁹ Kapela BSP, album: Michal Pavlíček for Kamil Střihavka with the assistance of Ota Balage, rok vydání: 1994.

²⁰ Poznámka k nečitelnosti se objevila i ve slovním komentáři R6 k práci: „v některých slovech není jisté, zda se jedná o chybu, či pouhou nečitelnost“.

3× 80 %, 3× 70 %, 1× 60 % a 1× 40 %. Ve všech případech byli respondenti v hodnocení známkou a procenty sami se sebou konzistentní, pouze hodnocení 70 % korespondovalo u 1 respondenta se známkou 2, u 2 respondentů pak se známkou 3. Rozptýl mezi 1 a 4, respektive mezi 100 % a 40 % ukazuje, jak zásadně odlišné může hodnocení téže práce být. Může to být dáno jiným očekáváním, respektive jinou referenční skupinou, k níž se vyučující zkušenostně vztahuje. Práce byla předložena jako anonymní, nebylo tedy možné přihlídnout k individuálním schopnostem a progresu pisatele/pisatelky. Bereme to však jako palčivou připomínku toho, že stejně jako samotná výuková praxe závisí i hodnocení slohových prací kromě objektivně kvantifikovatelných kritérií na osobě toho, kdo práce hodnotí.

Nejednotnost pojetí se projevila i ve slovních hodnoceních: v tom, jestli bylo hodnocení psáno ve 2. osobě jednotného čísla nebo neadresně, v obsáhlosti, v rozložení ocenění i výtek, v jednotlivostech. Pro úplnost je nejprve přikládáme celá v kombinaci s jednotlivými hodnoceními klasifikací i procenty; řadíme je sestupně podle navrhovaných procent, respondenty označujeme jako R, pro přehlednost jsou číslováni:

R1: Výborná. (známka 1, 100 %)

R2: *Práce odpovídá zadání i slohovému útvaru. Autor používá prostředky typické pro umělecký popis – líčení. V textu se neobjevují pravopisné nedostatky, text působí soudržně, působivým prvkem je uzavření textu a jeho zarámování. Smutek je dominantním pocitem, který autor vyjadřuje a text je napsán v duchu poetického zadání z uvedené písně.* (známka 1, 100 %)

R3: *Tvé zpracování obsahuje hned několik hezkých momentů, máš zde pěkná obrazná pojmenování. Úplně se ti ale nedařilo zachytit náladu básně, která měla být základem pro tvůj text. Po formální stránce je práce až na několik nedostatků zdařilá.* (známka 1, 90 %)

R4: *Odpovídá tématu i slohovému útvaru. Dobrá stylistická úroveň, bohatost jazykových prostředků, citové zabarvení.* (známka 1, 90 %)

R5: *Práce obsahuje bohatou slovní zásobu vyžadovanou pro líčení, po stylistické a tvaroslovné stránce bez problémů, drobné pravopisné chyby.* (známka 1, 90 %)

R6: *Autor/ka vypracovala hezkou práci s minimem chyb, v některých slovech není jisté, zda se jedná o chybu, či pouhou nečitelnost. Některé pasáže by mohly být z hlediska kompozice lépe členěny. Slovní zásoba je vyhovující, avšak jednodušší, slohový útvar práce splňuje částečně, téma zcela. Stylistiku považují místy za jednodušší, ale zcela funkční. Celý text vyznívá velmi příjemně, dobře se čte. Z hlediska slohového útvaru mi zde však chybí větší vyjádření osobní individuality a sdělení prožitků. Práce sklouzla k popisnosti.* (známka 2, 80 %)

R7: *Začátek práce je skutečně líčení, pak se ze subjektivně zabarveného popisu postupně stává spíše popis prostý. Slohová práce odpovídá zadanému tématu. Po pravopisné stránce text vykazuje pouze malé nedostatky. Slovní zásoba je v pořádku, ale autor použil málo básnických prostředků – na ty je práce poněkud chudá. Text má logickou strukturu, je vhodně členěn do odstavců.* (známka 2, 80 %)

R8: *Jako celek byla slohová práce zpracována velice pěkně, ovšem zhruba od poloviny není, dle mého názoru, tak úplně dodrženo téma probouzejícího se města nad ránem...* (známka 2, 80 %)

R9: *Opakování výrazů, částečné odklonění od útvaru v druhé polovině, méně prvků typických pro líčení, naopak kladné věci jsou systematičnost, vydařený úvod, personifikace.* (známka 2, 70 %)

R10: *[...] částečný odklon od tématu; místy přechod k dějovému popisu (není zcela na škodu); několik jazykových chyb (vč. pravopisných); + stylově vyrovnané; dobrá práce s jazykem; dobrá návaznost vět a myšlenek; čtenářsky komfortní.* (známka 3, 70 %)

R11: *Milá X, díky za tvoji práci. Tvůj text je vyspělý, bez zásadních gramatických a pravopisných nedostatků, je vidět, že umíš psát. Tvoje práce obsahuje prvky popisu, soustřeďuješ se na vjemy pohybu probouzejícího se města. Na líčení je to ale popis příliš dynamický a povrchní. Při vytváření druhé verze textu, kterou budu finálně hodnotit, se prosím zaměř na jediný okamžik – nejlépe chvíli rozednění, oprosti se od zívání do myšlenek a pocitů lidí, kteří ve městě jsou, a zaměř se na pocity SVĚ. Popiš, co přesně vidíš, slyšíš a cítíš v tomto jednom okamžiku, tak aby si to čtenář dokázal živě představit. Použivej přitom obrazný jazyk, co ti ty vjemy a pocity připomínají? Klidně vol netradiční slova. Těším se na další verzi tvého textu.* (známka 3, 70 %)

R12: *Práce se odklání od zadaného tématu.* (známka 3, 60 %)

R13: *V zadání nebylo řečeno, zda je výchozí text inspirativní, či mají jeho prvky zakomponovat do práce, navázat na něj. Rozhodně lze ale říct, že text odpovídá nadpisu jen zčásti, studentovi bych doporučila zaměřit se na tvorbu vhodného nadpisu, popřípadě na držení se tématu. Obecně se text příliš upíná na popis toho, co dělají lidé. Dále se v textu objevují zvláštní obraty (proč musí můry pít silný čaj?).²¹* (známka 4, 40 %)

Pouze R11 a R3 pojali hodnocení jako komplexní zpětnou vazbu adresovanou přímo autorovi/autorce, neadresné doporučení formuluje v komentáři i R13. Tato hodnocení mají formativní charakter, obsahují explicitněji vyjádřená doporučení ke zlepšení, reflexi psaní jakožto procesu, nikoli jako výsledného produktu. U některých ostatních

²¹ Respondent zde, zdá se, nepřihlíží k výchozímu textu, v němž je obrat obsažen.

lze doporučení spíš vyvodit z hodnocení samého, např. u R6: *chybí [mi] větší vyjádření osobní individuality a sdělení prožitků* (jestliže něco chybí, nejspíš by bylo vhodné to doplnit). Situaci zodpovídání dotazníku ovšem zajisté nelze chápat jako autentické podání zpětné vazby, zadání otázky *Jak byste hodnotil/a písemnou práci slovně?* pro to bohužel nebylo dostatečně návodné a na příště by bylo vhodné ho ještě rozvést a konkretizovat.

Sám útvar líčení označují respondenti také jako umělecký popis (R2) nebo subjektivně zabarvený popis (R7). Při srovnání slovních hodnocení vyvstává otázka, zda respondenti obecně nesměšují téma a útvar. R4 uvádí, že práce odpovídá útvaru i tématu, R7 negativně hodnotí odklon od líčení, ale kvituje dodržení tématu, R8, R10, R12 a R13 upozorňují na odklon od tématu (R12 to uvádí jako jediný bod slovního hodnocení), R6, R9 a R11 zase na odklon od útvaru. R13 navíc téma spojuje s nadpisem textu, R3 pak zmiňuje náladu, její pojetí v odpovědi však spíš odpovídá právě tématu práce.

Některá hodnocení vyzdvihují jazykovou úroveň práce, R2 píše, že *se pravopisné nedostatky neobjevují*, R11 uvádí, že text je *bez zásadních gramatických i pravopisných nedostatků*. Některá hodnocení ale v textu jazykové nedostatky shledávají, např. R5 *drobné pravopisné chyby*, R7 *pouze malé* [pravopisné] *nedostatky*, R10 pak *několik jazykových chyb* (vč. *pravopisných*). Zdálo by se, že doporučení pro hodnocení pravopisných, resp. jazykových nedostatků v textu včetně dělení na chyby malé a hrubé/velké, které vypracoval Cermat, nabízí potřebný nástroj pro objektivní hodnocení. Přesto je evidentně třeba i zde počítat s postojem toho, kdo práci hodnotí. Posuzování jazykové vhodnosti a správnosti má totiž v našem prostředí velmi často podobu binární (správné × špatné). V situaci, kdy je pravopisná složka ve výuce jazyka výrazně akcentována, je potřeba mluvit o tom, že vyučující nezaujímají k pravopisu a jednotlivým pravopisným jevům shodné postoje. Nepředpokládáme, že by bylo různé hodnocení pravopisné stránky u R2 a R10 způsobeno neznalostí pravopisu, a tedy např. neschopností R2 pravopisné odchylky odhalit. Jinakost spíš podle nás pramení z rozdílnosti přístupů. I v tomto bodě, zdánlivě kvantifikovatelném, se tedy mohou hodnocení rozcházet.

Jednotlivé zpětné vazby se liší i v hodnocení složek, u nichž z principu nemůže existovat přesný nástroj hodnocení, přestože jsou v rozšířených materiálech k dispozici vzory a dobré příklady. Mluvíme zde vedle už zmíněného dodržení tématu, stylu apod. také o použití lexiku a výstavbě textu:

lexikální bohatost: R5: *obsahuje bohatou slovní zásobu*; R3: *pěkná obrazná pojmenování*; R6: *Slovní zásoba je vyhovující, avšak jednodušší*; R7: *Slovní zásoba je v pořádku, ale autor použil málo básnických prostředků*; R13: *v textu [se] objevují zvláštní obraty*; R9: *opakování výrazů*;

výstavba textu: R2: *text působí soudržně*; R10: *dobrá návaznost vět a myšlenek*; R6: *Některé pasáže by mohly být z hlediska kompozice lépe členěny*.

U takto vytržené práce nelze vést jasnou linii mezi hodnocením obecného písemného projevu pisatele/pisatelky a mezi hodnocením práce konkrétní. Nelze tak ani tvrdit, že by třeba u hodnocení vypravování nebo úvahy nebyl za podobných okolností u týchž respondentů rozptýl podobně široký. Přesto se domníváme, že některé nejasnosti vyvěrají právě z toho, že se liší pojetí líčení a jeho konstitutivních prvků, protože to není útvar nebo postup komunikačně příliš obvyklý. Rozdílné vnímání lze vyčíst například z následujících částí získaných hodnocení: R2: *Autor používá prostředky typické pro umělecký popis – líčení* × R9: *částečné odklonění od útvaru v druhé polovině, méně prvků typických pro líčení* × R11: *Na líčení je to ale popis příliš dynamický a povrchní*.

Závěry

Výsledky našeho dotazníkového šetření naznačují, že se hodnotitelé přes zdánlivě podobná kritéria uplatňovaná při hodnocení rozcházejí. Za příznačné považujeme, že respondenti hodnotili rozdílně to, jestli předložená práce vůbec odpovídá požadovanému útvaru líčení, a při posuzování vedle formální podoby, pravopisu a lexika reflektovali i obtížněji uchopitelná kritéria jako dodržení tématu, nebo dokonce udržení adekvátní nálady. V žádném z těchto bodů nepanovala u všech respondentů shoda.

Díky AI se před námi otevírá netušená možnost snadné kvantifikace i takových složek, jakými je třeba lexikální bohatost textu nebo použití prostředků soudržnosti textu. Pokud bychom ale chtěli takové nástroje vyvinout a používat odpovědně, měli bychom nejprve vést širší diskusi o tom, které slohové útvary a jak v dnešní době vyučovat. Pokud po nás zadání žádá něco, s čím máme zkušenosti jen kusé, teoretické nebo simulované v umělém prostředí školního slohu, je možnost dostat domnělému ideálu jen minimální. Domníváme se, že přesně takovým umělým formátem je v dnešní době i útvar líčení a že se to odráží i v nejistotě jeho hodnocení. Z hlediska komunikační výchovy pokládáme za funkční integrovat prvky subjektivního popisu do aktuálnějších, kombinovaných textů: např. do internetové recenze vybraného místa či do textové zprávy z výletu.

Literatura a prameny

Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. NLN.

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. NLN.

Havlíčková, S., Břejchová, R., Štěpáník, S., Baumannová, A., Emmer Illová, M., & Krátký, H. (2023). *Metodická příručka Český jazyk a literatura Od zadání k hodnocení žákovských textů*. NPI, projekt SYPO.

Havlíčková, S. (2021). *Maturita z českého jazyka – Písemná práce*. Didaktis.

Hoffmannová, J. (1997). *Stylistika a... Trizonia*.

Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. H & H.

Krátký, H., & Šmejkalová, M. (2023). Hodnocení písemných slohových prací v německé a české didaktice – komparativní pohled. *Pedagogika*, 73(2), 271–290.

Pavličková, A., Křivancová, M., Hudcová, G., Báčorová, A., Pavličková, L., Mrázková, V., Aberlová, J., Veber, T., & Hanusová, J. (2017). *Hravá čeština. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik.

Rysová, K. (2017/2018). Charakteristika výsledků písemných maturitních prací z českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 68(4), 157–168.

Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum.

Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.

Příloha

Město se probouzí nad ránem...

VÝCHOZÍ TEXT

Smutnej déšť a město v kouři
ticho prázdných rán
noční mýry pijou silnej čaj...
Den chová stín v záclonách
toulavých pár koček strach...

(BSP, Země vzdálená)

Zpracování: líčení

CVIČNÁ PÍSEMNÁ PRÁCE - ČESKÝ JAZYK A LITERATURA - V
MĚSTO SE PROBOUZÍ
NAD RÁVEM
Je chmurné podzimní ráno, a obloha se snaží chmur- nj dleže. Slunce dnes asi nespalo - jistě je lma. Vlnu su- ní ani mla, jen pár bouřlivých kvoč se mauska ve vi- tyřích. Kolem rozostřených pouličních lamp ještě polehují mořné mury, asi pijí silný čaj. Našla se nad oborem ob- jeví první paprsky slunce - ránoa snířaz. Slunce si po- bitu času musí uvat a opět nastupují na svou obvyklou pout oblohou! Na ulicích se objevují první lidi. Jem unavení, ví se jim ještě nepřichaly snářaz, mořy je mraa snářaz uslou do maře. Šlae jich přibývá a přibývá. - Jel pří- bývá lidí, přibývá i dleženík. Sm, ran, se mezi nimi obje- ví rářiva plářlínka palřiví uplakanému dležení - mařka ho odváčí do šloky, ale mo mla. Ušle by si křař o ha- mařky, ale se šlobo ho čitají jen neme povinnosti. Už dávno ráčal karelozemní kolozoř ^{měřstěho} trřstěho ři- vora. Proroky lidí se valí na vřelky strany. Vřelými po- přlají - Ata do maře, do šloky, nalupřaz. Křelo mimima lidí kolem sebe - ovi dleži, Rařky si jde svou uslou, přimřžli, co bude už oen dležal a už se řiřř naly, jel si mla nely a bude si dleřaz na řellivě. Slunce obařlo ovělo nřklu. Vřelina lidí řel řelí mla v řelauraz nebo v řelurě a obelov. Při jřelě kareř nřř řo „ovi“ - dleži probřřají nové řař-

CVIČNÁ PÍSEMNÁ PRÁCE - ČESKÝ JAZYK A LITERATURA - V

ky a poloděty, školáci své domácí úkoly, studenci své
matrimoniální lásky, své plány do budoucnosti. Dospělí se
dohadují o politice, pár oblidí koně, děti se nacházejí do-
ma nebo do školní obušiny, dospělí opíjí do práva...

Den pokračuje a lidé jdou opíjet do svých domo-
vů. Děti mají práda k nim. Mnohá křesťanská příde-
pady na chvilku, křesťanský do odu, ... Většina lidí má
řádnou náladu - sama práda děje. Ten děje, který lidé
na umělecké výstavě - náhled jiného světa, svět je pole...

Každý je rád, že je na světě. Sedne si k vybe-
řené televizi a užívat si nic nedělání. Zhlédne nějakou u-
poutku svou obvyklou dračku a poněkud zapadne...

Vtahuje se k tomu. Každý má svého svého
vlastního příslušníka obvodu. Může opíjet svůj právník
za chvilu opíjet náhle chvilu právník právo...

přepis žákovského textu z dotazníku (pro potřeby této studie přepsala Hana Dufková)

MĚSTO SE PROBOUZÍ NAD RÁNEM

Je chmurné podzimní ráno, z oblohy se snaží chmurný déšť. Slunce dnes asi zaspalo – ještě je tma. Venku není ani noha, jen pár toulavých koček se mrouská ve vikýřích. Kolem rozsvícených pouličních lamp ještě poletují noční můry, asi pijí silný čaj. Náhle se nad obzorem objeví první paprsky slunce – začíná svítat. Slunce si probilo cestu mezi mrak a opět nastupuje na svou obvyklou pouť oblohou!

Na ulicích se objevují první lidé. Jsou unavení, oči se jim ještě nepřestaly zavírat, nohy je nesou známou cestou do práce. Stále jich přibývá a přibývá... Jak přibývá lidí, přibývá i deštníků. Sem, tam, se mezi nimi objeví zářivá pláštěnka patřící uplakanému dítěti – matka ho odvádí do školy, ale ono nechce. Chtělo by si hrát s kamarády, ale ve škole ho čekají jen samé povinnosti...

Už dávno začal každodenní kolotoč lidského městského života. Proudí lidí se valí na všechny strany Všichni pospíchají – jdou do práce, do školy, nakupovat... Nikdo nevnímá lidi kolem sebe – své okolí. Každý si jde svou cestou, přemýšlí, co bude celý den dělat a už se těší na to, jak si večer sedne a bude se dívat na televizi.

Slunce dosáhlo svého vrcholu. Většina lidí teď sedí někde v restauraci nebo v kantýně a obědvá. Při jídle každý řeší to „své“ – děti probírají nové hračky a pohádky, školáci své domácí úkoly, studenti své trápení a lásky, své plány do budoucnosti. Dospělí se pak dohadují o politice. Pak oběd končí, děti se rozcházejí domu nebo do školní družiny, dospělí opět do práce...

Den pokročil a lidé jdou zpět do svých domovů. Déšť stále padá k zemi. Jeho kapky se ozývají při dopadu na deštníky, bubnují do oken, ... Většina lidí má špatnou náladu – nemá ráda déšť. Ten déšť, který lidé na vesnicích vítají – zalévá jim trávu, zvlhčuje pole...

Každý je rád, že je už doma. Sedne si k vytoužené televizi a užívá si nicnedělání. Slunce zatím urazí svou obvyklou dráhu a pomalu zapadá.

Venku už je tma. Hvězdy ani měsíc nejsou vidět přes zataženou oblohu. Ulice opět zejí prázdnotou. Za chvíli opět začne chmurné podzimní ráno...

Čtenář tvůrcem: tvůrčí psaní jako cesta ke čtenářské a pisatelské gramotnosti

Vladimíra Pánková

FPE ZČU v Plzni, vbrcakov@fpe.zcu.cz

Abstrakt

Studie se zabývá možnostmi rozvíjení čtenářské a pisatelské gramotnosti ve školní literární výchově, a to v návaznosti na revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který od ledna 2025 vymezuje čtenářskou a pisatelskou gramotnost jako gramotnost základní. Čtení a psaní jsou chápány jako vzájemně provázané procesy, jež žákovi umožňují hlubší porozumění nejen uměleckému textu, ale i žitému světu a sobě samému. Teoretická část studie vychází z předpokladu, že vědomě poznaná pravidla tvorby, vyplývající z reflektované četby, jsou pro porozumění uměleckému textu přínosnější než intuitivně pojatá kreativní interpretace. V tomto ohledu je tvůrčí psaní nahlíženo jako nástroj podporující kognitivní, esteticko-emocionální i metakognitivní složku recepce. Aplikační část studie představuje výukový koncept založený na didaktické interpretaci autorské pohádky Jana Wericha *O rybáři a jeho ženě*, navržený v souladu s kurikulárními cíli revidovaného RVP ZV a strukturovaný podle konstruktivistického modelu E–U–R. Předkládaný výukový koncept byl prakticky ověřen v sekundě víceletého gymnázia.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), čtenářská a pisatelská gramotnost, didaktická interpretace, tvůrčí psaní, autorská pohádka, Jan Werich

The Reader as Creator: Creative Writing as a Pathway to Reading and Writing Literacy

Abstract

The study explores possibilities for developing reading and writing literacy in school-based literary education in relation to the revised Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE), which has defined reading and writing literacy as a core literacy since January 2025. Reading and writing are conceived as interrelated processes that enable pupils to achieve a deeper understanding not only of literary texts, but also of the lived world and of themselves. The theoretical part of the study is based on the assumption that a conscious understanding of the principles of literary creation, derived from reflective reading, is more beneficial for the interpretation of literary texts than intuitively conceived creative interpretation. From this perspective, creative writing is understood as a tool that supports the cognitive, aesthetic-emotional, and metacognitive dimensions of literary reception. The applied part of the study presents a teaching concept based on the didactic interpretation of Jan Werich's authorial fairy tale *O rybáři a jeho ženě* (*The Fisherman and His Wife*), designed in accordance with the curricular objectives of the revised FEP BE and structured according to the constructivist E–U–R learning model. The proposed teaching concept was empirically tested in a lower-secondary class of a multi-year grammar school.

Key words: Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE), reading and writing literacy, didactic interpretation, creative writing, authorial fairy tale, Jan Werich

Úvod

V lednu 2025 byla představena finální verze revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).¹ Přináší zásadní změny v koncepci kurikula, které staví na provázanosti očekávaných výsledků učení (dále jen OVU) vzdělávacích oborů s OVU klíčových kompetencí, základních gramotností a průřezových témat. Čtenářská a pisatelská gramotnost je v revidovaném RVP ZV pojata integrovaně a stanovena jako povinný vzdělávací cíl napříč všemi předměty. Její systematický a primární rozvoj však přirozeně náleží především oboru Český jazyk a literatura (dále jen ČJL). Studie proto hledá cesty, jak do výuky ČJL začlenit tvůrčí psaní nikoli jako náhradu interpretace či její samoučelný ornament, ale jako prostředek cíleně posilující a kultivující čtenářskou a pisatelskou gramotnost žáků.

¹ RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2025). <https://prohlednout.rvp.cz>

Analýza RVP ZV

Revidovaný obsah vzdělávacího oboru ČJL vychází z komunikačního a integračního pojetí. To se snaží překonat izolované vnímání jednotlivých složek oboru (jazykové, slohové a komunikační, literárněvýchovné) a propojit je v jednotný, vzájemně se podporující celek. Současně zdůrazňuje mezipředmětové přesahy a usiluje o propojení vzdělávacího obsahu s reálným jazykovým světem žáků.

Jednou z nejvýraznějších změn revidovaného RVP ZV je odklon od tradiční struktury vzdělávacího obsahu založené na výčtu učiva. V jednotlivých vzdělávacích oborech se učivo již neuvádí, a to ani nezávazně; centrální roli nyní zaujímají OVU. Ačkoli nový RVP ZV zdůrazňuje integrační pojetí oboru ČJL, v některých OVU je patrný literárněvýchovný aspekt. Patří mezi ně tyto: Žák „používá záměrně a promyšleně postupy a strategie umožňující vnímat, chápat a interpretovat text“; „vyjadřuje svoje prožitky literárního, divadelního a audiovizuálního díla“; „interpretuje literární díla a díla z oblasti dalších druhů umění“; „tvorí umělecký text podle svých schopností, reflektuje tvorbu uměleckého textu a z reflexe vyvozuje poznatky“.

První z výše uvedených OVU implicitně pracuje s rozvojem žákovy metakognice, tedy s vědomým reflektováním čtenářských strategií užitých při poznávání díla. Žák se zamýšlí nad tím, které aktivity mu pomohly porozumět smyslu díla, které navodily emocionální, příp. estetický prožitek nebo které propojily fikční a žitý svět. Čtenářské či tvůrčí strategie (kladení otázek, vizualizace, předvídání, hledání souvislostí, variace textu atp.) si žák vědomě osvojuje s cílem uplatnit je samostatně při vlastní četbě.

Naplnění tohoto OVU však v reálné výuce nezřídka komplikují sami učitelé. Někteří volí aktivizační či tvůrčí metody mechanicky, bez smysluplného interpretačního zacílení a následné reflexe. Jiní naopak preferují formalistický rozbor („najdi“, „dolož“, „potvrď“), aniž by žáky vedli k prožitku či pochopení estetického účinu. V prvním případě se potýkáme s problémem nezvládnuté kreativity, která nejenže neprohlubuje oborové poznání, ale může ho dokonce vyprazdňovat. Ve druhém případě, typickém pro transmisivní výuku, v níž se text využívá převážně k demonstraci poznatků z poetiky či literární historie, se čtenářské strategie i tvůrčí postupy stávají zcela marginálními.²

Druhý z výše uvedených OVU, týkající se žákova prožitku uměleckého díla, je vhodné chápat jako východisko recepce, nikoli jako její naplnění. Čistě subjektivní hodnocení díla samo o sobě nestačí, pokud není didakticky korigováno a rozvíjeno ve vědomé práci s textem.

² Při samoúčelném užití metod a při chybné či chybějící reflexi četby nebo kreativních výstupů žáka může dojít buď k poznání utajenému (z žákovské exprese není vyvozeno žádné oborové poznání), nebo k poznání zavádějícímu (k dezinterpretaci textu; k osvojování chybných konceptů). V takto nezvládnuté inovativní výuce pak absence znalostní stránky učení vede k „vyprazdňování obsahu“. Oproti tomu v tzv. tradiční výuce, v níž se textem dokládají předem dané obsahy, zase dochází k poznání odcizenému. Tyto dysfunkční didaktické formalismy napříč obory popisuje autorský kolektiv J. Slavíka (2017, s. 286–397).

Třetí z uvedených OVU explicitně vybízí k interpretaci uměleckého textu. Jeho formulace je z kurikulárního hlediska sice srozumitelná, ale z hlediska didaktického příliš obecná, nevymezuje způsob ani míru čtenářského porozumění, k nimž má výuka na druhém stupni základní školy směřovat.³

Čtvrtý OVU – žák „tvorí umělecký text podle svých schopností, reflektuje tvorbu uměleckého textu a z reflexe vyvozuje poznatky“ – představuje z hlediska Bloomovy taxonomie kognitivních cílů nejvyšší úroveň, tedy tvořivou aplikaci poznání. Z toho důvodu se nejvíce jako vhodné začínat poznávání literárního díla právě tvorbou; ta by měla být důsledkem reflektované četby, nikoliv její náhradou. Ovšem OVU explicitně hovoří pouze o reflexi tvorby, již ne o jejím propojení s reflexí četby coby tvůrčím východiskem žákovy exprese. Domnívám se, že výuka literární výchovy se ideálně odvíjí podle modelu četba – reflexe četby – tvorba – reflexe tvorby. V takto strukturované lekci se tvořivost žáků opírá o vědomě poznané kvality textu (předchozí OVU), které se při jeho variaci (dotváření či přetváření) nebo při tvorbě vlastního textu rozvíjejí, interiorizují a propojují s emocionálním a estetickým zážitkem. V reflexi tvorby jsou pak tyto poznatky a zkušenosti dále zhodnocovány a transformovány, aby prohlubovaly porozumění dílu i uměleckým principům.⁴

Revidovaný RVP ZV klade důraz na propojení OVU vzdělávacích oborů s OVU klíčovými kompetencí, základních gramotností a průřezových témat. Klíčové kompetence, jimiž se myslí propojení znalostí, dovedností, postojů a hodnot, představují spolu se základními gramotnostmi a průřezovými tématy těžiště revidovaného kurikula. Stávající klíčové kompetence nově rozšířila kompetence kulturní se záměrem rozvíjet u žáků „schopnost vnímat umění jako specifický způsob poznávání světa a vypovídání o něm, interpretovat a hodnotit různé kulturní a umělecké projevy a porozumět jejich významu a kontextu“. Cíle této kompetence jsou nejvíce kompatibilní s cíli ČJL, s nimiž přirozeně vytvářejí interpretační rámec, a zároveň i s cíli vzdělávací oblasti Umění a kultura (výtvarná a filmová výchova; hudební, taneční a dramatická výchova).

V literární výchově se OVU klíčové kompetence kulturní rozvíjí zejména prostřednictvím diskuse o uměleckých dílech, tedy při jejich analýze a interpretaci. Žáci jsou přitom vedeni k tomu, aby umělecký text vnímali zaprvé jako specifické médium zobrazující

³ Je však nutné dodat, že v nezávazné části RVP ZV je tento OVU didakticky rozpracován v obecně naznačených směrech výuky. Žák si má uvědomit svébytnou fikční povahu uměleckého textu, posuzovat prožitek z četby, reflektovat obsahově-formální prvky textu, odhalovat a objasňovat autorský záměr atp. Tyto návrhy však nejsou závazné, a tudíž pro učitele nepředstavují jednoznačnou oporu pro plánování ani evaluaci výuky. Otázkou rovněž zůstává, do jaké míry jsou učitelé schopni tyto metodické podněty efektivně implementovat.

⁴ Téhož názoru je L. Lederbuchová (2010), která doporučuje realizovat žákovy kreativní zásahy do textu především v konkretizační fázi recepcce. Oproti tomu jiní didaktici preferují model intuitivně uchopené tvořivé interpretace, která umožňuje umělecký text dotvářet či přetvářet bez jeho předchozího porozumění. Smysl díla a poetika textu jsou hledány až v reflexi tvorby. Teprve v ní se interpretace stává vědomou a didakticky korigovanou učitelem. Tento expresivní přístup k textu vnímá O. Vojtišek (2019, s. 212–213) jako protiinterpretační, připomíná mu spíše cvičení z tvůrčího psaní.

společenská i niterná témata, hodnoty, postoje v kulturněhistorickém kontextu⁵, zadruhé jako nástroj k porozumění nejen světu druhých, ale i sobě samým a zatřetí jako inspirační zdroj k vlastnímu tvořivému projevu.

V revidovaném RVP ZV jsou nově vymezeny základní gramotnosti. Vzdělávacího oboru ČJL se týká především gramotnost čtenářská a pisatelská, která není zamýšlena výlučně pro tento obor, nýbrž pro všechny obory napříč kurikulem. Ačkoliv jsou v rámci této gramotnosti rozlišeny dvě různé složky jazykového rozvoje, v revidovaném RVP ZV jsou zcela oprávněně chápány jako jednotný celek. Vzájemná podmíněnost obou procesů je klíčová zejména v ČJL, kde čtení a psaní fungují jako propojené fáze interpretační zkušenosti, jak již bylo prezentováno výše. OVU dané gramotnosti vedou žáka k uvědomělému čtení i psaní, schopnosti hodnotit autorské strategie i vlastní tvůrčí postupy a chápat jazyk jako nástroj poznání, vyjádření a osobnostního růstu.

Průřezová témata prošla zásadní proměnou – nově jsou vymezena pouze tři, zcela nově formulovaná: Péče o sebe a o druhé; Společnost pro všechny; Udržitelné prostředí.

Téma Péče o sebe a o druhé směřuje k rozvoji žákovy sebezrozvoje a wellbeingu, posiluje jeho sociální dovednosti a podporuje aktivní spoluvytváření respektujících vztahů ve školním i digitálním prostředí. Téma Společnost pro všechny rozvíjí kritické myšlení, zejména vůči mediálním sdělením, a schopnost orientovat se v propojeném světě s respektem k lidské důstojnosti a s otevřeností k rozmanitosti. Žáci se učí rozpoznávat manipulativní techniky, předsudky a stereotypy ve způsobu prezentace informací. Téma Udržitelné prostředí podněcuje k odpovědnému přístupu k životnímu prostředí, k pochopení důsledků lidského jednání v širších souvislostech.

Literární výchova může tato témata přirozeně integrovat prostřednictvím textů, které otevírají prostor k reflexi osobních, společenských či enviromentálních otázek.

Aplikační část

Analýza revidovaného RVP ZV poskytuje východisko k promýšlení možností, jak v literární výchově smysluplně uplatňovat metody tvůrčího psaní – nejen jako prostředek žákovské exprese, ale především jako nástroj hlubšího porozumění uměleckému textu. Aplikační část studie se proto zaměřuje na návrh didaktické interpretace, která propojuje četbu, reflexi četby, tvorbu a reflexi tvorby do jednotného komunikačního celku. Cílem tohoto konceptu je rozvíjet čtenářskou a pisatelskou gramotnost, motivovat žáky k vědomé práci s jazykem i k vnímání literatury jako podnětu k poznání světa i sebe sama.

⁵ Právě respekt k tradici a dobovým souvislostem je pro interpretaci uměleckého textu klíčový. Pokud současná výuka rezignuje na historický kontext ve prospěch žákovy vlastní interpretace a tvorby, vzniká riziko dezinterpretací, zejména při projekci současných postojů do historických realit, jak dokládá příklad z výuky zaměřené na poznávání skladby Karla Havlíčka Borovského *Králi Lávrá* (Pánková, 2021, s. 333–362).

Estetická a didaktická reflexe vybraného textu

V aplikační části studie byla zvolena autorská pohádka Jana Wericha *O rybáři a jeho ženě* ze souboru *Fimfárum*. Werich zde vychází z literárně zpracované folklorní tradice, kterou svébytně aktualizuje prostřednictvím osobitého vyprávěčství, humoru a filozofujícího nadhledu. Narativ těchto pohádek je unikátní tím, že evokuje mluvené vyprávění a imitativně obnovuje původní, bezprostřední kontakt s posluchačem. Autor využívá tradičních pohádkových syžetů k vyjádření vlastních názorů na svět, ke glosování lidských i společenských fenoménů. Aluze, sarkastické komentáře či pointy však často ocení až dospělý čtenář vybavený životními zkušenostmi. Werich tak pohádku vrací dospělému čtenáři, kterému byla určena původně, ale zároveň ji nebere čtenáři dětskému. Jeho pohádky oslovují děti i dospělé a každé z těchto čtenářských vrstev nabízejí významy odpovídající jejich interpretačním dispozicím (srov. Vařejková, 1995).

Při práci s vybraným textem žáci mohou objevovat žánrové znaky autorské pohádky⁶, charakterizovat postavy v závislosti na prostředí, reflektovat vyprávěčský styl i jazykové prostředky a formulovat hlavní myšlenky. Pohádka tematizuje odvěkou touhu člověka po lepším životě i meze plněného přání. Zároveň zobrazuje měnící se dynamiku lidských vztahů, důsledky přizpůsobivosti, zejména ústupků, jež jsou činěny v rozporu s vlastním přesvědčením. Text tak otevírá otázky, co člověka činí skutečně šťastným, kde končí zdravá ambice a začíná destruktivní chtivost spojená s touhou po moci; kdy je kompromis při dosahování cíle obohacující a kdy spíše kompromitující. Z hlediska kurikulárního Werichova pohádka nabízí příležitost k naplňování OVU oboru ČJL ve vazbě na OVU čtenářské a pisatelské gramotnosti, klíčových kompetencí (především kulturní; osobnostní a sociální) i průřezových témat (zejména Péče o sebe a o druhé).

Návrh tvořivé didaktické interpretace

Didaktická interpretace vybrané pohádky vychází z třífázového konstruktivistického modelu učení E–U–R. Předkládaná dvouhodinová lekce je prakticky ověřena v sekundě víceletého gymnázia.⁷

⁶ K žánrovým znakům autorské pohádky, zejména v podání Jana Wericha, patří: originální přístup k folklorní tradici; zcivilněný časoprostor (daný moderními reáliemi a dobovými narážkami); jazykový i situační humor; odpateizované kouzelné bytosti; svérázné vyprávěčství – zde kombinující lidovou stylizaci s četnými glosami, gagy, gnómami a rytmizovanými výčty. Takto pojatý narativ lze chápat spíše jako projev Werichovy osobité poetiky než obecně platnou žánrovou konstantu.

⁷ V první vyučovací hodině byla pozornost zaměřena na četbu textu a její reflexi, ve druhé hodině na žákovskou tvorbu a její reflexi. Výukovou koncepci lze však strukturovat i tak, aby se reflexe četby, tvůrčí činnost a reflexe této činnosti organicky postupovaly v obou hodinách.

Evokace⁸

Ve fázi evokace lze aktivizovat žákovu předchozí zkušenost s látkou o zlaté rybce prostřednictvím otázek: *Znáte pohádku o zlaté rybce? Jaké motivy nebo pasáže vám utkvěly v paměti? Které prvky tohoto příběhu považujete za typicky pohádkové?*

Evokaci můžeme dále rozvinout metodou předvídání založenou na komparaci názvů dvou zpracování téže látky. Werichova pohádka *O rybáři a jeho ženě* je aluzí na známý folklorní pretext, který se v Puškinově podání jmenuje *Pohádka o rybáři a rybce*. Změněný název podle S. Urbanové (2003, s. 195) posiluje „realistický prvek, jako kdyby šlo Werichovi více o lidi než o kouzla“. Ve školní literární komunikaci lze komparaci obou titulů vést následovně: *Čím se oba názvy liší? Jaký významový posun tento rozdíl naznačuje? Čemu nebo komu bude ve Werichově pohádce zřejmě věnována výraznější pozornost? Jaké téma bude u Wericha zvýrazněno oproti původní látce?*

Z 28 žáků si na zmíněnou pohádku vzpomněli pouze 4, a to jen ve fragmentech (motiv ulovené a propuštěné zlaté rybky; motiv plněných, stále směřejších přání). Dějové detaily ani závěr pohádky si žáci nevybavili. Pohádkovost spojili s kouzelným zvířecím prvkem. Na základě rozdílných názvů očekávali, že Werichovo zpracování bude na úkor kouzel akcentovat vztahy postav.

Uvědomění si významu⁹

Fáze uvědomění si významu je zde koncipována v posloupnosti: četba – reflexe četby – tvorba – reflexe tvorby.

Četba

První textovou ukázkou určenou k četbě byla expozice pohádky končící replikou: „No, to se ještě uvidí,“ odsekla praktická žena, uvařila večeři a šli pod duchnu“ (Werich, 1960, s. 31–33).

⁸ Cílem evokace je aktivizace žákových prekonceptů – dosavadních představ, znalostí a zkušeností týkajících se daného tématu. Učitel vytváří prostor pro spontánní vybavování a strukturování těchto poznatků, aniž by je hodnotil, tím podněcuje vnitřní motivaci žáka (zvědavost, potřebu ověřit hypotézy). Úspěšná evokace připravuje půdu pro hlubší porozumění tématu – ať už uměleckému, nebo odbornému textu – v následujících fázích výuky (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006a, s. 54–58).

⁹ Ve fázi uvědomění si významu se žáci vlastním úsilím dobírají k novým informacím, a to při práci s vybranými zdroji (umělecký nebo odborný text, multimediální obsah), hledají odpovědi na evokační otázky a konfrontují své prekoncepty s nově získanými poznatky. Na základě toho pak upravují své chápání daného tématu. Tato fáze podporuje hlubší porozumění a vnitřní motivaci prostřednictvím vlastního objevování (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006b, s. 57–59).

Návrh reflektivního dialogu

„Podmínkou a východiskem didaktické interpretace je žákův čtenářský zážitek jako výsledek jeho spontánní komunikační aktivity“ (Lederbuchová, 2010, s. 213). Naplněním této didaktické zásady respektujeme zaprvé oborový OVU (žák vyjadřuje své prožitky z literárního díla), zadruhé estetickou povahu uměleckého textu, zatřetí přirozenou procesualitu četby.¹⁰ Vstup do komunikace s uměleckým dílem lze podnítit otázkami typu: *Jaký dojem na vás udělal začátek pohádky? Co vás v úvodu pohádky nejvíce zaujalo? Která pasáž, věta nebo jen detail? A proč?*¹¹

Žáky nejvíce zaujalo obydlí postav – velikánská láhev od octa. Toto symbolicky nadsazené, svými významy však charakterizačně funkční prostředí, jež nahradilo očekávanou rybářskou chatrč, žáky překvapilo a pobavilo. Jednoho žáka v souvislosti s prostředím postav upoutala replika „byť nemůžeme dostat“, která podle jeho slov spíše než do pohádky směřuje do autorovy doby, poznamenané mj. bytovou krizí.¹²

Ve spontánní (přirozené) recepci si čtenář vytváří představu fikčního světa obvykle bezděčně. Didaktická interpretace naproti tomu může kognitivně-percepční schémata aktivizovat prostřednictvím řízené imaginace. Tato metoda vědomě iniciuje a zároveň usměrňuje žákovu obrazotvornost tak, aby zaplňování míst nedourčenosti¹³ nebylo samoučelnou hrou, nýbrž interpretačním aktem vedeným intencí textu a opřeným o čtenářské a životní zkušenosti, které se tímto procesem dále prohlubují.

Z hlediska autorské záměrnosti vybraného textu je smysluplnější zaměřit žákovu pozornost na prostředí determinující povahu postav než na jejich zevnějšek, jenž v expozici pohádky není vůbec zmíněn. Rovněž je podnětnější vést žáky k čichovému než vizuálnímu prožívání toposu (velikánské láhve od octa). Kyselost totiž spoluurčuje

¹⁰ L. Lederbuchová (2010, s. 149–203, 217–218) se metodicky zabývá řetězovou návazností interpretačních aktivit ve všech fázích žákovské recepcce (percepce, apercce, interpretace, konkretizace) a nabízí konkrétní podněty k jejich rozvíjení a kultivaci. Důraz na plynulou komunikaci mezi jednotlivými fázemi formuluje jako didaktickou zásadu při práci s literárním textem.

¹¹ Tímto detailem může být méně srozumitelné slovo, například *duchna* nebo *šídlo*. Efektivní práce s objasňováním takových výrazů pak tvoří základ porozumění textu na úrovni vyšších významových celků.

¹² Zmíněný žákovský výstup představuje spíše ojedinělý projev nadstandardního čtenářského vhledu. Talentovaný sekundán s hlubším zájmem o historii tak intuitivně identifikoval jeden z výrazných rysů autorské pohádky – zasazení tradovaného příběhu do zcivilněného, aktuálními realitami prostoupeného časoprostoru. Právě proto, že podobné postřehy nelze očekávat automaticky, měla by být interpretace především ve fázi responze vedena tak, aby žáky k objevování těchto znaků cíleně podněcovala.

¹³ Termín „místa nedourčenosti“ užíval ve svých pracích polský fenomenolog R. Ingarden. Poněvadž autor nikdy nemůže v textu vyjádřit všechny vlastnosti postav, prostředí nebo děje, je akt jejich domýšlení záměrně přeorientován na čtenáře, který vlastní tvůrčí činností konkretizuje tyto „schematické aspekty“, představuje si je zrakem, sluchem a dalšími smysly. V té souvislosti Ingarden zdůrazňuje, že chce-li čtenář „vidět“ představené předměty v takových aspektech, jaké dílo vyžaduje, nemůže přitom postupovat zcela libovolně, ale v mezích textu (srov. Ingarden, 1967, s. 50). Na Ingardenovu teorii navázal W. Iser, představitel recepční estetiky kostnické školy, který „prázdná místa“ textu reflektuje především z hlediska dynamiky čtení a jejich estetického účinku na čtenáře. Své učení formuloval v přednášce *Apelová struktura textů: nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy* (1970, česky 2001).

naturu nositelů: mírněji u rybáře, který je většinu dne pryč, výrazněji u rybářky, která tímto prostředím více prosákne (Urbanová, 2003, s. 196). V souladu se strukturním přístupem k textu, jenž nepopisuje jednotlivé jevy poetiky izolovaně, ale zdůrazňuje jejich esteticky integrované významy (Lederbuchová, 2010, s. 215), je vhodné klást otázky: *Jaké ovzduší v láhvi panuje? Jak ovlivňuje povahu těch, kteří zde žijí? Na koho působí silněji – na rybáře, nebo na jeho ženu? Podle čeho tak soudíte? Jak toto prostředí hodnotíte z estetického hlediska? Proč ho autor zvolil?*

Žáci ovzduší v láhvi popsali jako „neobyvatelné“, „nedýchateľné“, „jakoby otrávené“. Správně rozpoznali, že toto prostředí více působí na rybářovu ženu, která „je pořád doma“, než na rybáře, jenž „tráví čas u moře“. Volbu aktualizovaného toposu spojili s autorovým smyslem pro humor, někteří zároveň postihli i jeho významovou provázanost s charakterem postav, když poznamenali, že „v láhvi prostě zkusnou“.

Výstupy z řízené imaginace slouží jako podloží pro vlastní interpretační fázi, v níž je žáková pozornost záměrně směřována k charakteru postav, vypravěči, jazykovým prostředkům, žánrovým znakům včetně komiky či aluzí na dobovou realitu.

Povahu postav lze analyzovat prostřednictvím otázek: *Jaké projevy se vztahují k rybářčině „kyselé povaze“? Její muž ji vnímá jako zlou („mám ženu zlou jako šídlo“), vypravěč jako praktickou. Co o ní soudíte vy? Jak hodnotíte samotného rybáře?*

Někteří žáci popsali rybářku jako „chamtivou a sobeckou“, čímž se ztotožnili s postojem rybáře i s černobílým vykreslením postav příznačným pro klasické pohádky. Větší skupina rybářku vnímala jako „normální, otrávenou ženskou“, která „chce, aby se měli lépe“. Názory na protagonistku tak oscilovaly mezi měřítkem folklorní typologie postav a optikou autorské reinterpretace, jež připouští realističtější motivace. Rybář byl v žákovských výpovědích nejčastěji charakterizován slovy „je mu všechno jedno“.

Další otázky mohou směřovat k odkrývání významového i žánrového posunu v pojetí kouzelných postav: *Co vás zaujalo na postavě zlaté rybky? Čím se liší od té z klasické pohádky? Jak na vás působí spojení šišlající rybky a kouzelné bytosti? Jaký účinek může mít tato kombinace na čtenáře?*¹⁴

Ve způsobu zobrazení kouzelné rybky žáci cítili komický účinek, který vystihli poznámkou: „Šišlání sundává její autoritu.“ Ze ztraceného patosu bylo vyvozeno poznání o nedokonalé, polidštěné podobě kouzelné bytosti. Žáci si uvědomili, že právě tento kontrast mezi vysokým (pohádkovým) a nízkým (zcivilněným) se stává zdrojem humoru, jenž tradiční látku oživuje a aktualizuje.

Moře svou proměnlivou podobou odráží morální stav situace a funguje jako barometr vztahu mezi postavami a světem jako celkem. Prostřednictvím otázek lze žáky vést k objevení kompozičního principu paralely: *Jak vypadá moře, když rybář za darovanou*

¹⁴ Chce-li učitel v komparaci pokračovat, může žáky vést k porovnání rybích replik u Puškina a u Wericha. Puškinova rybka se ptá: „Čeho je ti, starče, zapotřebí?“ A uklidňuje: „Nemut se a jdi klidně domů.“ Naproti tomu Werichova rybka reaguje úsečně: „No, co chce tvá žena?“ „No, co je zas?“ „No, co je tentokrát?“ Atp. Absence sloves v některých replikách „svědčí o netrpělivosti zlaté rybky, která je svou povahou lidská, s původem značně nepohádkovým“ (Urbanová, 2003, s. 198).

svobodu nic nežádá? Jak vypadá poté, co na příkaz své ženy rybku o pomoc požádá? S čím tato proměna souvisí?

Žáci ihned pochopili, že „čisté“ moře odráží rybářovu bezpodmínečnou, tj. „čistou“ pomoc v nouzi – svět v humánní, etické rovnováze, v němž dobrý skutek není zatížen ziskovostí. Následná rybářova žádost však tuto harmonii narušuje, „znečišťuje“, a to po vzoru pragmatického principu „něco za něco“.

Reflexe četby první textové části byla uzavřena otázkami na naráci a jazykové prostředky: *Jak byste ohodnotili styl vyprávění? S jakým záměrem se ve vyprávěčové řeči objevují výrazy či obraty typu „jen co je pravda“, „dobrejch sedm kilo“, „kouká jako blázen“? Nebo řečnická otázka: „No, ale chudí byli, co měli dělat?“*

Přestože žáci zaměňovali pojmy hovorová čeština a hovorový styl, dokázali postihnout uvolněnou, kontaktní, „jakoby živou“ podobu vyprávění.¹⁵

Četba

Druhou ukázkou vybranou k četbě (děj vynechaného textu učitel žákům představí převyprávěním) byla pasáž otevřená replikou: „Hej, vstávej, oblékni se a hajdy k rybě. Řekni jí, že chci být králem nad celou zemí,“ a uzavřená popisem: „Po stranách stály dvorní dámy, každá o hlavu menší než ta první, od největší po nejmenší, a tupě se usmívaly“ (Werich, 1960, s. 34–35).

Návrh reflektivního dialogu

Při reflexi četby mají žáci znovu objevovat estetickou integritu charakteru postav a prostředí.¹⁶ Motiv vyňaté páteře zde vtipně a zároveň kriticky reflektuje bezcharakternost těch, kteří slouží mocným s vidinou vlastního prospěchu. V řetězovité enumeraci příznaků zámeckého toposu autor s jazykovou hravostí užívá expresiva i neologismy (archilupáci), které čtenáře nejen pobaví, ale zároveň postihnou „odpudivost toho, co zpodobuje, co chce jedním dechem vyslovit, parodovat, satiricky „znemožnit““ (Vařejková, 1995, s. 18). Textová ukázka rovněž ilustruje, že jednostranné ústupky vztah neharmonizují, naopak prohlubují jeho krizi. Rostoucí bezohlednou aroganci rybářčiny postavy zrcadlí zhoršující se kvalita moře, jež symbolizuje morální úpadek.

K tomuto poznání se žáci mohou dobírat prostřednictvím otázek: *Co vás na popisu prostředí nejvíce zaujalo? Co vypovídá o povaze dvořanů? (Nápomocné otázky: Jak na vás působí motiv vyňaté páteře? Co znamená, když o někom řekneme, že je bezpáteřík?*

¹⁵ Neobjeví-li se dříve během práce s textem postřeh o zcivilnění chronotopu, je žádoucí ho podnitit cílenými otázkami: Rybářka říká: „Byt nemůžeme dostat.“ Co tato replika může naznačovat o době, v níž pohádka vznikla? Tedy o konci 50. let minulého století. Jak koresponduje s žánrovými znaky lidové pohádky? Odpovídá jim, nebo je narušuje?

¹⁶ V první textové ukázce se tento strukturní princip projevil na motivu velíkánské láhve od octa.

Jaký postoj zaujímá vypravěč ke dvorské společnosti? Která slova s předponou arci najdete v textu? Objevují se všechna v běžné slovní zásobě? Jak se význam předpony arci projevuje ve slově arcihlupák? Jaký účinek má toto slovo na čtenáře?) Jak rybářovy ústupky ovlivňují vztah k jeho ženě a jak se odrážejí na jeho sebeúctě? Kdy je ústupek ve vztahu prospěšný, a kdy naopak už škodí? Jak se v této části příběhu proměňuje moře? Co může jeho nová podoba symbolizovat?

Žáky v ukázce nejvíce zaujalo líčení moře, které černá a smrdí hnilobou. Jeho zhoršující se kvalitu propojili s morálním úpadkem obou protagonistů. Rybářka sice „chce víc a víc“, ale rybář, který se „cítí hůř a hůř“, se jí nevzepře a nadále plní její rozkazy. Žáci tuto dynamiku shrnuli výrokem: „Čím více moci rybářka získává, tím více duševního zdraví rybář ztrácí.“ Shodli se, že ústupky ve vztahu jsou prospěšné pouze tehdy, nejsou-li jednostranné. Zámecké prostředí hodnotili jako falešné. Motivy bezpáteřnosti či tupého úsměvu interpretovali bez obtíží, náročnější pro ně byla reflexe jazykové komiky, zejména odhalování významu neologismů a expresivních výrazů.

Četba¹⁷

Poslední, rozsahem nejkratší ukázkou určenou k četbě byl závěr pohádky. Vybraná pasáž začíná větami: „Utíká muž k moři. A strhla se bouře, že sotva na nohou se udržel“ (Werich, 1960, s. 40).

Návrh reflektivního dialogu

Werichovo zpracování, v němž rybářka chce ovládnout kosmická tělesa a rozebrat atom, vytrhává příběh z mytického chronotopu, tím se výrazně odlišuje od literárně adaptovaných folklorních předloh, kde ženiny ambice obvykle končí u vlády nad mořem a rybkou. Motiv atomu zcivilňuje pohádkový časoprostor a zároveň funguje jako dobová aluze na realitu 20. století, konkrétně na objev štěpení atomu a jeho zneužití při výrobě atomové bomby, symbolu ničivé síly schopné ohrozit celé lidstvo. Rybářčino přání lze proto chápat jako metaforu snahy proniknout k samé podstatě bytí a získat nad ní moc, tedy jako aspiraci na božství, připomínající pýchu mytických hrdinů soupeřících s bohy. Protože je však tato ambice neoddělitelně spjata s destruktivním potenciálem, nemůže být v rámci pohádkové fikce naplněna.

K poznání zcivilněného časoprostoru coby jednoho z žánrových znaků autorské pohádky a k uchopení jejího poselství lze žáky vést prostřednictvím otázek: *Co vás*

¹⁷ S ohledem na časovou ekonomii lze počet textových ukázek určených k četbě zredukovat na jednu či dvě. Pokud by jedinou vybranou ukázkou měla být závěrečná pasáž, je vhodné její rozsah oproti původnímu návrhu rozšířit, aby žáci nepracovali s mikroukázkou, která nemůže dostatečně evokovat čtenářský zážitek ani reprezentativně zprostředkovat téma. Samozřejmě součástí této zkrácené interpretace je zasazení vybrané ukázky do dějového i dobového kontextu, stejně jako do kontextu literárně zpracovaného folkloru, aby byla umožněna komparace lidových motivů s motivy autorsky uchopenými.

na závěru Werichovy pohádky nejvíce zaujalo? A proč? Co všechno vám motiv rozebraného/štěpeného atomu připomíná v rámci dějin 20. století? Jaké asociace ve vás vyvolává? Po čem rybářka vlastně touží? Jak tento motiv odpovídá pohádkovému žánru? Jaký časoprostor je typický pro klasickou pohádku? Jaký zvolil Werich ve svém autorském zpracování? Jak rozumíte konci pohádky, jejíž děj se vrací na začátek? Je podle vás tento konec spravedlivý? Jak byste zformulovali poselství Werichovy pohádky?

Žáci, kteří si nepamatovali detaily lidové předlohy o zlaté rybce nebo ji vůbec neznali, byli nejvíce překvapeni kruhovým návratem děje na začátek. Asi třetina z nich závěr nevnímala jako spravedlivý – pobouřilo je, že rybář byl potrestán stejně jako jeho žena, ačkoliv „měl za dobrý skutek dostat odměnu“. Ostatní považovali vyústění příběhu za eticky oprávněné, neboť i rybář nesl vinu svou poddajností a pasivitou. Ze závěru vyčetli ponaučení vyjádřené příslovími: Kdo chce víc, nemá nic; pýcha předchází pád. Motiv atomu v pohádce žáci nečekali, „protože je nepohádkový“ a „patří do našeho světa“. V jejich asociacích se ve spojení s atomem objevila atomová bomba, Hirošima a Nagasaki či vědecký pokrok. Jeden žák řekl: „Záleží na tom, kdo a proč atom rozbíjí. Pokud by to dokázala rybářka, nic dobrého by to světu nepřineslo.“ Podle žáků tak rybářka touží „po nemožném“, „po absolutní moci“.

V průběhu reflektované četby byly všechny konstruktivisticky vyvozené žánrové znaky autorské pohádky Jana Wericha průběžně zapisovány na tabuli jako společný, žáky spoluutvářený zápis. Výstupy z této reflexe se staly vědomým východiskem pro následnou žákovskou tvorbu, která byla realizována ve druhé vyučovací hodině.

Náměty na tvůrčí psaní

Monolog pro moře: Představte si, že moře má duši a hlas. Jak by promlouvalo k rybářům, který k němu přichází se stále náročnějšími přáními své ženy? Co by mu řeklo ve chvíli, kdy žádá, aby se jeho žena stala králem, a co ve chvíli, kdy chce, aby byla bohem? Ve svém monologu vyjděte z proměňujícího se popisu moře.

Dia-monolog pro rybáře: Rybář se nehádá se ženou, ale sám se sebou. Napište dialog pro jeho vnitřní znesvářené hlasy. První hlas chce mít doma klid, a proto je ochoten ženě ve všem ustupovat. Druhý hlas s tímto pasivním postojem nesouhlasí, protože si uvědomuje, že tyto ústupky nevedou ke klidu, ale k postupné ztrátě sebeúcty.

Alternativní závěr pohádky: Jak by příběh dopadl, kdyby rybář ženě odporoval?

Hra na autora: Vyberte si lidovou pohádku, kterou dobře znáte, a zkuste ji převyprávět jako Werich – s humorem, jazykovým důvtipem a narážkami na váš vlastní svět.¹⁸

¹⁸ Zadání posledního úkolu lze z důvodu časové ekonomie zúžit na autorské (moderní) převyprávění pouze úvodu nebo závěru vybrané lidové pohádky.

Návrh na reflexi tvorby

Monolog pro moře: Jak se motivy z popisu moře promítly do obsahu vašeho sdělení? Co jste si díky psaní monologu uvědomili o vztahu člověka a přírody?

Dia-monolog pro rybáře: Jak a do jaké míry jste se ve své tvorbě opírali o samotný text? Repliky kterého z vnitřních hlasů se vám psaly snadněji? Co jste si při psaní vnitřního dialogu uvědomili o rybářově situaci a možná i sami o sobě?

Alternativní závěr pohádky: V čem se váš závěr liší od Werichova? Co se změnilo v osudu postav? Co jste si při psaní uvědomili o možnostech volby a jejich důsledcích?

Hra na autora: Jaké prvky jste se rozhodli z původní pohádky zachovat, a co jste naopak změnili? Proč? Podařilo se vám do vyprávění vnést humor? Jaký typ – situační, jazykový? Jak jste v příběhu uplatnili svůj pohled na dnešní svět nebo na lidské vlastnosti? Co pro vás bylo při psaní nejobtížnější? A co vás naopak nejvíce bavilo?

Po interpretační i tvůrčí stránce se jako nejnáročnější ukázal alternativní závěr pohádky nebo přepis folklorní látky do moderní podoby. Reflexe žákovských prací v prvním případě odhalila zásadní problém spočívající v narušení žánrových pravidel pohádky. V alternativních závěrech bylo často zobrazováno rybářovo vzepření se ženě, které však vyústilo v protagonistovo násilné odstranění, zatímco rybářčina moc zůstala nepochybněna. Žáci tak povýšili žitý realismus a logiku mocenských vztahů nad logiku pohádky. Rybář, který se poprvé vymaní z pasivity a jedná autonomně, je v těchto výstupech potrestán smrtí, zatímco hybatelka excesu zůstává bez následků. Cílem reflexe tvorby bylo směřovat žáky k promýšlení těchto obsahů na žánrovém pozadí pohádky tak, aby bylo obnoveno její etické schéma.

Při přepisu lidové pohádky do moderní podoby žáci prokázali schopnost aktualizovat děj, zcivilnit prostředí pomocí dobových reálií (např. Instagram, daňové přiznání, šaty z recyklovaného materiálu), polidštit kouzelné postavy („spíše než vílu připomínala trochu bláznivou tetu z vedlejšího bytu“) a uplatnit humor, především situační. Jazyková komika se objevovala spíše v podobě nadužívání anglicismů a prvků internetového slangu (btw, omg). V těchto ohledech se žákům víceméně podařilo naplnit žánrové znaky autorské pohádky. Aktualizace však místy působily mechanicky a samoúčelně, postrádaly novou pointu a nebyly organicky začleněny do glos žitého světa. Ani odpadetizované magické prvky nebyly využity jako významnější zdroj komiky. Náznaky přesahu bylo možné sledovat především v ironizaci generačního užívání anglicismů či v kontrastu mezi tradiční pohádkovou scénou a současnými sociálně-mediálními realitami (např. prince okouzlí Popelka svou jinakostí: „Konečně někdo, kdo se nefotí s každým jídlem a umí se usmívat i bez použití filtrů.“). Reflexe vlastní tvorby pak žákům umožnila lépe si uvědomit uměleckou strukturu textu a principy fungování jeho literárnosti.

Reflexe¹⁹

Reflexi lze realizovat prostřednictvím tzv. exitek, techniky formativního hodnocení, při níž žáci písemně reagují na otázky, úkoly nebo nedokončené otevřené věty, například: *V dnešní výuce se mi nejvíce líbilo...; O autorských pohádkách jsem se dozvěděl(a)...; Při interpretaci textu mi nejvíce pomohlo...; Díky vlastní tvorbě jsem si uvědomil(a)...; To, co jsem se dnes naučil(a), můžu příště použít při...* Závěrečná reflexe tohoto typu podporuje metakognitivní uvědomění a propojuje recepci textu s vlastní tvůrčí zkušeností; může mít anonymní podobu nebo může být podepsaná.

Závěrem

Revidovaný RVP ZV otvírá nové možnosti pro smysluplnou integraci čtenářské a pisatelské gramotnosti do výuky. V literární výchově lze tohoto cíle dosahovat prostřednictvím tvůrčího psaní za podmínky, že je metodicky ukotveno v procesu četby a interpretace. Výzvou do budoucna zůstává systematická příprava učitelů, kteří dokážou využívat hru s textem jak v rovině interpretační, tak v rovině sebepoznávací.

¹⁹ Reflexe je závěrečnou fází modelu E–U–R, v níž žák formuluje vlastními slovy, co nově pochopil, co si z původních názorů potvrdil či opravil, a uvědomuje si také hranice svého poznání, tj. co zatím neví nebo v čem si není jistý. Kromě výstupů a vstupů žák reflektuje i samotný proces učení – jak se učil, které metody mu v čem pomáhaly (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006c, s. 67–69). Reflexe čtenářských a tvůrčích strategií úzce souvisí s metakognicí, na kterou pamatuje též oborový OVU. Závěrečná fáze reflexe může zahrnovat i sebereflexi – co jsem se dozvěděl o sobě samém?

Prameny a literatura

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006a). Co je E–U–R? Podrobněji k Evokaci. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(22), 54–58.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006b). Co je E–U–R? Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(23), 57–59.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006c). Co je E–U–R? Podrobněji k fázi Reflexe. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(24), 67–69.

Ingarden, R. (1967). *O poznávání literárního díla*. Československý spisovatel.

Iser, W. (2001). Apelová struktura textů: nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In M. Sedmiburský, M. Červenka, & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky* (s. 39–62). Host.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita.

RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2025). <https://prohlednout.rvp.cz>

Slavík, J., Knecht, P., Najvar, T., & Janík, T. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.

Pánková, V. (2021) Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 333–362). Západočeská univerzita.

Urbanová, S. (2003). *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Votobia.

Vařejková, V. (1995). *Pohádkové Fimfárum Jan Wericha*. Masarykova univerzita.

Vojtišek, O. (2019). Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*, 16(31), s. 209–224.

Werich, J. (1960). *Fimfárum*. Československý spisovatel.

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

Poetika paměti v aktuálních českých překladech současné japonské literatury

Daniel Jakubíček

PdF UP v Olomouci, daniel.jakubicek@upol.cz

Abstrakt

Článek sleduje, jak se v aktuálně překládané japonské próze paměť proměňuje z tématu v poetiku: není jen obsahem vzpomínek, ale způsobem vyprávění a organizace významu. V úvodní části je naznačen čtenářský horizont českého publika, pro nějž japonská literatura funguje jako „zrcadlo a dálka“ a zároveň jako výběr formovaný překladatelskými a nakladatelskými filtry. Na tomto pozadí text vymezuje paměť jako praxi, která se děje v opakování, v předmětech, v místech a rituálech, a navrhuje tři analytické roviny: neurobiologickou (poruchy paměti), mediální (artefakty a opory paměti) a kolektivně-politickou (společenské zapomínání, trauma). V krátkých sondách do vybraných titulů (Nakadžima, Kawakami, Hase, Kawaguči) se ukazuje, že paměť v japonských prózách často přechází z individuálního vlastnictví do sdílené, vztahové infrastruktury a že návrat do minulosti neslouží k „opravě“ faktů, nýbrž k přepisu smyslu. Jádrem studie tvoří komparace románu J. Ogawa *Profesorova milovaná rovnice* a rámcové prózy S. Hiiragi *Fotografické vzpomínky*. Zatímco Ogawa tematizuje paměť jako časově omezenou kapacitu a přesouvá identitu do matematiky, rituálu a péče druhých, Hiiragi situuje paměť do liminálního fotoateliéru, kde je minulost kurátorsky selektována a inscenována prostřednictvím fotografie. Článek uzavírá, že v obou případech paměť nevzniká z úplnosti, ale z práce s nedostatkem: z toho, jak jsou ztráta a selekce proměněny v narativní řád, jenž drží lidský život pohromadě i ve chvíli rozpadu.

Klíčová slova: poetika paměti, paměť mediální, neurobiologická a kolektivní, současná japonská literatura, materialita vzpomínek, Joko Ogawa, Sanaka Hiiragi

The Poetics of Memory in Recent Czech Translations of Contemporary Japanese Literature

Abstract

The article examines how memory is transformed from a theme into poetics in currently translated Japanese prose: it is not only the content of memories, but also the manner of narration and organization of meaning. The introductory section outlines the reading horizon of the Czech audience, for whom Japanese literature functions as a „mirror and distance“ and at the same time as a selection shaped by translation and publishing filters. Against this background, the text defines memory as a practice that occurs in repetition, in objects, in places, and in rituals, and proposes three analytical levels: neurobiological (memory disorders), media (artefacts and memory aids), and collective-political (social forgetting, trauma). Short explorations of selected titles (Nakajima, Kawakami, Hase, Kawaguchi, Murakami) show that memory in Japanese prose often transitions from individual ownership to a shared, relational infrastructure, and that returning to the past does not serve to „correct“ facts, but rather to rewrite meaning. The core of the study is a comparison of Ogawa's novel *The Professor's Beloved Equation* and Hiiragi's framework prose *Photographers of Memories*. While Ogawa addresses memory as a time-limited capacity and shifts identity to mathematics, ritual, and caring for others, Hiiragi situates memory in a liminal photo studio, where the past is curated and staged through photography. The article concludes that in both cases, memory does not arise from completeness, but from working with deficiency: from how loss and selection are transformed into a narrative order that holds human life together even in moments of disintegration.

Key words: poetics of memory, media memory, neurobiological memory, collective memory, contemporary Japanese literature, materiality of memories, Joko Ogawa, Sanaka Hiiragi

Na začátek svého zamyšlení bych si vypůjčil slova z jednoho z poetistických textů Karla Konráda nazvaného Představa slova:

„...jsou krásná slova, v nichž je dálka; výška, dálka a moře nebo slavnost mladých přítelkyň. /.../ Filologie učí pouze o kmeni, o kořenech, kůře a o letorostech. Která jsou v sousředných kruzích znatelná na vykrojené desce. /.../ Kdybych byl ministrem vyučování, zavedl bych na školách nový předmět: představu slova. /.../ Zkuste zašeptati...”

(Konrád, 1989, s. 26–27).

Japonsko

...pro českého čtenáře bývá japonská literatura zvláštní kombinací **zrcadla a dálky**. Zrcadlo v tom, že se v ní často poznáváme v úplně obyčejných věcech – ve vztazích, ve studu, ve smutku, v tichém hrdinství, v každodennosti. A dálky? Není to jen exotika vzdálenosti a jinakost kontinentu, je to i fakt, že známé věci jsou podané jiným gestem: méně vysvětlujícím, méně „ukřičeným“, s větším prostorem pro to, co se nechává nedorečené. Český čtenář, zvyklý na ironii, nadsázku nebo dialog s absurditou, tu najde jiný druh intenzity: ne výbuch, ale **jemný tlak**. Místo vysvětlování často japonská literatura nabídne situaci a atmosféru – a čtenář si význam poskládá sám. Tento prostor pro spoluúčast může být přitažlivý; při něm nejsme voděni za ruku, jsme pozváni.

Japonská literatura představuje pro českého čtenáře bezpečnou exotiku, exotičnost nevychází z „kurióznosti“, ale dovoluje vstoupit do jiné citlivosti bez nutnosti znát všechny kulturní kódy.

Podnikáme-li tuto sondu do japonské literatury, mějme na mysli, že českému čtenáři se do značné míry podává (překladatelský, nakladatelský) výběr titulů. Je tak vybírán určitý typ poetik: od velkých mezinárodních jmen přes tiché vztahové prózy až po mainstreamové tituly.¹ Český čtenář tak někdy nečte „skutečné Japonsko“, ale „Japonsko“ už předem přeložené do našich očekávání melancholie, jemnosti, pomíjivosti, magického pomezí. Nekritizujeme. I tento výběr má jistou trvalou hodnotu: japonská próza často připomíná, že věci nejsou důležité jen tím, že jsou velké a hlasité, ale tím, že jsou **přesné**. Přesné v zachycení okamžiku, v detailu gesta, v tom, jak se dá např. o smutku mluvit bez patosu. Pro českého čtenáře může být japonská literatura místem, kde se učí znovu věřit, že i ticho je forma sdělení.

Není naším cílem podat zde výčet jmen osobností nebo kategorizovat japonskou literaturu v českých překladech. Zaujalo nás ale, v jaké míře a četnosti se současná japonská literatura vrací k motivu paměti – nikoli však jako k pouhé nostalgii nebo ornamentu

¹ Japonské literatuře bylo např. věnováno číslo 9 (2024) v časopise PLAV. *Měsíčník pro světovou literaturu*.

vyprávění. Paměť se v těchto textech ukazuje jako křehká podmínka identity, jako médium vztahů a zároveň jako pole, v němž se střetává intimní zkušenost ztráty s otázkou, co je vůbec možné uchovat a vyprávět. Nejde jen o to, co si postavy pamatují, ale jak se paměť děje v opakování, v předmětech, v místech a ve společných rituálech, které nahrazují selhávající kontinuitu „já“. Z tohoto hlediska se paměť jeví spíše jako praxe než jako obsah – jako něco, co se musí znovu a znovu vykonat, obnovit, případně vědomě omezit.

Tematizují-li japonští spisovatelé paměť, většinou se soustředí na následující otázky: Co je paměť? Komu patří? Jak se ztrácí? Co po ní zůstává?

Paměť v těchto prózách funguje ve třech vrstvách: (1) neurobiologická paměť (tj. co mozek udrží /neudrží/, amnézie, demence, poruchy paměti), (2) mediální paměť (tj. věci a formy udržení a podpory paměti, např. fotografie, poznámky, texty, rituály, archivy), (3) politická a kolektivní paměť (tj. společenské zapomínání /co je dovoleno si pamatovat/, cenzura, trauma, katastrofa).

Paměť nikoli jako „zásobárna“ minulosti, ale jako mechanismus, jímž se v přítomnosti dodatečně konstruuje smysl a soudržnost. „Já“ je tematizováno v povídkové knize **Haruki Murakamiho** *První osoba jednotného čísla* (jap. 2020, česky 2022). Ich forma vyprávění zde funguje jako laboratoř paměti. První osoba jednotného čísla slibuje bezprostřednost („já jsem to zažil“) a současně odhaluje vlastní zprostředkovatelnost, protože to, co je vyprávěno, je vždy výsledkem výběru, střihu a interpretace. Paměť se v povídkách opakovaně ukazuje jako neklidná hranice mezi prožitkem a jeho narativní podobou. Vypravěč se nepohybuje v prostoru jistých faktů, nýbrž v prostoru stop, které je potřeba číst, doplňovat a někdy i podezřívát. Sbírka tak předvádí paměť jako selektivní a vztahový proces, v němž se identita nerodí z úplnosti vzpomínek, ale z toho, jak (a s jakými trhlinami) se vypravěč dokáže k vlastní minulosti přihlásit.

Paměť nahlížena skrze rodinu jako „paměťový ekosystém“ je tematizována v románu *Dlouhé loučení* (jap. 2019, česky 2024) **Kjóko Nakadžimy**. Otec rodině oznámí, že trpí Alzheimerovou chorobou a čtenář sleduje, jak nemoc postupuje a jak na ni jednotliví rodinní příslušníci reagují. Autorka vyjadřuje svou životní filozofii, když jeden člověk ztrácí individuální paměť, ostatní ji nesou za něj. Individuální paměť se stává společnou, sdílenou pamětí. Přestává být vyprávěním o minulost, ale stává se gestem přítomnosti.

Klíčovým motivem je paměť v tvorbě **Hiromi Kawakamiho**. V románu *Vetešnictví pana Nakana* (jap. 2005, česky 2018) je paměť výrazně přítomná prostřednictvím materiální kultury, obchod s věcmi z druhé ruky přináší jejich příběhy, resp. příběhy jejich majitelů. Předměty nejsou neutrální, jsou to otisky života jejich majitelů, které se promítají do životů současníků. Návrat do minulosti je východiskem i románu *Podivné počasí v Tokiu* (jap. 2001, česky 2019), v němž hlavní hrdinka potkává svého bývalého učitele, zpočátku si nevybavuje ani jeho jméno, paměť se stává atmosférou pomalu vrstvených vzpomínek a ty se přetaví ve vztah a lásku. Paměť jako atmosféra a místo tajemné,

neuchopitelné se objevuje v románu *Manazuru* (jap. 2006, česky 2024). Na rozdíl od předchozího románu paměť není aktivována setkáním, ale ochromena ztrátou (hlavní hrdince beze stopy zmizel manžel a ona, aniž ví, proč je přitahována do přímořského města, jehož atmosféra rozvibrovává její paměť, ve vlnách mezi přítomností a minulostí, reálným a neskutečným postupně objevuje sebe samu). *Manazuru* předkládá čtenáři v kontextu paměti zajímavou tezi, paměťový svět je nestabilní a zneklidňující, paměť (vzpomínky) nemusí uzdravovat, ale ponechávají člověka v meziprostoru.

Téma kolektivní paměti otevírá **Seišú Hase** v románu *Chlapec a pes* (jap. 2020, česky 2024), v němž sleduje osud psa Tamona, který po zemětřesení, tsunami a jaderné havárii (inspirováno událostmi z r. 2011) prochází různými domovy. Pes zde není archívem paměti, spíše spouštěčem vzpomínek. Zvíře v příběhu nemluví, jeho paměť je tělesná a situační, dokáže ale rozvyprávět své okolí.

Paměť jako návrat, který sice minulost nezmění, ale přispěje k porozumění vlastní minulosti tematizuje v sérii *Funiculi funicula* **Tošikazu Kawaguči**. První díl série je nazván *Než vystydne káva* (jap. 2015, česky 2019) a zatím poslední, pátý díl *Než zapomeneme na laskavost* (jap. 2023, česky 2025). Přestože bychom sérii mohli vytknout schematismus či čtenářskou mainstreamovou podbízivost, není od věci si sérii připomenout, neboť příběhy mají zajímavou filozofující pointu. Paměť není stroj na opravu minulosti, ale dokáže přepsat význam. Do minulosti se nevracíme pro fakta, ale pro smysl. Autor cestování časem (paměti) zarámoval velmi přísnými pravidly (související s časovým limitem a pevným místem), pravidla jsou metaforou pro hranice, které při návratu musí být vždy vytyčeny, jinak může dojít k uvíznutí. Příběhy čteme jako varování, že bez stanovených hranic se z paměti stává posedlost a člověk se mění v „ducha minulosti“ – bytost, jež už nežije přítomností.

Náš vhled do japonské literatury tematizující paměť by nebyl celistvý, pokud bychom opomenuli dvě autorky **Joko Ogawu** (1962) a **Sanaku Hiiragi** (1974), jejichž tvorba je především duchovní výpovědí o končící éře Šóva a éře Heisei, kdy autoři přinesli civilnější, jemně znepokojující, často intimní a psychologicky přesné vyprávění implantující do literárního světa zkušenost nejistoty. V této souvislosti je dobré připomenout především Ogawin oceňovaný román *Ostrov ztracených vzpomínek* (jap. 1994, česky 2021). Ogawa zde reaguje na situaci přelomu mezi érami Šóva a Heisei, kdy se v Japonsku projevila společenská únava, nastala eroze jistot, vnímaná mnohými Japonci jako apokalypsa každodennosti. Kniha otevírá několik konfliktních situací ve vztahu jedince s institucemi a také mezi pamětí a zapomínáním. Můžeme ji číst jako varování, nebezpečnější není ztráta náhlá a násilná, ale pozvolná a pomalá, člověk si ji neuvědomuje a naučí se ji nepocítovat. Nejdřív přicházíme o věci, pak o vztahy a nakonec o své „já“.

Naši pozornost nyní stočíme ke dvěma posledním česky vydaným knihám, které tematizují paměť nikoli jako samozřejmý „vnitřní archiv“, ale jako křehkou a vždy nějak zprostředkovanou skutečnost. Z tvorby Joko Ogawy půjde o román *Profesorova milovaná rovnice* (jap. 2003, česky 2023), z tvorby Sanaky Hiiragi o rámcovou prózu *Fotografové*

vzpomínek (jap. 2019, česky 2024). Oba texty umožňují dvojí čtení: literárněvědné, které sleduje paměť jako kompoziční princip, motivickou síť a narativní motor, i psychologicko-fenomenologické, které ji chápe jako zkušenost času, ztráty, vtělených návyků a „rozšířené“ paměti, jež se ukládá do artefaktů, prostředí a blízkých vztahů. Právě tato dvojí perspektiva ukazuje, že paměť v obou dílech není pouhou látkou vyprávění, ale samotným způsobem, jak vyprávění vzniká a jak nese význam.

Zatímco Ogawa volí civilní realismus a ukazuje paměť jako omezenou časovou kapacitu, Hiiragi inklinuje k magickému mezisvětů a tematizuje paměť jako kurátorský akt „posledních chvil“ života. Odlišnost jejich poetik je zřejmá už v základním nastavení situace: Ogawina postava profesora trpí anterográdní poruchou a jeho paměť funguje v osmdesátiminutových cyklech, po nichž se „resetuje“; Hiiragi naopak situuje své postavy na pomezí života a smrti do zvláštního fotografického ateliéru, kde si z fotografií – vzpomínek vybírají ty nejdůležitější. Přesto v obou případech paměť neexistuje svébytně a autonomně. Je to něco velmi křehkého, co se udržuje jen díky oporám – materiálním, rituálním a vztahovým. Paměť se zde neodkrývá jako neměnný obsah mysli, ale jako proces, který musí být podpírán, vyvoláván, organizován a někdy i bolestně redukován.

Fenomenologické nahlédnutí tento motiv dále zpřesňuje. Paměť není stabilní sklad minulosti, do něhož se lze kdykoli vrátit, nýbrž dění v čase: něco, co se uskutečňuje, co se může ztratit, co se musí znovu a znovu aktualizovat. Její závažnost spočívá v tom, že zhušťuje přítomnost o to, co už není, a přesto působí – jako stopa, jako dozvuk, jako závazek. S tím souvisí i etická dimenze paměti: paměť je selektivní a za selekci nese odpovědnost. Vytváří infrastrukturu významu tím, že určuje, co se uchová, co se překryje a co se odsune do zapomnění. Jinými slovy, paměť není jen „co si vybavíme“, ale i režim interpretace a hranice, které určují, co má smysl a co nikoli.

Právě z této filozofie je stvořen Hiiragiin fotoateliér, který lze číst jako výraznou metaforu paměti. Umírající přicházejí do zvláštního prostoru, jenž není ani světem živých, ani světem mrtvých, a pod dohledem průvodce – fotografa pana Hirasakiho – vybírají z fotografií ty vzpomínky, které se stanou jejich „posledními“. Hiiragi se tím vědomě odvrací od tradiční představy, že se člověku na konci života promítne souvislý „film“ minulosti. Místo kontinuity nabízí střih a výběr. Minulost zde není uložena jako jednotlý pás, nýbrž jako materiál k montáži; a právě to odpovídá skutečnému rytmu paměti, která pracuje selektivně, asociativně a často fragmentárně. Zároveň se tím relativizuje představa jediné „pravdy“ minulosti: volba fotografií není neutrální rekonstrukce, ale interpretace. Vzniká tu zásadní otázka, kterou text nese s pozoruhodnou naléhavostí: co z nás zbude, zredukujeme-li život na několik reprezentativních momentů? A kdo vlastně rozhoduje o tom, které momenty jsou reprezentativní – jednotlivce, průvodce, kultura, nebo médium, jež minulost fixuje?

Ogawa naopak rozvíjí téma paměti nikoli retrospektivně, ale v přítomném okamžiku. Zacyklenost profesorovy paměti působuje, že každý den začíná znovu: nové setkání, stejné otázky, stejné překvapení z toho, že čas mezi „ted“ a „před chvílí“ se pro

něj ztrácí. Ogawina klíčová inovace však spočívá v tom, že paměť neuzavírá do hlavy, nýbrž ji rozlévá do okolí. Profesorův svět drží pohromadě díky lístečkům s poznámkami, díky přesně opakovaným rituálům, díky drobným každodenním úkonům, které fungují jako stabilizátory reality. Paměť je zde doslova distribuovaná: je rozprostřena v sociálních vazbách, v pravidelnosti návštěv, v opakování rozhovorů, v trpělivosti druhých, kteří znovu a znovu přijímají, že pro profesora právě teď vše začíná „poprvé“. Vzniká tak vztahová infrastruktura identity, v níž se „já“ přesouvá z individuální kontinuity do sítě péče a sdílené každodennosti.

Do této sítě vstupuje matematika jako zvláštní druh paměti. Čísla jsou stabilní a vztahy mezi nimi platí nezávisle na osobním vzpomínání; matematický řád se tak stává oporou tam, kde autobiografická paměť selhává. Ogawa však matematiku nepoužívá jen jako dekorativní motiv intelektuálního románu. V jejím textu se matematické obrazy stávají jazykem intimity: vysvětlování významu konkrétních čísel, sdílené objevování struktur a zákonitostí, postupné přibližování, v němž se abstraktní vztahy proměňují v konkrétní citovou zkušenost. Matematika je zde paradoxně tím, co umožňuje lidskou blízkost: ne tím, že by nahrazovala paměť, ale tím, že poskytuje společný rámec, k němuž se lze vrátit, i když se osobní minulost nedá udržet v souvislém proudu.

V Ogawině pojetí vystupuje zvlášť výrazně etická vrstva. Paměť za profesora fakticky nesou hospodyně a její desetiletý syn – ne jako „náhradu“ za něj, ale jako způsob, jak s ním být ve světě, který se mu neustále rozpadá na krátké úseky. Důraz neleží na terapeutickém cíli „navrátit paměť“, nýbrž na možnosti vytvořit vztah, který vydrží i bez kontinuální autobiografické linky. Ogawa tak přesouvá těžiště od paměti jako identity ve smyslu „jsem to, co si pamatuji“, k paměti jako péči ve smyslu „jsme to, co pro sebe držíme, když druhý nemůže“. Identita se neukazuje jako vlastnictví vnitřního obsahu, ale jako něco, co vzniká mezi lidmi, v jejich opakovaných gestech, v ochotě přizpůsobit se a znovu potvrzovat společný svět.

Na první pohled se proto obě knihy jeví jako protikladné. U Hiiragi se život dovršuje ve smrti jako retrospektivní selekce a inscenace, u Ogawy se život odehrává v přítomnosti bez schopnosti ukládat nové stopy. Jenže právě v tomto protikladu se ukazuje jejich hlubší spojitost. V obou případech paměť není čistě privátní; je zprostředkovaná. Hiiragiin Hirasaki je správcem přechodu a kurátorem vzpomínek, Ogawina hospodyně a dítě se stávají živým „paměťovým rozhraním“ profesora. Paměť je v obou textech také materializovaná: u Hiiragi v podobě fotografií, u Ogawy v podobě lístečků, rituálů, řádu a opakování. Nejde však o pouhou rekvizitu – jde o nosič identity, o prostředek, který umožňuje, aby se člověk vůbec mohl vztahovat k sobě a k druhým.

Z obou próz zároveň vyplývá, že paměť je vždy selekce a vždy ztráta. Smysl zde nevzniká z úplnosti, ale z toho, jak se žije s nedostatkem: jak se unese omezený výběr, jak se vytvoří stabilita z fragmentů, jak se vztah udrží navzdory tomu, že se minulost rozpadá nebo je násilně komprimována do několika obrazů. Výsledkem není sentimentální oslava „vzpomínek“ ani zjednodušené psychologické poučení, nýbrž pozoruhodně přesná poetika paměti: soubor narativních postupů a obrazů, které umožňují vyprávět

o konečnosti, ztrátě a vztahovosti bez redukce na diagnózu či rekvizitu. Paměť se tu ukazuje jako to, co lidský život drží pohromadě – a zároveň jako to, co se musí znovu promýšlet pokaždé, když se začne rozpadat.

Literatura

Konrád, K. (1989). *Odletěte ptáci mé slabosti* (s. 26–27). Novinář.

PLAV. *Měsíčník pro světovou literaturu*. (2024). *Požírači duší. Okinawská literatura*. 9.

Spolek PLAV. <https://www.svetovka.cz/2024/12/09-2024/>

JAZYKOVÁ PORADNA

V postě naposledy vyjede vlak poháněný parou

Robert Adam

FF UK v Praze, robert.adam@ff.cuni.cz

Abstrakt

Příspěvek se věnuje vnitroparadigmatickému vyrovnávání v paradigmatech dvou substantiv (*pára* a *půst*), které není v IJP popsáno zcela přesně.

Klíčová slova: vnitroparadigmatické vyrovnávání, tvarová soustava substantiv, Internetová jazyková příručka, korpus

Intraparadigmatic leveling in the paradigms of Czech nouns *pára* and *půst*

Abstract

This paper is devoted to a description of the forms of two words in the *Internetová jazyková příručka* – *pára* (steam) and *půst* (fast) – in which intraparadigmatic leveling is observed, although it is not described entirely accurately in the *IJP*.

Key words: intraparadigmatic leveling, nominal inflectional paradigm, *Internetová jazyková příručka*, corpus

Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR (dále IJP) se od svého zveřejnění v roce 2008 postupně stala oceňovaným zdrojem poučení o jazyce, užívaným běžně i ve školách. Její ustanovení jsou snadno online dostupná a současně aktuální a podložena expertizou uznávané odborné instituce. Při jejím (stále se zvětšujícím) rozsahu je však jasné, že není neomylná. V tomto článku chceme poukázat na dva související tvaroslovné jevy, v jejichž popisu podle našeho názoru IJP není zcela přesná. V obou případech jde o tzv. vnitroparadigmatické vyrovnávání při skloňování podstatných jmen, konkrétně o délku kořenové samohlásky ve tvarech nepřímých pádů.

V paradigmatu slova *pára* uvádí IJP dubletní tvary lišící se délkou kořenové samohlásky na čtyřech pozicích: ve 3., 6. a 7. pádě mn. č. a také v 7. pádě j. č. Pod paradigmatem pak formou poznámky k heslu komentuje distribuci variant v 7. p. j. č. takto: „V 7. p. je krátké *a* obvyklé jen ve spojeních *plnou parou* a *pod parou*, jinak se užívá podoba *párou*.“ Obě uvedená spojení jsou frazeologická: *pod parou* má obrazný význam „opilý“, *plnou parou* znamená „intenzivně“. V těchto frazémeh je krátké *a* výhradní – to, že se starší morfologická varianta drží velmi pevně právě ve frazémeh, je v češtině běžné, srov. např. *žilou/žílou*, ale pouze *pustit žilou*.

Tvrzení IJP, že je varianta *parou* na tyto frazémy omezena, však neodpovídá skutečnosti. Dokládají to data z korpusu SYN v13, nejrozsáhlejšího korpusu současné veřejně tištěné češtiny. Nejprve se podívejme na poměrnou frekvenci obou variant: starší tvar *parou* má v korpusu 5142 výskytů (0,8 výskytu na milión slov), zatímco pravidelnější *párou* 5376 (0,84 na milión slov), frekvenčně jsou tedy téměř vyrovnané. Abychom se přesvědčili, že se tvar *parou* užívá i mimo uvedené dva frazémy, vytvořili jsme si náhodný vzorek 250 dokladů tohoto tvaru. V něm tvořily uvedené frazémy sice zřetelnou většinu, ale mimo ně se tvar objevil v plných 60 případech. Zpravidla šlo o instrumentál bezpředložkový, ale zastoupeny byly i předložky *s* (s významem souvýskytu či spojení, např. *kontakt s parou*, *oxid s parou vytváří kyselinu*) a *nad* (v místním významu). Nefrazeologická užití tvaru *parou* zpravidla závisejí na slovese, slovesném adjektivu nebo dějovém substantivu (např. *vyhříváné*, *ohřev*; *čistit*, *vyčistit*, *čištění*; *nasycený*, *nasycení*, *nasycenost*) a sémanticky vyjadřují prostředek děje (*dezinfikovat parou*), ale i prostředí pohybu (*procházet parou*). Vůbec nejčastější je spojení s adjektivem *poháněný* a trpným přičestím *poháněn* (12 dokladů ve vzorku).

Kromě ojedinělého překlepu (*parou* místo *partou*) a příjmení *Para* tvoří zbytek výskytů zmiňované dva frazémy, ale řada jich má povahu vlastního jména (zhruba 60): *Plnou parou*, *Plnou parou vpřed*, *Plnou parou vzad*, *Plnou parou v politice*, *Pod parou*, *Mikuláš pod parou* atd. jsou názvy knih, divadelních her, filmů, výstav, společenských akcí apod. Pokud je ze vzorku vypustíme (stejně jako „nefrazeologické“ vlastní jméno *Parou do historie*), poměr mezi frazeologickými a nefrazeologickými doklady bude činit 2,11 : 1, tzn. nefrazeologické doklady tvoří plných 32 % všech dokladů tvaru *parou* ve vzorku. Poznámka k heslu *pára* v IJP tedy popírá 32 % užití daného tvaru – a to už stojí za opravu.

Výraz *půst* má podle Slovníku spisovného jazyka českého (kam z IJP vede hypertextový odkaz) tři významy: 1) „zdržování se pokrmů, zvláště masitých“, 2) „postní doba“ (zpravidla je míněno čtyřicet dní od Popeleční středy do Velikonoc) a 3) „odpírání si něčeho vůbec“; v současné češtině se arci šíří nový význam, totiž 4) „období, v němž se někomu něčeho nedostává“: např. fotbalista *ukončí gólový půst*, když po dlouhé době vstřelí branku. V paradigmatu slova *půst* najdeme v IJP jedinou dubletu, a to v 6. pádě j. č.: *půstě, půstu*. Protože varianta *půstě* neodpovídá našemu noremnímu povědomí, zkusili jsme tento tvar vyhledat opět v korpusu SYN v13. Tvar je tam zastoupen pouhými osmi doklady. Šest z nich se objevuje ve zřetelně nářečním kontextu (východomoravském), např. v *půstě dělají stařeček dobrotu* nebo ... v *půstě sa nepije! Nastává odříkání šeckých slastí!* Sedmý pochází z citace staršího (předobrozenského) textu a osmý z Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války. Počet korpusem zachycených dokladů užití tvarů *půstě* ve spisovné češtině v posledních sto letech je tedy roven nule.

Jen v poznámce k heslu se zato v IJP dočteme, že „dříve se při skloňování měnilo v základu ů na o: *postu, postem, posty* atp.“ Množina dublet v paradigmatu slova *půst* se tím na jedné straně výrazně (ač bez jasných hranic) zvětšuje, na straně druhé se však tvary s o v kořeni prohlašují šmahem za archaické. Takové hodnocení rovněž neodpovídá našemu noremnímu povědomí, a tak můžeme znovu použít korpus SYN v13. Tentokrát není vyhledávání snadné, neboť tvary *postu, postem, posty* atp. mohou patřit též substantivu *post*, které je v korpusu řádově častější než *půst* (poměr výskytů lemmat *post* a *půst* ve zmíněném korpusu činí 394 499 : 36 703, tedy po přepočtu 10,75 : 1). Omezili jsme se na výzkum tvarů 6. pádu j. č. (kde IJP stanovuje dubletu *půstu, půstě*). Abychom se poněkud přiblížili posouzení toho, jaké je v současné spisovné češtině zastoupení možných tvarů, zaměřili jsme se nejprve na tvar *postě* – z celkového počtu 766 dokladů jsme vytvořili náhodný vzorek 120 dokladů a rozlišili jsme, ke kterému lemmatu patří. Ze 120 dokladů jich 103 náleželo k lemmatu *post* (šlo o předložková spojení *na postě*, ojediněle *po postě*), osm byly překlipy (místo *prostě, poště, poctě*) a devět se vztahovalo ke slovu *půst*, z toho v šesti se tvar pojil s předložkou v a ve třech s předložkou o a vždy byl užit ve významu „postní doba“. Žádný doklad nebyl nářeční, uvedme jako příklad např. *já v postě netancuju, dodržuju ještě ty staré zvyky* nebo *ještě o postě jsem upřímně klekávala s ostatními na kamenné dlažbě*. Poměr 103 : 9 vypadá na první pohled závratně, ale po přepočtu je to 11,56 : 1, což se od obecného frekvenčního poměru lemmat *post* a *půst* příliš neliší.

Podíváme-li se na tvar *půstu* užitý v 6. pádě j. č., zjistíme, že přesvědčivá většina korpusových dokladů se vztahuje k jeho čtvrtému, obecnými výkladovými slovníky nezaznamenanému významu (většinou ze sportovního zpravodajství), následuje význam první a jen malé množství dokládá užití ve významu „postní doba“. Jakkoli jsme si vědomi nepřesnosti uvedených výzkumů, domníváme se, že jasně ukazují, že traktování tvarové soustavy slova *půst* v IJP neodpovídá skutečnému stavu v současné spisovné češtině. Tvar *půstě* by neměl být zmíněn vůbec, zato by měla být do příručky doplněna informace o tom, že tvar *postě* (a možná i jiné tvary s o) se ve významu „postní

doba“ užívá s frekvencí patrně menšinovou, ale rozhodně ne marginální. Ve formální, ale i v neformální komunikaci je střídání *ů* a *o* ve tvarech slova *půst* v časovém významu stále živé.

Snad lze oba pojednané jevy v poradenské rubrice zobecnit. Vyrovnávání tvarové soustavy podstatných jmen s kolísající kvantitou (popř. kvantitou a současně kvalitou) kořenové samohlásky směrem k délce (která se vyskytuje mj. v základním tvaru slova) nepochybně patří k vývojovým tendencím nové češtiny. Ale kodifikace ani poradenství by tuto tendenci nemělo přeceňovat. Tvar 6. p. j. č. *postě* se drží (vedle *půstu*) v jednom z významů daného slova v míře nikoli zanedbatelné; a tvar 7. p. j. č. *parou* funguje (vedle převládajícího *párou*) i mimo frazeologická spojení.

Literatura

Internetová jazyková příručka (2008–2025). Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. <https://prirucka.ujc.cas.cz>.

Křen, M., Cvrček, V., Čapka, T., Hnátková, M., Jelínek, T., Kocek, J., Kovářiková, D., Křivan, J., Mlička, J., Petkevič, V., Skoumalová, H., Šindlerová, J., & Škrabal, M. (2024): *Korpus SYN*, verze 13 z 27. 12. 2024. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. <https://www.korpus.cz>.

ROZHLEDY

Akademický slovník současné češtiny dospěl k heslu *kýžený*

Robert Adam

FF UK v Praze, robert.adam@ff.cuni.cz

Od roku 2012 je v lexikografickém oddělení Ústavu pro jazyk český AV ČR připravován všeobecný výkladový slovník českého jazyka – *Akademický slovník současné češtiny* (ASSČ). Jde o abecedně řazený slovník středního rozsahu (po dokončení by měl mít cca 150 000 hesel), který je koncipován jako elektronický (webový); s knižní podobou se nepočítá. Na stránce www.slovníkcestiny.cz je zveřejňován od roku 2017 po jednotlivých písmenech tempem jednoho až dvou písmen ročně; naposledy přibyla v červnu 2025 hesla s náslovným *k-*. K dokončení díla tedy ještě povede dlouhá cesta, ale i za současného stavu je žádoucí, aby učitelé českého jazyka na 3. i 2. stupni i jejich žáci o slovníku věděli a naučili se ho využívat.

Slovník se tak přiřazuje k Internetové jazykové příručce (dále IJP, dostupné na adrese prirucka.ujc.cas.cz) a Českému národnímu korpusu (dále ČNK, www.korpus.cz), které už ve školách zdomácnují delší dobu. Zatímco příručku primárně využije ten, kdo si potřebuje ověřit pravopis a/nebo skloňování/časování konkrétního výrazu nebo chce dostat soustavnější poučení o nějakém jazykovém jevu či oblasti (zejména pravopisné, výslovnostní a tvaroslovné), a korpus skýtá autentické doklady užívání hledaných výrazů v komunikaci, ke slovníku se uchýlí hlavně ten uživatel, kterého zajímá význam ať už jednoslovného, nebo víceslovného pojmenování. Autorský kolektiv ASSČ se snaží významy vykládat pomocí definic i synonym a významové definice tvoří nově, nezávisle na dřívějším slovníkovém zpracování. Definice netíhnou k úspěšnosti ani k encyklopedičnosti, což posiluje jejich srozumitelnost i výstižnost; čtenáři se při četbě tisíců hesel musí zdát až obdivuhodné, jak trefně se slovníku daří významy slov vykládat. K tomu nepochybně přispívá i několikastupňová kontrola: všechna

hesla po základním zpracování procházejí revizí, poté hlavní redakcí a nakonec jsou předložena k oponentuře všem oddělením ÚJČ. Mimoto má slovník samozřejmě i detailní koncepci, jíž se příprava hesel řídí – uživatel slovníku nemá ani při podrobném čtení šanci uvědomit si, pro co všechno musejí v této koncepci existovat pravidla a co vše se zpracovává jednotným způsobem.

Elektronická forma lexikonu umožňuje srozumitelné, přehledné a bohaté řazení informací o lexikálních jednotkách a rovněž snadné vyhledávání i odkazování: to vše jsou výhody mj. právě z hlediska žáků. Ve slovníku není třeba šetřit místem, takže se omezuje používání zkratk i hnízdování hesel. Četné příklady užití slova (typická spojení i větné doklady) mohou být umístěny každý na samostatný řádek, součástí hesla je i výklad významu ustálených slovních spojení (např. v rámci hesla *dveře* sousloví *den otevřených dveří*) a frazémů, jejichž je slovo součástí (např. *podávat si někde dveře, ukázat někomu dveře, dveře se někde netrhnou*, atd.). Frazémy nejsou exemplifikovány, ale místo toho od nich vede přímý odkaz do korpusu, kde si čtenář může procházet doklady v dostatečném kontextu, a nadto označené zdroji. K přepisu výslovnosti, který najdeme u každého hesla, jsou postupně přidávány zvukové nahrávky. Nechybějí ani údaje morfologické (slovní druh, vybrané tvary, u substantiv rod, u sloves vid) a syntaktické (slovesné vazby). Větné doklady pocházejí z rozmanitých typů písemných komunikátů, nezřídka jsou pečlivě vybrány tak, aby poskytly uživateli důležité věcné informace o denotátu příslušného výrazu, a někdy mají díky nezáměrnému rytmu či figuře i jistý půvab (*K ženě se do bytu dobýval bývalý přítel*).

Ve slovníku lze vyhledávat (a to nejen konkrétní slovo, nýbrž i podle gramatických, stylových i oborových charakteristik), lze jím lineárně listovat dopředu i dozadu (uživatel si přitom může mj. povšimnout roztomilého abecedního sousedství slov *hulvátství* a *humanismus*) a lze se též nechat vést pomocí odkazů (např. k synonymu či antonymu, od slovesa k jeho vidovému protějšku, od přídavného jména k odvozenému příslovci apod.).

Ve srovnání se svými tištěnými předchůdci nemá ASSČ v názvu přívlastek „spisovný“. Slova do něj nejsou zařazena podle příslušnosti ke spisovné varietě ani podle toho, zda jsou užívána ve veřejné oficiální komunikaci či v prestižních situacích. Heslář obsahuje slova s nejvyšší frekvencí ve zdrojových databázích – korpusech ČNK, webovém korpusu Araneum a mediální databázi Newton Media. (Slova, která jsou příbuzná s některými vykládanými výrazy, ale nepatří do frekvenční špičky, jsou do slovníku zařazena rovněž, ale nejsou vykládána, nýbrž jen opatřena odkazem k příbuznému slovu, např. *donáškovy* k heslu *donáška*, *iluminací* k heslu *iluminace* apod.) Zvolená sestava zdrojových databází nezaručuje, že jde skutečně o nejčastější česká slova – ovšem nezaručovala by to ani žádná jiná. Ve zdrojích hesláře je, zdá se, mírně nadhodnocena běžnému životu vzdálená slovní zásoba lifestyleových magazínů, marketingu a publicistiky vůbec (resp. jejich – často exkluzivních či exotických – témat) na úkor slov používaných spíše v domácnostech, rodinách a vůbec běžném mezilidském styku. Záměrně je upozaděna slovní zásoba odborná, a to nejen mezinárodní termíny, nýbrž i členy přírodovědných

nomenklatur. Ve slovníku jsou např. *fondue* a *galgán*, ale není v něm *fondán*. Zařazen je výraz *fuseklička/fusaklička*, ale nikoli (v korpusech mnohem častější) *fuska* a ani *fusak*. Nenajdeme lemmata *kulík*, *koliha*, *jespák* ani *kalous*, a přitom je tam heslo *buřňák*, ač se buřňáci na rozdíl od dříve jmenovaných ptáků v ČR ve volné přírodě nevyskytují, a nejsou ani chováni v zoo. Vykládány jsou historismy označující reálie cizích zemí, jako např. *carovrah* nebo *front*, ale třeba aktuální výraz *frakování* slovník zařadit nestihl. V souboru všech hesel, která zatím byla zveřejněna (a až *kýžený*), však takovéhoto podivností není mnoho.

ASSČ není slovníkem normy, nýbrž úzu – neříká, jak by se mělo slov užívat v zájmu hladkého dorozumění, nýbrž ukazuje, jak se jich reálně užívá. Tím pádem mj. posvětčuje významová sblížování příbuzných/podobných slov (z normativního hlediska jde vlastně o záměny slov), která komplikují přesnost vyjadřování. Tak např. hesla *inspirační* a *inspirativní* mají shodnou významovou definici, ač původně (a při snaze o přesnost vyjadřování i aktuálně) je první z nich adjektivem vztahovým a druhé hodnoticím; místo očekávané dvojice *habilitovat* × *habilitovat se* obsahuje slovník hesla *habilitovat* I („udělit ... hodnost docenta“) a *habilitovat se* / *habilitovat* II („získat ... hodnost docenta“). Deskripce úzu jde až tak daleko, že přijímá i častou pravopisnou chybu: jako jeden z významů slovesa *dobít se* slovník zachycuje i „násilím ... vniknout do uzavřeného prostoru“, což je význam slovesa *dobýt se*.

Spolu s IJP je ASSČ nejvýznamnější platformou ÚJČ cílící na širokou uživatelskou obec. Je zcela namístě, že se ústav snaží jednak o propojení obou zdrojů pomocí odkazů běžných i hypertextových, jednak o jejich obsahový soulad. Slouží k tomu mj. některé z tzv. poznámek k heslu: ty upozorňují čtenáře, že např. IJP dává ze dvou variant jedné přednost. Naopak ve slovníkové části IJP je dnes již řada hesel přímo propojena se slovníkem – odkazování je tak vzájemné. V případech jako *dobít se* × *dobýt se* je ovšem soulad mezi zdroji porušen, neboť IJP je příručkou normativní. Poněkud jiný typ rozdílu mezi oběma zdroji představují hesla *grizzly*: příručka uvádí v plurálovém subparadigmatu tohoto jména systémové dublety podle vzorů „muž“ a „náš“ (např. *grizzlyů* i *grizzlych*), kdežto slovník jen tvary podle vzoru „muž“, neboť tvary podle zájmenné deklinace nejsou v korpusech doloženy. Takovéto omezování neužívaných variant bohužel není ve slovníku důsledné, a tak se v něm replikují patvary jako *kakabusi* (3. p. j. č.), *Dorotheji* a *Dorotheje* (2. p. j. č.), *chřest* (2. os. j. č. rozk. zp.), ba i *doplacht* (tento tvar přitom ani neodpovídá obecnému výkladu o tvoření imperativních tvarů v IJP).

Podobné nejednotné rozkročení mezi normou a systémem na jedné a územ na druhé straně se týká i výslovnosti. U latinských citátových výrazů *conditio sine qua non* a *in vitro* je uvedena pouze původní výslovnost s dlouhými koncovými samohláskami [kondicijo: sine kva: no:n] a [ʔɪn vitro:], která je v úzu nejen nevýhradní, ale přímo menšinová. Druhá složka spojení *gender studies* má naproti tomu ve slovníku jen výslovnost [stadi:s], třebaže v úzu lze slyšet i variantu s krátkým [ɪ], lépe odpovídající anglické předloze. Výraz *harddisk* se podle ASSČ vyslovuje s krátkým i dlouhým *a* v první slabice, ale vždy se dvěma *d*, což také neodpovídá skutečnosti.

Lexikální jednotky ve slovníku, je-li jejich užívání omezeno z hlediska stylového, časového, zeměpisného, frekvenčního nebo pragmatického (sem spadají např. různé druhy expresivity), jsou opatřeny stylovými kvalifikátory. V hodnocení příznakovosti slov se uživatelé jazyka neshodují, přiřazování kvalifikátorů je proto obtížné a odvíjí se zejména od typů textů, v nichž se slovo vyskytuje. Při modifikaci koncepce slovníku v roce 2020 byly zrušeny kvalifikátory „bás.“ a „publ.“. Básnické výrazy jsou nadále označovány jako knižní, čímž se rozsah pojmu „knižní“ poněkud zvětšil a jeho obsah rozostřil. S publicismy např. ze sportovní žurnalistiky se nyní zachází různě: např. *kolbiště* ve významu „sportoviště“ žádný kvalifikátor nemá, kdežto výraz *čeřen* ve významu „sít branky, koše“ je prohlášen za sportovní slangismus, jako kdyby ho užívali sami sportovci. Vhodný kvalifikátor bohužel neexistuje (a to nejen v ASSČ) pro slova, která mluvčí/pisatel užívá ve snaze o vyvolání dojmu světovosti či profesionality a která posluchač/čtenář hodnotí nejspíš jako snobismy: *industrie* ve významu „průmysl, průmyslové odvětví“ je ve slovníku bez kvalifikátoru, adjektivum *interesantní* doprovází poznámka o nejasné slohové hodnotě, podobně výraz *café* podle poznámky k heslu „bývá pocítován jako knižní“ (čímž se termín „knižní“ jen dále rozmazává).

Jedním z vývojových procesů probíhajících v současné spisovné češtině je mírný ústup trpných přičestí a jejich náhrada (krom jiných konstrukcí) odvozenými adjektivy. Ve slovníku se tento posun odráží ve výkladových definicích: přičestí v nich snad stále převládají, ale adjektiva v dějovém významu nejsou nijak výjimečná. První význam fráze *dostat co proto* je vyložen jako „dostat ostře vynadáno; být tvrdě potrestaný, kritizovaný, bitý apod.“, avšak druhý jako „být podroben nezvyklému, velkému výkonu, námaze apod.“: když *podroben*, proč ne *potrestán*...? Nevhodnost náhrady přičestí adjektivem se ozřejmuje některými příklady užití: sedmá lexie slovesa *dostat* je vymezena jako „být zasažený, postižený něčím nepříjemným, nežádoucím“ a první příklad zní *dostat rýmu*: jenže *být postižený rýmou* není *dostat rýmu*, nýbrž *mít rýmu*.

V některých případech vykazuje ASSČ zavádějící pojetí synonymie: za synonyma např. označuje výrazy *čmouha* a *šmouha*, což jsou pouhé hláskové varianty jednoho slova, a rovněž *dýdžej* a *DJ*, což jsou dokonce varianty jen grafické, dva druhy zápisu téhož zkratkového slova (s identickou výslovností [dɪːdʒej]). Nešťastné je i to, že stejný vizuální formát zpracování jako lexikální varianty lišící se rodem (*barok*, *baroko*) nebo způsobem zápisu (*idealismus*, *idealizmus*) mají i rodově odlišené nominativní tvary zájmena *jenž* (*jenž*, *jež*, *jež*) a také trojice zájmenných lexémů *jehož*, *jejíž*, *jejichž*: zatímco *barok* je totéž co *baroko* a *idealismus* totéž co *idealizmus* (varianty lze zaměnit), *jenž* věru není totéž co *jež* (distribuce tvarů je dána kontextem a zaměnit je nejde), a *jehož* je dokonce úplně jiné slovo než *jejíž* a *jejichž*.

Tento text se začal chválou slovníku a postupně přešel k jeho četným drobným problematickým vlastnostem. Není to tím, že by ASSČ měl nedostatků víc než předností, to jen autor textu umí lépe kritizovat než chválit. Čeština jakožto vyspělý národní jazyk svůj materiál i koncepčně aktuální slovník potřebuje a ASSČ tuto potřebu naplňuje dobře. Na závěr nezbyvá než zopakovat, že pracovat při tvorbě i recepci textů

s akademickým slovníkem by se mělo stát pro všechny češtináře a ideálně i pro jejich žáky samozřejmostí. Slovní zásoba zpracovaná a exemplifikovaná v lexikonu nám totiž nejen umožňuje rozvíjet svou jazykovou kompetenci v mateřštině, ale také nám prozrazuje leccos o tom, v jakém světě vlastně žijeme.

Pokračující tradice *Kulatých stolů* a nominace na *Zlatou stuhu* pro ostravské badatele

Radomil Novák

PdF OU v Ostravě, radomil.novak@osu.cz

Ivana Gejgušová

PdF OU v Ostravě, ivana.gejgusova@osu.cz

Tým badatelů z ostravské pedagogické fakulty (R. Novák, I. Gejgušová, O. Kubeczková, A. Balharová) se už řadu let snaží zaměřit svá bádání i další odborné aktivity na podporu teorie, kritiky a didaktiky v oblasti literatury pro děti a mládež. Po zániku periodik *Zlatý máj* a *Ladění* je jejich pracoviště (Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou) jediným v České republice, které vydalo již 14 ročníků elektronického časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* věnovaného jak otázkám jazyka, tak literární tvorbě pro dětské čtenáře. Dlouholeté úsilí celého týmu bylo v roce 2025 odměněno nominací na Zlatou stuhu v kategorii „Teorie a kritika literatury pro děti a mládež“, a to za monografii *Autorská poezie pro děti a mládež v novém miléniu* (Books & Pipes, 2024).

Kolektiv autorů v knize akcentuje úlohu poezie v životě dětí a mládeže, v mezi-generační komunikaci i ve školním dialogu mezi učitelem a žákem. Čtenář v ní najde interpretačně komentovaný přehled autorské poezie pro děti a mládež z pohledu autorského zastoupení, básnické formy a výrazu, věkového určení, umělecké hodnoty i nakladatelského zájmu. Kniha nabízí rovněž důležité přesahy směrem k literatuře pro dospělé, folkloru nebo mediálnímu propojení poezie s hudbou a výtvarným uměním (např. v tvorbě Petra Nikla). Důraz je kladen také na didaktický kontext. Autoři

se zabývají zastoupením poezie v aktuálně využívaných čítankách a přístupy, jak je možno s poezií ve výuce pracovat. Nechybí ani konkrétní návrhy aktivit pro interpretaci básnických textů.

Uvedená monografie byla jedním z výstupů mezinárodní vědecké konference *Kulatý stůl 2023* na téma poezie pro děti a mládež v novém milénium, jejím uskutečněním pracoviště obnovilo tradici pořádání mezinárodních odborných setkání věnovaných aktuální tematice v literatuře pro děti a mládež, na která přijížděli významní badatelé z celé Evropy, a to od konce 90. let minulého století až do druhé dekády nového milénia.

Dosud poslední konference – *Kulatý stůl 2025* – konaná hybridní formou, přivítala přední odborníky na literaturu pro děti a mládež z České republiky, Slovenska a Polska. Byla věnována tématu „Současná non-fiction tvorba pro děti a mládež“.¹ Zaměření na uvedený segment literární tvorby nebylo náhodné, je odrazem pozitivní skutečnosti, že zvláště v průběhu dvou posledních dekad dochází ve světové a stejně tak v české literární tvorbě ke zvýšení autorského i nakladatelského zájmu o tituly tohoto žánrového zaměření. A objem produkce jde navíc ve velké většině ruku v ruce s potřebnou uměleckou kvalitou. Konference otevřela otázky, které se současnou produkcí non-fiction knih souvisejí a reflektují její umělecké pohyby z mnoha hledisek, z hlediska literárněhistorického, literárněkritického, multimediálního, ale i literárně-výchovného a didaktického.

Úvodní příspěvky byly zaměřeny na řešení otázky vskutku kardinální, jak bude českou literární vědou vymezen termín non-fiction literatura, který postupně v našem prostředí zdomácní a stává se pomyslným konkurentem již tradičně používaných termínů, jako je umělekonaučná literatura, literatura faktu pro mladé čtenáře či populárně-naučná literatura. Tuto problematiku řešily zvláště úvodní příspěvky R. Nováka, S. Urbanové, O. Kubeckové, A. Balharové a T. Klabana.

Potvrzovaly obsahové překryvy zvláště mezi termínem umělekonaučná a non-fiction literatura, jež budou nejspíš využívány synonymicky, případně bude při jejich rozlišování přihlíženo k literární tradici a době vzniku konkrétních titulů. Pro sledovaný okruh děl se jeví jako zásadní, že usilují o komplexní působení na čtenáře optimálním vyvážením umělecké, estetické a naučné roviny, že čtenáře obohacují o nové poznatky, lákají k poznávání, aniž by poučovaly, nevzdávají se subjektivního přístupu autorů a tím posilují u čtenářů pocity autentičnosti.

Jednou z výrazných tendencí je proměna poměru mezi slovem a obrazem, obraz se stává nositelem informací, zaujímá rovnocenné postavení, mnohdy i dominuje literárnímu celku. Výsledná podoba titulů vzniká propojením tvůrčího přístupu spisovatelů a výtvarníků/ilustrátorů ve spojení s knižními grafiky, svou roli sehrává např. i volba formátu. I proto se objevují návrhy, aby se dosud používaný termín literatura pro děti a mládež transformoval do podoby knihy pro děti a mládež.

¹ <https://pdf.osu.cz/kcd/31444/kulaty-stul-2025/>

Výrazně se projevuje také recepční propustnost. Tituly jsou obvykle tvořeny tak, aby zaujaly čtenáře různých věkových kategorií, respektive aby v nich čtenáři konkrétního věku našli to, co koresponduje s jejich čtenářskými a životními zkušenostmi a čtenářskými potřebami, případně aby podněcovaly ke společné četbě dětí s dospělými, kteří by se ujali role poučených průvodců.

Vedle tvorby českých autorů jsou na knižním trhu hojně zastoupeny překlady, stejně tak je patrný zájem zahraničních nakladatelů o českou non-fiction produkci, výběr konkrétních titulů k cizojazyčnému vydání ovlivňují společenská a kulturní specifika cílové země.

Další blok příspěvků byl věnován představení konkrétních titulů, proměnám biografického žánru v současné slovenské literární produkci pro děti a mládež se věnovala Z. Stanislavová. J. Čeňková se zaměřila na non-fiction věnovanou psychickému zdraví dětí a mládeže, emocím a nakládáním s nimi. O aktuálnosti tématu a potřebě takto zaměřené knižní produkce svědčí i skutečnost, že tyto tituly nabízejí i nakladatelství, v jejichž edičních plánech dosud tvořila literatura pro nejmladší čtenáře jen okrajovou část. D. Žygadlo-Czopnik zaměřila pozornost na překlady české non-fiction do polštiny.

F. Kombrek ve svém příspěvku představil literární tvorbu Jiřího Dvořáka, autora, který výrazně kvalitativně obohatil non-fiction s environmentální tematikou. Na jeho vystoupení navázala I. Gejgušová představením environmentálních titulů využitelných při realizaci projektové výuky, při naplňování požadavků průřezových témat i ve výuce celého spektra předmětů na základních školách. E. Řehulková uzavřela jednání dalším didakticky laděným příspěvkem, pohledem na věcnou správnost knih s přírodní a environmentální tematikou a zdůrazněním potřeby mezioborové spolupráce při tvorbě titulů.

Organizátoři konference věří, že výstupy z ostravského odborného setkání, které budou publikovány v novém čísle elektronického katedrového časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, obohatí poznání aktuálních posunů a trendů v současné literatuře pro děti a mládež.

Mezinárodní konference k didaktice mateřského jazyka

Patricie Šinkovičová

PedF UK v Praze, patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

Ve dnech 4.–5. září 2025 se po jedenácté konala mezinárodní konference **Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka**, kterou tentokrát organizovala Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci. Přestože jednotlivá vystoupení pokryla tematicky pestrhou škálou problémů, v souhrnu se zřetelně ukázala soudržnost českých, slovenských i polských autorů v akcentu na potřebu důsledné implementace komunikační orientace jazykové edukace do praxe. Kromě problémů lingvodidaktických byla již podruhé v programu i vystoupení týkající se didaktiky literatury. Zařazení výstupů z obou sfér tak pro účastníky vytvořilo moderní a inspirativní jednací formát.

Po slavnostním zahájení otevřel první blok výstupů S. Štěpáník s příspěvkem *Zahraniční inspirace kurikula*, ve kterém zdůraznil potřebu integrace didaktického a lingvistického obsahu. V zahraničí je tato integrace posílena tím, že kurikula přesně definují komunikačně orientované výsledky učení a přímo je propojují s jazykovými poznatky – komunikační vyústění jazykového vzdělávání je cílovou operacionalizací jazykové edukace. V českém prostředí je strukturální pojetí jazykového učiva základním modelem v kurikulu, komunikační vyústění je formulováno méně explicitně a spíše odděleně. V praxi české školy se tak komunikační cíle uplatňují spíše prostřednictvím dílčích požadavků a metodických doporučení než explicitního ukotvení v ŠVP jednotlivých škol.

Autor svým vystoupením zároveň přispěl k zaplnění výzkumné mezery v této oblasti, protože, jak sám upozornil, aktuální srovnávací studie zaměřená na ukotvení mateřského jazyka v kurikulech různých zemí dosud chybí, ačkoliv cíle výuky mateřského jazyka jsou v odlišných jazykových prostředích totožné.

Na nutnost nové koncepce kurikula v souvislosti s reformou základního vzdělávání na Slovensku upozornili v navazujícím příspěvku L. Liptáková a M. Klimovič. Autoři

zhodnotili dosavadní didaktické přístupy k osvojování a uplatňování pravopisné kompetence jako nedostatečné. Upozornili nejen na předimenzovanost pravopisného učiva, ale i na problém oslabení sémantického hlediska při expozici pravopisných jevů. Jako příklad takových jevů lze uvést některá vyjmenovaná slova (analogická k praxi slovenské školy mohou být česká slova typu *vyžle, smyk, pýřit se...*), s nimiž se žák ZŠ setká především jako s uzavřeným seznamem k memorování: naučí se je zpaměti a následně je mechanicky uplatňuje v pravopisných cvičeních, jejich význam mu však zůstává zčásti či zcela skryt a v autentické komunikační praxi je nevyužije. Jako řešení této situace doporučují autoři referátu zařadit do výuky pravopisu komunikační oporu a klást důraz na odhalování významu slov. Navrhované propojení poznávání formy, obsahu a funkce tak představuje odklon od mechanické a formální práce s pravopisným učivem v duchu moderní lingvodidaktiky.

Úvodní blok zakončil příspěvek J. Pacovské a K. Markové orientovaný na kognitivnělingvistická východiska didaktiky mateřského jazyka. Na příkladu výzkumu somatických frazémů s komponentem *oko* autorky ukázaly, že tělesnost determinuje lidské chápání světa. V příspěvku byl kladen důraz na vztah myšlení a jazyka. Moderně pojaté jazykové vyučování tak má potenciál nejen rozvíjet komunikační kompetenci jedince, ale i přispět k poznávání světa kolem nás.

Ve druhé sekci byly výstupy zaměřeny na otázku didaktické transformace obsahu. Možnostmi výukového využití pojmu „komunikační registr“, etablovaného ve slovenské lingvistice, se zabývala S. Spáčilová. Dle autorky zařazení práce s registrem umožňuje využít vlastní jazykovou výbavu žáka. Referát tak byl motivován jednou z premis moderní lingvodidaktiky – využívání implicitních jazykových poznatků, jejichž součástí komunikační registr je, jak autorka ukázala. Žák ve výuce disponuje řadou implicitních jazykových znalostí, které získává ve své komunikační praxi. Moderní jazyková výchova se snaží tyto implicitní znalosti převést na explicitní, a dovést tak žáka k vědomému a poučenému zacházení s jazykovými prostředky v komunikaci. Příspěvek tedy nabídl způsob, jak odstoupit od formalismu ve prospěch smysluplné jazykové edukace.

V reakci na jednu z vývojových tendencí současného jazyka, internacionalizaci, sledovala E. Králová práci se slovotvornými komponenty, jež vycházejí z klasických jazyků a mají mezinárodní významovou platnost. Autorka konstatovala nedostatečnou reflexi problematiky ve školní praxi. Příspěvek tak otevřel prostor pro posílení mezipředmětových vztahů českého jazyka s jazyky cizími i s obory přírodovědnými.

V sekci dále vystoupili hosté z Polska. H. Balcerek ve svém referátu reflektovala aktuální a složité téma komunikační kompetence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na analýze žákovských textů z olympiády z polského jazyka a literatury doložila cenné a pro vzdělávací praxi využitelné poznatky o tom, že žáci s poruchami autistického spektra mohou v oblasti tvorby textu dosahovat úrovně žáka nadaného. Autorka tedy potvrdila nutnost pracovat ve výuce s individuálním žákovským potenciálem.

P. Sporek pak otevřel téma využití multimodality ve výuce mateřského jazyka a literatury, referoval totiž o možnostech zařazování filmových ukázek do jazykové výchovy, které se jeví jako velmi efektivní cesta integrace kulturního a jazykového vzdělávání.

Další konferenční blok na téma navázal, vystoupili v něm kolegové z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově, kteří se věnují výzkumu recepce multimodality v obrazových knihách. Metodologický přístup vysvětlila I. Gal Drzewiecka, závěry pilotních šetření zaměřených na recepci prostoru v obrazových knihách představili S. Capek a R. Rusňák, výtvarnou interpretaci metaforického narativu se zabývala I. Polák Čuchtová. Inovativní interdisciplinární pojetí výzkumu didaktiky literatury poukázalo na potřebu reflektovat výtvarnou produkci jako prostředek komunikace. Autoři tak otevřeli diskusi o možnostech rozvíjení dovednosti narativní analýzy u žáků 1. stupně ZŠ. Soustavný výzkum věnovaný problematice čtenářské recepce specifického formátu obrazové knihy v našem prostředí dosud chyběl, očekáváme proto, že výsledky výzkumného projektu budou analytickým i praktickým přínosem pro obor.

Druhý den konference zahájila M. Čechová přednáškou *Historické disciplíny ve studiu učitelství češtiny*. Autorka zmapovala přístupy k výuce diachronních disciplín na jednotlivých pedagogických fakultách v ČR a konstatovala jejich nedostatečné zastoupení v přípravě budoucích učitelů českého jazyka. Přitom však zdůraznila znalost historického vývoje jazyka jako předpoklad pro porozumění synchronním disciplínám, které jsou jádrem profesní přípravy češtinářů. I zde tak byl nepřímo zdůrazněn princip vědeckosti, jehož následování je zásadní pro konstrukci smysluplného vyučování. Disproporce mezi výukou lingvistických a pedagogicko-psychologických předmětů na řadě institucí však nenavědčuje tomu, že by lingvistická erudice budoucích češtinářů v přípravě na povolání dominovala.

U tématu pozice historizujícího obsahu výuky zůstala i M. Trysińska z Varšavské univerzity, která se zaměřila na diskuse ohledně místa dějin literatury v novém polském kurikulu. Na vybraném příkladu díla H. Sienkiewicze sledovala přístupy různých společenských skupin k jeho zařazení do literární výchovy. Z autorčina šetření vyplynula diskrepance v postojích učitelů a rodičů – rodiče totiž inklinují spíše k redukci povinné četby klasických děl. M. Trysińska proto jako možné řešení navrhla četbu vybraných ukázek přímo v hodinách, na což navázali další diskutující s nápady na zařazení moderních prepisů klasických děl. Ty jsou pro mladší generace přístupnější a atraktivnější hlavně díky nahrazení archaických jazykových prostředků těmi současnými. Otázka autentického zážitku z četby takto upraveného díla však zůstává nedořešená.

Další autorka, E. Doležalová, vnesla do otázky efektivní didaktické transformace jazykového obsahu perspektivu ontogenetickou, referovala totiž o závěrech svého výzkumu zaměřeného na vývoj užívání spojovacích výrazů v souvětí u žáků 2. stupně ZŠ. Příspěvek připomněl důležitost přesného vyjadřování pro úspěšnou komunikaci. Autorka poukázala na postupný nárůst vnímání vztahu mezi formou a významem u žáků, který by za účelem kultivace exaktního vyjadřování bylo vhodné ve výuce využít prostřednictvím práce s autentickými žákovskými komunikáty.

M. Šindelková následně podala zprávu o výukových materiálech dostupných na webových platformách. Autoři materiálů byli výzkumníci dotazováni na svou motivaci i vzdělání a zkušenosti s výukou. Autorka referátu analyzovala i samotné materiály. Závěry vyzněly znepokojivě zejména kvůli nedostatečné lingvistické i didaktické erudici dotazovaných autorů a kvůli odborným nepřesnostem a chybám, které M. Šindelková identifikovala v materiálech. Celkově lze konstatovat, že zkoumané materiály jsou atraktivní, ale s cíli moderní komunikačně pojaté výuky mateřského jazyka se míjí. Učitelé by proto měli k zařazení obdobných materiálů do výuky přistupovat kriticky.

Na téma nedostatečné reflexe lingvistických východisek při konstrukci vyučování navázala P. Šinkovičová. Autorka představila způsob didaktické transformace větného členu doplněk a následně referovala o dopadu této transformace na porozumění doplněku u žáků 9. ročníku ZŠ. Pro kategorizaci svých zjištění využila prvky teorie generických modelů, která je pro výzkumy osvojování poznatků etablovaná v didaktice matematiky. Příspěvek tak naznačil nejen efektivnější a lingvisticky validní cestu ke zprostředkování syntaktického učiva, ale i možný inovativní metodologický přístup v lingvodidaktických výzkumech.

Další referující, Z. Vykoukalová, představila úskalí kooperativní výuky, jejíž implementace není žáky ani učiteli přijímána zcela bez výhrad, jak autorka v příspěvku naznačila. Problematická se také jeví otázka efektivity této formy vyučování – autorka poukázala na úspěšnější osvojení jazykového poznatku zprostředkovaného frontální výukou, čímž potvrdila závěry starších prací a výzkumů, které naznačují nižší efektivitu kooperativního učení. Pokud je však cílem jazykové výuky nejenom ovládnutí učiva, ale i kultivace kompetencí a osobnosti jedince, má zařazení kooperativní formy učení ve škole své místo.

Dvoudenní jednání naznačilo, že diskuse v české, slovenské i polské lingvodidaktice směřuje ke sbližování vědeckosti a komunikace s důrazem na integraci těchto dvou oblastí – jedna bez druhé totiž ve výuce mateřského jazyka nefunguje smysluplně. Systematické poznávání jazyka není samoučelné, ale mělo by vést ke kultivaci porozumění a přesného vyjadřování. Napříč regionem se potvrzuje, že za účelem budování moderní a efektivní vyučovací praxe musíme promýšlet využívání implicitních žákovských znalostí (příčemž metodologické východisko pro zkoumání těchto znalostí nabízí například kognitivní lingvistika), inkluzivní práci s individuálním potenciálem žáků i možnosti didaktické transformace konkrétních partií učiva.

RECENZE

Koncepcia interaktívnej štylistiky ako výzva pre edukačnú aplikáciu

Ľudmila Liptáková

PdF PU v Prešově, ludmila.liptakova@unipo.sk

Slančová, D., & Spáčilová, S. et al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (I a II)*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Základným východiskom rozvíjania komunikačných spôsobilostí žiaka a zodpovedajúceho jazykového učiva je aktuálne lingvistické poznanie súbežne s pedagogicko-psychologickými teóriami. Pri didaktickej transformácii jazykovedných východísk je potrebné vychádzať najmä z takých zdrojov, ktoré sú nielen vedecky hodnotné a aktuálne, ale ktoré majú potenciál prispieť ku kvalitatívnym zmenám vo vyučovaní jazyka. Vo vyučovaní prvého či materinského jazyka by malo ísť navyše o publikácie, ktoré korešpondujú s kognitívno-komunikačnou koncepciou, ktorá je v súčasnosti tak v českom ako v slovenskom kontexte uznávaná ako žiaduci didaktický prístup.

Publikácia, na ktorú chceme v recenzii upozorniť, spĺňa práve uvedené kritériá. Rozsiahla, takmer tisícstranová, dvojdielna publikácia *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky* je mimoriadne hodnotným a inšpiratívnym kolektívnym dielom deviatich autorov pod vedením Daniely Slančovej (D. Slančová, S. Spáčilová, M. Bočák, M. Bodnárová, M. Gavurová, J. Kičura Sokolová, J. Klingová, A. Timková Lazurová). Autori dovedna spracovali devätnásť kapitol. Žánrovo kniha patrí do sféry akademickej komunikácie ako vysokoškolská učebnica. Okrem printovej verzie je dostupná aj v digitálnej verzii¹

¹ Prvý diel vysokoškolskej učebnice je dostupný na webovej stránke <https://elibrary.pulib.sk/elpub/document/isbn/9788055530871>; druhý diel na webovej stránke <https://elibrary.pulib.sk/elpub/document/isbn/9788055530888>.

a jestvuje k nej aj zatiaľ pracovná verzia online cvičebnice (<https://www.ff.unipo.sk/štylistika/>).

Čo znamená interaktívna štylistika a aké sú jej nosné implikácie pre vyučovanie prvého jazyka?

Koncepcia interaktívnej štylistiky sa pod vedením D. Slančovej rozvíja v prešovskom akademickom prostredí už viac ako 20 rokov. Ako uvádzajú autori v predhovore knihy (s. 11), „ambíciou interaktívnej štylistiky je opisovať a vysvetľovať štýlové a štylistické javy komplexne, procesuálne a interdisciplinárne“. Takto chápanú štylistiku D. Slančová (s. 18) vymedzuje ako lingvistickú disciplínu, ktorá skúma variabilitu jazykovej interakcie a ktorej cieľom je odpovedať na tieto základné otázky: *Ako variabilne sa ľudia dorozumievajú? Akými prostriedkami sa toto variabilné dorozumievanie realizuje? Akú hodnotu toto variabilné dorozumievanie predstavuje? Prečo je to tak?* Koncepcia interaktívnej štylistiky nadväzuje na bohaté vedecké poznanie slovenskej a českej štylistickej školy v prepojení s globálnymi štylistickými trendmi. Ako však autori argumentujú, „sme oboma nohami v 21. storočí“, a preto nie je možné ignorovať dynamicky sa meniacu spoločenskú, kultúrnu, jazykovú a technologickú situáciu (s. 11) a, dodávame, aj dynamické zmeny v oblasti vzdelávania.

Vysokoškolská učebnica poskytuje budúcim, ako aj graduovaným učiteľom (nielen) slovenského jazyka výdatnú informačnú bázu o rôznych komunikačných sférach, prostrediach a situáciách. Nejde však len o opis interakčného procesu, ale aj o jeho objasňovanie a hodnotenie. Autori pritom rešpektujú edukačnú funkciu učebnice a podporujú ju funkčnou schematickou vizualizáciou obsahu a početnými textovými a obrazovými exemplifikáciami, ktoré plnia aj úlohu usmerňovania pri samostatnom štúdiu problematiky. Viaceré konkrétne ukážky štylistického rozboru sú využitelné aj vo vyučovaní jazyka na strednej škole, dokonca aj v základnej škole.

Knihy o interaktívnej štylistike prináša mnoho podnetov pre kognitívno-komunikačné vyučovanie prvého jazyka, ktoré sú založené na najnovších štylistických výskumoch. Vzhľadom na vysokú informačnú nasýtenosť knihy sa výberovo pristavíme len pri niektorých z nich.

Za osobitne podnetnú považujeme kapitolu o textovej štylistike (s. 371–448), ktorá prezentuje komunikačno-pragmatické chápanie textu vychádzajúce z teórie rečových aktov, pričom sa tu nadväzuje aj na zásadné české pragmaticko-lingvistické práce autorov ako M. Hirschová, J. Hoffmannová, J. Kořenský et al. Vo vzťahu k rozvíjaniu tvorenia a porozumenia textu v školskej praxi je obzvlášť nosný pojem **textovej stratégie**, ktorý koncepcne rozširuje „klasický“ pojem slohového postupu. Textovú stratégiu D. Slančová objasňuje ako plánovanie výstavby textu ako celku (makrotextová stratégia) a zároveň plánovanie jednotlivých častí textu (mikrotextová stratégia), pričom do plánovacej činnosti je zapojená tak kognitívna ako pragmatická zložka jazykovej interakcie (s. 397). Znamená to, že v spôsobe rozvíjania témy sa odráža kombinácia konceptualizácie reality

(v kondenzovanej podobe témy) a komunikačného zámeru. Výsledkom tohto procesu je dominantná textová štruktúra. V prehľadovej tabuľke (s. 402) potom autorka uvádza znaky štyroch základných textových stratégií na základe kritérií obsahu, komunikačného zámeru (funkcie textu) a formy textu. Na ilustráciu pripájame zjednodušenú podobu tabuľky:

kritériá voľby textovej stratégie	textová stratégia – textová štruktúra			
	informačná	opisná/ deskriptívna	rozprávací/ naratívna	výkladová/ explikatívna
kognitívna línia obsah textu	fakt alebo súbor faktov	vlastnosť alebo súbor vlastností	udalosť alebo dej ako súbor udalostí	vzťah alebo súbor vzťahov
pragmatická línia komunikačný zámer textu	informovať	vyvolať predstavu	zdieľať zážitok	objasniť/ vysvetliť
	ČO (je)	AKÉ (je niečo)	ČO a AKO (sa dialo)	PREČO (je niečo tak)
štruktúrna línia forma textu	explikatívne/enumeratívne rozvíjanie témy sukcesivnosť/simultánnosť usporiadania tematických jednotiek miera kohézie textu			

Nazdávame sa, že tento prístup je aplikovateľný v školskej praxi pri vedomom plánovaní obsahu, zámeru a štruktúry tvoreného textu a zároveň pri identifikovaní jednotlivých kritérií textovej stratégie ako súčasť porozumenia textu. Za výhodu textovej stratégie oproti slohovému postupu považujeme jej výraznejší dosah na rozvíjanie žánrového vedomia žiaka, a to práve vďaka integrovaniu kognitívnej, pragmatickej a štruktúrnej línie. Výhodou je tiež zohľadňovanie stratégie na úrovni textu ako celku a na úrovni jednotlivých častí textu. Zároveň, ako zdôrazňuje D. Slančová, oveľa častejšie vznikajú v komunikácii texty s kombinovanými stratégiami a ich štruktúrnymi realizáciami, pričom jedna zo základných stratégií je väčšinou dominantná (s. 402). Napríklad, žiaci si môžu vytvoriť plastickejšiu predstavu o žánri popularizačného článku, keď budú sledovať na úrovni makrotextu dominanciu informačnej stratégie a na úrovni mikrotextu, teda jednotlivých častí textu, výskyt vysvetľovacej štruktúry s prípadným doplnením naratívnu sekvenciu alebo opisnú štruktúrou. Dôležitosť znalostí textovej štruktúry sa potvrdila aj vo výskumoch porozumenia textu. Čitateľ alebo poslucháč má pri porozumení textu výhodu, ak vie, čo od textu a jeho častí očakávať (Oakhill et al., 2015).

Oblasťou novšieho štylistického výskumu, ktorá zatiaľ nemá tak v slovenskom ako v českom kontexte svoje edukačné „pokrytie“, je **komunikačný register**. Tento pojem z anglofónnej sociolingvistiky adaptovala v slovenskej štylistike D. Slančová ešte v 90. rokoch 20. st. a v nasledujúcom období sa mu aj so spolupracovníkmi venovala vo viacerých výskumoch. Komunikačný register sa v učebnici interaktívnej štylistiky objasňuje ako sociálne podmienené konvencionalizované jazykové a parajazykové správanie, s členením na makrosociálny a mikrosociálny komunikačný register (s. 490).

Makrosociálny komunikačný register sa vzťahuje na jazykové a parajazykové správanie sa ľudí preferované v komunikačnej sfére; mikrosociálny komunikačný register sa viaže na sociálnu rolu a sociálny vzťah komunikantov.

Ako príklad makrosociálneho komunikačného registra sa v knihe uvádza športový register so subregistrami vymedzenými podľa jednotlivých druhov športu (napr. futbalový, volejbalový, krasokorčuľarský, motoristický a pod.). Mikrosociálnym komunikačným registrom potom môže byť v súvislosti so sociálnou rolou trénera alebo hráča trénerský alebo hráčsky register, realizovaný žánrami ako tréningový/zápasový dialóg (porov. aj Slančová & Slančová, 2012). Športový komunikačný register môže byť pre vyučovanie jazyka príťažlivý tým, že korešponduje so záujmami a trávením voľného času mnohých detí a mladých ľudí. Atraktívnou štylistickou témou je aj oblasť mediálneho športu (s. 545–552). Zaradenie učebných tém zo športovej komunikačnej sféry môže zvýšiť motiváciu žiakov pozorovať a analyzovať priebeh verbálnej interakcie a jazykovo-štylistickú stránku textov, ako aj motiváciu tvoriť vlastné texty.

Komunikačný register považujeme v komunikačne orientovanom vyučovaní prvého jazyka za veľmi prospešný pojem, pretože umožňuje výraznejšie pracovať so sociálnou zakotvenosťou komunikácie v jednotlivých typoch komunikačných situácií. Zároveň ide o konkrétnejší pojem v porovnaní s abstraktným pojmom funkčného štýlu, ale zároveň s istou úrovňou zovšeobecnenia oproti jednotlivej komunikačnej situácii (porov. komunikačná situácia ako jedinečná konfigurácia komunikačne relevantných faktorov; Kořenský et al., 1999, s. 132). Pred časom sme sa pokúsili o naznačenie možností aplikácie komunikačného registra v primárnom vzdelávaní (Liptáková, 2014) a na základe toho sme spracovali heslo v *Encyklopédii jazyka pre deti* (Liptáková & Klimovič, 2014, s. 54–57).

V 10. kapitole interaktívnej štylistiky sa pojem komunikačný register špecifickejšie rozpracúva v rámci širšieho pojmu **komunikačnej sféry**. Komunikačnú sféru D. Slančová (s. 492) vymedzuje ako komunikačný priestor prislúchajúci istej sociálnej inštitúcii (napr. športová komunikačná sféra prislúcha sociálnej inštitúcii športu). Pojem komunikačná sféra je už ako reflexia novších štylistických prác (napr. Hoffmannová et al., 2016) transformovaný v didaktike českého jazyka (Štěpáník et al., 2020); na Slovensku je obsiahnutý v novom vzdelávacom štandarde slovenského jazyka a literatúry v obsahu 3. vzdelávacieho cyklu (ŠVP, 2023).

Kapitola *Štylistika komunikačných sfér* však prináša mnoho ďalších inšpirácií pre školskú prax. Oproti doterajším štylistickým prácam sa komunikačné sféry viac diferencujú a komplexnejšie zachytávajú rôznorodé komunikačné priestory súčasnej komunikácie. Vyčleňuje sa 11 komunikačných sfér: bežná sféra, športová sféra, sféra vedy, popularizácie a aplikácie vedeckých a odborných poznatkov, komunikačná sféra vzdelávania, marketingová, mediálna, politická, administratívna, právna, náboženská a napokon literárna komunikačná sféra. Vymedzená komunikačná sféra je bližšie charakterizovaná v rámci makrosociálneho komunikačného registra ako nositeľa socioštylistickej informácie, uvádzajú sa jej žánre a objasňujú sa súčasné dynamické tendencie. Pre školskú prax sú veľmi užitočné prehľady a prehľadové tabuľky žánrov

v jednotlivých komunikačných sférach, ktoré odrážajú súčasnú dynamiku a hybridizáciu žánrov, ako aj ich prelínanie naprieč komunikačnými sférami. Takéto prelínanie komunikačných prostredí možno sledovať napríklad pri žánroch sféry popularizácie vedy a mediálnej sféry, ako je popularizačný článok, popularizačná glosa, popularizačný film (komentár), vedecká talk show (popularizačný dialóg) a pod.

Pre edukačné vedy a osobitne pre didaktiku prvého jazyka je podnetné spracovanie komunikačnej sféry vzdelávania, resp. **edukačného komunikačného registra**, okrem iného, aj prehľadom vývoja názorov na označovanie spôsobu komunikácie (štýlu) v tejto sfére (autorka S. Spáčilová). V tejto súvislosti chceme vyzdvihnúť aj „premiérové“ vymedzenie **edukačnej štylistiky** v rámci kapitoly o aplikovanej štylistike. Edukačná štylistika sa považuje za disciplínu zameranú na praktické využitie štylistických poznatkov vo vzdelávaní (A. Timková Lazurová, s. 843). Autorka sa v podkapitole snaží odpovedať na otázku *Prečo a ako učiť štylistiku (sloh)*, a to z hľadiska didaktiky slohu, ako aj z hľadiska súčasných kurikulárnych dokumentov.

Vo vzťahu ku školskej komunikačno-slohovej výchove je najinštruktívnejšou kapitolou o **praktickej štylistike** (s. 829–842). Autorka A. Timková Lazurová v nej nadväzuje na oceňovanú a populárnu vysokoškolskú učebnicu D. Slančovej *Praktická štylistika*, ako aj na viaceré slovenské a české didaktické práce. Autorka kapitoly sa venuje fázam textotvorného procesu v školskej praxi, metodike rozvíjania textovej kompetencie žiakov a osobitne tvorivému písaniu. Kapitola síce viac-menej reprodukuje doterajšie poznanie, za cenné však považujeme zaradenie praktických edukačných tém do komplexného štylistického diela.

Kniha *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky* poskytuje odborovej didaktike a školskej praxi inšpirácie aj pre realizáciu **bádateľského prístupu** vo vyučovaní prvého jazyka. Ponúka netradičné štylistické témy, rozkrýva nové oblasti komunikácie, prináša konkrétne ukážky štylisticky rôznorodých textov, aj z nových multimodálnych žánrov. Zdrojom objaviteľských aktivít môžu byť napríklad komunikačné situácie a komunikáty zo spomínaného športového komunikačného registra alebo zo žánrov mediálneho športu; ďalej skúmanie paralingválnych prostriedkov (s. 275–299) či prejavov emócií v jednotlivých komunikačných sférach (s. 461–478). Osobitný potenciál „štylistického pátračstva“ má aplikovanie zistení z forenzej štylistiky, ktorá súvisí s kriminalistikou (s. 856–868, autorka J. Kičura Sokolová), napr. pokusmi o analýzu simulovaných či reálnych anonymných listov.

Recenzovaná vysokoškolská učebnica *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky* je významným vedeckým počinom autorského kolektívu pod koncepčným a editorským vedením Daniely Slančovej, ktorá s príslovečnou skromnosťou nazvala toto rozsiahle a komplexné dielo úvodom. V publikácii o interaktívnej štylistike interagujú témy, lingvistické paradigmy, vedné disciplíny, semiotické mody a, v neposlednom rade, štylistická teória a edukačná prax. Veríme, že v recenzii výberovo predstavené príležitosti na edukačnú aplikáciu modernej štylistiky oslovia tvorcov kurikula, didaktikov, učiteľov a študentov učiteľstva na preštudovanie publikácie a na jej využitie pri inovácii vyučovania prvého jazyka v súlade so súčasnou komunikačnou realitou a s komunikačnými potrebami detí a mládeže.

Literatura

Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.

Kořenský, J., Hoffmannová, J., Müllerová, O., & Jaklová, A. (1999). *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Liptáková, Ľ. (2014). Potrebuje vyučovanie materinského jazyka pojem register? In J. Kesselová, M. Imrichová, & M. Ološtiak (Eds.), *Registre jazyka a jazykovedy II* (s. 76–82). Prešovská univerzita v Prešove. <https://elibrary.pulib.sk/elpub/view/isbn/9788055511603>

Liptáková, Ľ., & Klimovič, M. (Eds.), (2014). *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. Routledge.

Slančová, D., & Slančová, T. (2012). Komunikačný register ako alternatíva funkčného štýlu (na pozadí komunikácie v športe). *Styl*, 11, 177–187. <https://www.rastko.rs/filologija/stil/2012/13Slancova.pdf>

Slančová, D., & Spáčilová, S. et al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej stylistiky (I a II)*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Štěpáník, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

ŠVP 3 (2023). Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie – vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia, podoblasť vyučovania prvého jazyka, slovenský jazyk a literatúra. https://www.minedu.sk/data/files/11828_slovensky-jazyk-a-literatura.pdf

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA č. 3

Ročník 76 / 2025–2026

Vydává:

Pedagogická fakulta UP v Olomouci
a Fakulta pedagogická ZČU v Plzni

Vedoucí redaktor:

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Redaktorka:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Emeritní šéfredaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redakční rada:

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.
prof. Mgr. Jaroslav David, Ph.D.
doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.
PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.
PhDr. Robert Kolár, Ph.D.
prof. PaedDr. Ľudmila 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. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Kontakt:

cjl@upol.cz
Vychází pětkrát ročně.
Uzávěrka čísla 31. 1. 2026

Sazba: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci

© UP, Olomouc 2026; ZČU, Plzeň 2026

ISSN 3029-6846

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku
a v databázi ERIH+.



Tento časopis vychází pod licencí Creative Commons BY (Uveďte původ).
Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
This journal is licensed under a Creative Commons BY license (Attribution).
The license terms can be found at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.