

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

4 2025–2026

Obsah

STUDIE A ČLÁNKY

- „Polyfonie těch, kteří výukou literatury žijí“
S Ondřejem Vojtíškem o podcastu *DidLit* 5
VÁCLAV JINDRÁČEK
- Srozumitelnost jazykového učiva z pohledu žáků 9
KVĚTA RYSOVÁ
- Schopnost žáků nominalizovat vedlejší větu přívlastkovou 28
MAREK BAJGER
- Literární klasika čtivě? Edice *CooBoo Classics* 38
RADEK MALÝ

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

- Dvojromán *Byt* Jany Šrámkové a Jana Němce:
akt psaní v kontextu soudobé literatury 46
ANDREA KRÁLÍKOVÁ

JAZYKOVÁ PORADNA

- Brambor, nebo brambora, nebo i bramboro? 53
IVANA SVOBODOVÁ

ROZHLEDY

- Kolokvium Region v nás, my v regionu 57
MARKÉTA MATUROVÁ
- Konference Didaktické impulsy 8 60
RŮŽENA PÍSKOVÁ, DARINA HRADILOVÁ

RECENZE

- Druhá šmídovská monografie Ladislavy Lederbuchové 65
ONDŘEJ HNÍK
- O smyslu a odpovědnosti v literárním vzdělávání 68
MIROSLAV KALOUSEK

STUDIE A ČLÁNKY

„Polyfonie těch, kteří výukou literatury žijí“

S Ondřejem Vojtíškem o podcastu *DidLit*

Václav Jindráček

VOŠ SOŠ Most, jindracek@vos-sosmost.cz

Označení *DidLit* znají studenti pedagogiky jako zkratku pro didaktiku literatury. Pro Ondřeje Vojtíška a jeho kolegy a kolegyně se však stalo symbolem moderního audioformátu, který nechce být jen dalším všeobecným pořadem o školství, ale specializovaným, a přesto „milým a domácí“ průvodcem pro ty, kteří literaturou skutečně žijí. V rozhovoru s jedním z autorů jsem se dozvěděl, jak podcast *DidLit* vznikl a proč se původní vize ostrých názorových střetů nakonec proměnila v hledání vzájemného porozumění nad realitou a možnostmi výuky literatury v českých školách.

Na Ústavu české literatury a komparatistiky FF UK vedete kurzy zaměřené na různé stránky středoškolské výuky literatury. Důvod, proč se na pořadu *DidLit* podílíte, lze tedy docela dobře vytušit. Jaká byla ale hlavní motivace, aby podcast vznikl, a pro koho je tento pořad určen? Jsou to studenti, učitelé, nebo prostě každý, kdo se zajímá o literaturu?

Přestože to možná není na první pohled patrné, náš podcast má od počátku mezifakultní charakter: s nápadem totiž přišli absolvent FF UK Albert Pospíšil a absolventka PedF UK Kateřina Dostálová – snad mj. na základě neformálních setkávání, která v našem studijním programu pořádáme. Jejich hlavní motivací totiž, myslím, bylo

zprostředkovat a zachytit konfrontaci různých osobností, vyučujících, didaktiků a didaktiček, nad relativně konkrétními tématy. Jakkoliv je to možná klišé, zdá se nám, že právě na taková setkání s růzností a s hloubkou pohledů v běžném učitelském provozu zkrátka nezbývá čas. Chceme tedy hlavně začínajícím učitelům a učitelkám (popřípadě i studujícím či shovívavým zkušenějším kolegům a kolegyním z praxe) nabízet pohledy, které je přizvou do pole aktuálních didaktických diskuzí.

Název DidLit v sobě nese hravost. Jak vznikl a co má o podcastu vypovědět člověku, který ho ještě neslyšel?

I s ním rovnou přišla zmiňovaná autorská dvojice, ke které jsem se až jako třetí připojil: jedná se o zavedené slovo pro předmět didaktiky literatury mezi studentkami a studenty PedF UK. To jsme převzali. Mně se tato zkratka zalíbila tím, jak signalizuje náš didaktický a literární zájem přímočaře a zároveň zvukomalebně, rytmicky a, jak říkáte, hravě. Kdybych mu měl připsat význam identity našeho podcastu, asi bych byl rád, aby z něj dýchalo „nejsme další pořad o školství tak všeobecně: máme jasný, specializovaný zájem, který se zvenčí může zdát trochu tajemný, ale uvnitř je milý a domácí“. Taková pro mne didaktika literatury totiž je.

Kdyby si měl někdo, kdo váš podcast ještě nezná, pustit jednu konkrétní epizodu pro pochopení smyslu DidLitu, která by to byla a proč?

Vybral bych asi příznačně tu, ve které mluvíme o pochopení smyslu výuky literatury: hned čtvrtou epizodu s Adélou Čadkovou a Františkem Brožem. Myslím, že se v ní koncentruje to, co DidLit chce být: polyfonie těch, kteří výukou literatury žijí, kteří se nebojí velmi praktické zkušenosti, ale ani odborné reflexe. Druhou volbou by byla sedmnáctá o literární teorii: byla natáčena živě a domnívám se, že jsme měli štěstí na dynamické a podnětně interagující složení mluvčích a že by dobře ukázala naši chuť pojmenovávat a nahlížet nevyjasněná místa české výuky literatury.

Přál(i) bys(te) si prostřednictvím vašeho podcastu vyvolat nějakou změnu ve výuce literatury v českých školách?

Jak jsem naznačil, prvotní idea mířila k vyostřenějším (či zkrátka ideově protichůdným) diskuzím, ve kterých bychom byli opravdu jen moderátory. Nelze ale zastírat, že nakonec jdeme asi trochu pohodlnější cestou, ve které mluvíme hlavně s těmi, kteří nám svým přístupem konvenují. Ukázala se totiž veskrze pozitivní věc, na které původní představy ztroskotaly: totiž že ti, kteří se shodnou na základních principech výuky literatury, mají tendenci nacházet porozumění (třebaže přirozeně nikoliv vždy shodu) i v dílčích aspektech, jako jsou metody, uspořádání výuky, formy hodnocení či konkrétní výběr textů... (A naopak ti, kteří k výuce literatury přistupují ze zcela jiných pozic, pro nás zatím zůstávají výzvou do budoucna.) Těmi principy jsou asi především respekt k žákům a žákyním (i) jako ke čtenářům (a tedy snaha o vyučování v dialogu mezilidském i mezi čtenářem a textem a ve společném poznávání namísto předávání pouček) a respekt

k literárněvědnému a komplexnímu poznávání děl, ve kterém nepopíráme ani existenci cizích interpretací a kulturního kontextu, ani dopady na prožívání emoční, tělesné, podvědomé, intuitivní... Dá se tedy říci, že jsme také rádi, když tyto principy mezi vyučujícími podpoříme.

Máte nějaký „vysněný“ rozhovor s osobností, kterou byste v DidLitě rád(i) přivítal(i)?

Hned, jak jsme začali podcast na jaře 2024 chystat, jsem si představoval, že jakmile se moderátorské řemeslo dostatečně naučíme, pozveme si Miloše Hoznauera, jehož jméno bylo pro mne synonymem osobnosti–autority mezi vyučujícími literatury. Nakonec z toho byl v loňském listopadu vzpomínkový díl s jeho synem... Ale zvukných jmen, s nimiž se možnosti nahrávání zatím buď časoprostorově nepotkaly (zejm. těch působících na Moravě) či jejichž oslovení teprve chystáme, je řada: za všechny např. Stanislav Zajíček nebo Jan Křeček.

Podle čeho si vybíráte hosty a témata jednotlivých epizod? Máte dopředu jasný plán, nebo se rozhodujete spíše intuitivně?

Ve výsledku to není ani plán, ani intuice. Jednou za čas se scházíme k shromažďování a uspořádávání potenciálních jmen a důležitých témat – a těch tak máme desítky. Rovněž jejich pořadí a seskupování máme poměrně důkladně promyšlené. Vše ale naráží na dobrovolnický charakter vzniku: v provozu, ve kterém my i naši hosté hledáme stěží jakékoliv skuliny a možnosti, jsme mnohdy rádi, že natočíme a uveřejníme alespoň nějaké téma – mimo jakoukoliv dramaturgii a logiku. To mne, zvláště v letošním roce, docela mrzí, ale větší důslednost v tvorbě je momentálně vyloučena (a snad by byla i málo efektivní).

Kolik času věnujete rešerším a studiu materiálů, než se s hostem posadíte k mikrofonu? Co vás na tvorbě podcastu nejvíce baví a co je naopak technicky nebo časově nejnáročnější?

Připravám se pokouším věnovat náležitou péči, takže to zpravidla je několik hodin nad scénářem a nad zdroji. Paradoxně nejvydatnější přípravu, myslím, potřebovaly epizody nejméně posluchačsky úspěšné, např. čtrnáctá, o výuce literatury v Polsku (obnášelo to nad rámec běžných příprav nejen objednávku knih ze zahraničí a načítání studií v polštině, ale i zajištění paní tlumočnice – a radši jsem se ani neptal, jak dlouho byla epizoda stříhána do výsledné podoby). Anebo ta o Miloši Hoznauerovi: u všech takových na náš svítí počet přehrání násobně menší než u dílů nejúspěšnějších. Vydatnějších příprav jsme ale nikdy nelitovali – doufáme, že konzervovaný záznam si v průběhu měsíců nalezne cestu k těm, kterým třeba bude prospěšný.

Jak do výsledné podoby epizody zasahujete střihem? Snažíte se o co nejpřirozenější dialog, nebo pečlivě ladíte každou minutu?

To se samozřejmě liší, ale Albert, který o epizody zpravidla zvukařsky a střihačsky pečuje, má, myslím, zdravě umírněný přístup: nechává ledasco vyznít tak, jak se situace skutečně odehrála ve studiu. A má pravdu v tom, že i snadno odstranitelné ticho promyšlení odpovědi má svou významnou vypovídací hodnotu. Jak je asi také slyšet, neradi otázky předčítáme z domluvené osnovy – zdá se nám podnětnější je autenticky formulovat v tom místě, ve kterém se dialog právě nalézá, i za cenu hezitace či přeroknutí.

Jak tvorba podcastu a setkávání s experty ovlivňuje vaši vlastní učitelskou praxi? Pomáhají vám rozhovory v přemýšlení o obsahu vaší práce v hodinách?

Rozhodně pomáhají! Ať už si pozveme nedávného absolventa nebo dlouholetou didaktičku, vždy naši hosté a hostky mají co říci a vědí o tématu více než my. Takže zpravidla odcházím s konkrétními poznatky, co ve třídě zkoušet: z nedávných epizod se mi do hodin silně promítá např. epizoda o čtenářských dílnách a o intermedialitě.

Kam byste chtěl(i) projekt DidLit posunout v příštím roce? Uvažujete například o rozšíření do jiných formátů, jako jsou workshopy nebo konference?

Nechci znít lítostivě, ale realisticky vnímáme, že nadcházející rok bude asi z hlediska provozu potenciálně krizový; nemáme tedy o moc větší ambice než si zachovat stávající výkon a posluchačstvo. Ale součástí takových snah o udržení životnosti mohou být rozhodně třeba i workshopy – tento formát jsme si ostatně už vyzkoušeli u tématu ústních maturit, před nahráváním živě tehdy přišlo několik vyučujících k hodinovému workshopu „Literární maturita snů“, na kterém jsme pozorovali a zkoušeli různé způsoby konstrukce seznamu a pracovních listů (což je moje oblíbené téma). Na podobná setkání se těšíme!

Jménem celé redakce děkuji Ondřeji Vojtíškovu za rozhovor i za úsilí kultivovat pole aktuálních didaktických diskuzí a připojuji odkaz na všechny epizody pořadu.

<https://linktr.ee/didlit.podcast>



Srozumitelnost jazykového učiva z pohledu žáků

Květa Rysová

Gymnázium Strakonice, rysova@gymstr.cz

Abstrakt

Studie se zabývá tím, jak studenti střední školy vnímají srozumitelnost vybraných témat z českého jazyka vyučovaných ve vyšších ročnících osmiletého gymnázia. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi studenty maturitního ročníku Gymnázia Strakonice. Z výsledků vyplývá, že většina sledovaných jazykových témat byla studenty hodnocena jako poměrně srozumitelná, přičemž průměrné hodnocení dosáhlo hodnoty 4,09 na pětibodové Likertově škále. Mezi nejlépe hodnocená témata patřily větné členy, shoda přísudku s podmětem, sémantické vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma a paronyma) a komunikační funkce výpovědi. Naopak jako nejméně srozumitelná byla vnímána témata z oblasti fonetiky a fonologie, například foném, samohláska, souhláska a dvojhláska, dále větná intonace a kadence, slovní přízvuk, rétorika a pravidla psaní velkých písmen.

Klíčová slova: výuka mateřského jazyka; český jazyk; kurikulum; dotazníkové šetření

Comprehensibility of Language Curricular Content from Students' Perspective

Abstract

This study investigates how secondary school students perceive the comprehensibility of selected Czech language topics taught in the upper years of an eight-year grammar school programme. The research was conducted via a questionnaire distributed to students in their final year at Gymnázium Strakonice. The results indicate that most language topics were perceived as relatively comprehensible, with the average rating reaching 4.09 on a five-point Likert scale. The highest-rated topics included sentence elements, subject-predicate concord, semantic relations between words (synonyms, homonyms, antonyms, paronyms), and communicative functions of the utterance. In contrast, the least comprehensible topics were those related to phonetics and phonology (e.g. phoneme, vowel, consonant, diphthong), sentence intonation and cadence, word stress, rhetoric, and rules for capitalisation.

Keywords: mother tongue education; Czech language; curriculum; questionnaire survey

1 Úvod

Žakovská perspektiva je důležitým aspektem pro kurikulární plánování, výběr výukových metod a stanovování cílů výuky. V oblasti výuky mateřského jazyka však dosud chybí empiricky podložená data o tom, jak žáci sami reflektují srozumitelnost jednotlivých tematických celků jazykového a slohového učiva. Přestože rámcové a školní vzdělávací programy vymezují tematické okruhy výuky a učebnice poskytují určitou míru metodického vedení, otázka, která témata jsou z pohledu žáků snadno uchopitelná a která naopak kognitivně náročná, zůstává často v rovině učitelské intuice či individuální zkušenosti.

Cílem této případové studie je porozumět tomu, jak konkrétní skupina žáků maturitního ročníku víceletého gymnázia zpětně hodnotí srozumitelnost (resp. obtížnost pochopení) jednotlivých jazykových a slohových témat, s nimiž se setkala v průběhu vyššího gymnázia. Zvolená perspektiva vychází ze subjektivního pohledu žáka jako aktéra výukového procesu, jehož zkušenost může obohatit učitelskou reflexi.

Výzkum se opírá o kvantitativní analýzu dat získaných dotazníkovým šetřením mezi žáky oktávy gymnázia, kteří byli v průběhu posledních čtyř let vyučováni autorkou výzkumu. Výsledky nelze zobecňovat, ale je možné je chápat jako analytický vhled do zkušenosti jedné konkrétní třídy (srov. Stake, 1995; Yin, 2014).

2 Teoretická východiska

2.1 Jazyková výuka na střední škole: komunikačně-funkční přístup a potřeba systemizace

Výuka českého jazyka na střední škole by měla navazovat na jazykové kompetence získané na škole základní, přičemž střední škola má dle M. Čechové (2013/2014) rozhodující úlohu v rozvíjení vědomé a funkční jazykové kultury. Základním principem jazykového vyučování zůstává podle této autorky princip komunikační, který se v české didaktice jazyka prosazoval již od 80. let 20. století (srov. Čechová, 1985; Štěpáník et al., 2019). Komunikačně pojatá výuka by však neměla znamenat rezignaci na systematické a vědomé osvojování jazykového systému. M. Čechová se vymezuje vůči tendencím tzv. agramatického pojetí výuky, které se objevují již od přelomu 19. a 20. století a v současnosti se opět stávají předmětem diskuzí.

Z hlediska výuky na gymnáziu je podle ní důležité usilovat o vědomé dosahování řečové kompetence a řečové činnosti žáků, která je podložena záměrným osvojováním jazykových a stylových prostředků. Pro tuto fázi vzdělávání je tak vhodné zohlednit nejen formální zvládnutí jazykových prostředků, ale důraz klást především na jejich sémantické a pragmatické aspekty – tedy na významovou a komunikační funkci jazykových jevů, adekvátní záměrům mluvčího i kontextu sdělení. To se týká jak výuky gramatiky, tak i slohu.

Obsah jazykového učiva, které si mají žáci během školní docházky osvojit, je stanoven kurikulárními dokumenty, především rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a školními vzdělávacími programy (ŠVP), jež z nich vycházejí. Tyto dokumenty určují nejen tematické okruhy, ale i požadovanou úroveň zvládnutí jednotlivých jazykových a komunikačních dovedností.

V současné době právě kurikulární rámce a jejich vztah k reálnému obsahu výuky představují předmět odborných debat, zejména v souvislosti s probíhajícími revizemi RVP. V diskusi o podobě výuky českého jazyka ve školách zaznává kritika nevyjasněného vztahu mezi oborovými kompetencemi a tzv. obecnými kompetencemi, které jsou rámcovými dokumenty dlouhodobě prosazovány. Jak upozorňují Šebesta et al. (2021/2022), právě neporozumění tomuto vztahu vede k tomu, že oborově ukotvené poznatky a dovednosti, spjaté s konkrétní oblastí lidského vědění, jsou ve výuce často oslabovány. Autoři proto považují za žádoucí hledat takové kurikulární řešení, které by dokázalo překlenout domnělý rozpor mezi systematickým, oborově pojatým přístupem a přístupem situačně-aplikačním.

Podobná výzva zaznává i v podkladové studii k revizím RVP ZV (Dvořák, 2019), kde autor hovoří o „návratu znalostí“ jako jednom z hlavních trendů současných kurikulárních proměn. Zároveň však poukazuje na potřebu vyváženě propojit vědomostní základ s funkčními aspekty jazykové výuky. V kontrastu s tím se v některých programových

dokumentech objevuje tendence k upozadění funkční jazykové gramotnosti, jak kriticky reflektují např. Šmejkalová et al. (2021), kteří upozorňují na možné důsledky oslabení této složky ve výuce.

Právě v této situaci, kdy dochází k revizím kurikula, se jeví jako důležité zjišťovat, jak konkrétní jazyková témata zařazená do výuky českého jazyka vnímají žáci – tedy ti, kterých se výuka nejvíce týká. Otázka jejich subjektivní percepce obtížnosti jednotlivých jazykových jevů může přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak jsou kurikulární cíle naplňovány v praxi a jak lze případně výuku lépe přizpůsobit potřebám žáků.

2.2 Vnímání jazykové obtížnosti žáky

V českém jazykovědném prostředí dosud patrně neexistuje systematický výzkum, který by se zaměřoval na to, jak obtížné jsou pro studenty jednotlivé jazykové jevy mateřského jazyka z jejich vlastního pohledu.¹ Srovnatelné výzkumy se však objevují v zahraničním kontextu – zejména ve výuce cizích jazyků, a to především angličtiny. Ačkoli se jedná o jiný didaktický rámec, některé z těchto studií jsou z lingvistického hlediska srovnatelné: zaměřují se totiž na to, jak jsou určité jazykové jevy vnímány z hlediska obtížnosti jak studenty, tak učiteli, a pokoušejí se popsat důvody, proč jsou některé gramatické jevy považovány za náročnější než jiné.

Jednou z takových studií je práce Alhaysony & Alhaisonih (2017), která se zaměřila na percepci gramatické obtížnosti u studentů a učitelů angličtiny na saúdskoarabské univerzitě Aljouf. Autoři si kladli za cíl zjistit, které gramatické jevy angličtiny jsou považovány za nejobtížnější a proč. Do výzkumu bylo zapojeno 103 studentů a 85 univerzitních učitelů, přičemž část z nich se rovněž účastnila polostrukturovaných rozhovorů. Studie ukázala, že jak studenti, tak učitelé identifikují určité gramatické jevy jako výrazně obtížnější než jiné – ačkoli pořadí těchto jevů se mezi oběma skupinami mírně lišilo. Mezi nejproblematictější gramatické jevy studenti zařadili např. podmínkové věty, participium, nepřímé otázky, předložky nebo členy. Naopak za jednodušší byly považovány např. příslovce, třetí osoba jednotného čísla zakončená na -s, prostý minulý čas pravidelných sloves, přítomný čas průběhový nebo budoucí čas. Výsledky výzkumu poukazují nejen na pořadí gramatických položek podle obtížnosti, ale i na hlubší příčiny těchto vjemů – například nedostatek jazykového kontaktu, potřebu explicitního výkladu nebo složitost formálních pravidel. Studie zároveň upozorňuje na praktické implikace těchto zjištění pro tvorbu učebních plánů, výběr výukového materiálu i výuku.

Z teoretického hlediska zmíněná studie potvrzuje, že percepce jazykové obtížnosti může být významným nástrojem pro porozumění tomu, jak si studenti jazyk reálně osvojují a jak lze výuku přizpůsobit jejich potřebám. Autoři rovněž zdůrazňují

¹ M. Hrdlička (2025) nastiňuje souhrn potenciálních obtíží spojených s užíváním mluvnických kategorií u nerodilých mluvčích češtiny.

roli gramatiky jako klíčového komponentu jazykové kompetence, který ovlivňuje jak receptivní, tak produktivní jazykové dovednosti.

Další pohled přináší studie Grause & Coppena (2015), kteří analyzovali vnímání gramatické obtížnosti anglického jazyka z perspektivy budoucích učitelů angličtiny. Na základě dotazníkového šetření mezi 727 studenty učitelství (bakalářského i magisterského stupně) navrhli model zahrnující čtyři navzájem propojené faktory, které ovlivňují míru vnímané gramatické náročnosti: (1) povahu daného gramatického jevu (např. abstraktnost, nepravidelnost, rozdíly oproti mateřskému jazyku), (2) didaktické uspořádání výuky (např. srozumitelnost učebních materiálů), (3) kvalitu výkladu a kompetence učitele a (4) individuální charakteristiky žáků (např. motivaci, předchozí zkušenosti, jazykové schopnosti). Jejich studie upozorňuje na potřebu komplexního pohledu na jazykovou obtížnost, který zohledňuje nejen jazykový systém, ale také pedagogické a psycholingvistické aspekty osvojování.

Další studií využívající metodologii kvantitativního zkoumání percepce gramatické obtížnosti je práce Shiu (2011), která analyzovala názory 277 čínských studentů angličtiny jako cizího jazyka na míru obtížnosti dvaceti vybraných gramatických jevů. Výzkumný nástroj tvořil mj. dotazník, jehož klíčovou částí bylo hodnocení obtížnosti jednotlivých struktur na šestibodové škále. Výběr gramatických jevů reflektoval frekvenci výskytu ve výuce, jejich předpokládanou problematičnost pro čínsky mluvící studenty a jejich morfosyntaktickou povahu. Mezi nejméně obtížné jevy respondenti zařadili např. negaci, zakončení *-s* ve 3. osobě jednotného čísla a přítomný průběhový čas, zatímco za nejobtížnější byly označeny především podmínkové konstrukce a věty s participiem.

Ačkoli se zmíněné zahraniční studie týkají výuky angličtiny, jejich metodologické přístupy i obecná teoretická východiska lze do značné míry aplikovat také na výzkum výuky češtiny jako mateřského jazyka. Naší snahou je navázat na tyto přístupy a přenést je do domácího kontextu výuky mateřského jazyka, který je v této oblasti zatím ne zcela prozkoumán.

3 Metody

Empirická část článku vychází z dotazníkového šetření realizovaného v dubnu 2025 v oktávě Gymnázia Strakonice, konkrétně v posledním týdnu pravidelné školní docházky žáků před konáním maturitní zkoušky. Výzkumný soubor tvořili všichni žáci dané třídy (celkem 26 žáků; 13 dívek a 13 chlapců). Účast na výzkumu byla dobrovolná a žáci byli předem seznámeni s účelem šetření i s principy zachování anonymity.

Dotazník zahrnoval celkem 56 tematických celků z oblasti výuky českého jazyka, a to jak z jazykové, tak slohové složky předmětu. Oblast literární výchovy nebyla do šetření zařazena. Výběr tematických celků vycházel ze školního vzdělávacího programu a z reálné výukové praxe na gymnáziu. Do dotazníku byla zařazena jak témata specifická

pro vyšší gymnázium (kvintu až oktávu), tak i okruhy započaté již na nižším stupni, které tvoří základní kurikulární spirálu (Bruner, 1960) a jsou na vyšším gymnáziu dále systemizovány a prohlubovány (viz tabulka 1).

Každý tematický celek byl žákům prezentován formou výroku s jednoduchou strukturou, např. „Téma *čárka ve větě jednoduché* pro mě bylo snadno pochopitelné.“ nebo „Téma *věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent* pro mě bylo snadno pochopitelné.“ Respondenti u každého výroku vyjádřili míru souhlasu na pětibodové Likertově škále, kde hodnota 1 označovala „zcela nesouhlasím“ a hodnota 5 „zcela souhlasím“. V instrukcích k dotazníku bylo uvedeno, že škála vyjadřuje subjektivní míru srozumitelnosti daného tématu z pohledu žáka. Vyšší hodnota na škále tak indikovala nižší míru obtížnosti tématu; naopak nižší hodnota signalizovala, že daný tematický celek byl pro žáka obtížně pochopitelný. V průběhu vyplňování dotazníku měli žáci možnost požádat vyučující o upřesnění obsahu hodnocených témat.

Dotazník byl administrován během vyučovací hodiny. Žáci byli instruováni, aby odpovídali na základě vlastní zkušenosti a vnímané kognitivní náročnosti tématu, nikoli podle školního prospěchu, oblíbenosti tématu či osobního vztahu k vyučující.

Z hlediska psychometrických vlastností nástroje lze uvést, že dotazník byl vytvořen pro účely této sondy a neprošel formální validací. Vzhledem k tomu, že šlo o jednorázové šetření v homogenním vzorku, a vzhledem ke konkrétnímu účelu analýzy (orientační mapování percepce obtížnosti jednotlivých tematických celků) byla zvolena deskriptivní kvantitativní analýza.

Data byla následně zpracována pomocí základních statistických postupů: pro každý tematický celek byl vypočten aritmetický průměr hodnocení, medián, modus a směrodatná odchylka. Tyto ukazatele umožnily identifikovat tematické oblasti, které žáci vnímali jako nejvíce či naopak nejméně srozumitelné, dále pak témata, u nichž byla v hodnocení nejvyšší či nejnižší míra shody mezi respondenty. Pozornost byla věnována rozsahu variability (směrodatné odchylky) jako indikátoru míry individuálních rozdílů v percepci náročnosti.

Dále byla sledována možná souvislost mezi žákovským hodnocením srozumitelnosti jednotlivých tematických celků a školním výkonem žáků v českém jazyce (vyjádřeným známkou na vysvědčení), a to za účelem zjištění, zda existuje vztah mezi subjektivním vnímáním náročnosti a dosaženými výsledky ve výuce.

4 Výsledky

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak konkrétní skupina žáků (oktáva Gymnázia Strakonice z roku 2025) subjektivně vnímá obtížnost jednotlivých tematických okruhů probíraných v hodinách českého jazyka.

4.1 Nejsnáze a nejobtížněji pochopitelná témata

Z celkových výsledků vyplývá, že žáci většinu témat vnímali jako spíše srozumitelná. **Průměrná hodnota hodnocení napříč všemi tematickými okruhy činila 4,09**, což odpovídá pozici blízké čtvrtému stupni pětibodové škály. Tento výsledek naznačuje, že většina tematických okruhů byla z pohledu žáků dobře zvládnutelná.

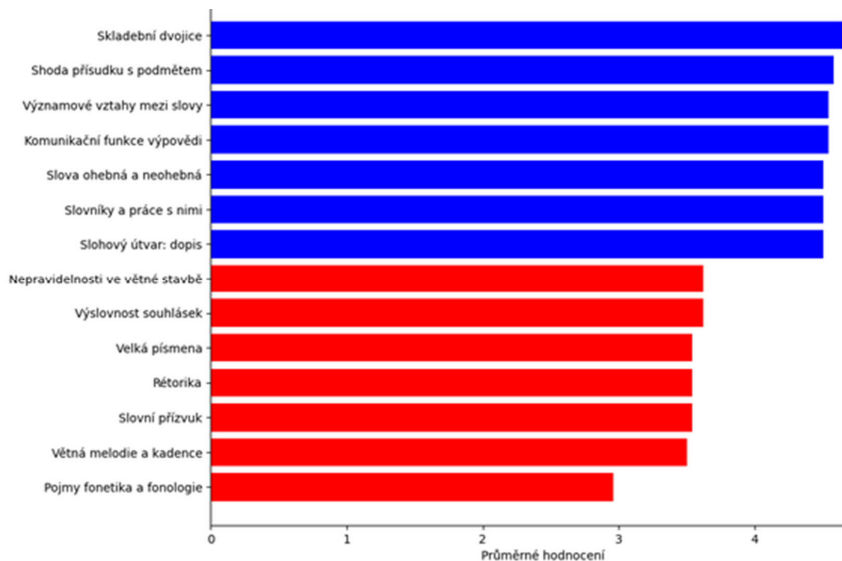
Z hlediska aritmetického průměru hodnocení jednotlivých témat byla jako nejméně obtížná (tedy nejsnáze pochopitelná) vyhodnocena oblast **skladebních dvojic** (průměr 4,65), následovaná témata **shoda přísudku s podmětem** (4,58), **komunikační funkce výpovědi a významové vztahy mezi slovy** (shodně 4,54). Mezi další okruhy, které žáci rovněž vnímali jako srozumitelné, patřily např. **dopis (formální i neformální)**, **slova ohebná a neohebná** či **slovníky a práce s nimi**, u všech tří byla zaznamenána průměrná hodnota hodnocení 4,50.

Na opačném pólu se nacházela témata, která žáci označili za nejproblematičtější. Nejnížší průměrné hodnocení (2,96) bylo zaznamenáno u tematického celku zahrnujícího základní pojmy **fonetiky a fonologie** (foném, vokál, konsonant, diftong), což zřetelně ukazuje na relativní obtížnost této oblasti. Dále byla negativněji hodnocena témata jako **větná melodie a kadence, slovní přízvuk, rétorika, velká písmena, výslovnost souhlásek či nepravidelnosti ve větné stavbě** (např. vsuvky, anakoluty), která se pohybovala kolem hodnoty 3,5. Tato témata pravděpodobně představují pro žáky vyšší míru abstrakce.

Kromě aritmetického průměru byly u každého tématu vypočteny i další statistické ukazatele: modus, medián a směrodatná odchylka. Jako **modus**, tedy nejčastěji udělený stupeň hodnocení, se s nejvyšší frekvencí vyskytovala hodnota 5 – konkrétně u 38 z 56 tematických celků, což potvrzuje výše uvedený trend obecné srozumitelnosti většiny učiva. Nejnížší hodnota modusu – v našem případě 3 – se vyskytla pouze u tří témat, která byla zároveň vnímána jako obtížná i z hlediska aritmetického průměru (slovní přízvuk, výslovnost souhlásek, základní foneticko-fonologické pojmy).

Medián, jakožto prostřední hodnota ve vzestupně seřazené řadě hodnocení, vykazoval celkovou hodnotu 4,25. Maximální hodnota mediánu (5) byla zaznamenána u 25 tematických okruhů, minimální získaná hodnota 3 pak u dvou nejhůře hodnocených témat (slovní přízvuk a foneticko-fonologické pojmy).

Graf 1 zobrazuje sedm tematických celků, které žáci hodnotili jako nejsrozumitelnější, a sedm celků, které považovali za nejobtížnější. Ukazuje rozdíly v průměrném hodnocení a podtrhuje tematické oblasti, které mohou vyžadovat didaktickou pozornost.

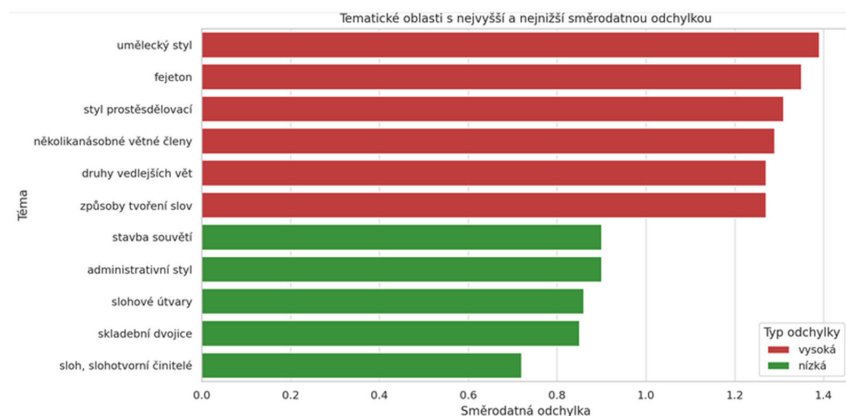


Graf 1: Tematické celky hodnocené jako nejvíce srozumitelné a nejvíce obtížné

4.2 Variabilita odpovědí

Zajímavý vhlad do variability názorů žáků poskytuje **směrodatná odchylka**. Její nejnižší hodnotu (0,72) vykazovalo téma **sloh a slohotvorní činitele**, což ukazuje na výraznou shodu v jeho hodnocení napříč respondenty. Naopak nejvyšší variabilita odpovědí (1,39) byla zaznamenána u tématu **umělecký styl**, což může naznačovat různorodé zkušenosti žáků s tímto výukovým obsahem, odlišné preference či nejednotnou míru porozumění. Vyšší směrodatnou odchylku přesahující hodnotu 1,25 vykazovala také témata jako **fejton**, **prostědělovací styl**, **několikanásobné větné členy**, **druhy vedlejších vět** či **způsobu tvoření slov**.

Graf 2 ukazuje, u kterých tematických oblastí se respondenti nejvíce či naopak nejméně shodovali ve svém hodnocení srozumitelnosti. Témata s vyšší směrodatnou odchylkou naznačují výraznější variabilitu v žákovských zkušenostech (např. umělecký styl, fejton), zatímco nízké odchylky u jiných témat (např. sloh a slohotvorní činitele, skladební dvojice) svědčí o větší konzistenci vnímání jejich obtížnosti napříč třídou.



Graf 2: Tematické oblasti s nejvyšší a nejnižší variabilitou v hodnocení

4.3 Souhrn – vnímání obtížnosti témat a variabilita v jejím hodnocení

Tabulka 1 shrnuje hodnocení jednotlivých tematických oblastí, které byly součástí dotazníkového šetření. V prvním sloupci je uvedeno téma, které respondenti hodnotili na pětibodové škále. Následující sloupce uvádějí základní deskriptivní statistiky získaných hodnocení: aritmetický průměr, nejčastější hodnocení (modus), medián a směrodatnou odchylku. Tyto hodnoty byly vypočteny zvlášť pro každé jednotlivé téma. Poslední řádek tabulky („Souhrn napříč tématy“) uvádí agregované hodnoty napříč všemi tematickými položkami – konkrétně průměr aritmetických průměrů, modus nejčastějších hodnocení a medián mediánů. Údaje poskytují přehled o tom, jaká témata byla respondenty vnímána jako nejsnáze či nejobtížněji pochopitelná (průměr, modus a medián hodnocení) a jaká byla míra shody mezi jejich hodnoceními (směrodatná odchylka).

Tabulka 1: Přehled vyučovaných témat a jejich hodnocení žáky

Téma	Průměrné hodnocení	Nejčastější hodnocení (modus)	Medián hodnocení	Směrodatná odchylka
Skladební dvojice	4,65	5	5	0,85
Shoda přísudku s podmětem	4,58	5	5	0,92
Významové vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma, paronyma)	4,54	5	5	0,95
Komunikační funkce výpovědi	4,54	5	5	1,17
Slova ohebná a neohebná	4,50	5	5	1,03
Slovníky a práce s nimi	4,50	5	5	1,10
Slohový útvar: dopis – formální, neformální	4,50	5	5	1,21
Administrativní styl	4,46	5	5	0,90
Odborný styl	4,46	5	5	0,95
Pravopisné příručky – např. používání Pravidel českého pravopisu	4,46	5	5	1,03
Čárka ve větě jednoduché	4,46	5	5	1,14
Mluvnické kategorie jmen	4,46	5	5	1,17
Věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent	4,42	5	5	0,92
Analýza neuměleckého textu	4,35	5	5	1,06
Slovní druhy, kritéria pro určování slovních druhů	4,31	5	5	1,01
Slohový útvar: vypravování	4,31	5	5	1,19
Slohový útvar: úvaha	4,27	5	5	1,08
Mluvnické kategorie sloves	4,27	5	5	1,15
Algoritmus textové analýzy – zařazení úryvku, slohový postup, řeč autorská a řeč postava, jazykový plán	4,27	5	5	1,15
Analýza uměleckého textu	4,23	5	5	1,21
Způsoby tvoření slov: odvozování, skládání, zkracování	4,23	5	5	1,27
Styl prostědělovací	4,23	5	5	1,31
Slohové útvary	4,23	5	4	0,86
Publicistický styl	4,19	5	5	1,13
Stavba slova (předpona, kořen, přípona apod.)	4,19	5	4,5	1,06
Stavba souvětí	4,19	5	4	0,90
Pojmenování a jeho druhy (podle konkrétnosti, spisovnosti, počtu významů, dobového a citového zabarvení)	4,19	5	4	0,92
Základní a rozvíjející větné členy a způsoby jejich vyjadřování	4,19	5	4	1,02
Neohebné slovní druhy: příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce	4,19	5	4	1,02
Slohový útvar: charakteristika	4,15	4	4	0,92
Vrstvy jazyka – spisovná, hovorová, obecná, dialekt, slang, argot	4,15	4	4	0,92

Téma	Průměrné hodnocení	Nejčastější hodnocení (modus)	Medián hodnocení	Směrodatná odchylka
Slohový útvar: líčení	4,12	5	4,5	1,21
Věta hlavní, vedlejší, řídicí, závislá	4,08	5	5	1,23
Indoevropské jazyky	4,08	4	4	1,06
Dělení slovanských jazyků	4,04	5	4,5	1,18
Psaní slov přejatých	4,04	4	4	0,96
Umělecký styl	4,00	5	5	1,39
Přenesená pojmenování	3,96	5	4	1,22
Pojmy – sloh, slohotvorní činitele	3,96	4	4	0,72
Slovní zásoba aktivní a pasivní	3,96	4	4	1,00
Formy (způsoby) pojmenování (jednoslovné, sousloví, idiom, větné pojmenovací jednotky)	3,88	4	4	0,99
Čárka v souvětí	3,88	4	4	1,24
Několikanásobné větné členy, významový poměr mezi nimi	3,85	5	4	1,29
Dělení souhlásek podle znělosti	3,77	5	4	1,18
Druhy vedlejších vět	3,77	5	4	1,27
Česká fonetická transkripce	3,73	4	4	1,12
Funkční styly	3,69	4	4	1,01
Slohové postupy	3,65	4	4	0,98
Slohový útvar: fejton	3,65	5	3,5	1,35
Nepravidelnosti ve větné stavbě (např. vsuvka, samostatný větný člen, oslovení, anakolut)	3,62	4	4	1,17
Výslovnost souhlásek – asimilace znělosti, ztráta znělosti	3,62	3	4	1,17
Velká písmena	3,54	4	4	0,92
Rétorika	3,54	4	4	1,10
Slovní přízvuk – hlavní, vedlejší	3,54	3	3	0,95
Větná melodie a kadence	3,50	4	4	0,92
Pojmy fonetika, fonologie, foném, vokál, konsonant, diftong	2,96	3	3	1,04
Souhrn napříč tématy	4,09	5	4,25	–

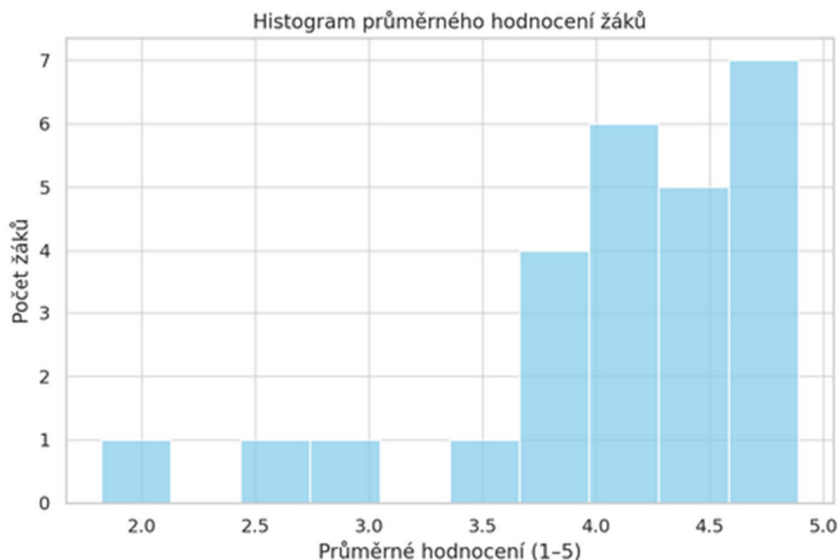
Souhrnně lze konstatovat, že tematické okruhy výuky českého jazyka byly žáky oktávy hodnoceny převážně jako srozumitelné (resp. spíše snadno pochopitelné), přičemž nejnížší hodnocení a zároveň vyšší variabilita názorů se vyskytla zejména v oblastech fonetiky a prozodie. Tyto výsledky mohou sloužit jako podklad pro případné revize výukových priorit, diferenciaci výuky či úpravu didaktických metod v oblastech, které se v žákovské percepci jeví jako nejméně přístupné.

4.4 Individuální rozdíly mezi žáky

Dále byl spočítán aritmetický průměr pro každého respondenta zvlášť (viz tabulka 2 a graf 3), a to z jeho hodnocení všech 56 jazykových témat, což umožňuje zachytit celkovou míru subjektivně vnímané obtížnosti těchto jevů jednotlivými žáky. Výsledné hodnoty se pohybují v rozmezí od 1,82 do 4,89, přičemž vyšší čísla ukazují na vnímání témat jako snadno pochopitelných a nižší naopak na jejich vyšší obtížnost. Většina respondentů hodnotila jazyková témata jako spíše srozumitelná (většina průměrů přesahuje hodnotu 4), avšak výskyt několika výrazně nižších průměrů (např. 1,82; 2,52; 2,93) naznačuje, že u některých žáků byla celková míra porozumění tématům podstatně nižší. Tyto rozdíly mohou souviset s různou úrovní jazykové kompetence v širokém smyslu, studijními návyky či motivací jednotlivých respondentů. U chlapců bylo průměrné hodnocení všech 56 jazykových témat 4,01, u dívek 4,18.

Tabulka 2: Přehled průměrného hodnocení tematických oblastí, variability hodnocení a studijních výsledků z českého jazyka u jednotlivých žáků

Žák	Průměrné hodnocení tematických oblastí (Likertova škála)	Směrodatná odchylka hodnocení tematických oblastí	Průměrná známka z českého jazyka (kvinta–oktáva)
Žák 1	4,89	0,31	1,63
Žák 2	4,84	0,37	2,00
Žák 3	4,79	0,46	1,00
Žák 4	4,71	0,49	1,13
Žák 5	4,70	0,54	2,25
Žák 6	4,64	0,67	1,25
Žák 7	4,59	0,65	2,75
Žák 8	4,55	0,69	1,75
Žák 9	4,48	0,60	1,25
Žák 10	4,43	0,76	2,38
Žák 11	4,36	0,94	1,00
Žák 12	4,32	0,77	2,50
Žák 13	4,23	0,79	1,00
Žák 14	4,23	0,81	1,13
Žák 15	4,18	0,92	1,38
Žák 16	4,18	1,15	1,38
Žák 17	4,09	1,12	2,13
Žák 18	4,04	0,66	1,75
Žák 19	3,93	0,89	2,13
Žák 20	3,91	0,77	2,13
Žák 21	3,86	1,09	3,25
Žák 22	3,79	1,14	3,25
Žák 23	3,38	1,54	2,88
Žák 24	2,93	0,97	4,00
Žák 25	2,52	1,36	3,00
Žák 26	1,82	1,03	2,63



Graf 3: Rozložení počtu žáků podle průměrného hodnocení uděleného na Likertově škále (1–5).

Pro každého respondenta byla rovněž samostatně vypočtena směrodatná odchylka hodnocení (viz tabulka 2), která vyjadřuje míru variability v jeho individuálním posouzení všech 56 tematických oblastí. Nižší hodnota směrodatné odchylky (např. 0,31 či 0,37) ukazuje, že daný respondent vnímal většinu témat jako podobně náročná nebo pochopitelná, a hodnotil je tedy konzistentně. Naproti tomu vyšší hodnota směrodatné odchylky (např. 1,36 či 1,54) naznačuje, že respondent rozlišoval mezi tématy výrazněji – některá hodnotil jako výrazně obtížnější, jiná naopak jako snadná. Rozdíly ve variabilitě odpovědí tak mohou vypovídat o individuálních odlišnostech v subjektivním vnímání obtížnosti jednotlivých jazykových jevů i o různých strategiích hodnocení.

Z porovnání průměrných hodnocení a směrodatných odchylek u jednotlivých žáků vyplývá, že mezi těmito dvěma proměnnými existuje statisticky významná negativní korelace (Pearsonův korelační koeficient $r = -0,70$; $p < 0,001$). Tento vztah naznačuje, že žáci, kteří udělovali tématům vyšší průměrné hodnocení (tedy je vnímali jako obecně srozumitelnější), zároveň častěji hodnotili jednotlivá témata vyrovnaně, bez výraznějších rozdílů mezi nimi. Naproti tomu žáci, kteří tématům udělili nižší průměrné hodnocení, vykazovali vyšší míru variability – některá témata tedy hodnotili jako výrazně obtížnější než jiná.

Tabulka 2 obsahuje v posledním sloupci u každého žáka také průměrnou známku z českého jazyka za období kvinty až oktávy, tedy za dobu, kdy tento předmět vyučovala autorka výzkumu. Tento údaj umožňuje analyzovat možný vztah mezi tím, jak jednotliví

respondenti vnímali srozumitelnost tematických okruhů, a jejich dlouhodobým studijním výkonem. Současně je možné sledovat souvislost mezi mírou variability hodnocení těchto oblastí a celkovým prospěchem z českého jazyka.

Analýza vztahu mezi hodnocením srozumitelnosti probíraných témat a školním výkonem odhalila středně silnou negativní korelaci. Pearsonův korelační koeficient dosáhl hodnoty $r = -0,589$, což představuje statisticky významný vztah ($p = 0,0015$). Zjištěná negativní korelace naznačuje, že žáci s lepším prospěchem (nižší průměrná známka) vnímali tematické celky jako srozumitelnější (vyšší skóre na pětibodové Likertově škále), zatímco ti s horšími výsledky hodnotili probíraná témata častěji jako méně srozumitelná.

Ve vztahu mezi průměrnou známkou a směrodatnou odchylkou hodnocení jednotlivých oblastí se prokázala statisticky významná středně silná pozitivní korelace (Pearsonův koeficient $r = 0,48$; $p = 0,012$). Tento výsledek naznačuje, že žáci s horším prospěchem vykazují větší variabilitu ve svém hodnocení, tedy větší rozdíly mezi tím, jak srozumitelná pro ně jednotlivá témata byla. Naopak u výborných žáků je patrná větší konzistence – jejich hodnocení bývá vyrovnanější.

5 Závěry

Na základě dotazníkového šetření mezi žáky oktávy Gymnázia Strakonice bylo zjištěno, že většina jazykových tematických okruhů byla vnímána jako poměrně srozumitelná. Celkový průměr všech hodnocení činil 4,09 na pětibodové škále, přičemž v naprosté většině případů se jako nejčastější hodnocení (modus) objevovala hodnota 5. Tento výsledek naznačuje, že jazyková témata zařazená do výuky na vyšším gymnáziu byla žákům v zásadě dobře srozumitelná.

K nejlépe hodnoceným okruhům z hlediska srozumitelnosti patřily jazykové jevy, jako jsou skladební dvojice (průměr 4,65), shoda přísudku s podmětem (4,58), komunikační funkce výpovědi (4,54) nebo významové vztahy mezi slovy (rovněž 4,54). Jako srozumitelná byla vnímána také témata jako práce se slovníky, dopis nebo ohebné i neohebné slovní druhy (vše s průměrem 4,50). Oproti tomu za nejproblematičtější žáci označili tematické okruhy spojené s fonetikou a fonologií – základní pojmy z těchto oblastí byly hodnoceny nejnižším průměrem (2,96). Mezi další témata, která žáci hodnotili jako obtížnější, patřily například větná melodie a kadence, slovní přízvuk, rétorika, pravidla psaní velkých písmen, výslovnost souhlásek (asimilace znělosti, ztráta znělosti) nebo nepravidelnosti ve větné stavbě, a to přesto, že se s těmito jevy žáci opakovaně setkávají.

Vedle průměrných hodnot byla sledována také variabilita v hodnocení jednotlivých témat, vyjádřená pomocí směrodatné odchylky. Nejnižší odchylka (0,72) byla zjištěna u tématu sloh a slohotvorní činitelé, což naznačuje poměrně vysokou shodu mezi žáky. Naopak nejvyšší rozptyl (1,39) vykazovalo hodnocení uměleckého stylu,

dále např. fejetonu, prostěsdělovacího stylu nebo několikanásobných větných členů a významových poměrů mezi nimi.

Z hlediska individuálních výsledků se průměrné hodnocení jednotlivých respondentů pohybovalo od 1,82 do 4,89. Většina žáků vnímala výuku jazykových témat jako srozumitelnou (průměrné hodnocení nad 4), ale v souboru se objevilo i několik případů, kdy byly jazykové jevy hodnoceny jako převážně nesrozumitelné. Mezi žáky se dále výrazněji lišila i vnitřní konzistence hodnocení: někteří hodnotili všechna témata velmi podobně (nízká směrodatná odchylka kolem 0,3), zatímco jiní vykazovali větší diferenciaci (např. odchylka 1,54), což svědčí o tom, že některá témata vnímali jako výrazně obtížnější než jiná.

Získané výsledky poukazují na důležitost systematického zohledňování žákovské perspektivy při plánování a evaluaci výuky mateřského jazyka. Ukazuje se, že vnímaná obtížnost jednotlivých jazykových témat není rovnoměrná a že určité oblasti – v našem případě zejména tematické celky z fonetiky a prozodie – si zasluhují zvýšenou didaktickou pozornost. Zároveň variabilita v individuálním hodnocení naznačuje, že totéž učivo může být různými žáky vnímáno co do obtížnosti odlišně, což podporuje potřebu diferencovaného přístupu k výuce.

6 Limity studie a perspektivy dalšího výzkumu

Jako případová studie jedné třídy má výzkum omezenou vypovídací hodnotu a jeho výsledky nelze zobecňovat na širší populaci žáků. Jeho přínos však spočívá v zachycení žákovské zkušenosti v konkrétním vzdělávacím kontextu a v naznačení oblastí, které mohou být didakticky problematické. Do budoucna by bylo přínosné rozšířit šetření i na další ročníky a typy škol a zohlednit další proměnné, například vztah mezi vnímanou srozumitelností probíraných témat a sebedůvěrou žáků nebo didaktickými přístupy učitelů.

Literatura

- Alhaisoni, E., & Maha Alhaisony, M. (2017). EFL teachers' and learners' perceptions of grammatical difficulties. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 188–199.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. SPN.
- Čechová, M. (2013/2014). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Dvořák, D. (2019). *Podkladová studie pro 2. stupeň českého základního vzdělávání*. NÚV.
- Graus, J., Coppen, J. & Coppen, P. A. (2015). Defining grammatical difficulty: a student teacher perspective. *Language Awareness*, 24(2), 101–122.
- Hrdlička, M. (2025). *Čeština mezi jazyky*. Karolinum.

- Shiu, L. J. (2011). *EFL Learners' Perceptions of Grammatical Difficulty in Relation to Second Language Proficiency, Performance, and Knowledge*. Ph.D. Thesis. University of Toronto.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Šebesta, K., & Čechová, M. et al. (2021/2022). Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *Český jazyk a literatura*, 72(5), 209–214.
- Šmejkalová, M. et al. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
- Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Karolinum.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Sage.

Příloha: Dotazník

Hodnoticí škála:

- 1 – zcela nesouhlasím (téma bylo velmi obtížné)
 2 – spíše nesouhlasím
 3 – ani souhlas, ani nesouhlas
 4 – spíše souhlasím
 5 – zcela souhlasím (téma bylo velmi snadno pochopitelné)

0. Jsem

chlapec – dívka

1. Téma „vrstvy jazyka – spisovná, hovorová, obecná, dialekt, slang, argot“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Téma „indoevropské jazyky“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. Téma „dělení slovanských jazyků“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Téma „pojmy fonetika, fonologie, foném, vokál, konsonant, diftong“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5. Téma „česká fonetická transkripce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

6. Téma „dělení souhlásek podle znělosti“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

7. Téma „výslovnost souhlásek – asimilace znělosti, ztráta znělosti“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

8. Téma „slovní přízvuk – hlavní, vedlejší“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Téma „větná melodie a kadence“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Téma „pravopisné příručky – např. používání Pravidel českého pravopisu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Téma „čárka ve větě jednoduché“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Téma „čárka v souvětí“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Téma „psaní slov přejatých“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Téma „pojmy – sloh, slohotvorní činitele“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Téma „funkční styly“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Téma „slohové postupy“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Téma „slohové útvary“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Téma „styl prostěsdělovací“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Téma „slohový útvar: dopis – formální, neformální“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Téma „pojmenování a jeho druhy (podle konkrétnosti, spisovnosti, počtu významů, dobového a citového zabarvení)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Téma „významové vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma, paronyma)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Téma „způsoby přenášení významu v jazyce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
(Poznámka: Na základě doporučení recenzenta/recenzentky je v textu článku užit termín „přenesená pojmenování“; termín „přenášení významu“ byl v dotazníku užit v souladu s formulací ve školním vzdělávacím programu.)
1 – 2 – 3 – 4 – 5
23. Téma „formy (způsoby) pojmenování (jednoslovné, sousloví, idiom, větné pojmenovací jednotky)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5

24. Téma „slovní zásoba aktivní a pasivní“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. Téma „slovníky a práce s nimi“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
26. Téma „slovní druhy, kritéria pro určování slovních druhů“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
27. Téma „slova ohebná a neohebná“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
28. Téma „mluvnické kategorie jmen“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
29. Téma „mluvnické kategorie sloves“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
30. Téma „neohebné slovní druhy: příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
31. Téma „odborný styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
32. Téma „velká písmena“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
33. Téma „slohový útvar: líčení“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
34. Téma „slohový útvar: charakteristika“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
35. Téma „způsoby tvoření slov: odvozování, skládání, zkracování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
36. Téma „stavba slova (předpona, kořen, přípona ap.)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
37. Téma „skladební dvojice“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
38. Téma „základní a rozvíjející větné členy a způsoby jejich vyjadřování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
39. Téma „shoda přísudku s podmětem“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
40. Téma „několikanásobné větné členy, významový poměr mezi nimi“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5

41. Téma „věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
42. Téma „věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti (oznamovací, tázací, přací, žádací, zvolací)“ pro mě bylo snadno pochopitelné. (Poznámka: V textu článku byl termín „věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti“ na doporučení recenzenta/recenzentky nahrazen termínem „komunikační funkce výpovědi“; do dotazníku byl původní termín zařazen v souladu se školním vzdělávacím programem.)
1 – 2 – 3 – 4 – 5
43. Téma „nepravidelnosti ve větné stavbě (např. vsuvka, samostatný větný člen, oslovení, anakolut)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
44. Téma „věta hlavní, vedlejší, řídicí, závislá“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
45. Téma „druhy vedlejších vět“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
46. Téma „stavba souvětí“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
47. Téma „publicistický styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
48. Téma „slohový útvar: fejeton“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
49. Téma „slohový útvar: úvaha“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
50. Téma „administrativní styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
51. Téma „umělecký styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
52. Téma „rétorika“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
53. Téma „analýza textu: algoritmus textové analýzy – zařazení úryvku, slohový postup, řeč autorská a řeč postav, jazykový plán“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
54. Téma „slohový útvar: vypravování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
55. Téma „analýza uměleckého textu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
56. Téma „analýza neuměleckého textu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5

Schopnost žáků nominalizovat vedlejší větu přívlastkovou

Marek Bajger

PedF UK v Praze, marek.bajger@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou nominalizace vedlejší věty přívlastkové pomocí deverbálního adjektiva v pozici postponovaného shodného přívlastku. Studie reaguje na opakovaně zaznamenanou nízkou úspěšnost při řešení úloh tohoto typu v testech jednotné přijímací zkoušky z českého jazyka. Empirická část vychází jednak z analýzy více než 400 000 žákovských odpovědí v testech jednotné přijímací zkoušky v letech 2021–2023, jednak z vlastního výzkumného šetření provedeného u žáků druhého stupně základní školy, střední odborné školy a víceletého gymnázia. Výsledky ukazují, že obtíže s nominalizací vedlejších vět přívlastkových se vyskytují napříč všemi sledovanými ročníky a typy škol. Jako problematické se ukazuje zejména užití deverbálního adjektiva v náležité pádové formě.

Klíčová slova: nominalizace, přívlastek, vedlejší věta přívlastková, přijímací zkoušky

The Ability of Students to Nominalize Relative Clauses

Abstract

The paper addresses the issue of nominalization of relative clauses through deverb-al adjectives in the position of a postposed agreeing attribute. The study responds to the repeatedly observed low success rate in solving tasks of this type in the Czech language unified entrance examination. The empirical part is based both on an analysis

of more than 400,000 students' responses in the unified entrance examination tests from 2021–2023 and on the author's own research conducted among lower secondary school students, vocational secondary school students, and students of multi-year grammar schools. The results show that difficulties with the nominalization of relative clauses occur across all examined grade levels and types of schools. Particularly problematic is the use of deverbal adjectives in the appropriate case form.

Key words: nominalization, attribute, relative clause, entrance exams

Úvodem

Očekávaným výstupem výuky syntaxe by měl být rozvoj žákovy gramatické kompetence a rozvoj kompetencí komunikačních, k tomu je však nezbytné u žáků rozvíjet jak schopnost porozumění čtenému, tak schopnost orientovat se v gramatické stavbě daného jazyka. Jak upozorňuje Vaňková (2021/2022, s. 60), nesmí výuka syntaktického učiva zůstat pouze u „určování, jen samoučelného pojmenovávání jednotlivých druhů vedlejších vět (příp. větných členů)“ a nelze opominout to podstatné, čímž je „uvědomování si skutečnosti, že těmito výrazy (ať už větnými, či nevětnými) vždy vyjadřujeme určité významy, že pomocí těchto výrazů vysvětlujeme a vnímáme souvislosti mezi jevy, ději, okolnostmi či stavby.“ (Ibid.)

V naší praxi jsme zaznamenali oblast syntaktického učiva, jež žákům činí obtíže, a to specifický typ přívlastku. Studie se věnuje tomuto větnému členu u žáků základní, střední školy a žáků obdobných ročníků víceletých gymnázií. Nižší úspěšnost při jeho identifikaci zjistil i výzkum Chvála & Šmejkalové (2018). V této studii sledujeme pouze konkrétní úlohy testů jednotné přijímací zkoušky (dále JPZ), a to úlohy zaměřující se na užití deverbálního adjektiva v pozici postponovaného shodného přívlastku. Jedná se o adjektiva pojmenovávající děj motivujícího slovesa jako vlastnost (příznak) – zachovávají si však slovesný rod, vid a vyjadřují relativní čas, zároveň si zachovávají rekcí a celkově valenci motivujícího slovesa (MČ 1, 1986, s. 321; Rusínová, 2017), takové konstrukce vznikají nominalizací vedlejší věty (dále také VV) přívlastkové.¹

Termínem nominalizace rozumíme v české lingvistice operaci, při níž nahrazujeme verbum finitum (sloveso ve tvaru určitém) syntaktickou konstrukcí, jejíž jádro tvoří výraz vytvořený od původního slovesa – v této práci deverbální adjektivum (Karlík, 2017). Pro výsledek procesu nominalizace užíváme v tomto textu termín *nominalizát*². Z významového hlediska vnímáme nahrazení vedlejší věty určitého druhu jejím nevětným

¹ V současných testech JPZ jsme zaznamenali, že z původních dvou podúloh zaměřujících se na zápis správné pádové formy postponovaného shodného přívlastku tvůrci přijímacích testů v posledních letech věnují této problematice pouze jednu podúlohu.

² Jde o novotvar, jež zde užíváme pro stručnost, bez nároku na terminologizaci.

vyjádřením jako ekvivalentní, jelikož užitím kondenzovaného³ sdělení dosáhneme téměř stejného komunikačního cíle jako souvětným vyjádřením (Jelínek, 2017). Je nicméně zřejmé, že takto zhuštěná výpověď vyžaduje od čtenáře, případně příjemce informace jistou míru vyvozování či dointerpretování obsahu (ibid.).

Cíle a metody

Na základě vlastní praxe a následné analýzy dat konkrétní úlohy testů JPZ jsme zaregistrovali vysokou chybovost v oblasti užívání gramaticky náležitých tvarů v nominalizovaných konstrukcích. Analýza žákovských odpovědí v testech JPZ na 4leté obory vzdělávání v letech 2021–2023 (celkem 409 541 žákovských odpovědí) odhalila, že úspěšnost žáků při řešení této úlohy se pohybuje okolo 46 %. Z těchto dat lze však pouze zjistit informaci o tom, zda žák zapsal odpověď *správně*, *špatně*, případně že odpověď *vynechal*. Z dat tak nebylo možno vyčíst odpovědi na zcela zásadní otázku, tedy který typ chyb se v zápisech žáků objevuje.

Cílem našeho výzkumu tak bylo identifikovat, kde v procesu nominalizace vedlejší věty přívlastkové dochází k žákovu pochybení, jehož výsledkem je chybný tvar výsledného nominalizátu vedlejší věty. Zároveň bylo naším cílem zjistit, zda jsou žáci schopni samostatně provést nominalizaci takovým způsobem, aby byl zachován smysl původní výpovědi.

Oblast jsme se rozhodli podrobit podrobnějšímu zkoumání. Data vlastního výzkumu byla sbírána formou testového zadání, jež sledovalo tři oblasti výrazně se podílející na správném utvoření deverbálního adjektiva, a to: I. schopnost identifikovat vztah mezi přívlastkem a rozvíjeným substantivem, II. schopnost určit gramatické kategorie substantiva i deverbálního adjektiva v dané větné struktuře, III. schopnost samostatně převést vedlejší větu přívlastkovou ve větný člen. V tomto příspěvku však věnujeme primárně pozornost pouze schopnosti převést vedlejší větu ve větný člen. Do výzkumného šetření byli zapojeni žáci osmých a devátých ročníků základních škol a žáci obdobných ročníků víceletého gymnázia. Dále jsme pozornost zaměřili na žáky prvního a druhého ročníku střední odborné školy a žáky obdobných ročníků víceletého gymnázia. Jednou třídou byli zastoupeni žáci septimy.⁴

Úlohy zadávané žákům byly koncipovány tak, aby obsahovaly co nejméně terminologie. Žákům nebylo např. specifikováno, že výsledkem převedení vedlejší věty má být větný člen přívlastek. Na některé negativní důsledky spojené se zatížením žáků terminologií upozorňují např. Štěpáník & Slavík (2017, s. 58), kteří zmiňují, že „se u některých

³ „Termín kondenzace vyhovuje lépe z hlediska stylistické funkce, termín nominalizace z hlediska syntaktického“ (Jelínek, 2017).

⁴ Do výzkumné sondy bylo zapojeno celkem 405 respondentů, kteří pocházeli ze Středočeského kraje, Zlínského kraje a Prahy. Sběr dat probíhal v únoru a březnu 2024.

[žáků] projevuje blok vyvolaný edukací a dochází ke střetu přirozeného vnímání jazyka a gramatického popisu“.

Výzkumný dotazník kopíroval tři oblasti uvedené již výše. Zatímco části zaměřené na problematiku skladebních dvojic a na gramatické kategorie se neukázaly být po provedené pilotáži defektní, část zaměřená na nominalizaci vedlejší věty byla pro žáky značně obtížná, a žáci tak nebyli schopni VV nominalizovat. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli namísto původního souvětí užít pouze souvětí reformulované, jež obsahuje rozvíjené substantivum, ale eliminuje jevy (vložená věta) ztěžující žákům provedení nominalizace (např. *Organismům, které se vyskytují na určitém omezeném území, se říká endemity.* → ...*organismům, které se vyskytují na určitém omezeném území...*). Upravené testové zadání jsme opětovně pilotovali a potvrdili si, že žáci jsou s těmito upravenými příklady schopni pracovat, neboť jsou pro ně srozumitelnější. Vyvarovali jsme se tak odpovědi, které pouze jiným způsobem reformulovaly souvětí původní (např. *Organismům na území se říká endemity. / Endemity jsou organismy na určitém území.* apod.).

Výsledky

V první části jsme se zaměřovali na schopnost žáků identifikovat vztah mezi postponovaným shodným přívlastkem a jeho substantivem. Hájková (2021) uvádí, že již žáci na prvním stupni základní školy jsou schopni vnímat vztahy mezi větnými členy, naše praxe však naznačuje, že žáci nejsou schopni v některých případech vztah postponedého přívlastku se substantivem bezpečně identifikovat.

Žákům byly předloženy čtyři konstrukce, v nichž byl vyznačen postponedý shodný přívlastek, a úkolem žáků bylo najít a zapsat rozvíjené substantivum k vyznačenému přívlastku. Naše studie potvrzuje, že žáci jsou schopni identifikovat vztah substantiva a na něm závisícího přívlastku v případě, že se postponedý přívlastek nachází těsně za svým substantivem a toto substantivum je ve větněčlenské platnosti podmětu: *Sněmovna, zabývající se návrhem zákona, usedla do lavic.* V takové konstrukci se nejvíe jako komplikující faktor ani fakt, že je přívlastek od substantiva oddělen interpunkčním znaménkem.

Nižší úspěšnost jsme registrovali u příkladu, v němž bylo rozvíjeným členem příslovceně určená a celá skladební dvojice se nacházela na začátku větné struktury, rozdíl však nepovažujeme za markantní: *Z ohniště vyhaslého po bouřkové přeháňce stále sálalo teplo.*

Naše studie zaznamenala neúspěšnost žáků u příkladů, v nichž nestojí skladební dvojice na začátku větné struktury. Nejvýrazněji pak žáci chybovali u příkladu, v němž jsou mezi substantivum a přívlastek vloženy další členy znesnadňující identifikaci tohoto vztahu: *Aktuálně platná kodifikace je uváděna zejména v jazykových učebnicích pro základní, střední a vysoké školy schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.*

Z výzkumného šetření vyvozujeme, že pro žáky je ztěžujícím faktorem při identifikaci vztahu substantivum–přívlastek jednak pozice skladební dvojice ve větné struktuře, jednak vzdálenost substantiva a jeho přívlastku.⁵ Domníváme se, že pozice větných členů, resp. pozice vyznačeného přívlastku k substantivu je jedním z hlavních vodítek při určování dominujícího členu. Vnímáme i problematičnost samotného deverbálního adjektiva, neboť jsme zaznamenali významný počet žáků, kteří jej považovali za slovesný tvar.

Druhou oblastí, kterou naše výzkumná sonda sledovala, byla schopnost žáků určit mluvnické kategorie jmen, konkrétně substantiva a deverbálního adjektiva v pozici postponovaného přívlastku. Žákům byly předloženy čtyři příklady, žáci tak určovali pád, číslo a rod (určení životnosti u mužského rodu se objevilo jen v jednotkách odpovědí) u celkem osmi výrazů. Některé příkladové věty se shodovaly s těmi, které měli žáci za úkol nominalizovat, případně těmi, ve kterých hledali syntakticky nadřazené substantivum k vyznačenému přívlastku.

Zatímco žáci poměrně bez problému zvládli určit všechny mluvnické kategorie substantiva, s určením gramatických kategorií deverbálního adjektiva v pozici postponovaného shodného přívlastku měli výrazné obtíže. Celková úspěšnost při určování pádu, čísla a rodu u substantiv se pohybovala přibližně okolo 90 %, u deverbálních adjektiv činila úspěšnost souhrnně 60 %.⁶ Výsledky našeho šetření tak potvrzují nižší úspěšnost určování mluvnických kategorií u adjektiv, v minulosti se této problematice věnoval např. Adam (2018).⁷

Nejrozsáhlejší část výzkumného dotazníku, kterou považujeme za stěžejní, byla věnována právě nominalizaci vedlejších vět. Žákům bylo v zadání představeno, jakým způsobem se vedlejší věta nahrazuje větným členem tak, aby byl zachován původní význam výpovědi (...*poslanci, kteří jsou odpovědní za daňový balíček*... → ...*poslanci odpovědní za daňový balíček*...), a byli instruováni k převedení vyznačené vedlejší věty ve větný člen *Vedlejší větu přetvořte na větný člen tak, aby byl zachován původní význam*.

Úkolem žáků bylo nominalizovat celkem deset vedlejších vět v redukovaných souvětích, z nichž sedm příkladů bylo zaměřeno na nominalizaci vedlejší věty, jejímž výsledkem byl tvar aktivního deverbálního adjektiva, tři se zaměřovaly na nominalizaci s výsledným tvarem pasivního deverbálního adjektiva. Co se pádových forem výsledného nominalizátu týče, dvakrát byl zastoupen nominativní a genitivní tvar, třikrát tvar lokálu a po jednom příkladu byla zastoupena forma dativu, akuzativu a instrumentálu. Níže uvádíme jednotlivé příkladové věty, za nimi pak očekávané řešení nominalizace.

⁵ V této oblasti vnímáme potřebu podrobit naše předpoklady dalšímu zkoumání, jelikož výzkumná sonda pracovala s omezeným počtem příkladů.

⁶ Je však nutné upozornit na výrazný rozdíl v úspěšnosti mezi jednotlivými ročníky a typy škol. Zatímco žáci tercie dosahují přibližně 63 %, žáci 8. ročníku základní školy jsou úspěšní pouze ve 37 %. Podobný trend lze pozorovat i u vyšších ročníků – úspěšnost žáků kvarty činí téměř 90 %, žáci 9. ročníku základní školy dosáhli jen 30 %. Nejvýraznější obtíže mají žáci při určování kategorie pádu.

⁷ Blíže se této oblasti budeme věnovat v některém z našich dalších příspěvků.

Chybná řešení žákovských odpovědí jsou uvedena a popsána pod jednotlivými příklady. U odpovědí, jež se neshodují s očekávaným řešením, ale při vyhodnocování jsme je považovali za přijatelné, tuto informaci explicitně uvádíme.⁸

S nominalizací VV, jejímž výsledkem byl nominalizát ve tvaru **nominativu**, neměli žáci většinou potíže a zapisovali jej v gramaticky náležité formě.

- 1) ...*bubnoval tam zavlažovací systém, který kropil fotbalové hřiště...* → ...*bubnoval tam zavlažovací systém kropící fotbalové hřiště...*
- 2) ...*obyvatelé starší 65 let, kteří žijí v okrese Kladno...* → ...*obyvatelé starší 65 let žijící v okrese Kladno...*

Pro některé žáky byla však i nominativní forma obtížná a uchýlovali se k nesprávným odpovědím. Ve svých zápisech užívali nenáležitý či neexistující tvar adjektiva (...*bubnoval tam zavlažovací systém kropující / kropijící⁹ fotbalové hřiště...* // ...*obyvatelé starší 65 let žijoucí / živících v okrese Kladno...*), náležitého tvaru adjektiva, které se však nacházelo v antepozici (*kropící systém fotbalové hřiště // žijící obyvatelé v okrese Kladno*), slovesného tvaru (...*obyvatelé starší 65 let žijí / žijou v okrese Kladno...* // ...*bubnoval tam zavlažovací systém a kropil / vlašil fotbalové hřiště...*), případně správného adjektiva v jiné pádové formě (...*bubnoval tam zavlažovací systém kropícím fotbalovým hřištěm...* // ...*obyvatelé starší 65 let žijících v okrese Kladno...*).

S příkladem, jehož výsledkem byla **akuzativní** forma deverbálního adjektiva, neměla většina respondentů výrazné potíže, a mnoho z nich tak provedlo náležitou nominalizaci VV.

- 3) ...*viděl toho zloděje, který utíkal se svým lupem...* → ...*viděl toho zloděje utíkajícího se svým lupem...*

Část žáků se pokusila o nominalizaci pomocí infinitivu, což bychom v kontextu naší výzkumné sondy mohli považovat za náležitou nominalizaci, neboť žákům nebylo upřesněno, že má být nominalizát ve větněčlenské platnosti přívlastku¹⁰ (...*viděl toho zloděje utíkat se svým lupem...*). Je třeba poznamenat, že se jedná o 12 % odpovědí z celkového vzorku. Nejčtenějšími chybnými odpověďmi bylo adjektivum v nenáležitě

⁸ Číslování příkladů zde uvádíme pro přehlednost, nesouvisí s číslováním v dotaznících, z jejichž výsledků vycházíme; pro stručnost uvádíme zkrácené verze žákovských odpovědí.

⁹ Zápis tohoto výrazu jsme zaznamenali jak u rodilých mluvčích ze Středočeského kraje, Zlínského kraje, tak u jednoho respondenta, jenž byl původem z Ukrajiny. Autor děkuje anonymnímu recenzentovi za poznámku o možném ovlivnění výsledného tvaru nominalizátu dialektem respondentů.

¹⁰ Jsme si vědomi komplikovanosti řešení nominalizace tohoto příkladu. Jednak výsledkem nominalizace VV pomocí infinitivu je větný člen doplněk, jednak užití zájmena *svůj* může odkazovat jak k subjektu přísudku *viděl*, tak subjektu kondenzované věty.

pádové formě, přičemž největší zastoupení má forma nominativní (...*viděl toho zloděje utíkající se svým lupem...*), v nižších jednotkách jsme pak zaznamenali pádovou formu lokálu/instrumentálu (...*viděl toho zloděje utíkajícím se svým lupem...*). I u tohoto příkladu se vyskytovaly zápisy anteponovaného přívlastku (...*viděl toho utíkajícího zloděje se svým lupem...*).

U **instrumentální** pádové formy jsme zaznamenali početnou variantnost, celkem 28 různých zápisů.

- 4) ...*s knihami, které ilustroval Josef Lada...* → ...*s knihami ilustrovanými Josefem Ladou...*

Poměrně četné zastoupení mají „pseudonominalizace“ pomocí trpného přičestí. Tato skutečnost nasvědčuje pravděpodobně i tomu, že si žáci neuvědomují významový rozdíl mezi trpným přičestím a jeho adjektivizovanou podobou (...*s knihami ilustrovaný Josefem Ladou...*). Žáci se ve svých zápisech odchýlili od původní zadané struktury (*s knihami Josefa Lady / ilustrátora*), užili nenáležitě pádové formy (*s knihami ilustrujících Josefem Ladou*), případně užili anteponovaný přívlastek (*s ilustrovanými knihami od Josefa Lady*).

Příklady s **lokální** pádovou formou substantiva s užitím předložky *po* žáci řešili s 54% úspěšností.

- 5) ...*Ryanairu se po ztrátách, které byly způsobeny pandemií...* → ...*Ryanairu se po ztrátách způsobených pandemií...*
- 6) ...*po propadech, které byly spojeny s poklesem cestování...* → ...*po propadech spojených s poklesem cestování...*

U příkladu 6 jsme zaznamenali celkem 35 různých variant zápisu. Opět se objevovaly zápisy adjektiva v nominativu/akuzativu, aniž by si respondenti uvědomili, že se neshoduje s rozvíjeným substantivem (*po ztrátách způsobené*). Žáci u 5. i 6. příkladu užívali i instrumentální formu pravděpodobně pod vlivem tvaru substantiva nacházejícího se za tímto přívlastkem, což bychom mohli vnímat jako nemotivovanou odchylku od větné stavby (...*Ryanairu se po ztrátách způsobenými pandemií... // ...po propadech spojenými s poklesem cestování...*). U příkladu 6, podobně jako výše, registrujeme i zápis trpného přičestí, a to jak v pozici slovesného přísudku ve spojení se slovesem *být*, tak bez něj (...*po propadech byly spojeny s poklesem cestování // ...po propadech spojeny s poklesem cestování...*).

Rapidní pokles ve schopnosti provést nominalizaci jsme zaznamenali u **lokálního** tvaru bez předložky *po*, pouhých 15 % správných odpovědí.

7) ...i v oddílu, který se věnuje mikrobiologii... → ...i v oddílu věnujícím se mikrobiologii...

V analyzovaném příkladu se projevuje tendence k chybnému zápisu pádové formy. Předpokládáme, že žáci mohli být ovlivněni zejména tvarem substantiva, které má v lokálu singuláru homonymní tvar s genitivem i dativem singuláru. Těmto pádovým formám tak žáci pravděpodobně přizpůsobovali i nominalizát. Žáci však kromě náležitého tvaru pracovali i s adjektivem odvozeným od výrazu z vedlejší věty a využili jej v pozici anteponovaného shodného přívlastku (...i v mikrobiologickém oddílu...), případně využili samotného substantiva z vedlejší věty v pozici neshodného přívlastku (...i v oddílu mikrobiologie...), tyto varianty nelze z komunikačního hlediska považovat za chybné. Nejpočetněji však byla zastoupena nominativní forma, a to celkem ve 40 % případů (...i v oddílu věnující se mikrobiologii...).

Ačkoli substantivum vyskytující se v řídicí větě v příkladech 8 a 9 naznačuje díky předložce **genitivní** pádovou formu, úspěšnost v řešení se pohybovala na hranici 40 %.

8) ...má bydliště sto metrů od domu, který patří manželce... → ...má bydliště sto metrů od domu patřícího manželce...

9) ...sedí kousek od provazů, které uzavírají vchod... → ...sedí kousek od provazů uzavírajících vchod...

Žáci často považovali za nominalizaci pouhé vynechání vztažného zájmena, přičemž zbytek větné struktury ponechali ve stejné formě. Za zmínku u prvního příkladu stojí, že žáci kromě náležitého adjektiva na -cí zapisovali i posesivní adjektivum, jež jsme taktéž hodnotili jako správné (...má bydliště sto metrů od manželčina domu...), případně konkurenční genitivní formu (...má bydliště sto metrů od domu manželky...). Některé žákovské odpovědi se však významově zcela odchyľují od původní zadané struktury (sedí u vchodu uzavřen provazy / sedí kousek od uzavírajících vchodových provazů / sedí kousek od provazů a uzavírá vchod).

Na hranici 40 % se pohybovala úspěšnost žáků při řešení struktury, jejíž nominalizát má být ve tvaru **dativu** plurálu.

10) ...organismům, které se vyskytují na určitém omezeném území... → ...organismům vyskytujícím se na určitém omezeném území...

Odpovědi žáků mohou naznačovat, že si nemusejí dostatečně uvědomovat vztah adjektiva ve funkci shodného přívlastku s rozvíjeným substantivem. Převažující zastoupení má varianta *vyskytujících* (...organismům vyskytujících se na určitém omezeném území...), kterou můžeme považovat jak za formu genitivu plurálu, tak lokálu plurálu, z čehož vyvozujeme, že žáci mohli být ovlivněni pádem výrazů nacházejících se za výsledným

adjektivem. Poměrně výrazné zastoupení má i nominativní forma deverbálního adjektiva (...*organismům vyskytující se na určitém omezeném území...*).¹¹

Diskuse a závěr

Výsledky naší sondy ukázaly, že žáci všech ročníků a typů škol jsou většinou schopni určit dominující člen vyznačeného postponovaného shodného přívlastku, je-li nominální skupina na začátku větné struktury a postponedý přívlastek se nachází v pozici těsně za rozvíjeným substantivem: *Z ohniště vyhaslého po bouřkové přeháňce stále sálalo teplo*. Za komplikující faktor považujeme pozici nominální skupiny jinde než na začátku větné struktury: *Úřadovat má prezident v bytě patřícím pražskému arcibiskupství*. Dalším faktorem komplikujícím identifikaci vztahu mezi přívlastkem a substantivem je pravděpodobně i vzdálenost přívlastku od tohoto substantiva: *Aktuálně platná kodifikace je uváděna zejména v jazykových učebnicích pro základní, střední a vysoké školy schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. Žáci tendovali k zápisu výrazů vyskytujících se v bezprostřední blízkosti vyznačeného adjektiva – za řídicí člen pak považovali nikoli člen dominující, ale člen na tomto adjektivu závislý, případně větné členy, které s vyznačeným adjektivem do žádného vztahu nevstupovaly.

Co se týče schopnosti žáků nominalizovat vedlejší větu přívlastkovou, naše sonda naznačuje, že si žáci vztahy mezi větnými členy kondenzované výpovědi nemusejí uvědomovat, případně si je neuvědomují dostatečně. Nejčastěji pak dochází k porušení shody mezi shodným přívlastkem a substantivem. Žáci tak pravděpodobně neoperují s nabytými vědomostmi z jednotlivých jazykových disciplín, ale při tvorbě nominalizované struktury se řídí spíše povšechným (nikoli analytickým) porozuměním významu větné konstrukce. U převažujících nominativních tvarů deverbálních adjektiv na *-cí* (např. *uzavírající, utíkající* apod., ale nejen u nich) po nenominativních substantivech bychom mohli uvažovat nad tím, že žáci operují s představou, že jsou tato adjektiva nesklonná.

Do jisté míry mohou být žáci ovlivněni jednak svou čtenářskou zkušeností, neboť výsledné nominalizáty mají pro mladé čtenáře zajisté knižní povahu, jednak se ukazuje, jak je tato oblast pro žáky kognitivně náročná. Štěpáník (2022, s. 166) např. uvádí, že náročnost syntaktického učiva spočívá v tom, že se pohybuje „na úrovni funkce lexikálních jednotek ve větě, vztahů mezi větnými členy nebo větami, organizace větných členů do vět a jejich pravidel“. Kognitivní náročnost zjevně spočívá i ve faktu, že jde o intuitivně vnímané, avšak (ve školské praxi) nikoli nutně pojmenované predikace („kondenzace věty“). Je pak otázkou, zda by na procvičování této oblasti syntaktického učiva neměl být ve školách kladen větší důraz (k didaktizaci nominalizace viz např. Šinkovičová,

¹¹ Kvantifikované výsledky se nacházejí v připravované disertační práci.

2024), neboť má nepochybně i důsledky pro zevrubné porozumění textu i pro vlastní komunikační kompetence žáků (viz i Zimová, 2011/2012, 2015/2016).

Literatura

- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Dokulil, M., Horálek, K., Hůrková, J., Knappová, M., Petr, J. et al. (1986). *Mluvnice češtiny 1*. Academia.
- Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 105–134. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>.
- Jelínek, M. (2017). Kondenzace. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/KONDENZACE>.
- Karlík, P. (2017). Nominalizace. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/NOMINALIZACE>.
- Rusínová, Z. (2017). Deverbální adjektivum. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. https://www.czechency.org/slovník/DEVERBÁLNÍ_ADJEKTIVUM.
- Šinkovičová, P. (2024). Osvojení „nominalizace“ jako prostředku kondenzovaného vyjádření v odborném komunikátu. *Komenský*, 148(3), 40–45.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>.
- Štěpáník, S. (2022). Ke kognitivní náročnosti výuky syntaxe: produktivní kultura vyučování a učení ve výuce českého jazyka. In T. Janík, J. Slavík, & T. Češková (Eds.), *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách* (s. 165–191). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0241-2022>.
- Vaňková, J. (2021/2022). Vedlejší věty, jejich forma a sémantika ve školní praxi (nejčastější problémy spojené s klasifikací vedlejších vět). *Český jazyk a literatura*, 72(2), 60–68.
- Zimová, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 274125). Poděkování za připomínky M. Hirschové a R. Adamovi, jakož i oběma anonymním recenzentům.

Literární klasika čtivě? Edice *CooBoo Classics*

Radek Malý

FSV UK v Praze, radek.maly@fsv.cuni.cz

Klasická literatura zaujímá ve školní výuce pevné a dlouhodobě stabilní místo. Je součástí kánonu, opírá se o tradici a je vnímána jako základ kulturní gramotnosti. Zároveň však patří k těm oblastem literární výuky, které jsou pro žáky často spojeny s ambivalentními – ne-li přímo negativními – očekáváními. „Povinná četba“ se v běžném pojetí stává synonymem textů obtížných, vzdálených, jazykově i tematicky cizích, jejichž čtení je spíše úkolem než dobrovolnou zkušeností. Tento rozpor mezi kulturní hodnotou klasických děl a jejich školní recepcí není nový, v posledních letech se však znovu dostává do popředí v souvislosti s proměnami ediční praxe.

Právě edice klasických děl představují jeden z klíčových prostředníků mezi literárním textem, školou a současným mladým čtenářem. Nejde přitom pouze o technickou otázku dostupnosti či grafické podoby knihy. Každé nové vydání klasického díla s sebou nese určitý interpretační rámec: volbu překladu, podobu edičního aparátu, způsob, jakým je kniha prezentována a uváděna do oběhu. Edice tak nejsou neutrálními obaly „hotových“ textů, ale aktivně se podílejí na tom, jak jsou tato díla čtena, chápána a ve školním prostředí používána.

V českém knižním prostoru se dlouhodobě objevují snahy různými edičními a paratextovými prostředky klasickou literaturu přiblížit novým čtenářům, zejména mladší generaci. Jedním z nejnvýraznějších příkladů je edice *CooBoo Classics*, která se zaměřuje na vydávání světové i české literární klasiky v podobě, jež má být čtenářsky vstřícná a atraktivní. Cílem našeho článku není hodnotit edici *CooBoo Classics* z pohledu její literární kvality ani zpochybňovat její ediční záměry. Naopak – vycházíme z přesvědčení, že podobné edice představují legitimní a v mnoha ohledech přínosnou odpověď

na proměnu čtenářských návyků. Spíše chceme ukázat, jakým způsobem je klasická literatura v této edici uchopena, jaké představy o čtení a „čtivosti“ vytváří jejich veřejná prezentace a jaké důsledky z toho plynou pro školní práci s literárním textem.

Zvláštní pozornost bude věnována rozdílu mezi jazykovou přístupností textu a jeho literární náročností, roli nových překladů a významu edičních paratextů, zejména doslovů, jako interpretační pomůcky. Článek se opírá jak o analýzu veřejného diskursu, jímž je edice představována, tak o existující odborné reflexe nových překladů. V závěru se pokusíme formulovat několik podnětů pro učitele, kteří s podobnými edicemi pracují nebo o jejich zařazení do výuky uvažují.

Nakladatelství *CooBoo* vzniklo v roce 2009 jako součást vydavatelské skupiny *Albatros Media* a dlouhodobě se profiluje především na literaturu pro dospívající a mladé dospělé čtenáře. Edice *CooBoo Classics* vznikla roku 2018 a do konce roku 2025 v ní vyšlo zatím šestnáct titulů. Převážnou část edice tvoří díla anglicky a francouzsky psané světové literatury, přičemž Jane Austenová je v edici zastoupena dvěma tituly (*Emma* a *Anna Elliotová*). Ediční plán na rok 2026 počítá s rozšířením jazykového spektra i na zástupce německojazyčné literatury v podobě novely *Smrt v Benátkách* Thomase Manna.

Edice pracuje výhradně s novými překlady, na nichž se podílejí zejména překladatelé a překladatelky střední a mladší generace, mimo jiné Petr Eliáš, Zuzana Šťastná, Martin Pokorný, Viktor Janiš či Tomáš Havel. Česká literatura je zastoupena dvěma tituly, a to románem *Kříž u potoka* Karoliny Světlé a novelou *Krysař* Viktora Dyka. Každý titul je opatřen interpretačním doslovem. Autory a autorkami doslovů v edici jsou osobnosti z oblasti akademické či překladatelské obce; podíleli se na nich např. Jovanka Šotolová, Zuzana Šťastná, Hana Ulmanová či Ivo Říha. Za zmínku stojí i skutečnost, že v rámci edice byl dosud pouze jeden titul vydán také v audioknižní podobě, a to Petr a Lucie.

Zásadní vliv na recepci edice *CooBoo Classics* ve veřejném prostoru má způsob, jakým se edice sama prezentuje. Nemáme na mysli pouze oficiální anotace jednotlivých titulů, ale širší soubor textů – blogové příspěvky, publicistické články, doporučení na webových stránkách nakladatelství či osobně stylizované čtenářské reflexe. Tyto texty mají společný rys – neprezentují se jako odborný výklad, nýbrž jako pozvánka ke čtení, jejímž cílem je snížit vstupní bariéru a změnit očekávání, s nimiž čtenář ke klasické literatuře přistupuje.

V těchto textech se opakovaně objevuje obraz klasiky jako literatury, která je sice kulturně hodnotná, avšak v běžné čtenářské zkušenosti zatížená negativními konotacemi. Klasická díla jsou zde spojována s představou nudy, zaprášenosti či povinnosti, již si čtenář nese ze školních let. Tento obraz je následně konfrontován s příslibem „jiného“ čtenářského zážitku. Klasika má být znovu objevena jako literatura živá, překvapivá a – především – čtivá. Zásadní roli v tomto obratu přitom hraje nový překlad, který je prezentován jako hlavní prostředek, jímž se klasický text zbavuje své domnělé zastaralosti.

Propagace edice tak pracuje s poměrně jasnou kauzální vazbou – obtížnost klasické literatury je vysvětlována především jazykovou stránkou starších překladů, zatímco nové překlady jsou chápány jako klíč k plynulému a „bezbolestnému“ čtení. Čtivost je

zde spojována s rychlostí čtení, s pocitem, že text „ubíhá“ a s omezením potřeby vysvětlování či vyhledávání neznámých výrazů: „...jestliže musíte něco přečíst do školy, ale zároveň chcete, aby to rychle utíkalo a skvěle se to louskalo“ [*Heroine*, PR článek k edici *CooBoo Classics*, dostupné online.].

V PR článku na webu *Heroine* s názvem *Nesmrtelná klasika v novém kabátu – to je literární edice CooBoo Classics!* se tento motiv dále propojuje se školním kontextem: edice je doporučována jako vhodná volba pro povinnou četbu, která má splnit formální požadavky výuky a zároveň nabídnout čtenářský komfort a potěšení: „Čtivé přeložené díla nalákají i mladší čtenáře, kteří knihy z této edice využijí třeba jako povinnou četbu k maturitě“ [*Heroine*, PR článek k edici *CooBoo Classics*, dostupné online.].

Takové vyjádření není zavádějící v tom smyslu, že by čtenáři slibovalo něco, co edice nemůže splnit. Spíše vytváří určitý rámec očekávání, v němž je klasická literatura chápána primárně jako problém čtenářské přístupnosti. Literární náročnost textu – jeho kompoziční složitost, práce s perspektivou, ironie či ambivalence významu – zde zůstává v pozadí, protože není v centru propagačního sdělení. To je z hlediska marketingu pochopitelné, pro školní recepty však potenciálně problematické.

Významnou roli hraje také pozice překladatele. Nový překlad je prezentován nikoli pouze jako technická aktualizace, ale jako aktivní tvůrčí zásah, který umožňuje textu „vyniknout“ a stát se pro současného čtenáře znovu atraktivním. Překladatel je v těchto textech implicitně chápán jako prostředník mezi minulostí a současností, někdy dokonce jako ten, kdo klasickému dílu navrácí jeho údajně původní čtivost. Tento důraz posiluje představu, že problém klasiky neleží v samotném textu, nýbrž v jeho zprostředkování.

Texty, jimiž edice *CooBoo Classics* oslovuje své čtenáře, však nejsou odborným vyjádřením o povaze klasické literatury ani o funkci překladu; jsou součástí propagačního diskurzu, jehož úkolem je motivovat ke čtení. Právě proto je nelze číst doslovně ani jim přisuzovat normativní platnost pro školní práci s textem. Naopak představují důležitý materiál pro pochopení toho, s jakými představami o „čtivé klasice“ mohou žáci a studenti ke knize přicházet ještě předtím, než ji otevřou.

Jedním z klíčových pojmů, které se v souvislosti s edicí *CooBoo Classics* opakovaně objevují, je čtivost. V běžném čtenářském i propagačním rámci jde o pojem intuitivně srozumitelný a pozitivně konotovaný: čtivá kniha se dobře čte, neklade odpor a čtenáře neunavuje. Právě tato intuitivní srozumitelnost však může vést k pojmovému zjednodušení, které je při školní práci s literaturou problematické. Pro odbornou reflexi proto považujeme za užitečné rozlišit mezi čtivostí a čitelností, dvěma pojmy, které jsou v běžném užívání často zaměňovány, ačkoli označují odlišné roviny čtenářské zkušenosti.

Čitelnost zde chápeme především jako vlastnost jazykovou. Týká se míry, v níž je text srozumitelný stran slovní zásoby, syntaxe a idiomatických výrazů. V kontextu překladu klasických děl se čitelnost často spojuje s modernizací jazyka – s omezením archaismů, s plynulejším slovosledem nebo s odstraněním výrazů, které pro současného čtenáře ztratily významovou průhlednost. Zvyšování čitelnosti může bezpochyby

usnadnit první kontakt s textem a snížit dekodovací zátěž, již čtenář musí vynaložit, aby porozuměl základnímu smyslu sdělení.

Pojem čtivost naproti tomu směřuje k rovině estetické a recepční. Souvisí zejména s rytmem vyprávění, se stavbou textu, s prací s napětím a významem. Čtivý text není nutně textem jednoduchým ani jazykově nenáročným; jeho čtivost může spočívat právě v tom, že čtenáře vtahuje do interpretační hry, nutí jej přemýšlet, vracet se k pasážím a zvažovat různé možnosti výkladu. V tomto smyslu je čtivost kategorií, která se nevztahuje pouze k jazyku, ale k celkové poetice díla.

V propagačním diskursu edice *CooBoo Classics* tyto dvě roviny často splývají. Čtivost je zde implicitně ztotožňována s čitelností: text je považován za čtivý především proto, že je jazykově plynulý a nevyžaduje zvýšené úsilí při porozumění. Takové pojetí je z hlediska motivace čtenáře pochopitelné, avšak pro školní práci s literaturou nedostačující. Pokud totiž přijmeme předpoklad, že zvýšená čitelnost automaticky znamená vyšší čtivost, riskujeme, že přehlédneme samotnou podstatu literární zkušenosti, která spočívá v setkání s textem jako významově otevřeným a interpretačně náročným útvarům.

Pro učitele je toto rozlišení obzvlášť důležité. Žáci mohou k textům z edice *CooBoo Classics* přistupovat s očekáváním „snadného čtení“, které je utvářeno jak ediční prezentací, tak obecnými představami o moderním překladu. Setkání s literárním textem, jenž si i přes jazykovou průchodnost zachovává svou strukturální a významovou komplexitu, pak může vyvolat zklamání nebo pocit rozporu mezi očekáváním a skutečnou zkušeností. Právě zde se otevírá prostor pro pedagogickou intervenci – místo aby byl tento rozpor vnímán jako selhání textu či edice, může se stát východiskem pro reflexi toho, co vlastně od literárního čtení očekáváme.

Analýzy novějších překladů vydávaných v edici *CooBoo Classics* ukazují poměrně jednoznačný obraz. V případě próz Jane Austenové vyjdeme ze zevrubné srovnávací analýzy provedené v diplomové práci Lucie Hrochové *New Translations of Jane Austen's Novels in the CooBoo Classics Edition: Focusing on Irony and Free Indirect Discourse*, která systematicky porovnává starší a novější české překlady vybraných románů. Autorka práce zde ukazuje, že překladatelské zásahy se soustřeďují především na úroveň lexika a syntaxe, zatímco základní narativní a stylistické principy původního díla zůstávají zachovány.

Hrochová zároveň přesvědčivě dokládá, že nové překlady nijak nenarušují klíčové rysy poetiky Austenové. Kompoziční struktura textu, práce s perspektivou vypravěče, ironický odstup i jemné významové posuny zůstávají zachovány; platí to zejména pro volnou nepřímou řeč, která představuje jeden z určujících prostředků autorčina vyprávění a zároveň významnou interpretační výzvu pro čtenáře. Nové překlady tuto techniku neodstraňují ani nezjednodušují, ale zachovávají ji v podobě, která je jazykově přirozenější pro současného čtenáře.

Zde se ukazuje rozpor mezi propagačním obrazem „snadno čitelné klasiky“ a skutečnou textovou zkušeností. Přestože se čtenář nemusí potýkat s jazykovými archaismy, zůstává konfrontován s literárním textem, který vyžaduje pozornost, schopnost

rozlišovat perspektivy a citlivost k ironii. Literární náročnost se tedy neztrácí, pouze se přesouvá z roviny jazykového dekodování do roviny interpretační. To je posun, který může být pro školní výuku přínosný, pokud je správně pojmenován a didakticky využit.

Z pedagogického hlediska je tento moment zásadní. Nové překlady mohou odstranit jednu z bariér, jež brání vstupu do textu, ale samy o sobě nezaručují „snazší“ čtení ve smyslu porozumění literárnímu dílu. Pokud je klasický text prezentován výhradně jako plynulé a zábavné čtení, může být následná zkušenost žáků s jeho významovou složitostí vnímána jako rozčarování. Naopak pokud je jazyková přístupnost chápána jako otevření prostoru pro hlubší interpretační práci, stává se nová edice účinným nástrojem výuky.

Součástí každého vydání literárního díla je vedle samotného textu také ediční rámec: doslovy, předmluvy, anotace, grafická úprava či způsob, jakým je kniha veřejně představována. Tyto prvky nepatří k literárnímu dílu v úzkém slova smyslu, přesto však významně ovlivňují způsob jeho čtení a interpretace. V literární teorii se pro tuto oblast vžil pojem paratext, jímž jsou označovány texty a signály, které čtenáře k dílu přivádějí, uvádějí jej do kontextu a předznamenávají možný způsob porozumění (srov. pojem paratext v literární teorii, zejména u Gérarda Genetta).

V edici *CooBoo Classics* hrají tyto paratextové prvky výraznou roli. Na prvním místě nelze nezmínit vizuální podobu knih, jejichž obálky jsou navrženy tak, aby oslovily mladší čtenáře, aniž by rezignovaly na obecnější estetickou přitažlivost. Od roku 2023 je navíc v edici přímo na obálce knihy uváděno jméno překladatele, což lze chápat jako další prvek edičního rámce, jenž zviditelňuje roli překladu jako specifického zprostředkování literárního textu.

Především však v edici paratexty vystupují v podobě doslovů. Ty jsou psány s ohledem na čtenáře, který se s klasickým textem setkává poprvé, a snaží se nabídnout základní orientaci v historickém, kulturním či poetickém kontextu díla. Doslovy tak plní funkci interpretační nabídky: naznačují možné čtenářské cesty, upozorňují na klíčové motivy nebo stylistické rysy a pomáhají překlenout vzdálenost mezi dobou vzniku textu a současností.

Z pohledu školní práce s literaturou je tento aspekt edice nepochybně přínosný. Doslov může posloužit jako opora pro učitele i žáky. Zároveň však právě zde vyvstává potřeba jasného vymezení rolí. Doslov není součástí literárního díla a neměl by být chápán jako jeho závazný výklad, nýbrž jako jeden z možných interpretačních klíčů. Pokud je tato hranice zamlžena, hrozí, že čtenář přijme nabízenou interpretaci jako hotovou a uzavřenou, místo aby se s textem konfrontoval samostatně.

Didakticky produktivní přístup proto spočívá v promyšleném zacházení s edičním rámcem. Doslov může být čten až po samotném textu, případně využit selektivně k objasnění konkrétních problémů, nikoli jako návod „jak text chápat“. Stejně tak je možné pracovat s anotací či propagačními texty jako s materiálem k reflexi čtenářských očekávání: žáci mohou porovnávat, co jim ediční rámec sliboval, a co jim skutečná četba přinesla.

Takto lze ediční rámec chápat nikoli jako konkurenci školní interpretace, ale jako její potenciální nástroj. Aby se jím skutečně stal, je však nezbytné zachovat jasné rozlišení mezi literárním textem a jeho paratexty a nenechat interpretační odpovědnost přejít ze čtenáře na vydavatele. Právě v tomto bodě se rozhoduje o tom, zda edice klasických děl budou ve škole fungovat jako prostředek k rozvíjení čtenářské a interpretační kompetence, nebo pouze jako komfortní náhrada práce s náročným textem.

Škola tak stojí před úkolem, který nelze delegovat ani na edici, ani na překladatele. Musí aktivně pracovat s tím, jak je klasická literatura rámována, a zároveň chránit prostor pro otevřené čtení. Edice typu *CooBoo Classics* mohou být v tomto procesu cenným spojencem – pokud jsou používány s vědomím svých možností i limitů. Nezastupují interpretaci, ale mohou ji iniciovat; nenahrazují učitele, ale poskytují mu další nástroj.

Edice klasických děl určené současnému čtenáři představují důležitý fenomén, který si zaslouží pozornost nejen literární kritiky, ale i školní praxe. Edice *CooBoo Classics* ukazuje, že klasická literatura může být vydávána způsobem, jenž respektuje současné čtenářské návyky a zároveň zachovává literární kvality původních textů. Nové překlady snižují jazykovou bariéru a usnadňují vstup do díla, samy o sobě však nemění jeho literární povahu ani interpretační náročnost.

Analýza ediční prezentace i konkrétních textových změn ukazuje, že pojem čtivosti je v tomto kontextu třeba chápat opatrně. Jazyková průchodnost neznamená automaticky jednoduchost čtenářské zkušenosti a moderní překlad neodstraňuje potřebu interpretační práce. Klasická literatura zůstává náročná právě v tom smyslu, v jakém je literaturou: klade otázky, pracuje s ironií, významovou ambivalencí a vyžaduje aktivní čtení.

Zvláštní roli v tomto procesu hraje ediční rámec. Tak budeme v následujícím textu souhrnně označovat doslovy a další paratexty, které čtení klasických děl doprovázejí. Tyto prvky mohou čtenáře orientovat a pomoci mu překonat historickou či kulturní vzdálenost, zároveň však nesou riziko, že se stanou náhradou samostatné interpretace. Pro školní práci s literaturou je proto zásadní zachovat jasné rozlišení mezi literárním textem a jeho výkladem a zacházet s edičním aparátem vědomě a kriticky. Z pohledu výuky českého jazyka a literatury lze edice typu *CooBoo Classics* chápat jako příležitost. Nabízejí učitelům texty, které jsou jazykově přístupnější, a umožňují přesunout pozornost od překonávání lexikálních obtíží k otázkám významu, kompozice a interpretace. Tento potenciál se však naplní pouze tehdy, pokud čitelnost nebude zaměňována za čtivost a pokud ediční rámec zůstane nástrojem, nikoli autoritou.

Klasická literatura nepotřebuje být zbavena své náročnosti, aby byla čtena. Potřebuje být vydávána a vyučována způsobem, který respektuje rozdíl mezi textem, jeho edičním rámcem a interpretací. Právě v tomto rozlišení se otevírá prostor pro smysluplné setkání žáků s literární klasikou – nikoli jako s povinným úkolem, ale jako s textem, který má co nabídnout i současnému čtenáři.

Literatura

- Austenová, J. (2022). *Emma*. Přel. Lucie Mikolajková. Coobook.
- Austenová, J. (2024). *Anna Elliotová*. Přel. Zuzana Šťastná. Coobook.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Hrochová, L. (2023). *New Translations of Jane Austen's Novels in the Coobook Classics Edition: Focusing on Irony and Free Indirect Discourse*. Diplomová práce. FF MU.
file:///C:/Users/R%C3%A1da/Downloads/MA_Thesis_Hrochova_Archive.pdf
- Nesmrtelná klasika v novém kabátu: literární edice Coobook Classics*. Heroine.
<https://www.heroine.cz/pr-clanky/nesmrtelna-klasika-v-novem-kabatu-to-je-literarni-edice-coobook-classics>
- Neprávem opomíjené knihy*. Coobook.
<https://www.coobook.cz/aktualita/nepravem-opomijene-knihy/>
- O nás*. Coobook. <https://www.coobook.cz/c/o-nas/>
- Vrátilová, B. *Hlasujte, hlasujte, hlasujte!* Coobook.
<https://www.coobook.cz/aktualita/hlasujte-hlasujte-hlasujte/>

**Z NOVÉ UMĚLECKÉ
LITERATURY**

Dvojromán Byt Jany Šrámkové a Jana Němce: akt psaní v kontextu soudobé literatury

Andrea Králíková

FF UK v Praze, andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Abstrakt

Článek reflektuje „dvojromán“ Byt (2025) od Jany Šrámkové a Jana Němce. Soustředí se nejprve na zasazení obou autorů do kontextu současné české literatury, následně se zabývá jejich společným románem jako projektem a literární událostí, poukazuje na palindromickou strukturu románu, akcentuje roli čtenáře jako interpreta, při analýze textu se snaží poukázat zejména na odlišné perspektivy obou vypravěčů.

Klíčová slova: Jana Šrámková (1982), Jan Němec (1981), dvojromán Byt, kontext současné české literatury, palindrom, akt tvorby, literární komunikace, vypravěčské perspektivy

The double novel Byt by Jana Šrámková and Jan Němec: the act of writing in the context of contemporary literature

Abstract

The article examines the “double novel” *Byt* (2025) by Jana Šrámková and Jan Němec. It situates both authors within the context of contemporary Czech literature, then examines their joint novel as a project and a literary event, highlights the novel’s palindromic

structure, emphasizes the reader's role as the interpreter, and, in analyzing the text, seeks to draw attention particularly to the different perspectives of the two narrators.

Keywords: Jana Šrámková (1982), Jan Němec (1981), the novel *Byt*, contemporary Czech literature, palindrome, authorship, literary communication, narrative perspectives, literary manifesto

Zdá se, že současná česká literatura potřebuje pro svůj mediální život senzace, knihy – události, které mají určitý performativní charakter, které lze dobře propagovat, a podstatné jsou pro ně rozličné mimotextové okolnosti, nikoli pouze text sám. Jedním z takových případů je i „dvojromán“ Jany Šrámkové a Jana Němce, společný literární projekt dvou autorů, z nichž každý píše jednu souvislou část. Autoři společně předesílali: *Chtěli jsme napsat knížku spolu. Protože to už dlouho nikdo neudělal. Abychom zjistili, jaké to je, když odlišné perspektivy postav nesimuluje jeden autor. A taky jsme chtěli dát čtenáři možnost číst román ze dvou stran, a tak rozhodnout, jak začne a jak skončí.*¹

Vydání tohoto románu provázela silná propagace. Autoři román aktivně představovali na festivalech jako *Měsíc autorského čtení* (MAČ 2025) nebo *Letní filmová škola* v Uherském Hradišti, což posílilo jeho obecnou známost v kulturním prostoru. Protože Jana Šrámková i Jan Němec mají v soudobém literárním provozu vybudované jméno², dělá se tato propagace jistě o to snáze.

Psaní je osamocený vysoce individuální tvůrčí akt, možná ho někdy chápeme jako více spontánní, než tomu skutečně je, tímto kooperativním principem však staví Němec a Šrámková otázku autorství do jiného světla. Autoři také svým gestem dávají značnou zodpovědnost čtenáři. Čtenář se musí rozhodnout, z které perspektivy tento „dvojhlásý“ román bude číst, ze které strany knihu v grafické úpravě Martina Peciny, vydanou nakladatelstvím *Host*, otevře. Autoři sugerují, že čtenářovo rozhodnutí může ovlivnit konkrétní vyznění textu i jeho následnou interpretaci. Autorství, role a moc čtenáře jsou tématy provázející tuto prózu a lze na nich produktivně a srozumitelnou formou ilustrovat problém literární komunikace (otázky tvůrčího procesu, otázky po způsobu čtení) ve výuce literatury.

Než se blíže dostanu k textu tohoto „dvojhlásého“ románu, v krátkosti představím pozici těchto autorů v současném literárním kontextu. Jana Šrámková (1982) a Jan Němec (1981) reprezentují spisovatele střední generace čtyřicátníků, jež již minimálně desetiletí tvoří jádro současné české literatury. Ve vztahu k pojetí literárních dějin a současné literatury ve výuce to však nejsou autoři, o nichž by byla přirozeně řeč na střední škole. Ačkoli jde o generaci střední, perspektivou učebnic či výuky literatury, pokud se do nich vůbec dostali, jde stále o autory mladé, neřkuli nováčky. Jejich vliv na soudobý

¹ Informace ke knize z nakladatelského webu: <https://www.hostbrno.cz/byt/>.

² Oba autoři jsou činní v literárním a kulturním provozu, Jana Šrámková je oceňovanou autorkou knih pro děti (*Fánek hvězdoplavec*) a scénářů k animovaným filmům (*Tonda, Slávka a kouzelné světlo*), Jan Němec působí od roku 2022 jako šéfredaktor časopisu *Host*.

literární prostor je však patrný, z tohoto sledování jen vyplývá, jak nám chybí dějiny současné literatury, které by případně mohli pedagogové použít pro argumentaci svého výběru autorů a textů do literární výuky.

Na konci roku 2013 uveřejnili Jan Němec, Jana Šrámková a Jana Myšková *Dvanáct odstavců o próze*³, jednalo se o manifest literátů v reakci na způsob reflexe literatury a politizaci tehdejších literárních polemik. Vymezovali se např. k (ne)možnosti napsat velký román ve fragmentarizované době, k osobnosti literátů a literátek, k problému angažované literatury, k žánrové literatuře tehdy majoritně zastoupené severskou krimi, ke způsobu reflexe literatury atd.⁴ Toto prohlášení ve druhém desetiletí milénia vzbudilo ohlas i další diskuse o směřování literatury.

Jan Němec měl v roce 2013 za sebou vydání románu *Dějiny světla* o Františku Drtikolovi, za který obdržel Cenu Evropské unie za literaturu, Janě Šrámkové v témže roce vyšla próza *Zázemí*. Šrámková se se svým debutem *Hruškadóttir* (2008) zařadila po bok autorů, v jejichž textech zahrála značnou roli určitá cizí kultura nebo podnikli výpravy do exotiky, což je tematizováno jako jeden z rysů české literatury po roce 2000. Jan Němec pak *Možnostmi milostného románu* (2019) navázal na psaní Karla Ove Knausgarda, k jehož českému překladu hexalogie *Můj boj* napsal doslov, a tím se podílel na dalším zviditelnění autofikčního žánru v kontextu české literatury.

Román jako palindrom: „text běžící pozpátku“

Román Byt koncepčně pracuje s metaforou palindromu, na obecné rovině jej lze číst jak z jedné, tak z druhé strany, tato čtení ovšem nejsou totožná. Střídání stran: Čtenář může začít kteroukoli z linek; volba prvního vyprávění pak může ovlivnit vnímání toho druhého – budování sympatií k jedné postavě často vede ke kritičtějšímu pohledu na tu druhou. Četla jsem od linie Daniela – a kritičtěji jsem vnímala Daniela, více otevřena jsem byla Zuzaninu pohledu. Ten se mi zdál jako otevřenější a autentičtější.

Z hlediska vnitřní struktury textu tvoří palindrom konkrétní prvek: Próza je tvořena party dvou vypravěčů, kteří si vzájemně nechávají v bytě vzkazy formou palindromu, perspektivu Daniela Zacha píše Jan Němec, z pozice vypravěčky Zuzany Laně mluví Jana Šrámková. Tyto dva odlišné vypravěče (Daniel je spíše racionální a analyzující typ, Zuzana inklinuje více k emotivnímu a intuitivnímu vnímání skutečnosti) spojí prostor

³ *Dvanáct odstavců o próze* (15. 12. 2013, *Respekt*), dostupné online zde: <https://www.respekt.cz/tydenik/2013/51/literarni-dilo-nechapeme-jako-politickou-tribunu>

⁴ 1. *Velký román: Nesdílíme volání části kritické obce po tzv. velkém románu. Víme, že román sám o sobě je existenciální výzva a velkým ho může učinit jen okolnost. Právě ta se však změnila natolik, že velký román učinila prakticky nemožným. Prostor díla už není v první řadě ani teologický, ani filozofický, ani sociální. Kdo uvěří spisovateli, který bude věštit z odrazů ve výkladech nákupního centra? Jak oslovit jediným textem společnost, která se neshodne ani na jedině modlitbě? (...)*

2. *Osobnost: Podobně jako se nepřipojujeme k anachronickému volání po velkém románu, nesdílíme ani touhu po velké autorské či kritické osobnosti. Jaké odvětví má dnes tak výrazné představitele, že jejich názor platí jako normativ, nebo se s ním alespoň každý musí vyrovnat?*

společného bytu v Táboře, Daniel jej obývá přes víkend, Zuzana se svým malým synem přes týden. Byt jako prostor sice sdílejí, ale ze začátku se v něm vůbec nepotkávají, vedou spolu jen komunikaci pomocí vzkazů, na jejichž zadní straně si píšou palindromy.

Danielova vyprávěcí linie je ovlivněna umíráním a smrtí otce. Vztah s otcem je základní osa, na které je postava Daniela utvářena.

„Otec celej život – aspoň ten můj – tvrdil, že muž si a) bere, co chce, b) dokáže si to zařídit. To byla jeho filozofie selfmademana – kterýho ve skutečnosti udělala hlavně doba. Zatímco o mně si od určitý chvíle myslel, že beru za vděk tím, co zbylo, a zařídit si nedokážu nic. Měl o mě starost, v tom lepším případě, v tom horším mnou pohrdal“ (Němec, 2025, s. 11).

Postavu otce lze číst i jako studii dravého člověka, který dokázal vytěžit mnoho z chaosu 90. let. Tento aspekt považuji v Danielově vyprávěčském partu za nejlépe zvládnutý.

„Lidi měří úspěch tím, v čem sami vynikají, a otec nebyl jinej. Do roku 1989 pracoval jako regionální novinář, ale pak se mu zatočila hlava. (...) Bylo mu něco málo přes čtyřicet, stihl to na poslední chvíli. Kdo se zkraje devadesátek adaptoval rychleji, získal konkurenční výhodu, jak se tehdy říkávalo, a můj otec na ten krátký čas skutečně patřil mezi vítěze evoluce. Spíš než revoluce, té se neúčastnil“ (Němec, 2025, s. 12).

Podstatné pro utváření Danielovy osobnosti je vymezení sebe samotného vůči otci. „Pouze inteligentní lidi se podle mě děsí toho, že by jejich děti mohly být jako oni. Z toho můj otec strach rozhodně neměl. Nějakou dobu si přál, abych byl jako on, pak pochopil, že na to nemám, a víceméně si zase hleděl svýho“ (Němec, 2025, s. 11).

Vztah s otcem v Němcově podání není přirozeným vyústěním otcovství a synovství, je to něco, co si musí syn od otce zasloužit: „Asi dva měsíce před smrtí se mi otec v jedny výměně názorů svěřil, že jeho láska tu vždycky byla. To jenom já si ji nevzal. Proč by mi ji dával? Jestliže je láska to nejcennější, nemůže se přece rozdávat jen tak, vysvětloval“ (Němec, 2025, s. 13).

„Jeho logika byla vždycky zničující. Pokud jsem chtěl být milován, dodal, musel jsem si to zasloužit. Pokud jsem chtěl být milován, měl jsem si to u něj nějak zařídit. To byla jeho zpověď. Není snadný tohle nějak přerámovat“ (Němec, 2025, s. 14).

Zuzana přichází do bytu jako nájemnice poté, co odešla od partnera a potýká se s finanční i existenční nejistotou. Šrámková do textu vnáší jemnější psychologii, důraz na detail a emocionální prožívání prostoru. Vyprávěcí styl Šrámkové je tělesný, emocionálně nabitý. „Když máš pocit, že ti nic nepatří, že na tebe nezbyl na světě žádný kus koláč, roztáhni spacák pod hvězdama, najednou ti patří celej svět. Ještě že nemám v ruce kytaru, vydělala jsem se. Normálně by ze mě byl Honza Nedvěd. Představuju si Beátu, jak nám je o pár let míň a šíleně se tomu smějeme“ (Šrámková, 2025, s. 15).

Mnohdy vyvolává dojem osudovosti a spontaneity:

„Z jakého záhadného důvodu pořád doufám, že věci vždy nějak dopadnou, že to nakonec všechno půjde. Kde se v úzkostném člověku jako já bere někde u dna ten slabý

vír bytostné důvěry, že se to aspoň u zásadních věcí musí nakonec podařit. Co všechno ještě musím v životě uvidět, aby to mátožné víření ustalo?“ (Šrámková, 2025, s. 6)

Postava Zuzany si zvědomuje svou identitu skrze odchod od partnera:

„Dokážu stát názorově jinde než muž, se kterým žiju. Úplně jinde. Můžu ho milovat, protože jeho jinakost plně respektuju. My liberálové dokážeme leccos, je to věc cti a taky vcelku rajc. V harmonické symbióze můžu sdílet prostor i s jeho matkou, neohrožuje mě, protože mě od ní vnitřně oddělují celé eony. Jenže Felix?“ (Šrámková, 2025, s. 11)

Celým románem prostupuje téma vztahu rodičů a dětí, Daniel, který děti nemá, vymezuje svou osobnost ve vztahu se svým otcem. Na Zuzanu je naopak ukazováno mateřství, kontrast mateřství a synovství, tematizuje se hranice mezi matkou a dítětem, její křehkost a prostupnost. „Tehdy v obýváku na mě z koruny třešně šlehla jediná otázka: co když bude jako on, co uděláš? Taky žasnu, že mě to nenapadlo dřív. Příliš dlouho jsem o dítěti uvažovala jako o součásti sebe samé. A sobě jsem věřila, svému rozhodnutí, světonázoru, charakteru, své hlavě a svému tělu. Jenže ono z toho těla už vyšlo, odrůstalo ze mě pryč a já nad vším ztrácela kontrolu. Co když bude Felix jednou jako Radek? Bolelo to jak vyrvaná vnitřnost“ (Šrámková, 2025, s. 11).

Spojnicí mezi oběma vypravěči je otec Daniela, Zuzana jej vnímá zcela jinak než jeho syn. Daniel s racionalizující distancí, Zuzana naopak zcela bez ní.

„Noci, kdy budu sedět uprostřed staré vily na opěrci křesla, s hlavou cizího otce v náručí. Kdy se budu trást a poslouchat, jak se vytrácí těžký dech a s ním moje poslední nové jistoty. Můry noci, ve které přijdu definitivně o všechno. Nebo právě naopak“ (Šrámková, 2025, s. 13).

Název románu evokuje prostor, představa vnitřního obývaného intimního prostředí je pro čtení textu klíčová. Je vytvářen kontrast mezi prostředím bytu a vily, kde umírá Danielův otec. Ostatní místa (Tábor, Praha, kavárna v Táboře), ačkoli jsou dost přesně lokalizována, nenesou z mého pohledu tak podstatné významy jako tyto vnitřní obývané prostory, které reprezentují možnosti pro vytváření domova.

Několik poznámek k dosavadnímu kritickému přijetí románu

Začátkem roku 2026 byly vyhlášeny nominace na *Cenu literární kritiky* (na současnou literární scéně nová cena, kterou od roku 2025 vyhláší literární časopis A2, Host a Tvar, jejím cílem je znovu/opětovně zviditelnit literární kritiku), próza *Byt* se v nich neobjevila.

Erik Gilk ve své recenzi v A2 tvrdí, že román *Byt* je jen „gesto, které nevyšlo“. (*Ve chvíli, kdy si uvědomíme, že obě novely by mohly fungovat zcela samostatně, aniž by podstata jedné z nich byla jakkoliv ochuzena, přestává nápad „románu ve dvou“ dávat smysl. Ve skutečnosti před sebou máme dvě paralelní prózy, které spolu ve výsledku příliš nekomunikují“*; A2, 10/2025).

Dosavadní recepcie románu není příliš přívětivá, možná do hodnocení románu vstupuje fakt, že román provází aura literární činnosti jako projektu. Zda to bude rysem literatury 20. let 21. století, kterým se bude odlišovat od národní představy tvůrčího aktu jako utrpení, to ukáže teprve čas.

JAZYKOVÁ PORADNA

Brambor, nebo brambora, nebo i bramboro?

Ivana Svobodová

ÚJČ AV ČR v Praze, svobodova@ujc.cas.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá substantivem *brambor* a jeho variantami *brambora* a *bramboro*. Zkoumá význam tohoto výrazu a distribuci tvarů v jednotlivých pádech.

Klíčová slova: substantivum, tvar, pád, význam, nářečí, frazém

Brambor, or brambora, or even bramboro?

Abstract

The paper deals with the noun *brambor* and its variants *brambora* and *bramboro*. It examines the meaning of this word and the distribution of its forms in the individual grammatical cases.

Key words: noun, form, grammatical case, meaning, dialect, idiom

V tomto příspěvku jsem chtěla navázat na příspěvek z 2. čísla letošního ročníku, který se zaměřil na volbu gramatického čísla u názvů luštěnin ve spojení s výrazy označujícími hmotnost. Protože tazatelka vznesla dotaz i na spojení se substantivou pojmenovávajícími zeleninu a ovoce (*kilo brambor*, ale *kilo cibule*, *kilo borůvek*, ale *kilo rybízu*), chtěla jsem se věnovat tentokrát jim. V korpusu SYN v14¹ jsem nejprve vyhledávala výraz *brambor*.

¹ SYN v14 [online; z 30. 12. 2025]. (2024) Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 23. 2. 2025, přístupné z <https://www.korpus.cz>.

Zároveň jsem zjistila, že býval v minulosti předmětem poradenských dotazů. Tazatele především zajímala náležitá nominativní podoba: „Jsem naučená říkat, že jsem snědla *brambor* nebo *brambory*. Byla jsem však opravena, že se říká *brambora*.“ – „Nedávno jsme se dohadovali o slově *brambora*, někteří tvrdili, že je ta *brambora*, jiní ten *brambor*, ale vyskytl se i výraz to *bramboro*, který byl pro mě zcela nový. Je i tento výraz spisovný?“

Ke jménům, která se řadí k dvěma rodům, ale liší se nominativními singulárovými tvary, patří vedle již uvedené dvojice *fazol* – *fazole* také *brambor* (mask., vzor „hrad“) – *brambora* (fem., vzor „žena“). Stejně jako u první dvojice i u této je botanickým termínem jméno v mužském rodě (*lilek brambor*, *brambor obecný*, *brambor hlíznatý*), neterminologicky se lze setkat s oběma podobami. Pokud jde o spojení s výrazy *kilo/kilogram*, jednoznačně v nich vítězí femininum *kilo/kilogram brambor* (4 832×) nad maskulinem *kilo/kilogram bramborů* (4×).

Při jiném způsobu užití (abstrahovala jsem od tvaru 1. a 4. p. *brambory*, který je homonymní a ani z kontextu nelze vždy rod určit) se lze setkat s oběma podobami, jejich distribuce se u jednotlivých pádů liší a je i zajímavá. V singuláru vykazují jednotlivé tvary tyto poměry: 1. p. *brambor* 3 366× – *brambora* 3 161×, 2. p. *bramboru* 2 489× – *brambory* 5 584×, 3. p. *bramboru* 35× – *bramboře* 118×, 4. p. *brambor* 3 788× – *bramboru* 2 979×, 6. p. *bramboru* 100× – *bramboře* 179×, 7. p. *bramborem* 5 207× – *bramborou* 962×; v plurálu: 2. p. *bramborů* 319× – *brambor* 81 246×, 3. p. *bramborům* 335× – *bramborám* 2 687×, 6. p. *bramborech* 144× – *bramborách* 3 216×. Pro 7. pád jsem zvolila spojení s předložkou *s*, protože značkování u tvaru *brambory* je velmi nepřesné (objevují se v něm i tvary 1. a 4. p.): *s brambory* 2 060× – *s bramborami* 3 247×. Z vyhledávek je zřejmé, že celkově převažují femininní podoby, v některých pádech zcela zřetelně (zejména v 2. pl.), a to bez ohledu na to, zda mluvčí žijí/žili v oblasti, v níž je podle Českého jazykového atlasu (ČJA)² běžná podoba maskuliní. Ta převažuje pouze v 1. sg. (ale jen mírně) a v 7. sg. (viz dále).

Podoba *bramboro*, která překvapila tazatelku, do rodiny spisovných výrazů nepatří. Jde o nářeční výraz, jenž však nevytváří souvislý areál. Podle ČJA se s ním lze setkat ve Volduchách (okr. Rokycany), Bohdalově (Žďár n. Sázavou) a Oslnovicích (Znojmo). Substantivum *brambor/brambora* se řadí k těm, které vykazují poměrně velké množství nářečních podob (např. *zemské*) *jabko*, *zemák*, *ertepl*, *kobzol*, *kartoffl*), jež jsou rozprostřeny po celém území Česka. Protože výuka češtiny nepostrádá ani dialektologické učivo, je možné využít jednak znalosti žáků, kteří se s nářečními podobami možná setkali, jednak ČJA. Toto téma by mohlo (snad) žáky zaujmout.

Z analýzy dokladů v korpusu SYN v14 vyplývá, že se podoba *brambory* užívá, zejména ve sportu, jako nespisovné pojmenování pro 4. místo, bramborovou medaili (Češi *nevstřelili gól a sebrali nepopulární brambory.*); tu zachycuje i Nespisovný slovník

² Balhar, J. (1999). *Český jazykový atlas* 3. Academia, s. 268–270.

češtiny³, v tomto významu však autoři volí nezřídka i variantu *brambora* (*Obhájci se spokojili s bramborou.*).

Podle Slovníku spisovného jazyka českého podoba *brambora* slouží také jako „ná-dávka člověku málo pružnému (duševně n. tělesně)“. SYN v14 užití v tomto významu příliš nevykazuje (*Kam koukáš, ty bramboro?*) a to je možná důvod, proč se o něm Akademický slovník současné češtiny⁴ nezmiňuje. Zato v něm lze nalézt frazémy *horký brambor* ‚obtěžně řešitelný, nepřijemný problém‘ (*Horkým bramborem je hlavně hnědé uhlí.*) a *přehazovat si něco jak(o) horký brambor* ‚opakovaně se zbavovat odpovědnosti za vyřešení nějakého problému a přesunovat ji na někoho jiného‘ (*Soudy si ten případ přehazují jako horký brambor.*). V těchto frazémách, i když podstatně méně, se uplatňuje i podoba *brambora* (... *Důl Paskov zůstane jako horká brambora. Problém si všichni přehazují jako horkou bramborou.*)

Na závěr se věnujme ještě tomuto dotazu: „Neshodli jsme se s kolegy nad spojením řízek s *bramborem* (*na talíři nebyl jeden brambor*). Někteří tvrdí, že jednotné číslo je v pořádku, jiní, že namísto je množné číslo.“ Doklady z korpusu SYN v14 ukazují, že singulárové tvary převažují (*řízek s bramborem* 384× – *řízek s brambory/bramborami* 121×). Zmínku o výrazu *brambor* v tomto typu spojení najdeme v příspěvku Polévka s těstovinou.⁵ Podle O. Dufka singulárové užití u tohoto výrazu, stejně jako u výrazů *knedlík* či *těstovina*, naznačuje „chápání blízké podstatným jménům látkovým vyskytující se výhradně v jednotném čísle, jako jsou *rýže, čočka, hrách* [...]“. Myslím, že toto vysvětlení je přijatelné. Málodky se opravdu servíruje jen jeden kousek, ale většinou bývá na talíři více menších kousků. Podle autora se „s **bramborou* kupodivu neužívá“. Sice spojení s *bramborem* jednoznačně převažuje, ale lze nalézt i doklady s *bramborou*: *steak s bramborou a zeleninou, kuřecí stehýnko s vařenou bramborou.*

³ Hugo, J. et al. (2020). *Slovník nespisovné češtiny*. Maxdorf, s. 74.

⁴ *Akademický slovník současné češtiny* [online] (2017–2026). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR. Cit. 26. 2. 2026. <<https://slovníkcestiny.cz>>. V něm nejsou ani podoby *brambory* a *brambora* pro pojmenování 4. místa.

⁵ Dufek, O. (2024). Polévka s těstovinou. In H. Mžourková, & M. Beneš (Eds.), *Kdo se ptá, ten se dozví* (s. 262–264). NLN.

ROZHLEDY

Kolokvium Region v nás, my v regionu

Markéta Maturová

FF JU v Českých Budějovicích, mmaturova@ff.jcu.cz

Dne 16. září 2024 u příležitosti vydání kolektivní monografie *Region v nás, my v regionu* uspořádala Katedra českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni odborné kolokvium. Společným jmenovatelem jednotlivých příspěvků byla jazyková, literární a kulturní identita jihozápadních Čech, zejména Plzeňského kraje, s přesahem na Šumavu a do oblasti lázeňského trojúhelníku.

Organizátorky strukturovaly jednodenní program kolokvia do tří tematických oddílů – *Regionální řečová identita*, *Region ve výuce českého jazyka a literatury* a *Region ve vybraných dílech regionálních tvůrců*.

V prvním oddíle převažovaly příspěvky orientované na onomastická témata a otázky jazykové identity. Na vlastní jména míst osídlených a neosídlených (oikonyma a anoikonyma) upozornily dva příspěvky. Plzeňská urbanonyma, zahrnující názvy městských čtvrtí, ulic, prostranství a významných budov, představila v historickém i současném pohledu Helena Chýlová. Výklad o urbanonymech, jejich vývoji a současné podobě se poukázal především na tzv. živá jména, tedy nestandardizované podoby, udržované a obohacované obyvateli města. Zdrojem pro ně byly názvy zaniklých objektů, autorka však prokázala, že vznikala a vznikají i nová pojmenování. Konstatovala, že kromě identifikace a orientace slouží také jako „důležitý historický, sociologický a kulturní fenomén“. Pavel Štěpán soustředil pozornost na vybraná pomístní jména regionu, reprezentovaná názvy v nestandardizované podobě. Analyzoval v nich několik jihozápadočeských nářečních rysů, a to zakončení názvů pozemků na *-jce* z původní přípony *-ovice*, ustnulou podobu posesivních adjektiv na *-ovo* a pojmenování utvořená sufixem *-čice*.

Zájem badatelů nepominul ani vlastní jména osob (antroponyma), zahrnující rodná jména křestní a příjmení, která byla posuzována z pohledu historického. Eva Pasáčková a Markéta Spěváčková zpracovaly jména osob doložená v plzeňském *Liber*

testamentorum z let 1468–1565. Jejich důkladný rozbor už pro toto období jednoznačně dokládá převahu tzv. dvoujmenných propriálních pojmenovacích typů. Na dosud málo probádanou oblast, týkající se osobních jmen plzeňských Židů, se zaměřila Žaneta Dvořáková, která analyzovala rodná jména novorozenců z židovských rodin v letech 1867–1877. Získané výsledky podrobila komparaci se jmény dětí narozených ve stejné době v českých katolických rodinách. U židovské komunity upozorňuje na zápis civilních, občanských jmen, vedle nichž existovala ještě křestní jména židovská, tzv. svatá. Na příspěvky onomastické navazují studie sociolingvistické. Jazykovou identitu Židů narozených ve dvacátých letech 20. století, žijících v jihozápadočeské nářeční oblasti, zkoumal Štěpán Balík. Zjistil v jejich mluvené češtině rezidua nářečních prvků uchovaná v paměti někdy až do vysokého věku. Závěrečný příspěvek úvodní sekce pronesla Marie Čechová. Sledovala regionální rezidua v běžné mluvě vybraných respondentů. Její výzkum potvrdil, že mluvčí si většinou i při změně bydliště zachovávají řečové rysy původního regionu, a to navzdory snaze o jejich odstranění.

Obsáhlu skupinu příspěvků tvořil druhý oddíl tematicky zacílený na didaktická témata. Pedagogové z PdF ZČU zde přiblížili způsoby a metody práce se studenty vysokoškolskými, ale i se studenty středoškolskými a se žáky základních škol. Jana Vaňková analyzovala bakalářské práce studentů ZČU v Plzni z hlediska dodržování norem odborného funkčního stylu. Zdůraznila nutnost výběru vhodných spojovacích prostředků, důležitost získání dovedností při využití kondenzace, koherence a při stylizaci textu. Jitka Málková připomněla význam regionálních aktivit v seminářích budoucích učitelů češtiny na ZČU v Plzni. Tyto aktivity mohou být pro studenty inspirací a základem pro vlastní kreativní výuku. Obtížné morfosyntaktické jevy v češtině dlouhodobě sleduje Milan Hrdlička. Na základě průzkumných sond mezi plzeňskými oborovými bohemisty, které cílily na vybrané jevy současné češtiny (předložky, číslovky a slovesný vid), vyslovil přesvědčení, že „regionální výuka přináší cenné poznatky a podněty“ studentům i pedagogům.

V příspěvcích didakticko-literárních byl region také hlavním předmětem bádání. David Franta upozornil na regionální význam básníka Jaroslava Seiferta (jeho pobyt v Čachrově a v Klatovech) a na využití tohoto aspektu v literární výchově. Potvrdilo se mu, že metoda orální historie a setkávání s pamětníky by mohly přispět k oživení středoškolské výuky. V příspěvcích Vladimíry Pánkové a Jaroslavy Novákové zazněly návrhy, jak pracovat se žáky při čtení regionálních pověstí, aby se prohluboval vztah ke kulturním tradicím Plzeňska i širšího regionu a rozvíjela se obrazotvornost žáků. Projekt Folklor na Chodsku Jany Vejvodové a Jany Randové, který se realizoval na ZŠ Mrákov, názorně ukázal, jak lze využít etnograficky a lingvisticky výrazného úseku nenásilně a zároveň užitečně ve výuce češtiny. Pro přítomné účastníky kolokvia z řad středních a základních škol i z řad studentů PdF ZČU byl jistě inspirativní a přínosný projekt naučných stezek podporujících čtenářství, připravený a přednesený Růženou Pískovou.

Plzeňský region v širších literárních souvislostech se stal námětem příspěvku Přemysla Krejčíka. Zamýšlel se nad hranicemi regionální literatury a nad pojmy regionální

spisovatel/ka v kontextu literárního bádání, literární kritiky a publicistiky. Užší zaměření měl příspěvek Markéty Pokorové popisující historii a současnost měsíčníku Plzeňský literární život (známý pod akronymem Plž) a jeho návaznost na další tři západočeská periodika (Vzlet, Pramen a Spektrum). Hodnocení literárního přínosu Zdeňka Šmída, autora šumavských pověstí, kterému se podařilo revitalizovat žánr pověsti a genia loci historických Sudet, obsahoval příspěvek Ladislavy Lederbuchové. Nejstarší literární zmínky o Plzni interdisciplinárně popsal Jiří Novotný. Velkou popularitu západočeských lázní mezi ruskými spisovateli, pobývajícími v Mariánských Lázních v 19. a na začátku 20. století, připomněl ve svém příspěvku Andrej Artemov.

Rozpravu o zpracovaných tématech doplnila v každé sekci živá diskuse. Kolokvium i přes rozmanitost příspěvků potvrdilo existenci zvláštní jazykově-kulturní identity jihozápadního okraje naší republiky a společně s vydanou publikací může sloužit jako nosná platforma pro další bádání v této oblasti. Příspěvky více než dvaceti autorek a autorů přesvědčivě doložily význam a badatelský potenciál regionálních témat z oblasti jazyka, literatury a didaktiky. Tato kolektivní monografie je již pátá v řadě, a lze tedy říci, že jde nikoliv o jednorázový výsledek, ale o promyšlený záměr, který by se mohl dále rozvíjet a obohacovat.

Zdrojová publikace je dostupná na adrese: <https://doi.org/10.24132/ZCU.2025.13003>.

Konference Didaktické impulsy 8

Růžena Písková

FPE ZČU v Plzni, piskovar@kcj.zcu.cz

Darina Hradilová

FF UP v Olomouci, darina.hradilova@upol.cz

Dne 18. 10. 2025 se uskutečnila mezinárodní vědecká konference *Didaktické impulsy 8* (DIDA18), pořádaná již tradičně v on-line formě Katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Organizátoři letos poprvé využili technické možnosti on-line prostředí k rozdělení bohatého programu, čítajícího celkem 22 příspěvků, na úvodní společnou část a dále na dvě paralelní sekce. Byl tak vytvořen prostor pro setkání širokého spektra přednášejících, a to jak ve smyslu národnostním – zastoupena byla Česká republika, Slovensko a Ukrajina, tak ve smyslu akademickém – konference se spolu s vědeckými pracovníky celkem z 10 univerzit aktivně účastnili také učitelé z praxe a studenti doktorských i magisterských studijních programů.

Lze říci, že prezentované příspěvky svým obsahem demonstrovaly **čtyři hlavní tendence** současné didaktiky mateřského jazyka a literatury, které se výrazně projevovaly napříč celým programem.

Generační dialog o jazyku, literatuře, oborové didaktice a učitelství

Konferenční jednání otevřela M. Čechová příspěvkem na téma *Jak šel čas s časopisem Český jazyk a literatura*, v němž referovala o bohaté historii časopisu, zapojených osobnostech a stěžejních tematických okruzích od jeho založení až po současnost. M. Hrdlička referátem *O postavení češtiny mezi jazyky* upozornil, že zažitá definice pojmu „národní jazyk“ již nevystihuje současnou situaci češtiny doma a ve světě, a podnítl generační

diskuzi o nutnosti redefinice tohoto pojmu tak, aby zahrnoval i český znakový jazyk, krajanské a zděděné varianty češtiny. D. Hradilová a H. Svobodová v referátu *Kompetenční rámec absolventa/ky učitelství pro obor Čeština jako druhý jazyk: jistoty a pochybnosti* představily nově vytvořený kompetenční rámec, přičemž se jako jeho spoluautorky zaměřily na ty aspekty jeho vzniku, které byly autorským kolektivem vnímány jako prioritní a nepochybnitelné, ale i na ty, které byly předmětem diskusí, jako např. termíny, jejichž aktuálnost a akceptovatelnost prochází změnami ovlivněnými jak samotným vývojem poznání v oboru, tak diskurzem evropské jazykové politiky.

O čtenářských preferencích studentů učitelství referovala J. Zitková v příspěvku nazvaném *Malá sonda do čtenářství budoucích učitelů českého jazyka*. Následná diskuse potvrdila důležitost hledání společných témat mezi učiteli a žáky napříč generacemi a sledování čtenářských preferencí žáků.

Zapojování vizuální a multimodální komunikace do výuky

Příspěvek I. Gejgušové *Inovativní vklad Zdeňka Kožmína do didaktiky literatury a slohu* reflektoval výše zmíněnou mezigenerační diskusi a současně poukázal na jeden ze současných trendů oborové didaktiky, jímž je vizualizace a multimodální komunikace. Autorka připomněla osobnost Z. Kožmína, perzekuovaného pedagoga, který už v 70. a 80. letech minulého století prosazoval metodu vizualizace vzdělávacího obsahu v reakci na vzrůstající tendenci k vizuální komunikaci u nejmladších generací, a přiblížila jeho metody propojování textu s obrazem a zvukem.

Už samotný formát konference konané on-line s využitím prezentací svědčí o narůstající vizualizaci mezilidské komunikace. Tento trend v příspěvku na téma *Současná komiksová tvorba s tematikou války* akcentovala i Z. Malíčková, která se zaměřila na grafické a textové zpracování komiksů *Sudetenlove* a *Tři královny*. Rovněž příspěvek L. Taraldsen Medové a M. Křápkové Hrdličkové na téma *Badatelská výuka v ČJL* představil možnosti výuky založené na multimodálním přístupu k jazyku a literatuře a vedené v konstruktivistickém pojetí jako funkční model, který lze využívat v propojené výuce. J. Kučerová a R. Písková v příspěvku na téma *Obraz Jana Amose Komenského v současné tvorbě pro děti a mládež* nastínily možnosti využití knižní, komiksově, audiovizuální a muzejní produkce při prezentování této významné pedagogické osobnosti žákům mladšího školního věku. O. Škvareninová v referátu nazvaném *Kritické počívání ako súčasť komunikačnej kompetencie žiakov* zaměřila pozornost posluchačů na podceňovanou kompetenci kritického naslouchání v kontextu rozvoje komunikačních kompetencí žáků. Připomněla důležité fáze: naslouchám–rozumím–přemýšlím–hodnotím–reagují a představila deset praktických technik pro rozvoj kritického naslouchání.

Diverzita a rozmanitost ve výuce

L. Butkovová v referátu na téma *Diferencovaná výuka českého jazyka v praxi základní školy* vyzdvihla význam diferenciacce průběhu vyučovacího procesu, ale současně také nutnost srovnatelnosti výstupní úrovně žáků. K. Bernátíková v příspěvku nazvaném *Výuka češtiny jako příležitost a prostor pro charitativní aktivity* na příkladu každoročně se opakující školní charitativní akce prakticky doložila, že propojení výuky s autentickým příjemcem sdělení a reálnou životní situací, kladoucí důraz na empatii, solidaritu a témata spjatá s etikou, lidskou důstojností a problematikou zlepšování kvality života druhých lidí, představuje vysoce funkční didaktický nástroj propojené výuky několika předmětů a má pozitivní vliv na úroveň mluveného i psaného projevu žáků.

Množství příspěvků zaměřených na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) svědčí o vzrůstající potřebě úspěšně integrovat tyto žáky do společnosti, přičemž jazyk a komunikace jsou v tomto procesu nezbytným nástrojem i předmětem výuky i výzkumu. V. Vršecká referovala o kognitivních schopnostech bilingvních žáků ve 2. vzdělávacím období na 1. stupni základní školy. Na výuku žactva mladšího školního věku byly zaměřeny také příspěvky M. Jungové *Didaktické postupy vedoucí k osvojení českého jazyka žáky s OMJ na 1. st. ZŠ: dílčí výsledky předvýzkumu v prostředí ZŠ a MŠ* a A. Hyrjové *Nie sme rovnakí – a to je v poriadku! Učiteľ ako sprievodca rôznorodosťou*. Autorky ve svých referátech prezentovaly výsledky svých výzkumů, v nichž se zaměřovaly na různé aspekty vícejazyčnosti u mladšího žactva a na úlohu vyučujících při začleňování vícejazyčných dětí do výuky.

A. Basanska přednesla příspěvek s názvem *Výuka české deklinace substantiv pro ukrajinsky mluvící studenty na podprahových úrovních*. Výsledky výzkumu, který provedla pod vedením A. Hudouskové, poměrně přesvědčivě ukázaly, že vertikální způsob prezentace českého deklinačního systému mluvčím slovanských jazyků hodnotí jako vysoce efektivní jak vyučující, tak studující a že by bylo vhodné tento fakt zohlednit při tvorbě uceleného výukového materiálu, což bylo mj. zdůrazněno v následné diskusi. P. Vališová promluvila v referátu nazvaném *Osvojování oborově nespecifických sloves u žáků s OMJ* o slovní zásobě akademického jazyka.

Bohužel nezazněl v programu avizovaný příspěvek J. Kesselové *Lingvokultúrny aspekt vo výučbe gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka*, a to z technických důvodů souvisejících s aktuální situací na Ukrajině.

Využívání technologií a nových médií v propojené výuce

V. Svinticki svým referátem nazvaným *Didaktický potenciál počítačových her studia Charles Games při akvizici češtiny jako cizího jazyka* reprezentoval tendenci, která rezonovala celou konferencí, a to aplikaci digitálních technologií a s nimi spojených výukových nástrojů ve školské praxi.

R. Wágnerová v referátu na téma *Digitalizace výuky větých členů na druhém stupni ZŠ* představila vyvíjenou mobilní aplikaci pro nácvik určování větých členů a uplatnění principů gamifikace ve výuce. V následné diskusi zazněly podněty směřující k nutnosti didakticky přesného zpracování obsahu podobných aplikací. Diskutující se shodli, že forma těchto aplikací by neměla negativně ovlivňovat jednoznačnost a přesnost prezentovaného vzdělávacího obsahu, ani směřovat k didaktickým formalismům a mechanickému určování větých členů.

E. Svátková se věnovala tématu *Kvalita videoher v kontextu literární výchovy* a na videohře *Playing Kafka* demonstrovala význam zahrnutí nových médií, zde konkrétně narativních videoher, do výuky českého jazyka a literatury. Připomněla, že videohry jsou novou platformou pro vyprávění příběhů a konstruují se v nich nové mytologie. Svým estetickým ztvárněním dokáží vystihnout prostředí, náladu i charakter hrdiny.

S. Džačovská v příspěvku na téma *AI vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry* představila některé možnosti zapojení umělé inteligence (dále jen AI) do výuky jazyka a literatury, demonstrovala tak zájem učitelů o nové postupy, a zejména nastolila významné etické otázky týkající se vnímání sebe sama jako autora. Výsledkem následné diskuse byla mimo jiné shoda na tom, že je nezbytné vést žáky i učitele k uvědomění, v čem spočívá jejich kvalita oproti AI, aby dokázali odlišit kvalitní a nekvalitní výsledky, které AI podává při různých zadáních, a dokázali i s pomocí AI pozvedat kvalitu svých vlastních prací, nikoli jen nekriticky přejímat výstupy produkované umělou inteligencí.

Souhrnně lze konstatovat, že konference nabídla podnětné pohledy na rozmanité aspekty jazykové výuky a otevřela prostor pro živou diskusi o aktuálních tendencích a výzvách v oblasti didaktiky češtiny a slovenštiny. Diskusní vstupy ukázaly zájem všech přítomných o prezentovaná témata, ochotu sdílet své poznatky a vzájemně se inspirovat. Prezentace k jednotlivým konferenčním vystoupením jsou zveřejněny na webových stránkách katedry českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU.¹ Organizátorům je třeba vyjádřit velké poděkování za vytvoření příjemného a inspirujícího prostředí pro vysoce odborné i lidsky milé setkání i za technicky skvěle zvládnutou organizaci celého konferenčního jednání.

¹ <https://pdf.osu.cz/kcd/didakticke-impulsy>

RECENZE

Druhá šmídovská monografie Ladislavy Lederbuchové

Ondřej Hník

PdF UJEP v Ústí nad Labem, andrecito1@seznam.cz

Lederbuchová, L. (2025). *Zdeněk Šmíd – Paměti a jiné texty z pozůstalosti*. Knihovna města Plzně.

V loňském roce vydala Ladislava Lederbuchová knihu *Spisovatel Zdeněk Šmíd* (Plzeň: ZČU v Plzni, 2024, elektronická verze téže knihy vyšla již na konci roku 2023), ve které s nevídanou pečlivostí a poctivostí na více než 500 stranách textu zpracovává nejen Šmídovo dílo, ale také jeho kontext literární, kulturní, kulturně-politický, politický i širěji kulturologický a umělecký. Interpretační poctivost monografie je více než obdivuhodná, navíc svým rozsáhlým poznámkovým aparátem může sloužit jako bohatý pramen v bádání nejen o spisovateli Zdeňkovi Šmídovi, ale i v bádání o širších souvisejících fenoménech: regionální literatuře, literárních žánrech, literární komice, funkcích literatury apod. Touto rozsáhlou monografií se Ladislava Lederbuchová etablovala jako neoddiskutovatelná znalkyně Šmídova díla.

Završením jejích snah ve vztahu k osobnosti a dílu Zdeňka Šmída je monografie *Zdeněk Šmíd – Paměti a jiné texty z pozůstalosti* (2025). Vznikla v loňském roce a kromě jména Ladislavy Lederbuchové jsou jako autoři uvedeni ještě Zdeněk Šmíd (z povahy knihy) a Darek Šmíd (syn Zdeňka Šmída; redaktor, publicista, copywriter a překladatel). Nutno dodat, že Ladislava Lederbuchová zůstává i vzhledem k rozsahu své badatelské, myšlenkové a editorské práce (texty z pozůstalosti Zdeňka Šmída cílevědomě vybrala a uspořádala) hlavní autorkou této monografie.

Knihu otevírá vzpomínka Darka Šmída na jeho otce Zdeňka *Můj otec Zdeněk Šmíd* (s. 10–16), následuje rozsáhlá studie Ladislavy Lederbuchové *Paměti nejsou jen vzpomínky*



(85 s.). Poté v sedmi krátkých kapitolách vzpomíná sám Zdeněk Šmíd (s. 128–185) a po něm krátce jeho sestřenice Irena Pilsová ze Kdyně (s. 197–198). Po bohatých obrazových přílohách, které jsou umístěny doprostřed knihy, tedy symbolicky do jejího pomyslného srdce, přebírá slovo opět Ladislava Lederbuchová studií *Překryto časem?* (51 s.), otevírající zde poprvé publikované Šmídovy „jiné texty z pozůstalosti“.

Zmíněné rozsáhlé kapitoly *Paměti nejsou jen vzpomínky a Překryto časem?* vypovídají o interpretační šíři i hloubce a výkladové preciznosti, se kterou se Ladislava Lederbuchová věnuje bádání o Zdeňkovi Šmídovi. *Překryto časem?* ukazuje, že právě texty ze Šmídovy pozůstalosti znovu vypovídají o druhové a žánrové šíři jeho díla a že teprve ony odhalují rozměr jeho básnického díla. Nezbyvá než souhlasit s autorkou, že texty z pozůstalosti „potvrzují jedinečné místo svého autora v kontextu české literatury druhé poloviny 20. století i let dalších, nejen jako autora děl s regionální tematikou“.

Kapitola *Paměti nejsou jen vzpomínky* nejprve problematizuje pojetí paměti jako vzpomínek a pojednává o pamětech/memoárech jako literárním žánru. Hovoří o důležitosti odstupu vzpomínky od vzpomínané látky. Tím se žánr vzpomínky stává také dokumentem o tom, kdo vzpomíná. Toto zjištění je dále vztaženo na Šmídovu osobnost i jeho dílo, a to v kontextu české memoárové literatury dalších uměleckých osobností (např. J. Zábrany, J. Hiršala a B. Grögerové, J. Anderleho, V. Komárka, J. Fuchsové, ale i ve vztahu ke vzpomínkové autobiografické beletrii, např. J. Procházka, Z. Svěrák). Kapitola vyzdvihuje skutečnost, že Šmídovy nedopsané *Paměti* sice zůstaly jen torzem, ale schopným vypovídat o vztahu životní autopsie jako zdroji bohaté umělecké tvorby. Text Ladislavy Lederbuchové tak v zásadě poukazuje na integritu a komplexnost a zároveň bohatou různorodost osobnosti Zdeňka Šmída. To vše potom dokresluje kvalitu i kvantitu Šmídova díla, tedy i význam Šmídova díla v kontextu regionální i národní literatury.

Druhou část knihy představují texty z pozůstalosti rozčleněné na básně a písňové texty, prózy a divadelní hry. Knihu završuje, kromě citací pramenů a literatury, medailonů autorů, edičních poznámek a jmenného rejstříku, také zde poprvé souhrnně publikovaná bibliografie Zdeňka Šmída, strukturovaná na beletrii, publicistiku, zvukové záznamy a na články a stati o jeho tvorbě.

Jako autor recenze předchozí šmídovské monografie Ladislavy Lederbuchové (*Spisovatel Zdeněk Šmíd*) jsem na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* (2024–25, 75(2), s. 101–102) v recenzi nazvané *Podnětná monografie o Zdeňku Šmídovi* poznamenal, že takto komplexně a v zásadě ani takto inovativně Šmídovo dílo zatím nikdo nehodnotil a že takto rozsáhlá vědecká monografie o českém regionálním autorovi dosud v české literatuře nebyla zpracována. K nepřesnému označení *regionální autor* bychom v kontextu pestrosti Šmídovy tvorby i autorské osobnosti měli dodat: regionální autor s významným národním přesahem. Dovolil jsem si vyzdvihnout, že monografie *Spisovatel Zdeněk Šmíd* svým rozsahem i hloubkou zpracování vyniká i mezi monografiemi o českých kanonických autorech. Poté, co šmídovské bádání doplnily ještě více než čtyřsetstránkové *Paměti a jiné texty z pozůstalosti* (431 s.), dostává čtenář z řad odborníků

i laiků možnost seznámit se s dílem Zdeňka Šmída v komplexnosti, která doposud nebyla dopřána ani mnohým významným, nebo dokonce kanonickým českým autorům.

Literatura

Lederbuchová, L. (2024). *Spisovatel Zdeněk Šmíd*. ZČU v Plzni.

O smyslu a odpovědnosti v literárním vzdělávání

Miroslav Kalousek

PF UJEP v Ústí nad Labem a SOŠ Schola Humanitas v Litvínově,
miroslav.kalousek17@email.cz

Jajtner, T., (2025). *Cesty k literatuře s podtitulem Podněty pro literární vzdělávání*. Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Tomáš Jajtner ve své publikaci *Cesty k literatuře. Podněty pro literární vzdělávání* (2025) předkládá soubor třinácti esejisticky laděných, avšak tematicky systematicky uspořádaných kapitol, které reflektují výuku literatury na středních školách. Struktura knihy je zřetelná již z obsahu: od úvodní kapitoly *Robotný úřad učitelství aneb literatura mezi informací a vzděláváním* přes eticko-filozofické a psychologické aspekty výuky až po závěrečnou kapitolu o tom, zda je radostí učit literaturu. Publikace je tedy koncipována jako tematicky propojený celek, který usiluje o postižení literárního vzdělávání v jeho antropologickém, hodnotovém i institucionálním rozměru.

Autorovo odborné zázemí anglisty lze číst jako jeden z možných klíčů k porozumění celé publikaci. Angličtina je totiž na českých středních školách předmětem, v němž literatura velmi často ustupuje praktickému jazykovému drilu, přípravě na certifikáty a funkční komunikaci. Literární text zde bývá redukován na didaktickou pomůcku – na cvičný materiál pro slovní zásobu či porozumění běžné komunikace, nikoli na autonomní estetickou zkušenost. Právě z této pozice přichází Jajtnerovo svědectví s mimořádnou naléhavostí: ukazuje, co se stane s literaturou, když ji vzdělávací systém začne chápat výhradně instrumentálně.

Právě jedna z ústředních tezí knihy se týká napětí mezi předáváním informací a skutečným vzděláváním. Jajtner upozorňuje na proměnu kulturní situace, v níž „digitální

a postmoderní věk tuto realitu posunul do zcela jiné dimenze, v níž jsou informace, texty a knihy dostupné sice prakticky okamžitě a téměř komukoli, jejich autoritativní nosiče a nositele lze ovšem obtížně rozlišit od druhořadých „informací“ a „dezinformací“ (s. 13).

Výuka literatury se tak ocitá v prostředí, kde kvantita informací neznamená kvalitu porozumění. Jajtner výslovně odmítá nostalgii po „zlatém věku“ vzdělanosti a konstatuje, že „ani v případě výuky literatury žádný ‚zlatý věk‘ obecné vzdělanosti (či mravnosti) nebyl.“ Tím se vymezuje jak vůči nekritickému tradicionalismu, tak vůči jednoduchým kulturním diagnózám o úpadku. Klíčová otázka podle něj nezní pouze *jak* literaturu učit, ale především *proč*: „Ptáme-li se na to, jak se tento transfer uskutečňuje, pak se v případě literatury ptáme nejen na jak, ale především na proč“ (s. 15). Právě toto „proč“ je osou celé knihy.

Druhou zásadní argumentační linii představuje důraz na osobní odpovědnost učitele. Jajtner píše: „Skutečně odpovědná didaktika začíná u osobnosti učitele, u jeho schopnosti odpovědět si na podstatné otázky týkající se smyslu jeho předmětu... Nemůže být tedy kopií, případně prefabrikátem odosobněného systému.“ Didaktika zde není chápána jako technický aparát, ale jako etická pozice. Učitel „svým vlastním myšlenkovým vkladem ručí za svou výuku“ (s. 21). Tento akcent na osobnostní rozměr vzdělávání je jedním z nevyraznějších rysů knihy a zároveň bodem, kde se autor nejzřetelněji distancuje od redukce výuky na metodické postupy či administrativní standardy.

Z existenciální perspektivy, kterou Jajtner opírá mimo jiné o Frankla, čteme: „Člověk je více než vůlí ke slasti či k moci, je především vůlí ke smyslu.“ A dále: „Otázky, které nám život klade, může zodpovědět pouze tím, že přebíráme za svůj život odpovědnost“ (s. 97). Literární vzdělávání je tak zasazeno do širší antropologické koncepce, kde smysl a odpovědnost tvoří základ lidské existence.

Zvláštní pozornost věnuje Jajtner otázce literárního kánonu. Nezastírá, že pojem kánonu je problematický. Cituje německého literárního kritika Marcela Reich-Ranickiho, který kánon hájí s nebyvalou razancí: „Rezignace na kánon v civilizované společnosti by byla ve svých důsledcích osudná, ba nemyslitelná. Šlo by o návrat k arbitrárnosti, chaosu a nejistotě. Byl by to návrat k barbarství“ (s. 138). Tato formulace je silná a normativní. Jajtner ale upozorňuje, že kánon není statický: „Kánon se tak podobá spíše systému soustředných kruhů s pevným jádrem a méně stabilními okraji“ (s. 141). Tím připouští historickou proměnlivost i možnost redefinice, aniž by rezignoval na samotnou ideu hodnotového jádra.

Právě zde se však nabízí kritická otázka: není-li kánon definitivní a je-li historicky proměnlivý, na základě jakých kritérií má být ono „pevné jádro“ určováno? Autor sice varuje před „apriorně-moralistickým přístupem“ i před „apriorním podezřením z ideologické manipulace“ (s. 142), ale konkrétní mechanismy legitimizace kánonu zůstávají spíše naznačeny než systematicky rozpracovány. V tomto ohledu by bylo možné očekávat hlubší reflexi opřenou o data ze školních kánonů (seznamů) vybraných českých středních škol.

Knihy vyniká širší záběr, neboť propojuje literární teorii, pedagogiku, filozofii i psychologii, jak dokládá i rozsáhlý seznam literatury (např. odkazy na Kanta, Patočku, Mu-kařovského či současné didaktické práce). Její největší přínos spočívá v tom, že vrací do diskuse otázku smyslu literárního vzdělávání a odmítá redukci výuky na výkonové parametry. Zároveň je třeba přiznat, že text má výrazně normativní charakter. Argumentace je přesvědčivá tam, kde pracuje s antropologickými a hodnotovými kategoriemi, méně však tam, kde by bylo možné očekávat empirické opory (např. analýzu konkrétních kurikulárních dokumentů či výzkumných dat o čtenářství současných středoškoláků). Publikace obsahuje eseje v pravém slova smyslu, protože její síla spočívá v ideové soudržnosti, nikoli v empirické verifikaci.

Publikace tak vstupuje do debaty o podobě současného vzdělávání jako hlas, který se nespokojuje s organizačními reformami, nýbrž klade základní otázku po smyslu. A právě tím – bez ohledu na možné polemiky – představuje relevantní a inspirativní příspěvek k diskusi o budoucnosti literárního vzdělávání. *Cesty k literatuře* nejsou metodickou příručkou ani čtením pro rychlou spotřebu. Publikace klade na čtenáře nemalé nároky a předpokládá ochotu k samostatné reflexi. Pokud by k tomu nestačily eseje samotné, po každé z nich je sekce otázek k zamyšlení.

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA č. 4

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. Ludmila 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 28. 2. 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 licencí Creative Commons BY (Uvedte 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/>.