

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

5

2025–2026

Obsah

STUDIE A ČLÁNKY

- Mezi láskou a smetím. Ivan Klíma 5
JAROSLAV VALA
- Schopnost syntaktického rozboru žáků se SVP v prvním ročníku speciální střední školy – kvazipřípadová studie 14
KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, MARTINA ŠMEJKALOVÁ
- Obrazovo-textový naratív ako prostriedok kultivovania čitateľskej, vizuálnej, sociálnej a emocionálnej gramotnosti – návrh didaktického modelu pre školskú literárnu prax 26
PATRÍCIA DZIAKOVÁ

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

- Tři druhy imaginace. Nad knihami poezie Milana Ohniska, Jakuba Řeháka a Bohdana Chlívce 40
MARTIN LUKÁŠ

JAZYKOVÁ PORADNA

- Kilo cibule, nebo cibulí? 48
IVANA SVOBODOVÁ

ROZHLEDY

Kongres s nádechem revoluce: ohlédnutí za 39. mezinárodním kongresem IBBY v Terstu 52

TEREZA PAŘÍZKOVÁ

Jaké jsou přesahy onomastiky 56

BARBORA MARTINKOVIČOVÁ

RECENZE

Návrat ke čtení celých knih jako cesta k budování pozornosti? 60

ROBERT KOLÁR

Nová publikace k výročí Hanse Christiana Andersena 64

IVANA GEJGUŠOVÁ

Recenze kolektivní monografie o Jindřichu Šimonu Baarovi 66

MARIE JANEČKOVÁ

STUDIE A ČLÁNKY

Mezi láskou a smetím. Ivan Klíma

Jaroslav Vala

PdF UP v Olomouci, jaroslav.vala@upol.cz

Abstrakt

Předložená studie představuje literárněvědnou reflexi díla Ivana Klímy, publikovanou u příležitosti jeho úmrtí v říjnu 2025. Text metodologicky vychází z hermeneutického přístupu, který konfrontuje osobní čtenářskou retrospektivu s diachronní analýzou autorova nejpřekládanějšího románu *Láska a smetí*. Studie identifikuje čtyři klíčové narativní roviny díla a definuje kategorii „vnitřní autenticity“ jako ústřední prvek Klímovy poetiky i jeho lidské integrity. Zvláštní pozornost je věnována konceptu „jerkštiny“. Ten je v článku interpretován jako nadčasová metafora pro vyprázdněnost a manipulativnost jazyka, která nachází nové konotace v současném veřejném prostoru.

Klíčová slova: Ivan Klíma, *Láska a smetí*, literární interpretace, autenticita psaní

Between Love and Garbage: Ivan Klíma

Abstract

The study offers a literary-critical reflection on the work of Ivan Klíma, published on the occasion of his death in October 2025. Methodologically, the text is based on a hermeneutic approach that confronts a personal readerly retrospective with a diachronic analysis of the author's most translated novel, *Love and Garbage*. The study identifies four key narrative layers of the work and defines the category of "inner authenticity" as a central element of Klíma's poetics as well as of his human integrity. Special attention is paid to the concept of "Jerkish," which the article interprets as a timeless metaphor



for the emptiness and manipulative nature of language, one that acquires new connotations in the contemporary public sphere.

Keywords: Ivan Klíma, *Love and Garbage*, literary interpretation, authenticity of writing

Ivan Klíma patřil k mimořádně silné generaci autorů, kteří vstoupili do literatury v 60. letech a jejichž osudy byly zásadně ovlivněny politickým vývojem po srpnu 1968. Přestože tito tvůrci sdíleli společnou historickou zkušenost, jejich životní rozhodnutí, autorské strategie a estetická východiska vykazují značnou diferenciaci. Klíma v ní zaujímá svébytnou pozici lidské pokory, s níž přijímal a vykonával různé manuální profese a reflektoval je (podobně jako jiné aspekty svého života) ve své tvorbě.

„Tehdy jsem věřil, že všechno, co vidím a zapamatuji si, se může hodit pro nějaký příběh. Ale už dlouho vím, že jen stěží najdu jiný příběh než svůj vlastní“ (Klíma, 1990, s. 30).

„Darja mi jednou v pláči vytkla, že se na ni dívám, jako by byla brouk, kterého jsem si napíchl na špendlík, aby ho mohl lépe popsat“ (s. 30).

Po roce 1989 začala díla umlčovaných autorů vycházet v dnes nepředstavitelných statisčových nákladech. Osobně si tuto dobu vydavatelské exploze, která saturovala umělecký, informační a emocionální deficit, pamatuji jako žák posledních ročníků gymnázia, zčásti se překrývá i s počátkem mého univerzitního studia. Objevoval jsem dříve nedostupné autory, poznával jejich umělecký svět a skrze něj svět kolem sebe. Klímova tvorba mě v této době oslovila velmi výrazně, ale zároveň platí, že jsem v posledních zhruba 30 letech jeho knihy znovu neotevřel, nepočítám-li memoáry *Moje šílené století*. A právě tento časový odstup představuje klíčový impuls pro ověření a připomenutí aktuálnosti Klímova díla.

Studie je tedy koncipována jako literárněvědná reflexe, která metodologicky osciluje mezi strukturální analýzou díla a diachronním pohledem čtenáře. Východiskem je hermeneutický přístup, jenž skrze osobní retrospektivu – návrat k tvorbě Ivana Klímy po třiceti letech – zkoumá proměnu významových akcentů a aktuálnost jeho literárního odkazu v odlišném socio-kulturním kontextu. Studie se primárně opírá o kompoziční analýzu čtyř specifických narativních vrstev románu *Láska a smetí* (rámcový příběh metaře, milostná linie, vnitřní psychologická reflexe a esejisticko-filozofický přesah), přičemž klíčovou interpretační kategorií představuje „vnitřní autenticita“. Právě skrze tuto kategorii text konfrontuje Klímův koncept vyprázdněného jazyka, tzv. jerkštiny, s jeho současnými modifikacemi ve veřejném prostoru, čímž ukotvuje subjektivní čtenářskou zkušenost v širším společenském rámci. Zároveň tato studie představuje i osobní čtenářské vyznání jejího autora ve vztahu ke Klímově tvorbě.

V její úvodní části se pozastavíme nad mediálním obrazem Ivana Klímy, jak jej přináší její nekrology, poté se zamyslíme nad jeho místem v generaci spisovatelů tvořících zhruba od počátku 60. let. Interpretačně se vrátíme k jeho nejpřekládanějšímu románu *Láska a smetí* a budeme uvažovat nad jeho aktuálností ve vztahu k dnešku. Jedná se

o jeden z jeho zásadních textů. Když byl Klíma dotázán na autorském čtení, jakou svoji knihu by doporučil ke čtení, zmínil dvě: právě *Lásku a smetí*, s varováním, že se nechte úplně lehce, a *Milostné léto* (Knihy Fryč, 2016).

Odkaz Ivana Klímy

Po úmrtí Ivana Klímy dne 4. října 2025 se objevilo několik mediálních reflexí, které přesáhly hranice středoevropského kontextu. Světová periodika (The New York Times, The Guardian, The Times, Die Welt, El País...) v nekrologích označují Klímu za jeden z nejdůležitějších literárních hlasů, který dokázal transformovat zkušenost žít v totalitě do univerzálně srozumitelného etického poselství.

Spisovatel Philip Roth pojmenoval kdysi Klímu jako instruktora reality (Flood, 2025). Tato metafora odkazuje na Klímovu schopnost zprostředkovat západnímu čtenáři absurditu normalizačního Československa nikoli skrze politické proklamace, ale skrze detailní popis všedního života.

Texty reagující na Klímův odchod přinášejí zahraničním čtenářům informace o jeho životě a zdůrazňují jeho osud intelektuála se zkušeností se dvěma totalitními režimy 20. století. Poukazují na jeho dětství strávené v terezínském ghettu, což v něm vypěstovalo celoživotní vědomí o extrémní křehkosti lidského bytí, o kterém říkal, že se může „přetrhnout jako kus provázku“ (Flood, 2025). A připomínají, že později musel čelit socialistickému režimu, který mu po roce 1968 zakázal publikovat. Na rozdíl od některých jiných spisovatelů však zvolil vnitřní exil a zůstal v Praze, kde se živil rozmanitými profesemi jako metař, sanitář či zeměměřič.

Nekrology vyzdvihují jeho vazbu na středoevropskou literární tradici, reprezentovanou zejména Franzem Kafkou a Karlem Čapkem, kterým se Klíma odborně věnoval. El País (Florentín, 2025) uvádí, že Kafka a dobrý voják Švejk jsou v literatuře i v životě Čechů 20. století velmi přítomní. Slovo *kafkárna* popisuje absurdity života a *švejkovina* zvyk ubírat jim na vážnosti a čelit jim humorem. To je podle autora nekrologu M. Florentína, který se kdysi s Klímou osobně setkal díky svému odbornému zájmu o spisovatele v totalitní době, velmi český způsob, kterým Klíma čelil životu v normalizačním Československu.

The New York Times (Binder & Bilefsky, 2025) připomíná Klímova slova: „Moje knihy se mohou zdát poněkud depresivní. Ale vždy nabízejí kousek naděje. Nemohl bych napsat knihu bez naděje.“

Rovněž v českém prostředí připomnělo Klímův odkaz několik nekrologů. Literární historik J. Lukeš (2025) reflektuje Klímův odkaz prostřednictvím jeho paměti Moje šílené století a připomíná jeho opus magnum Soudce z milosti. M. Uhde (2025) přináší několik osobních vzpomínek na samizdatovou spolupráci (společně např. s V. Havlem, A. Klimentem, J. Trefulkou) a všudypřítomnou tajnou policii. Uvádí, že Klíma byl politicky orientovaný, ale člověkem politiky se nikdy nestal. Po převratu se k politice vyslovoval,

ale zůstal věrný psacímu stolu. Nekrolog E. Taberyho *Když svědci odcházejí* má výstižný podtitul: *Zemřel Ivan Klíma, muž, který pro nás udělal, co mohl* (Tabery, 2025). Autor v něm vnímá Klímu jako symbol integrity, který nám ukazoval, jak si v těžké době zachovat tvář.

Literární kontext

Základní dělicí linii zmiňované generace spisovatelů 60. let tvořil vztah k emigraci. Na jedné straně stáli autoři jako Milan Kundera, Josef Škvorecký či Pavel Kohout, u nichž exil postupně vedl k jiné životní zkušenosti. Zatímco Kundera směřoval k filozofické esejistice a intelektuální odtažitosti, Škvorecký vnášel do textů anglosaskou lehkost, humor a jazzovou tematiku. Kohout akcentoval prvky divadelnosti, akce a nadsázky.

Klíma naproti tomu, podobně jako Ludvík Vaculík, zvolil cestu setrvání v disentu, což jeho prózám dodalo specifickou tíhu každodenní žité reality. Zatímco však Vaculíkův styl někdy charakterizuje provokativnost, Klíma si zachoval analytický a věcný tón. Důvody, proč zůstal, se v jeho textu objevují opakovaně.

„Navlékli mi vestu, v níž mi je těsně. Mohl bych ji svléct, dokonce i s gestem odhodit a odejít někam, kde už mi ji nebudou nutit, ale vím, že to neudělám, neboť s ní bych musel odhodit i svůj domov“ (s. 96).

Odlisný přístup k realitě nesvobody a tvorbě vykazoval Bohumil Hrabal. Hrabalova metoda založená na asociativním proudu a oslavě „pábitelství“ realitu estetizuje a hledá krásu i na periferii. Hrabalův svět je světem živelného bytí.

V otázce uchopení mezních životních situací tvoří Klíma civilní protipól k Arnoštu Lustigovi. Zatímco Lustig akcentuje tragiku holokaustu, Klíma prostřednictvím svých postav ukazuje, jak se tato zkušenost v podobě všudypřítomných stínů promítá do jejich života a vztahů.

„Má žena je také tušila, někdy v záchvatech náhlé lítosti mi tvrdívala, že se jí nedokážu přiblížit, v dětství, když se kolem mě vznášela bez přestání smrt, jsem utrpěl úraz na duši a už jsem se z něho nikdy nevzpamatoval“ (Klíma, 1990, s. 36).

Čtenářský vkus je vždy individuální, důležitou roli hraje i aktuální životní situace, čtenářská zkušenost, věk a další faktory. Knihy jiných autorů pro mě byly jako pro čtenáře někdy příliš chladné, odtažité, jindy příliš lidové a expresivní, jindy zase mnohomluvné, nebo naopak svou tematikou temné a depresivní. Zároveň i mezi nimi se objevily knihy myšlenkově i formálně originální a čtenářsky zásadní: např. Příliš hlučná samota, Obsluhoval jsem anglického krále, Morčata nebo Katyně.

Texty Ivana Klímy oficiálně vydané zhruba do roku 1995 (vesměs napsané před rokem 1989) měly několik společných rysů. Jejich vypravěč vzbuzoval pocit důvěrného sdělení, působil klidně, přemýšlivě, dovedl reflektovat tehdejší dobu, svoji osobní situaci, včetně rozmanitých milostných vztahů. Zároveň mu nechyběla laskavost, smysl pro ironii a humor. Ivan Klíma byl ve svých knihách autentický. A zpětně vzato mohlo

čtenáře-teenagera oslovit i to, že hrdinovi Klímových knih málokterá žena odolá (třeba v povídkách *Má veselá jitra*).

Na již zmíněném v autorském čtení Klíma v reakci na dotaz ohledně současné literatury konstatoval, že dnešní autoři píšou mnohem lépe (Knihy Fryč, 2016). Vyvolal tím nesouhlas jedné z účastnic, která argumentovala tím, že se některé dnešní knihy nedají vůbec číst. Ona se jistě nedala číst ani řada titulů vydávaných v 70. a 80. letech, stejně tak to platí o dnešní době. Klímovu sdělení lze rozumět i jinak. Řada současných autorů na různých kurzech zdokonaluje svůj styl psaní. Pokud má takový autor potom co sdělit, má zralost, hloubku, je autentický, pak vybroušená forma může intenzitu tohoto sdělení ještě zesílit. Pokud autor opravdové sdělení nemá, zůstává prázdná nazdobená forma, jde o manýru.

Klímův vypravěčský styl lze vnímat jako čistý, prostě lidský, bez exhibice. Právě v napětí mezi touto „čistou lidskostí“ a složitou dobou se rodí kompozičně nejnáročnější Klímův text, román *Láska a smetí*.

Láska a smetí

V *Dějínách české literatury 1945–1989* se o tomto románu dozvíme jeho základní charakteristiku:

„...román napsaný formou deníkového vyprávění v první osobě mozaikovitě propojuje hrdinovy prožitky z doby, kdy dočasně dělal metaře, s reminiscencemi jeho minulosti (vracejícími se opět až k hrůzné realitě koncentračního tábora), s rozmanitými literárními aluzemi (především na dílo a osud Franze Kafky) a se snahou o reflexivní výpověď, filozoficky si pohrávající s motivy osamocení a smrti, lidské touhy vlastnit, konzumu a odpadu, ideologických schémat a jejich důsledků pro život konkrétních lidí“ (Janoušek, 2008, s. 430).

Román *Láska a smetí* (1990), který byl napsán na konci 80. let a samizdatově vydán v edici Petlice (1987), představuje v kontextu Klímovy tvorby specifický narativní konstrukt, v němž se protíná autobiografická zkušenost s esejistikou. Z kompozičního hlediska lze dílo definovat jako strukturu tvořenou čtyřmi vzájemně se prolínajícími vrstvami, které se organicky doplňují a vytvářejí celkový dojem kompaktnosti. Čtenářsky však není kniha příliš vstřícná, protože jednotlivé vrstvy přecházejí v textu jedna v druhou plynule bez jakéhokoli ohraničení, a vyžaduje čtenářovu plnou pozornost a spolupráci.

První rámcovou vrstvu tvoří příběh spisovatele dočasně působícího v profesi metaře. Tato rovina není pouze popisem manuální činnosti, ale metaforou marnosti – proces zametání listů, které vítr vzápětí roznese, symbolizuje nekonečnost a neúspěšnost lidského úsilí o nastolení vnějšího řádu. Autor zde představuje specifické „panoptikum“ spolupracovníků, podivínů, z nichž každý nese svůj vlastní, často nepravděpodobný

příběh. Tato rovina vytváří základ, na který jsou navázány složitější psychologické a filozofické reflexe.

„To už se začínali scházet mí noví druzi v práci. Vedle mě si přisedl mladý zavalitý kretének s tikem ve tváři, vyndal ze skříňky pár špinavých holínek, obrátil je podrážkami vzhůru, a skutečně z jedné z nich vyteklo množství tekutiny ... a hned začal na nás všechny pokřikovat řečí, z níž jsem nedokázal rozeznat ani jediné slovo“ (s. 8).

Druhou vrstvu reprezentuje milostný vztah vypravěče k energické sochařce Darje. Darja vytváří přímý protiklad k vypravěčově manželce Lídě, která je vykreslena jako bytost mírná, laskavá a dětsky důvěřivá. Tato rovina zachycuje intenzitu milostného vzplanutí a tajných setkání.

„Také mi psala, že mě miluje, až cítí úzkost a bolest, už jen strašnou bolest cítí z toho, že teď nejsem s ní, teď v té chvíli, kdy všechno, co v ní je dobré, se vztahuje ke mně, a ona se bojí, abych to nezdušil, abych to nezavalil nějakým harampádím“ (s. 78).

Třetí vrstva představuje vnitřní reflexi tohoto vztahu. Jsme zde svědky rozporu mezi intenzivně prožívanou vášní a vědomím sounáležitosti k rodinnému zázemí. Text v této části graduje v nepřetržitěm toku vnitřních dialogů, výčitek a analýz vlastní pasivity. Zároveň neúprosně tematizuje fenomén lži směřované k rodině.

„Vrátil jsem se opět ke lži. Není, čím by člověk mohl ospravedlnit lež, duši rozežírá stejně jako lhostejnost nebo nenávisť. Celé hodiny noc co noc jsem teď ležel beze spánku a přemítal, jak se zachránit. Když už jsem usnul, budil jsem se po několika hodinách a ihned jsem jej vnímal, ten jemný písek, který mě uvnitř rozdíral“ (s. 101).

Čtvrtou vrstvu pak tvoří filozofické úvahy o životě v tehdejší době a zamyšlení literárního charakteru zejména ve vztahu k F. Kafkovi. Tyto reflexe nejsou do textu vloženy uměle, ale organicky vyrůstají z konkrétního dění popsaného v předchozích rovinách, čímž román získává esejistický přesah.

„Kafka se při svém tázání zastavil hned na prvním kroku, sám u sebe, neboť již tady vstoupil do neproniknutelné hlubiny. Ve světě, kde stále více převládá rozum, který si myslí, že o světě, tím spíše o sobě, všechno ví, Kafka tu znovu objevil tajemství, jímž mu bylo to, co žil“ (s. 135).

Vnitřní autenticita

Klíčovým aspektem, který napomáhá působivosti románu, je jeho vnitřní autenticita. Nejde o prostý biografický záznam, ale o schopnost umělecky zprostředkovat zažitou a promyšlenou zkušenost tak, aby působila jako vnitřně pravdivé sdělení. Tuto autenticitu můžeme spatřit ve třech oblastech:

- *Obraz pracovní reality.* Klímovova osobní zkušenost s manuálními profesemi mu umožňuje konstruovat věrohodný obraz pracovních dnů metařské čety. Původní pocit intelektuální nadřazenosti vypravěče se v textu postupně transformuje v pochopení a přijetí těchto „dětských“ postav s jejich bizarními osudy. Gesta solidarity, jako je

shánění nedostupných léků pro nemocného kolegu, pak nejsou líčena jako hrdinství, ale jako přirozený projev lidskosti.

„Ti lidé mi připadli cizí a vzdálení jako práce, kterou jsem hodlal vykonávat, nicméně jsem spolu s nimi postupoval krokem, jenž by spíše slušel pohřebnímu průvodu“ (s. 10).

Očišťovali jsme město, na něž padalo smetí, saze, popel, jedovatý déšť a zapomnění. Kráčeli jsme ve svých vestách jako plameňáci, jako andělé zapadajícího dne, co vymetou všechno smetí a odpad, andělé mimo život, mimo smrt, mimo náš čas, mimo všechn čas...“ (s. 70).

- *Zachycení milostného vztahu.* Klímovo ztvárnění lásky a erotiky se vyhýbalo explicitnosti. Umělecký obraz vášně je v románu podán s mírným, „zdvořilým“ odstupem, který však nesnižuje sílu prožitku, ba naopak. Lze zde hovořit o nobilese staré spisovatelské školy, kde nad fyziologickou popisností vítězí niternost a přesnost v zachycení emocionálních stavů.

„Sedíme proti sobě – daleko od svých blízkých v cizí kavárně cizího města, jíme koláč, mlčíme, díváme se na sebe, a já postřehnu v jejích očích takovou oddanost, jakou jsem nevěřil kdy zahlédnout, cítím, jak hluboce mě zasahuje, prostupuje mě, jak se ukládá v každé buňce mého těla“ (s. 112).

- *Etická hloubka.* Autenticita je patrná i v poctivosti, s níž hrdina nahlíží na vlastní vinu. Jakkoli v té vině dlouho zůstává. Pasivita může být pro některé čtenáře obtížně snesitelná, pro jiné pochopitelná. Záleží na vlastní prožité zkušenosti. Pohled zvenčí bývá obvykle jednodušší.

„Nedovedu se rozhodnout, nedokážu se své vášně vzdát ani z ní vyvodit důsledek. Nedovedu úplně odejít ani úplně přijít, nedokážu už žít v pravdě. Obklíčil jsem se výmluvami, každou svou větu dám oběhnout hlídacím psem. Celou smečku jsem jich ubytoval ve svém nitru“ (s. 107).

Jerkština

Analýza čtyř narativních vrstev románu a kategorie vnitřní autenticity by zůstala neúplná, pokud bychom opominuli rys, který v textu tvoří jejich přímý protiklad. Aby vynikl vypravěčův styl a jeho úsilí o pojmenování emocí, musel Klíma v románu definovat i prostor „ne-řeči“ – tedy jazyka, který už neslouží k dorozumění, ale k zakrytí vnitřní prázdnoty. Pro vyprázdňení a manipulativní jazyk používá Klíma v románu termín „jerkština“. Původní jerkština (Yerkish) je umělý jazyk, který vznikl v roce 1971 v Yerkesově národním centru pro výzkum primátů v USA. Jazyk nebyl založen na zvucích, ale na vizuálních symbolech. Cílem projektu bylo objektivně prozkoumat, zda jsou lidoopi schopni pochopit syntax a logickou strukturu řeči (Von Glasersfeld et al., 1974).

Klíma tento termín využil jako metaforu pro jazyk, který je sice technicky funkční, ale chybí mu hlubší lidský rozměr a cit. Jerkština používá slova, která znějí vznešeně nebo odborně, ale ve skutečnosti nic nesdělují. Je to jazyk frází a hesel. Mluvcí nemluví sami za sebe, ale opakují naučené vzorce, čímž ztrácejí svou individualitu a lidskou tvář. Klíma dává tento jazyk do protikladu k autentické řeči, která vychází z citu a prožitku. Jerkštinu v kontextu díla používají jako jazyk ti, kteří už nic necítí a o ničem skutečně nepřemýšlejí, jen produkují hluk, který má zahltnout okolí a zakrýt jejich prázdnotu.

I s odstupem téměř čtyřiceti let od svého vzniku si román *Láska a smetí* uchovává vysokou míru aktuálnosti. Hrdina románu očišťuje ulice, zametá papírky, kelímky, prošlapané krabičky od sirek, cigaretové nedopalky. A nevádí, že vítr to smetí zase rozfoukává. Zároveň totiž vypravěč očišťuje i sebe. Ve vztazích balancuje mezi láskou vášnivou a láskou zodpovědnou a téměř proustovsky detailně analyzuje své nitro – touhu, bolest, vinu.

Doba, kterou román zachycuje, byla pomalá a patřilo k ní čekání. Postavy si místo čísla na mobil vzájemně předávají poštovní adresy, posílají si dopisy, spoléhají na náhodná setkání, vasedávají u pevné linky. A tehdejší jerkština byla rovněž pomalá a tak nějak rozplízlá. Dnešní rychlá doba je v nových kulisách poznamenána novou jerkštinou, která zahlcuje svět stejně jako odpadky. Nejedná se pouze o vyprázdněný projektový jazyk, nýbrž o řeč veřejného prostoru, sociálních sítí. Řeč, ve které ztrácejí význam zásadní slova: pravda a lež, dobro a zlo. I tohle duchovní smetí a inflaci slov vystihl Ivan Klíma nadmíru přesně.

„Pak jsem pochopil, že v době, kdy tak mnozí poddaně a oddaně hledí do očí jerkskému duchu, jen aby nemuseli pohlédnout do očí apokalyptických jezdců, se už jen maličko lidí stará o něčí obrazy, stejně jako něčí slova. Ještě píšu, skládám ze slov a vět příběhy svá vidění. Mořím se často celé dny s jediným odstavcem, popisuju stránky a opět je zahazuju, stále znovu zkouším co nejúplněji a nejpřesněji vyslovit to, co mi tane na mysli, aby snad nedošlo k nedorozumění, aby se někdo z těch, které oslovuji, necítil oklamán“ (s. 66).

Literatura a prameny

Binder, D., & Bilefsky, D. (2025, 4. října). Ivan Klíma, Czech novelist who chafed under totalitarian regimes, dies at 94. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2025/10/04/world/europe/ivan-klima-dead.html>

Flood, A. (2025, 8. října). Ivan Klíma obituary. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2025/oct/08/ivan-klima-obituary>

Florentín, M. (2025, 8. října). Ivan Klíma, el escritor checo que sobrevivió a los nazis y al comunismo. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2025-10-08/ivan-klima-el-escriptor-checo-que-sobrevivio-a-los-nazis-y-al-comunismo.html>

Ivan Klíma, Czech writer who chronicled life under totalitarianism. (2025, 5. října). *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/obituaries/2025/10/05/ivan-klima-czech-writer-life-love-communism-died-obituary/>

Janoušek, P. (Ed.). (2008). *Dějiny české literatury 1945–1989: IV. díl (1969–1989)*. Academia. <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/view/uuid:4b7a7ab4-189a-42f7-aafe-f99ce738aa0d>

Klíma, I. (1990). *Láska a smetí*. Československý spisovatel.

Knihy Fryč. (2016, 20. října). *Ivan Klíma, autorský večer – 20. 10. 2016* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ivupDupSxPo>

Lukeš, J. (2025, 6. října). Nekrolog: Ivan Klíma zůstal svůj mezi Čapkem a Kafkou. *Seznam Zprávy*. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/kultura-ivan-klima-nekrolog-288286>

Tabery, E. (2025, 5. října). Když svědci odcházejí. *Respekt*. <https://www.respekt.cz/kultura/kdyz-svedci-odchazeji>

Tschechischer Schriftsteller Ivan Klíma gestorben. (2025, 5. října). *Die Welt*. https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/boulevard_nt/article68e0fe1ea46476f164b86834/tschechischer-schriftsteller-ivan-klima-gestorben.html

Uhde, M. (2025, 11. října). Poslední poklona Ivanu Klímovi, jednomu z nejvýznamnějších českých spisovatelů posledního století. *Lidové noviny – Orientace*. https://www.lidovky.cz/orientace/ivan-klima-nekrolog-uhde-spisovatel.A251010_122330_In-orientace_rkj

Von Glasersfeld, E., Warner, H., Pisani, P. P., Rumbaugh, D., Gill, T., & Bell, C. (1974). The Yerkish language for non-human primates. *American Journal of Computational Linguistics*, 1(4), 41–65. <https://aclanthology.org/J74-3007.pdf>

Schopnost syntaktického rozboru žáků se SVP v prvním ročníku speciální střední školy – kvazipřípadová studie¹

Klára Eliášková, Martina Šmejkalová

PdF UK, klara.eliaszkova@pedf.cuni.cz,
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Předkládaná kvazipřípadová studie se zaměřuje na jednu dílčí oblast jazykového vzdělávání, konkrétně na schopnost syntaktického rozboru jednoduchého souvětí (na úrovni vět). Cílem sondy bylo zjistit, do jaké míry žáci se SVP přijatí do 1. ročníku střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (speciální škola), poskytující čtyřleté denní vzdělávání zakončené maturitní zkouškou, ovládají elementární učivo syntaxe českého jazyka v oblasti rozboru souvětí. Výsledky ukázaly, že téměř polovina žáků (44 %) učivo vůbec neovládá a 48 % žáků je ovládá částečně. Těmito zjištěními chce naše studie přispět k zmapování školních znalostí a schopností žáků našich škol v oblasti syntaxe, a to za situace, kdy před krátkou dobou prošli standardizovanými přijímacími zkouškami na střední školy.

Klíčová slova: souvětý rozbor, syntax, znalosti, schopnosti, žáci se SVP

¹ Tento text vznikl s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – Institucionální podpora dlouhodobého rozvoje výzkumných organizací Cooperatio – Karlova univerzita, Pedagogická fakulta (2026).

The Ability of Pupils with Special Educational Needs to Perform Syntactic Analysis in the First Year of a Special Upper-Secondary School: A Quasi-Case Study

Abstract

The quasi-case study presented here focuses on one specific area of language education, namely the ability to conduct a syntactic analysis of a simple complex sentence at the clause level. The aim of the probe was to determine the extent to which pupils with special educational needs admitted to the first year of an upper-secondary school established pursuant to Section 16(9) of the Education Act (a special school), providing four-year full-time education completed by the school-leaving examination, have mastered elementary Czech language syntax in the area of complex sentence analysis. The results showed that almost half of the pupils (44%) had not mastered the subject matter at all, while 48% had mastered it only partially. Through these findings, our study seeks to contribute to mapping the school knowledge and abilities of pupils at our schools in the field of syntax, in a situation where they had recently passed standardized entrance examinations for upper-secondary schools.

Keywords: complex sentence analysis, syntax, knowledge, abilities, pupils with special educational needs

Úvod

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) tvoří stabilní a významný segment žactva českých základních i středních škol, a to jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Jejich vzdělávání probíhá v různých organizačních formách a vyznačuje se značnou heterogenitou z hlediska typu SVP i předchozí vzdělávací zkušenosti.

Podle Statistické ročenky školství Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2024/2025 v hl. m. Praze vzděláváno ve speciální formě středního vzdělávání více než tisíc žáků se zdravotním postižením (MŠMT, 2025). Ve stejném školním roce bylo do 1. ročníku speciálních středních škol určených výhradně pro žáky se SVP v Praze nově přijato 352 žáků (MŠMT, 2025). Uvedené údaje představují rámcový kontext a zahrnují široké spektrum vzdělávacích programů a výstupních profesních kvalifikací, včetně nematuritních oborů a oborů určených žákům s mentálním postižením. Předkládaná studie se proto zaměřuje na výrazně užší a specificky vymezenou část této populace, konkrétně na žáky se SVP vzdělávané v maturitních oborech pražské speciální střední školy.

V České republice se inkluzivní vzdělávání žáků se SVP aktuálně stalo předmětem intenzivních odborných diskusí, které reflektují jak legislativní změny, tak problémy v implementaci a připravenosti škol na podporu těchto žáků (srov. Vaňurová & Pančocha, 2023). V tomto kontextu se jako podstatná jeví otázka, s jakou úrovní zvládnutí základního učiva přicházejí tito žáci ze základních škol na střední stupeň vzdělávání. Důležité, ba dokonce klíčové je uvědomit si, že tito žáci procházejí stejnými přijímacími zkouškami na střední školy jako intaktní populace.

Teorie

Problematika větné skladby patří k tradičním tématům české lingvistiky i školní výuky českého jazyka. Školská praxe vychází z koncepcí větné skladby formulovaných v české lingvistické tradici a opírá se o ustálený pojmový aparát popisu věty a souvětí (srov. např. Kopečný, 1958; Šmilauer, 1969; Daneš et al., 1987; Grepl & Karlík, 1986). Tyto přístupy se promítají i do způsobu, jakým je syntaktický rozbor realizován ve školní výuce, přičemž důležitou metodu pro dobrou představu o hierarchii syntaktických jednotek představuje závislostní graf (rozpracován v české lingvodidaktice zejména Šmilauerem, 1958).

Empirickým výzkumům zaměřeným na osvojování syntaktického učiva ve školní výuce se věnoval např. Štěpáník (2014), který analyzoval žákovské představy o syntaktických vztazích v souřadném souvětí. Výsledky jeho studie naznačují, že žáci často aplikují postupy školního syntaktického rozboru spíše mechanicky a že jejich porozumění syntaktickým vztahům mezi větami nemusí být vždy plně rozvinuto. V průběhu školní docházky dochází k postupnému rozšiřování a prohlubování tohoto učiva, zejména v oblasti typů vedlejších vět, významových poměrů mezi větami hlavními a grafického znázornění struktury souvětí (srov. např. Balabánová, 2012). Zvládnutí těchto analytických postupů je považováno za důležitou součást jazykového vzdělávání, neboť přispívá k rozvoji přesného a systematického jazykového myšlení (Čechová & Styblík, 1998). Poznání syntaxe rodného jazyka zároveň přispívá k porozumění jazykovým strukturám a vztahům, které umožňují organizovat a interpretovat zkušenosti a významy konceptů v rámci mezilidské komunikace. Důležitost syntaktického vzdělávání v historii, včetně dobových odborných argumentů, shrnuje Šmejkalová (2010).

V posledních letech se pozornost odborné diskuse soustřeďuje také na jazykové vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména v souvislosti s rozvojem inkluzivního vzdělávání a s rostoucí heterogenitou žákovských kolektivů (srov. Vaňurová & Pančocha, 2023). V případě žáků se zrakovým postižením se odborná literatura zaměřuje především na obecné speciálně didaktické aspekty jazykové výuky a na přístupnost studijních materiálů (Eliášková, 2017), zatímco otázka osvojování syntaktických struktur či schopnosti syntaktického rozboru zůstává v českém prostředí

dosud jen okrajově reflektována. Předkládaná studie se proto snaží alespoň dílčím způsobem přispět k poznání této dosud málo prozkoumané oblasti.

Cíl

Předkládaná studie se zaměřuje na jednu dílčí oblast jazykového vzdělávání, konkrétně na schopnost syntaktického rozboru jednoduchého souvětí (na úrovni vět). Cílem sondy bylo zjistit, do jaké míry žáci prvního ročníku speciální střední školy ovládají elementární učivo základní školy v oblasti syntaxe českého jazyka. Pro analýzu bylo záměrně zvoleno jednoduché souvětí převzaté z učebnicové praxe, konkrétně z *Hravé češtiny 8: Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia* z nakladatelství Taktik (Kuhn-Gaberová et al., 2017).

Studie se zaměřuje na zachycení typických charakteristik žákovských řešení a na identifikaci oblastí, které se i na počátku středního vzdělávání ukazují jako problematické.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda lze vysledovat tendenci k rozdílu mezi žáky přicházejícími z hlavního vzdělávacího proudu a mezi žáky přicházejícími ze škol speciálních.

Metodologie

S ohledem k omezeným podmínkám (viz limity výzkumu) byl výzkum realizován jako kvazipřípadová studie zaměřená na úzce vymezený vzdělávací kontext. Výzkumný soubor tvořili žáci se SVP přijatí do 1. ročníku střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, poskytující čtyřleté denní vzdělávání zakončené maturitní zkouškou. Metodou výběru výzkumného vzorku bylo kritérium dostupnosti (počet žáků daného typu je ve středním školství omezen).

Test byl zadán v lednu 2026 ve třech paralelních třídách 1. ročníků maturitních oborů střední speciální školy. Obsahoval čtyři úlohy, z nichž pro tento článek byla vybrána jedna. Čas na zpracování celého testu byl 45 minut. Všechny úlohy byly srovnatelně obtížné a byly vybrány z učebnice pro 8. ročník (viz výše). Design výzkumu byl kvalitativní; výzkumnou metodou byla kvalitativní obsahová analýza vzniklých řešení.

Celkem tedy bylo analyzováno 25 písemných prací žáků se SVP, které vznikly ve výuce českého jazyka na počátku studia na speciální střední škole. Výzkumný vzorek zahrnoval žáky s různými typy SVP. Z hlediska předchozí vzdělávací zkušenosti bylo možné rozlišit dvě základní skupiny žáků:

- žáky přicházející z hlavního vzdělávacího proudu, kteří absolvovali základní školu v běžném vzdělávacím prostředí s uplatněním podpůrných opatření (17 žáků),
- žáky přicházející ze základních škol nebo tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (8 žáků – dále jen škola speciální).

Rozložení postižení bylo v našem vzorku následující:

Tabulka 1: Zastoupení typů SVP ve výzkumném souboru

Charakter SVP	Typ SVP	Počet žáků (Ž)
Jednoduché SVP	PAS	3
	SPU	7
	Vady řeči	1
	SPCH	1
	ZP (těžká slabozrakost)	2
	ZP (střední slabozrakost)	1
	ZP (lehká slabozrakost)	2
	ZP (nevidomí)	2
Kombinované SVP		
	PAS + SPU + ADHD	1
	PAS + SPCH	1
	ZP (těžká slabozrakost) + SPU	1
	ZP (střední slabozrakost) + SPU	1
	SPU + PAS	2

Přehled typů SVP slouží k základní charakteristice heterogenity výzkumného souboru a není v této studii samostatně analyticky vyhodnocován.

Analyzované souvětí

Zadání: U souvětí určete počet vět, věty hlavní a vedlejší, významové poměry a pokuste se nakreslit graf.

Žena se otočila, soustředěně se rozhlédla, významným pohledem spočítala lahve kořalky vyskládané na polici a pak se postavila nad muže, jenž vyplňoval kolonky ve formulářích, které se vylyly ze složky a zaplavily celý stůl. (Taktik, 2017, s. 48)

Poznámka: Autorky si jsou vědomy obsahové nevhodnosti uvedeného souvětí, záměrně je však volí jako ukázkou současné „školní češtiny“ (srov. Šmejkalová 2018; 2023). Je třeba ocenit, že autoři učebnice pro 8. ročník ZŠ zvolili autentický text (Žitkovské bohyně),

nícméně pro žáky 8. ročníku se jeví jako obsahově nevhodný. Z hlediska sémantického je navíc krajně neobvyklé spojení *formuláře se vylily* (obrazné pojmenování).²

Analýza – kvantitativní pohled

Pro naše účely jsme výsledky žáků (Ž) rozdělili do tří pásem. Žáci úlohu řešili

- 1) Zcela správně – žák provedl rozbor bez chyby.
- 2) Částečně správně – žák poněkud chybuje, ale je vidět, že se v zásadě v problematice orientuje (viz dále).
- 3) Zcela nesprávně – žák se evidentně v problematice neorientuje vůbec, orientuje se jen velmi málo, nebo úlohu neřešil.

Průběh opravování si vynutil drobné modifikace. Žáci ve většině neurčovali významové poměry mezi větami a také jen menší část se pokusila o zakreslení grafu (zde byla ze strany zadavatelů špatná instrukce: *pokuste se...*). Svůj díl také hraje skutečnost, že žáci se střední až těžkou slabozrakostí a žáci nevidomí nemohou grafické znázornění souvětí realizovat běžným vizuálním způsobem (Eliášková, 2017). U těchto žáků musí být akceptován alternativní způsob zápisu struktury souvětí (např. lineární zápis či slovní popis). Na tyto dva aspekty jsme tedy při opravování rezignovali a soustředili jsme se na stavbu souvětí, jakkoli vizualizovanou.

Tabulka 2 shrnuje úspěšnost řešení syntaktického rozboru v jednotlivých kategoriích hodnocení. Číselně výsledky dopadly tak, že z celkového počtu 25 žáků vyřešili úlohu zcela správně 2 žáci, částečně správně 12 žáků a zcela nesprávně 11 žáků. Pro přehlednost uvádíme rozložení výsledků žáků podle typu původní školy, z níž do středního vzdělávání přicházeli (běžná škola × škola speciální).

Tabulka 2: Úspěšnost žáků podle typu původní školy

Typ původní školy	Zcela správně	Částečně správně	Zcela nesprávně	Celkem
Běžná ZŠ	1	7	9	17
Speciální ZŠ	1	5	2	8
Celkem	2	12	11	25

² Děkujeme za komentář anonymnímu recenzentovi: „Jedná se o text uměleckého stylu, poměrně komplikovaný, určený výrazně odlišné cílové skupině, než jsou žáci základních škol.“

Tabulka 3: Přehled výsledků jednotlivých žáků ve vztahu k typu SVP a předchozí vzdělávací zkušenosti

Žák	Typ postižení	Původní škola	Výsledek
Ž1	PAS SPU ADHD	Běžná škola	Zcela správně
Ž2	PAS SPCH	Běžná škola	Částečně správně
Ž3	ZP TĚŽKÁ SLABOZRAKOST SPU	Speciální škola	Zcela nesprávně
Ž4	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž5	ZP STŘEDNÍ SLABOZRAKOST SPU	Speciální škola	Zcela nesprávně
Ž6	ZP STŘEDNÍ SLABOZRAKOST	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž7	SPU PAS	Speciální škola	Částečně správně
Ž8	PAS	Běžná škola	Částečně správně
Ž9	ZP LEHKÁ SLABOZRAKOST	Běžná škola	Částečně správně
Ž10	VADA ŘEČI	Speciální škola	Zcela správně
Ž11	ZP TĚŽKÁ SLABOZRAKOST	Běžná škola	Částečně správně
Ž12	ZP TĚŽKÁ SLABOZRAKOST	Běžná škola	Částečně správně
Ž13	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž14	PAS	Běžná škola	Částečně správně
Ž15	ZP NEVIDOMÝ	Speciální škola	Částečně správně
Ž16	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž17	SPCH	Speciální škola	Částečně správně
Ž18	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž19	PAS	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž20	ZP LEHKÁ SLABOZRAKOST	Speciální škola	Částečně správně
Ž21	ZP PRAKTICKÁ NEVIDOMOST	Speciální škola	Částečně správně
Ž22	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž23	SPU	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž24	SPU PAS	Běžná škola	Zcela nesprávně
Ž25	SPU	Běžná škola	Částečně správně

Celkem žáků	Zcela správně	Částečně správně	Zcela nesprávně
25	2	12 žáků	11 žáků

Analýza – kvalitativní pohled

Kvalitativní analýza žákovských prací umožňuje blíže nahlédnout, jaké typy obtíží se skrývají za kvantitativním rozložením výsledků a v čem konkrétně spočívala částečná či zcela neúspěšná řešení.

Zcela správně vyřešili úlohu jen dva žáci (ukázka práce v příloze 1), přičemž jejich řešení se vyznačovala jistou orientací ve stavbě souvětí. Ukázku zcela neúspěšného řešení pak uvádíme v příloze 2.

Částečně správně byli hodnoceni žáci, kteří nevypracovali úlohu zcela správně, ale měli v ní jen zanedbatelný počet chyb. Např. Ž7, který přišel ze speciální školy, správně analyzoval celé souvětí, pouze u poslední sedmé věty namísto VV napsal VH (navíc evidentně svůj původní záměr přepisoval). Ž11 určil šest vět namísto sedmi, z nichž navíc jednu určil chybně. Podobně Ž8 rozebral souvětí správně (i planimetricky), pouze zaměnil druhou větu hlavní za vedlejší větu doplňkovou. Bylo by jistě velmi přínosné doplnit propříště i metodu rozhovoru, totiž aby například tento žák vysvětlil, co ho k takovému neočekávanému miskonceptu vedlo.

Dle očekávání někteří žáci chybně identifikovali spojení vyskládané na polici jako samostatnou větu (např. Ž2).

Některé práce prozrazovaly nepochopení podstaty významových poměrů mezi větami, jak to dokládá práce Ž25, který přiřadil nějaký druh „poměru“ ke každé větě (graficky upravujeme):

1VH = slučovací, 2VH = důsledkový, 3VH = stupňovací, 4VH = stupňovací,
5VV = stupňovací, 6VH = důsledkový, 7VV = důsledkový

(žák vytvořil až na jednu chybu správný planimetrický graf, proto jsme práci uznali jako částečně správně).

Často také žáci zapomínali na poslední větu přívláskovou (např. Ž15).

I na této drobné sondě se mimochodem potvrdilo, že ani závažné postižení nemůže a nesmí být překážkou ke kvalitnímu vzdělávání žáků – např. prakticky nevidomý Ž21 se úlohy zhostil relativně dobře:

1VH, 2VH, 3VH a 4VH slučovací, jenž 5VV, které 6VV – vylučovací, přívlásková

(druhy vedlejších vět nebyly předmětem zadání; zapomněl tedy pouze na poslední větu souvětí).

Hodnocení „zcela nesprávně“ bylo uděleno žákům, kteří si s úlohou nevěděli vůbec rady: jako příklad může sloužit žák Ž3, který rozebral souvětí takto:

1VH – 2HV – 3VV – 4VV

nebo Ž6, který dospěl k tomuto výsledku:

1VH, 2VV způsobová, 3VV podmětová, 4VV přísudková, 5VV přívlastková,
6VV přívlastková, 7VH.

Ještě jiný přístup vidíme u Ž19, který zvolil řešení:

1VH 1VV 2VH 3VV (odstupňováno dvourovinně)

Ž23 zase souvětí interpretoval jako dvě věty hlavní, tři věty vedlejší a připojil nedekódovatelnou značku V. Zajímavostí je, že tento Ž23 se pokusil o graf souvětí, avšak vyvedl jej horizontálně zrcadlově obrácené (značka V byla na samém vrcholu), což ukazuje na skutečnost, že si není vědom bazálních principů hierarchizace syntaktických vztahů. Taková řešení svědčí o nepochopení elementárních principů stavby českého souvětí.

Jak už bylo řečeno, někteří žáci (např. Ž18) se ani do řešení úlohy nepustili nebo ji splnili jen částečně.

Závěry a limity výzkumu

Je diskutabilní, jak získané výsledky vyhodnotit. Uvážíme-li však, že žáci prošli v nedávné době standardizovanou přijímací zkouškou na střední školy, očekávali bychom patrně úspěšnost vyšší (tím spíše, že se jednalo o cvičení z 8. ročníku základní školy). Zcela neuspělo 44 % žáků. To je jistě alarmující číslo. Na druhou stranu 48 % žáků uspělo částečně – a tam se jednalo o chyby na úrovni jednotlivostí, jak bylo uvedeno výše, což je naopak zpráva povzbuzující. Jednalo se o dílčí chyby, nikoli o naprosté nepochopení stavby souvětí jako takové.

Limity výzkumu spočívají především v malém a úzce vymezeném výzkumném vzorku, který neumožňuje formulovat obecně platné závěry.

Přesto analýza naznačila rozdíly v míře jistoty při identifikaci syntaktických vztahů a v celkové orientaci v pojmosloví školské syntaxe, které se projevovaly napříč sledovaným souborem žáků a nelze je jednoznačně vztáhnout k typu původní školy. Tento závěr je v souladu s výsledky deskriptivního srovnání podle typu původní školy (běžná × speciální), shrnutými v tabulce 2, které ukazují, že tyto rozdíly nelze při daném rozsahu výzkumného souboru považovat za jednoznačné ani systematické. Zjištěné výsledky zároveň korespondují s odbornou didaktickou literaturou, která dlouhodobě poukazuje na potřebu vnímat jazykové vzdělávání jako proces reflektující výraznou heterogenitu žáků, jejich rozdílné kognitivní předpoklady i individuální vzdělávací zkušenosti (srov. Štěpáník et al., 2020, aj.).

Cíle, zda „lze vysledovat tendenci k rozdílům mezi žáky přicházejícími z hlavního vzdělávacího proudu a mezi žáky přicházejícími ze škol speciálních“, tedy nebylo možno na našem vzorku dosáhnout a pokládáme jej za velkou výzkumnou výzvu. Za pozornost však stojí přinejmenším ta skutečnost, že oba úspěšní řešitelé přicházeli každý právě z jiného typu původní školy.

Tato skutečnost zároveň upozorňuje na výraznou individuální variabilitu výkonů žáků se SVP a naznačuje, že samotný typ předchozí školy ani typ postižení nemusí být rozhodujícím faktorem úspěšnosti v daném úkolu. Výsledky je zároveň třeba vnímat v kontextu studijní heterogenity sledovaného souboru, zahrnujícího žáky různých typů maturitního vzdělávání s rozdílnými nároky na jazykovou a analytickou práci.

Další otázka hodná výzkumné pozornosti je, zda se liší přístupy k učivu z českého jazyka a výsledky u žáků různých skupin postižení. To by mohlo odbourat i různé stereotypy týkající se těchto skupin. Získaná zjištění zároveň podporují předpoklad, že významnou roli může sehrávat kontinuita a systematičnost jazykové výuky na předchozích stupních vzdělávání, nikoli pouze formální zařazení žáka do určité kategorie SVP.

Pro budoucnost získaná zjištění otevírají také otázku, jaké výsledky by v obdobném úkolu dosahovali stejně staří intaktní žáci 1. ročníku běžných středních škol. Tyto otázky však rovněž přesahují možnosti předložené sondy a představují výzvu pro další výzkum.

Literatura

- Balabánová, J. (2012). *Učivo o skladbě na 2. stupni ZŠ* (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- Daneš, F., Hlavsa, Z., & Grepl, M. et al. (1987). *Mluvnice češtiny 3*. Academia.
- Eliášková, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením: Učební text pro posluchače ČJ učitelství 2. a 3. stupně*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Grepl, M., & Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. SPN.
- Kuhn-Gaberová, A., Pešková, P., Fišerová, M., & Jirsa, P. (2017). *Hravá čeština 8: Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik.
- Kopečný, F. (1958). *Základy české skladby*. SPN.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Statistická ročenka školství 2024/2025 – Regionální školství: Výkonové ukazatele*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola: Úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In O. Bláha (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 318–326). Univerzita Palackého.
- Šmejkalová, M. (2023). „Páv nemá kopyta, ale někdy klopytne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32. <https://www.ped.muni.cz/media/3524802/komensky-3.pdf>
- Šmilauer, V. (1958). *Učebnice větného rozboru*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočešská skladba*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.
- Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*, 58(2), 245–266. <https://doi.org/10.1111/ejed.12558>

Příloha 1 – ukázka správného řešení úkolu (neregulární větosled je způsoben nedostatkem místa)

Žena se otočila, soustředěně se rozhlédla, významným pohledem spočítala lahve
kořalky vyskládané na polici a pak se postavila nad muže, jenž vyplňoval
kolonky ve formulářích, které se vytlily ze složky a zaplavily celý stůl. 7 vět

SS

Příloha 2 – Ukázka nedostatečného řešení úkolu

2. ŽENA SE OTOČILA, SOUSTRE-
DĚNĚ SE ROZHRDLA,
VÍZNA MNÝM POHLEDEM
SPOČÍTALA LAHY VE KOŘÁK KY,
VYSKLÁDANE NA POLICI A
PAK SE POSTAVILA NAD MUŽE,
JENŽ VYPLŇOVA L KOLONKY
VE FORMULÁŘÍ ČI, KTERÉ
SE VVLILY ZE SLOŽKY A
ZAPLAVILI CE CÍ STŮL.

~~1 VĚT~~ 2 VĚT

1 VĚT → 2 VĚT → 4 VĚT

Obrazovo-textový naratív ako prostriedok kultivovania čitateľskej, vizuálnej, sociálnej a emocionálnej gramotnosti – návrh didaktického modelu pre školskú literárnu prax

Patrícia Dziaková

PdF Prešovské univerzity v Prešove, patricia.dziakova@unipo.sk

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá využitím obrazovo-textového naratívu ako špecifického formátu knihy, ktorý umožňuje súbežné rozvíjanie troch prierezových gramotností v novom *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (2023)* – čitateľskej, vizuálnej, sociálnej a emocionálnej gramotnosti. Cieľom štúdie je na základe zrealizovaného empirického výskumu recepcie vybraného obrazovo-textového naratívu žiakmi 4. ročníka navrhnuť edukačnej praxi model didaktickej interpretácie, ktorý využíva teóriu inferencií ako východisko rozvíjania čítania s porozumením. Model pozostáva z troch na seba nadväzujúcich etáp, ktorých cieľom je (1) pripraviť žiakov na recepciu obrazovo-textového naratívu; (2) budovať ich mentálnu reprezentáciu fikčného sveta príbehu počas recepcie a (3) rozvíjať inferenčné myslenie pri globálnom porozumení príbehu. Zistenia výskumu ukazujú, že vhodnou formuláciou výzvovo-otázkových podnetov je možné kvalitatívne obohatiť porozumenie žiakov a umožniť tak prechod od parafrazovania explicitných významov k elaborovaniu skrytých významov v tzv. miestach

nedourčenosti. Zároveň sa ako efektívna stratégia podpory tvorby inferencií ukazuje aj tzv. systém odstupňovaných nápodiev, ktorý dopomáha k vyrovnávaniu rozdielov medzi čitateľmi s rôznou úrovňou literárnej kompetencie.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, vizuálna gramotnosť, sociálna a emocionálna gramotnosť, obrazovo-textový naratív, inferenčné myslenie

Visual-Verbal Narrative as a Means of Cultivating Reading, Visual, Social, and Emotional Literacy: Didactic Possibilities for Transformation into School Literary Practice

Abstract

The study explores the use of visual-verbal narrative as a specific book format that enables the simultaneous development of three cross-curricular literacies in the new national curriculum (2023) – reading, visual, and social-emotional literacy. The aim of the study is to propose, on the basis of an empirical investigation of fourth-grade pupils' reception of a selected visual-verbal narrative, a model of didactic interpretation applicable in educational practice. The model draws on the theory of inferences as a framework for developing reading comprehension.

The proposed model consists of three consecutive stages: (1) preparing pupils for the reception of a visual-verbal narrative; (2) constructing their mental representation of the fictional world during reception; and (3) fostering inferential thinking in the process of global story comprehension. The findings indicate that appropriately formulated inquiry-based prompts can qualitatively enhance pupils' understanding and support the transition from paraphrasing explicit meanings to elaborating implicit meanings in so-called places of indeterminacies in the narrative. At the same time, the so-called system of graduated prompt approach emerges as an effective strategy for supporting inferential processes, helping to balance differences among readers with varying levels of literary competence.

Keywords: reading literacy, visual literacy, social-emotional literacy, visual-verbal narrative, inferential thinking

Úvod

Slovenský vzdelávací systém prechádza v súčasnosti výraznými zmenami, ktoré reflektujú potrebu adaptovať žiaka požiadavkám spoločnosti 21. storočia.¹ V predmete slovenský jazyk a literatúra sa zmeny týkajú prechodu od znalosti izolovaných faktov ku komplexnému rozvíjaniu *jazykovej a komunikačnej gramotnosti*,² ktorá sa plynule prepája s ďalšími prierezovými gramotnosťami (najmä s *čitateľskou, vizuálnou, sociálnou a emocionálnou gramotnosťou*) (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). V predmetovom komponente *zážitková recepcia*³ sa zdôrazňuje najmä čítanie pre zážitok s oporou o súbežné rozvíjanie metakognitívnych procesov i hodnotovej a postojovej orientácie čitateľov (viac Liptáková et al., 2024). Najmä v 2. a 3. cykle sa rozširuje i repertoár tematických okruhov literárnych textov o problematiku vnútorného prežívania či porozumenia inakosti, teda i o tzv. nesamozrejmé, unikátne témy (Rusňák, 2017). Literárny text je v tomto novom kontexte chápaný ako médium sprostredkujúce komplexnú skúsenosť, ktorá zahŕňa rovnako rovinu estetického vnímania, ale i rovinu osobnostného formovania žiaka a budovania jeho charakteru.⁴ Nadväzujúc na zahraničné (Tennent, 2015) i domáce výskumy (Liptáková et al., 2023), sa tiež v novom kurikule prvýkrát explicitne objavuje pojem inferencií ako základného predpokladu rozvíjania čítania s porozumením. Inferencie pritom môžeme na základe prístupov konštruktivistickej teórie čítania vymedziť ako čiastočné dedukcie informácií, ktoré sa v procese tvorby mentálneho modelu v myslí čitateľa prirodzene konštruujú a ktoré presahujú rámec explicitného významu textu (Tennent, 2015). Inferenčné procesy „vyplňania medzier v textových informáciách“ (Liptáková et al., 2023, s. 13), ku ktorým dochádza jednak automaticky počas čítania (online), ale aj kontrolovane po čítaní (offline), sú preto kľúčovým determinantom porozumenia textu (Tennent, 2015).

Napriek týmto východiskám, ktoré učiteľom poskytujú väčší priestor na individualizáciu výučby a realizáciu vlastnej vízie edukačného procesu, existuje značná diskrepancia medzi deklarovanými možnosťami nového kurikula a ich didaktickou transformáciou. Jedným z problémov je napríklad to, že mnohí učitelia ešte stále pracujú na hodinách literárnej výchovy primárne s čítankou, ktorá však neponúka texty multimodálneho charakteru umožňujúce súčasné rozvíjanie čitateľskej i vizuálnej

¹ Nová kurikulumná reforma nadobúda celoplošnú platnosť od prvého ročníka v školskom roku 2026/2027. Jej zavedeniu predchádzalo postupné pilotné overovanie na vybraných školách od školského roku 2023/2024.

² Jazyková a komunikačná gramotnosť predstavuje doménovú gramotnosť nadobúdanú v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

³ Pôvodné členenie predmetu na jazyk, literárnu výchovu a komunikáciu a sloh bolo aktualizované na päť predmetových komponentov – *vecná recepcia, zážitková recepcia, písaná produkcia, hovorená produkcia a komunikačná interakcia*.

⁴ *Charakter* je v novom ŠVP chápaný ako rámcová gramotnosť (spolu s *Metakogníciou*) a predstavuje „súbor osobnostných morálnych čŕt alebo dispozícií, ktoré riadia správanie človeka, ovplyvňujú jeho motiváciu a vyvolávajú špecifické morálne city“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

gramotnosti. Prirodzené prepájanie oboch gramotností pritom ponúka pre súčasného recipienta veľmi prítlačlivý formát obrazovo-textových naratívov, ktorý však v povedomí učiteľov absentuje (Rusňák, 2023). Ďalšou problematickou oblasťou je to, že napriek priamemu zahrnutiu oblastí nesamozrejmych tém do kurikula sú u učiteľov takéto literárne texty vnímané stále tabuizovane (Rusňák, 2017; Dziak, 2022; 2023; Dziaková, 2024). Na základe zahraničných výskumov (napr. Lynch, 2022) pritom vieme, že príčiny tohto stavu spočívajú u učiteľov jednak v pocítovanej nedostatočnej literárnej kompetencii pracovať s týmto typom literatúry, ale tiež v strachu z emocionálnych reakcií žiakov pri recepcii. Paralelne s týmito problémami predstavuje výzvu pre učiteľov aj chýbajúci metodický rámec rozvíjania inferenčných procesov.⁵ Problematické je jednak to, že pre učiteľov je tento pojem relatívne novým, zároveň nemajú oporu v tom, ktoré typy inferencií rozvíjať, keďže v odbornej literatúre sa stretávame s mnohými typológiami,⁶ ale tiež to, že absentuje metodický postup, ako vytvárať pre žiakov podnety, aby dochádzalo k rozvíjaniu inferenčných procesov.

Predkladaná štúdia sa snaží na tieto vytýčené problematické oblasti reagovať predstavením modelu didaktickej interpretácie vybraného obrazovo-textového naratívu tematizujúceho introverziu ako podobu vnútorného outsiderstva. Naším cieľom je poskytnúť metodické odporúčania, ako rozvíjať inferenčné procesy pri didaktickej interpretácii literárneho textu a súčasne prepájať čitateľskú, vizuálnu i sociálnu a emocionálnu gramotnosť. Model má podobu troch na seba nadväzujúcich fáz a jeho podoba vychádza z realizácie a zistení vlastného empirického výskumu.⁷

⁵ Inšpiratívnym podnetom pre učiteľov v oblasti rozvíjania porozumenia vecného textu môže byť publikácia *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (Liptáková et al., 2023).

⁶ W. Tennent (2015) uvádza v publikácii *Understanding Reading Comprehension. Processes and Practices* 31 typov inferencií, zároveň však hovorí o tom, že tento počet nie je definitívny a jednotlivé typy inferencií sa prirodzene prelínajú. Máme však za to, že podstatnejším než poznanie typológie inferencií je schopnosť metodicky zvládnuť ich rozvíjanie.

⁷ Empirický výskum bol súčasťou dizertačnej práce s názvom *Outsiderstvo v literatúre pre deti ako prostriedok kultivovania čitateľa na primárnom stupni vzdelávania* a jeho cieľom bolo ozrejmiť charakter recepcie literárne stvárneného vnútorného outsiderstva v obrazovo-textových naratívoch čitateľmi 4. ročníka základnej školy. V rámci výskumu sme sa uberali cestou fenomenologickej analýzy kvalitatívneho výskumu. Výskumu sa zúčastnilo 18 participantov 4. ročníka, u ktorých sa zisťovala recepcia štyroch výskumných textov. Dizajn výskumu mal podobu troch na seba nadväzujúcich fáz, ktoré zahŕňali objasnenie troch výskumných otázok: (1) *Aké podoby outsiderstva sa objavujú v súčasnej produkcii obrazových kníh pre deti?*; (2) *Ako čitateľa 4. ročníka recipujú literárne stvárnené vnútorné outsiderstvo v obrazovo-textových naratívoch pre deti?*; (3) *Ktoré premenné vstupujú do procesu recepcie obrazovo-textových naratívov s tematikou vnútorného outsiderstva? Z hľadiska použitých metód na zisťovanie recepcie boli dáta v rámci tejto štúdie extrahované z individuálnych pološtrukturovaných interview, ktoré boli podrobené otvorenému kódovaniu a kvalitatívnej obsahovej analýze. Otvorené kódovanie prebiehalo v troch rovinách: (1) kódovanie obsahu výpovede (tematická analýza); (2) kódovanie stratégie porozumenia a (3) kódovanie interpretačnej kvality výpovede.*

1 Literárnovedná, estetická a naratologická analýza obrazovo-textového naratívu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* od Roalda Kaldestada a Bjørna Rune Lieho

Na demonštráciu modelu didaktickej interpretácie obrazovo-textového naratívu sme si vybrali dielo nórskeho autora Roalda Kaldestada a ilustrátora Bjørna Rune Lieho *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* (2018). Dôvodom výberu bolo jeho tematické zameranie, a síce problematika introverzie a samoty, ktorej nositeľom je chlapčenský hrdina, čo nie je v slovenskom kontexte často prítomnou témou.⁸ Tematicko-symbolický názov *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* odkrýva príbeh chlapca na prelome puberty, ktorý sa už dvestošesťdesiatdeväť dní snaží vyrovnať s tým, že jeho kamarátka sa odsťahovala do nového mesta. Sujet diela sa nevyznačuje dramatickými zvratmi v deji a je skôr vybudovaný ako tok melancholických spomienok chlapca na jeho priateľstvo s najlepšou kamarátkou a život bez nej. V dôsledku jej odchodu totiž protagonista zažíva okrem pocitov smútku a osamelosti ako introvert aj pocity konfúzie vlastnej identity a sklúčenosti, malosti či sebaizolácie v kolektíve.

Zvrat prichádza až v závere príbehu, kedy prechody reflexií aktuálnych pocitov a spomienok preruší príchod nového dievčaťa, ktoré sa nastahuje do domu jeho kamarátky. Ďalej však príbeh nepokračuje a autor ponecháva priestor na dotvorenie či ukončenie príbehu čitateľovi. Detskému čitateľovi tak dielo ponúka priestor na interpretáciu perspektívy prežívania smútku a bolesti u introvertného dieťaťa, čo uňho môže viesť ku kultivácii porozumenia emóciám druhých a budovaniu empatie. Okrem kultivovania sociálnej a emocionálnej gramotnosti je však dielo veľmi podnetným aj vo vzťahu k rozvíjaniu čitateľskej a vizuálnej gramotnosti. Interpretácia introvertnej osobnosti chlapca je totiž podmienená rekonštruovaním jeho prejavov správania v kolektíve a spôsobu trávenia času v ilustračnej zložke. Protagonistovo emocionálne prežívanie sa zas v texte zrkadlí lyrickými opismi prírodných scenérií a v obraze sa výrazne pracuje s neverbálnou komunikáciou (najmä mimika a posturika postavy), so symbolikou farieb a ich intenzity či s konceptuálnou metaforou dažďa alebo svetla a tmy.⁹ Vzhľadom na tento bohatý konotačný priestor a prítomnosť viacerých miest nedourčenosti je dielo podnetným na rozvíjanie inferenčného myslenia.

⁸ Introverzia a samota sa ako téma objavuje najmä v literatúre pre mládež, v dostupnej knižnej produkcii pre deti sa objavuje sporadicky a asociuje sa najmä s dievčenskými hrdinkami.

⁹ Dážď slúži ako metafora nevy povedaných pocitov, ktoré chlapec drží vo svojom vnútri pred vonkajším svetom. Zároveň prítomnosť dažďa pomáha čitateľovi orientovať sa medzi chronologickým tokom príbehu a spomienkami, keďže pri retrospektíve absentuje dážď v ilustráciách. Pri ilustráciách spomienok chlapca sa zároveň využívajú svetlejšie a jasnejšie odtiene farebnej palety, ktoré odzrkadľujú jeho radostné prežívanie.

2 Návrh modelu didaktickej interpretácie obrazovo-textového naratívu

Didaktická interpretácia vybraného obrazovo-textového naratívu vychádza z trojstupňového modelu, ktorý zahŕňa činnosti pred recepciou (prípravná fáza), počas recepcie (percepčno-imaginačná fáza) a po recepcii (interpretačno-konkretizačná fáza).¹⁰

2.1 Prípravná fáza modelu didaktickej interpretácie

Pred samotným začiatkom recepcie je dôležité, aby učiteľ žiakov pripravil na recepciu vybraného príbehu aktivizáciou ich predchádzajúcich skúseností s témou. V školskej praxi sa však s touto prípravnou fázou stretávame skôr sporadicky a učitelia vstupujú do práce s literárnym textom in medias res, realizuje sa hneď čítanie literárneho textu, bez predchádzajúcej prípravy. Obzvlášť v prípade formátu obrazovo-textových naratívov je prípravná fáza recepcie dôležitou, keďže už predná obálka a názov knihy implikujú celkovú náladu, atmosféru a tému príbehu a v niektorých prípadoch sú i začiatkom deja príbehu. Z tohto dôvodu je vhodné začínať proces recepcie vstupnou analýzou prednej obálky – napr. *Pozri sa na obálku tejto knihy. Skús sa na základe toho, čo vidíš, zamyslieť, o čom by podľa teba mohol byť príbeh*. Pri práci s predikciami témy príbehu na základe obálky pritom môže učiteľ pracovať tromi spôsobmi.

Prvým z nich je vytváranie predikcií na základe titulnej ilustrácie s recepčnou oporou v názve diela. Nevýhodou takéhoto prístupu je, že v prípade, ak názov diela priamo implikuje tému, môže dochádzať len k parafrázovaniu témy vyjadrenej v názve. Takáto situácia sa udiala aj v našom prípade, kedy žiaci na základe symbolicko-tematického názvu príbehu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* indikovali, že v príbehu bude dlho pršať a ďalej predikcie nerozvíjali. Možným riešením takejto situácie je pre učiteľa klásť doplňujúce otázky priamo na jednotlivé výrazové komponenty ilustrácie (výrazy postáv, chronotop, jasnosť a odtiene farieb a pod.), ktoré môžu usmerniť čitateľovu interpretáciu od parafrázovania témy k vnímaniu obrazovo-textovej metafory – *Pozri sa na ilustráciu na prednej obálke. Koho na nej vidíš? Ako na teba tento človek pôsobí? V akom prostredí sa nachádza? Ako by si sa v takomto prostredí cítil? Z akých farieb je tvorená ilustrácia? Ako na teba tieto farby pôsobia? Bude podľa teba tento príbeh veselý alebo skôr smutný?*

Druhou možnosťou je vytváranie predikcií len na základe titulnej ilustrácie bez recepčnej opory v názve textu. Výhodou takéhoto prístupu je, že umožňuje čitateľom sústrediť sa výlučne na obrazové informácie, ktoré sú predmetom analýzy, čo otvára širšie interpretačné možnosti. Na druhej strane si však recipient môže všimnúť irelevantné

¹⁰ Názvy jednotlivých etáp didaktického modelu reflektujú jednak cieľové zameranie fázy, ale aj fázu recepčného aktu (podľa Lederbuchová, 2010). Jednotlivé etapy sa čiastočne prelnajú s konštruktivistickým rámcom E – U – R a jeho didaktickými funkciami.

motívy a fixovať ich vo svojej mentálnej reprezentácii. Následne tak môže byť recepcia sťažená práve tým, že čitateľ v dôsledku kognitívnej disonancie nedokáže, respektíve je preňho náročné aktualizovať pôvodne vytvorenú predstavu.

Tretou možnosťou je skombinovanie oboch prístupov v zmysle postupnej aktualizácie predikcie. V takomto prípade učiteľ pracuje najprv výlučne s jedným podnetom (názov diela alebo ilustrácia), ku ktorému žiaci tvoria svoje prvotné predikcie, následne učiteľ žiakom poskytne ako recepčnú oporu druhý podnet a sleduje aktualizáciu predikcie. Vhodné je žiakov vyzývať aj k metakognitívnemu zamýšľaniu sa nad aktualizáciou ich predikcií, na základe nového podnetu – *Zmenila ilustrácia/názov diela tvoj prvotný predpoklad? Čo sa zmenilo v tvojom predpoklade? Čo z ilustrácie/názvu diela vylučuje/ potvrdzuje tvoj prvotný predpoklad?*

2.2 Percepčno-imaginačná fáza modelu didaktickej interpretácie

Názov tejto fázy recepcie sme odvodili z jej cieľa, ktorým je prvotné zmyslové zmocňovanie sa príbehu a následná tvorba tzv. *imagenu* (Lederbuchová, 2010), teda aktivizácia recipientovej mentálnej reprezentácie fikčného sveta. V tejto fáze je úlohou učiteľa priviesť žiaka ešte počas čítania textu vhodnými otázkami k tvorbe predikcií v podobe pracovných hypotéz o vývine deja, respektíve o jeho závere – napr. *Ako bude podľa teba tento príbeh pokračovať? Ako sa podľa teba tento príbeh nakoniec skončí?* Tvorba takýchto predikcií má v tomto prípade zmysel vzhľadom na udržanie pozornosti žiaka pri čítaní a neustálu aktualizáciu mentálnej reprezentácie fikčného sveta príbehu. Tennent (2015) uvádza, že práve tvorba koherentných (online) inferencií musí predchádzať tvorbe interrogatívnych (kontrolovaných, offline) inferencií, aby bolo porozumenie na strane čitateľa úspešné.¹¹ V tomto prípade fungujú prediktívne inferencie počas čítania aj ako istá forma metakognitívneho monitoringu, ktorý je determinantom kvalitného porozumenia. Po metodickej stránke je vhodné využívať metódu *stopping and asking* (Liptáková et al., 2023) v tých miestach naratívu, kde dochádza k zápletke, respektíve vzniká istá forma napätia alebo zvrät v príbehu. Tieto predikcie sa čitateľovi nemusia ďalej potvrdiť, dôležité nie je, aby učiteľ hodnotil správnosť predikcie vo vzťahu k ďalšiemu pokračovaniu naratívu, ale skôr sledoval to, aké zdroje argumentácie žiak využíva pri svojej predikcii.

V našom prípade sme predikcie k vývinu deja realizovali v časti, kedy chlapcovo premýšľanie nad odchodom kamarátky prerušuje zazvonenie zvončeka, čo môže indikovať zvrät v príbehu. Druhé zastavenie čítania a predikcie záveru príbehu sme opäť realizovali v časti naratívu, kedy dochádza k vyvrcholeniu vnútorného konfliktu a pocitov smútku u chlapca, keď sa stretáva s mamou svojej najlepšej kamarátky a pýta sa

¹¹ *Koherentné inferencie* sú také, ktoré sa v čitateľovej myslí vytvárajú nevedomovane a automaticky (online) počas čítania a majú súvis najmä so základným porozumením textu. *Interrogatívne inferencie* sú viac kontrolované, rozširujú mentálnu reprezentáciu príbehu a vytvárajú sa skôr po čítaní (offline) (Tennent, 2015).

jej na to, ako sa jeho kamarátka v novom meste cíti. Pri realizácii sa nám potvrdilo, že kvalitatívne rozdiely medzi čitateľmi neboli spôsobené charakterom predikcie (teda nie tým, čo žiaci predikovali), keďže takmer všetci čitatelia očakávali vyriešenie vonkajšieho konfliktu (stretnutie chlapca s najlepšou kamarátkou), ale zdrojovou oporou v argumentácii predikcie. Z týchto výsledkov plynie pre edukačnú prax odporúčanie všimnúť si najmä, či vytvorená predikcia je v súlade s naratívными vstupmi, respektíve poskytovať čitateľom ako recepcnú oporu aj tzv. elaboratívne stratégie argumentácie (napr. vcitovanie sa do literárnej postavy – *Ak by si bol hlavnou postavou v príbehu, čo by si chcel, aby sa ďalej udialo?*), ktoré sa ukazujú ako relevantné pri tvorbe predikcií.

2.3 Interpretlačno-konkretizačná fáza modelu didaktickej interpretácie

Interpretlačno-konkretizačná fáza nesie názov podľa dvoch na seba nadväzujúcich etáp responzného charakteru recepcie (Lederbuchová, 2010), v ktorých čitateľ implicitne komunikuje obsahy fikčného sveta príbehu so sebou samým i s kontextom reálneho sveta. Vzhľadom na to, že obrazovo-textové naratívy sú bohaté na tzv. *miesta nedourčenosti*, je tento formát ideálnym pre rozvíjanie inferenčných procesov. Čitateľ totiž musí informácie o jednotlivých literárnovedných kategóriách rekonštruovať na základe prepájania informácií z oboch módov (vizuálneho i verbálneho). To však preňho nemusí byť bez systematickej podpory učiteľa prirodzené a môže sa uchýľovať len k parafráze čiastkových informácií, bez ich vzájomného prepájania. V snahe odhaliť aj latentné interpretlačné zručnosti čitateľov môže byť pre učiteľa oporou tzv. *systém odstupňovaných nápodvedí* (*Graduated Prompt Approach*),¹² ktorý rešpektuje princípy konštruktivisticky orientovanej výučby (zóna najbližšieho vývinu) a dynamický prístup k hodnoteniu porozumenia literárneho textu (Liptáková et al., 2023). Ide o sériu nápodvedných otázok, ktoré učiteľ formuluje v prípade, ak má žiak problém s verbalizáciou svojej odpovede, respektíve ak odpovedá interpretlačne neprijateľným spôsobom (viď Obrázok 1):

¹² Systém odstupňovaných nápodvedí nemá konkrétne stanovený počet krokov/nápodvedí, ten závisí od realizačných možností učiteľa. Inšpiráciou pri koncipovaní systému v našom prípade bol *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* L. Liptákovej a kolektívu (2023).

Obrázok 1: Ukážka systému odstupňovaných nápodvedí¹³

Metakognitívna a motivačná nápodveda'	Učiteľ nápodveda' pouzije v prípade, ak žiak bud' neodpovedá na otázku, alebo neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom (napr. misinterpretácia). Učiteľ preformuluje znenie otázky – napr. <i>Skús sa zamyslieť...</i>
Konkretizačná a fokalizačná nápodveda'	Učiteľ nápodveda' pouzije v prípade, ak žiak nereaguje/neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom na prvú nápodveda'. Učiteľ pomáha žiakovi tak, že upriami pozornosť žiaka na časť textu alebo ilustrácie, ktoré žiak môže využiť pri svojej odpovedi – napr. <i>Pozri sa na túto ilustráciu / Pozri sa, čo je napísané v knihe...</i>
Analytická nápodveda'	Učiteľ nápodveda' pouzije v prípade, ak žiak nereaguje/neodpovedá interpretačne prijateľným spôsobom na druhú nápodveda'. Učiteľ pomáha žiakovi tak, že začne analyzovať ponúknutú formu nápodveda' – napr. <i>Na tejto ilustrácii môžeme vidieť, že... / V texte sa píše...</i>

Ako sme už spomínali, v odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi typmi inferencií a ich klasifikáciami, ktorých obsah sa častokrát prekryva. Z tohto dôvodu nie je možné jednoznačne zostaviť metodiku, ktoré typy inferencií je u žiakov nutné rozvíjať. Odporúčame však, aby učiteľ pri ich výbere zohľadňoval tri aspekty diela: (1) tematický aspekt diela (v našom prípade problematika introverzie); (2) princíp, ako je dielo vybudované (v našom prípade konflikt outsider vs. sociálne okolie) a (3) formatívny potenciál diela (v našom prípade kultivácia medzilidského porozumenia, empatia). Z tohto dôvodu boli v centre našej pozornosti nasledovné typy inferencií:

2.3.1 Inferencie o osobnosti literárnej postavy

Prvou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie osobnosti literárnej postavy (*character inferences*). V školskej praxi je bežné, že učiteľ od žiakov vyžaduje opis literárnej postavy – napr. *Skús opísať, aká bola podľa teba hlavná postava v príbehu*. Táto otázka by však mala byť len vstupom k interpretácii literárnej postavy. Dôvodom je to, že pri takejto formulácii otázky je prirodzené, že žiaci zväčša tlmočia najmä vonkajšie atribúty literárnej postavy a opierajú sa pri charakteristikách o explicitne vyjadrené kategórie v texte (napr. parafráza činnosti postavy). V snahe posúvať porozumenie k tvorbe inferencií je potrebné, aby učiteľ vybral v príbehu situáciu, v ktorej sa postava správa špecifickým spôsobom zrkadliacim jej osobnosť, a tvoril otázky zamerané na dôvody špecifického správania či reflexiu daného prejavu. V prípade naratívu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* sa obraz o introverzii protagonistu príbehu čitateľom ilustruje najmä cez vzťah protagonistu k sociálnemu prostrediu po odchode

¹³ Výsledky nášho i iných výskumov (pozri napr. Liptáková et al., 2023) naznačujú, že systém odstupňovanej pomoci je nápomocný pre čitateľov s rôznou úrovňou porozumenia textu. Nepotvrďuje sa teda predpoklad, že čitateľa s vysokou úrovňou porozumenia textu nápodveda' nepotrebujú. Kvalitatívne rozdiely medzi čitateľmi s nižšou a vyššou úrovňou porozumenia textu sa prejavili skôr v ich reakcii na systém odstupňovanej nápodveda'. Zatiaľ čo čitateľom s nižšou úrovňou porozumenia textu nápodveda' pomohli k vyjadreniu aspoň základných implicitných (jednoducho inferovateľných) významov, čitateľom s vyššou úrovňou porozumenia textu umožnili elaboráciu skrytých významov.

kamarátky, preto sme žiakom položili výzvovo-otázkový podnet – *Čo si myslíš, prečo si chlapec nenašiel iných kamarátov po odchode jeho najlepšej kamarátky?* Okrem interpretačne prijateľných príčin, akými je emocionálna pripútanosť ku kamarátke a utiahnutosť či samotárstvo, však čitatelia uvádzali aj ďalšie dôvody jeho správania. Tieto dôvody sú síce stále interpretačne prijateľné, ale ide o elaboráciu nad rámec naratívnych vstupov. Takýmito dôvodmi boli napríklad fyzická slabosť či odlišnosť vo vzhľade, ktoré si čitatelia následne asociovali aj s potenciálnymi príčinami šikany. Takáto forma elaborácie je prejavom konkretizačnej fázy recepcie a potenciálne odhaľuje aj existujúce stereotypné schémy vo vnímaní introvertných osôb.

2.3.2 Inferencie o emocionálnom prežívaní literárnej postavy

Druhou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie emocionálnemu prežívaniu literárnej postavy (*emotion inferences*). V tomto prípade je opäť vhodné prepájať porozumenie emocionálnemu prežívaniu literárnej postavy s odrazom jej osobnosti v špecifických situáciách, kedy môžu byť emócie postavy nejednoznačné či nekonvenčné. Pri nami vybranom naratíve sme tvorbu emocionálnych inferencií zisťovali v dvoch konkrétnych situáciách, pri ktorých je ambivalentné prežívanie odrazom protagonistovej osobnosti. Prvou z nich bola situácia, kedy chlapec dostal balíček od svojej najlepšej kamarátky – *Ako sa podľa teba chlapec cítil, keď od svojej kamarátky dostal balíček?* V tejto situácii nám väčšina čitateľov tlmočila výlučne pozitívne pocity postavy, čo je konvenčná reakcia na získanie daru. V naratíve sa však zároveň naznačuje, že protagonista nerozumie odkazu, ktorý je súčasťou balíčka, čo môže súčasne indikovať pocity frustrácie, ale aj privádzať k nostalgii či melancholickému prežívaniu. Z tohto dôvodu je vhodné žiakom poskytnúť fokalizujúcu alebo až konkretizačnú nápoved' na reflexiu ambivalentného prežívania – *Chlapec sa pravdepodobne balíčku potešil. Rozumel však tomu, čo mu kamarátka chcela odkazom povedať? Čo v takejto situácii môže cítiť?* Druhou situáciou ambivalentného prežívania protagonistu bola záverečná časť príbehu, kedy sa do domu chlapcovej kamarátky nasťahujú noví susedia – *Ako sa chlapec podľa teba cítil, keď sa do domu jeho kamarátky nasťahovalo nové dievča? Podľa čoho vieš, že sa tak cítil?* V tejto situácii nám opäť väčšina čitateľov tlmočila výlučne pozitívne pocity postavy, čo je konvenčná reakcia dieťaťa na príchod nového potenciálneho kamaráta. Opäť by sa však učiteľ nemal uspokojiť s takouto reakciou a žiakov by mal vyzývať k hlbšiemu uvažovaniu o pocitoch postavy – *Myslíš si, že chlapec zabudne na svoju najlepšiu kamarátku? Ako by si sa cítil ty, ak by sa do domu tvojej najlepšej kamarátky nasťahovali noví ľudia?* Je však potrebné dodať, že neschopnosť rozlišovania zmiešaných či ambivalentných emócií je vývinovo podmienená, zároveň je však výraznou premennou v schopnosti rozlišovať ambivalenciu v prežívaní literárnej postavy aj vlastná skúsenosť. Z tohto dôvodu môže byť efektívnym nástrojom porozumenia ambivalentných emócií práve stratégia vcítovania. Okrem problémov s rozpoznávaním

zmiešaných emócií sme ako problematickú oblasť vnímali spôsob vyjadrovania emocionálneho prežívania postavy, ktorý sa vo väčšine prípadov pohyboval na bipolárnej škále adjektív šťastný – smutný, a to u čitateľov s rôznou úrovňou porozumenia textu. Dôležité však je, aby sa učiteľ jednak neuspokojil s takýmito vyjadreniami, aj keď môžu byť interpretačne prijateľné, a čitateľom by mal poskytnúť oporu v relevantnej slovnej zásobe na pomenovanie daných emócií (Griffith et al., 2024).

2.3.3 Inferencie o konflikte literárnej postavy so sociálnym okolím

Tretou kategóriou inferencií sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie konfliktu v príbehu. Pri tvorbe výzvovo-otázkových podnetov na porozumenie konfliktu v príbehu je potrebné, aby si učiteľ vybral konkrétny naratívny segment odzrkadľujúci konflikt. Môže ísť jednak o vznik konfliktu, priebeh alebo jeho (ne)vyriešenie. Otázky môžu smerovať jednak k tomu, aby si žiaci všímali príčinné a dôsledkové vzťahy medzi udalosťami či reakciami postáv (*causal consequence inferences*) alebo subjektívne hodnotili priebeh či vyriešenie konfliktu (*evaluative inferences*). V našom prípade sme sa zamerali na riešenie konfliktu v záverečnej časti príbehu, ktorá indikuje možný otvorený koniec na základe kontradikcie medzi textom a obrazom. Kým v obraze možno vidieť chlapca na kolotoči s novou susedkou, text naznačuje, že chlapec stále premýšľa aj nad svojou starou kamarátkou. Táto podoba kontradikcie sa pritom stáva podnetným miestom nedourčenosti vo vzťahu k záveru príbehu, k interpretácii, ktorej môže učiteľ vyzývať jednoduchými otázkami – *Ako sa podľa teba príbeh skončil? Si spokojný s tým, ako sa príbeh skončil? Prečo áno/nie?* Pri týchto odpovediach pritom môže učiteľ diagnostikovať u žiaka jeho túžbu po vyriešení konfliktu, pri ktorej nevedomovane projektuje seba samého. V našom prípade väčšina čitateľov interpretovala koniec príbehu v uzavretej podobe a vyjadrili, že chlapec podľa nich našiel novú kamarátku. Voči takémuto záveru zároveň vyjadrili aj spokojnosť, čo pravdepodobne súvisí s vývinovou potrebou katarzie v príbehu.

2.3.4 Inferencie o hlavnej myšlienke príbehu

Poslednou kategóriou inferencií v našom modeli sú tie, ktoré sú zamerané na porozumenie hlavnej myšlienke príbehu (*global thematic inferences*). Tieto inferencie sa na rozdiel od predchádzajúcich týkajú väčšmi globálneho porozumenia a je potrebné pri ich tvorbe integrovať čiastkové závery o postave, jej emocionálnom prežívaní, konflikte a iných skutočnostiach do koherentného obrazu zmyslu príbehu. Z tohto dôvodu je žiaduce pristupovať k inferovaniu hlavnej myšlienky príbehu až v záverečnej časti didaktickej práce po predchádzajúcej čiastkovej analýze jednotlivých literárnovedných kategórií. V školskej praxi sa častokrát stretávame s tým, že učitelia v snahe zisťovať, či žiaci odhalili posolstvo príbehu, žiakom položia otázku *O čom bol príbeh?* Takáto formulácia otázky však priamo indikuje skôr retelling príbehu než rekonštrukciu hlavnej

myšlienky, preto považujeme za vhodnejšiu nasledovnú formuláciu – *Čo si myslíš, prečo autor vytvoril práve takýto príbeh?* V tomto uvažovaní sú pre nás oporou vlastné empirické zistenia pri položení oboch otázok, pričom práve pri druhej z nich sa objavovala rekonštrukcia autorského zámeru spolu s hlavnou myšlienkou. Z významových kategórií hlavnej myšlienky príbehu *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* sa objavovali najmä potreba nadväzovania nových sociálnych vzťahov, význam priateľstva, ale aj normalizácia pocitov smútku.

Záver

V kontexte aktuálnych kurikulárnych zmien, ktoré akcentujú prepájanie viacerých gramotností, prácu s multimodálnymi textami, rozvíjanie inferenčného myslenia a metakognície, sa ukazuje ako nevyhnutné hľadať funkčné didaktické prístupy, ktoré by tieto požiadavky dokázali efektívne preniesť do školskej praxe. Predkladaná štúdia na túto požiadavku reaguje návrhom konkrétneho didaktického modelu, ktorý môže predstavovať metodickú oporu pre učiteľov. Model didaktickej interpretácie vychádza z výsledkov vlastného empirického výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie recepcie introverzie a samoty ako formy vnútorného outsiderstva v obrazovo-textovom naratíve *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa* (Kaldestad & Lie, 2018). Výberom emocionálne náročnejšieho literárneho textu sa snažíme poukázať na fakt, že aj takéto nesamozrejmé témy nemusia predstavovať pre učiteľa rizikový prvok výučby. Modelom sa zároveň snažíme demonštrovať vhodnú formuláciu výzvovo-otázkových podnetov, ktoré vedú k prehĺbovaniu interpretácie textu a vytvárajú priestor nielen pre rozvoj čitateľskej a vizuálnej, ale aj sociálnej a emocionálnej gramotnosti žiakov. Štúdia poskytuje učiteľom istú metodickú oporu aj v identifikácii tých typov inferencií, ktoré sa ukazujú ako relevantné pre prácu s obrazovo-textovým naratívom s takýmto, respektíve podobným tematickým zameraním. V prípravnej a percepčno-imaginačnej fáze je potrebné zamerať sa na budovanie prvotnej predstavy mentálnej reprezentácie príbehu a jej aktualizáciu v súvislosti s vlastnými pracovnými hypotézami. Z tohto dôvodu je potrebné rozvíjať najmä tzv. *prediktívne inferencie*, a to tie, ktoré sa viažu k téme naratívu (prípravná fáza), alebo tie, ktoré sa viažu k vývinu deja a jeho záveru (percepčno-imaginačná fáza). V interpretačno-konkretizačnej fáze, ktorá nastáva po recepcii naratívu, sme ako porozumenie determinujúce identifikovali inferencie, ktoré sa viažu k literárnej postave (*character inferences*); k jej emocionálnemu prežívaniu (*emotion character inferences*); k riešeniu konfliktu (*causal consequence inferences*) alebo k jeho hodnoteniu (*evaluative inferences*), respektíve k vyjadreniu hlavnej myšlienky príbehu (*global thematic inferences*). Pri rozvíjaní jednotlivých typov inferencií detegujeme aj problematické miesta, ktoré môžu porozumenie sťažovať či vystupovať ako recepčné bariéry. Nimi sú napríklad negatívne interferencie spočívajúce v nadobudnutých sociálnych

schémach (stereotypné vnímanie) pri charakterizácii literárnej postavy, nedostatočná slovná zásoba pri pomenovaní emócií či vývinová neschopnosť vnímať ambivalentné emócie. V snahe prekonávania týchto recepcných bariér sa ako efektívny nástroj počas nášho výskumu ukázal systém odstupňovaných nápodiev, ktorý zároveň umožňuje diferencovať prácu so žiakmi a zmierňovať rozdiely v úrovni ich literárnej kompetencie.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0408/24 *Kognitívne aspekty textovo-obrazových naratívov v predprimárnej a primárnej edukácii*.

Pramene a literatúra

- Dziak, D. (2022). Precitlivosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 29(4), 24–35.
- Dziak, D. (2023). Precitlivosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti II. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 30(2), 34–41.
- Dziaková, P. (2024). Od precitlivosti k necitlivosti pri nesamozrejmych témach v literatúre pre deti. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 12(1), 119–123.
- Griffith, R., Davison, K., Kight, L. & Stanmore I. (2024). Supporting Emotional Intelligence and Inferential Comprehension Using Character Analysis in Picturebooks. *The Reading Teacher*, 78(4), 236–242. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.2367>
- Kaldestad, R. & Lie, B. R. (2018). *Dvestošesťdesiatdeväť dní dažďa*. Knižná dielňa.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita.
- Liptáková, Ľ. et al. (2023). *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, Ľ., Kováčová Švecová, Z., Klimovič, M. & Passiová, A. (2024). *Spríevodca zmenami vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Podoblasť vyučovania prvého jazyka predmet slovenský jazyk a literatúra*. https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Jazyk-a-komunikacia_slovensky-jazyk-a-slovenska-literatura.pdf
- Lynch, E., (2022). *The Benefits of Using Inclusive Literature in Kindergarten through Fifth Grade Classrooms, Guidelines for Selecting Inclusive Texts, and Resources to Help Teachers, Librarians, and Community Members use Inclusive Children's Books*. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/822>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Rusňák, R. (2017). *(Ne)samozrejmé kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Rusňák, R. (2023). *Obrazová kniha ako prostriedok rozvíjania literárnej kompetencie v primárnej edukácii*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension. Processes and Practices*. SAGE.

**Z NOVÉ UMĚLECKÉ
LITERATURY**

Tři druhy imaginace. Nad knihami poezie Milana Ohniska, Jakuba Řeháka a Bohdana Chlíbače

Martin Lukáš

ÚČL AV ČR v Praze, lukas@ucl.cas.cz

Abstrakt

Článek pojednává o třech básnických sbírkách: *V nebi* Milana Ohniska, *Distrikt borovic* Jakuba Řeháka a *Rapido* Bohdana Chlíbače, které v dubnu 2026 vydalo nakladatelství Aula. Všichni tři autoři pracují s imaginací jako se základním prostředkem básnické tvorby. Objevovat povznášející síly imaginace, ať už jako básník nebo čtenář, je pro Milana Ohniska způsobem, jak vzdorovat melancholickému vědomí vlastní smrtelnosti. Jakub Řehák využívá imaginaci k soustředěnějšímu vyjádření kritického postoje vůči současné společnosti. A Bohdanu Chlíbačovi umožňuje vynalézavá analytická imaginace vytvořit pochmurnou vizi bezvýchodnosti lidského života.

Klíčová slova: Milan Ohnisko, Jakub Řehák, Bohdan Chlíbač, česká poezie, existence, smrtelnost

Three Kinds of Imagination. Notes on the poetry collections by Milan Ohnisko, Jakub Řehák, and Bohdan Chlíbec

The article discusses three poetry collections, i.e., Milan Ohnisko's *V nebi*, Jakub Řehák's *Distrikt borovic*, and Bohdan Chlíbec's *Rapido*, all of which were published by the Czech independent publisher Aula in April 2026. Each of these authors rely on imagination as fundamental means of poetry. For Milan Ohnisko, to explore the elevating power of imagination both as a poet and a reader is to oppose the melancholic knowledge of one's own mortality. Jakub Řehák applies imagination to express his critical attitude towards present day society in a more concentrated way. And it is the resourceful analytic imagination what helps Bohdan Chlíbec create such a dreary vision of one's life hopelessness.

Keywords: Milan Ohnisko, Jakub Řehák, Bohdan Chlíbec, Czech poetry, existence, mortality

Letos v dubnu vyšly v nakladatelství Aula¹ tři nové sbírky tří českých básníků, jejichž poetiky, jakkoli jsou vzájemně odlišné, vykazují společný rys: úsilí pečlivě, až úzkostlivě formulovat, nakládat se slovy tak, aby byla přes veškerou obraznost, vychýlenost nebo paradoxnost výpovědi, tedy přes záměrné, stupňované napětí mezi pojmenováním a sdělením, zachována názornost svědčící o autorské kontrole nad jazykem i textem. Řečeno prostě: tito tři autoři vědí, co dělají, a vědí to možná až příliš dobře. Zároveň všichni tři prostřednictvím poezie artikulují určitý postoj ke své existenci, a tedy i smrtelnosti.

1 Povznášející imaginace

V pořadí jedenáctá sbírka **Milana Ohniska**² (*1965) s názvem *V nebi* přináší tu – alespoň navenek – nejméně intelektuální, lehkonohou, málem frivolní poezii z oněch tří v Aule

¹ Nakladatelství, které roku 1993 založil a dodnes vede Bohdan Chlíbec, vydává především původní českou i překladovou poezii, ale také prózu, eseje, vzpomínkové texty či korespondenci. Loni vznikla nová edice Aula-Thule, jejíž náplní jsou překlady děl české poezie do cizích jazyků. Doposud vyšly dva svazky, oba v překladu Patrika Valoucha do němčiny – Pavel Rajchman: *Waren* (2026; česky: *Zboží*, Praha: Triáda, 2020) a Ewald Murrer: *Zuckerpeitsche* (Cukrový bič, 2025; autorský výběr z dosavadní tvorby).

² Pomineme-li bibliofilii *Pět básní* (2021, Kolem) vydal autor sbírky *Obejmi démona!* (2001, Petrov), *Vepřo knedlo zlo aneb Uršulinovi dnové* (2003, Petrov), *Milancolia* (2005, Petrov), *Love!* (2007, Druhé město), *Azurové inferno* (2009, Větrné mlýny), *Nechráněný styk* (2012, Petrov), *Mé erbovní zvíře je strom* (2015, Druhé město), *Světlo v ráně* (2016, Druhé město), *Starej pop* (2021, Druhé město) a *Zuta a svlečena* (2023, Druhé město). S Michalem Šandou a Ivanem Wernischem společně napsali sbírku básní *Býkárna* (2006, Druhé

vydaných knih. Stav blaženosti z titulu knihy odkazuje k estetickému vytržení, jaké skýtá možnost psát a číst báseň, tedy prodlévat ve světě povědomého neskutečna, kde je existence na okamžik vyvázána ze své smrtelnosti a představám i jejich nenadálým spojením nejsou kladeny žádné meze. V básni „Nic nepřichází“ autor opisuje potenciální neukončenost tohoto prodlévání nápadně neurčitým, ale z hlediska naznačeného poetického hédonismu výmluvným veršem: „Za chvíli se něco stane a pak ještě něco.“³ Dokud se může něco a potom zase něco stát, není ještě vytržení konec. Vůle odvrací pohled od propasti (nicoty), kterou, jak naznačuje báseň „Dobrý den“, nosí každý smrtelník v sobě, je ve sbírce opakovaně nepřímou znázorněna jako sebezáchovná, životodárná síla umožňující plně se otevřít opačnému pólu – povznášející moci imaginace.

Co se ve verších děje, je často předmětem hledání, objevů a úžasu, což předznamenává už motto sbírky: „Zdali byt' jen zdáli tušíš / o čem jde kol beznohého / stolu řeč?“⁴ Sled kuriózních situací, nevysvětlitelných událostí a směšnohrdinských činů tvoří volný, ale důmyslně komponovaný oblouk. Na počátku sbírky stojí uchvácení poezií, která obrací skutečnost naruby: „Moje matka byla démon / můj otec byl námořník / bába byla stará kurva / a já běhal kolem vody // *Nejsi normální!* křičeli lidé / bzikalo mi v mozku / běžel jsem čím dál rychleji / až jsem je všechny doběhl“.⁵ V závěru sbírky prostupuje verši nevyslovené poznání, že člověku stíženému melancholickým vědomím⁶ nezbyvá než nadlehčovat tíhu své existence humorem a představivostí. Parodické, groteskní výjevy, slovní hříčky nebo rozpustilé anekdoty⁷ se ve sbírce střídají s básněmi, jejichž účinek spočívá v paradoxu zpochybňujícím dosavadní perspektivu vnímání, v nevysvětlitelném rozporu nebo ve znepokojivém náznaku: „Hoří popelnice / stíny na dvoře / křičí do ticha“.⁸ V textech této druhé skupiny je autor více uhranutým melancholikiem než rozpustilým žertěrem žonglujícími okamžitými nápady či komicky perverzními obrazy.

Mezi zmíněnými skupinami básní existuje komplementární vztah. Zatímco *básně-anekdoty* prostředkují hotový úsudek o světě a zřetelnou pointou navozují iluzi dovršenosti dění, *básně-problémy* tvoří jejich protiváhu, neboť komplikují zdánlivou přehlednost světa, otevírají se faktické neuchopitelnosti a iritující unikavosti dění. Často není až do posledního verše zřejmé, o jaký ze dvou uvedených typů básně půjde. Báseň se vyvíjí určitým směrem, naše očekávání se formuje, ale závěr nepřináší předpokládaný

město). Ohnisko je rovněž autorem knihy pro děti *O malém básníkově* (2023, Meander). Spolu s Olgou Stehlikovou napsali a pod pseudonymem Jaroslava Oválská vydali sbírky básní *Za lyrický subjekt* (2018, Druhé město) a *To je mezipanelární jízva, láska* (2024, Druhé město).

³ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 31.

⁴ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 9.

⁵ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 12.

⁶ „Začalo pršet // Zavřel jsem oči / a náhlý porыв / mě zanesl až k ní // Jsi celý mokrý / řekla // Sevřel mě smutek“; Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 53.

⁷ „„Zničehonic přiběhne pohan a povalí mě,“ dává k lepšímu babička zážitek ze včerejška. „Snad mu to nebude trvat dýl než půlhodinu, říkám si, v deset začíná mše.“ // Dospělí si vyměňují úsměvy, děti běhají kolem stolu.“ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 49.

⁸ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 20.

zvrat – nejčastěji popření, nebo obrácení výchozí situace. Místo toho jsme konfrontováni se vsutku nečekaným výjevem, jehož smysl spočívá v nalezení vztahu mezi očekáváním a vyústěním, jako například v následující bezejmenné básni, kde sloveso v posledním verši překvapivě nemá ženskou, ale mužskou koncovku:

* * *

Obrátil láhev dnem k nebi
vytrhl ze špalku sekeru
rozkopl vrata do stáje

V růžovém oparu
dojila tam nahá žena býka
V lodičkách a boa vypadal jako bůh⁹

2 Angažovaná imaginace

O poznání vážnějším tónem promlouvá poezie **Jakuba Řeháka**¹⁰ (* 1978), který v nové sbírce *Distrikt borovic* obohatil svoji relativně neměnnou poetiku o zřetelněji vyjádřený (kritický) postoj k současnosti. Tak jako v dřívějších knihách i zde rozpoznáváme surrealistická východiska spolu s tradičním motivickým inventářem. Projevuje se to kupříkladu erotizací dámských lýtek, kotníků, chodidel (a podpatků), které zde zvěčněle zastupují ženy a stávají se fetišem. Z dalších prostředků autor uplatňuje asociační řetězení představ („Léto je dlouhé a slané jako slovo syfilis.“¹¹) nebo antropomorfuje a personifikuje předměty – domy s průhlednými střevy umírají na špatné zažívání, autobusy si mocně ulevují v zatáčkách, do podnapilých hostů se zakusují panáky apod. Občas se ve verších vyskytnou ohlasy Freudova psychoanalytického myšlení.

Sbírka sestává ze tří oddílů, které jsou organicky provázány návratnými motivy a pražskou topografií (Vršovice a Strašnice, zejména oblast Třebešína a Zborova). První oddíl tvoří básnická skladba „Ztráta území“. Její mluvčí je – pro autora zcela typicky – osamělým chodcem, který za průchodu městským prostorem rozvíjí své horečnaté vize

⁹ Ohnisko, M. (2026). *V nebi*. Aula, s. 42.

¹⁰ Autor dosud publikoval sbírky *Světla mezi prkny* (2008, Agite/Fra), *Past na Brigitu* (2012, Fra), *Dny plné usínání* (2016, Fra), *Obyvatelé* (2020, Fra) a *Konkrétní poštołka* (2024, Odeon). Texty o poezii vydal v obsáhlém souboru *Poezie ve věku vnějškovosti: Eseje, recenze a jiné texty z let 2007–2022* (2022, Fra). Edičně připravil antologii *Každý ji zná tak bude maskovaná: 66 současných básní o Praze od 56 českých básníků a básniček* (2022, Malvern), výbor z poezie Vratislava Effenbergera *Pohlavky pro zvědavé* (2022, Dybbuk), vydání dvou básnických skladeb z pozůstalosti Stanislava Dvorského *Pozastavené stmívání* (2023, Malvern) či soubor publicistických textů téhož autora *Mezi spodními proudy. Eseje, přednášky, studie a jiné texty z let 1964–2019* (2025, Malvern).

¹¹ Řehák, J. (2026). *Distrikt borovic*. Aula, s. 70.

bezútešné skutečnosti. Chodec shledává, že dění v ulicích připomíná zmechanizované, smyslu zbavené, přízračné divadlo světa, které jej naplňuje tísnivým pocitem derealizace: „Vracím se jako stín tam, / kde jsem nikdy předtím nebyl“; později k tomu dodává: „mám závatný pocit, že kolem mne není nikdo živý“.¹²

V druhém oddílu „Distrikt borovic“, složeném z krátkých básní v próze, je skutečnost pražských ulic přepodstatněna do podoby mýtického prostoru (titulního distriktu), v němž chodec podstupuje zápas o uskutečnitelnost svých tužeb. Na rozdíl od Ohniska zanechává Řehák přímo v textu klíče k porozumění tomu, co píše: „Pojmenovávám věci podle jejich přibližné a podvrácené krásy a nemohu se vzdát svých objevů: pachy opuštěných seřazených lavic, tvé kostkované sukně, tvých způsobů školačky, které rychle zvítězily nad pseudopedagogickým sadistou ve mně.“¹³ Co je zde i v následujícím, třetím oddílu – lyrické próze „Alexandra“ (s podtitulem „Léto Aurory“) – nové, je autorův angažovaný postoj, slovy anotace: „imaginativní vztek“ namířený proti „světu vraždy“, jak chodec lapidárně nazývá bezcitnou, blazeovanou, odkouzlenou, individualistickou současnost. Místy až káravě přímočaré, moralizující repliky tvoří stylovou i tematickou protiváhu významově nasyceným, přeludným obrazům. V tomto bodě se chodcovy postoje úzce, někdy až doslovně stýkají s autorovým osobním stanoviskem, formulovaným v nedávné anketě o poezii v časopisu *Tvar*: „Dnešní doba ovšem vytrvale pracuje na tom, abychom svoji lidskost ztratili. Je to doba vnějškovosti, vraždy a pornografie v širokém slova smyslu. Vše je okázale vystaveno a okázale zobchodováno. Lidé dnes nevytvářejí své vlastní bytí, svůj existenční ‚projekt‘, ale spíš se vzájemně prodávají. Neříká se mi to lehce, protože cítím, jak bláznivě a vyhoceně to zní, ale někdy mne napadne, že přes všechny proklamace dnes lidé ve skrytu milují vraždu a sami touží zabít, i když se toho zatím ještě bojí. Ovládá nás ‚ohyzdný duch‘. Digitální doba vrací člověka do mentálních prvoroh. Současnosti chybí duchovní náboj, ze světa zmizela schopnost vcítit se do druhé lidské bytosti. Tajemství a intimita mizí. Ještě nikdy jsem necítil takovou míru bezvýchodnosti jako dnes. Svět se rozpadl, ale všichni jen prstíky posunují displej na mobilu.“¹⁴

Ve třetím oddílu nasedá chodec do pomyslné montgolfiéry svého textu, z níž obzírá prostor „svých“ pražských ulic a sleduje ženskou složku své osobnosti, vtělenou do postavy Alexandry. Jeho hlas se nerozlišně prolíná s hlasem autora, který v textu vysvětluje své tvůrčí záměry. Tak chodec-autor nejprve předestře vizi násilného protestu proti vraždě a válce coby symbolům současnosti, ale následně připustí, že se s vraždou i válkou smířil, neboť pokus odhalit své nejčernější myšlenky a promluvit jazykem vraždy proti světu vraždy, v němž láska a utrpení ztratily na hodnotě, se nezdařil. V samotném závěru sbírky chodec zazvoní na zvonek Alexandry, která, třebaže existuje pouze v textu, stává se příslibem budoucího dění. Imaginace je tak deklarativně nadřazena skutečnosti.

¹² Řehák, J. (2026). *Distrikt borovic*. Aula, s. 13 a 94.

¹³ Řehák, J. (2026). *Distrikt borovic*. Aula, s. 47.

¹⁴ Řehák, J. (2026). „I v debilovi může kvasit poezie“ [anketa Co je (dnes) poezie?; připravil M. Ohnisko]. *Tvar* 37 (1), 14–18, cit. s. 15.

3 Analytická imaginace

Třetí knihou je básnická skladba *Rapido Bohdana Chlíba*¹⁵ (* 1963). Podle italského hudebního názvosloví, k němuž autor odkazuje, znamená *rapido* „prudce, dravě“, což ironicky odporuje chorobné úzkostlivosti hrdiny i povlovnému rytmu a promyšlené kompozici skladby. Jednotlivé části na sebe těsně navazují, jedna z druhé vyplývá, jako když skladatel symfonie rozvíjí ústřední motiv, aranžuje jej pro jednotlivé nástroje, transponuje, variuje, doplňuje apod.

Bezejmenný hrdina skladby v četných introspekcích shledává, že jej skutečnost ohrožuje natolik, až se mu pobyt venku, mezi lidmi stává nesnesitelným: „Domů by měl pospíšet se zavřenýma očima, / aby tak chránil atmosférické výboje své mysli / („události své mysli“) před vnějšími vlivy. / Alespoň chvíli by tak mohl tušit, co má dělat.“¹⁶ Je pro něj bezpečnější držet se při nevyhnutelném průchodu ulicemi pokud možno u zdi, nevyčnít, neupozorňovat na sebe. Ale přestože ničemu neodporuje a o nic neusiluje, drobná nedorozumění, nepatřičná očekávání i chorobný sklon k neustálému sebepozorování jej naplňují bezradností a činí z jeho života nenapravitelný omyl provázený paradoxy, srov. například verše: „[...] nedokázal oči zavřít / a trpělivě čekal na důvod, aby je otevřel“; nebo verš: „Rád by odešel z kina, ale nebyl v něm.“¹⁷ Hrdinovy vtíravé obavy a následné obavy z obav, trvalý zmatek a neklid, stupňující se znechucení i námaha, které mu přináší sama skutečnost, že existuje – že existovat musí, jej vedou k artikulaci přání, jímž de facto popírá život: „Kéž by se časy přestaly měnit.“¹⁸

Hrdinova rezignace na jakoukoli aktivitu je v přímém rozporu s jeho silně rozvinutými pozorovacími schopnostmi. Možnost sledovat a soudit své okolí mu dává dočasně zapomenout na vlastní existenci. Muži, ženy a děti, které hrdina potkává na ulici, jsou se zvláštním zřetelem k tělesnosti vykresleny jako odpudivé karikatury lidství, jejichž existence se projevuje především vegetativně a sama o sobě představuje troulou, leč marnou snahu o překonání nicoty: „Žena hrozí, / že si hmotností olbřímího těla rozdrtí boty, / že rozláme své křehké podpatky. / Postupně. Jeden po druhém. / (Zakymácí se jako bárka na vlnách.) / Zatím stojí u dveří / a umělou vůni zastupuje růžový keř. / Rdí se, zaskočena, / dýchavičnost dosud nemá / za rutinní jev.“¹⁹ U Chlíba svět není bezútěšný jako u Řeháka, protože to by předpokládalo alespoň nějakou, byť imaginární naději, nýbrž prostě a pouze bezvýhodný, studený, vlhký, nevlidný, zmarem prostoupený.

Kdo vlastně v *Rapido* vypráví hrdinův osud? Kdo tak barvitě a minuciózně líčí okolnosti jeho vnímání a prožívání skutečnosti? Kdo konstruuje tak komplexní básnickou

¹⁵ Doposud autor vydal sbírky *Zasněžený popel* (1992, Vokno), *Temná komora* (1998, Host), *Zimní dvůr* (2013, Druhé město), *Krev burzy* (2019, Aula), *Stereo* (2022, Aula).

¹⁶ Chlíba, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 8.

¹⁷ Chlíba, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 34 a 79.

¹⁸ Chlíba, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 28.

¹⁹ Chlíba, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 44.

výpověď složenou z vynalézavých opisů²⁰ a enigmatických replik²¹? Nepochybně autor, který se tu cudně i přiznaně skrývá za svým hrdinou. V závěru skladby je bezvýchodnost hrdinova postavení vyjádřena opět paradoxním obrazem: „Třásl se, prochladlý, vláčel těžký kufr, / ve kterém ukrýval zimní kabát, / ale neměl dost sil, aby se zastavil, / aby kufr otevřel a kabát si oblékl. / Síly mu stačily sotva k tomu, / aby dál vláčel těžký kufr.“²² Skladba však končí otevřeně, nejednoznačně: „„Jste tady?’ // (Rozhlíží se) // „Je tu někdo?““²³ Hrdinovo zvolání může být zoufalou snahou vykročit z osamění a setkat se s druhým člověkem, anebo jen prostým dotazem, jímž se hrdina ubezpečuje, že tam, kam došel, bude opravdu sám.

Každá ze tří zde představených básnických knih je svého druhu výpovědí o životě a smrti. Jejich autoři, každý po svém, pracují s představou divadla světa, jehož jsme všichni nevyhnutelně účastni. Milan Ohnisko svět pojímá jako prostor neomezených možností imaginace, kde jedna představa poráží jinou, kde se nemůže stát nic, co by nebylo možné napříště překonat, což člověku nadanému představivostí skýtá útěšlivé vytržení. Pro Jakuba Řeháka je současnost odkouzleným, bezútěšným divadlem, jehož smysl se rozpadl ve chvíli, kdy byly vražda a válka povýšeny na hodnoty. Bohdan Chlíbec zobrazuje pozemský svět jako místo zmaru, v němž osamělé existence marně vzdorují nicotě.

²⁰ Srov. například verš: „I podle dechu by měl svolit k lékaři.“ Chlíbec, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 65.

²¹ Srov. například verše: „Téměř každá větší žába / může sloužit jako maska pro opici, / v tomto ohledu se osvědčila.“ Chlíbec, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 106.

²² Chlíbec, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 112.

²³ Chlíbec, B. (2026). *Rapido*. Aula, s. 113.

JAZYKOVÁ PORADNA

Kilo *cibule*, nebo *cibulí*?

Ivana Svobodová

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

Abstrakt

Příspěvek se zabývá dalšími substantivy pojmenovávajícími druhy zeleniny, a to jednak ve spojení s výrazy označujícími hmotnost, jednak ve spojení s jinými substantivy (např. *svazek*), a jejich užitím při popisu přípravy jídel.

Klíčová slova: substantivum, singulár, plurál

A kilo of *cibule*, or a kilo of *cibulí*?

Abstract

The article deals with additional nouns naming types of vegetables, both in connection with expressions denoting weight and in connection with other nouns (e.g. “bundle”), as well as their use in food preparation.

Keywords: noun, singular, plural

Dnešní příspěvek se opět vrací k názvům druhů zeleniny při vyjadřování množství (*kilo brambor* × *kilo cibule*). V minulém jsem stihla referovat pouze o výrazu *brambor(a)*, jenž se ukázal, co se týče tvarosloví, kontextového zapojení i nářečních podob, velmi zajímavý.

K bramborům tazatelka postavila do protikladu cibuli,¹ začněme proto s ní. Korpus SYN v14² prokazuje, že se ve spojení s výrazy *gram/kilo/kilogram*³ 4 186× pojí singulárový tvar a jen 5× plurálový, u česneku jsou to jen tvary singulárové. Oba druhy se často vážou do svazků a ve spojení s výrazem *svazek* singulár převažuje, zejména u slova *česnek* (34× : 1×), u *cibule* je zastoupení plurálových tvarů trochu vyšší (38× : 5×). Na rozdíl od cibule, která tvoří jednotlivý celek, česnek se dělí na jednotlivé stroužky a celek se často označuje jako *palička* nebo *hlavička*, s nimi se pojí výlučně singulárové tvary výrazu *česnek*. Při tvorbě pokrmů se u slova *cibule* běžně používají jak singulárové, tak plurálové tvary, pokud se množství explicitně zmiňuje (*Potřebujeme kilogram hovězího masa, pět cibulí...*), pokud ne, i když není vyloučeno použití více než jedné, se v praxi volí singulárové tvary: *tlačenka/salám/játra/omeleta/chleba... s cibulí*. U česneku se při přípravě pokrmů vyjadřuje množství většinou počtem stroužků (3 *stroužky česneku*). Při popisu pracovního postupu se už číslovky často vynechávají, a to u obou pojmenování; i u *cibule*, byť jí v seznamu surovin bylo uvedeno větší množství, autoři volí singulárové tvary (...2–3 *cibule*, 2 *stroužky česneku*... *Oloupanou cibuli nakrájejte na tenké klínky, oloupaný česnek na kostičky*). Singulárové tvary převažují ve spojeních jako *topinky s česnekem*, *špenát s česnekem*, *omáčka s česnekem*, lze však najít i několik dokladů na tvary plurálové: *uvařená zelenina s česneky*, *dušená hlíva s česneky*.

Velmi oblíbená je jarní cibulka, která někdy bývá, zejména v obchodech, označována jako lahůdková. Jde o mladou, nedozrálou cibuli, která se vyznačuje dlouhou zelenou natí. Na rozdíl od dozrálé cibule se neprodává po kusech, tudíž se v obchodech neváží, ale po svazcích. Ve spojení *svazek + jarní/lahůdková cibulka* sice u výrazu *cibulka* převažuje jednotné číslo, ale ne výrazně: 545× : 145×. Při vaření se často gramáž užívá a i zde převládá singulár: 147× : 14×,⁴ někteří upřednostňují počet (1 *svazek ředkviček*, 1 *jarní cibulka*, 1 *stroužek česneku*...; ... 200 g *šunky*, 2 *lahůdkové cibulky*...). Přestože cibulky bývají často drobné, z analýzy dokladů vyplývá, že opravdu jde o jednotlivé kusy, nikoli o svazek.

Když už byla součástí příkladové části předchozího odstavce i ředkvička, věnujme se nyní jí. Též ona se prodává ve svazcích, popř. samotné bulvy v sáčcích. Ve spojení s výrazem *svazek*, na rozdíl od předchozích názvů, u subst. *ředkvička* jednoznačně vítězí plurálové tvary: 1 109× : 2×; ve spojení s výrazem *gram* je poměr singulárových tvarů podstatně vyšší: 217× *ředkviček* : 13× *ředkvičky*.

Mezi druhy zeleniny, které se při vaření u nás užívají často, patří mrkev, petržel a celer. U výrazu *mrkev* ve spojení s výrazy *gram/kilo/kilogram* zcela jasně převažuje singulár: 2 853× : 4×, u slova *petržel* se vyskytuje pouze singulár: 37× : 0×, totéž platí

¹ Viz Svobodová, I. (2025). Kilo čočky, ale kilo fazolí. *Český jazyk a literatura*, 76(2), 59–61. <https://doi.org/10.5507/cjl2025-76-2-368>.

² SYN v14 [online; z 30. 12. 2025]. (2024) Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 4. 5. 2026, přístupné z <https://www.korpus.cz>.

³ Vyhledávky jsem rozšířila o výraz *gram* a u všech jsem použila i značky (g a kg).

⁴ Vzhledem k velikosti dužnaté části jsem zvolila pouze gramy.

i o *celeru*: 1211× : 0×. Mrkev a petržel se zejména na jaře prodávají ve svazcích; u výrazu *mrkev* převládají v těchto spojeních singulárové tvary, podíl plurálových je však vyšší: 136× : 20×. U slova *petržel* plurálové tvary v korpusu zachyceny nejsou: 160× : 0×. Výskyty ukazují, že pokud pisatel/ka volí spojení *svazek mrkve*, míní tím kořen (nať se totiž při vaření běžně neužívá), kdežto spojením *svazek petržele* často nať (*svazek petržele a máty drobně nasekáme*; *4 mrkve*, *1 svazek petržele*, *1 svazek koriandru*). Při přípravě konkrétních pokrmů lze konstatovat u těchto tří druhů totéž co u cibule: běžně se volí jak singulárové, tak plurálové tvary, a to podle počtu jednotlivých kusů (pokud se neuvádí váhové množství, velmi často v gramech).

Z přehledu vyplývá, že u všech názvů druhů zeleniny, kterým jsem dnes věnovala pozornost, mají ve spojení s výrazy označujícími hmotnost převahu singulárové tvary. Jak dokládají vyhledávky dalších pojmenování názvů zeleniny (*květák*, *brokolice*, *okurka*, *cuketa*, *paprika*, *rajče*...), u některých je singulár též dominantní, u jiných plurál, u dalších se – pro mě překvapivě – objevuje obojí číslo.

Na závěr dodejme: Pokud zeleninu počítáme po kusech, celkem bez problémů zachováme normální protiklad sg. × pl. (kromě česneku, který se dělí na stroužky), kdežto když používáme určitou hmotnost bez ohledu na počet kusů, číselný protiklad se oslabuje a zeleninu vlastně chápeme jako látku. Látková jména obecně jsou některá singulárová, jiná plurálová.

ROZHLEDY

Kongres s nádechem revoluce: ohlédnutí za 39. mezinárodním kongresem IBBY v Terstu

Tereza Pařízková

PdF UP v Olomouci, tereza.parizkova02@upol.cz

Mezinárodní nevládní organizace IBBY (International Board on Books for Young People, v češtině známá jako Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu) sdružuje lidi z celého světa, kteří pracují s literaturou pro děti a mládež. Posláním IBBY je již od jejího oficiálního vzniku v roce 1953 umožnit dětem setkávat se s knihami a obklopovat se jimi. Klíčová myšlenka zůstává za ta léta stále stejná, totiž že přístup ke kvalitním knihám by měly mít všechny děti na světě.

V současnosti organizace IBBY sestává z 84 národních sekcí, které jsou úzce provázány a vzájemně se ve svých činnostech podporují. Jednou za rok se mohou aktéři a aktérky národních sekcí setkávat na jednodenní mezinárodní konferenci, konané na jaře v rámci knižního veletrhu zaměřeného na literaturu pro děti a mládež, který se uskutečňuje v italské Bologni. A jednou za pár let na sebe malá konference převezme podobu velkého kongresu. Tak se stalo i na sklonku léta 2024 v italském Terstu.

Poslední 39. mezinárodní kongres IBBY se uskutečnil v termínu od 30. 8. do 1. 9. 2024 ve velkorysých prostorách největšího konferenčního komplexu italského regionu Furlansko-Julské Benátsko. Podtitul kongresu naléhavě vystihoval poslání celé organizace – *Přidejte se k revoluci! Dobré knihy každému dítěti* (Join the revolution! Giving every child good books). I po více než sedmdesáti letech fungování IBBY zůstává toto téma stále aktuální.

IBBY sdružuje především lidi působící ve školách, knihovnách, knihkupectvích, akademickém prostředí, ale i samotné tvůrce a tvůrkyň knih s intencí oslovovat děti,

mládež a dospívající. Když se pak na jednom místě sejdou lidé se stejným zápallem pro dětskou literaturu, kteří jsou ochotni sdílet osvědčené postupy a své jedinečné zkušenosti, už to samo o sobě je zárukou, že vznikne prostor pro vzájemnou inspiraci.

Program kongresu byl uspořádán do panelových diskuzí, kulatých stolů a posterových prezentací. Mimoto sestával i ze setkání ve velkém sále během přednášek hlavních řečníků kongresu. Kromě jiných vystoupil i známý britský spisovatel Michael Rosen¹. Autor označil všechny, kdo pracují s dětskou knihou, za „hybatele“ – tedy osoby, které mají jedinečnou příležitost zprostředkovávat a zpřístupňovat kvalitní knihy čtenářům. Jak Rosen podotkl, autoři a autorky ztrácejí moc nad svými texty v momentě, kdy je kniha vydána. A je to právě celek lidí pohybujících se v prostředí knih pro děti, kteří po vydání knihy přebírají otěže a mají zásadní vliv na její přijetí. Vedle rodičů a prarodičů mezi ně patří například i učitelky a učitelé ve školách. Rosenův emancipační projev měl na setkání členstva IBBY své nezastupitelné místo. Organizace totiž funguje na bázi dobrovolnictví, a je tedy klíčové podporovat motivaci všech zúčastněných, tak aby se i nadále dařilo naplňovat její poslání.

Předsedou české sekce IBBY je Petr Eliáš, překladatel a šéfredaktor nakladatelství Albatros. V současnosti sestává česká sekce zhruba z 80 členů – polovinu tvoří individuální členové a polovinu instituce (nakladatelé a knihovny). Česká sekce IBBY se pyšní již třicetiletou tradicí výroční ceny Zlatá stuha, která oceňuje tvůrkyňe a tvůrce knih pro děti a mládež. V roce 1980 se kongres IBBY konal dokonce v Praze.

Panelové diskuze probíhaly ve stejném čase paralelně na několika místech. Mnoho příspěvků bylo praktického charakteru, jako v případě knižního formátu silent books, se kterým se v českém prostředí teprve začínáme seznamovat.² Jak pracovat s knihou, v jejíž sazbě se objeví pouze pár slov, nebo dokonce vůbec žádná? Jak číst knihy, které obsahují pouze vizuální doprovod? Obrovskou výhodou tzv. tichých knih je schopnost oslovit čtenářstvo napříč hranicemi – může jim porozumět kdokoli a kdekoli na světě. Dá se u takových knih hovořit o čtení a předčítání? Jednoznačně. Jak ostatně potvrdila případová studie pedagožky a autorky Lucii Schiralli z jedné italské základní školy, knihy beze slov skvěle fungují například v mezinárodních třídách či kolektivech, ve kterých se vyskytují děti, které dosud neovládají většinou jazyk skupiny.

Příspěvek Macareny Garcíi-González, Marty Roig a Ignacii Saony se týkal tématu dětských porot literárních soutěží. Je zcela běžné, že čtenářstvo ve věku dětí, tedy těch, kterým jsou knihy pro děti a mládež přímo intendovány, se v porotách udělujících literární ceny vůbec nevyskytuje. Zdá se, že literární poroty jsou určovány autoritou,

¹ Michael Rosen (nar. 1946) je autorem více než stovky knih pro děti a dospělé. Proslul obrázkovou knihou *We're Going on a Bear Hunt*. Text knihy je v anglofonních zemích notoricky známou říkankou, která se dočkala celé řady zpracování. Knihu ilustrovala Helen Oxenbury. Překladu do češtiny se zatím nedočkala žádná z Rosenových knih. Michael Rosen obdržel v letošním roce (2026) cenu Hanse Christiana Andersena.

² Z poslední doby můžeme vzpomenout na autorskou knihu Martiny Trchové s názvem *Babi*, která vyšla v roce 2023 v nakladatelství Host. V únoru 2024 dorazila ohromující zpráva, že kniha *Babi* získala zvláštní uznání na Bologna Ragazzi Awards 2025. Nakladatelství Portál například rozšiřuje nabídku tichých knih o překlady ze zahraničí.

kerou zastupují především dospělí. Může být dětské čtenářstvo expertem na dětskou literaturu? Jak je možné posuzovat knihy určené dětem a mládeži, pokud se jako dospělí již nenacházíme v této věkové kategorii? Autorky příspěvku ve svém výzkumu podrobně sledovaly literární soutěže po celém světě, které jsou významné právě rozhodujícím hlasem dětské poroty. První z nich se objevily již v 80. letech minulého století v Belgii (De Leesjury) a Velké Británii (Children's Book Award). Jejich počet v průběhu let stoupá, přičemž největší nárůst byl zaznamenán po roce 2015. Prostřednictvím dotazníkového šetření autorky dospěly k závěru, že dětská porota je nejčastěji oslovována v rámci školy, dále pak knihovnami a čtenářskými kluby. Téměř třetina dětí je do poroty nominována přímo, a to buď individuálně, nebo jako celá rodina. Zajímavé bylo zjištění, jakým způsobem je koncipována odměna pro mladé porotce a porotkyně. Veškerá kompenzace je nefinančního charakteru. Zahrnuje například knižní odměny, setkání s autory a autorkami, vstupenky na literární akce, zajištění dopravy a vstupu na slavnostní vyhlášení, certifikáty a občerstvení. Z výsledků kvantitativního šetření autorek vyplývá, že překvapivých 38 % porotců a porotkyň za svou práci není ohodnoceno žádnou nefinanční odměnou, tedy není ohodnoceno vůbec.

V Česku je názor dětí každoročně vyslyšen v Anketě o nejoblíbenější knihu v soutěži Kniha dětského srdce, cena V. F. Suka. Děti v knihovnách po celé republice hlasují o své nejoblíbenější knize, kterou v uplynulém roce přečetly, přičemž rok vydání není striktně určen uplynulým rokem. Není možné opomenout ani iniciativu Nezletilí kritici, která na facebookovém profilu a také webových stránkách zveřejňuje recenze dětí na současnou literaturu pro děti a mládež. Nezletilí kritici byli oceněni Zlatou stuhou za rok 2023. V návaznosti na potřebu vícero příležitostí pro vyslyšení hlasu dětí vyhlásilo v loňském roce olomoucké dětské knihkupectví Zlatá velryba první ročník literární soutěže pro děti. V porotě soutěže byl jediný dospělý člen, jinak samé děti.

Součástí kongresu byla také slavnostní večeře uspořádaná na oslavu vyhlášení ceny Hanse Christiana Andersena za rok 2024. Tato významná literární cena je udělována od roku 1956 a v roce 1966 byla rozdělena do dvou oblastí – za literární a za výtvarnou tvorbu. Každý rok tak cenu obdrží hned dva lidé.³ V Terstu cenu převzali rakouský spisovatel Heinz Janisch a kanadský ilustrátor Sydney Smith⁴. Druhý z autorů ve své děkovné řeči hovořil například o dovednosti, jež jako tvůrce obrázkových knih považuje za nejdůležitější – předvídání emocionální odezvy čtenáře. Jak se bude čtenář cítit, když otočí stránku? Smith zároveň cítí velkou zodpovědnost, kterou na sebe autorstvo bere tím, že je zváno do jakéhosi posvátného prostoru – večerního rituálu před spaním, komunitního kruhu ve třídě či předčítání v knihovnách. Autoři a autorky svá slova

³ Cenu Hanse Christiana Andersena v minulosti převzali následující čeští tvůrci a tvůrkyně: Jiří Trnka, Bohumil Říha, Květa Pacovská a Petr Sís.

⁴ Zatímco v českém překladu nevyšla žádná z knih od Heinze Janische, s tvorbou Sydneyho Smitha se máme možnost setkávat již několik let. Pro autora přelomové dílo *Kytičky ulice*, kniha beze slov kanadského básníka JonArna Lawsona se Smithovými ilustracemi, vyšla v českém vydání roce 2016 v nakladatelství 65. pole (v edici Políčko).

propůjčují, aby je mohli pronášet ostatní, a slova tak mohla doputovat k dětem. Věty, které má dítě možnost poprvé slyšet od někoho, kdo do té chvíle možná nenašel ta správná slova. A právě takový dar knihy mají.

Česká republika měla v programu jediné zastoupení, a to v podobě příspěvku věnovaného výzkumu v oblasti tvůrčího psaní. Autorka tohoto textu v něm představila výsledky semináře tvůrčího psaní realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, který byl určen budoucím učitelům a učitelkám českého jazyka a literatury.

Jubilejní 40. mezinárodní kongres IBBY se uskuteční v termínu od 6. do 9. 8. 2026 v kanadské Ottawě. Téma konference *Naslouchání hlasům druhých* (Listening to Each Other's Voices) akcentuje schopnost a ochotu opravdového naslouchání příběhům a hlasům druhých, a to v jakémkoli jazyce či podobě. Komise IBBY považuje naslouchání za čin odpovědnosti. Zpracovávat, co slyšíme – rozumem i citem –, znamená proplétat a dotvářet bohatou síť zkušeností. Literatura otevírá dětem bezpečný prostor, v němž mohou vyslyšet hlasy druhých.

Jaké jsou přesahy onomastiky

Barbora Martinkovičová

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

Ve dnech 7.–10. dubna 2025 se v Praze uskutečnila 5. česká onomastická konference, na níž se znovu po delší odmlce sešli lingvisté zabývající se problematikou vlastních jmen z řady evropských zemí. Pořádání konference se ujalo oddělení onomastiky Ústavu pro jazyk český AV ČR, a navázalo tak na předchozí ročníky, jež hostila Ostravská univerzita. Díky značnému zájmu ze strany prezentujících účastníků se čtyři dny trvající konference svým rozsahem blížila formátu odborného kongresu. Ústředním tématem konference byla onomastika v interdisciplinárních souvislostech, což se odrazilo v širokém spektru příspěvků.

Plenární přednášky prosloušené zahraničními hosty byly zaměřeny převážně teoreticky. Christian Zschieschang ve své prezentaci nazvané *Onomastics and interdisciplinarity: Practical experiences and theoretical positions* přiblížil posluchačům postavení onomastiky vůči jiným oborům a možnosti a meze, výhody a nevýhody spolupráce onomastiků se zástupci jiných oborů, zejména historiků. Katalin Reszegi v druhé přednášce propojila dvě lingvistické disciplíny: onomastiku a kognitivní lingvistiku. V prezentaci s názvem *Polysemy and synonyms of proper names from a cognitive perspective* představila, jak lze lexikální vztahy vlastních jmen popisovat z kognitivnělingvistické perspektivy, jež soustředí pozornost na sémantickou strukturu.

Konferenční program byl rozdělen do 24 tematických sekcí, jež probíhaly paralelně ve dvou přednáškových sálech. Tematické sekce pokrývaly vztah onomastiky a jiných vědeckých oborů (např. onomastika a archeologie, o. a právo, o. a literatura), stejně jako vztah onomastiky k dalším lingvistickým oborům (např. o. a kognitivní lingvistika, o. a historická lingvistika, o. a etymologie, o. a dialektologie, o. a tvarosloví, o. a ortopedie, o. a pravopis). V tematických sekcích zaznělo celkem 72 přednášek.

Přestože se může zdát, že je výzkum vlastních jmen úzce specializovaným lingvistickým tématem, onomastika nabízí řadu podnětů využitelných i ve školní praxi. Vlastní jména se ve výuce češtiny objevují opakovaně – při výkladu pravopisu, tvarosloví či slovní zásoby – a aktuální poznatky z onomastického výzkumu mohou učitelům pomoci tyto oblasti obohatit, zatraktivnit či zpřesnit. Některé příspěvky pak přinesly i zcela zásadní informace, které mohou mít na výuku přímý dopad. V následujícím přehledu představíme výběrově jen některé z příspěvků, jež by podle našeho názoru mohly zajímat čtenáře tohoto periodika.

Při výuce lze poukázat na různé souvislosti, které zazněly v příspěvcích propojujících onomastiku s nelingvistickými i lingvistickými disciplínami. Jedním z nich je postavení vlastních jmen v českém zákonodárství. Absence jazykového zákona v ČR totiž neznamená absenci zákonných opatření vztahujících se k jazyku, což je patrné především v oblasti vlastních jmen. V prezentaci *Z historie znalectví v oblasti osobních jmen (právní předpisy, praxe, soudní spory)* seznámily Žaneta Dvořáková a Andrea Bartíková své posluchače nejen s historií i současností právních předpisů upravujících užívání osobních jmen, ale také se zajímavými příklady z praxe (např. spory o povolení jména *Thimian, Růženka*). Na to, které otázky týkající se jazyka obecně, českého jazyka a vlastních jmen jsou v Poslanecké sněmovně projednávány, se soustředili Jaroslav David a Jana Davidová Glogarová ve výmluvně nazvané přednášce *Když si politici hrají s onomastikou: zápisy z poslanecké sněmovny parlamentu České republiky jako pramen pro laickou lingvistiku*. Analýza ukázala, že členové Poslanecké sněmovny využívají lingvistickou tematiku v rétorických strategiích a argumentaci namířené proti politickým soupeřům, v diskuzích přitom schází ukotvení v odborné terminologii či hlubší znalosti lingvistiky. Hned ve dvou sekcích zazněly příspěvky věnované vlastním jménům a jejich roli v literatuře, a to v próze (např. Tereza Klemensová, Jana Davidová Glogarová, Veronika Poláchová: *Propriální krajina postmodernismu (na příkladu próz Miloše Urbana a Michala Ajvaze)*) i v poezii (např. Karel Komárek: *Vlastní jména v poezii: možnosti zkoumání*).

Téma dialektologie propojila s onomastikou Martina Zirhutová v příspěvku *Nářeční varianty apelativa borovice v pomístních jménech v Čechách*, která ukázala propojení nářečních areálů apelativ *borovice, sosna, chvůje* s propriálními areály pomístních jmen, které tyto výrazy (popř. jejich deriváty) obsahují. Zpracování vlastních jmen a jejich původu v etymologických slovnících se v přednášce *K etymologizování vlastních jmen v etymologických slovnících* věnovaly Ilona Janyšková a Helena Karlíková. Upozornily posluchače mimo jiné na nejednotnost zpracování a na různé potíže, které snaha nalézt nejpravděpodobnější etymologii vlastního jména přináší. Kde začíná a končí hranice vlastního jména, testovala Marta Šimečková v přednášce *Zoonyma ve Slovníku nářečí českého jazyka*. Zpracování zmíněného slovníku totiž přináší zajímavé otázky, kdy lze některá pojmenování hodnotit jako nářeční varianty a kdy už jako vlastní jména (např. *bažana, mlsná kráva, bělina, kráva bílé barvy, bočena, trkavá kráva*).

Z hlediska školní praxe byly podnětné prezentace zabývající se českou ortoepií a ortografií ve vztahu k vlastním jménům. Výslovnosti cizích vlastních jmen, konkrétně

toponym, byly věnovány dva komplementární příspěvky. Barbora Martinkovičová (*Jak se do češtiny adaptují anglická toponyma*) na příkladu anglických toponym ukázala nejednotnost zpracování výslovnosti těchto vlastních jmen v dosavadních kodifikačních příručkách. Na příkladu konkrétních toponym (např. *Baltimore*) upozornila na značnou rozkolísanost české výslovnostní normy přejatých proprií, která se promítá i do nově budovaného Akademického slovníku současné češtiny (u propria *Baltimore* jsou kodifikovány 4 výslovnostní varianty). Na tuto přednášky plynule navázal příspěvek Veroniky Štěpánové a Jiřího Nováka *Onomastika a ortoepie: výslovnost názvů států USA v češtině*. Autoři v něm na základě výzkumu výslovnostního úzu vysvětlují adaptační principy uplatňované v české výslovnosti těchto proprií a výsledkem jejich výzkumu je rovněž stanovení ortoepických podob, které byly následně zachyceny v kodifikaci. Problematikou pravopisu vlastních jmen se zabýval Pavel Štěpán v příspěvku *Psaní velkých písmen u pomístních jmen*, který se věnoval návrhu Návoslovné komise ČÚZK na pravopisnou úpravu pomístních jmen s genitivní strukturou (např. *důl Míru* → podle návrhu *Důl míru*). Tento návrh otevřel otázku vztahu mezi jazykovou kodifikací a standardizací, neboť by mohl vést k novým rozporům mezi pravopisnými pravidly a standardizovanými podobami názvů (které se objevují mj. v mapách).

Mezi příklady jsem záměrně vybrala české příspěvky, které mohou být pro školskou praxi nejvíce přínosné, protože se zaměřují na analýzu českých jmen. Celý program včetně cizojazyčných příspěvků je dohledatelný na webu konference.¹ Autořům přednášejícím na konferenci byla nabídnuta možnost publikovat své příspěvky v odborném onomastickém časopisu *Acta onomastica*, který vychází jednou ročně. V posledním ročníku (2025) tuto možnost již někteří z autorů (včetně několika zde zmíněných) využili.

Konference ukázala, že onomastika není izolovanou disciplínou, ale dynamicky se rozvíjející oblastí, která vstupuje do dialogu s dalšími lingvistickými i nelingvistickými obory. Pro školní výuku z toho vyplývá především možnost nahlížet vlastní jména jako živou součást jazyka, jež odráží historii a kulturu, ale promítají se do ní i současné jazykové procesy. Využití aktuálních poznatků – ať už při výkladu pravopisu, výslovnosti, hranic mezi apelativy a proprií, či jiných oblastí – může přispět k tomu, aby se výuka češtiny stala pro žáky konkrétnější a zároveň intelektuálně podnětnější.

¹ <https://cok2025.avcr.cz/export/sites/ujc-cok/.content/files/program-COK-2025-03-20.pdf>

RECENZE

Návrat ke čtení celých knih jako cesta k budování pozornosti?

Robert Kolár

ÚČL AV ČR v Praze, kolar@ucl.cas.cz

Lemov, D., Driggs, C., & Woolway, E. (2025). *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading. Translating Research to Reignite Joy and Meaning in the Classroom*. John Wiley and Sons.

„Pokaždé, když se svou třídou čtu,“ řekla nám jedna učitelka, „trnu strachy, že do místnosti vejde někdo z vedení a zeptá se mě, proč si čteme, když bychom se měli učit. Vedení naší školy totiž nepovažuje čtení za výuku“ (s. xxxi).

Kdo by neznal paní Láryfáry, která léčila dětské neduhy s roztodivnými názvy pomocí ještě podivnějších kúr. Kdyby paní Láryfáry přišla dnes na hospitaci do hodin češtiny, pravděpodobně by na většině škol diagnostikovala epidemii „pasážizace“ (*passage-ification*). Tímto novotvarem se označuje výuka literatury, která je degradována na nekonečné vyplňování pracovních listů s krátkými, často nesouvisejícími úryvky textů, jejichž účelem často bývá nácvik izolovaných dovedností pro testy (s. 26, 145).

Jako lék na tuto chorobu předepisuje autorský tým ve složení Doug Lemov, Colleen Driggs a Erica Woolway svou novou publikaci *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading*. Kniha si klade za cíl pomocí opory ve vědeckých výzkumech vrátit radost a smysl do výuky (viz její podtitul) a explicitně se hlásí k hnutí *Science of Reading*. Dodejme však, že publikace se nezabývá metodami osvojení čtení, ale je myšlena jako nadstavba, která se týká porozumění textů, zejména literárních. Autoři v úvodu přiznávají návaznost na svůj předchozí bestseller *Reading Reconsidered*, avšak tvrdí, že

se jedná o dvě odlišné knihy s podobnými tématy (s. xxviii). Moje čtenářská zkušenost je trochu jiná a myslím, že ten, kdo zná předchozí tvorbu autorů, by měl svá očekávání ohledně novosti předkládaných tezí spíše krotit (kromě *Reading Reconsidered* připomeňme ještě bestseller *Teach Like a Champion 3.0*, který vydalo v českém překladu Jitky Šišákové a Michala Orsága Nakladatelství publishED pod názvem *Uč jako šampión 3.0*).

Publikace je vystavěna na sedmi klíčových tezích nebo pilířích. Prvním pilířem je pozornost. Autoři postulují, že bez schopnosti udržet pozornost, kterou digitální technologie decimují, nelze efektivně číst. Na pozornost navazuje požadavek plynulosti čtení. Pokud čtení samotné vyžaduje vědomé úsilí, „tento proces vytlačí jiné, pokročilejší kognitivní aktivity, které jsou nezbytné k pochopení významu textu“ (s. 7). Plynulost je tedy branou k porozumění. Třetím a zásadním bodem je důraz na kontextové znalosti (*background knowledge*). S tím souvisí čtvrtá teze, že slovní zásoba je nejdůležitější formou znalosti, ačkoliv je často chybně vyučována jako dovednost (s. 17). Pátý argument propojuje čtení s psaním, které hraje synergickou roli v rozvoji čtenářství (s. 21). Šestá teze vrací do hry tištěnou knihu jako optimální formát, který strukturuje myšlení jiným způsobem než analýza vybraných pasáží (s. 24). Teze uzavírá sedmý bod: schopnost pozorně a detailně číst (*close reading*) komplexní texty vede k dlouhodobému úspěchu (s. 27).

Pro české vyučující, formované Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a důrazem na kompetence, může být četba této knihy šokem, případně návratem do minulosti. Zatímco české kurikulum (alespoň v teorii) akcentuje dovednosti, Lemov a jeho tým rehabilitují fakta a do jisté míry i dril. Autoři s odkazem na Daisy Christodoulou (srov. i její knihu, kterou do češtiny přeložila Tereza Vlková a pod názvem *Sedm mýtů o vzdělávání* vydalo Nakladatelství publishED) přirovnávají vztah dovedností a znalostí k pečení dortu: ptát se na správný poměr mezi dovednostmi a znalostmi je jako ptát se na poměr mezi ingrediencemi a dortem: „Znalosti se stávají dovednostmi“ (s. 16).

Moje první námitka směřuje k tomu, že ačkoli je skoro celá kniha věnovaná výuce literatury, je v ní literatura příliš instrumentalizována. Stává se nosičem informací o světě (historii, společnosti, reáliích) a opomíjí se její estetická funkce. Cílem je text „odemknout“ a vytěžit z něj informace, nikoliv se učit vnímat (analyzovat) jeho literárnost – tedy to, jak je udělán. Souvislost mezi výukou poetiky a pasážizací, kterou autoři na s. 150–151 sugerují, mi připadá přehnaná. Deficit zaměření na estetickou funkci je možná důsledkem toho, že se autoři téměř výhradně zaměřují na epiku, lyrika je odsunuta na vedlejší kolej, objevuje se jen okrajově, a to i přes to, že je explicitně uznán její potenciál (zejména pro metodu *close reading*, s. 359). Domnívám se, že pokud by se pozornost v knize více soustředila k lyrice, nutně by se muselo více řešit i to, jak je literární text napsán a jak se to „propisuje“ do jeho smyslu. Mimochodem právě u lyrické poezie se totiž – více než v případě epiky – vkrádá otázka, zda je nutné číst vždy celou sbírku, nebo zda stačí vybrané básně. Zatímco požadovat četbu celého románu či dramatu je vzhledem k narativnímu oblouku logické (samozřejmě v tuto chvíli pomíjíme literární experimenty v širokém slova smyslu atd.), u básnické sbírky, často pojaté jako

volný soubor textů za určité období, to nebývá pravidlem. Větší zapojení lyriky do úvah by bylo tedy jen prospěšné a mohlo přinést důležité retuše celé koncepce.

Moje druhá námitka se týká více než padesáti vzorových videí, která publikaci doprovázejí. Pokud je zhlédneme, zarazí nás rozpor mezi hlášanou teorií a vizuální realitou třídy. Autoři sice razí heslo „High Text, Low Tech“ a varují před digitálním rozptylováním, avšak doprovodné materiály ukazují v přibližně 85 % případů třídy se zapnutými projektory či interaktivními tabulemi. Jistě, žáci mají na lavici otevřenou knihu a na obrazovce často svítí jen statické zadání, otázky k textu či odpočítávání času. Nicméně i tato „pasivní“ přítomnost technologie si vybírá svou daň: zapnutý projektor zpravidla vyžaduje zatažené žaluzie. Je šero prozařované svitem tabule skutečně tím nejlepším prostředím pro soustředěnou četbu a budování návyku na „analogový“ svět? Nabízí se srovnání s přístupem Timothyho D. Walkera, který ve své knize *Teach Like Finland* (názvem polemické k Lemovovi), naopak poukazuje na význam přirozeného světla a otevřených oken.

Moje třetí námitka se týká užití metody *close reading*, kterou autoři aplikují na velmi krátké úseky, někdy i na jednotlivé věty. Nenarážíme tu na zajímavý paradox? Nehrozí totiž vznik jakési „pseudopasážízace“? Ačkoliv čteme celé dílo, skutečnou analytickou práci provádíme opět jen na vybraných fragmentech. Nevysíláme tím signál, že celá kniha je sice přínosná, ale na čem opravdu záleží, je rozbor několika vět? Zásadní rozdíl oproti kritizované „pasážízaci“ je ale samozřejmě v kontextu – neanalyzuje se osamocенý úryvek, ale úryvek se znalostí širšího kontextu čtené knihy. Přesto je třeba dbát na to, aby se ze čtení celého díla nestala jen nutná kulisa pro *close reading* několika odstavců. Další, byť spíše technický limit spatřuji v aplikaci této metody na překladovou literaturu. *Close reading* směřující k mikroskopické analýze může u překladu narazit – jednoduše řečeno se s originálním textem můžeme mýjet a naše analýza bude analýzou překladatelského stylu. Poslední poznámka ke *close reading* se týká toho, že autoři se v recenzované publikaci mohli využít této metody ve škole věnovat jen v omezené míře. Pro zájemce o hlubší metodiku lze doporučit spíše knihu *Rigorous Reading* od autorské dvojice Frey a Fisher (2013) anebo již v úvodu zmíněnou publikaci *Reading Reconsidered*. V českém kontextu nabízí podrobný vhled do možností interpretace literárního textu nedávná publikace Ondřeje Vojtíška *Cestami textem* (2025).

Přes uvedené výhrady nabízí kniha silné impulzy, zejména v kontextu ústní maturitní zkoušky z češtiny. Autoři jsou nekompromisními zastánci čtení celých knih a odmítají „pasážízaci“. V českém kontextu, kde žáci k ústní maturitě předkládají seznam 20 děl (vybraných často z obrovského školního seznamu), by aplikace přístupu „celá třída čte jednu knihu“ mohla vést k výraznému zkvalitnění výuky. I kdyby se ve škole stihlo přečíst společně pět knih ročně, za čtyři roky studia by to pokrylo celý žakovský maturitní seznam – a to s hloubkou porozumění, kterou individuální domácí četba často postrádá. Taková změna by si ale asi vyžádala i úpravu podoby maturitní zkoušky. A narazili bychom i na další překážky: Jak pořídit knihy pro všechny ve třídě? Autoři tuto otázku předjímají: „Jeden argument proti papírovým knihám, který často slyšíme, je cena.

Je to 10 dolarů za knihu, pokud chceme, aby do nich žáci mohli psát a nechat si je. [...] Ale školy běžně nacházejí peníze na interaktivní tabule do každé třídy a Chromebooky pro každého žáka“ (s. 75).

Kniha *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading* může působit konzervativním či tradicionalistickým dojmem, což podtrhují i odkazy na Daisy Christodoulou. Autoři si zakládají na tom, že své teze opírají o vědecké poznatky a jejich odklon od „měkkých“ dovedností zpět k „tvrdým“ znalostem vychází z výzkumů kognitivního psychologa Daniela T. Willingham, na nějž se text často odvolává (český čtenář jej může znát díky knize *Proč žáci nemají rádi školu?*, kterou přeložila Jitka Šišáková a vydalo Nakladatelství publishED a která má také výmluvný podtitul: *Kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*).

Diagnóza takzvané „pasážižace“ výuky je trefná a nanejvýš aktuální i pro české prostředí. Autoři ordinují hořkou, leč nezbytnou léčbu: vrátit se ke čtení celých knih. Číst je přímo ve škole, pod vedením vyučujících, číst je pro sdílený zážitek a především se nebát tichého soustředění nad stránkami knihy.

Nová publikace k výročí Hanse Christiana Andersena

Ivana Gejgušová

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

Andersen, H. Ch. (2025). *Pohádky a příběhy*. Kodudek.

Rok 2025 přinesl několik výročí spojených s osobností Hanse Christiana Andersena – 220. výročí jeho narození (2. 4. 1805), 150. výročí úmrtí (4. 8. 1875) a 190 let od vydání prvního svazku jeho *Pohádek a povídek* (1835).

H. CH. Andersena, zakladatele žánru autorské pohádky, autora, který zcela zásadním způsobem ovlivnil vývoj literatury pro dětské čtenáře, není u nás nutno blíže představovat. Andersenova tvorba se stala pevnou součástí literárního kánonu, jeho texty po celá desetiletí oslovují dětské i dospělé čtenáře. Do českého kulturního kontextu se Andersenovy pohádky dostaly již v 60. letech 19. století prostřednictvím překladů Josefa Mikuláše Boleslavského, v následujících letech v nich pokračoval např. Josef Ladislav Trnovský či Jaroslav Vrchlický. Uvedení překladatelé však nevycházeli z dánských originálů, ale z německých, anglických či polských verzí. Průlom do této zavedené praxe přinesl až Gustav Pallas (1882–1964), v letech 1914 až 1915 vydal kompletní čtyřsvazkový soubor Andersenových pohádek a povídek přeložených z dánštiny. Stejně postupoval také František Fröhlich (1934–2014) a na jeho překladatelské aktivity navazuje Helena Březinová (1974), která je také autorkou literárněvědné monografie *Slavici, mořské víly a bolavé zuby s podtitulem Interpretace pohádek Hanse Christiana Andersena z roku 2018*.

A právě překlady F. Fröhliche a H. Březinové obsahuje třísvazkový titul *Pohádky a povídky* vydaný v roce 2025 nakladatelstvím Kodudek jako připomenutí výše uvedených

výročí. Výslednou podobu vtiskl publikaci erudovaný tým, texty uspořádala Helena Březinová a Pavel Hájek ve spolupráci s redaktorkou Jarkou Vrbovou, respektovanou překladatelkou skandinávské literatury, ilustrace jsou dílem Filipa Pošivače.

Přístup obou překladatelů k Andersenovým pohádkám je možno přirovnat k práci restaurátorů. Východiskem se jim stalo vědomí, že je třeba Andersenovy pohádky přeložit nově, aby byla posílena jejich autenticita, a hlavně je zbavit nánosů nepřesností plynoucích jednak z využití jiných než originálních výchozích textů, ale i z častých zásahů překladatelů, kteří chtěli dětské čtenáře ochránit před příliš přímočarým, drsným zobrazením mnoha situací, nebo naopak chtěli zploštit text tam, kde na čtenáře čekala bohatá symboličnost a metaforičnost. 170 pohádek je v jednotlivých svazcích řazeno chronologicky, v doslovu je uvedeno, že z kompletního souboru Andersenových pohádek chybí jen krátký text *Slabikář*, který staví na využití abecedy a slov abecedně řazených, a proto není možno ho do češtiny přeložit bez citelných zásahů do jeho vyznění.

Pohádky a povídky zaujmou jistě také inovací výtvarné složky. Čtenářům se nejspíš starší česká vydání Andersenových pohádek spojují s ilustracemi Cyrila Boudy a Jiřího Trnky, toho Andersenovy pohádky inspirovaly také k vytvoření filmové pohádky *Císařův slavík* a za ilustrace Andersenových pohádek mu byla udělena Cena Hanse Christiana Andersena.

Filip Pošivač (1986) vytvořil pro *Pohádky a povídky* nový koncept propojení textu a obrazu. Narušil běžný postup při začleňování ilustrací do knižních titulů – pravidelné, rovnoměrné vkládání ilustrací do textu nahradil tím, že celostránkové nebo dvoustránkové ilustrace spojil ve větší celky, shluky ilustrací a ty umístil za vybrané pohádky. Shluk ilustrací nejednou převyšuje rozsah textu, např. pohádka *Pět hrášků z lusku* o dvou stranách textu je doplněna o šest stran ilustrací. Po přečtení textu tak může čtenář prostřednictvím bohatého obrazového materiálu znovu procházet příběhem a opakovaně ho vnímat, tentokrát skrze obrazový narativ. Shluky ilustrací jsou pevně včleněny do textu, ale současně představují svébytný prvek blízký tzv. tichým knihám (silent books).

Pošivač zvolil také vhodnou výtvarnou techniku, akvarelová malba doplněná o prvky koláže Andersenovým pohádkám vsutku svědčí, křehkost ilustrací, jejich neohraničenost, pomíjivost, ale i hravost a drobné náznaky komiky plně souzní s Andersenovou poetikou.

Pohádky a povídky jsou chvályhodným nakladatelským počinem, naplněním teze uvedené v doslovu, že nejhodnotnější díla světové literatury by měla být nově překládána jednotlivými generacemi, aby mohla opakovaně v plné síle oslovovat čtenáře. Titul je výsledkem mnohaleté práce tvůrčího týmu, důkazem kvality a profesionality každého jednotlivého člena a souhry celku. A jistě i inspirací pro nakladatele, překladatele, ilustrátory či znalce (nejen) literatury pro děti a mládež.

Zcela po zásluze byla kniha navržena na ocenění Zlatá stuha za překladatelský počín.

Recenze kolektivní monografie o Jindřichu Šimonu Baarovi

Marie Janečková

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

Kolektivní monografie *Jindřich Šimon Baar, Život – dílo – doba* vznikla v roce 100. výročí úmrtí chodského kněze a spisovatele Jindřicha Šimona Baara (7. února 1869 – 24. října 1925), rodáka z Klenčí pod Čerchovem. Monografii předcházela vědecká konference pořádaná Gymnáziem J. Š. Baara v Domažlicích. Spoluorganizátory byly Město Domažlice, Ústav pro jazyk český AV ČR, Studijní a vědecká knihovna Plzeňského kraje, Katedra českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a Katedra filologických studií Fakulty filozofické ZČU v Plzni. Křest baarovské kolektivní monografie se konal na radnici v Domažlicích dne 9. dubna 2026.

Monografie obsahuje studie sledující Baarovu činnost veřejnou, spjatou jednak s kněžským povoláním a Jednotou katolického duchovenstva, jež vznikla na konci 1. světové války s nadějami na modernější uspořádání katolické církve (*J. Š. Baar a Jednota katolického duchovenstva*), a jednak studie zaměřené na Baarovu spisovatelskou činnost a jeho spojení s literárním seskupením Katolická moderna. Celoživotních čestných vztahů Jindřicha Šimona Baara s Antonínem Podlahou, církevním historikem, spisovatelem, církevním činitelem a významným podporovatelem Baarovy literární činnosti si všimá studie *Korespondence J. Š. Baara s Antonínem Podlahou*. Osobnost spjatou s Baarem, historika Josefa Šacha, podporovatele reformního programu Jednoty katolického duchovenstva, autora první knihy vzpomínek na J. Š. Baara, přibližuje studie *Historik Josef Šach a J. Š. Baar*. Baarovy výhrady k výkladu chodské historie spisovatelem Janem Vrbou v Chodských rebeliích, vydaných na sklonku Baarova života, podává studie příznačně nazvaná *Nehistorická historie*. Příležitostně je ve studiích několikrát zmiňován také archivář František Teplý, Baarův spolupracovník, hodnotitel jeho díla, vydavatel

paměti o něm a věrný přítel. Jiná studie konfrontuje objevným způsobem dva kněžské a spisovatelské typy – Baara a Demla (*Blízcí, a přece vzdálení. Paralely a divergence mezi světy Jindřicha Šimona Baara a Jakuba Demla*). Vhled do Baarových tvůrčích postupů přináší stať *Živá a neživá příroda v díle Jindřicha Šimona Baara prizmatem gramatických kategorií (Jazykomalba J. Š. Baara)*, zabývající se Baarovým až impresionistickým znázorněním přírody. Literární ztvárnění kněžského povolání analyzuje studie *Kněz o kněžích: literární obraz katolického duchovního v prózách J. Š. Baara*. Hodnotí také Baarovy drobné literární útvary, zejména povídky, zachycující mimořádně citlivě sociálně slabou vrstvu obyvatel českého venkova. Do širšího čtenářského povědomí se Baar dostal až po vytvoření vzorového selského typu v postavě Jana Cimbury ve stejnojmenném románě a později také poutavým líčením života na Chodsku před rokem a po roce 1848 i mistrně líčenými scénami z lidového zvykosloví, přírody a dětského světa v románové trilogii (*Paní komisarka, Osmáčtyřicátníci a Lůsy*). Na Baarovo literární zobrazení Žida v románu *Jan Cimbur* soustředila pozornost širěji zaměřená studie (*Obraz Žida v Baarově románu Jan Cimbur*). Na Baarova stěžejní díla pak odkazuje studie, sledující čtenářskou popularitu autora včetně začlenění jeho děl do školní četby, doložené statisticky na základě výročních zpráv gymnázií a školních knihoven z doby předválečné, v době okupace i v poválečném zcela jiném uspořádání (*Vyučování o životě a díle Jindřicha Šimona Baara v českém školství od první republiky po současnost*). Přínosným exkursem do smutné historie matrik městečka Klenčí pod Čerchovem na konci druhé světové války je studie *Klenečské matriky a jejich osudy*.

Kolektivní monografie vzdává čest autoru, jehož literární nadání a vypravěčské umění bylo nesporné a už za jeho života čtenáři oceňované. Stejně jako u ostatních autorů oné pro dnešní mladé čtenáře už vzdálené doby, ba i vlivem jiných podnětů, klesá zájem o tuto literaturu. Zobrazovaná realita však nemusí být vždy vzdálená současnému životu. Je možné najít i styčné body, s nimiž poučený a vynalézavý učitel může v hodinách literatury pracovat, hledat rozdíly i podobnosti a porovnávat je (např. v drobných prózách). Zkušený češtinář může vytěžit i jazykovou stránku díla, která nabízí např. témata o úctě k rodičům, prarodičům a starým lidem obecně (vykání, užívání plurálu ve 3. osobě singuláru v románu *Jan Cimbur*), upozorňovat na nářeční prvky v mluvě postav, nářeční slovník a na to, jak dovedně spojil Baar folkloristický a historický materiál s pevnou dějovou linií a živými lidovými postavami (Chodská trilogie).

Předkládaná kolektivní monografie se snaží připomenout nejdůležitější události ze života pracovitého, rozumného a citlivého kněze, milujícího svůj kraj, krásný, ale tvrdý pro život v něm, spisovatele s darem výřečnosti, obdařeného schopností vystihnout podstatu popisované skutečnosti, kriticky na ni pohlédnout, proniknout do duše zobrazované postavy, a tak si získat srdce čtenářů. Nebylo v silách autorů této monografie vyčerpat beze zbytku látku nabízející se ke zpracování, ale připomněli po létech spisovatele, zaslouživšího si pozornost nejen činností literární, ale i statečným postojem k věcem veřejným a k životu.

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA č. 5

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 31. 5. 2026

Sazba: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci

© UP, Olomouc 2026; ZČU, Plzeň 2026

ISSN 3029-6846

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



Tento časopis vychází pod licencí Creative Commons BY 4.0.

Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

This journal is licensed under a Creative Commons BY licence 4.0.

The licence terms can be found at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.