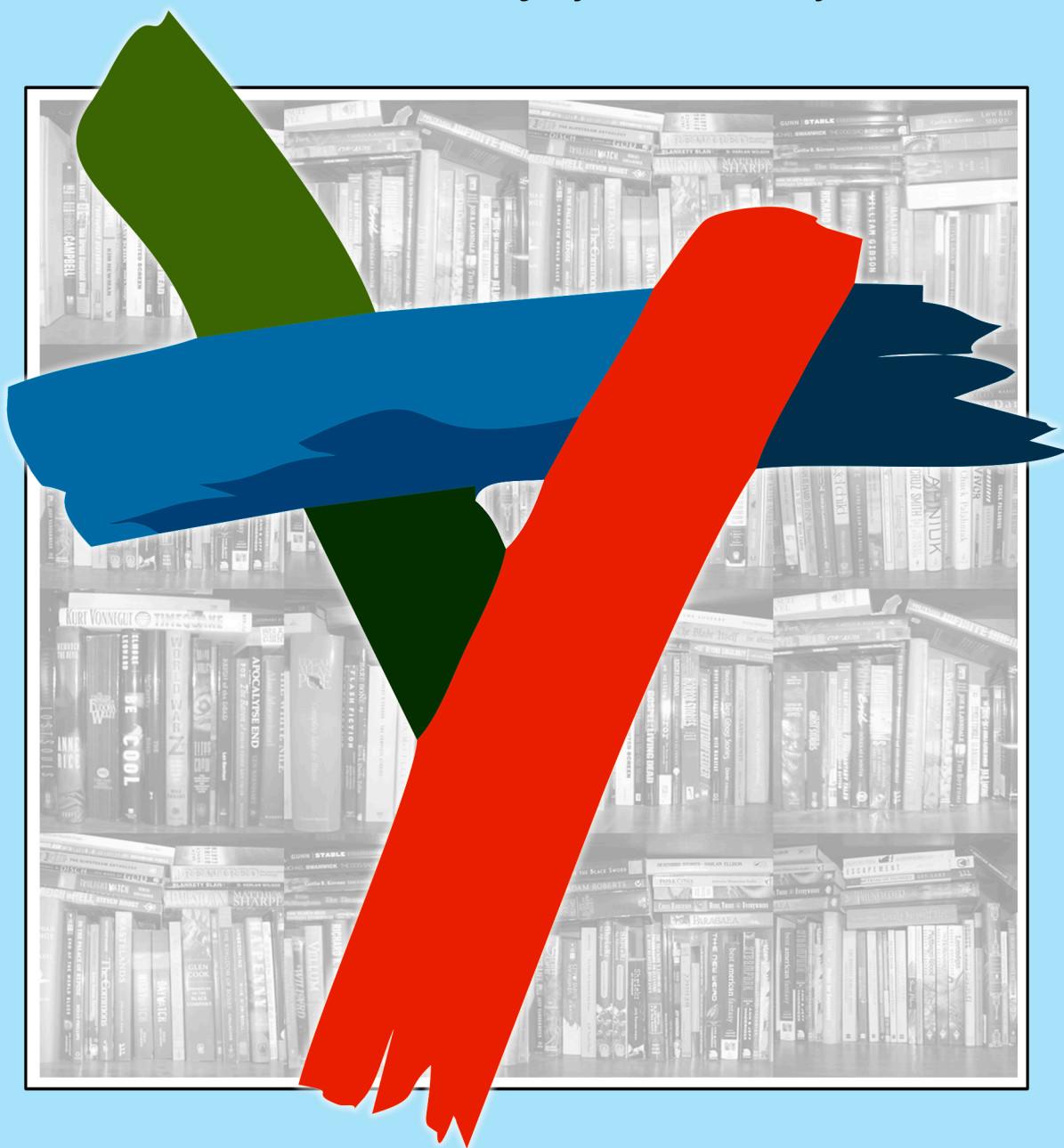


Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury



**JAZYK**  
**LITERATURA**  
**KOMUNIKACE**  
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

**II/2017**

**JAZYK – LITERATURA – KOMUNIKACE** (odborný recenzovaný časopis)

LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)

2/2017, ročník 6

**Název a sídlo vydavatele:**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury  
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

**Vědecká rada časopisu:**

*prof. dr. hab. Mięczysław Balowski*  
*prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.*  
*doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.*  
*prof. PhDr. Vladimír Křivánek, CSc.*  
*doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.*  
*dr. Jože Lipnik*  
*dr. Ilona Gwóźdz-Szewczenko*  
*Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.*  
*Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*  
*Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Dr Dorota Żygadło-Czopnik, Ph.D.*

**Redakční rada:**

*doc. Mgr. Igor Fic, Dr. (předseda)*  
*Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Mgr. Jana Kusá, Ph.D.*  
*Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*

**Redakce:**

*Šéfredaktor: doc. Mgr. Igor Fic, Dr.*  
*Výkonný redaktor: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Technický redaktor: Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*  
*Redaktorka: Mgr. Miroslava Dluhošová*

**Adresa redakce:**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

Všechny články jsou recenzovány minimálně dvěma nezávislými recenzenty.

(c) Univerzita Palackého v Olomouci  
**ISSN 1805-689X**

## OBSAH

### I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

LINGUISTIC ANALYSIS OF SOUND RECORDINGS AS A METHOD OF SOLIDIFYING MOTHER TONGUE PROFICIENCY <i>Alenka Valh Lopert</i>	4
MEDIÁLNÍ TEXTY V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA ANEB ZAMYŠLENÍ NAD VÝCHOZÍMI POJMY <i>Vlasta Galisová</i>	15
OTÁZKY A DIALOGY NEJEN V HODINÁCH ČEŠTINY <i>Ondřej Hausenblas</i>	21
VOKABULÁŘ WEBOVÝ A ŠKOLA <i>Jan Dušek</i>	27
OBRAZ GENDEROVÉ SOCIALIZACE VE VYBRANÝCH KNIHÁCH PRO DĚTI A MLÁDEŽ <i>Veronika Švecová</i>	36

### II. VÝZKUMNÉ STUDIE

ZPRÁVA O STAVU POEZIE NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO DESETI LETECH <i>Jarmila Sulovská a Alena Nyčová</i>	43
DETSKÁ HRA A JEJ BÁSNICKÁ AKTUALIZÁCIA V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI <i>Martina Petriková</i>	52
UPLATŇOVANIE RYTMICKÉHO ZÁKONA U ŽIAKOV ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLY A ŠTUDENTOV VYSOKEJ ŠKOLY <i>Peter Gregorík</i>	59
K UPLATNĚNÍ TEMATIKY ŠOA V LITERÁRNÍCH ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL <i>Milan Mašát</i>	68
HISTORICKÁ TEMATIKA V ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZŠ A ODPOVÍDAJÍCÍ ROČNÍKY GYMNAZIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>Kristýna Šmakalová</i>	79

# I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

# Linguistic Analysis of Sound Recordings as a Method of Solidifying Mother Tongue Proficiency

Alenka Valh Lopert

**Abstract:** *The paper presents an example of higher pedagogical practice carried out within the optional subject Radio and Radio Programmes (second year of MA students of Media Communication, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science, University of Maribor). The students carried out their own radio broadcasts, each app. 27 minutes long, on a weekly basis. The empirical section consists of the analyses of phonetic features, namely Non-standard urban variety elements, which highly influence students' radio speech. The purpose of the analysis is to encourage students to develop greater awareness of the importance of their mother tongue for their future career as on-air personalities (radio announcers, news reporters, etc.).*

**Key words:** *Standard Slovene, Non-standard Slovene, Media Speech, Pronunciation, Spoken Media, Radio*

## 1 Introduction

The article consists of four sections which focus on the following topics: (1) the Slovene language varieties, (2) their role in spoken media, (3) Radio and Radio Programmes, (4) and the empirical analyses of the spontaneous speech in the students' recordings, taking into account only the phonological level (quality and quantity of vowels, pronunciation of consonants etc.). Although typical morphological, syntactic, lexical colloquial Maribor Non-standard urban variety features are present in their speech, they are not included in this article.

## 2 The Slovene Language Varieties

The Slovene Language occurs in several forms or varieties. Jože Toporišič (2000: 13–21) divides them into social, functional, transmissive, temporal/historical and quantitative. In the article we focus on social varieties, divided into two sub-varieties: a) Standard Slovene, which serves as a means of communication throughout Slovenia, and plays an all-national and representative role, and is further classified into literary and colloquial varieties (the latter being a less formal variety of Standard Slovene); and b) Non-standard Slovene, which consists of regional colloquial languages and is a kind of "transdialect" made up of several geographical dialects, i.e. a kind of a social variety in between Standard Literary Slovene on the one hand and dialects on the other. The dialects are divided into Central Slovene (with the centre in Ljubljana), South Styrian (Celje), North Styrian (Maribor with an influence also on Ptuj and Ravne; a subvariant that developed along the Mura River and is centred around Murska Sobota), Littoral (with variants around Nova Gorica, Trieste, Koper and Postojna) and possibly two more: Rovte (Škofja Loka) and Austrian Carinthian, as well as, even if Slovenia is a small country (with cca. 2 million inhabitants), in seven dialectal groups: Pannonian–westwards near Hungarian border, Carinthian–northwards near Austrian border, Lower Carniolan–south of the capital Ljubljana, Upper Carniolan–north of the capital Ljubljana, Styrian–northeast of Slovenia, Littoral–westwards near Italian border; and the Rovte–west of the capital Ljubljana. According to a prominent Slovene dialectologist Tine Logar (1993: 5) the Slovene language is the most dialectally heterogeneous in the Slavic language group.

We should point out here that for the majority of Slovenes, therefore, dialect is the first or native language; we are born into it, while standard language is taught in schools to enable communication between different dialectal speakers. Recently Simona Pulko and Melita Zemljak Jontes (2015)<sup>1</sup> have presented their research on dialect as the starting point for the oral and written creation of adolescents.

The extensive number of language varieties of the Slovene language therefore presents challenges also to professional speakers on the radio stations. In order to help them respond to this problem, the article features a survey of the most frequent deviations in spontaneous speech from current Standard Slovene on the phonological level, analysing the speech of students when recording their radio broadcasts.

### 3 The role of language varieties within spoken media

Nada Zgrabljic (2002: 46) points out that research of radio spoken discourse occupies a special place within the framework of communication science, as it is a form of mass communication in which the media use both specific language and a specific manner of speaking. Although linguistic choices the on-air personalities use are influenced by circumstances, both external and internal, and do not depend only on the speaker's linguistic competence, the media speech, in this case radio speech, should meet the linguistic expectations of the Standard variety.

The radio should also establish communication with the listeners and not only to inform them. Therefore on-air personalities often find themselves in a difficult situation; namely between strict linguistic purism and potential audience rejection on the one hand and awareness of the need of Non-standard language on another.

The analyses based on previous exhaustive data of radio speech in Maribor (Valh Lopert 2005, 2013). It was confirmed:

- that language culture on the radio depends on the linguistic and communicative competence of the speakers,
- and their awareness of switching between the Standard and Non-standard Slovene language;
- the usage of colloquial variety and/or dialect is triggered by either conscious or subconscious code switching in order to accommodate to the target audience or because of the aim and contents of the program;
- deviations from the Standard Slovene language occur more frequently on the commercial radio station than on the public one (ibid.).

As Hotimir Tivadar (2015) states, the Standard Slovene language is relatively young, namely, public media and speakers have been intensively developing in the last 50 years, at the national and international (diplomatic) and military levels only after 1990. It is therefore understandable that the deficit at mastering phonological and rhetorical contents is relatively large, concludes the author.

Radio is certainly an important factor which influences the language of the environment in which it broadcasts. Certain groups of individual listeners are particularly susceptible to its influence because radio is inexpensive, widely accessible and unobtrusive as background to other activities.

In comparison to television or newspapers (picture, read several times) radio with disappearing voice, play very important role in communication, due to the following facts: the listener cannot accept more complex or many items of message at once, language should be clear, the impact

---

<sup>1</sup> Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes: *Slovensko ali knjižno – kako je prav?* In this, a sample group of adolescents was included, which usually does not represent a sample group of informers in classical dialectological research.

of the language from environment on the language/speech of radio is always present (for telephone interactions, guests in studios, live broadcasting ...), and the most important—the influence of language usage of the national and/or commercial radio stations on the language of environment causes changes in the Slovene language as well.

## 4 Media legislation in Slovenia

When discussing media, it is necessary to introduce legislation that prescribes the functioning of the media, and especially the articles that concern the Slovenian language in public use: Zakon o medijih/The Mass Media Act (2001),<sup>2</sup> Zakon o Radioteleviziji Slovenija (ZRTVS-1)/Radiotelevizija Slovenija Act (2005),<sup>3</sup> Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS)/Act about the Usage of Slovene in Public (2004).<sup>4</sup>

### 4.1 Zakon o medijih/The Mass Media Act:<sup>5</sup>

#### Article 2:

"(1) Under the present Act mass media are<sup>6</sup> newspapers and magazines, radio and television programme services, electronic publications, teletext and other forms of editorially formulated programme published daily or periodically through the transmission of written material, vocal material, sound or pictures in a manner accessible to the public.

(2) Under the present Act programme comprises information of all types (news, opinion, notices, reports and other information) and works under copyright disseminated via mass media for the purpose of informing the public, satisfying the public's cultural, educational and other needs, and communicating on a mass basis.

(3) The term "mass media" does not cover bulletins, catalogues, other forms of publication of information intended exclusively for advertising, business communication, educational processes or the Internal work of companies, institutions and foundations, societies, political parties, and church and other organisations, school gazettes, the Official Gazette of the Republic of Slovenia and the official gazettes of local communities, other official publications, posters, pamphlets, brochures and transparencies, and video pages without moving pictures (unpaid reports), unless stipulated otherwise by law."

#### Article 4:

"(1) The Republic of Slovenia shall support the mass media in the creation and dissemination of programme important to: –the exercise of the right of citizens of the Republic of Slovenia, Slovenes around the world, members of the Slovene minorities in Austria, Hungary and Italy, the Hungarian and Italian ethnic communities in Slovenia, and the Romani community living in Slovenia to public information and to be informed in general—the assurance of plurality and diversification of the mass media—the protection of the Slovenian national and cultural identity—the promotion of cultural

<sup>2</sup> Uradni list 35/2001, 11. 5. 2001 (page 4017). Available:

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200135&stevilka=2043>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>3</sup> Uradni list RS, št. 96/2005, 28. 10. 2005 (page 9945). Available:

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200596&stevilka=4191>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>4</sup> Uradni list RS, št. 86/2004, 5. 8. 2004 (page 10418). Available:

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/50690>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>5</sup> Available: [https://www.rtvsl.si/files/razno/mass\\_media\\_act.pdf](https://www.rtvsl.si/files/razno/mass_media_act.pdf).

Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>6</sup> Undelined by A. Valh Lopert.

creativity in the area of the mass media—a culture of public dialogue—the consolidation of the social state based on the rule of law—the development of education and science."

Article 5:

"Protection of the Slovene language:

(4) Publishers founded and registered in the Republic of Slovenia must disseminate programme in Slovene, or must translate programme into Slovene in an appropriate manner, unless such is primarily intended for readers, listeners or viewers from any other language group."

## **4.2 Zakon o Radioteleviziji Slovenija (ZRTVS-1)/Radiotelevizija Slovenija Act.<sup>7</sup>**

The law is based on the Media Act and defines the activities of radio and television in details.

## **4.3 Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS)/Act on Public Usage of Slovenian Language<sup>8</sup>**

Article 1:

"(1) The Slovenian language (hereinafter: Slovenian) is the official language of the Republic of Slovenia. It is the language of oral and written communication in all spheres of public life in the Republic of Slovenia, except when Italian and Hungarian are official languages in accordance with the Constitution of Slovenia, and when the provisions of international treaties that are binding for the Republic of Slovenia specifically allow also the usage of other languages. (2) Slovenian, which is one of the official languages of the European Union, shall be the language by which Slovenia is represented in international contacts."

Article 22 on Media:

"(1) Slovenian shall be the language used in media registered in the Republic of Slovenia. (2) Radio and television programmes, or their parts, transmitted in a foreign language that are used by broadcasters established or registered in the Republic of Slovenia, shall be translated into Slovenian. (3) If messages in a foreign language are communicated in the media in Slovenia, they shall not be presented in a more prominent manner than messages in Slovenian. (4) Specific features and exceptions regarding the first and second paragraph of this Article shall be defined by sector-specific regulations."

## **5 On the subject Radio and Radio Programmes**

Radio and Radio Programmes<sup>9</sup> is an optional subject for the second-year master's degree students within the course Media Communication, carried out at the Faculty of Electrical Engineering and Computer Science, University of Maribor.

It consists of 39 hours of lectures, 15 hours of seminar, and 21 hours of tutorial. Lectures are carried out by three lecturers;<sup>10</sup> each part presents one part of the content (syllabus outline):

---

<sup>7</sup> Available:

[http://www.svz.gov.si/fileadmin/svz.gov.si/pageuploads/prevodi/List\\_of\\_Slovene\\_laws\\_and\\_regulations\\_in\\_English.pdf](http://www.svz.gov.si/fileadmin/svz.gov.si/pageuploads/prevodi/List_of_Slovene_laws_and_regulations_in_English.pdf). Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>8</sup> Available: [http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/min\\_eng/legislation/APUSL.pdf](http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/min_eng/legislation/APUSL.pdf). Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>9</sup> COURSE SYLLABUS: Available: <https://www.um.si/studij/podiplomski-studij/Lists/Studijski%20progami%20stopnja/Attachments/4/U%C4%8Dni%20na%C4%8Drti.pdf>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

<sup>10</sup> I would like to thank to my students in winter semester of the academic year 2015/16 to let me use their recordings for the purpose of this analysis; especially to the assistant Jaka Polutnik for all recordings of the broadcasts; as well as to Prof. Tatjana Welzer Družovec, PhD, holder, to enable students to make their own productions.



Part A<sup>11</sup> on: Radio as a Medium of Communication; Social responsibility of radio; Social view of language; Language and speech; Language and identity, Language and legislation; Varieties of Slovene language; Types and functions of spoken texts; Public communication and culture of speaking; Stylistic of radio language; Spoken media and genres.

Part B<sup>12</sup> on: Structure of radio; Concepts of broadcasting (public, state, commercial, community); Radio station organization; Programming: techniques of radio programming, programme formats, elements of programming; Radio management; Radio promotion and ratings research.

Part C<sup>13</sup>: Radio production–recording of students' (14 in the class) own radio broadcasts in the faculty's recording studio; 13 broadcasts in the semester (one weekly, each approx. 27 minute long).

The objectives and competences of the subject are as follows:

- to make the role of radio in communication and society understandable; to assure students enough knowledge for the work on radio station.

Intended learning outcomes–on completion of this course the student will be able to:

- understand an importance of radio in social communication, understand a structure of radio, use media genre, understand radio management, understand program radio scheme, produce radio program.

The focus of the article is covered within the PART A of the subject Radio and Radio Programmes, which consists of 30 hours, i.e. 15 hours of lectures, 15 hours of seminar. The topics are presented in three units, while each has the aim to inform students:

1 On media in Slovenia: a) overview of media, especially radio, in Slovenia; b) a survey of language use on Slovene radio stations, and some selected samples are presented: national radio station Radio Maribor, as well as commercial radio station radio City (Maribor).<sup>14</sup>

2 On the Slovene language: language manuals: language competence; concrete linguistic-stylistic problems faced by journalists and other writers of media texts; the language in spoken media from a linguistic-stylistic point of view; relation between the norm of the Slovene language and its realization in spoken texts in the media/radio.

3 Language analyses of sound recordings of students' own radio broadcasts, recorded once a week in the semester.

## 6 Phonetic analysis of the students' broadcasts

The empirical section brings the most frequent examples stated by listening the recordings and analysed the phonetic features of students' pronunciation in their own radio broadcasts. Each was app. 27 minutes long. In the winter semester 2015–16<sup>15</sup> a group of five second-year master's degree students attended the optional subject Radio and Radio Programmes. They called their broadcasts *Beer o klock*.<sup>16</sup> When recording their speech, it turned out that specifically typical Maribor Non-standard urban variety elements, namely deviations from the current

---

<sup>11</sup> Assoc. Prof. Valh Lopert, PhD, performer.

<sup>12</sup> Prof. Tatjana Welzer Družovec, PhD; holder and performer.

<sup>13</sup> Assist. Jaka Polutnik, performer.

<sup>14</sup> Sources: A. Valh Lopert, 2005: *Kultura govora na Radiu Maribor*, 2013: *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*.

<sup>15</sup> From October 2015 to January 2016.

<sup>16</sup> Source available also: <http://medijske.um.si/index.php?stran=8&jezik=slo>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

language standard, highly influence students' radio speech, though one student comes from the Carinthian dialectal group and one from the Pannonian one (the Slovenske gorice dialect). The purpose of the analysis is to encourage students to develop greater awareness of the importance of their mother tongue for their future career as on-air personalities (radio announcers, news reporters, etc.).

Deviations of spontaneous speech from the current standard Slovene language (according to the Slovenski pravopis/Slovene Orthographic Manual, 2001) are mostly analysed<sup>17</sup> on phonological level (vowels, consonants, stress, etc.), namely deviations on morphological level (declension, conjugation, number, word groups...), lexical (loanwords, stylistically marked/unmarked, idioms...), and syntactical level (types of clauses, ellipsis, hesitations, corrections/errors, unfinished sentences, simultaneous speech...) are present as well but are not the subject of the present analysis.

We examined the classification of teaching methods by Ana Tomić (2003), which consists of four sections: a) verbal-textual methods; b) illustrative-demonstration methods; c) laboratory-experimental methods; d) methods of experiential learning. All four sections were needed to fulfil students' task successfully.

## 6.1 Analysis of Vowels:

### Quality and quantity of vowel [e]:

- [ɛ̌] for Standard [ê]: *čvéke* ← *čvéke* (blabbing), *popévko* ← *popévko* (pop song), *préjšnje* ← *préjšnje* (previous), *novémбра* ← *novémбра* (November), *decémbrom* ← *decémbrom* (December), *idéje* ← *idéje* (ideas), *péljete* ← *péljete* (to drive), *rékla* ← *rékla*, *rêce* ← *rêce* (to say), *naprêj* ← *naprêj* (forward), *méne* ← *méne* (me), *šéstič* ← *šéstič* (sixth), *desétih* ← *desétih* (tenth), *idéja* ← *idéja* (idea) ...;
- [ɛ̌] for Standard [è]: *izlét* ← *izlèt* (trip), *vséh* ← *vsèh* (all), *nasvét* ← *nasvèt* (advice), *pogléd* ← *poglèd* (view), *namén* ← *namèn* (intention), *klepét* ← *klepèt* (chat) ...;
- [ê] for Standard [é]: *procéntov* ← *procéntov* (percentage), *rêkel* ← *rêkel* (to say), *terên* ← *terén* (ground), *hméljev* ← *hméljev* (hop), *hmélja* ← *hmélja* (hop), *nasvétî* ← *nasvétî* (advice), *čésar* ← *čésar* (which), *žénskem* ← *žénskem* (feminine); *nogométu* ← *nogométu* (football), *smétana* ← *smétana* (cream), *prispévke* ← *prispévke* (article), *slovénščina* ← *slovénščina* (the Slovene language), *rêkel* ← *rêkel* (to say), *pripélješ* ← *pripélješ* (to bring), *prométni* ← *prométni* (traffic), *sklênemo* ← *sklênemo* (to take a decision) ...;
- [ê] in front of *r* for Standard [é]: *primérov* ← *primérov* (examples), *primêr* ← *primér* (example), *prevêrjen* ← *prevérjen* (checked); *večêr* ← *večér* (evening); *katêro* ← *katéro* (which), *nekatêri* ← *nekatéri* (some), *katêremu* ← *katéremu* (to which), *včêraj* ← *včéráj* (yesterday) ...

### Quality and quantity of vowel [o]:

- [ó] for Standard [ò]: *nastóp* ← *nastòp* (appearance), *odklóp* ← *odklòp* (to turn off), *dovólj* ← *dovòlj* (enough), *kónj* ← *kònj* (horse), *splóh* ← *splòh* (at all), *vsót* ← *vsòt* (amount), *odmór* ← *odmòr* (break), *smó* ← *smò* (we are), *nasplóh* ← *nasplòh* (in general), *otrók* ← *otròk* (a child) ...;

<sup>17</sup> More on the subject also: Valh Lopert, Alenka, 2016: Radio kot učinkovit medij za spodbujanje usvajanja materinščine (za študente nesloveniste); 2015: Narečje kot izraz identitete na radijskih postajah v severovzhodni Sloveniji: (Radio Ptuj, Radio Murski val, Radio Slovenske gorice); 2014: The importance of mother tongue for students of interpreting and translating. Valh Lopert, Alenka, Koletnik, Mihaela, 2012: Expressing local identity through radio discourse.

- [ó] for Standard [ô]: *zbódem* ← *zbôdem* (to sting), *odgóvor* ← *odgôvor* (answer), *dóbro* ← *dôbro* (good), *vóda* ← *vôda*, *vóde* ← *vôde* (water), *sóbi* ← *sôbi* (room), *osnóvam* ← *osnôvam* (base), *stópnja* ← *stôpnja* (degree), *tórek* ← *tôrek* (Tuesday), *zapómni* ← *zapômniti* (to remember), *góle* ← *gôle* (naked), *móčne* ← *môčne* (strong), *izbóra* ← *izbôra* (choice), *visóki* ← *visôki* (high), *skóraj* ← *skôraj* (almost), *nóvo* ← *nôvo* (new), *kónec* ← *kônc* (end), *bóžič* ← *bôžič* (Christmas), *móški* ← *mcški* (men), *góri* ← *gôri* (above), *dóli* ← *dôli* (below), *kónec* ← *kônc* (end), *duhóve* ← *duhove* (ghosts), *mója* ← *môja* (mine), *otróci* ← *otrôci* (children) ...;
- [ô] for Standard [ó]: *dóber* ← *dôber* (good) ...

#### Phonetic vowel reduction:

at the beginning of the word reduction of:

- [i]: *\_máš* ← *imáš* (to have) ...;
- [u]: *\_bógi* ← *ubógi* (poor) ...;

in the middle of the word:

- [a]: *mór\_m* ← *móram* (I have to), *mór\_š* ← *móraš* (you have to), *povéd\_la* ← *povédala* (to tell), *pogléd\_la* ← *pogládala* (to take a look) ...;
- [e]: *ponedéljek* ← *pon\_déljek* (Monday), *dvájs\_t* ← *dvájset* (twenty), *vid\_li* ← *videli* (to see) ...;
- [i]: with participle *-l*; non-stressed vowels are not pronounced: *povéd\_li* ← *povédali* (to tell), *naréd\_li* ← *narédili* (to do), *b\_ló* ← *biló* (was), *druž\_li* ← *družili* (to keep company with) ...;

at the end of the word:

- [i]: *túd\_* ← *túdi* (also), *vid\_li* ← *videli* (to see), *zaključ\_li* ← *zaključili* (to conclude), *al\_* ← *ali* (or) ...;
- [i] with infinitive: *mórem trdít\_* ← *mórem trditi* (to affirm) ...;
- [o]: *ták\_* ← *takó* (so), *kák\_* ← *kakó* (how) ...;

#### Semi-vowel [ə]

- [e] for Standard [ə]: *dánēs* ← *dánəs* (today), *dóber* ← *dóbər* (good) ...;
- [ê] for Standard [ə]: *těžka* ← *təžka* (difficult); *těm̄nem* ← *təm̄nem* (dark); *šěl* ← *šəl* (to go); *predvsēm* ← *predvsəm* (above all), *repěk* ← *repək* (tail), *sēm* ← *səm* (I am), *vséh* ← *vsəh* (all), *světli* ← *svətli* (light) ...;
- [ə] for Standard [é]/[è]/[e]: *səvəda* ← *sevėda* (sure), *vərjětno* ← *verjėtno* (probably); *vəš* ← *vėš* (know), *kər* ← *kàr* (that) ...

## 6.2 Analysis of Consonants

- Omission of consonant *j*: *zàj* ← *zdàj* (now) ...;
- omission of consonant *j* in consonant cluster *lj*: *ból\_* ← *bólj* (more), *zadovol\_na* ← *zadovoljna* (satisfied) ...;
- generalization of unstressed ending *-o* in masculine participle in *-l* as: [o]: *rēko* ← *rēkeu* (to say) ...;
- “elkanje”, pronunciation of /l/ instead of standard [ɥ]: *poslušalci* ← *poslušauçi* (male listeners), *poslušalke* ← *poslušauke* (female listeners), *oboževalce* ← *oboževauce* (fans), *proizvajalci* ← *proizvajauçi* (producers), *prebivalci* ← *prebivauçi* (inhabitants), *stolčke* ← *stoučke* (chairs), *zmagovalca* ← *zmagovauca* (winner);
- phoneme /v/ instead of standard [ɥ/w/ɱ] (bilabial; diphthongal: voiced, voiceless):
  - at the beginning; in the middle; at the end of the word; as a preposition:
  - labiodental [v] for [ɥ]: *vlóga* ← *ulóga* (role), *vsè* ← *sè* (everything), *vreména* ← *ureména* (weather); *v poznih* ← *u poznih* (late), *v četrtek* ← *u četrtek* (on Thursday) ...;

- as [f]: *fkľjúčimo* (to include), *fčásih* (sometimes), *fsak* (every), *konzerf* (tins) ...;
- preposition *v* (in) is pronounced with semi vowel instead of together with the following word as [ʋ/w/ɱ]: *və njénem* (in her), *və ansámblu* (in an ensemble), *və úri* (in an hour) ...

### 6.3 The place of word stress

Shift to the first syllable (to the left):

- *láhko* ← *lahkó* (can), *ódpřete* ← *odpréte* (to open), *oglásite* ← *oglasíte* (to announce), *ně bo* ← *ne bó* (will not), *celiákijo* ← *celiakijo* (coeliac disease), *váriti* ← *varíti* (to brew), *céntimetrov* ← *centimétrov* (centimetres), *prostáti* ← *próstati* (prostate), *záčnem* ← *začněm* (to start), *pótopisnega* ← *potopísnega* (itinerary), *lépo* ← *lepò* (nice), *snéga* ← *snegà* (snow), *uglasbíl* ← *uglásbil* (set to music), *účite* ← *učíte* (to learn), *sámo* ← *samó* (only), *kategórije* ← *kategoríje* (categories) ...

## 7 Discussion

The influence of Non-standard, local speech is widely recognised among the speakers, paying special attention in the analysis to the most frequent categories: 1. vowels: 1.1 quality and quantity of vowel [e]: [é] for Standard [ê]: *rěče* ← *rêče* (to say), *méne* ← *mêne* (me); [é] for Standard [è]: *nasvét* ← *nasvèt* (advice), *poglád* ← *poglèd* (view); [ê] for Standard [é]: *hmělja* ← *hmélja* (hop), *žěnskem* ← *žénskem* (feminine); [ê] in front of *r* for Standard [é]: *prevěrjen* ← *prevérjen* (checked), *večér* ← *večér* (evening); 1.2 quality and quantity of vowel [o]: [ó] for Standard [ò]: *nastóp* ← *nastòp* (appearance), *odklóp* ← *odklòp* (to turn off); [ó] for Standard [ô]: *zbódem* ← *zbòdem* (to sting), *vóda* ← *vòda* (water); [ô] for Standard [ó]: *dôber* ← *dóber* (good); 1.3 phonetic vowel reduction: at the beginning: [i]: *\_máš* ← *imáš* (to have), [u]: *\_bógi* ← *ubógi* (poor); in the middle: [a]: *mór\_m* ← *móram* (I have to), *mór\_š* ← *móraš* (you have to), [e]: *ponedéljek* ← *pon\_déljek* (Monday), [i]: with participle *-l*; non-stressed vowels are not pronounced: *povéd\_li* ← *povédali* (to tell); at the end: [i]: *túd\_* ← *túdi* (also), *vid\_li* ← *videli* (to see), [i] with an infinitive: *mórem trdit\_* ← *mórem trditi* (to affirm) ...; [o]: *ták\_* ← *takó* (so), *kák\_* ← *kakó* (how) ...; 1.4 pronunciation of semi-vowel [ə]: [e] for Standard [ə]: *dóber* ← *dóbər* (good); [ê] for Standard [ə]: *těžka* ← *təžka* (difficult); [ə] for Standard [é]/[è]/[e]: *vəš* ← *věš* (know); 2. analysis of consonants: 2.1 omission of consonant: *zāj* ← *zdāj* (now); omission of *j* in consonant cluster *lj*: *ból\_* ← *bólj* (more); 2.2 generalization of unstressed ending *-o* in masculine participle in *-l* as: [o]: *rěko* ← *rékeu* (to say) ...; 2.3 “elkanje” /l/ za [ʋ]: *oboževalce* ← *oboževaŋce* (fans); 3. pronunciation of phoneme /v/ instead of standard [ʋ/w/ɱ] (bilabial; diphthongal: voiced, voiceless): at the beginning; in the middle; at the end of the word; as a preposition: labiodental [v] for [ʋ]: *vsě* (all); [f]: *fčásih* (sometimes); preposition *v* (in): [ʋ/w/ɱ] with semi vowel: *və njénem* (in her); 4. the place of stress: shift (left) to the first syllable: *láhko* ← *lahkó* (can).

The further analyses would be of great importance as well if carried out at the level of: morphology, syntax (i.e. incomplete syntactic patterns, interruptions, repetitions and corrections etc.), lexis (Non-standard, dialectal, borrow words etc.). The reason for the occurrence of these features could be attributed to the limited time that is available for the formulation of thoughts as speakers are under time pressure, and consequently they pay more attention to the subject rather than to the form.

Taking into account the restrictions of radio as being a one-dimensional medium, i.e. there is no personal (physical) contact between speaker and listener, no eye contact, no the role of journalist/moderator/announcer the following factors should be of outmost importance at all levels: culture of speech, choosing the appropriate social category according to the radio station

(commercial or national), rules of good communication according to genre and topics; radio practical stylistics, and features of spoken Slovene.

## **8 Conclusion**

Why is radio speech so important for students of media communication? Students should be conscious of social varieties of the Slovene language, to be able to use them appropriately according to various factors: national or commercial radio station, genres audience, etc. On the one hand Non-standard, colloquial language, regional varieties and dialects are mostly used to achieve a broader audience of listeners, and to strengthen the links to the local community and the region. On the other hand use of the Standard Slovene language gives advantage not only to national radio station, but also additional value to commercial radio station, i.e. to avoid provincialism—preferable when broadcasting for a wider public. That was also the aim of the analysis—to prepare students for their works as on-air personalities, ie. radio announcers, news reporters, etc. and to develop greater awareness of the importance of their mother tongue for their future career.

## SOURCES

*Beer o klock*. Broadcasts available: <http://medijske.um.si/index.php?stran=8&jezik=slo>; (the first broadcast: <https://medijske.um.si/index.php?stran=51&jezik=en&kategorija=2&podkategorija=15&izd=824>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

Radio and Radio Programmes: Course Syllabus: Available: <https://www.um.si/studij/podiplomski-studij/Lists/Studijski%20progami%20stopnja/Attachments/4/U%C4%8Dni%20na%C4%8Drti.pdf>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

## LITERATURE

KOLETNIK, M. & VALH LOPERT, A. (2013). Narečje v medijih. V: Jesenšek, M. (ur.). *Slovenski jezik v stiku evropskega podonavskega in alpskega prostora*, (Mednarodna knjižna zbirka Zora). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, 197–221.

LOGAR, T., (1993): *Slovenska narečja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

PULKO, S. & ZEMLJAK JONTES, M. (2015): *Slovensko ali knjižno – kako je prav?* Maribor: Aristej, Slavistično društvo Maribor.

TIVADAR, H. (2015): Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovstvo*, letn. 60, št. 3/4, str. 161–172.

TOMIĆ, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. (Razširjena izd.), 4. natis. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje. (Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje; 1)

TOPORIŠIČ, J. (2000): *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

VALH LOPERT, A. (2005): *Kultura govora na Radiu Maribor*. Zora 36. Maribor: Slavistično društvo.

VALH LOPERT, A. (2013). *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*. Maribor: Litera.

VALH LOPERT, A. (2014): The importance of mother tongue for students of interpreting and translating. V: Đurović, Aneta (ur.), Kučič, Vlasta (ur.). *Translation und transkulturelle Kommunikation* (Ausgabe Sprache, Literatur, Kultur, Bd. 3). Beograd: Filološki fakultet. str. 97–105.

VALH LOPERT, A. (2015): Narečje kot izraz identitete na radijskih postajah v severovzhodni Sloveniji: (Radio Ptuj, Radio Murski val, Radio Slovenske gorice). *Časopis za zgodovino in narodopisje*, ISSN 0590-5966, letn. 86 = n. v. 51, zv. 4, str. 46–59.

VALH LOPERT, A. (2016): Radio kot učinkovit medij za spodbujanje usvajanja materinščine (za študente nesloveniste). *Jazyk – literatura – komunikace*, č. 1, str. 55–64. Available: <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2016>.

VALH LOPERT, A. & KOLETNIK, M. (2012): Valh Lopert, Alenka, Koletnik, Mihaela: Expressing local identity through radio discourse. *Dialectologia et geolinguistica*, ISSN 0942-4040, 20/1, p. 26–36.

ZAKON O JAVNI RABI SLOVENŠČINE (ZJRS)/Act about the Usage of Slovene in Public (2004). Uradni list RS, št. 86/2004, 5. 8. 2004 (page 10418); [http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/min\\_eng/legislation/APUSL.pdf](http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/min_eng/legislation/APUSL.pdf). Available: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/50690>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

ZAKON O MEDIJIH/THE MASS MEDIA ACT (2001). Uradni list 35/2001, 11. 5. 2001 (page 4017). Available: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200135&stevilka=2043>; [https://www.rtvlo.si/files/razno/mass\\_media\\_act.pdf](https://www.rtvlo.si/files/razno/mass_media_act.pdf). Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

ZAKON O RADIOTELEVIZIJI SLOVENIJA (ZRTVS-1)/Radiotelevizija Slovenija Act (2005). Uradni list RS, št. 96/2005, 28. 10. 2005 (page 9945);

[http://www.svz.gov.si/fileadmin/svz.gov.si/pageuploads/prevodi/List\\_of\\_Slovene\\_laws\\_and\\_regulations\\_in\\_English.pdf](http://www.svz.gov.si/fileadmin/svz.gov.si/pageuploads/prevodi/List_of_Slovene_laws_and_regulations_in_English.pdf). Available: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200596&stevilka=4191>. Accessed: Nov. 20<sup>th</sup> 2017.

ZGRABLJIĆ, N. (2002): Govor na radiju: analiza duhovitosti, poetičnosti i afektivnosti novinara hrvatskoga radia. *Govor/Speech*. Zagreb, vol. 19, no.1, p. 45–64.

**Address:**

Assoc. Prof. Alenka Valh Lopert, PhD  
University of Maribor  
Faculty of Arts  
The Department of Translation Studies  
Koroška c. 160  
2000 Maribor  
Slovenija  
E-mail [alenka.valh@um.si](mailto:alenka.valh@um.si)

# MEDIÁLNÍ TEXTY V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA ANEB ZAMYŠLENÍ NAD VÝCHOZÍMI POJMY

Vlasta Galisová

**Resumé:** Při naplňování výukových cílů daných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (např. rozpoznat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujmout k ní kritický postoj, schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr apod.) se učitel českého jazyka setkává s jistou pojmovou roztržitostí v oblasti pojmenovávání mediálních textů. Příspěvek podává přehled současných pojetí některých klíčových pojmů v českém prostředí. Autorka se pokouší systematizovat tyto pojmy pro potřeby školní praxe.

**Klíčová slova:** RVP ZV, Rámcový vzdělávací program, mediální výchova, mediální texty, publicistické texty, žurnalistické texty, médium, žurnalistika, publicistika.

**Abstract:** Teacher of the Czech language encounters conceptual fragmentation in the field of media text naming when they try to fulfil the educational objectives of the national curriculum. The work gives an overview of the current ideas concerning selected key concepts in the Czech environment. The author tries to systemize these concepts for the needs of school practice.

**Key words:** National curriculum, media education, media texts, journalism.

## Úvod

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) uvádí v očekávaných výstupech ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor Český jazyk a literatura v rámci komunikační a slohové výchovy na 2. stupni, že žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru, rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.

Jedním s průřezových témat je pak mediální výchova, která má žáka vybavit takovými kompetencemi, aby dosáhl základní úrovně mediální gramotnosti. Ta mimo jiné zahrnuje osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií a získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Propojení tohoto průřezového tématu se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Také pak osvojení základních pravidel komunikace, dialogu a argumentace.



Naplnění výše uvedených výstupů RVP ZV předpokládá u žáků jistý stupeň porozumění publicistickému textu. Učitel českého jazyka se však při hlubším studiu problematiky setkává s jistou pojmovou rozptýleností v oblasti pojmenování mediálních textů. Proto se autorka článku rozhodla vybrané pojmy systematizovat

### **Žurnalistický text, publicistický text<sup>18</sup>**

Na terminologické problémy při vymezení textů zprostředkovaných hromadnými sdělovacími prostředky (masovými médii neboli masmédií) upozorňuje Čechová (Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008, p. 245). Česká lingvistická, či přesněji stylistická terminologie používá pro sféru textů spojených s činností hromadných sdělovacích prostředků pojmenování jak žurnalistika, tak i publicistika. Někdy jsou oba pojmy vnímány dokonce synonymně, často i v odborné literatuře. Podle Čechové se publicistika vymezuje jako součást žurnalistiky s funkcí přesvědčovací, hodnotící a získávací. Žurnalistika tedy představuje souhrnný název pro zpravodajství, které pak může pouze informovat, může však také hodnotit, přesvědčovat a posuzovat. V této souvislosti se objevuje pojem novinářství, který je pojímán jako synonymní k pojmu žurnalistika<sup>19</sup>. Čechová dále uvádí, že pro žurnalistiku se vyvinul specifický objektivní vyjadřovací styl – styl publicistický. Cit.: „Jako jeden z funkčních stylů současné češtiny představuje zobecněné a nadřazené označení pro stylové ztvárnění všech žurnalistických textů (verbálních komunikátů), které vedle své funkce informativní (zpravovací, sdělné, komunikační) plní ještě funkci persvazivní, působící a ovlivňovací“ (2008, p.244–245). Jakkoliv si je autorka vědoma terminologické rozkolísanosti, přidržuje se nadále tradice české stylistiky a pro stylové jevy komunikátů žurnalistické sféry užívá (při největší míře zobecnění sledovaných jevů) termínu styl publicistický. Ten považuje za nadřazený pojem pro tyto dílčí funkční styly: 1. Zpravodajský styl, 2. Publicistický styl analytický a 3. Publicistický styl beletristický. Charakter textů publicistického stylu je podmíněn právě jejich širokým společenským posláním<sup>20</sup>.

V souladu s uvedeným pojetím definuje publicistický styl Encyklopedický slovník češtiny (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, p. 458). Autoři uvádí, že tento termín pokrývá širší funkční oblast než někdy užívaný termín styl novinářský neboli styl žurnalistický. Publicistické texty pak podle autorů plní dvě funkce: zpravodajské žánry podávají obecně přístupné informace o společnosti a různých jejích institucích a informují o událostech důležitých pro celek, společnost i jednotlivce; analytické žánry komentují stav společnosti a jejich různých skupin a podávají

<sup>18</sup> V studii pracujeme s pojmem text, na který je nahlíženo v souladu s Encyklopedickým slovníkem češtiny (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, p. 489). Text je zde považován za jazykový projev, uspořádanou promluvu, psanou

i mluvenou. Vedle komplexnosti, vnitřní uspořádanosti a organizovanosti je význačným rysem textu jeho koherence, tematická a funkční jednota a relativní jednota.

<sup>19</sup> Srovnejme s anglickým výkladem pojmu žurnalistika: „*Journalism, the activity of gathering, assessing, creating, and presenting news and information. It is also the product of these activities.*“ Žurnalistika je aktivita zahrnující shromažďování, hodnocení, tvorbu a prezentaci novinek a informací (volný překlad autorky článku). Převzato z: American Press Institute - Insights, tools and research to advance journalism [Online]. (2017). Retrieved November 20, 2017, from <https://www.americanpressinstitute.org/journalism-essentials/what-is-journalism/>

<sup>20</sup> Úkolem publicistických textů je rychle, výstižně, účinně informovat adresáty nejrůznějšího sociálního zařazení, věku

i vzdělání, zprostředkovávat myšlenky maximálně srozumitelně a sémanticky jednoznačně, s maximální bezprostředností a přesvědčivostí, získávat čtenáře a nebo posluchače pro přístup k problémům v duchu názorů, které publicistický orgán reprezentuje (Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008, p. 246).

úvahy o závažnějších společenských jevech. Obě tyto funkce jsou spjaty různou mírou persvaze a agitace adresátů, přičemž ve zpravodajství může přesvědčování a získávání zcela chybět.

Mnohem volněji zacházejí s pojmy publicistika a žurnalistika práce určené přímo žurnalistům a mediálním odborníkům. V Praktické encyklopedii žurnalistiky a marketingové komunikace je žurnalistika označena jako produkt novinářské činnosti, který obsahuje informace

o aktuálním dění ve společnosti a názorech na toto dění. Rovnocennou součástí žurnalistiky jsou dva její stěžejní pilíře: zpravodajství a publicistika. (Osvaldová & Halada, 2007, p. 244–245.) Publicistickou práci autoři dále specifikují jako, cit.: „...publicistika kromě informací obsahuje názor, hodnocení a subjektivní přístup, zahrnuje pojmy, soudy, postoje, kombinuje analytický a syntetický přístup, jejím výsledkem je poznání, eventuálně přesvědčení a získání recipienta“. (Osvaldová & Halada, 2007, p. 164.)

V pojmání žurnalistiky jako pojmu nadřazenému publicistice se přiklání i E. Minářová (2011, p. 171) a objektivní funkční styl žurnalistický diferencuje na dílčí funkční styly zpravodajský, publicistický analytický a publicistický beletristický. Dalším členěním publicistiky na publicistiku analytickou a beletristickou upozorňuje na fakt, že některé texty vedle funkce informativní a persvazivní plní i funkci estetickou. Užití obrazného vyjádření (metafora, metonymie) v publicistice má však jinou funkci než v textech uměleckých. Vede k většímu působení a intenzifikaci vyjádření a vynuceným stereotypem opakujících se situací ztrácí na své poetičnosti a originalitě.

Ve shodě s E. Minářovou postupuje i Nový encyklopedický slovník češtiny online („CzechEncy nový encyklopedický slovník češtiny“, 2017), kde se již mluví pouze o žurnalistickém stylu (nikoliv publicistickém), který je charakterizován jako, cit.: „Specifický objektivní vyjadřovací styl, jeden z funkčních stylů současné češtiny. Termín je přijímán jako abstrahující a nadřazené označení pro stylové ztvárnění komunikace, kterou zprostředkovávají masová média. Texty/verbální komunikáty vedle své funkce informativní (zpravovací, sdělné, komunikační) plní ještě funkci persvazivní (působící, ovlivňovací, přesvědčovací, agitační), tj. slouží persvazi. Termín žurnalistický styl označuje styl textů širší funkční sféry, než zachycují starší užívané termíny novinářský styl nebo publicistický styl. Uvedené názvy vždy ve stylistické terminologii koexistovaly a jejich vymezení se s vývojem stylistiky a proměnami médií (zvláště se vznikem mediální sféry zvukové, obrazové a multimediální včetně komunikace interaktivní) upřesňovalo“. Autorkou hesla je právě Eva Minářová<sup>21</sup>. Uvádí dále, že žurnalistický styl představuje nadřazený pojem pro tyto dílčí funkční styly: (a) zpravodajský styl, (b) publicistický styl analytický a (c) publicistický styl beletristický. Uvedené schematické rozlišení vyhovuje pro potřeby stylistické systematiky, ale v masmediální praxi nejsou mezi uvedenými dílčími styly masmediální komunikace ostré hranice.

Pokud nahlédneme do zahraničních prací, pak S. Ruß-Mohl (2005, p. 21–25) uvádí funkce žurnalistických textů: informovat, formulovat a zveřejňovat, kritizovat a kontrolovat, bavit

i vzdělávat, socializovat a „vést“, integrovat a v neposlední řadě tzv. agenda setting<sup>22</sup>. Úlohu poskytovatele žurnalistických textů, konkrétního média, zdůrazňuje pak B. McNair (2004, p. 16). Žurnalistický text by měl usilovat o zprostředkování reality, podávat výpověď o existujícím a skutečném světě v souladu s požadavky žurnalistického média, jehož prostřednictvím se bude

<sup>21</sup> Eva Minářová (2017): ŽURNALISTICKÝ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.

URL: [https://www.czechency.org/slovník/ŽURNALISTICKÝ\\_STYL](https://www.czechency.org/slovník/ŽURNALISTICKÝ_STYL) (poslední stažení: 22. 11. 2017)

<sup>22</sup> Tedy „nastolování agendy“. Žurnalistické texty (médiá) neovlivňují pouze názory lidí, ale určují, o čem se mluví, určují, která témata budou vnímána jako důležitá.

výpověď šířit v určité části společnosti. Opět se tedy u obou výše uvedených autorů objevuje v rámci širšího a nadřazeného pojmu žurnalistika užší vymezení publicistiky s funkcí hodnotící, přesvědčovací a získávací.

### **Mediální texty, média, masmédia, mediální obsahy**

Jednotlivým prvkem pro texty žurnalistické, publicistické, novinářské je zprostředkující médium. Jedná se tedy o texty mediální. Pojmy média, masová média, masmédia nebo také hromadné sdělovací prostředky představují souhrn médií užívaných v procesu masové komunikace, tedy prostředky rozšiřující sdělení veřejného charakteru směrem k širokému publiku. Užití pojmu média nemá přesně vymezené hranice, rozumí se jim jak technický prostředek, komunikační kanál (kniha, televize apod.), tak i sociální instituce, organizace masové komunikace (Osvaldová & Halada, 2007, p. 117). Médium je tedy podle autorů obecně zprostředkující činitel sloužící k přenosu a uchování sdělení v prostoru a čase. V běžném denním styku se termín médium stále více používá výhradně k označení technických prostředků a sociálních systémů sloužících ke komunikaci masové.

H. Srpová chápe masovou komunikaci jako proces, během něhož dochází k přenosu masového sdělení (což může být text stejně jako třeba i hudba nebo obraz) prostřednictvím masových médií od odesílatele k masovému adresátovi. Všíme si následně, jaké účinky má tento proces na adresáty (2007, p. 12). Zásadní roli zde hrají právě technologie, protože podmínkou masové komunikace je nepřímý (fyzický) kontakt autora sdělení s masovým adresátem.

Podle D. McQuaila (2009, p. 16) se výraz „masová komunikace“ začal používat společně s výrazem „masová média“ na počátku 20. století. Označuje tak organizované prostředky komunikace na velkou vzdálenost, s mnoha příjemci a v krátkém čase (knihy, noviny, film, vysílací média, internet, hudební nahrávky, ...). Nejvýraznější vlastností masového média je, že je určeno pro mnoho spotřebitelů, více či méně anonymních. Vztah mezi producentem a příjemcem je nutně jednosměrný a neosobní. Jejich vzájemný vztah není jen asymetrický, ale často bývá vypočítavý, či dokonce manipulativní (2009, p. 66). Autor upozorňuje, že kdysi bývalo mnohem snadnější jednotlivá média vzájemně odlišit. Díky změnám v distribuci i v organizaci produkce se původní jedinečnost jejich formy a užití stírá. Přispívá k tomu konvergence technologií a pokračující digitalizace. Jednotlivá média se začínají vzájemně podobat a díky pokračujícím trendům integrace národních a globálních mediálních korporací se různé typy médií dostávají tzv. „pod jednu střechu“ (2009, p. 53).

Jak bylo již sděleno, veškerá komunikace, tedy i mediální, je proces. Chceme-li poznat podstatu existence médií, musíme podle G. Burtona (2001, p. 36) věnovat pozornost institucím, jež média vlastní a řídí, systémům výroby, které sestavují výsledná sdělení, kontextu vzniku a nabídky, vlastnímu produktu a významům, které jsou v něm obsaženy, publiku, jež celému produktu přiděluje smysl a v neposlední řadě politickému a kulturnímu kontextu, v němž je sdělení přijímáno a chápáno. Autor dále zdůrazňuje, že každé mediované sdělení je možné považovat za nějaký druh textu (2001, p. 69). Podle tohoto přístupu jsou materiály nejen psané a mluvené, ale i komiksy, televizní pořady, fotografie či filmy svého druhu texty. Každý text je možné číst. Každý text je uspořádán, organizován či strukturován nějakým způsobem. Je tedy dobře analyzovatelný a lze provádět komparace s cílem klasifikovat účinnost jednotlivých sdělení.

Pojem média patří mezi nejužívanější pojmy současnosti, a to v nejrůznějších souvislostech a významech. Médium znamená z latiny prostředek, prostředníka, zprostředkování. Obory, které se věnují různým projevům mezilidské komunikace, označují pojmem médium, média to, co zprostředkovává někomu nějaké sdělení (Jirák & Köpplová, 2003, p. 16). Autoři nazývají

toto zprostředkování mediací. Mediace je nejobecněji proces, při němž mezi dvě strany vstupuje nějaký prostředník, aby ovlivnil, zajistil vztah mezi nimi. Mediace se považuje za jednu z hlavních funkcí masových médií: média jsou považována za prostředníky komunikace mezi jednotlivými skupinami, třídami či vrstvami v moderní společnosti (2003, p. 42). Médii jsou přisuzovány tyto společenské funkce: informování, socializace, kontinuita, zábava, získávání.

## **Závěr**

Z výše uvedených skutečností můžeme chápat mediální texty jako pojem nadřazený pojmům žurnalistické texty a publicistické texty. Vzhledem k širokému záběru pojmu mediální text pak můžeme tento pojem chápat také jako synonymní k publicistickému textu stejně jako k žurnalistickému textu.

S vývojem společnosti, s novými společenskými proměnami a úkoly se stylová sféra mediálních textů neustále vyvíjí a je nesmírně dynamická. Učitel českého jazyka si musí být vědom naznačených terminologických směrů v chápání pojmů publicistický styl a žurnalistický styl a takto k výkladu učivu přistupovat.

Ať již zvolí pohled tradiční české stylistiky, reprezentovaný nejnovější odbornou publikací

o stylistice Současná stylistika (Čechová, 2008), nebo přístup, který se jeví více v souladu se zahraničními pojetími (citovaná Stylistika pro žurnalisty či Nový encyklopedický slovník češtiny online), je vždy nutné, aby byl ve svém přístupu terminologicky jednotný a přesný. Autorka textu si je vědoma skutečnosti, že na základní škole je pozornost věnována pouze základním slohovým postupům a žánrům, ale pokud má učitel českého jazyka a literatury dostát požadavkům rámcového vzdělávacího programu ZV také v rámci průřezového tématu mediální výchova, musí se sám v složité situaci a výhradním postavení médií orientovat a v oblasti slohové výchovy se zaměřit zejména na percepci publicistických textů, ve kterých lze dobře identifikovat jeho základní vlastnosti.

## LITERATURA

- BURTON, G. (2001). *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., & MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- JIRÁK, J., & KÖPPLOVÁ, B. (2003). *Média a společnost*. Praha: Portál.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., & PLESKALOVÁ, J. (Eds.). (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- MCNAIR, B. (2004). *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál.
- MCQUAIL, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace* (4., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.
- MINÁŘOVÁ, E. (2011). *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
- OSVALDOVÁ, B., & HALADA, J. (2007). *Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace* (3., rozš. vyd.). Praha: Libri.
- RUB-MOHL, S. (2005). *Žurnalistika: komplexní průvodce praktickou žurnalistikou*. Praha: Grada.
- SRPOVÁ, H. (2007). *Od informace k reklamě*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- CZECHENCY NOVÝ ENCYKLOPEDICKÝ SLOVNÍK ČEŠTINY [Online]. (2017). Retrieved November 22, 2017, from <https://www.czechency.org/>

### **Jméno, adresa pracoviště**

Vlasta Galisová  
SOU stavební, Opava, přísp. org.  
Boženy Němcové 22, Opava

## OTÁZKY A DIALOGY NEJEN V HODINÁCH ČEŠTINY

Ondřej Hausenblas

**Resumé:** Příspěvek objasňuje tzv. dialogickou triádu, tedy sled otázka-odpověď-reakce při výuce, zejména v literární výchově. Promyšlíme roli a účinky učitelovy reakce na žakovu odpověď k předtím položené otázce. Aby učitel mohl přínosně reagovat, musí i jeho předchozí otázka otevírat téma nebo problematiku tak, že dialog může pokračovat nejméně jako triáda učitelova / žaková otázka-odpověď – žaková reakce – učitelova reakce nebo reakce dalšího žáka. Otázky, kterými se takové hovory otevírají, mají specifické, ne zcela samozřejmé vlastnosti. Pro žáky je důležité, aby je učitelé znali a používali častěji než otázky, které slouží spíše kontrole než rozvíjení žakovu učení.

**Klíčová slova:** dialogická triáda, otevřená otázka, učitelova reakce, literární výchova

**Abstract:** The article explains the dialogic triad, i.e. the sequence of question-answer-further response, namely in literary and language arts teaching. We investigate the role and the effects of the teacher's response to the student's answer on the previous question. The question must have specific qualities to open the topic or problem so that the dialogue may continue even after the answer. It is important for the students' learning that the teachers know and use mostly the type of questions that open the dialogue, rather than control the student's learning.

**Key words:** dialogic triad, open ended questions, teacher's response, reading and literature

### Úvod

Jakým způsobem má učitel klást žákům otázky a jak s otázkami ve výuce zacházet, aby se myšlení i prožívání žáků rozvíjelo i na vyšších úrovních než na rovině zapamatování údajů či prosté aplikace poznatků v předvídané situaci? Jak přenést na žáka samotného zodpovědnost za tvorbu jeho odpovědi? A konečně i jak se učitel může zbavit pocitu a návyku, že správné odpovědi ve třídě zaznívají především z jeho úst?

### Stat'

Ve výuce oborů exaktních, zejm. přírodních, si žáci budují pochopení pojmů a vědeckých myšlenek (generalizací), jako například pojmu metabolismus nebo generalizace „živé organismy se projevují mimo jiné metabolismem“. V oborech humanitních, a zejména v literární výchově je budování pojmů i jejich uvádění do souvislostí (budování smyslu textu) o to složitější, že předmětem a cílem učení nejsou vnější fakty (např. v dějepise), ani zapamatování odborných termínů či analytických postupů, ani samy myšlenky nebo prožitky vyjádřené autorem v uměleckém textu beletristickém, ale spíše „vnitřek“ osobnosti žáka (sebepoznání, zacházení se sebou, jeho metakognice, jeho postoje, jeho citlivé prožívání i jeho kritický odstup atp.). Setkání se sebou samým skrze prožitek z četby je pro čtenáře stejně významný nebo i významnější než poznávání světa kolem něho. Aby se žáci opravdu učili, je důležité učitelovo „didaktická transformace obsahu“ (Janík, 2005): chápeme ho tak, že učitel respektuje a zapojuje do výuky stav a potřeby žáků své třídy – tedy zachází s pojmy, myšlenkami i prožitky

- podle věku žáků,

- podle rozložení pokročilých a nepokročilých,
- podle toho, čím na cestě k danému poznatku už třída prošla - nejen podle „probrané látky“,
- ale také podle toho, co učitel u žáků během učení pozoroval: jakými způsoby se žáci s poznáváním vyrovnávali, které potíže překonávali, čím si pomáhali atp.

Sledujeme tedy pozorně, čím naše jednání při výuce (náš program i průběh výuky a hodiny) žákům opravdu pomáhá, aby porozuměli smyslu příslušných myšlenek a pojmů. Nestačí, když jim je jenom předkládáme jako hotové nebo „k naučení“. Jak to ve své práci v hodině zařídit, aby výuka promyšleně zapojovala i to, jaké měli nebo dosud mají žáci zkušenosti, prekoncepty a náhledy k danému tématu a problematice? Jak vést hodinu, aby žáky přesvědčovala o náležitosti kritického pohledu na svět podávaný vědecky nebo o vážnosti přemýšlení a prožívání nad historickým či uměleckým dílem? Musíme pozorovat, co žáci při učení dělají, jak se pojmů a myšlenek chápou, jak se dobírají prožitku a jak s ním zacházejí, abychom na jejich porozumění podpůrně reagovali, než půjdeme „s látkou“ dál, k dalším cílům (nejen školním „tématům“).

Reagovat na žákovské výkony, na jejich odpovědi, sledovat myšlenky a vůbec reakce žáků není snadná věc, přináší ji učiteli až praxe, skutečný kontakt s dětmi. Ale čekat, až nám to jako učitelům po letech praxe samo „dojde“, by znamenalo ochudit několik ročníků dětí. Navíc snadno sklouzneme o takového navyklého jednání, které dětem nepomáhá. Lepší je být si už od počátku dobře vědom povahy svého jednání se žáky.

Jaký je můj přístup k jednání se žáky? (Mortimer a Scott 2003)

- (1) Někdy a někdo vede jednání se žáky tak, že uznává vícere pohledy na věc (vyučuje dialogicky).
- (2) Naproti tomu jiný učitel se soustředí jen na jeden pohled, obvykle na ten „školní, učebnicový, správný“ (vyučuje autoritativně).
- (3) Kromě toho někdy žáky vpouštíme do jednání (vyučujeme interaktivně),
- (4) anebo je spoluúčast žáků vyloučena (vyučujeme neinteraktivně).

Tyto přístupy ke komunikaci a k jednání se žáky se ovšem různě kombinují:

**Interaktivně, ale přitom autoritativně** jedná učitel, když dává otázky a žádá odpovědi, ale soustřeďuje se výlučně na ty odpovědi, které co nejpřesněji odpovídají na dané téma a látku. „Dobře, Terezo.“ „Super, Tadeáš.“ Od žáků nepřijímá různé jejich samostatné myšlenky, domněnky. Buď je odmítá, nebo se jim vyhne. „No to asi ne, tak kdo jiný?“ „Takhle personifikace nefunguje.“ Učitel by chtěl, aby žáci spolupracovali, aby ochotně odpovídali na otázky. Avšak o tom, jak zareaguje na žáky, rozhoduje jeho představa, že má v hodině sledovat hlavně látku samu a správnost pojmů a myšlenek.

Naproti tomu učitel jedná **interaktivně a zároveň dialogicky**, když reaguje vstřícně na různé žákovské pohledy, nápady, domněnky a závěry, třebaže se mnohdy liší od toho, co v daném oboru platí za správné. „Říkáš, že autor využívá obrazný jazyk. Můžeš upřesnit, jak v tomto textu obraznost vyjadřování účinkuje?“ „Z čeho jsi to odvodila?“ „Můžete někdo nabídnout jinou možnost?“ Atp. Samozřejmě, takový přístup hodinu „zdržuje“ - ale od čeho? Od přímé cesty k tomu, aby už zazněly odpovědi a závěry, které učitel zvolil jako správné. Ale nezdržuje od toho, aby se žáci učili své myšlení a učení ovládat a zlepšovat. To je už dlouho ve vzdělávání velké dilema...

Běžná výuka, v níž učitel sám, monologicky vykládá příslušnou látku, je pak **neinteraktivní a autoritativní**. U nás dosud asi většina lidí prošla v mládí převážně právě takovou výukou, a to nejen například v přírodopise, ale i v jazykové nebo literární výchově. Mnozí si cení, že oni sami poměrně rychle získali mnoho údajů (slov, pouček, dat) a díky tomu se pohotově dokážou rozhlížet po dané problematice i dělat si na ni názor. Jiní si naopak vzpomenou, že přece jenom

měli i některého učitele s otevřenějšími přístupy k jejich učení, a že se učili objevovat, dovozovat, zpochybňovat i dokazovat.

Můžeme si ovšem představit i výuku, v níž učitel nežádá, aby žáci vyslovovali své názory, domněnky i závěry, ale odhaduje jejich možné reakce a už předem odpovídá různými svými výroky – vyvrací omyly, odsouvá individuální postoje atp. Vypadá to trochu jako dialog, ale není interaktivní, učitel ho vede spíše sám se sebou a pro sebe. Žáky tohle ovšem neuspokojí, pokud potřebují své vlastní dojmy z četby, své domněnky o motivaci jednání postav nebo myšlenky o životě vyřknout a probrat a získat na ně od učitele nebo od spolužáků reakci. Teprve během takové reakce si žák často věc teprve ujasní. To nepovažujeme za vadu, neznalost, nepozornost, ale za integrální součást poznávání. Nejen v „měkkých“ oborech.

Čím vlastně do žákova myšlení učitel zasahuje? Podle toho můžeme posuzovat, který učitelský přístup je k čemu vhodný.

1. Učitel pomáhá žákovi utvářet myšlenky – pomáhá najít v textu místa, která k sobě patří, a pobízí, aby žák vyvodil tu souvislost. Vytváří příležitost, aby žáci činili své informované závěry, ale také dává možnost vyslovit své postoje nebo domněnky. Se svými vlastními myšlenkami a poznatky se tedy učitel drží hodně zpátky.
2. Nabízí, aby žák volil mezi různými myšlenkami (ať už je vytvořil učitel, nebo je našla třída či žák sám). Učitel tedy neschvaluje, nechválí první odpověď, která je podle něho dobrá.
3. Učí žáky rozpoznávat hlavní a vedlejší myšlenky nebo pojmy, obvykle tím, že hledá se třídou, jak určité tvrzení nebo slovo patří k celkovému smyslu textu, jakou roli hraje pro význam a pochopení smyslu. Hlavní roli tu ovšem má úsilí žáků samotných najít v textu nebo ve své čtenářské a životní zkušenosti opory.
4. Dává možnost a vyučuje žáky sdílet myšlenky, k čemuž patří nejen slušnost v komunikaci, ale také dovednost držet se tématu či cíle nebo navazovat na předchozí domněnky, námítky či závěry.
5. Ověřuje, zda jsou žákem podané pocity, myšlenky či domněnky pro daný text nebo pro dané zkoumání nebo téma náležité, zda odpovídají tomu, o co jde. Nekontroluje ovšem správnost, spíše pomáhá žákům, aby rozpoznávali, zda jisté tvrzení nebo dojem je, anebo není krůčkem k závěrečnému pochopení smyslu textu nebo v exaktním oboru k odbornému poznatku.
6. Učitel také pomáhá žákům získané a vytvořené myšlenky uspořádat, systemizovat, zpřehlednit v nějaký pořádek, linii – i v literární četbě můžeme žákům pomoci například nějakým grafickým organizérem, nebo seřazením dějů a činů nebo složek dané věci v čase atp.

Nejen u nás, ale i leckde ve světě chápou učitelé didaktiku výuky hlavně v tom, že „jim to jasně vyložím“. Tato metoda má za cíl předat žákům co nejučinněji jisté hotové informace. Leckdy se však zapomíná, že účinkuje jen pro určitou část žákovské populace, zatímco žáci, kteří potřebují poznatky spíše budovat vlastní snahou než přijímat jako hotové a zaručené, bývají znuděni, ztrácejí motivaci, učení se nedostavuje. Učitel vykládá, pak položí otázky, aby zkontroloval, jak si žáci látku pamatují a jak jí porozuměli - tomu se někdy říká iniciace. Pak učitel naslouchá odpovědím žáků – jejich responzi. A pak učitel tyto žákovské responze hodnotí – evaluace. Anebo nehodnotí, ale naváže dalším údajem. Tato klasická stavba hovoru (někdy nazývaná dialogická triáda) nasměruje výuku k myšlení nižšího řádu. Důvodem, proč učitel klade otázky, je zde to, aby hodnotil, co si žáci pamatují a co už umějí. Proto bývají otázky uzavřené nebo žádají jen krátkou odpověď. Učiteli se zdá, že krátkostí odpovědi se dokazuje, že jde o jasný a pevně uložený poznatek. Ve škole, kde takto vedený hovor se žáky převažuje, se žáci nedostávají k myšlení vyššího řádu (sami neprovodují analýzu, syntézu a hodnocení). Učitelům to však uniká – dostávají správné odpovědi a jsou přesvědčení, že dobře vyučují. Tím, že se odpovědi pohotově hodnotí jako správné nebo špatné, vzniká u žáků obava, že dají



odpověď špatnou. Otázky je nežádají, aby vyslovili své uvažování o věci, a žáci by si to v ohrožující atmosféře „dobře-špatně“ ani netroufli.

Otázky tohoto typu však pomáhají učitelům postupovat vpřed podle stanoveného plánu. Žákovské potřeby v učení, pochyby, otázky jeho výuku od plánu neodchylují. Učitel také uhájí svou autoritu, kterou spatřuje v tom, že je to on, kdo rozhoduje, čemu se učit, a že je držitelem správných odpovědí, znalostí.

Jinou didaktiku a jinou realizaci dialogické triády představuje výuka, v níž **učitel řídí diskusi**. U nás se diskusi bohužel dodnes (2017) často nazývá pouhá smršť nápadů z pléna třídy. Diskuse je však něco jiného: Učitel položí podnětnou otázku (pokud ji nevybere z otázek, které předhodili sami žáci). Jeho záměrem je, aby ze žáků vyšly jejich myšlenky k dané problematice, aby je žáci vytvářeli, a nikoli aby jen opakovali již naučené. Žáci jsou žádáni, aby nabízeli své vlastní vysvětlení nebo předvíдали další možnosti, a to právě i ty, které by znalci, vědci v oboru nevyslovili. V společné diskusi **žáci pracují na svých dosavadních domněnkách a závěry, a v jejich mysli se vytvářejí pojmy, v jejich myšlení vznikají zobecněné myšlenky – generalizace opřené o studium textu, o experiment, o kritický „průzkum“ náhledů mezi ostatními vnímateli (čtenáři)**. To je víc, než když se naučí opakovat definici termínu nebo poučku o literárním směru či o významu jistého díla. Kladením otázek výuka rozvíjí myšlení žáků po stupíncích, které žáci právě potřebují. Učitel, který takto otázek používá, zároveň poznává učení svých žáků a staví na tom svou výuku.

Učitel řídí diskusi tak, aby žáci reagovali na vznikající odpovědi a odpovídali na své nové otázky. Během toho učitel poskytuje průběžné vyhodnocování tím, že odpovědi nebo návrhy žáků komentuje („To co říkáš, asi nějak souvisí s tím, co navrhla Jitka.“ „Tohle by potřebovalo víc upřesnit, ne?“ atp.). Nekomentuje ovšem tak, že by k odpovědím žáků vydával nějaké posuzující výroky („To máš dobře, teď jsi to trefil...“ nebo „to sem ale nepatří“ atp.). Udrží diskusi v chodu, podněcuje učitel žáky k tomu, aby na jednu otázku promýšleli různé možné odpovědi. Proto také jeho vlastní otázky nejsou zjišťovací (tj. typu Ano-Ne), nýbrž žádají možná doplnění: „Kde všude bychom se s tímhle mohli setkat?“ „Co podobného prožíváte při četbě sami?“ případně například v dějepise „Co mohlo císaře v téhle době vést k rozhodnutí zaútočit na sousední země?“

Takový postup učitele míří k tomu, aby vznikalo a udrželo se **klima zvědavosti a budování poznání**. Klima zvědavosti však vyžaduje od žáků odpovědi ve větách (jedné až dvou), ale ty ovšem požadují, aby učitel pohotově rozpoznával žakovu potřebu a aby **učitel své další tázání přizpůsobil** tomu, jak žáci uvažují, jak poznávají. To může být velmi náročné, zejména pokud učitel sám v tom neměl dobrou přípravu. Pomůže mu, když dbá, aby odpovědi žáků nehodnotil, ale spíše dával popisnou zpětnou vazbu tak, že pomáhá vzájemnému porozumění. Říká spíše „Opřelas teď svůj odhad toho, co hrdina udělá v další kapitole, o zřetelná vodítka v textu,“ než „Dobře předvídáš pokračování,“ atp. Diskuse mezi žáky, pokud se opravdu naučili diskutovat, učitel také práci usnadní: žáci se učí sami posuzovat odpovědi spolužáků na své otázky podle toho, jak pomáhají pochopit obsah i záměr toho, co si navzájem sdělují.

Série tří replik, jako je učitelova otázka - žákova odpověď - učitelova reakce, může však být s prospěchem také převrácena do podoby **žákovo tvrzení či otázka- učitelova reakce - žákova odpověď**. Žák vysloví svou hypotézu nebo závěr, učitel zareaguje tak, aby žák svou myšlenku dotáhl, upřesnil, dokončil, a žák to pak provede. Nejde o to, aby učitel žáka opravil a přiměl ho k správnější odpovědi. Typickým a jednoduchým příkladem může být žákovo „Já bych myslil, že to je tak a tak...“ - učitelovo „A podle čeho tak usuzuješ?“ - a žákovo bližší osvětlení „Protože jsme pozorovali, jak...“ Učitel vlastně vrátí odpovědnost za „správnost“ odpovědi zpět na žáka. Žák má příležitost své tvrzení doložit, obhájit, a může si pak být více jist, anebo mu může dojít, že nemá dost důkazů, podkladů, opor pro svůj závěr. Může pak ochotněji změnit, vylepšit. Důležité však je právě klima ve třídě – pokud už jsou žáci naučeni očekávat od učitele hlavně

opravy svých chyb, přejímají zodpovědnost jen velmi pomalu. Někteří učitelé se však domnívají, že právě výtkou chyby žáka k odpovědnosti vedli.

Podle autorky Christine Chin (Chin, 2007) porovnáme, jakou povahu má učitelovo tázání v tradiční vs. v konstruktivistické výuce. Tím si také zřetelněji ukážeme jednu ze stránek konstruktivismu ve výuce. Dialogické triády ve smyslu, v jakém zde tohoto termínu pro kladení otázek používáme, ovšem mohou patřit do výuky tradiční i do konstruktivistické. Záleží právě na složení tří položek.

Tabulka 1: Účel kladení otázek

Kladení otázek	tradiční výuka	konstruktivistická výuka
Účel kladení otázek	zhodnotit, co žáci vědí	vyvolat žákovy myšlenky, povzbudit žáka k jejich prohloubení, pomoci žákovi budovat znalost pojmů
Zařazení otázek do přípravy/programu hodiny	Otázky jdou podle přípravy jedna za druhou.	„Reflektivní přihrávka“ (žák-učitel-žák), tj. další otázka požaduje hlubší zvážení přijaté odpovědi; otázky se upravují v běhu hodiny podle uvažování žáků, tj. podle toho, co žáci navrhli nebo podle jejich odpovědí.
Povaha otázek a odpovědí	Vybavení z paměti, otázky nižšího řádu (podle Blooma), tázání končí krátkou, předem určenou odpovědí žáka.	Otevřené otázky umožňují žákovi převzít odpovědnost za své uvažování (vyššího řádu); odpovědi jsou delší, vyvolané otázkami dlouhými jednu až dvě věty.
Učitelova odezva	Učitel ocení správnou odpověď, opraví nesprávnou odpověď, žákovy rozvíjející reakce hodnotí učitel jako své ohrožení.	Učitel odkládá hodnocení odpovědi, přijímá a ocení odpovědi jako přínos, ale neutrálním, nikoli hodnotícím tónem.
Autorita v posuzování odpovědí	Autoritu má učitel, klade požadavky na znalosti a žák je má přijmout bez odmlouvání.	Autoritu k vyhodnocování odpovědí přesouvá učitel do rukou všech žáků.

## Závěr

Zdánlivě samozřejmá dovednost vedení rozhovoru se žákem v sobě ve skutečnosti může skrývat podstatně odlišné přístupy učitele k tomu, co se komunikací se žákem sleduje, a podstatně odlišnou představu o tom, jak se dialogem stimuluje žákovo myšlení i jeho postoje. Ve školní praxi ani v přípravě budoucích učitelů (všech oborů) by nám nemělo uniknout, že je významný rozdíl v účinnosti mezi docela tradičním modelem „učitelova otázka – žákova odpověď – učitelovo hodnocení odpovědi“ a modelem dialogické triády „otázka učitele nebo žáka – rozvíjející odpověď učitele – rozvíjející reakce žáka nebo spolužáka nebo učitele“. Z vlastní praxe víme, že není snadné, aby se učitel zdržel schvalování nebo odmítání žákovy odpovědi, aby (postupně) přenášel vědomí odpovědnosti za odpověď a za učení na samotného žáka. (Účinnou pomůckou na této cestě mohou být audionahrávky učitelovy řeči v hodinách – může si je poslechnout beze svědků, není vystaven stresu z kamery atp.)

## LITERATURA

CHIN, CHRISTINE (2007). Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 44, No 6, s. 815–843

JANÍK, TOMÁŠ (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi – Svazek 2. Brno : Paido.

JANÍK, TOMÁŠ A KOL. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido.

JANÍK, TOMÁŠ, A KOL. (2008) *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido.

MORTIMER, E. F. A SCOTT, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, UK: Open University Press.

### **Jméno, adresa pracoviště**

Ondřej Hausenblas

Katedra české literatury

Pedagogická fakulta UK, Praha

# VOKABULÁŘ WEBOVÝ A ŠKOLA<sup>23</sup>

Jan Dušek

**Resumé:** Příspěvek uvádí zachycení diachronní tematiky v Rámcovém vzdělávacím programu, zároveň představuje obsah internetové aplikace Vokabulář webový. Cílem je zjistit možnosti využití Vokabuláře webového při výuce zvláště českého jazyka a literatury na střední škole.

**Klíčová slova:** Vokabulář webový, stará čeština, výuka češtiny

**Abstract:** This article describes the diachronic approach to Czech language in the national syllabus and introduces the internet application Vokabulář webový. Its aim is to examine the various ways in which Vokabulář webový can be used in teaching Czech language and literature at high schools.

**Keywords:** Vokabulář webový, Old Czech, teaching Czech language

## 1. Diachronní tematika v RVP G

Když nahlédneme do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, zjistíme, že se v učivu nachází i diachronní tematika – základy vývoje češtiny. Žák má při analýze vybraných textů popsat základní rysy češtiny a vysvětlit zákonitosti jejího vývoje a současné vývojové tendence. Žák má také efektivně a samostatně využívat různých informačních zdrojů, jako jsou slovníky, encyklopedie, internet.<sup>24</sup> Učivo „základní vývojové tendence českého jazyka“ se nachází v *obecném poučení o jazyku a řeči*, diachronní tematiku lze nalézt i v rámci grafické stránky jazyka, která se vztahuje k písmu a jeho druhům a principům českého pravopisu. S vývojem jazyka souvisí i rozšiřování slovní zásoby. Pokud bychom vývoj jazyka ve výuce konkretizovali, žák nachází rozdíly ve vývoji češtiny v hláskosloví, tvarosloví, skladbě a lexiku oproti současné češtině a také převádí texty dřívějších vývojových etap češtiny do současné češtiny.<sup>25</sup>

V literární části předmětu má stará čeština také své místo, a to nejen v rámci literární historie – starší české literatury. Žáci čtou transkribované, případně transliterované texty literárních památek.

Kromě českého jazyka a literatury se diachronní téma a práce s historickými prameny promítá do dějepisu. Žák střední školy má rozlišovat různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání i úskalí jejich interpretace.<sup>26</sup> V rámci učiva o středověku i novověku se nachází i vzdělanost, kultura, umění nebo náboženství, kde lze nalézt mezipředmětové vztahy s českým jazykem a literaturou. Zároveň prameny, s nimiž pracuje historik i středoškolský student v rámci dějepisu nebo historického semináře, mají různou povahu (jsou mezi nimi i literární prameny).

## 2. Vokabulář webový

Vokabulář webový je „webové hnízdo pramenů k poznání staré češtiny.“ Tato aplikace vznikla roku 2006 a provozuje ji oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český. Je přístupná zdarma

<sup>23</sup> Článek vznikl v rámci řešení projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. LM2015081 „Výzkumná infrastruktura pro diachronní bohemistiku“ (akronym RIDICS) v rámci Projektu velkých infrastruktur pro VaVaI.

<sup>24</sup> JEŘÁBEK, J.; KRČKOVÁ, S.; HUČÍNOVÁ, L. (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, s. 14.

<sup>25</sup> ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 184.

<sup>26</sup> JEŘÁBEK, J.; KRČKOVÁ, S.; HUČÍNOVÁ, L. (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, s. 43.

a bez registrace. Původně byla vytvořena pro prezentaci nového lexikografického díla *Elektronického slovníku staré češtiny*.

Tato aplikace má několik částí (Slovníky staré češtiny, Textové banky, Edice, Mluvnice, Digitalizované slovníky, Odborná literatura, Audioknihy, Zdroje, Nástroje) a každá z nich bude mít specifické užití.



V části Slovníky staré češtiny Vokabulář webový shromažďuje na jednom místě v elektronické formě slovníky staré češtiny a vyhledávání v nich. Jsou zde zapojeny následující slovníky – *Elektronický slovník staré češtiny* (ESSČ), na němž v současné době pracuje kolektiv autorů oddělení vývoje jazyka ÚJČ AV ČR pod vedením Miloslavy Vajdlové, *Staročeský slovník* (StčS), jehož zpracování vedl Igor Němec a Jaroslava Pečirková, Gebauerův *Slovník staročeský* (GbSlov),<sup>27</sup> *Malý staročeský slovník*, jehož autory byli Jaromír Bělič, Adolf Kamiš a Karel Kučera (MSS), Šimkův *Slovníček staré češtiny* (ŠimekSlov) a *Heslář lístkového materiálu ke Staročeskému slovníku* (HesStčS) a *Index Slovníku staročeských osobních jmen* Jana Svobody (IndexSvob), uživatel tak má k dispozici velké množství informací o staročeské slovní zásobě. Uživatel si může vybrat, ve kterých zdrojích chce hledat, zda ve všech, nebo jen v některých z nich. Je zde možné vyhledávání jednoduché nebo pokročilé a vyhledávání v generálním hesláři nebo fulltextové.

*Vokabulář webový* obsahuje Staročeskou a Sředněčeskou textovou banku, v nichž mohou uživatelé vyhledávat. Nacházejí se v nich transkribované texty z daných období. Vyhledané výrazy jsou zobrazeny v kontextu. Každý text je vybaven charakteristikou pramene, z něhož byl pořízen (rukopis, tisk, edice), informací o jeho dochování (uložení v instituci, signatura, datace, rozsah stran), autorovi opisu a datu zapojení do banky.

V Edičním modulu se nacházejí edice českých textů ze 13.–18. století, výjimečně i textů mladších nebo psaných jiným jazykem. Při jejich editaci byl upřednostněn přístup jazykový před literárním či historickým. Tyto edice jsou jednak začleňovány do zmíněných textových bank, jednak jsou poskytovány pro potřeby Manuscriptoria, kde si tudíž uživatel může zobrazit jak scan, tak elektronickou edici určité památky. Edice jsou ve Vokabuláři webovém zpřístupňovány od roku 2011.

Součástí části nazvané Mluvnice jsou zpřístupněny texty od 15. (Jan Hus) do 19. století (např. Josef Dobrovský, Tomáš Burian, Karel Hynek Thám, Alois Vojtěch Šembera, František Cyril Kampelík, Karel Vinařický, František Otakar Mikeš, Jan Slavomír Tomíček). Nejedná se o novodobé edice, ale o zpřístupnění obrazu rukopisu nebo tisku bez edičního zásahu. Nejsou zde obsaženy jen mluvnice českého jazyka, ale např. také učebnice latiny (Petrus Ramus. *Elementa grammatice Latinae*

<sup>27</sup> ESSČ obsahuje hesla s náslovím při- –z, a–j; StčSlov n–při–; GbSlov a–netbánlivý.

*Philippo-Rameae pro inferioribus classibus Bohemicae pubis collecta atque nunc evulgata*. Praha 1614; Komenského *Ianua linguarum reserata*).

V Digitalizovaných slovnících se nachází Jungmannův *Slovník česko-německý*. Je možné v něm vyhledávat dvěma způsoby, prvním je tzv. listování, druhým vyhledávání, neboť jednotlivé obrazy stran byly anotovány – byla k nim přisána hesla a podheslí, která se na nich nacházejí. Lze vyhledávat pomocí transliterované i transkribované podoby slova.

V rámci modulu Odborná literatura je zpřístupněna Gebauerova *Historická mluvnice jazyka českého*, a to na základě edic vytvořených pracovníky oddělení vývoje jazyka.

V části Audioknihy jsou zveřejněny nahrávky starší české literatury ve formátech MP3, OGG a WAV. Již na samotném Vokabuláři webovém se píše, že „mají sloužit zejména jako pomůcka pro výuku starší češtiny a její literatury na středních školách či jako vhodné médium pro zpřístupnění starších českých památek zájemcům z řad zrakově hendikepovaných“.<sup>28</sup> Jedná se o *Výbor ze staročeské prózy*, který přináší 11 ukázek prozaické tvorby 14. a 15. století, a *Frantova práva*, vzniklá pravděpodobně počátkem 16. století. Jsou to o památky, jejichž elektronické nebo knižní edice vznikly v oddělení vývoje jazyka.

### 3. Využití Vokabuláře webového

Již z toho, co jsme vyčetli při pohledu do RVP G, zjistíme, že Vokabulář webový lze při výuce na střední škole využít, a to nejméně v obou zmíněných předmětech, v jazykové a literární části českého jazyka a literatury a v dějepisu.

#### 3.1. Vokabulář webový a učebnice pro střední školy

Žák střední školy se v českém jazyce nebo dějepisu při výuce nevyhne používání různých příruček nebo slovníků. Během svého studia se má seznámit s různými slovníky, naučit se s nimi pracovat a vyhledávat v nich. Jedná se o slovníky jak v knižní podobě, tak o elektronické zdroje.

Učebnice českého jazyka pro střední školy uvádějí slovníky staré češtiny mezi specializovanými slovníky, avšak s Vokabulářem webovým se žáci setkávají pouze v učebnicové řadě nakladatelství Didaktis, a to na dvou místech. Poprvé je tato internetová aplikace zmíněna v učebnici v rámci kapitoly věnované lexikologii u části pojednávající o speciálních slovnících. Ze slovníků staré češtiny učebnice je zde uveden Gebauerův *Slovník staročeský* a *Malý staročeský slovník* od Běliče, Kamiše a Kučery. Přitom se tu dočteme, že oba slovníky „najdeme na webu Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR (<http://vokabular.ujc.cas.cz>)“.<sup>29</sup>

Podruhé se zmíněná webová aplikace objevuje v kapitole věnované vývoji jazyka v pracovním sešitě v úkolu, v němž žáci pracují se slovníky. Nejprve mají samostatně najít na internetu Vokabulář webový a vypsát si jeho adresu a uvést, jaká organizace ho provozuje a čemu se ta instituce věnuje. Žáci vyhledávají ve slovnících staré češtiny zapojených ve Vokabuláři webovém slovo *holomek*, vypisují jeho význam a uvádějí, ve kterých slovnících ho našli. Totéž slovo hledají ve skupině i v některém etymologickém slovníku. Porovnávají hesla, která našli, a hovoří o tom, čím se liší Vokabulář webový od etymologického slovníku.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> *Vokabulář webový* [on-line]. Verze 1.1.3. [citováno ze dne 20. 11. 2017]. Oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupný na <<http://vokabular.ujc.cas.cz>>.

<sup>29</sup> BOZDĚCHOVÁ, I. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2011, s. 47.

<sup>30</sup> ADÁMKOVÁ, P. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2012, s. 87.

### 3.2. Slovníky staré češtiny

Pokud žák čte středověký text nebo text, v němž se vyskytují středověké reálie, a objeví neznámé slovo, může nahlédnout do některého ze slovníků, které se věnují dobové slovní zásobě, a to v podobě knižní nebo elektronické. Jestliže se rozhodne pro druhou variantu, je vhodné využít právě modul Slovníky staré češtiny, s nímž se již seznámil.

Pokud ve škole žáci píší ročníkové či maturitní práce nebo zpracovávají referáty, které jsou zaměřené jazykově, lze využít zdrojů, které poskytuje Vokabulář webový v různých oddílech. Využití Vokabuláře webového se nabízí zvláště při zpracování lexikologických témat. Žáci mohou sledovat proměnu významu slova - lexému od staré češtiny po 19. století nebo současnou češtinu. Při své práci využijí slovníky staré češtiny zpřístupněné ve Vokabuláři webovém, v nichž mohou sami vyhledávat. Dále budou pracovat s dobovými slovníky, které vznikly v období střední češtiny. Naleznou je v části Zdroje Vokabuláře webového mezi slovníky nezapojenými do jednotného vyhledávání. Jedná se o *Thesaurus linguae Bohemicae* Václava Jana Rosy, *Dictionarium bohemo-latino-germanicum* Kašpara Zachariáše Vusína, *Slovář český* Jana Františka Josefa Ryvola, *Česko-německý slovník* nebo *Slovník řeči česke* Jana Václava Pohla, případně *Vokabulář latinský a český, nyní vnově spravený a rozšířený* nebo *Velmi užitečnou knižku mládencóm*. Mohou vyhledávat i v mladších zdrojích, které zpřístupňuje Vokabulář webový. Mezi nezapojenými slovníky se nachází také díla, která svým vznikem nespádá do doby střední češtiny – *Deutsch-böhmischer Wörterbuch* od Josefa Dobrovského a *Dodavky ke slovníku Josefa Jungmanna* od F. L. Čelakovského. Z části Digitalizované slovníky využijí Jungmannův *Slovník česko-německý*. Další dobové slovníky, které by bylo možno využít při zpracování lexikologické práce, se ve Vokabuláři webovém nenacházejí, ale některé byly v nedávné době zpřístupněny novodobou edicí, a to např. *Nomenclator quadrilinguis* Daniela Adama z Veleslavína. Pokud by žáci chtěli sledovat význam lexému až do současnosti, mohou se obrátit na mladší slovníky, některé z nich naleznou též v elektronické podobě na internetových stránkách Ústavu pro jazyk český AV ČR, ale již nikoliv v rámci Vokabuláře webového. Jednalo by se např. o *Česko-německý slovník* Františka Štěpána Kotta<sup>31</sup> nebo výkladové slovníky češtiny, které byly

<sup>31</sup> <http://kott.ujc.cas.cz/index.php>

vydány ve 20. století (PSJČ,<sup>32</sup> SSJČ,<sup>33</sup> SSČ).<sup>34</sup> Vokabulář webový byl „hnízdem pramenů k poznání staré češtiny“, novodobá česká slovní zásoba a slovníky mají své vlastní „webové hnízdo“ – Lexiko.<sup>35</sup> U slovníků neologismů<sup>36</sup> si uživatel nezobrazí heslo, musí se podívat do knihy. Pokud by studenti měli zájem, mohou pracovat i s materiálými sbírkami Kartotékou novočeského lexikálního archivu, Databází excerpčního materiálu Neomat, případně po zřízení uživatelského účtu s Lexikální databází humanistické a barokní češtiny.

### 3.3. Textové banky

Kromě slovníků nebo databází obsahujících excerpta mohou žáci při lexikologické práci také využívat textové banky nebo korpusy, zde se nesetkávají se slovníkovou definicí nebo excerptem, ale nacházejí slovo v kontextu v konkrétní památce. Pokud se jedná o zdroje zpřístupňované Vokabulářem webovým, lze využít jak Staročeskou, tak Středněčeskou textovou banku. V rámci textových bank mohou žáci hledat konkrétní slovo nebo konkrétní tvar slova, regulární výraz, který obsahuje zástupné znaky, porovnání hodnoty některého z dostupných atributů nebo kombinace těchto možností.

### 3.4. Mluvnice

Již bylo zmíněno, že Vokabulář webový se může vhodně uplatnit v rámci mezipředmětových vztahů. K tomu vybízí např. i modul Mluvnice, neboť obsahuje díla psaná česky, německy i latinsky, doba jejich vzniku přitom pokrývá období od 15. do 19. století. V literárních památkách nacházejících se v tomto modulu je použita čeština, latina i němčina. Tyto památky lze využít, když se ve výuce věnujeme vnějším dějinám jazyka v rámci českého jazyka, literatury dané doby, kulturním dějinám v rámci dějepisu či literatury.

Mezi české památky raného novověku, které jsou zde zpřístupněny, můžeme zařadit Štajerova *Žáčka*.

Vzhledem k tomu, že některé zpřístupněné památky jsou latinské nebo v sobě obsahují latinu, je možné s nimi pracovat i v rámci hodiny latinského jazyka, pokud bychom se věnovali období raného novověku, nebo v českém jazyce a literatury, pokud studenti studují latinu, a vhodně využít mezipředmětových vztahů. Mezi zpřístupněnými díly se totiž nacházejí *Lima linguae bohemicae* Jiřího Konstance, *Grammatyka česká v dvojí stránce* Beneše Optáta, Petra Gzela a Václava Philomatha, *Grammaticae Bohemicae ad leges naturalis methodi conformatae et notis numerisque illustratae ac distinctae libri duo* Vavřince Benedikta z Nudožer, *Grammatica Bohemica, studiosis eius linguae utilissima* Matouše Benešovského, *Grammatica Boëmica in V libros divisa* Jana Drachovského, a dokonce učebnice latiny *Elementa grammaticae Latinae*, jejímž autorem byl Petrus Ramus.

Mluvnice zapojené do tohoto modulu mohou být využity i při probírání tématu národního obrození nebo ilustrovat situaci pozdější. Učitel nemusí pracovat s německojazyčnými mluvicemi, ale může využít některou z těch psaných česky (např. Hankova *Mluvnice čili Soustava českého jazyka, podle Dobrovského* z roku 1822, *Pravopis československé řeči co příruční knížka se mnohými příklady pro učitele, pěstouny, rodiče ku prospěchu mládeže tak sestavený, aby se mu snadným způsobem důkladně naučiti mohla* od Františka Cyrila Kampelíka; *Brus jazyka českého*). Může vybrat úryvek k četbě a k následné diskusi o tom, co daná mluvnice uváděla.

<sup>32</sup> <http://bara.ujc.cas.cz/psjc/search.php>

<sup>33</sup> <http://bara.ujc.cas.cz/ssjc/search.php>

<sup>34</sup> V rámci Internetové jazykové příručky <http://prirucka.ujc.cas.cz/> se zobrazují hesla v SSJČ a SSČ.

<sup>35</sup> <http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/>

<sup>36</sup> Nová slova v češtině. Slovník neologismů 1 a 2.



V modulu se nacházejí scany rukopisů nebo tisků, lze proto zpřístupněné památky použít k nácvičce četby starého tisku nebo k transliteraci či transkripci. U některých z nich však existují novodobé edice.<sup>37</sup>



### 3.5. Edice

V modulu edice jsou zpřístupněny texty jak staročeské, tak středněčeské. Jedná se o rukopisy i staré tisky. Tyto texty mohou být využity jak v rámci jazykové části ČJL, tak v části literární.

Studenti mohou komentovat jazyk jednotlivých památek a hledat rozdíly mezi tehdejší jazykem a současnou češtinou. Mohou komentovat jednotlivé jevy na rovině lexikální, syntaktické, morfologické nebo hláskoslovné, odvozovat pravidla, kdy se změna odehrála. Učitel také může vybrat texty z různých období a žáci mohou určovat relativní stáří památek na základě jejich porovnání.

Edice textů zpřístupněné v tomto modulu mají své místo i v rámci literární složky předmětu. Díla, která jsou zde zpřístupněna, se vždy nedostávají do učebnic a čítanek českého jazyka pro střední školy, proto mohou být jejich vhodným doplněním, jiná představují známé reprezentativní památky.

Texty, které se zde nacházejí, může učitel využít v rámci probírání vývoje literatury, a to literatury středověké, renesanční a barokní. Kromě toho lze i v těchto literárních památkách vyhledávat a komentovat jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby, lze se věnovat také intertextovosti. Pokud učitel pojímá výuku i tematicky nebo se věnuje jednotlivým druhům textů, může si mezi edicemi vybrat text i pro tento účel (satiry, historiografické texty, traktát, kázání nebo náboženské či naučné spisy, cestopis, slovníčky, legendy, náboženské písně, lékařské knihy, kuchařky, pranostiky, apokryfy, epistolografie, bible, právnické texty, snáře, svár, pasionál, korunovační řád, lyrika, epika).

Některé edice je možné vhodně zapojit i do výuky dějepisu coby prameny zpravující o historických událostech a z nějakého pohledu je interpretující, ostatní texty je možné zapojit v rámci kulturních dějin.

### 3.6. Audioknihy

Výbor starší české literatury přináší úryvky z 11 památek datovaných od 2. poloviny 14. do konce třetí čtvrtiny 15. století. V rámci něho jsou zastoupeny různé žánry – legendistika (např.

<sup>37</sup> Např. KOUPIL, Ondřej (ed.). *Jezuité Drachovius a Steyer gramatiky češtiny*. Praha: Koniasch Latin Press, 2012. KOUPIL, Ondřej (ed.). *Matouš Benešovský. Grammatica Bohemica*. Praha: Koniasch Latin Press, 2003.

Pasionál), cestopis (Cestopis tzv. Mandevilla v překladu Vavřince z Březové), historiografie (Staré letopisy české), traktát (Kniežky o šašiech), nábožensko-vzdělávací literatura (Dcerka), svár (Tkadleček). Jednotlivé ukázky mají délku 3:18–9:55 minut, proto není těžké udržet pozornost. Každé ukázce předchází stručný ediční komentář, který informuje o dataci památky, jejím autorství, uložení, podává její stručnou charakteristiku a jmenuje interpreta.

Audioknihy Výbor starší české literatury může učitel využít jak v rámci probírání dějin české literatury, tak v rámci vývoje jazyka. Studenti při práci s audionahrávkou vždy cvičí poslech s porozuměním. Audionahrávka se stane výchozím bodem pro následné činnosti a úkoly, a to podle cíle učitele. Žáci mohou ve skupině či jednotlivě rekonstruovat – převyprávět nebo napsat slyšený příběh v současné češtině. Mohou také sami vyprodukovat text téhož žánru. V rámci literatury mohou diskutovat o dalších literárních dílech daného žánru ve středověku nebo v pozdějších obdobích (v raném novověku, 19. nebo 20. století). Mohou zaměřit svou pozornost i na jazyk památky. Žáci mohou dostat za úkol vypsát během poslechu rozdíl oproti dnešní češtině v jednotlivých rovínách jazyka, nebo se naopak mohou zaměřit pouze na jednu z nich. Následně mohou porovnat to, co si zapsali, s edicí přístupnou ve Vokabuláři webovém.

Dalším dílem zpřístupněným pomocí audioknihy jsou Frantova práva, která vznikla počátkem 16. století. Nahrávka je opět rozdělena do několika částí, obsahuje opět, podobně jako každá skladba ve Výboru starší české literatury, úvod, samotná památka je v nahrávce rozčleněna na předmluvu a 15 tematických částí, z nichž dvě trvají kolem 20 minut. Žáci mohou rozebírat strukturu textu, odhalovat, v čem spočívá parodie. Lze se také zaměřit na jazyk podobně jako u památek staré češtiny. Nabízí se také stylistické cvičení, buď přepsat slyšený úryvek do současné češtiny, nebo na základě slyšeného textu sepsat na podobném principu parodie vlastní text.

#### 4. Závěr

Jak bylo nastíněno, jednotlivé části Vokabuláře webového budou mít své specifické místo ve výuce českého jazyka ve škole, a to jak v jeho jazykové, tak v literární části. Mohou být využity i v rámci mezipředmětových vztahů v jiných předmětech – dobové prameny a slovníky staré češtiny lze zapojit zvláště do výuky dějepisu.

Žáci se během studia mají seznámit s různými typy slovníků i pracovat s internetovými zdroji, Vokabulář webový umožňuje obojí. Žáci vyhledávají ve staročeských slovnících zapojených do jednotného vyhledávání a také ve slovnících, které nejsou zapojené do jednotného vyhledávání, všimají si rozdílů v jejich zpracování, stavbě hesla. Zpřístupněné slovníky staré češtiny lze využít kromě seznámení se s typy slovníků za dvěma hlavními účely: 1. zajímá nás význam slova, které jsme našli při četbě středověkého textu, abychom pochopili text, 2. zajímá nás změna významu lexému oproti dnešní době.

Jak edice starší české literatury, tak audioknihy mají své místo ve výuce. Výuka literatury i jazyka je vždy spojena s texty psanými, případně mluvenými. Texty jsou spojeny se čtením a audioknihy s poslechem s porozuměním. Texty dokládají jazyk doby, v níž vznikly. V rámci jazykové složky studenti vyhledávají rysy typické pro češtinu dané doby, jevy, jimiž se text liší od současné češtiny, provádějí pokus o dataci textu nebo o relativní časové zařazení, pokud porovnávají více textů, mohou také převádět text do současné češtiny. V rámci literární části zasazují dílo do dobového kulturního kontextu, provádějí analýzu obsahu a kompozice díla. Mohou se zaměřit na probírané téma v literatuře průřezově. Je možno zapojit i třetí část předmětu – sloh, kdy se text edice nebo audionahrávka stanou podnětem ke tvorbě vlastního textu inspirovaného četbou.

## PRAMENY A LITERATURA

### Prameny

*Vokabulář webový* [on-line]. Verze 1.1.3. [citováno ze dne 20. 11. 2017]. Oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupný na <<http://vokabular.ujc.cas.cz>>.

### Literatura

ADÁMKOVÁ, P. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2012.

ADÁMKOVÁ, P. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2012.

BOZDĚCHOVÁ, I. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2011.

BOZDĚCHOVÁ, I. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2011.

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

ČERNÁ, A.; LEHEČKA; B. *Elektronická příprava a publikace starších českých textů*. In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, J. (eds.). *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha: Karolinum, 2012, s. 265–269.

ČERNÁ, A. *Elektronické edice starší české literatury*. In POŘÍZKOVÁ, L.; NAVRÁTILOVÁ, M. (eds.). *Literární a knižní kultura v digitálním věku*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc, 2015, s. 121–128.

ČERNÁ, A.; LEHEČKA; B. *Elektronický slovník staré češtiny a jeho webová prezentace*. *Slavica Wratislaviensia* 147, 2008, s. 79–84.

ČERNÁ, A. *Půlstoletí edičních aktivit v oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR*. *Česká literatura* 57, 2008, 2, s. 302–305.

ČERNÁ, A. et al. *Veřejně přístupné elektronické zdroje ke studiu historické češtiny oddělení vývoje jazyka ÚJČ AV ČR, v.v.i.* In Hlaváčová, J. *Sborník Semináře o digitálních zdrojích a službách ve společenských a humanitních vědách (WDH 2015)*. Praha: UK, 2015, s. 52–59.

ČERNÁ, A. *Vokabulář webový – internetová platforma ESSČ (jeho současnost a budoucnost)*. *Jazykovědné aktuality* 48, 2011, 1/2, s. 40–43.

ČERNÁ, A. *Vokabulář webový – webové hnízdo pramenů k poznání historické češtiny*. In PIORECKÝ, K. *Ostrov spolehlivého poznání: Elektronické informační zdroje Akademie věd ČR o společnosti a kultuře*. Praha: Středisko společných činností AV ČR, v.v.i., pro kancelář Akademie věd ČR, 2016, s. 21–24.

ČERNÁ, A. *Zpráva o internetové aplikaci Vokabulář webový*. *Naše řeč* 90, 2007, 3, s. 164.

HANZOVÁ, B. *Tvorba elektronických edic v oddělení vývoje jazyka ÚJČ AV ČR*. In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, J. (eds.). *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha: Karolinum, 2012, s. 259–263.

HOŘEJŠÍ, M. *Audiokniha Výbor ze staročeské prózy*. *Český jazyk a literatura* 65, 2014/2015, 5, s. 222–226.

JANOSIK-BIELSKI, M. *Vokabulář webový – webové hnízdo pramenů k poznání historické češtiny*. In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, J. (eds.). *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha: Karolinum, 2012, s. 271–273.

JERÁBEK, J.; KRČKOVÁ, S.; HUČINOVÁ, L. (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. Dostupný z <[www.msmt.cz/file/10427\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/)>.

VAJDLOVÁ, M. *Elektronický slovník staré češtiny – nový způsob zveřejnění staročeské slovní zásoby*. In MÚCSKOVÁ, G. (ed.). *Varia. XVI. Zborník příspěvků z XVI. kolokvia mladých*

jazykovedcov. (Časť - Papiernička 8. - 10. 11. 2006). Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2009, s. 521–526.

VAJDLOVÁ, M. *Minulost a budúcnosť Elektronického slovníku staré češtiny*. Jazykovedné aktuality 48, 2011, s. 29–34.

VOLEKOVÁ, K. *Elektronický slovník staré češtiny*. In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, J. (eds.). *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha: Karolinum, 2012, s. 275–278.

**Jméno, adresa pracoviště**

Mgr. Jan Dušek

Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.

Valentinská 91/1

116 46 Praha 1

Česká republika

# OBRAZ GENDEROVÉ SOCIALIZACE VE VYBRANÝCH KNIHÁCH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Veronika Švecová

**Resumé:** *Príspevek se zaměřuje na analýzu vybraných knih ze současné literatury pro děti a mládež, ve kterých jsou hrdinové konfrontováni s osvojováním mužských a ženských rolí a s tím souvisejícím společenským očekáváním. Porovnáváme texty zachycující různým způsobem obraz genderové socializace dospívajícího jedince, zároveň uvažujeme o potenciálním využití těchto textů v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol.*

**Klíčová slova:** *literatura pro děti a mládež, genderová socializace, literární výchova*

**Abstract:** *The contribution focuses on the analysis of the selected books from contemporary literature for children and youth, in which the main characters are confronted with acquisition of male and female roles and related social expectations. We compare the texts depicting the image of gender socialization of a teenager differently, while considering a potential use of these texts in literary education classes at lower secondary school.*

**Key words:** *literature for children and youth, gender, literary education*

## Úvod

Snaha autorů o zobrazení reálného světa v jeho různých dimenzích a proměnách nebývá v současné literatuře s dětským nebo dospívajícím hrdinou již ničím neobvyklým.

Takový umělecký text může mladému čtenáři poskytnout estetický i emocionální zážitek a vyvolávat v něm pocity blízké i velmi vzdálené jeho dosavadní zkušenosti. Dítě se může ztotožňovat s činy a hodnotami podobně starého hrdiny, stejně jako je může odmítat. Objevuje vlastní možnosti i limity a posiluje si tak svoji identitu a roli ve skutečném životě. Podle literárních teoretiků si dítě přirozeněji vytvoří sympatie k literární postavě stejného pohlaví, jelikož s ní sdílí určité charakterové vlastnosti, zájmy, celkové mentální rozpoložení či schopnosti. Obrazy chlapeckých hrdinů a dívčích hrdinek zachycené v určitých modelových situacích se mohou stát prostředkem k budování a utvrzování dětské feminity nebo maskulinity.

V raném dětství, ale i během dalšího života, se jedinci v průběhu procesu genderové socializace konfrontují s představami o tom, jací by měli jako muži nebo ženy být, učí se svým genderovým rolím. Obsahy rolí, které jsou v souladu s jejich vnitřním prožíváním, utváří jejich genderovou identitu. Směřování čtenáře k reflexi chlapecké a dívčí role skrze formativní funkci textu jakožto média obsahujícího informace o genderovém řádu napomáhá k jeho orientaci v okolním světě a nalézání vlastní pozice v něm (Smetáčková, 2016, s. 55 – 56).

V odborných textech i v běžné laické populaci se hovoří o celém spektru typických maskulinních a feminních projevů, které společnost obecně přijímá za platné či správné a vytváří tak rozdílný přístup k mužskému a ženskému pohlaví (Renzetti & Curran, 2003, s. 20). Některé z projevů uvádíme v následující tabulce (srov. Janošová, 2008, Lippa, 2009, Smetáčková, 2011):

<b>maskulinita</b>	aktivita, dominance, potlačování emocí, racionalita, orientace na činy, odvaha, soutěživost, síla, technické a sportovní zájmy
<b>feminita</b>	pasivita, podřízenost, potřeba vyjadřovat pocity, expresivita, jemnost, závislost, klid, skromnost, krása, domácí práce, umělecké činnosti

V důsledku proměn současné společnosti se však tato polarizace postupně narušuje a hranice mezi maskulinitou a feminitou přestává být ve skutečnosti tak jednoznačná.

I v dětské literatuře tak na jedné straně přetrvává tradiční zobrazování charakteristik postav na základě jejich pohlaví (genderu), na druhé straně se prosazuje trend vykreslovat rozdílné charakteristiky postav tzv. uvnitř jednoho genderu. Druhé zmíněné pojetí vychází z teorie, která říká, že rozdíly mezi jednotlivými dívkami (chlapci) v rámci jejich genderu bývají často větší než reálné rozdíly mezi oběma gendery (Lippa, 2009). Autoři přijímající tuto teorii tvoří díla, jež věrohodně reflektují současnou společnost, a předkládají dětem a dospívajícím plastické a charakterově různorodé vzory ke ztotožnění.

Méně stereotypně bývají v posledních letech zobrazovány dívčí hrdinky. Vedle šablonovitých dívčích románů vznikají mnohá díla, která ukazují dívky jako sebejisté, aktivní a inteligentní osoby. U chlapeckých hrdinů je proces narušování stereotypního charakterizování pomalejší, jelikož u mužů bývají jiné vlastnosti než síla, aktivita, neohroženost stále okolím považovány spíše za nevýhodu a projev slabosti (Peterson, 1996).

### Obraz genderových rolí hrdinů a hrdinek ve vybraných dílech

První kniha, na jejíž genderový aspekt se zaměříme, nese název **Lékárníkových holka**<sup>38</sup> (1996). Její autorkou je česká spisovatelka Hermína Franková. Ústřední motiv příběhu tvoří cesta šestnáctileté dívky Emilie za vzděláním, a to v 80. letech 19. století, tedy v době, kdy se postavení dívky ve společnosti výrazně lišilo od toho dnešního.

V díle je demonstrován střet striktních společenských konvencí se svéráznou povahou mladé dívky, jejíž hlavní zálibou je chemie, obor pro tehdejší dívky netypický, nevhodný. Autorka vykresluje Emilii jako osobu, s jejímiž názory a hodnotami se lehce ztotožní i dnešní dívky, nepředstavitelné pro ně dnes však budou situace, kterými musí Emilie projít, aby překonala předsudky společnosti a dosáhla svého cíle, studia na prvním dívčím gymnáziu.

*„Emilie znovu popotáhla. „Mluvilo se o vzdělání,“ nadhodila jemně.*

*„Aha!“ doktor ted' ukazováček přibližoval a oddaloval od její tváře. „Ale jde samozřejmě o určité, abych tak řekl, vymezené vzdělání. O ženské vzdělání! Čili právě malba, jazyky, nejlépe vlastina. Uvědomuješ si to?“*

*(...)*

*„Není přece ženských vědkyň. Nebo nějaké vědkyně znáš? Uvědom si, že neznáš!“*

*„Neznám!“*

*„Uvědomuje si to!“ řekl a začal jí nadzvedávat horní víčka a prohlížet si bělmo.*

*„No ták!“ řekla Emilie a ucukla.*

*„Ženy totiž nejsou a nebudou učené,“ pokračoval doktor, jako když už má vyhráno.*

*„Uvědomuješ si to?“*

*Emilie se nadechla.*

*„Nejsou učené,“ odvážila se, „protože nemají školy. Přeshlapujeme pořád na stejném místě.“  
Doktor truchlivě potřásl hlavou (Franková, 1996, s. 32 – 33).*

<sup>38</sup> Jedná se o druhé vydání díla. První vydání vyšlo v roce 1984 pod názvem Minervistka.

V 80. letech minulého století, ve kterých dílo vzniká, se autorka drží při charakterizování dívčích a chlapeckých postav tradičního přístupu, nesnaží se o stírání rozdílů mezi oběma gendery. Prostřednictvím emancipované Emilie ale čtenářům přibližuje genderovou problematiku, konkrétně otázku ženského vzdělávání v 19. století. Ukazuje jim v určitém historickém období obraz ženy, která se dostává do konfliktu s okolím proto, že její zájmy a osobnostní rysy nejsou v souladu s tehdejšími definováním role ženy ve společnosti.

V knize **Ztraceni ve vlnách**<sup>39</sup> (2017) spisovatelka Ivona Březinová již dokazuje, že se v současné literatuře pro děti a mládež mění tradiční zobrazování dívčích a chlapeckých postav.

V dobrodružném příběhu se šestice dětí po požáru zaoceánské výletní lodi ocitá na otevřeném moři. Na malém nafukovacím člunu, bez rodičů, jen s minimem pitné vody a potravin. Tři chlapci a tři dívky objevují v krizové situaci své silné i slabé stránky a učí se vzájemné spolupráci a respektu. Postavy nemusejí překonávat překážky způsobené předurčeností k určité genderové roli. Autorka nechává postavy jednat podle jejich vlastních možností s ohledem na právě probíhající událost.

Z hlediska charakteristik postav vymykajících se tradičnímu maskulinnímu a feminnímu pojetí je zajímavá především postava Mariany a Jonáše.

*„Třeba tam bude Mariana. Sice ji považoval za nafrněnou světačku, která se chová, jako by jí takhle výletní loď patřila. A ty modře nalakovaný nehty! Děs! Ale na druhou stranu, po té srážce na inlajnech se chovala jako drsňačka. Plácla si na koleno náplast, a hurá. Naštěstí. Když si Jonáš představil, že by po něm chtěla, aby jí krvácející ránu zavázal, udělalo se mu v tu ránu mdlo. Krev nesnášel. Možná snesl pohled na tu svou, ale na cizí? Ani omylem. Mátožně se zachytil zábradlí. Ještě aby dostal mořskou nemoc jako máma s tátou“* (Březinová, 2017, s. 8).

V ukázce sledujeme přirozené prolínání typicky mužských a ženských rysů, narušování jasných rozdílů mezi oběma gendery. Mariana je postava s povahovými rysy tradičně považovanými za maskulinní, postava Jonáše naopak tíhne k pólu feminních charakteristik. Autorčino pojetí ukazuje, že následování současného trendu nemusí stát proti přirozenému a věrohodnému jednání a chování postav. Mariana ani Jonáš nejsou postavy schematické, během nevšedních příhod odkrývají další rozměry svých osobností. *„Mariana se chytla vedle sedícího Jonáše za ruku. Místo mámy. Strašně moc teď potřebovala někoho držet. A někoho se držet“* (Březinová, 2017, s. 27). Jejich limity nejsou určovány genderem, ale situací, ve které se ocitají. *„Pomoz mi přece,“* sykla na zkoprnělého Jonáše.

*Ten přiklekl k Hardyho noze. Z ranky ještě maličko tekla krev. Jonáš zbledl a opět odvrátil pohled stranou.*

*„Uhni. Udělám to sama, chtěla ho Mariana odstrčit, ale Jonáš se konečně vzpamatoval. Svlékl si tričko a ze spodní části odtrhl pruh. Společně dlahu přichytili. Hardy tlumeně zasténal“* (Březinová, 2017, s. 100).

Z genderového hlediska je z nejnovější produkce literatury pro děti a mládež zajímavý také americký komiks **Záleskautky** (Lumberjanes, 2014). Tento knižní hit vyšel v České republice v roce 2017 a jeho autorkami jsou Noelle Stevensonová, Grace Ellisová, Shannon Wattersová a ilustrátorka Brooke Allenová. Kniha je rámcově pojata jako Zálesácká příručka – Pro pokročilé skautky („pro tvrdáčky dámy“ a „kámošky až za hrob“).

Pětici hlavních hrdinek komiksu tvoří typově odlišné dívky. Některé jsou v bizarních situacích, do kterých se při zálesáctví dostávají, prezentovány jako více feminní, některé disponují vlastnostmi spíše maskulinními. Společně však tvoří silný tým a v případě nouze každá přispívá svojí výjimečnou dovedností. Naopak jejich nedostatky a slabosti je nestaví do rolí obecně ohrožených bytostí. Na svých hrdinkách autorky demonstrují individuální rozdíly mezi jedinci uvnitř jednoho genderu.

---

<sup>39</sup> Jedná se o první díl ze série GO! Gang odvážných.

V knize se navíc čtenáři setkávají se skautskými i obecně lidskými hodnotami, jako je přátelství, odvaha, ohleduplnost, humor, soulad s přírodou, tedy i s jinými hodnotami, než na které jsou zvyklí například z dívčích románů.

V díle Petry Dvořákové **Každý má svou lajnu** (2017) jsou hrdinové Adam a Richard konfrontováni s osvojováním mužských rolí a s tím souvisejícím společenským očekáváním. Adam je v kolektivu díky svým florbalovým úspěchům velmi oblíbený, ostatní chlapci v týmu si ho váží a považují ho téměř za hrdinu. Richard má naopak pověst drsného rváče, jenž si svoje prestižní postavení mezi spolužáky udržuje otcovými penězi. Oba chlapci se však bojí ostatním odhalit své slabosti a trápení, aby neztratili svůj společenský status. Adam se obává hrozícího rozvodu rodičů, Richard se již s bolestnými následky rozbité rodiny potýká a nejistotu maskuje právě arogantním chováním. Chlapci jsou nakonec okolnostmi donuceni připustit si a otevřeně řešit své osobní problémy, stejně jako vzájemně rozeprže mezi sebou.

*„Já jsem pořád Richardovi říkala, že nemá frajeřit a místo toho se s váma začít normálně bavit, jenže vám klukům něco říkat...“*

*Adam pokrčil rameny. Na jednu stranu měla Eliška pravdu. Jenže kluci to prostě mají jinak. V tomhle dokázal Richarda pochopit. „Když my si svoje problémy musíme vyřešit sami,“ pokusil se jí vysvětlit“ (Dvořáková, 2017, s. 106).*

Autorka ve svém díle přibližuje princip fungování chlapeckého kolektivu a upozorňuje na to, jak těžké může být pro chlapce překročit hranici společenského očekávání a ukázat i tu část osobnosti, která není v přímém souladu s typickými mužskými charakteristikami.

### Využití vybraných děl v hodinách literární výchovy

Vybraná díla nabízejí mnohé podněty k využití při reflexi genderové problematiky v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol.

S ohledem na Rámcový vzdělávací program (2016) nalézají tyto texty využití v propojení s cílovým zaměřením vzdělávacích oblastí společenskovedního charakteru, například v oblasti **Člověk a společnost**. Tato oblast vede žáky k: *„utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“* (RVP, 2016, s. 52). Způsoby, kterými je v textech zobrazen proces dospívání, jsou vybrané knihy blízké také vzdělávacímu oboru **Výchova ke zdraví**. *„Vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví obsahuje vzdělávací obor Výchova ke zdraví výchovu k mezilidským vztahům a je velmi úzce propojen s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Žáci si rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků“* (RVP ZV, 2016, s. 91).

Další možnosti reflektování genderové problematiky představuje propojení literární výchovy s obsahem vzdělávacího oboru **Etická výchova**, např. v tématech *Důstojnost a identita lidské osoby* (lidská práva, svoboda, rovnost, potenciality člověka, rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, úvahy nad mravními zásadami), *Reálné a zobrazované vzory* (pozitivní vzory versus pochybné idoly, vzory ve vlastní rodině), *Aplikovaná etická výchova – aplikace mravních zásad apod.* (RVP ZV, 2016, s. 117).

### Závěr

Cílem příspěvku bylo zaměřit se na tzv. genderový aspekt vybraných knih pro děti a mládež, tedy na to, jakým způsobem jsou v nich zobrazovány charakteristiky chlapeckých a dívčích postav. Byly vybrány knihy, které zobrazují postavy v různém dobovém kontextu a v různých životních situacích.

Při reflexi zobrazování mužských a ženských rolí v uměleckých dílech je nutné brát v potaz proměnlivost hodnot v čase, včetně ideálů týkajících se maskulinity a feminity. *„Každá*



*morální soustava je pochopitelná jen ve svém historickém kontextu, se zřetelem k místu, času, konkrétním podmínkám, potřebám a možností lidské existence“ (Kučerová, 1996, s. 91). V historickém příběhu s názvem Lékárníkových holka autorka zprostředkovala dětem podněty k porovnání současného postavení mladé ženy ve společnosti s tím v minulosti. S ohledem na vznik díla se však ještě nesnažila o narušení tradičního zobrazování charakteristik chlapeckých a dívčích hrdinů.*

Jinak je tomu u knížek vydaných v nedávné době. V titulech Ztraceni ve vlnách, Záleskautky i Každý má svou lajnu autorky potvrzují, že se v současné literatuře pro děti a mládež mění tradiční pojetí chlapeckých a dívčích postav. Citlivým a nenásilným způsobem naplňují trend stírání výrazných charakterových rozdílů mezi oběma pohlavími.

Vybrané tituly mohou přispět ke zvýšení povědomí genderové problematiky mezi mladými čtenáři a mohou sloužit jako inspirace pro učitele literární výchovy, kteří se chtějí touto tematikou ve svých hodinách zabývat.

## LITERATURA

### Primární:

- BŘEZINOVÁ, I. (2017). *Ztraceni ve vlnách*. Praha: Albatros.
- DVOŘÁKOVÁ, P. (2017). *Každý má svou lajnu: o florbalu, prvních láskách a ceně vítězství*. Brno: Host.
- FRANKOVÁ, H. (1996). *Lékárníkových holka*. Praha: Albatros.
- STEVENSON, N., ELLIS, G. & WATTERS, S. (2017). *Záleskautky = Lumberjanes. Stráž se svaté kočičky*. Praha: Paseka.

### Sekundární:

- JANOŠOVÁ, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- KUČEROVÁ, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. vl. nákl.
- LIPPA, R. A. (2009). *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
- PETERSON, J. (1996). Gender Bias and Stereotyping in Young Adult Literature. *Children's Book and Media Review* [online]. 17(3) [cit. 2017-12-05]. Dostupné z WWW: <<https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.cz/&httpsredir=1&article=1661&context=cbmr>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2017-12-05]. Dostupné z WWW: < [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>.
- RENZETTI, C. M. & CURRAN, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- SMETÁČKOVÁ, I. (2016). *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

### Jméno, adresa pracoviště

Veronika Švecová  
Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 77140

## **II. VÝZKUMNÉ STUDIE**

# ZPRÁVA O STAVU POEZIE NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO DESETI LETECH

Jarmila Sulovská a Alena Nyčová

## **Motto:**

*Každá báseň chce být lahví s poselstvím vhozenou do oceánu času i lidí.*

*Nezáleží na tom, kolik jich tam vhodíme. Stačí, aby byla vylovena jedna*

*a poselství v ní uložené rozradostnilo třeba jen jediné srdce.*

*František Halas*

**Resumé:** V roce 2007 byl mezi žáky a učiteli ZŠ proveden průzkum, v němž jsme zjišťovali, jaký vztah mají respondenti k poezii, zda o ní učitelé rádi učí, jestli žáci poezii píší a kteří básníci jsou u respondentů oblíbení. Výsledky jsme prezentovali na konferenci PdF UP v roce 2009 v příspěvku nazvaném Zpráva o stavu poezie na českých školách. Zajímalo nás, zda se v průběhu let tento stav změnil, proto jsme průzkum opakovali. V příspěvku seznámíme veřejnost se závěry, které z nového průzkumu vyplynuly.

**Klíčová slova:** průzkum, žáci, učitelé, poezie, oblíbení básníci, komparace výsledků

**Abstract:** A survey among pupils and teachers of elementary schools was done 10 years ago. In this survey we made an inquiry on the relation of pupils and teachers to poetry, whether teachers like teaching about it, whether pupils write poetry, and which poets are popular among the respondents. We presented the results at a conference of the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc in the contribution called Report on the state of poetry at Czech schools. We were interested in finding whether the attitude towards poetry has changed in the course of time, and repeated therefore the survey. In our contribution we will acquaint the community with the findings that have emerged from the new survey.

**Key words:** survey, pupils, teachers, attitude to poetry, popular poets

## Úvod

Před deseti lety proběhl průzkum s cílem zjistit, jaké je postavení poezie na českých školách. Předmětem nynějšího průzkumu bylo provést dotazníkové šetření, jež by ukázalo, jak a zda se situace na českých školách změnila. V roce 2007 jsme provedli test na 16 školách s 1326 žáky a 48 učiteli. Stejně otázky, které jsme jim položili, jsme zadali učitelům a žákům i v letošním roce. Dotazníky byly distribuovány ve všech krajích České republiky na 41 škol. Navrátily se pouze z 33 škol, odkud byly získány odpovědi 797 žáků a 32 učitelů. Nevrátily se z kraje Jihočeského, Karlovarského, Pardubického a Zlínského. Naším cílem bylo porovnat, jaký vztah měli k poezii učitelé a jejich žáci v roce 2007 a 2017.

Zajímalo nás, zda za uplynulou dobu došlo ke změně postojů respondentů. Za deset let se změnily podmínky, které mohly kvalitativně ovlivnit vztah učitelů i jejich žáků k poezii. Ve

srovnání s minulostí přibýlo nezanedbatelné množství různých učebnic literární výchovy i čítanek, z nichž si mohou učitelé vybírat. V době našeho prvního průzkumu učitelé pracovali převážně s učebnicemi nakladatelství SPN, sporadicky s učebnicemi nakladatelství Alter a Fraus. Současné šetření nám ukázalo významnou převahu užívání učebnic nakladatelství Fraus. V nich je zařazení ukázek z poezie výrazně častější než v učebnicích, které byly užívány před deseti lety. Ukazuje se však i nadále, že je třeba se více v učebnicích zaměřit na současnou básnickou tvorbu a při vlastním vyučování zařazovat poezii regionálních autorů.

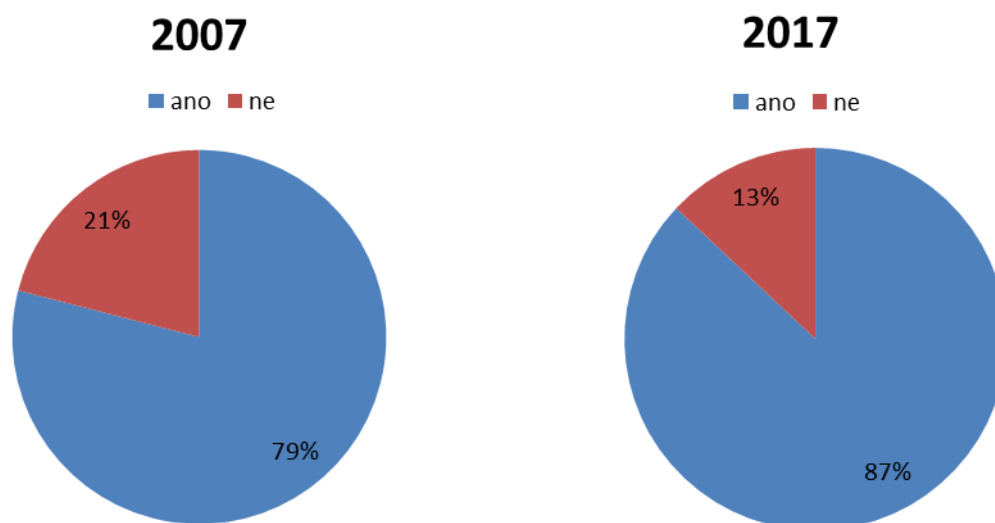
### Vztah učitelů k poezii

Otázky položené učitelům:

*Máte rád(a) poezii?*

V roce 2007 odpovědělo kladně 79 % učitelů, v roce 2017 87 % učitelů. Je potěšitelné, že se počet respondentů s pozitivním přístupem k poezii zvýšil o 8 %. Učitel, který našel zalíbení v poezii, dokáže lépe motivovat k její četbě i své žáky. Tyto závěry potvrdil i průzkum J. Valy, v němž žáci oceňovali zapálenost učitele, jeho úzký osobní vztah k vyučovanému předmětu, umění vyprávět a schopnost komunikovat s žáky. Líbilo se jim, když mohli pracovat v uvolněnější atmosféře a měli možnost se vyjádřit k tématu. Akcentovali i schopnost učitele pochopit dětské vnímání textu a kladně hodnotili učitelův umělecký přednes. Na druhé straně jim vadil spěch v hodině, v některých případech monotónnost hodin a učitelova práce bez zájmu. (Vala 2011, s. 24-25). Učitelovo zapálení pro poezii může kladně ovlivnit vztah žáků k poezii i jejich následnou vlastní básnickou tvorbu. Porovnání odpovědí žáků a učitelů nám tuto hypotézu potvrdilo. Bohužel ne všichni učitelé, kteří deklarovali, že mají rádi poezii, ji také rádi učí. Mnozí si nevědí rady, jak ji žákům prezentovat a jak s ní při výuce pracovat. Je patrné, že je třeba věnovat více pozornosti práci s poetickým textem jak v pregraduální přípravě, tak v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

Obr. 1: Odpovědi učitelů na otázku Máte rádi poezii?



*Které básníky máte v oblíbení?*

Zde se jednalo o kontrolní otázku, která mohla potvrdit skutečný zájem respondentů o poezii. Poněkud nás překvapilo, že se při obou průzkumech objevovala stejná jména básníků, i když za uplynulé desetiletí vyšlo mnoho nových básnických sbírek a učebnice nabízejí podstatně větší množství ukázek z moderní poezie. V roce 2007 35 % respondentů nevedlo žádného básníka. V roce 2017 je to 18 %.

Nejoblíbenějšími básníky v roce 2007 byli J. Seifert, J. Skácel, J. Kainar, V. Hrabě, J. Žáček a dále učitelé uváděli obecné označení jako: písničkáři, klasici, prokletí básníci nebo indiští – japonští – čínští básníci. Respondenti v roce 2017 odpovídali shodně, jen v poněkud pozmeněném pořadí: J. Seifert, J. Skácel, K. J. Erben, V. Hrabě, K. H. Mácha, K. H. Borovský, J. Žáček a písničkáři. Skladba oblíbených autorů je poněkud zarážející u učitelů českého jazyka a literatury, kteří by měli sledovat současnou literaturu, tedy i novinky na poli poezie.

#### *Učíte rád(a) poezii?*

V prvním průzkumu kladně odpovědělo 79 % respondentů, v roce 2017 jen 66 % respondentů. Výsledek nás poněkud překvapil, protože v současné době je učitelům k dispozici víc odborných publikací, článků a dalších pramenů zaměřených na didaktiku literární výchovy, které obsahují dostatek inspirace i k tomu, jak si ve výuce s poezií poradit. (Např. Hník, Lederbuchová a Beránková, Gejgušová, Sulovská, příspěvky z konferencí, DUMy atd.) Vysvětlení nechuti učitelů pracovat ve výuce s poezií můžeme spatřovat jednak v tom, že výběr ukázek v učebnicích neodpovídá jejich představám, jednak v náročnosti přípravy na hodinu, jejíž pomocí budou žáci schopni vnímat báseň jako celek i její části a dokážou s textem komunikovat. Výsledky našeho šetření ukázaly určitou disproporci mezi tím, že ve srovnání s rokem 2007 víc učitelů deklaruje, že má kladný vztah k poezii, ale méně je těch, kteří ji rádi učí. Důvodem může být i to, že jejich žáci jeví menší zájem o četbu obecně a podle průzkumů u nás i v zahraničí spíše upřednostňují prózu před poezií. (Srovnej Vala 2011 s. 31). V této oblasti je osobnost učitele velmi důležitá. Ten, kdo nemá kladný vztah k poezii, jen obtížně u svých žáků vybuduje zájem o ni. Často se učitelé neradi ve škole věnují poezii, protože svým akademickým přístupem k analýze a interpretaci textu potlačují u žáků prožitek z četby básní a ti je proto odmítají. Mnohý učitel není ochoten akceptovat jiný názor na báseň, než je ten jeho.

#### *Obsahuje učebnice, s níž pracujete, dostatek ukázek?*

V roce 2007 pouze 15 % učitelů odpovědělo kladně. Ostatním v oblasti poezie nabídka učebnic nestačila. V roce 2017 je s nabídkou poezie v učebnicích spokojeno 78 % dotázaných. Tento kvantitativní posun je možno vysvětlit výrazným zvýšením nabízených ukázek poezie v učebnicích nakladatelství Fraus, s nimiž převážná většina respondentů pracovala. Jako drobný příklad uveďme počty stran v učebnicích jednotlivých ročníků, na nichž je ukázka z poezie. Často se vyskytlo víc básní na jedné straně.

6. ročník 25 stran z 204 (12,25 %)

7. ročník 31 stran z 203 (15,27 %)

8. ročník 44 stran z 215 (20,46 %)

9. ročník 49 stran z 219 (22,3 %)

Není však vyloučeno ani vysvětlení, že některým učitelům nižší nabídka ukázek poezie stačí, protože upřednostňují práci s prózou a dramatem. Předností současné doby je fakt, že si učitelé mohou vybírat učebnici literární výchovy podle vlastních preferencí.

### *Kteří básníci vám v učebnici chybí?*

V roce 2007 bylo s nabídkou učebnice nespokojeno 40 % respondentů a v roce 2017 31 % dotázaných. Ti první postrádali zastoupení současných autorů českých i zahraničních, generace beatníků, ale přáli by si i více ukázek od J. Seiferta, P. Šruta a J. Žáčka. Těm druhým chyběli rovněž současní autoři, jmenovitě P. Šrut, J. Žáček, ale i klasičtí básníci – J. Kolář, J. Kainar, V. Holan. Uváděli také požadavek, aby učebnice obsahovala víc básní přiměřených věku žáků.

### *Připravujete si do výuky další ukázky z poezie?*

Zajímalo nás, zda alespoň učitelé, kteří nejsou s nabídkou ukázek v učebnici spokojeni, si to, co jim chybí, připravují sami. Týká se to především současných autorů, kteří z pochopitelných důvodů nejsou dosud do učebnic zařazeni. V roce 2007 si do výuky připravovalo vlastní doplňkové materiály 54 % respondentů, v roce 2017 to bylo 66 % respondentů. Výsledek z roku 2017 je překvapivý, protože 78 % respondentů deklarovalo spokojenost s nabídkou ukázek v učebnici, přesto si sami doplňují další.

### *Které básníky do výuky doplňujete?*

V roce 2007 45 % učitelům nechyběl v učebnici žádný básník. Ostatní odpovídali, že zařazují další ukázky autorů, kteří již v učebnici jsou. Pozoruhodná je odpověď jedné respondentky, která doplňuje ukázky poezie, která ji samotnou zaujala. V tomto roce učitelé navrhli k doplnění 18 básníků a 8 skupin. V roce 2017 69 % respondentů uvádí, že postrádají některé básníky. K doplnění navrhli 22 básníků a 2 skupiny. Konkrétně se však většinou jednalo o autory starší generace, např. J. Kolář, J. Kainar, V. Holan, a pouze 7 odpovědí bychom mohli zahrnout do kategorie současných básníků. Navíc se objevily i odpovědi, v nichž učitelé zmínili, že doplňují ukázky haiku a kaligramů bez uvedení autora. Tito respondenti byli ale výjimkou, protože z šetření vychází, že se učitelé ve výuce literatury obraceli a obracejí stále spíše k roky prověřeným autorům, zatímco současnou poezii ve většině případů opomíjejí. Je otázkou, zda je pro ně současná poezie natolik nepřitažlivá nebo se s ní průběžně neseznamují a její vývoj nijak nesledují.

Odpovědi nám ukázaly, že se postoje učitelů za uplynulé desetiletí ve většině sledovaných bodů výrazně nezměnily. Mají v oblibě stejné autory, podobní autoři jim v učebnicích chybí. Výrazně se změnil názor na množství ukázek poezie v učebnici. V roce 2017 jsou s ním učitelé spokojeni. V roce 2007 tomu bylo naopak. Této problematice se v Olomouci na konferenci v roce 2006 věnoval Radek Fridrich. Zaměřil se tehdy na v čítankách zapomenuté básníky. Bohužel od té doby se nikdo z jím uváděných autorů do čítanek nedostal (Fridrich 2007). Potěšující je alespoň to, že obě skupiny respondentů uvedly, že mají potřebu nabízet svým žákům další ukázky z poezie. Je to známka toho, že k výuce poezie většina respondentů přistupuje zodpovědně a snaží se poskytnout žákům přístup i k básníkům, které považují za hodné pozornosti, i když dosud nebyli zařazeni do učebnic. Je škoda, že většinou nedoplňují i současné básníky.

### **Učitelé a jejich žáci**

Další otázky byly zaměřeny na to, jak jsou učitelé informováni o vztahu svých žáků k poezii. Jejich odpovědi jsme porovnali s žákovskými odpověďmi. Z komparace odpovědí pedagogů a žáků vyplývá, že učitelé mnohdy své žáky dobře neznají. Například 75 % si myslí, že jejich žáci mají rádi poezii (alespoň někteří). Kladný vztah k poezii má však ve skutečnosti pouze 44 % dotazovaných žáků.

### *Mají Vaši žáci rádi poezii?*

V roce 2007 17 % respondentů uvedlo, že jejich žáci mají k poezii kladný vztah, 37 % odpovědělo, že pouze někteří, 44 % deklarovalo, že jejich svěřenci poezii rádi nemají a 2 % přiznalo, že neví. V roce 2017 se 3 % učitelů domnívá, že jejich žáci mají rádi poezii, 72 % uvádí, že někteří, 13 % předpokládá, že jejich žáci poezii rádi nemají, 3 % odpovědělo, že neví a 9 % učitelů na tento dotaz neodpovědělo. Podle názoru učitelů mají žáci v roce 2017 k poezii obecně lepší postoj, než tomu bylo v roce 2007. Z odpovědí žáků vyplývá, že se u nich obliba poezie zvýšila o 5 %.

### *Píší Vaši žáci básně?*

V četnosti psaní poezie se učitelé mýlili. 50 % z nich uvedlo, že jejich žáci poezii píší. Naproti tomu odpovědi žáků ukázaly, že aktivnímu psaní poezie se v současné době věnuje pouhých 17 %. Propad z 24 % v roce 2007 si vysvětlujeme tím, že se žáci víc věnují jiným aktivitám, které nebyly v minulosti tolik rozšířeny (počítače, internet). Je možno konstatovat, že žakovská tvorba básní z pohledu učitelů je v obou letech podobná, vyjdeme-li z odpovědí ANO a NĚKTEŘÍ. Vlastní tvorba žáků by měla být ze strany učitele podporována, neboť prostřednictvím vlastních tvořivých aktivit mohou žáci lépe proniknout do tajů poezie.

### **Postavení poezie v očích žáků**

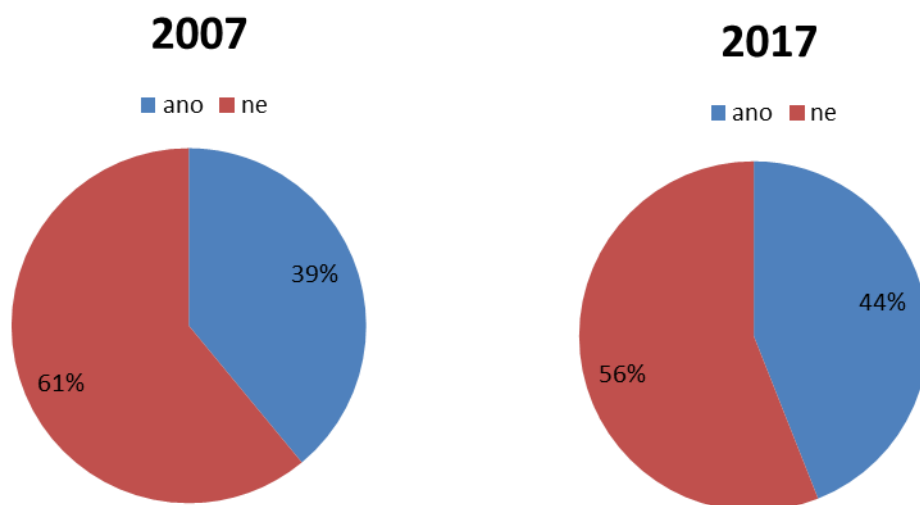
Navzdory našemu očekávání se v roce 2017 nepotvrdilo, že mezi oblibou poezie u učitelů a žáků je přímá úměrnost. Tato hypotéza se naplnila pouze částečně. V současné době kladný postoj učitele k výuce poezie není pro utváření názoru žáků jediným rozhodujícím faktorem. Ukazuje se, že výrazně záleží na jeho způsobu výuky. Literárněhistorický přístup k poezii by měla doplnit zážitková pedagogika, jejíž pomocí by se učitelé měli snažit odvrátit pozornost žáků od počítačů a ukázat jim, co zajímavého jim může nabídnout právě poezie.

### *Máš rád(a) poezii?*

V roce 2007 přiznalo 39 % žáků, že mají rádi poezii. V r. 2017 jich bylo už 44 %. Výsledky jsou lepší, než hodnoty průzkumu P. Bentona v roce 1995 (srovnej Vala 2011, s. 31), kdy pouze 26 % žáků rádo četlo poezii. Není vyloučeno, že ke zvýšení obliby poezie u českých žáků přispěla i její širší nabídka v učebnicích. Z ní si žák může lépe vybrat básně, které se mu líbí.



**Obr. 2. Odpovědi žáků na dotaz Máš rád/a poezii?**



#### *Píšeš rád básně?*

V roce 2007 kladně odpovědělo 24 % žáků. V roce 2017 je to už pouze 17 %. Tento propad je překvapivý, protože je v současné době kladen větší důraz na podporu komunikačních dovedností, rozvíjení fantazie a samostatnou tvorbu žáků. Vysvětlení propadu nejspíš najdeme ve změně volnočasových aktivit žáků, kteří s současné době preferují pobyt u počítače než u knihy.

#### *Které básníky znáš?*

Je zarážející, že v letošním roce celých 18 % žáků nedokázalo odpovědět na otázku, které básníky znají, natož které mají v oblibě. Tito žáci si nebyli schopni vzpomenout ani na jednoho autora. Je zjevné, že mnoha žákům poezie nic neříká a není pro ně atraktivní, což se rovněž objevilo v několika odpovědích. Jednoznačně nejoblíbenějším básníkem se stal Karel Jaromír Erben a s ním i jeho balady, které byly nejčastěji uváděny jako básně, jež umí žáci zpaměti. Tento výsledek svědčí o tom, jak nadčasový a atraktivní K. J. Erben zůstává. V roce 2007 byli žáky uváděni (kromě Erbena) následující básníci: J. Seifert, K. H. Máchy, J. Žáček, J. Čapek, J. Neruda, F. Hrubín, V. Nezval, J. V. Sládek, J. Kainar. V roce 2017 byli žáky jako nejznámější básníci jmenováni: K. J. Erben, K. H. Máchy, J. Seifert, J. Žáček, J. Neruda, K. H. Borovský, J. Wolker, J. Vrchlický, J. Suchý, V. Nezval a E. A. Poe. V letošním průzkumu nás překvapilo, že jsou zmiňováni převážně staří autoři. Očekávali jsme, že se mezi nimi objeví víc současných autorů.

#### *Které básníky máš nejraději?*

Obliba básníků koresponduje s tím, které autoři žáci znají. V roce 2007 bylo pořadí oblíbených básníků následující: K. J. Erben, J. Seifert, J. Žáček, J. Čapek, J. Kainar, K. H. Máchy, J. V. Sládek, P. Šrut. V roce 2017 se mezi nejoblíbenější autory dostali K. J. Erben, J. Žáček, K. H. Máchy, J. Seifert, Z. Svěrák, W. Shakespeare, E. A. Poe, J. Neruda a M. Kratochvíl. Je potěšitelné, že se objevili i dosud žijící autoři. Vzhledem k početnějšímu

zastoupení v učebnicích literární výchovy by se však dalo očekávat, že si žáci oblíbí víc současných autorů.

*Recituješ rád/a?*

V roce 2007 mělo recitaci v oblibě 23 % žáků, v roce 2017 pouze 18 % žáků. Domníváme se, že je to dáno tím, že mnohé školy ustoupily od memorování básnických textů a žáci tak ani neměli možnost získat k recitaci kladný vztah.

*Znáš z paměti nějakou báseň?*

Vzhledem k tomu, že v roce 2007 přiznalo 23 % žáků, že rádo recituje a v roce 2017 jich bylo pouze 18 %, zajímalo nás, zda jsou schopni memorovat některou báseň. V roce 2007 žáci uváděli následující básně: Polednice, Máj, Lesní studánka, Kytice, Vodník, Tatínkova dýmka, Dědova mísa, Cestička k domovu. V roce 2017 je přehled básní, které jsou žáci schopni memorovat, pestřejší: Polednice, Máj, Vodník, Kytice, Spáč v úvalu (Rimbaud), Lesní studánka, Zlatý kolovrat, Manon Lescaut (Nezval), Svatební košile, Epitaf (Villon). V obou průzkumech byly deklarovány i další básně, zmiňovali je však pouze jednotlivci. Je chvályhodné, že se v roce 2017 objevily i básně zahraničních autorů.

### **Současní básníci a moderní škola**

Již výše bylo konstatováno, že se v obou průzkumech ukázala nedostatečná nabídka současných básníků, popř. těch, kteří nesměli v minulosti publikovat, ale jejich tvorba je nadčasová. Nejde však jen o nabídku v učebnicích, jedná se i o to, že ani sami učitelé literární výchovy nemají dostatečný přehled o tvorbě současných básníků. Před deseti lety jsme navrhovali, aby byla věnována pozornost jednak básníkům narozeným po roce 1948 (např. M. Děžinský, L. Kasal, P. Rut a další), jednak generaci básníků narozených od roku 1960 (např. P. Borkovec, P. Hruška, J. H. Krchovský, P. Nikl, J. Topol, B. Trojak, J. Typlt a další). Doporučovali jsme zaměřit se i na ženy-básničky (např. H. Bártíková, S. Fischerová, V. Rosí, a další). Bohužel se za uplynulá léta ukázky z děl těchto autorů a autorek nedostaly do učebnic a ani do povědomí většiny učitelů literární výchovy. Pokud se s ukázkami z děl výše uvedených autorů učitelé nesetkávají v učebnicích, měli by se s nimi seznámit alespoň oni sami a své poznatky předat dál svým žákům. Výše uvedení autoři tvoří i v dnešní době, někteří z nich rozšířili svoji tvorbu i na tvorbu pro děti a mládež.

Na současnou básnickou tvorbu by se učitelé měli zaměřit pozorněji, protože ji mohou vhodně využít k efektivnější motivaci k četbě poezie. Při čtenářských dílnách by se žáci měli seznamovat nejen s prózou, ale i s poezií. Je na učitelích, aby jim nabídli tituly básníků, jejichž tvorba může být dětem a mládeži blízká, protože je přiměřená jejich věku. Jejich pomocí si mohou žáci vytvořit pozitivní vztah k poezii, který později může přerůst až k potřebě číst i náročnější poezii a možná je dovést i k vlastní básnické tvorbě. Vedle básníků starší generace (J. Brukner, M. Černík, J. Dědeček, J. Faltus, E. Frynta, J. Havel, J. Hiršal, M. Lukešová, J. Skácel, Z. Svěrák, P. Šrut, J. Vodňanský a další) by se měli žáci seznamovat i s mladší generací básníků (M. Bystrov, R. Malý, K. Rudčenkova, J. Weinberger aj.) Za pozornost stojí i překlady zahraničních básníků, jejichž tvorba je vhodná pro děti a mládež, ať už je to Edward Lear (1812-1888), jehož limeriky se k nám v kongeniálním překladu Antonína Přídala dostaly až v roce 1984 a dokážou pobavit i dnešní mládež. Také poezie nonsensu Ogdena Nashe (1902-1972) si najde své čtenáře i dnes, ať už si přečtou jeho verše v anglickém originále nebo v překladu Jiřího Weinbergera, který jim zrcadlově nabízí knížka *Kdyby Ogden uměl česky*. Rovněž slovenský básník Daniel Hevier (nar. 1955), jehož básnická tvorba v překladech Jiřího Žáčka může oslovit i dnešní děti veselými nonsensovými básněmi.

## Didaktický přístup k výuce poezie

Tento neúplný výčet básníků, kteří by neměli zůstat stranou pozornosti učitelů a jejich žáků však nestačí k tomu, aby si co nejvíc žáků vytvořilo kladný vztah k poezii. Je třeba, aby učitelé byli schopni o ní poutavě vyprávět a naučili své žáky poezii rozumět, procítit ji i interpretovat. Je nezbytné opustit stereotypní přístup k uměleckému textu a pokusit se pracovat i netradičními metodami. Zaměřit se na vnímání poezie všemi smysly, mezipředmětové vztahy, žákovskou tvorbu kaligramů, limeriků, haiku a dalších druhů básní, transformaci básně a pozorování, jak změna působí na umělecké sdělení atd. Měli by zařazovat do hodin komparaci básně a prozaické ukázky se stejným tématem, změnu prostoru, času lexikálních prostředků atd. (Srovnej Hník, Sulovská, Kubeczková).

Mnozí učitelé si stále neví rady s tím, jak poezii žákům přiblížit. Je třeba, aby se naučili chápat jejich přístup k poezii a uvědomili si, že „*Text životopisu je snazší než literární text: v životopise významného básníka bývá vše známé, zatímco v literárním textu je vše neznámé, složitěji přístupné.*“ Encyklopedický přístup je pro učitele jednodušší, ale žáci jsou méně stimulováni k aktivní komunikaci s textem. Sami žáci to v průzkumu J. Valy potvrdili: „*Není důležité období, kdy autor žil, ale co si myslel a co napsal.*“ (Vala 2011, s. 23 a 29). Potvrzuje to i pozdější průzkum Ondřeje Hníka, v němž žáci vypovídali o podobě výuky literární výchovy. Jejich odpovědi byly alarmující, protože svědčily o stereotypním přístupu učitelů k výuce, v níž dominoval právě encyklopedický výklad učitele a následný zápis žáků do sešitů. Při tomto přístupu k literárnímu vzdělávání nemají žáci mnoho prostoru k vlastní aktivitě při práci s textem, k reflexi a k prožívání. Čistě naukový přístup by měl být doplněn uměleckovýchovným. Je třeba změnit „*obecnou tendenci v současné kultuře: menší cit pro poezii (a také menší nároky na porozumění poezii), pro zhuštěný básnický kód a pro krásné psané slovo...*“ (Hník 2014). Učitel a žáci by si měli vzájemně sdělovat své názory na text a diskutovat o něm. Názory nemusí být totožné a učitel by si měl uvědomit, že jeho názor nemusí být jediný správný.

Závěrem je možno říci, že průzkum ukázal na to, že vztah učitelů k poezii souvisí s jejich vlastní snahou orientovat se v ní, sledovat novinky a získávat inspirace, jak je možno s básnickým textem pracovat. V roce 2007 se ukázala přímá úměra mezi učitelem, jenž má rád poezii, a žáky, kteří díky jeho zaujetí získali také kladný vztah k poezii. V roce 2017 žáci obecně věnují menší pozornost literatuře, tedy i poezii, proto se tato souvislost neukázala. Tato skutečnost by se mohla změnit tím, že se učitelé budou průběžně seznamovat se současnou poezií, dodržovat zásady moderní interpretace textu a sledovat moderní trendy ve výuce literární výchovy a své poznatky pak zúročí ve výuce tak, že jejich žáci lépe porozumí poezii a oblíbí si ji.

## LITERATURA

- FRIDRICH, R. *Zapomínání a zapomenutí básníci 20. století v čítankách 8. a 9. ročníku 2. stupně ZŠ*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ. Sborník z konference. Olomouc: UP, 2007. s. 27-31. ISBN 80-85783-72-X.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626.
- KUBECZKOVÁ, O. *Pokus o netradiční interpretační přístup k básnickému textu v rámci LV na 2. stupni ZŠ*. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v proměnách doby. Ostrava: OU, 2003. s. 34-38. ISBN 80-7042-305-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L.; BERÁNKOVÁ, E. *Trocha literární teorie. Příručka pro literární výchovu*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-606-9.
- SULOVSÁ, J. *Co najdeme v poezii*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ. Sborník z konference v r. 2009. Olomouc: PdF UP, 2010. s. 270-275. ISBN 978-80-7409-032-5.
- SULOVSÁ, J. *Nonsens a experimentální poezie v hodinách literární výchovy*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce na ZŠ. Olomouc: UP, 2013. ISSN 1805-689-X
- SULOVSÁ, J. *Poezie a pět smyslů*. In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: Bor, 2010. s.129-138. ISBN 978-80-86807-62-1.
- SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. Liberec: TUL, 2000. ISBN 80-7083-456-0.
- SULOVSÁ, J. *Zpráva o stavu poezie na českých školách*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce na ZŠ. Olomouc: PdF UP, 2009, s. 328-331. ISBN978-80-244-2240-4.
- VALA, J. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2761-4.

## DETSKÁ HRA A JEJ BÁSNICKÁ AKTUALIZÁCIA V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

Martina Petříková

**Resumé:** Medzi prvé zo žánrov, ktoré sú určené pre detského recipienta vo fáze predliterárneho vedomia, patrí detská hra. Jednou z najznámejších detských hier je hra Kolo, kolo mlynské, ktorá má literárnu a životnú funkciu. Recepciu detskej hry, ktorú deti poznajú z obdobia predliterárneho vedomia, spolu s jej básnickou transformáciou Milanom Rúfusom v prostredí školy, teda už v literárno-výchovnom procese, vo fáze budovania literárneho vzdelania, považujeme za jednu z možností, ako vzbudiť záujem malých i väčších čitateľov nielen o čítanie, ale aj literárnoviedné myslenie, pretože vo svojom vývoji kopíruje os literárnej komunikácie autor – dielo – čitateľ.

Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie umeleckých textov v prostredí školy a ponúkame návrhy na prácu s literárnym textom.

**KLúčové slová:** Literatúra, detská hra, básnická transformácia, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

**Abstract:** Among the first of genres that are intended for the child's recipient in phase of preliterate consciousness, it is child's games. One of the most famous children's games is the Kolo, kolo mlynské, which has a literary and life function. Reception of the children's game that children know from the time of preliterate consciousness, together with her poetic transformation of Milan Rúfus in the school environment, already in the literary and educational process, in the phase of building a literary education, we consider that is one of the ways to motivate interest of both small and large readers not only in reading, but also in the literary thinking, because in its development follows the axis of literary communication author – literary work – reader.

We also consider about reception's possibilities of artistic text in school environment and we add a proposal to work with the literary text.

**Key words:** Literature, children's game, poetic transformation, working with text in a school environment, methods and forms of work.

### Úvod

Podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED2<sup>40</sup> by sa v literárnej výchove mala rozvíjať schopnosť žiaka poznávať svet a zmocňovať sa ho esteticko-umeleckými prostriedkami, teda nezaujímať len kognitívny prístup k svetu.

Žiak by mal nadobudnúť a rozvíjať svoje poznávacie a čitateľské kompetencie. Medzi iným by mal vedieť recitovať umelecký text, rešpektovať rytmickú usporiadanosť básnického textu. Mal by rozvíjať svoje pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti – mal by vedieť

---

<sup>40</sup> Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. [Popis urobený 10. 7. 2017] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf)

demonštrovať poznanie faktov i definícií. V našom prípade žiaka môže motivovať k uvažovaniu o básnickom žánri životná skúsenosť zapamätaná z detstva, skúsenosť s detskou hrou Kolo, kolo mlynské, ktorá inšpirovala vznik básnickej aktualizácie žánru. Žiak by mal vedieť vysvetliť podstatu javov a vzťahov medzi nimi – v prípade témy a problému štúdie možno uvažovať o identifikovaní väzby medzi prototextom a metatextom, či o posunoch, ktoré nastali pri transformácii žánru. Mal by vedieť usporiadať javy do tried (napr. autor – text – recipient v predškolskom a školskom veku), aplikovať jazykovedné poznanie na umelecké texty (špecifický jazyk detskej hry a básne). Žiak by mal rozvíjať svoje analytické a syntetické zručnosti. Medzi iným by mal odlišiť ľudový, či zľudovený text od autorského umeleckého textu, odlišiť medzi sebou texty z hľadiska jazykového štýlu, slohových postupov a žánrov, či ich aktualizácií. Mal by nadobudnúť a rozvíjať informačné a komunikačné zručnosti – mal by vedieť vyhľadávať, spracúvať a používať informácie z internetu, mal by vedieť prezentovať získané poznanie. Potenciálny recipient by mal prehlbovať aj svoje tvorivé zručnosti – vytvoriť vlastný text či transformovať literárny text, prezentovať ho (napr. pokus o transformáciu či aktualizáciu známej detskej hry alebo riekanky).<sup>41</sup>

Vo väzbe na spomenuté kompetencie, ktoré sa rozvíjajú vyučovaním literárnej výchovy, vyberáme niektoré z nich, ako aj niektoré spomedzi kľúčových literárnovedných pojmov, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť, prípadne rozvíjať v školskej literárnej komunikácii a v procese analýzy a interpretácie básnického textu Milana Rúfusa *Detské kolo*: literatúra – umelecká – literárny druh – *reflexívna* lyrika, žáner (*báseň*), *rytmus*, *rým*, básnické obrazy (*personifikácia*, *epiteton*, *metafora*), analýza básne z hľadiska *témy*, *kompozície*, *štylizácie* a *metriky*, problém básnického textu, čitateľský zážitok, transformácia detskej hry na báseň.

Zároveň ponúkame **metodiku realizácie súboru vyučovacích hodín**, v priebehu ktorých žiak získa prezentované kľúčové kompetencie a nadobudne poznanie o uvedenom pojmosloví. Bude si ich osvojovať a rozvíjať prostredníctvom súboru úloh či zadaní. Pri ich kreovaní zohľadníme revidovanú Bloomovu taxonómiu, teda vybrané znalostné dimenzie (faktické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne poznatky) a dimenzie vybraných kognitívnych procesov (zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť).

## 1 Detská hra Kolo, kolo mlynské a jej básnická aktualizácia

Alberto Manguel sa v knihe *Dějiny čtení* (pôvodne 1996, česky 2007) snaží načrtnúť, ako, kde a s akým metodologickým výsledkom sa uvažovalo o čitateľovi a čítaní. Ako upozorňuje Terry Eagleton v *Úvode do literárnej teórie*, myslenie o literatúre vo svojom vývoji kopíruje os literárnej komunikácie *autor – dielo – čitateľ*. Na zásadnú otázku, čo je hodnotou umeleckého diela, možno nájsť v dejinách estetického myslenia tri odpovede. Podľa tej poslednej, *afektívnej* či *apelatívnej*, je krása či hodnota diela daná účinkom, ktorým pôsobí na svojho vnímateľa (Kostnická škola recepcnej estetiky) (Trávníček, 2007, s. 403 – 404). Aj podľa Umberta Eca, ktorý je radikálnym apelativistom, je čitateľ pozývaný do diela, aby ho spoluvytváral, je „modelovým čitateľom“, či predstavou, ktorú si vytvára psychofyzický autor (Eco, 2015; Trávníček, 2007, s. 427).

Ak teda prijmeme myšlienku, podľa ktorej má čitateľ právo na vlastnú interpretáciu, pričom „otvorenosť“ literatúry 20. storočia ráta s tým, že dielo bude zavŕšené čitateľom (Trávníček, 2007, s. 427), resp., že podstatnou podmienkou aktualizácie textu je čitateľova

<sup>41</sup> Pozri ISCED2. *Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 18. 8. 2016] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf)

spolupráca, potom vzniká otázka, či je súčasný potenciálny detský čitateľ pripravený na takúto výzvu. Či škola dáva dieťaťu možnosť, aby adekvátne rozvíjalo svoj potenciál, či poznávacie a čitateľské kompetencie, resp., či v ňom aspoň stimuluje túžbu čítať, či ho motivuje, aby sa učilo myslieť pri čítaní, identifikovať hodnotu knihy, či intenzívnejšie prežívať a vnímať seba i svet pri čítaní.

Riekanky alebo rečovanky boli spolu s rozprávkami, piesňami, modlitbami inšpiráciou aj pre básnika Milana Rúfusa. Autorská interpretácia pôvodných riekankových textov tieto texty transformuje medzi iným aj do podoby filozofických a meditatívno-reflexívnych básní. Známa riekanka Kolo, kolo mlynské, ktorá rozkrýva problém polámaného kolesa či zlomu a pádu vyjadreného slovom „bác“, reaguje už v pokračovaní svojej textovej časti na problém konštruktívnym kolektívnym vyjadrením detských subjektov či iných hráčov podieľajúcich sa na detskej hre – „vezmeme si hoblík, píľku, zahráme sa ešte chvíľku...“ Riešenie sa však realizuje nielen v textovej časti, ale ako konštruktívny proces či proces tvorenia sa prezentuje aj v životnej zložke detskej hry, hrou na život (pozri aj Zajac, 1980).

Milan Rúfus vo svojej básnickej transformácii ponúkol čitateľovi možnosť jej ďalšej aktualizácie, keďže sám vychádzal nielen z tradície, ale aj životnej skúsenosti:

*„Kolo, kolo mlynské,  
za štyri rýnske!  
Kto ťa kreše, kto ťa robí?  
Kto to ženie tvoje vody,  
kolo, kolo mlynské?*

*Kolo sa nám polámalo.  
Ako keby i to málo  
bolo ešte trochu veľa.  
Kto ho poslal do kúpeľa?  
Čia to radosť ošumela?  
Čo sa stalo? Čo sa stalo,  
že do vody popadalo?*

*Urobilo bác!  
Len to a nič viac.*

*Kolo mlynské – detské kolo,  
večne bude, aké bolo,  
nado všetky ľudské časy.  
A keď padne, pofúka si.*

*Kolo, kolo mlynské,  
za všetučky rýnske,  
urobilo bác!*

*Len to a nič viac.  
Na dva, na trikrát.  
A kto tomu neuveril,*

*pod' sa s nimi hrať!“ (Milan Rúfus: Detské kolo. In: Deťom, 2000, s. 36)*

Imrich Vaško (2010, s. 85) identifikuje u Milana Rúfusa dôverný vzťah k ľudovému umeniu, ktorý sa prekrýva s jeho vlastným ľudským i básnickým osudom, čo sa pretaví do básnikovej tvorby. V nej sa zápasí slovom a o slovo, či odkrývajú sa pramene životných istôt a hodnôt človeka. Aj preto môžeme hovoriť o vplyve konkrétnych životných zážitkov s rozprávkou aj riekankou na ich básnické realizácie.

*„Kolo, kolo mlynské  
za štyri rýnske!  
Kolo sa nám polámalo  
a do vody popadalo,  
urobilo báb.“*

*Vezmeme si hoblík, pítku,  
zahráme sa ešte chvíľku.  
Až to kolo spravíme,  
tak sa zatočíme.“* (detská hra)

Pôvodný text detskej hry sa zachováva v štruktúre Rúfusovho Detského kola – v prvom a druhom verši prvej strofy, v prvom a siedmom verši druhej strofy, v prvom verši tretej strofy a napokon aj v prvom a druhom verši piatej zo siedmich strof. Básnik dopĺňa prototext o ďalšie reflexívne verše a obohacuje predovšetkým sémantickú rovinu básnického textu. Z pozície lyrického subjektu sa vracia v čase späť k „pevnému bodu“ či symbolu kruhu (*detského kola*, ktoré je naviazané na čas a herný potenciál detstva) ako citovej istote i mravnej hodnote, či zdroju detského, širšie, ľudského presvedčenia. Toto presvedčenie zrástá s vedomím o hodnote (detského) kola, detskej hry, pretože emotívny typ poznania, ktoré jeho realizáciou deti ako potenciálni recipienti získavajú, je poznaním, ktoré zmiernuje pády (aj v podobe životných tenzií) vedomím o možnosti znovu vstať.

Básnické vyjadrenie hodnoty kola je vyjadrením, v ktorom básnik stupňuje peňažnú hodnotu kola „za štyri rýnske“ spojením vo verši „za všetučky rýnske“, čím stupňuje predovšetkým citovú a morálnu hodnotu detskej hry známej z ľudového kontextu.

Hodnota veci, mlynskeho kola, sa umocňuje hodnotou jej herného využitia, symbolikou hry, v ktorej je kruh symbolom spätosti či vzájomnosti a súdržnosti. Jeho symbolický potenciál preteká do lyrickej výpovede, ktorá sa začína básnickou otázkou, oslovením, ba dokonca antropomorfizovaním „neživej“ veci – „Kto ťa kreše, kto ťa robí?/ Kto to ženie tvoje vody,/ kolo, kolo mlynské?“ Pýtanie sa na herné zdroje detstva sa prelomí do vážnejšieho filozofického tónu. Paradoxné vyjadrenie o dosahu malej veľkej detskej hry a pýtanie sa na stratu detskej radosti smeruje svojím významom nielen do detského času, času hry, ale predovšetkým do času dospelosti, v ktorej sa zabúda na detskú radosť: „Kolo sa nám polámalo./ Ako keby i to málo/ bolo ešte trochu veľa./ Kto ho poslal do kúpeľa?/ Čia to radosť ošumela?/ Čo sa stalo? Čo sa stalo,/ že do vody popadalo?“

Nesamozrejmé vyjadrenie totožnosti medzi kolom mlynským a detským kolom je vyjavením básnického hľadania a nájdenia totožnosti medzi zdanlivo nespojitelnými javmi, kolesom a detstvom. Predznamená nevyčerpatelný potenciál detstva ako životnej fázy dorastania do ľudskosti, v ktorej sa veľkosť človeka meria jeho schopnosťou vstať po páde, či inom zlome: „Kolo mlynské – detské kolo,/ večne bude, aké bolo,/ nado všetky ľudské časy./ A keď padne, pofúka si.“

Záverečná strofa obsahuje básnickú výzvu pre potenciálnych recipientov, dospelých aj deti, pretože Rúfusova poézia je určená obom skupinám. Je to výzva k hre, v ktorej sa znovuobnoví citová stopa radosného prežívania detstva: „A kto tomu neuveril,/ pod' sa s nimi hrať!“



Je zrejmé, že posun, ktorý nastal pri básnickom aktualizovaní prototextu, je veľký. Zrkadlí nielen obdobie predliterárneho vedomia dieťaťa, keď pre dieťa splýva hra so životom, ale hra je už aj „jeho tematizáciou“ (Zajac, 1980), ale pod vplyvom aktualizáčného pohybu napovedá aj o formovaní literárneho vzdelania, keď „dieťa“ dorastajúce do dospelosti oddelí text od života a život od hry.

## 2 Návrh na prácu s umeleckým textom v prostredí školy

**Téma:** *Detská hra Kolo, kolo mlynské a jej básnická aktualizácia*

### **Cieľ:**

- *vzdelávací:* identifikovať význam a zmysel Rúfusovho básnického textu, jeho estetickú hodnotu prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať druh (reflexívna lyrika) a žáner (báseň), tému, problém/y básnického textu, rytmus textu a prototextu, rým, básnické obrazy (personifikácia, epiteton, metafora), analyzovať báseň z hľadiska témy, kompozície, štylizácie a metriky, slovne vyjadriť čitateľský zážitok, identifikovať žánrové premeny riekanky, detskej hry na osi od ich klasickej podoby k modernej básnickej verzii z dielne Milana Rúfusa, transformovať vybranú detskú hru alebo riekanku na báseň;
- *výchovný:* uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, fantázie, voľnej asociatívnosti, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť problém textov a posunu, ktorý nastal pri básnickej transformácii detskej hry, vysvetliť vzťah medzi autorom – textom – recipientom, realitou – textom – literárnou tradíciou, pomenovať hodnotu detskej hry a básne, ako aj citovú hodnotu (spomienka na detstvo), rozvíjanie empatie, spolupatričnosti pri riešení problémov v skupine.

**Metódy:** dialogické metódy (rozhovor), pozeranie videonahrávky, živá hlasová interpretácia, brainstorming, tvorivé písanie a kreslenie, slovné reťaze, analýza a interpretácia umeleckého textu, komparácia, slovné alebo obrazové asociácie, dramatická hra alebo aktualizácia rôznorodých detských hier a riekaniek...

**Stratégie rozvoja osobnosti:** emocionalizácia, kreativizácia, axiologizácia

Po pozretí nahrávky, na ktorej deti predvádzajú hru *Kolo, kolo mlynské*, nakreslite centrálné symboly jej textovej i životnej (hernej) zložky. Uvažujte o tom, čím sa líšia a čo ich spája. Do svojej kresby zapíšte asociácie zviazané s „kolesom“ v smere línií kresby (napr. náčrt mlynskeho kolesa doplňte slovami, ktoré budú „vystielat“ kružnicu kolesa). Symboly, ktoré podľa Cassirera vznikli symbolickou aktivitou (*vsunutím špecifického filtra medzi „fyzickú realitu“ a „systém efektorov“*, Vaněk, 1999, s. 56), prezentujte a vysvetlite, ako sa mení ich význam.

Rovnako môžete postupovať aj vo vzťahu k ďalším riekankám a hrám, nechajte spolužiakov hádať, o aké z riekaniek a detských hier ide. Následne ich interpretujte, pýtajte sa na význam ich rytmickej a slovesnej zložky, odkrývajte ich zmysel.

Po prednese Rúfusovej básne *Detské kolo* vyčleňte časti pôvodnej hry a básnický text v nadväznosti na tieto časti analyzujte a interpretujte. Identifikujte druh a žáner textu, jeho tému a problém v pomere k prototextu. Uvažujte o posunoch medzi prototextom a Rúfusovou básňou, teda o vzťahu k literárnej tradícii, o probléme textu a metatextu

Identifikujte básnické obrazy a ich významy, rytmus i ďalšie zvukové javy.

Hľadajte zmysel umeleckého textu a následne ho symbolicky vyjadrite. Identifikujte, z čoho plynie estetický účinok textu, či jeho hodnota.

Na motívy básne vytvárajte slovné reťaze, ktoré vymedzíte „obsahom“ detstva a tradície. Tvorte podstatné mená, ktoré sa začínajú posledným písmenom predchádzajúceho slova: *kolo – (liat) olovo – obrad...*

V nadväznosti na predchádzajúcu hru priradzujte k slovám, názvom predmetov alebo ďalších skutočností čo najoriginálnejšie možnosti ich použitia v súčasnosti, príp. v budúcnosti.

Nenechajte si „zamúčiť vlasy“ a v závere vymyslíte, „rozohrajte“ hru, ktorá vznikne zložením rôznorodých detských hier a ich aktualizácií, prípadne vytvorte modernú riekanku – zložte ju zo segmentov tradičných či novších riekaniek a priradte jej aj novú funkciu.

### **Záver**

Dieťa si môže v procese recepcie umeleckého textu uvedomiť dôležitosť poznania o literárnej komunikácii, o vzťahu autor – text – čitateľ, príp. realita – text – literárna tradícia. A čitateľská recepcia textu sa môže stať procesom čitateľskej realizácie textu ako umeleckej hodnoty (Miko – Popovič, 1987). Zaiste, schopnosť identifikovať estetickú hodnotu je potrebné cizelovať predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese, ale v nadväznosti na prácu s textom už v rodinnom prostredí, aby dieťa vo fáze budovania literárneho vzdelania mohlo nadviazať na podnety z fázy predliterárneho vedomia dieťaťa.

## LITERATÚRA

- ECO, U. (2015). *Otvorené dílo. Forma a neurčenost v současných poetikách*. Preložila Z. Obstová. 1. vyd. Praha: Argo, 2015. 300 s. ISBN 978-80-257-1158-3
- FELDEK, Ľ. (2013). *Ťahák z dejín slovenskej literatúry alebo Od Lomidreva po Malkáča*. Bratislava: LIC, 2013. 320 s. ISBN 978-80-8119-074-2
- Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 18. 8. 2017] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf)
- KOMENSKÝ, J. A. (1798). *Orbis sensualium pictus*. [online]. [Popis urobený 24. 7. 2017] Dostupné na internete: <http://mi.memoria.sk/index.html#v=zoom&i=9876&p=>
- MANGUEL, A. (2007). *Dějiny čtení*. Preložila O. Trávníčková. 1. vyd. Brno: Host. 480 s. ISBN 978-80-7294-231-2
- MIKO, F. – POPOVIČ, A. (1978). *Tvorba a recepcia*. Bratislava: Tatran, 1978. 386 s.
- PETRÍKOVÁ, M. (2016). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia*. 3. rozšírené vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 236 s. ISBN 978-80-555-1606-6
- RÚFUS, M. (2000). Detské kolo. In: *Deťom*. Bratislava: Mladé letá, 2000, s. 36. ISBN 80-06-01036-6
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. [Popis urobený 10. 7. 2017] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf)
- TRÁVNÍČEK, J. (2007). Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. In: *Dějiny čtení*. Preložila O. Trávníčková. 1. vyd. Brno: Host, s. 403 – 438. ISBN 978-80-7294-231-2
- VANĚK, J. (1999). *Estetika myšlení a tela*. Bratislava: IRIS, 1999. 122 s. ISBN 80-88778-80-8
- VÁŠKO, M. (2010). *Milan Rúfus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2010. 128 s. ISBN 978-80-220-1522-6
- ZAJAC, P. (1980). Utváranie literárneho vedomia dieťaťa. In: *Umenie a najmenší*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 150 – 170.

### Meno, adresa pracoviska

PaedDr. Martina Petriková, PhD.  
Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy  
Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií  
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove  
Ul. 17. novembra č. 1  
Prešov  
080 01  
Slovenská republika  
[martina.petrikova@unipo.sk](mailto:martina.petrikova@unipo.sk), [mpetrikova9@gmail.com](mailto:mpetrikova9@gmail.com)

# UPLATŇOVANIE RYTMICKÉHO ZÁKONA U ŽIAKOV ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLY A ŠTUDENTOV VYSOKEJ ŠKOLY

Peter Gregorík

**Resumé:** *Ve svém příspěvku Rytmičský zákon a jazyková praxe se zabýváme aktuálním problémem slovenské jazykovědy – neutralizací kvantity v příponách -ár, -áreň. V první části práce polemizujeme s termínem rytmičský zákon, který se nám navzdory zaužívané jazykové praxi zdá být nesystémový. V další části práce pojednáváme o kritériích, které by se měli při změnách v platné kodifikaci brát do úvahy. Jsou to kritéria systémová, tradice a jazykové praxe. V poslední části práce zveřejňujeme výsledky své sondáže, kterou jsme zjišťovali uplatňování kvantitativní neutralizace studenty a žáky.*

**Klíčová slova:** *Rytmičský zákon. Slovenština. Kvantita.*

**Abstract:** *In our paper Rhythmic law and the language praxis we deal with actual problem of Slovak linguistics – neutralization of quantity, also called Rhythmic law. In the concrete we deal with quantity of suffixes -ár, -áreň. We mention some basic terminological problem of language laws and we think that the term rhythmic law is not properly used in this case. By quantity of suffixes -ár, -áreň there are three main criteria we considered important: systemic, traditional, and language use. In the final part we present the results of our research concerning the neutralization of quantity by studying the speech of primary and secondary school students and university students.*

**Key words:** *Rhythmic law. Slovak. Quantity.*

## Úvod

Panta rhei – čas plynie, tak znie Platónova skrátaná interpretácia Heraklitovej myšlienky o tom, že všetko sa neustále mení. Pod to „všetko“ patrí i jazyk, či už vo všeobecnosti nadobúdaním nových funkcií, alebo konkrétnejšie – zmenami v jednotlivých jazykoch. Každý jazyk je osobitým mikrosvetom a zároveň súčasťou vyššieho celku. Slovenčina patrí medzi západoslovanské jazyky, avšak sú v nej i niektoré nezápadoslovanské javy. Jednou zo špecifických črt slovenčiny je tzv. pravidlo o rytmičkom krátení, či zjednodušene rytmičský zákon, ktorým sa v našom príspevku budeme zaoberať, pretože po vydaní Pravidiel slovenského pravopisu z rokov 1991 a 1998 vyvolal v slovenskej jazykovednej obci viaceré polemiky.

## Kvantitatívna neutralizácia

*Pravidlá slovenského pravopisu z roku 2000 uvádzajú túto definíciu pravidla o rytmičkom krátení: „V slovenčine nebývajú dve dlhé slabiky bezprostredne za sebou. Ak sa tvarotvorný alebo odvodzovací základ končí na dlhú slabiku, ohýbacie alebo slovotvorne prípony s dlhou slabikou sa v rámci slova skracujú“<sup>42</sup>. Za dlhú slabiku sa považuje slabika buď s prirodzene dlhou samohláskou, alebo s dvojhláskou. Na lepšie priblíženie možno uviesť pár jednoduchých príkladov:*

---

<sup>42</sup> kolektív autorov: Pravidlá slovenského pravopisu. VEDA, Bratislava 2000, s. 124.

pekný – krásny, ženám – riekam, padnúť – vládnúť, mačiek – čiapok, robotník – básnik...

Samotný termín rytmický zákon v sebe podľa nás skrýva hneď dve protirečenia. Nie je to zákon a nie je ani rytmický. *Pravidlá slovenského pravopisu* z roku 2000 uvádzajú šesť prípadov, keď sa „zákon“ uplatňuje, ale až dvanásť výnimiek, keď sa narúša.<sup>43</sup> Nemyslíme si teda, že tu možno hovoriť o jazykovom zákone, hoci je nám, samozrejme, jasné, že tento názov má historické pozadie a traduje sa dlhé desaťročia. Nejasnosti vyvoláva aj použitie výrazu rytmický, keďže rytmus slovenčiny nie je založený na striedaní krátkych a dlhých slabík, ale na striedaní slabík prízvučných a neprízvučných. Pre užívateľa slovenčiny je rovnako rytmická veta *Zmúdrieme z pávích básní.*, kde je pravidlo o rytmickom krátení trikrát porušené, ako aj veta *Moja cesta do Prahy sa vydarila.*, v ktorej sa nenachádza žiadna dlhá slabika. Pravidlo je zároveň limitované len v rámci slova a nepresahuje jeho hranice. Preto je v slovenčine možná veta *Náš pán kráľ má rád krásu.*, hoci v bežnej výslovnosti by niektorá dĺžka určite zanikla, prípadne by dlhé slabiky boli prerušené pauzou. To však vyplýva zo všeobecnej tendencie zjednodušovania výslovnosti slovenčiny. Myslíme si, že najvhodnejším termínom je kvantitatívna neutralizácia. Ten presne pomenúva typ zmeny, ktorý nastáva pri krátení dlhej slabiky inou dlhou slabikou a zároveň sa začleňuje do jazykovednej terminológie analogicky k termínom, ako sú znelostná neutralizácia (syntagmatická úroveň) či kvantitatívna alternácia (iný typ zmeny v kvantite, ale na paradigmatickej úrovni). Pre bežnú prax sú však postačujúce aj zaužívané termíny pravidlo o rytmickom krátení či rytmický zákon.

O kvantitatívnej neutralizácii existuje množstvo odbornej literatúry a dá sa povedať, že je vedecky preskúmaná v takej miere, že je ťažké odhaliť niečo neznáme. Ako prvý o nej písal už Ľudovít Štúr<sup>44</sup>, podrobnú monografiu vydal Jozef Dvonč<sup>45</sup>. Jedným z impulzov pre ďalšie skúmanie boli zmeny, ktoré nastali v *Pravidlách slovenského pravopisu* z roku 1991. Rytmický zákon sa začal uplatňovať aj v prídavných menách, v príponách a pri podstatných menách s príponami -ár, -areň (dráhar, prevádzkar), vo vydaní z roku 1998 sa toto pravidlo rozšírilo aj na prípady s predchádzajúcou dvojhĺskou (diaľkar, mliekar). Časť jazykovednej obce s týmito zmenami nesúhlasila a vytvorili sa dva silné tábory zástancov a odporcov týchto zmien. Ján Sabol tento stav prirovnal k vypusteniu kvantitatívneho morfonologického džina z fľaše bez systémovej poistky (podľa S. Ondrejoviča)<sup>46</sup>. V nasledujúcej vedeckej polemike sa, bohužiaľ, nepodarilo nájsť potrebný kompromis a spor pretrváva naďalej. Paradoxom je však to, že tak zástancovia, ako i odporcovia svorne tvrdia, že im dáva za pravdu jazyková prax. Ján Kačala<sup>47</sup> uvádza, že verejnosť kodifikačné zmeny v nových kodifikačných príručkách prijala bez akéhokoľvek odporu a rozpornej diskusie, ale napr. S. Ondrejovič<sup>48</sup> sa k zmenám stavia kriticky a uvádza, že sa stačí pozrieť objektívnymi očami na skutočný úzus a na skutočnú hovorenú rečovú prax a ľahko zistíme, že k tomuto stavu majú používatelia spisovnej slovenčiny dosť ďaleko. Dopátrať sa pravdy o tejto otázke v jazykovej praxi je veľmi zložitá, pretože si vyžaduje skúmať najmä nepripravené hovorené komunikáty, ktoré neprešli jazykovou úpravou. Všeobecne možno rozdeliť dôvody za a proti zmenám v oblasti kvantitatívnej neutralizácie na tri oblasti:

a) Systémové kritériá vyplývajúce z vnútorných zákonitostí slovenčiny. Problém je v tom, že za systémové kritérium sa dá považovať tak zachovanie dĺžky v slovotvornej prípone -ár či v tvaroch prídavných men typu píšúc, píšúci, ale aj snaha o odstránenie výnimiek

<sup>43</sup> kolektív autorov: *Pravidlá slovenského pravopisu*. VEDA, Bratislava 2000, s. 124 - 126.

<sup>44</sup> Štúr, Ľ.: *Nauka reči slovenskej*. Tatrin 1846.

<sup>45</sup> Dvonč, L.: *Rytmický zákon v spisovnej slovenčine*. Bratislava. SAV 1955.

<sup>46</sup> Ondrejovič, S.: Ešte raz o kauze -ar, -areň. In: M. Ološtiak – M. Ivanová – D. Slančová (eds.): *Vidy jazyka a jazykovedy*. Prešov, PU v Prešove 2011, s. 308.

<sup>47</sup> Kačala, J.: Rytmický zákon a „vedecké skresľovanie skutočnosti. *Slovenská reč*, 73, 2008, s. 99.

<sup>48</sup> Ondrejovič, S.: Ešte raz o kauze -ar, -areň. In: M. Ološtiak – M. Ivanová – D. Slančová (eds.): *Vidy jazyka a jazykovedy*. Prešov, PU v Prešove 2011, s. 308, s. 310.

z tzv. pravidla o rytmickom krátení (mliekar, rozprávkar, píšuci...), keďže menší počet výnimiek by mal prispieť k väčšej stabilite systému. V prvom prípade sa možno oprieť napr. o Kralčákovu štúdiu *O kvantitatívnej stabilite sufixu -ár (-áreň)*, v ktorej podáva diachrónne i synchrónne aspekty stability sufixu -ár v jazykovom systéme slovenčiny a dochádza k záveru, že „ak by neutralizácia kvantity mala mať nejaký rušivý vplyv na vnímanie významu jazykových jednotiek, nemôže sa realizovať, resp. musí prísť na rad výnimka z tohto pravidla.“<sup>49</sup> A práve prípona -ár podľa neho patrí medzi takéto výnimky, pretože jej kvantita „pôsobí ako nevyhnutný jednoznačný indikátor slovotvorného významu potenciálne aj širšieho súboru derivačno-gramatických významov.“<sup>50</sup> Naproti tomu Kačala viackrát uvádza príklady na uplatňovanie sa rytmického zákona aj v slovotvornej oblasti. V štúdiu *Rytmický zákon a „vedecké“ skresľovanie skutočnosti* (2008) to dokladá príkladmi slobod-ník a desiat-ník, hub-ár a hrib-ar a píše: „Niet pochýb o tom, že skrátené slovotvorné prípony sú vo vzťahu k paralelným neskráteným príponám výsledkom neutralizácie kvantity podľa rytmického zákona“.<sup>51</sup> Tým dokazuje uplatňovanie sa kvantitatívnej neutralizácie aj na slovotvornej úrovni. Z objektívneho vedeckého hľadiska majú pravdu obaja, len sa na problém pozerajú z iných hľadísk. Ondrejovič (2011) uvádza slová Jána Sabola, že v prípade prípony -ár, -áreň išlo o necitlivú podporu jednej zákonitosti na úkor zákonitosti inej.<sup>52</sup> O citlivosti či necitlivosti sa môže viesť polemika, pravdou však zostáva, že krátenie prípon -ár, -áreň nespôsobilo medzi používateľmi jazyka zmätok (hoci to je subjektívny názor autora tohto článku), napriek tomu si myslíme, že jazykové pulzovanie by malo samo rozhodnúť, čo je pre jeho existenciu lepšie. Domnievame sa, že to nie je len problém slovenčiny a rytmického krátenia, ale všeobecnej jazykovej dynamiky a zmien, ktoré prináša 21. storočie.

b) Kritériá tradície sa spájajú s odvolávaním sa na „klasikov“ (Štúr, Hattala, Cambel...), ktorí neuznávali žiadne výnimky, resp. uznávali ich len v obmedzenej miere. I tu sa však interpretácie rôznia, napr. u J. Kačalu<sup>53</sup> a J. Ďuroviča<sup>54</sup>. Do tohto kritéria by sa dal zaradiť napríklad aj dôvod, ktorým odôvodňuje L. Dvonč (1955)<sup>55</sup> rozdielne uplatňovanie kvantitatívnej neutralizácie v slovách anjelik (ľudový pôvod) a anjelský (termín z biblie). Nemyslíme si však, že zo synchrónneho hľadiska možno porovnávať dnešnú jazykovú situáciu zo situáciou Štúrovej či Camblovej epochy.

c) Kritériá jazykovej praxe sa zdajú byť zo synchrónneho hľadiska najdôležitejšie, lebo smerovanie jazykového vývoja by mali určovať potreby používateľov jazyka. To, čo je staré, nepotrebné či neaktuálne by malo ustúpiť tomu, čo v jazyku žije a čo má miesto v živej reči. Určiť však to, čo odumrelo, a to, čo sa pevne zakorenilo, nie je vždy jednoduché. Dokonca je možná koexistencia dvoch „synonymných“ útvarov. Obmedzovať ju by podľa nášho názoru nebolo správne. Aj v otázke prípon -ár, -áreň sa ukazuje, že skúmať „jazykovú prax“ vôbec nie je jednoduché, čo v druhej časti práce aj názorne ukážeme. Aj osobné rozhovory s členmi jazykovednej obce nám ukázali, že názory sa rôznia. Podľa niektorých sa prípony -ár, -áreň v bežnej reči krátia, podľa iných sa pravidlo o rytmickom krátení neuplatňuje. Do úvahy zrejme treba brať regionálne či vekové rozdiely (mladšia generácia sa učí podľa platnej kodifikácie

<sup>49</sup> Kralčák, E.: O kvantitatívnej stabilite sufixu -ár (-áreň). Slovenská reč, 72, 2007, s. 368.

<sup>50</sup> Kralčák, E.: O kvantitatívnej stabilite sufixu -ár (-áreň). Slovenská reč, 72, 2007, s. 369.

<sup>51</sup> Kačala, J.: Rytmický zákon a „vedecké skresľovanie skutočnosti. Slovenská reč, 73, 2008, s. 90

<sup>52</sup> Ondrejovič, S.: Ešte raz o kauze -ar, -areň. In: M. Ološtiak – M. Ivanová – D. Slančová (eds.): Vidy jazyka a jazykovedy. Prešov, PU v Prešove 2011, s. 308, s. 309.

<sup>53</sup> Kačala, J.: Rytmický zákon a „vedecké skresľovanie skutočnosti. Slovenská reč, 73, 2008, s. 89–100.

<sup>54</sup> Ďurovič, L.: K histórii kodifikácie rytmického zákona v spisovnej slovenčine. In: Považaj, M. (ed.): Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach. Bratislava, VEDA 2005. s. 77–94 a Ďurovič, L.: K diskusiám o vlastnostiach „rytmického zákona“. Slovenská reč, 71, 2006, s. 224–239.

<sup>55</sup> Dvonč, L.: Rytmický zákon v spisovnej slovenčine. Bratislava. SAV 1955, s. 50.

a pravdepodobne ju viac-menej dodržiava), dôležitá je určite aj všeobecná tendencia k zjednodušovaniu v jazyku a k zanedbávaniu kvantity v reči všeobecne. Domnievame sa, že pri skúmaní stavu v jazykovej praxi by mala byť primárna hovorená podoba jazyka, hoci uplatňovanie kvantitatívnej neutralizácie možno pozorovať aj v písaných prejavoch. Pri synchronnom výskume je však potrebné skúmať spontánne, nepripravené komunikáty. Písané komunikáty väčšinou podliehajú korektúram, či už od jazykového korektora alebo priamo korektúram obsiahnutým v textových editoroch. Automatické korektúry sú už zabudované aj v e-mailových či blogových textových editoroch. To z hľadiska kvantity znižuje ich autentickú výpovednú hodnotu. Pri skúmaní webových diskusií sme zas narazili na problém s diakritikou, ktorá sa pri potrebe rýchleho písania a okamžitých odpovedí nepoužíva. Samozrejme, že ani hovorená podoba jazyka sa nedá vždy považovať za spontánny prejav. Televízni či rozhlasoví moderátori prechádzajú jazykovou prípravou a prejavy majú väčšinou pripravené. I v prirodzenej spontánnej reči treba rátať s vplyvmi nárečia, jazykovými zlozvykmi a pod. Bolo by teda zrejme potrebné definovať neutrálny spontánny komunikát.

### **Jazyková prax a uplatňovanie kvantitatívnej neutralizácie v príponách -ár, -áreň**

Ako sme už uviedli, jedným z kritérií pre kodifikáciu jazykového javu je to, že sú s ním stotožnení aj užívatelia jazyka a v reči ho považujú za prirodzenú súčasť jazykového systému. Ako však dokázať legitímny dôvod pre kodifikáciu istého javu, v našom prípade uplatňovania sa či neuplatňovania sa kvantitatívnej neutralizácie v príponách -ár, -áreň po inej dlhej slabike? Dôvody, prečo sme si zvolili práve spomenutú problematiku, by sa dali rozdeliť na niekoľko bodov:

1. Aktuálnosť problému. Bolo už spomenuté, že spúšťačom polemiky boli *Pravidlá slovenského pravopisu* z roku 1991 a ďalšia úprava v roku 1998. Nejednoznačnosť prijatia spôsobila, že nie vždy sa uplatňuje platná kodifikácia, čo dokazujú aj prvé dva zväzky *Slovníka súčasného slovenského jazyka*<sup>56</sup>, ktoré uvádzajú okrem v súčasnosti platnej kodifikovanej krátkej podoby (napr. bábkar) aj tvary s neskrátenou koncovkou (bábkar). Treba však uviesť, že spomínaný slovník, nemá v súčasnosti platnosť kodifikačnej príručky, čo je pri diele takého rozsahu a významu určite nešťastné riešenie. Z vlastnej skúsenosti vieme, že študenti, ale i učitelia stredných či základných škôl sú týmto stavom trochu zmätení, pretože slovenčina okrem *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* (posledné vydanie 2003), nemá kodifikačnú príručku pre slovnú zásobu. Slovenčina však potrebuje i iné diela, či už ortoepický slovník prispôbosený súčasnej jazykovej epoche, či akademické spracovanie morfológie a syntaxe. To je však problematika, ktorá sa netýka nášho príspevku.

2. Niekoľkoročné skúsenosti s vyučovaním ortoepie. Ich súčasťou bola aj problematika kvantity v slovenčine. Táto priama empirická skúsenosť sa týkala aj problematiky kvantitatívnej neutralizácie a ukázala, že užívatelia slovenčiny (konkrétne študenti slovenčiny UCM v Trnave) majú všeobecnú tendenciu skracovať kvantitu.

3. Štúdia S. Ondrejoviča *Sociolingvistické poznámky k rytmickému kráteniu*<sup>57</sup>, v ktorej zverejnil aj výsledky sondážneho pokusu zo študentmi mediálnej komunikácie UCM v Trnave.

---

<sup>56</sup> Buzássyová, K. a kol.: *Slovník súčasného slovenského jazyka (A – G)*. Bratislava. VEDA 2006 a Buzássyová, K. a kol.: *Slovník súčasného slovenského jazyka (H – L)*. Bratislava. VEDA 2011.

<sup>57</sup> Ondrejovič, S.: *Sociolingvistické poznámky k rytmickému kráteniu*. In: Považaj, M. (ed.): *Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach*. Bratislava, VEDA 2005, 107–115.

Z nich jednoznačne vyplýva, že kodifikované zmeny v oblasti rytmického krátenia prieskumná vzorka neuplatňuje. Keďže naša empirická skúsenosť bola úplne opačná, rozhodli sme sa zopakovať kontrolnú sondáž, a nadviazať ňou na spomínanú prácu profesora Ondrejoviča.

Pri stanovení hypotéz sme vychádzali nielen z predchádzajúcej empirickej skúsenosti a bádateľskej intuície, ale i z predpokladu, že javy v jazyku sa vo všeobecnosti vyvíjajú od zložitejších foriem k jednoduchším. Podľa nášho názoru je jednoduchšia tá forma, keď v slovenskom jazyku nenasledujú dve dlhé slabiky po sebe. Pravda, aj tu treba rozlišovať medzi prirodzene dlhou slabikou a slabikou s dvojhláskou. V jazyku prebehli a prebiehajú zmeny od zložitejších foriem k jednoduchším v podstate na všetkých úrovniach systému – na zvukovej, morfolologickej, syntaktickej, lexikálnej či štylistickej. Z mladších zmien v slovenčine možno spomenúť vysunutie fonémy ä do okrajovej pozície fonematického systému, resp. zmena jeho štatútu na variant fonémy, keďže jeho pozíciu v systéme plnohodnotne zastúpila fonéma e, v malej miere fonéma a. Nevýhodou ä je v porovnaní s inými samohláskami jeho komplikovaná, pre dnešného užívateľa už neprirodená výslovnosť. Bola teda nahradená jednoduchšou formou. Oslabenie pozície v systéme sa týka aj fonémy l', ktorá sa považuje za slovenské špecifikum, avšak jej reálne používanie je značne obmedzené. V porovnaní s inými mäkkými spoluhláskami d', t', ň je jej dištingtívna funkcia v reči oslabená a bez komplikácií ju nahrádza fonéma l. Tendenciu k zjednodušovaniu vidno i pri kvantite. Stačí sa započúvať do bežného rozhovoru v autobuse, v obchode či podrobnejšie počúvať napr. reč moderátorov v televízii a zistíme, že najmä v prejavoch v rýchlejšom tempe kvantita často zaniká. Nemá to však vplyv na zrozumiteľnosť prejavu, dištingtívna funkcia kvantity (rad – rád, sud – súd, zastávka – zástavka, dobre – dobré) nie je natoľko výrazná a kvantita sa dá ľahko nahradiť napr. konotačnými vzťahmi v kontexte.

Z tendencie dominantnosti jednoduchšieho javu sme vychádzali aj pri našej sondáži a naším predpokladom bolo, že pre slovenčinu sú v ústnych prejavoch netypické dve prirodzene dlhé po sebe idúce slabiky. Zároveň sme sa na základe predchádzajúcej empirickej skúsenosti rozhodli odlišiť uplatňovanie kvantitatívnej neutralizácie po slabike s prirodzene dlhou samohláskou a po slabike s dvojhláskou. Pre slabiky s prirodzene dlhou samohláskou sme predpokladali silnejšiu tendenciu redukovať kvantitu v nasledujúcej slabike, pre slabiky s dvojhláskou sme predpokladali slabšiu tendenciu, keďže kvantita slabiky tu má fonologickú platnosť, no artikulačne ide o spojenie dvoch vokalických segmentov, samozrejme v rámci jednej fonémy. Stanovili sme si teda dve hypotézy:

1. Výskumná vzorka žiakov a študentov v rečovom prejave dodržiava platnú kodifikáciu a kráti príponu -ár, -áreň, ak je predchádzajúca slabika prirodzene dlhá.
2. Výskumná vzorka žiakov a študentov v rečovom prejave dodržiava platnú kodifikáciu a kráti príponu -ár, -áreň, ak predchádzajúca slabika obsahuje dvojhlásku.

Výskum sa uskutočnil v dvoch fázach. Prvou fázou boli roky 2010 a 2011, v ktorých výskumnú vzorku tvorili študenti 1. ročníka jednodborového vedeckého štúdia slovenského jazyka a literatúry a učiteľstva akademických predmetov, v oboch prípadoch v kombinácii so slovenským jazykom. V roku 2010 to bolo 31 študentov, v roku 2011 to bolo 32 študentov. Druhou fázou boli roky 2016 a 2017, keď bolo výskumnou vzorkou 35 žiakov Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trnave a 23 žiakov 8. a 9. ročníka základnej školy z Filákova. Podstatné je to, že vo všetkých prípadoch ide o generáciu, ktorá sa učila pravidlo o rytmickom krátení na základných a stredných školách už podľa zmien, ktoré nastali v 90. rokoch 20. storočia. V roku 2011, ako aj v roku 2016 so žiakmi strednej školy sme použili rovnakú metódu ako S. Ondrejovič<sup>58</sup>. Chceli sme nadviazať na jeho spomínanú sondáž, ktorú robil pomocou otázok typu *Ako sa volá ten, čo píše bájky?* Chcel sa tým vyhnúť nasmerovaniu

---

<sup>58</sup> Ondrejovič, S.: Sociolingvistické poznámky k rytmickému kráteniu. In: Považaj, M. (ed.): Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach. Bratislava, VEDA 2005, s. 113.



probandov k niektorému typu výslovnosti. Táto metóda sa nám zdala vhodná, i sám S. Ondrejovič uvádza<sup>59</sup>, že o sluchovej metóde sa i dnes predpokladá, že môže priniesť do takéhoto výskumu relevantné výsledky. Jedným z našich cieľov bolo porovnať naše výsledky s tými, ktoré dosiahol sondážou práve S. Ondrejovič. Zvolili sme si aj podobný počet respondentov – S. Ondrejovič ich mal 66, my 63. V roku 2011, ale aj so žiakmi základnej školy v roku 2017 sme použili metódu falošnej úlohy. Študenti mali čítať text, v ktorom bola vynechaná diakritika. Zadaním úlohy však bolo sústrediť sa na výslovnosť ľ, čo malo odpútať pozornosť študentov od iných jazykových javov. Použili sme inú metódu, aby sme mohli porovnať výsledky získané dvoma rozdielnymi postupmi, ako sa však ukázalo, priniesli veľmi podobné výsledky.

V nasledujúcej časti prinášame výsledky našej sondáže. V tabuľkách uvádzame v riadkoch pod sebou najskôr vždy kodifikovanú podobu a jej percentuálny výskyt, potom podobu, ktorá dnes nie je kodifikovaná. Vertikálne v stĺpcoch uvádzame výsledky, ktoré zistil Ondrejovič (2005). Vybrali sme si dvadsať slov, ktoré použil aj on pri svojej sondáži. Z priestorových dôvodov uvedieme len desať z nich, avšak výsledky ostatných boli veľmi podobné. V tabuľke uvádzame päť slov, kde pred druhou dlhou slabikou stojí prirodzene dlhá samohláska a päť slov, v ktorých sa nachádza dvojhĺska. Ondrejovič vo svojej štúdiu uvádza pomerný výskyt (napr. 1: 19), ktorý sme previedli na percentuálny.

---

<sup>59</sup> Ondrejovič, S.: Sociolingvistické poznámky k rytmickému kráteniu. In: Považaj, M. (ed.): Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach. Bratislava, VEDA 2005, s. 109.

	Ondrejovič, 2005 vysoká škola	Gregorík, 2010/11 vysoká škola	Gregorík, 2016 stredná škola	Gregorík, 2017 základná škola
áčkar	5%	82%	100%	61%
áčkár	95%	18%	0%	39%
běčkar	5%	86%	100%	65%
běčkár	95%	14%	0%	35%
bájkar	5%	83%	97%	61%
bájkár	95	13%	3%	39%
dráhar	0%	82%	97%	neurčované
dráhár	100%	18%	3%	neurčované
frézar	0%	92%	94%	neurčované
frézár	100%	8%	6%	neurčované
mliekar	5%	66%	79%	49%
mliekár	95%	34%	21%	51%
pamiatkarský	0% (pamiatkar)	23%	45%	65%
pamiatkársky	100% (pamiatkár)	77%	55%	35
omietkar	0%	45%	57%	49%
omietkár	100%	55%	43%	51%
dial'kar	0%	42%	63%	45%
dial'kár	100%	58%	37%	55%
desiatar	0%	48%	60%	neurčované
desiatár	100%	52%	40%	neurčované

Tabulka 1: Percentuálny pomer uplatnenie/neuplatnenia kvantitatívnej neutralizácie

Z tabuľky vidno, že naše výsledky sa od Ondrejovičových výrazne odlišujú. Dôvodom môže byť iné chápanie kvantity, keďže sluchová metóda je sčasti založená na subjektívnom vnímaní. Nemyslíme si, že za niekoľko rokov (2005 – 2011 – 2017) by medzi študentmi nastal taký rapidný rozdiel. Pri študentoch vysokej školy S. Ondrejovič robil sondáž na externých študentoch a my na denných, Ondrejovičova skúmaná vzorka bola študentmi mediálnej výchovy, naša slovenského jazyka a literatúry, v jednom i v druhom prípade pochádzali študenti z rôznych častí Slovenska. Nepredpokladáme ani to, že študenti boli ovplyvnení štúdiom slovenského jazyka, pretože sondáž sme robili na začiatku prvého ročníka bakalárskeho štúdia počas hodín ortoepie. Pri študentoch strednej školy je zaujímavé to, že hoci v trnavskom dialekte a celkovo v západoslovenských nárečiach sa kvantitatívna neutralizácia v plnej miere neuplatňuje, napriek tomu v reči žiakov prevažujú tvary s uplatnením pravidla o rytmickom krátení. Je pravdepodobné, že to súvisí s vyučovaním slovenského jazyka podľa platnej kodifikácie, ktorú si študenti osvojili, a aj s tým, že sondáž prebiehala práve na hodinách slovenského jazyka, čo mohlo žiakov viesť k tomu, aby „prepli kód“ na spisovnú úroveň. Pri žiakoch základnej školy z Fil'akova zrejme zohral dôležitú úlohu fakt, že sú to všetko žiaci bilingválny, ktorý používajú nielen slovenčinu, ale aj maďarčinu, ba pre mnohých je práve maďarčina primárnym jazykom. V maďarčine nič podobné, ako kvantitatívna neutralizácia neexistuje, a zrejme preto je pomer neutralizovaných a neneutralizovaných tvarov (najmä v slovách s dvojhĺaskou) pomerne vyrovnaný.

Získané údaje ukazujú, že reliabilita výskumu, tak nášho, ako aj Ondrejovičovho, je veľmi nízka a bude potrebné vypracovať výskumný postup, ktorý dokáže objektívne zhodnotiť skúmaný jav, pričom do výskumu bude potrebné zahrnúť viaceré premenné, ako sú vek (mladšia generácia už nie je ovplyvnená predchádzajúcim stavom kodifikácie), nárečová príslušnosť či vplyv iných jazkov pri bilingválnych užívateľoch jazyka. Napriek tomu ukázali

výsledky zaujímavý fakt. Pri realizácii a uplatňovaní kvantitatívnej neutralizácie sa ukázal rozdiel v tom, či neutralizujúca slabika obsahuje prirodzene dlhú samohlásku alebo dvojhlásku. Dá sa teda povedať, že pri kvantitatívnej neutralizácii slovotvorných prípon -ár, -áreň existujú dve rozdielne pozície:

a.) silná pozícia – neutralizujúca slabika obsahuje prirodzene dlhú samohlásku, v reči našich skúmaných vzoriek sa prejavila výrazná tendencia skracovať príponu;

b.) slabá pozícia – neutralizujúca slabika obsahuje dvojhlásku, v reči našich skúmaných vzoriek pri väčšine slov prevláda tendencia neskracovať príponu.

Naša prvá hypotéza sa potvrdila, študenti slovenského jazyka a literatúry UCM v Trnave, ako i žiaci základnej a strednej školy v rečovom prejave dodržiavajú platnú kodifikáciu a krátia príponu -ár, -áreň, ak je predchádzajúca slabika prirodzene dlhá. Naša druhá hypotéza sa nepotvrdila, nemožno potvrdiť, že študenti slovenského jazyka a literatúry UCM v Trnave a žiaci skúmanej základnej a strednej školy v rečovom prejave dodržiavajú platnú kodifikáciu a krátia príponu -ár, -áreň, ak predchádzajúca slabika obsahuje dvojhlásku. Vzhľadom na súčasnú kodifikáciu teda naše výsledky korešpondujú so zmenami z *Pravidiel slovenského pravopisu* z roku 1991, že prípony -ár, -áreň sa krátia po predchádzajúcej dlhej slabike, ak je v nej prirodzene dlhá samohláska, no nekorešpondujú so zmenou z roku 1998, že prípony sa krátia aj po slabike s dvojhláskou. Ako sme však spomínali, vzhľadom na rozdielne výsledky oproti predchádzajúcemu prieskumu bude nevyhnutné ďalšie skúmanie.

Na potvrdenie zistenia, že slabika s dvojhláskou má slabšiu tendenciu krátiť nasledujúcu slabiku uvádzame niekoľko ďalších príkladov z nášho výskumu z rokov 2010/2011 (prvý tvar je vždy kodifikovaný):

podriemkavať / podriemkávať	38% / 62%
umieračik / umieráčik	61% / 39%
anjelský pohľad / anjelsky pohľad	55% / 45%
klientsky servis / klientský servis	38% / 62%

Tabuľka 2: Percentuálny pomer uplatnenie/neuplatnenia kvantitatívnej neutralizácie v slovách s dvojhláskou

Pri skúmaní jazykovej praxe by sa podľa nás pri rytmickej krátení mala rozlišovať silná a slabá pozícia a nemalo by sa zabúdať na všeobecnú tendenciu zanikania kvantity v slovenčine, najmä v koncových pozíciách. Konštrukcia *Veselé Vianoce a šťastný nový rok* v našom prieskume správne so všetkými dĺžkami vyslovili len piati žiaci či študenti zo všetkých troch skúmaných skupín.

Našou prácou sme chceli prispieť do aktuálnej problematiky kvantitatívnej neutralizácie. Napriek tomu, že je už odborne spracovaná na vysokej úrovni, stále vyvoláva polemické otázky v jazykovednej obci. My sme sa zamerali na možnosti využitia poznatkov z jazykovej praxe, keďže jazyk žije bez ohľadu na nezhody medzi jeho ochrancami. Ukazuje sa, že aj vo vnímaní kvantity je rozdiel medzi prirodzene dlhou slabikou a slabikou bez nej, teda s dvojhláskou. Myslíme si, že pokiaľ si jazyk sám nezvolí jednu z dvoch možností, nemal by sa násilu spútať kodifikačnou slučkou. Náš výskum ukázal, že pri skúmaní jazykovej praxe bude potrebné vypracovať metodiku pre postupy, ktoré sa budú dať pri výskume kvantity objektívne považovať za reliabilné.

## LITERATURA

- BALÁŽOVÁ, Ľ. – BUZÁSSYOVÁ, K. A KOL. *Slovník súčasného slovenského jazyka* (A – G). Bratislava: VEDA, 2006.
- BALÁŽOVÁ, Ľ. – BUZÁSSYOVÁ, K. A KOL. *Slovník súčasného slovenského jazyka* (H – L). Bratislava: VEDA, 2011.
- DVONČ, L. *Rytmický zákon v spisovnej slovenčine*. Bratislava. SAV 1955.
- ĎUROVIČ, Ľ. K histórii kodifikácie rytmického zákona v spisovnej slovenčine. In: Považaj, M. (ed.): *Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach*. Bratislava, VEDA 2005.
- ĎUROVIČ, Ľ. K diskusiám o vlastnostiach „rytmického zákona“. In: *Slovenská reč*, 71, 2006, s. 224–239.
- KAČALA, J. Rytmický zákon a „vedecké skresľovanie skutočnosti. In: *Slovenská reč*, 73, 2008, s. 89–100.
- KRALČÁK, Ľ. O kvantitatívnej stabilite sufixu -ár (-áreň). In: *Slovenská reč*, 72, 2007, s. 355–370.
- ONDREJOVIČ, S. Sociolingvistické poznámky k rytmickému kráteniu. In: Považaj, M. (ed.): *Kvantita v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach*. Bratislava: VEDA, 2005.
- ONDREJOVIČ, S. Ešte raz o kauze -ar, -areň. In: M. Ološtiak – M. Ivanová – D. Slančová (eds.): *Vidy jazyka a jazykovedy*. Prešov: PU v Prešove 2011. (dostupné na <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Olostiak2/>)
- Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: VEDA, 1991.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: VEDA, 1998.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: VEDA, 2000.
- ŠTÚR, Ľ. *Nauka reči slovenskej*. Tatrín, 1846.

### Jméno, adresa pracoviště

Mgr, Peter Gregorík, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry FF UCM v Trnave

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

## K UPLATNĚNÍ TEMATIKY ŠOA V LITERÁRNÍCH ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Milan Mašát

**Resumé:** Příspěvek se věnuje zkoumání frekvence ukázek s tematikou šoa v čítankách pro druhý stupeň základních škol. Zkoumaný vzorek čítanek byl vymezen věkovou kategorií žáků, kterým je určen, a faktem, že v současnosti disponuje doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Po analýze vybraného souboru publikací jsme dospěli k závěru, že míra zastoupení fenoménu šoa v současných čítankách je velmi nízká. Výjimku tvoří nakladatelství Fraus, v jehož řadě literárních čítanek nalezneme tematický oddíl „Šoa“, a to v čítance pro osmý ročník. Ostatní nakladatelství se většinou věnují tematice druhé světové války pouze v širším kontextu. Z analýzy také vyplynul fakt, že ukázky s tematikou šoa jsou rozptýleny do všech ročníků druhého stupně základního vzdělávání.

**Klíčová slova:** šoa, holokaust, literární čítanka, druhý stupeň základní školy

**Abstract:** The article applies to the investigation of the frequency of Shoah-based demonstrations in the reading-books for the second grade of primary schools. The researched sample of the reading-books was defined of the certain age-limit of pupils and of the fact that the reading books must have the clause of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic at the present. After analysing the selected assemblage of the publications, we came to the conclusion that the rate of the representation of the Shoah phenomenon in the current reading-books is very low. The only exception is the publisher Fraus, in whose line of the literary reading-books we can find a thematic section "Shoah" in the reading book for the eighth degree. Other publishers mostly deal with the themes of the Second World War only in a wider context. The analysis also revealed the fact that the Shoah-themed demonstrations are scattered across all grades of the second grade of primary schools.

**Keywords:** shoah, holocaust, reading-book, second grade of primary school

### Úvod

**„... nesmíme oběti podruhé zabít tím, že je odsuneme v zapomnění.“ (Elie Wiesel)**

V příspěvku se zabýváme problematikou uplatnění tematiky šoa<sup>60</sup> v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol. Šoa<sup>61</sup> je symbolem pro jednu linii událostí druhé světové války, je výrazným bodem v dějinách dvacátého století. Stalo se synonymem pronásledování osob se záměrem vyhladit<sup>62</sup> je. Vyhlazovací tábory jsou vyvrcholením procesu,

---

<sup>60</sup> „Shoah is the Hebrew word for „catastrophe“. This term specifically means the killing of nearly 6 million Jews in Europe by Nazi Germany and its collaborators during the Second World War. The English-speaking countries more commonly use the word Holocaust, which is Greek for „sacrifice by fire“.“ (Mémorial de la Shoah 2017). Česky: Šoa je hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř 6 milionů evropských Židů nacistickým Německem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm (překlad autor příspěvku).

<sup>61</sup> Termín šoa v příspěvku užíváme ve tvaru neutra (viz *Slovník současné češtiny* 2017).

<sup>62</sup> Jedná se o osud osob židovské národnosti, případně o ty, jímž byla tato národnost přiřčena ex officio.

pro který užíváme termín šoa<sup>63</sup>. Jeff Jacoby, redaktor amerického listu Boston Globe, říká, že v současnosti lze vnímat tento fenomén jako varování před omezováním lidských práv a svobod, před xenofobií a rasismem, před ovládnutím sdělovacích prostředků jednou stranou, jedincem či skupinou osob se společnými soukromými zájmy nebo před intolerancí a předsudky<sup>64</sup>. Bývalý profesor historie na Antioch College, Irwin Martin Abrams, ve svém článku (1997) o Eliem Wieselovi (jenž je autorem mnohých myšlenek zmiňovaných v Abramsově příspěvku) tvrdí, že šoa lze chápat jako výstrahu tomu, „who is „different“ – whether black or white, Jew or Arab, Christian or Moslem – everyone whose orientation differs politically, philosophically, sexually.“<sup>65</sup> V tomto bodě spatřujeme základní argument k zařazení tematiky šoa do výuky na základních školách.

Uvědomujeme si, že výčet výše uvedených oblastí, které šoa konotuje, není (snad ani nemůže být) úplný. Obecně můžeme konstatovat, že šoa varuje<sup>66</sup> před dehumanizací člověka a lidské společnosti, před degradací a ztrátou zodpovědnosti jedince i politických reprezentací.

### Šoa v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Téma šoa, respektive holokaust, vyznačující se (nejenom) výše zmíněnými symptomy by mělo být součástí výuky na základní škole. Nahlédneme-li do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*,<sup>67</sup> zjistíme, že termín šoa v něm nenalezneme, a to ani ve vzdělávacím oboru *Dějepis*. Ve zmiňovaném vzdělávacím oboru se setkáme s pojmem holokaust, a to v rámci tematického celku „*Moderní doba*“. Ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství* nenalzáme ani termín holokaust ani pojem šoa, i když učivo s těmito fenomény koresponduje<sup>68</sup>. Je s podivem, že při množství informací<sup>69</sup> o dimenzích, jakých šoa zejména v letech 1942 – 1945 nabylo<sup>70</sup>, nedošlo k implementaci tohoto fenoménu do kurikulárních dokumentů. Termín šoa nenalzáme ani v průřezových tématech, která svými očekávanými výstupy (zejména v oblasti postojů a hodnot) k integraci této tematiky přímo vybízejí.<sup>71</sup>

<sup>63</sup> Wiesel ve svých *Pamětech* (2007, s. 25 - 26) upozorňuje na nevhodné zprofanování termínů holokaust a šoa.

<sup>64</sup> „Accounts of what was done in Treblinka did not prevent mass-murder in Cambodia or Bosnia or Rwanda.“ (Jacoby 2017). Česky: To, co se odehrálo v Treblince, nezabránilo masovým vraždám v Kambodže, Bosně či Rwandě (překlad autor příspěvku).

<sup>65</sup> Česky: „...těm, kdo jsou „odlišní“ – černoši, nebo běloši, Židé, Arabové, křesťané či muslimové – všem, jejichž politická, filozofická či sexuální orientace se odlišuje (překlad autor příspěvku).

<sup>66</sup> Článek *7 Lessons from the Holocaust* vymezuje sedm hlavních ponaučení, která nám holokaust (šoa) poskytuje. Viz Blech 2017.

<sup>67</sup> RVP ZV.

<sup>68</sup> Například v rámci očekávaných výstupů vzdělávacího oboru se říká, že žák „rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu, (...) objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám, (...) rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.“ (Jeřábek 2017, s. 48).

<sup>69</sup> Z umělecké literatury, kterou lze využít i při integraci tematiky šoa do literární výchovy na základní škole, jmenujme například Redlich 1995, Kraus, & Kulka 1956, Frank 1992, Vrba 2007.

<sup>70</sup> Ve válečných letech bylo zavražděno šest milionů osob židovské národnosti. Viz Nadler 2017.

<sup>71</sup> Uvádíme pouze některé přínosy jmenovaného průřezového tématu v oblasti žákových postojů a hodnot: **Osobnostní a sociální výchova**: „vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů“ (Jeřábek 2017, s. 128); **Výchova demokratického občana**: „přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, (...) vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností“ (tamtéž, s. 130); **Výchova v evropských a globálních souvislostech**: „pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, (...) utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti“ (tamtéž, s. 133); **Multikulturní výchova**: „pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti, (...) vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a

Na základě výše zmíněných poznatků nelze očekávat, že termín šoa bude součástí vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*. Domníváme se však, že tematika šoa je v určitém množství příkladů zpracovaná v rámci umělecké literatury určené dospělému čtenáři i v tvorbě pro čtenáře dětského. Lze konstatovat, že existuje řada prozaických vyprávění s dětským hrdinou prožívajícím či reflektujícím útrapy šoa.<sup>72</sup> Nezanedbatelnou součástí výuky literární výchovy na základních školách by se měly stát i texty, které sepsali dětské autoři v koncentračním táboře Terezín<sup>73</sup> a podobně, protože mohou být dětskému čtenáři blízké svou autenticitou. Mnohá literární svědectví se nám zachovala také od Židů z vyhlazovacích táborů. „They left us poems and letters, diaries and fragments of novels, some known throughout the world, others still unpublished.“<sup>74</sup>

### Šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol

Domníváme se, že tematika šoa má potenciál zaujmout dětského čtenáře. Nabízí mu napětí, drama, ale i vhled do vnitřního prožívání trpících osob, poskytuje pohled na šoa ze strany dětí i dospělých, vykresluje vnímání doby pronásledovanými a pronásledujícími.

I přes to, že teoretické předpoklady pro implementaci této tematiky do literární výchovy jsou značné, v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol se vyskytuje zcela sporadicky. Učební texty sice obsahují téma druhá světová válka, nicméně musíme rozlišovat mezi tematikou zaměřenou na druhou světovou válku obecně a tematiku šoa. Umělecky zpracovaná problematika druhé světové války v celé její šíři je jiným fenoménem. Tato skutečnost snižuje zastoupení ukázek s příkladem šoa v čítankách pro druhý stupeň základní školy.

Analyzovali jsme literární čítanky pro druhý stupeň základních škol, které v současnosti (2017) mají doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy<sup>75</sup> České republiky. Touto doložkou disponují čítankové řady nakladatelství Fraus, Prodos, Nová škola, Státní pedagogické nakladatelství<sup>76</sup> a Alter.

Při analýze jednotlivých ukázek jsme několikrát stáli před situací, kdy dílo sice spadá do námi vymezené tematiky, ale ukázka samotná tematiku šoa neobsahuje. V tomto případě jsme ukázky a priori vymezili jako šoa-texty. Předpokládáme, že se žáci v hodinách literární výchovy zabývají dílem v celé jeho šíři, přičemž čítankový text má demonstrativní charakter. Opačný postup jsme aplikovali při charakteristice *Příběhu staršího bratra* jako ukázky s tematikou šoa. Text, jenž se ve dvou čítankách<sup>77</sup> objevuje, obsahuje tematiku šoa. Uvědomujeme si, že publikace Ilony Borské prezentuje její pohled na bratry Čapkovi v co největší komplexnosti. Fragmenty věnující se perzekucím Židů jsou však natolik emocionálně silné, že z našeho pohledu má spisovatelčina publikace své opodstatněné místo ve výčtu šoa-

---

rasismu“ (tamtéž, s. 134); **Mediální výchova:** „rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci“ (tamtéž, s. 139).

<sup>72</sup> Pro demonstraci uvádíme například Pick 2009, Fuks 1991, Frank 1992, Bořkovicová 1995.

<sup>73</sup> Křížková 1995. Z těchto textů je sestavena publikace *Cesta – cíl neznámý. Čítanka o osudech lidí v holocaustu určená pro výuku dějepisu, občanské nauky a literatury ve středních školách* (Bezchlebová, & Štichová 1995).

<sup>74</sup> Jacoby 2017. Česky: Židé po sobě zanechali básně, dopisy a útržky novel, z nichž jsou některé celosvětově známé, některé nebyly publikovány (překlad autor příspěvku).

<sup>75</sup> Seznam čítanek je dostupný na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <[<sup>76</sup> Dále jen SPN.](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1.-></a>.</p></div><div data-bbox=)

<sup>77</sup> *Čítanka pro 6. ročník základní školy a příslušné ročníky víceletých gymnázií* (Alter) a *Čítanka 9* (Prodos).

textů. Také oceňujeme zařazení této ukázky pro demonstraci historicko-společenské faktografie doplněné střízlivou autenticitou a nezkrácením událostí v rámci beletristického zpracování. Dílo vydalo nakladatelství Albatros, proto jej jako jediné řadíme mezi intencionální texty (viz níže).

Tematika šoa je v rámci nakladatelství Fraus zahrnuta do *Čítanky 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*<sup>78</sup>, kde se nalézá celý tematický oddíl „Šoa“. Z ukázek, které jsou v této čítance obsaženy, uvádíme<sup>79</sup> například dílo italského spisovatele Prima Leviho *Je-li toto člověk, Kchonyho cestu do světa* od Ladislava Fukse či Škvoreckého *Sedmírámný svícen*. Oceňujeme skutečnost, že autoři této čítanky vysvětlili samotný termín šoa, ukázky jsou zároveň doprovázeny společensko-historickým objasněním dobových faktů, což podle našeho názoru vede ke komplexnějšímu pochopení prezentovaných ukázek. Na konci oddílu autoři čítanky zájemcům o danou tematiku navrhnou další díla<sup>80</sup>. Vedle doporučených publikací učební pomůcka obsahuje oddíl „Hledání souvislostí“, který podněcuje zvědavost žáků a nabízí jim možné volnočasové aktivity spjaté s šoa jakožto historicko-společenským fenoménem.

*Literární výchova pro druhý stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*<sup>81</sup> (SPN) je průřezová čítanka určená pro žáky všech ročníků druhého stupně základní školy. Tento fakt by se mohl na první pohled jevit jako negativní, nicméně my jsme dospěli k závěru, že čítance toto autorské rozhodnutí prospělo. Komplexní charakter čítanky poskytuje lineární vhled do literární problematiky. Pozitivem také je, že čítanka v dostatečné míře vykonává funkci učebnice<sup>82</sup>. Výkladový text je diferencován do dvou samostatných oddílů – *Teorie literatury* a *Vývoj literatury*, v němž jsou chronologicko-tematicky řazeny ukázky. Sekce *Vývoj literatury* je na nejvyšší úrovni rozdělena na literaturu českou a světovou. V rámci české literatury v tematickém celku „Od začátku 40. let do konce 60. let 20. st.“ v kapitole *Tvorba ovlivněná válkou* nalézáme ukázku z Ortenovy básně *Zákazy* a z Aškenazyho díla *Vajíčko*. V tematickém celku „Od začátku 70. let 20. století do současnosti“ v kapitole *Oficiální literatura* nalezneme ukázku od Oty Pavla *Kapři pro wehrmacht*.

V rámci světové literatury jsou žáci blíže seznámeni s dílem Roberta Merleho *Smrt je mým řemeslem*, a to v tematickém celku „Literatura po druhé světové válce“ v kapitole *Téma války*.

SPN taktéž vydalo čítankovou řadu pro šestý až devátý ročník základní školy. V čítance pro ročník sedmý<sup>83</sup> jsou zastoupeny povídky Oty Pavla *Koncert*, *Moje první ryba* a *Můžou tě i zabít*. Ukázky jsou vybaveny medailony o autorech, které zpravidla předchází samotné ukázky. Krátké životopisy zahrnují zásadní a dostačující informace<sup>84</sup>. Za texty jsou umístěny otázky, které se buď týkají úryvku jako takového, případně podněcují žáky zamyslet se nad širšími souvislostmi s ohledem na ukázku či autora díla. S tímto souvisí například zmínka o díle Věry Sládkové *Vlak dětství a naděje*<sup>85</sup>.

<sup>78</sup> Lederbuchová, & Stehlíková 2005.

<sup>79</sup> Souhrn viz *Tabulka 1*.

<sup>80</sup> *Deník Anny Frankové, Přežil jsem v Hitlerjugen, Člověk bez osudu, Utekl jsem z Osvětimi, Náměstí svaté Alžběty*. Tato díla nezařazujeme do výčtu v *Tabulce 1*, protože nejsou demonstrována ukázkou.

<sup>81</sup> Soukal 2009.

<sup>82</sup> Ve výkladové pasáži čítanky/učebnice jsou žáci seznámeni s díly *Život s hvězdou, Pan Theodor Mundstock, Modlitba pro Kateřinu Horowitzovou, Romeo, Julie a tma, Spalovač mrtvol, Je-li toto člověk* a s dílem *Sophiina volba*.

<sup>83</sup> *Literární výchova pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Soukal 2017.

<sup>84</sup> Viz RVP ZV.

<sup>85</sup> Za třetí povídkou v oddílu „Pro srovnání“.



V ročníku devátém<sup>86</sup> se nalézá povídka maďarského spisovatele Örkényho *Chléb* (čítankové téma „*Osudy*“). Čítanka je uspořádána tematicky, jednotlivým ukázkám předchází životopisné informace o autorovi. Za ukázkou z povídky je žákům pro srovnání doporučeno dílo Prima Leviho *Je-li toto člověk*.

Čítanky nakladatelství Alter zahrnují ukázky týkající se šoa v šestém, sedmém a v devátém ročníku. V šestém ročníku<sup>87</sup> se jedná o povídku Oty Pavla *Jak jsme s tatínkem servírovali úhořům* a o ukázkou z díla Ilony Borské *Příběh staršího bratra*. V sedmém<sup>88</sup> ročníku o Škvoreckého *Pana doktora Strasse*. V ročníku devátém<sup>89</sup> se nalézá povídka *Co je lepší?* z Aškenazyho povídkového souboru *Vajíčko*. Zařazení celé povídky<sup>90</sup> považujeme za pozitivum, jelikož v čítankových textech se, s výjimkou poezie, setkáváme s kompletními texty velmi sporadicky. Na druhou stranu tato skutečnost s sebou nese fakt, že ukázka je velmi dlouhá. I přes to, že je zařazena do čítanky pro ročník devátý, se domníváme, že žáci obtížně udrží koncentraci při četbě celé povídky.

Jako negativum shledáváme volné řazení textů, není zde využit princip chronologie ani princip tematický, což vede k rozdrobení pohledu na vývoj literatury, vytrácí se komplexnost a linearita, chybí logická strukturace jakožto záchytný orientační bod v učební pomůcce. Pozitivem je umístění četných ilustrací, které s prezentovaným úryvkem souvisí, případně jsou aplikovány pro rozšíření kulturního rozhledu žáků.

V čítankové řadě nakladatelství Nová škola šoa nalezlo své místo pouze v *Čítance pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Učebnice je logicky uspořádána dle chronologicko-tematického principu. Užívány jsou mezipředmětové vztahy s odkazy na dějepis, čítanka je vybavena souhrnem očekávaných výstupů a klíčových kompetencí na poli literární výchovy tak, jak je predikuje RVP ZV. Uvedeny jsou ukázky z Otčenáškovy díla *Romeo, Julie a tma*, za kterým je v rámci teorie literatury vysvětlen pojem novela, báseň Jiřího Orteny *Ospalý číšník lampy zhasí*, na níž si žáci vyzkouší popsat své pocity z básně, a Styronovu *Sophiinu volbu*. U této ukázky vítáme odstavec, který jí předchází a jehož posláním je uvést žáky do děje díla. Všechny texty jsou prezentovány v rámci tematického celku „*Válečná léta (40. léta)*“.

V čítankové řadě nakladatelství Prodos najdeme tematiku šoa v devátém ročníku, a to v tematickém celku „*Literatura jako paměť společnosti*“. Zastoupeno je Otčenáškovy dílo *Romeo, Julie a tma* a *Deník Anny Frankové*. Mezi úryvky obsahující šoa řadíme také *Příběh staršího bratra* od Ilony Borské. Ukázka z tohoto díla je umístěna těsně za báseň Josefa Čapka *Obrazy* z básnické sbírky *Básně z koncentračního tábora*. Zařazení *Příběhu staršího bratra* oceňujeme, protože dokresluje Čapkovu osobnost.

Jak je z *Tabulky 1* patrné, tematika šoa je nerovnoměrně rozložena do literárních čítanek pro šestý až devátý ročník základních škol<sup>91</sup>.

Z námi provedené analýzy vyplývá, že tematika šoa není v čítankách příliš zastoupena. Možné příčiny lze spatřovat v kurikulárním neukotvení této tematiky v RVP ZV či rozptýlením šoa textů do všech ročníků druhého stupně základní školy. Rozložení šoa- ukázek lze považovat

<sup>86</sup> Čítanka 9: literární výchova pro 9. Ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií. Soukal 1996.

<sup>87</sup> Čítanka pro 6. ročník. Bradáčová et al. 1998.

<sup>88</sup> Čítanka 7. Lískovcová et al. 2014.

<sup>89</sup> Čítanka pro 9. ročník základní školy a příslušné ročníky víceletých gymnázií. Lískovcová, & Rezultková 2001.

<sup>90</sup> *Co je lepší?* Ludvíka Aškenazyho.

<sup>91</sup> Viz Graf 1.

za příčinu, proč šoa není (ve většině případů) vykládáno jako svébytný, samostatně stojící fenomén, ale většinou je zahrnováno do oblasti literárních textů z druhé světové války jako celku. Tato skutečnost podle našeho názoru ubírá šoa na významnosti, je pokládáno za „pouhou“ (i když nedílnou) součást této dějinné etapy.

Téměř všechny ukázky s tematikou šoa jsou neintencionální<sup>92</sup>. Příčin tohoto stavu lze shledat několik. Autoři čítanek do učebnic zařazují díla původně určená dospělému čtenáři, která jsou na literárněhistorickém poli prověřena. S tímto úzce souvisí skutečnost, že mnoho děl s tematikou šoa predikované dětskému čtenáři vzniklo po roce 1989, tudíž si lze myslet, že autoři čítanek těmto publikacím zcela nedůvěřují, nejsou „léty prověřená“, nebo tyto texty neznají. Je na místě se zamyslet nad změnou tohoto přístupu, pokud bude i nadále udržována tato linie tvorby čítankových textů, díla a priori určená čtenáři dětskému nebudou do těchto učebních pomůcek zařazována nikdy (nebo velmi sporadicky). Tímto nechceme tvrdit, že výběr ukázek je zcela nevyhovující, nicméně se domníváme, že lze tato, ve většině případů známá díla, doplnit o tvorbu novější a přímo určenou dětem, čímž lze předejít jistému obsahovému „zastarávání“ těchto učebních pomůcek.



Graf 1: Rozložení ukázek s tematikou šoa do jednotlivých ročníků ZŠ.

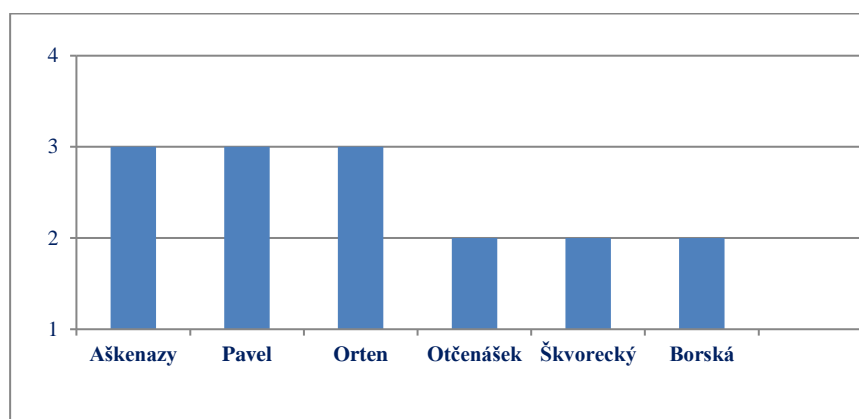
<sup>92</sup> N za ukázkami v *Tabulce 1*.

Tabulka 1: Uplatnění tematiky šoa v čítankách pro 2. st. ZŠ.

Uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro 2. st. ZŠ					
Nakladatelství	Název čítanky	Autor čítanky	Dílo	Autor díla	Ročník
SPN	Čítanka 7: Literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií	Soukal	<b>Koncert (N)<sup>93</sup>, Moje první ryba (N), Můžou tě i zabít (N)</b>	Pavel	7.
	Čítanka 9: Literární výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií		<b>Chléb (N)</b>	Örkény	9.
	Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií		<b>Smrt je mým řemeslem (N) Zákazy (N) Vajíčko (N) Kapři pro wehrmacht (N)</b>	Merle Orten Aškenazy  Pavel	6. – 9.
Prodos	Čítanka 9	Dorovská Dagmar Řeřichová Vlasta	<b>Romeo, Julie a tma (N) Deník Anny Frankové (N) Příběh staršího bratra (IN)<sup>94</sup> Obrazy (N)</b>	Otčenášek Frank  Borská Čapek	9.
Fraus	Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia	Lederbuchová Ladislava Stehlíková Monika	<b>Je-li toto člověk (N) Kchonyho cesta do světa (N) Ukázka z deníku (N) Zákazy, O čem ví tesknota (N) Brutus (N) Šťastný otec, Láska ve šlojzce, Úpadek (N) Maus (N) Sedmiramenný svícen (N)</b>	Levi  Fuks Ginz  Orten Aškenazy  Taussig Spiegelman  Škvorecký	8.
Nová škola	Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia	Vieweghová Thea	<b>Zasvěcení (N) Romeo, Julie a tma (N) Sophiina volba (N) Ospalý číšník lampy zháší (N)</b>	Lustig  Otčenášek Styron  Orten	9.
Alter	Čítanka pro 6. ročník základní školy a příslušné ročníky víceletých gymnázií	Bradáčová Lenka a kolektiv	<b>Jak jsme s tatínkem servírovali úhořům (N) Příběh staršího bratra (IN)</b>	Pavel  Borská	6.
	Čítanka 7	Lískovcová Marta a kolektiv	<b>Pan doktor Strass (N)</b>	Škvorecký	7.
	Čítanka pro 9. ročník základní školy a příslušné ročníky víceletých gymnázií	Lískovcová Marta Rezulíková Hana	<b>Co je lepší? (N)</b>	Aškenazy	9.

<sup>93</sup> N – neintencionální literární dílo.

<sup>94</sup> IN – intencionální literární dílo.



Graf 2: Nejvíce zastoupení autoři v analyzovaných čítankách.

Z *Tabulky 1* také vyplývá skutečnost, že zastoupení autorů v rámci literárních čítanek pro druhý stupeň základních škol je disperzní. Nesetkáme se s autory, o kterých bychom mohli tvrdit, že jsou v těchto didaktických pomůčkách zastoupeni<sup>95</sup> mnohokrát. Nejčastěji se setkáváme s ukázkami z povídek Oty Pavla, s texty z povídkového souboru Ludvíka Aškenazyho a s básněmi Jiřího Ortena. Díla Oty Pavla můžeme zařadit do linie děl „časem prověřených“, tudíž jejich zařazení překvapivé není. Do jisté míry neočekávaná je frekvence ukázek od druhého námi zmiňovaného tvůrce. Tento fakt si vysvětlujeme humorně laděnou povídkou *Vajíčko*, která může být dětskému čtenáři blízká atmosférou příběhu.

V první šestici nejvíce frekventovaných autorů jsou zastoupeni spisovatelé čeští. Beletristé uvedeni v *Tabulce 1*, kteří nejsou suplováni v *Grafu 2*, jsou napříč analyzovanými čítankami, ve kterých je tematika šoa zahrnuta, zastoupeni pouze jednou. Tato skutečnost se týká i *Deníku Anny Frankové*, díla působivého svou autenticitou.

V rámci literárních čítanek pro druhý stupeň základních škol lze tedy pozorovat disperzi tematiky šoa na několika rovinách. Autoři čítanek šoa-ukázky zařazují do všech ročníků druhého stupně základního vzdělávání, nelze říci, že by upřednostňovali některého spisovatele<sup>96</sup>, v jehož díle se můžeme setkat s fenoménem šoa, s touto skutečností souvisí ne preference konkrétního díla. Jednotnou linii autoři čítanek udrželi, a to ve výběru neintencionálních textů (dílo Ilony Borské považujeme v kontextu celkového množství ukázek za zanedbatelné). Ve světle odborné literatury se tento fakt nejeví nijak překvapivě. Čeňková et al. (2006, s. 12) tvrdí, že „**Neintencionální**“<sup>97</sup> odnož [literatury] představuje veškerou četbu dětí a mládeže, v níž se ocitají slovesné projevy (literární, školní četba - slabikáře a čítanky, časopisecké, divadelní, filmové texty), které si LPDM přisvojuje a které se tak podílejí na jejím neustálém kvantitativním růstu.“

<sup>95</sup> *Graf 2*.

<sup>96</sup> Poměr autorů českých a zahraničních, jejichž díla s tematikou šoa jsou zastoupena napříč analyzovanými čítankami, je zhruba 7:3.

<sup>97</sup> Zvýrazněno Čeňkovou et al. „**Intencionální** literární díla jsou dětem a mládeži adresována tvůrci a jsou určována vnějšími atributy (podtitul, edice, nakladatelství).“ (Čeňková et al. 2006, s. 12. Zvýrazněno autorkou publikace).

## **Závěr**

Zastoupení šoa-ukázek v literárních čítankách by mělo vzrůst především z důvodu stálé aktuálnosti dané tematiky<sup>98</sup>, dalším argumentem je jejich mnoho účelné využití v hodinách literární výchovy - umělecky zpracovaná tematika šoa poskytuje vhodný materiál pro výuku na základní škole v rámci soudobých didakticko-literárních poznatků na poli forem a metod práce s literárními ukázkami (dramatizace, scénické čtení, práce s poezií, prvky naratologického přemýšlení o textu, tematické knižní dílny a podobně).

K modifikaci aktuálního stavu je nezbytné, aby učitelé měli k dispozici dostatek podkladů pro integraci tematiky šoa do literární výchovy, aby věděli, jak s problematikou šoa v rámci literatury pracovat a především aby se neobávali šoa-texty do výuky zařazovat. Pokud budou učitelé (a následně vedení základních škol) poptávat materiály k výuce fenoménu šoa, bude zvyšován tlak na autory čítanek po větším zastoupení ukázek s touto tematikou.

---

<sup>98</sup> Komplexní pohled na aktuálnost tematiky podává ve své publikaci Rees (2006).

## LITERATURA

- ABRAMS, I. (1997). Elie Wiesel – Nobel Lecture [online]. In *World Scientific Publishing CO.* [cit. 19. 10. 2017]. Dostupné z www < <http://www.nobelprize.org/>>.
- BEZCHLEBOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., & ŠTICHOVÁ, E. (1995). *Cesta – cíl neznámý. Čítanka o osudech lidí v holocaustu určená pro výuku dějepisu, občanské nauky a literatury ve středních školách.* Praha: Academia.
- BLECH, R., B. (2017). 7 Lessons from the Holocaust [online]. In *Aish HaTorah Literacy.* [cit. 21. 9. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.aish.com/>>.
- BOŘKOVCOVÁ, H. (1995). *Zakázané holky.* 1. vydání. Praha: Albatros.
- ČENKOVÁ, J., et al. (2006). *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury.* Praha: Portál.
- FRANK, A. (1992). *Deník Anny Frankové.* Praha: Lidové noviny.
- FUKS, L. (1991). *Mí černovlasí bratři.* Praha: KREDIT.
- JACOBY, J. (2017). Forgetting the Holocaust [online]. In *Aish HaTorah Literacy.* [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.aish.com/>>.
- JERÁBEK, J. et al. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. In *msmt.cz.* [cit. 13. 10. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>>.
- KRAUS, O., & KULKA, E. (1956). *Továrna na smrt.* Praha: Orbis.
- KŘÍŽKOVÁ, M. R. (1995). *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí.* Praha: Aventinum.
- LINGEA S. R. O. (2017). Slovník současné češtiny. [online]. In *Lingea.* [cit. 6. 11. 2017]. Dostupné z WWW: <<https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/%C5%A1oa?>>.
- MÉMORIAL DE LA SHOAH. (2017). What is the Shoah? [online]. In *Mémorial de la Shoah.* [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.memorialdelashoah.org/>>.
- NADLER, R., A., M. (2017). Was the Holocaust Only Against Jews? [online]. In *Aish HaTorah Literacy.* [cit. 21. 9. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.aish.com/>>.
- PICK, J. R. (2009). *Spolek pro ochranu zvířat.* Praha: Leda.
- REDLICH, E. (1995). *Zítřejedeme, synu, pojedeme transportem. Deník Egona Redlicha z Terezína 1. 1. 1942 – 22. 10. 1944.* Brno: Doplněk.
- REES, L. (2006). *Osvětím.* Praha: Euromedia Group k. s.
- VRBA, R. (2007). *Utekl jsem z Osvětimi.* Praha: Sefer s. r. o.
- WIESEL, E. (2007). *Paměti 2: všechny řeky jdou do moře, moře se však nenaplní.* Praha: Pragma.

## ČÍTANKY

- BRADÁČOVÁ, L. et al. (1998). *Čítanka pro 6. ročník.* Všeň: Alter.
- DOROVSKÁ, D., & ŘEŘICHOVÁ, V. (2001). *Čítanka 9.* Olomouc: Prodos.
- LEDERBUCHOVÁ, L., & STEHLÍKOVÁ, M. (2005). *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus.
- LÍSKOVCOVÁ, M. et al. (2014). *Čítanka 7.* Všeň: Alter, 2014.
- LÍSKOVCOVÁ, M., & REZULTKOVÁ, H. (2001). *Čítanka 9.* Všeň: Alter.
- SOUKAL, J. (2013). *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Praha: SPN.
- SOUKAL, J. (2017). *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Praha: SPN.
- SOUKAL, J. (1996). *Čítanka 9: literární výchova pro 9. Ročník základní školy a odpovídající*

*ročník víceletých gymnázií.* Praha: SPN.

SOUKAL, J. (2009). *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.* Praha: SPN.

VIEWEGHOVÁ, T. (2017). *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia.* Brno: Nová škola, s.r.o.

**Kontakt:**

Mgr. Milan Mašát

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc

e-mail: milan.masat01@upol.cz

# HISTORICKÁ TEMATIKA V ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZŠ A ODPOVÍDAJÍCÍ ROČNÍKY GYMNAZIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kristýna Šmakalová

**Resumé:** Článek se věnuje problematice zastoupení textů s historickou tematikou v současných čítankách. Texty jsou rozřazeny do kategorií a následně je pozornost zaměřena na analýzu ukázek historické prózy z hlediska obsahu a rozsahu. Součástí příspěvku je i analýza úkolů a otázek, které se k daným textům vztahují. Cílem článku je poskytnout ucelený pohled na prezentaci historické tematiky v čítankách.

**Klíčová slova:** čítanky, historická próza, *Fraus*, *Nová škola*, *Prodos*, *SPN*

**Abstract:** The article deals with the issue of representation of texts with historical themes in contemporary reading books. Texts are categorized and the focus is on analyzing historical prose in terms of content and scope. Part of the paper is also an analysis of the tasks and issues that apply to the relevant texts. The aim of the article is to provide a comprehensive view of the presentation of historical themes in the reading books.

**Key words:** reading books, historical prose, *Fraus*, *Nová škola*, *Prodos*, *SPN*

## Úvod

Historická tematika v literatuře se podílí na vytváření kulturně-historického povědomí jedince. Z hlediska školní praxe má tato literatura výchovný a vzdělávací charakter, stává se mimo jiné i můstkem k naplňování mezipředmětových vztahů, hlavně s dějepisem. V příspěvku se zaměřujeme na zastoupení historické tematiky v současných čítankách pro druhý stupeň základních škol o odpovídající ročníky gymnaziálního vzdělávání a na postupy práce s ukázkami tak, jak k nim přistupují jednotlivá nakladatelství.<sup>99</sup>

V článku pracujeme s pojmem historická tematika v literatuře. Literaturou s historickou tematikou rozumíme historickou prózu, fikci, která odkazuje do minulosti k historickým skutečnostem, které autor nezažil. (Mocná a kol., 2004) Za dostatečný časový odstup autora od látky považuje Dokoupil (1987) přibližně šedesát let. Jedná se o období, kdy přímých pamětníků ubývá a společnost se s ní seznamuje zprostředkovaně skrze dokumentární materiál a historické studie. O nemožnosti autorova prožití popisované doby hovoří i Josef Hrabák (1983). Na rozdíl od Dokoupila však bere v potaz absenci empirie čtenáře.<sup>100</sup>

## Zastoupení textů s historickou tematikou v čítankách

První uvědomění si něčeho minulého přichází u dítěte s pohádkou, následují báje, pověsti a legendy, s nimiž se setkává již v čítankách na prvním stupni ZŠ. Na druhém stupni ZŠ se žák skrze literární ukázky dostává do kontaktu s beletristickou historickou prózou i literaturou faktu. Zde je také veden k rozpoznávání fikce a reality. Ve škole žáci nejčastěji pracují s literárními úryvky z čítanek, proto se zaměřujeme na problematiku zastoupení

<sup>99</sup> Jedná se o čítankové řady *Fraus*, *Nová škola*, *Prodos* a *SPN*.

<sup>100</sup> Historickou prózou se nestane dílo, které zestárne, tedy pojednává o době autora, jež je z pohledu současného čtenáře vnímána jako historie (např. *Remarque Na západní frontě klid*).



historické tematiky v čítankách. Zajímá nás, na kolik se liší množství ukázek nejen ve vybraných antologiích, ale také mezi jednotlivými ročníky.

Na základě analýzy čítankových řad jsme vytvořili následující tabulku, do níž jsme zaznamenali dle nakladatelství a ročníku počet ukázek, které odpovídají výše definované literatuře s historickou tematikou, včetně ukázek z kronik (Kosmova Kronika česká, Dalimilova kronika aj.). Dále jsme se zaměřili na to, zda úryvek pocházel z díla českého či zahraničního autora a zda byly do čítanek zařazeny texty z literatury populárně-naučné či literatury faktu.

Tabulka 1: Zastoupení ukázek s historickou tematikou v jednotlivých čítankách a ročnících

Čítanka	Ročník	Česká beletrie (počet)	Světová beletrie (počet)	Populárně naučná/literatura faktu	Celkový počet ukázek
Nová škola	6.	4	2	1	143
	7.	11 <sup>101</sup>	2	3	89
	8.	4	5	1	97
	9.		2	1	77
Prodos	6.	3	1		116
	7.	4	1		104
	8.	9	1		173
	9.	1	1		183
Fraus	6.	9		3	119
	7.	6		1	117
	8.	3	2	5	127
	9.	1			175
SPN	6.	1	2		88
	7.	1		2	82
	8.		1		90
	9.	3			93

Z tabulky je patrné, že zastoupení textů s historickou tematikou se liší dle ročníků a čítankových řad. Nejvíce s těmito texty pracují nakladatelství Nová škola a Fraus, ta se mimo jiné vyznačují i zařazením populárně-naučné literatury a literatury faktu do antologií. Z analýzy všech čítankových řad také vyplývá, že značná pozornost je věnována historické literatuře v šestých a sedmých ročnících<sup>102</sup>, kdy jsou do čítanek jako protiváha pověstem, bájím a legendám začleněny ukázky z nejstarších českých kronik a texty s historickou tematikou, které často navazují na učivo dějepisu<sup>103</sup>.

Výběr vhodných textů do antologií vychází z tematických oddílů dané čítanky. Zatímco nakladatelství Nová škola v šestém a sedmém ročníku ukázkami z historické literatury převážně

<sup>101</sup> Včetně tří ukázek z komiksu Jiřího Černého a Ervina Urbana *Obrázky z dějin zeměpisných objevů*.

<sup>102</sup> Jedinou výjimku tvoří čítanky Prodos, neboť zde je nejvíce textů s historickou tematikou zařazeno do ročníku osmého.

<sup>103</sup> Zvláště nakladatelství Nová škola často odkazuje na mezipředmětové vztahy s dějepisem.

kopíruje učivo dějepisu tak, jak je předepsáno v RVP<sup>104</sup>, zbylé čítankové řady spíše seskupují ukázky pro tyto ročníky dle vlastního klíče volby tematiky.

Autorky čítanek Prodos D. Dorovská a Vl. Řeřichová uspořádaly ukázky pro šesté a sedmé ročníky do oddílů dle žánrů, například do kapitoly *Romány* v čítance Prodos pro sedmý ročník je zařazena ukázka z historického dobrodružného románu Alexandra Dumase *Tři mušketýři*. Nakladatelství SPN soustředí ukázky v čítankách všech ročníků tematicky, např. v oddíle *Křížem krázem – toulky, cesty, putování* nalezneme ukázku z historické novely pro mládež Willa Meincka *Hatifa*. Čítanky Fraus se vyznačují netradičními rozsáhlými tematickými bloky, které se dále člení do oddílů. Příkladem může být tematický blok *Můj domov* v čítance pro šestý ročník, jehož součástí jsou oddíly *Otec vlasti*, *Učitel národů*, *Národ sobě* a *Bejvávalo*. Do posledního zmíněného oddílu byla zařazena ukázka z historického dobrodružného románu Eduarda Štorcha *Lovci mamutů*.

Z analýzy také vyplývá, že v čítankách osmých a devátých ročníků dochází k úbytku textů s historickou tematikou. Děje se tak v důsledku převládajícího chronologického řazení ukázek.<sup>105</sup> Nejvíce je tento jev znatelný u čítanek pro devátý ročník, jehož učivo se v rámci literární historie zaměřuje převážně na dění 20. století, čemuž je podřízen i výběr ukázek.<sup>106</sup>

### Literární ukázky historické prózy

Nejčastějším literárním žánrem historické prózy, s nímž se žák skrze čítanku seznamuje, je dobrodružný historický román, historická novela a povídka. Autoři čítanek využívají jako hlavní zdroj výběru ukázek českou tvorbu. Světová tvorba je v antologiích zastoupena minoritně, z toho převážná část v čítankové řadě Nová škola.<sup>107</sup> (viz Tabulka 1)

Hlavním představitelem světového historického dobrodružného románu se stal Alexandre Dumas. Úryvky z jeho díla *Tři mušketýři* nalezneme v čítance Prodos pro sedmý ročník a v čítance Nová škola pro osmý ročník. V případě Nové školy byla ukázka vybrána jako reprezentativní vzor historického románu, který měli žáci na základě přečtení textu charakterizovat. Do čítanky Prodos autorky zařadily text z díla Waltera Scotta *Ivanhoe* (8. ročník) či Liona Feuchtwangera *Lišky na vinici* (9. ročník). Zástupcem zahraničního historického románu se ve Frausovi stal finský spisovatel Mika Walteri (*Jeho království*).

Čelním představitelem českého historického dobrodružného románu, který se primárně zaměřoval na dětského čtenáře, jehož potřebám upravil jazyk a formu, je Eduard Štorch. Ukázky z jeho tvorby byly zařazeny, až na SPN<sup>108</sup>, do všech čítanek v šestém ročníku, v případě Frause i do sedmého ročníku. Texty byly nejčastěji vybrány z jeho nejnámějšího historického dobrodružného románu *Lovci mamutů*. Rozsah ukázek nepřesahuje více než dva a půl strany, výjimku tvoří čítanka Fraus, u níž dosahuje ukázka v šestém ročníku rozsahu čtyř stran.

<sup>104</sup> V 6. ročníku se jedná o učivo: Člověk a lidská společnost v pravěku, Nejstarší starověké civilizace, Kořeny evropské kultury. V 7. ročníku je probíráno učivo: Křesťanství a středověká Evropa, Objevy a dobývání, Počátky nové doby.

<sup>105</sup> Jedná se hlavně o čítanky Nová škola a Prodos.

<sup>106</sup> Pokud jsou v devátých ročnících popisovány, pro žáky již historické události (doba českého národního obrození, první světová válka, druhá světová válka, komunistická éra), neděje se tak skrze historickou literaturu tak, jak jsme ji definovali na začátku. Autoři knih, jež jsou součástí čítanek, byli přímými účastníky dějinných událostí, o nichž píší. Majoritní počet těchto textů tvoří ukázky z tvorby českých spisovatelů, např. A. Lustig, L. Aškenazy, J. Škvorecký aj.

<sup>107</sup> V antologiích nalezneme ukázky z díla novější tvorby pro děti a mládež (S. Reidová *Můj příběh*, *Deník dívky z let 78-79 n. l. – Pompeje*) i světové literatury pro dospělé (např. M. Mitchell *Jih proti Severu*; M. Blake *Tanec s vlky*, K. Folett *Kavky*).

<sup>108</sup> Autor čítanky Josef Soukal zvolil ukázku z tvorby Josefa Augusty (*Z hlubin pravěku*), dalšího představitele historického románu pro mládež, který se zaměřoval na období pravěku. K pravěku se vztahuje i text z knihy Semjona Karatova *Rychlonohý Džar*.

Zařazením ukázek popisujících život v pravěku do čítanek pro šestý ročník, dochází k provázání učiva s dějepisem, tedy k upevňování mezipředmětových vztahů.

V čítankách nezůstává opomíjen i zakladatel českého historického románu Alois Jirásek, jehož historické romány nebyly primárně určeny dětem a do četby žáků se zařadily vývojem. Pro současného čtenáře představuje největší překážku ve srozumitelnosti obsahu děl jazyk, jímž jsou díla psána. Nejvíce ukázek z jeho tvorby použily v čítankách autorky antologií Prodos.<sup>109</sup> V sedmém ročníku žáci čtou ukázkou z historického románu *Psohlavci*, v osmém ročníku následují ukázky z děl *U nás* a *Na Chlumku*<sup>110</sup>.

S tvorbou představitele historického románu druhé poloviny 20. století Miloše Václava Kratochvíla se žáci seznamují v čítance Fraus pro sedmý ročník. Konkrétně se jedná o ukázkou z jeho díla *Mistr Jan*. Zde je skrze ukázkou čtenáři přiblížena osobnost českého kazatele a doba, v níž žil.

Současná česká historická próza pro děti a mládež je v čítankách zastoupena tvorbou Radky Kučerové (*Putování českými dějinami 4*), Martiny Drijverové (*České dějiny očima Psa; Čeští panovníci byli taky jenom lidi*) a Aleny Ježkové (*Příběhy českých knížat a králů*). Ukázky z jejich tvorby přináší žákovi osvěžující pohled na dějiny skrze humor, srozumitelný jazyk a doprovodné ilustrace. Nalezneme je v čítance pro sedmý ročník nakladatelství Nová škola, do níž byly zařazeny ukázky z komiksu *Obrázky z dějin zeměpisných objevů* autorské dvojice Jiřího Černého a Ervina Urbana.

Historické události jsou přiblíženy čtenářům i skrze životopisné romány<sup>111</sup>. Významným českým autorem biografických románů byl František Kožík. S jeho prací se žáci seznamují v čítankách Fraus<sup>112</sup>, Nová škola<sup>113</sup> a Prodos<sup>114</sup>. Zástupkyní současné životopisné tvorby, primárně určené pro děti a mládež je Hana Doskočilová. Z její knihy *Když velcí byli kluci*, převzala ukázky do čítanek nakladatelství Nová škola a Fraus.

Jak již bylo výše řečeno literatura faktu a populárně-naučná literatura je zastoupena především v antologiích Nové školy a Frause, kde vytváří kontrast k beletrii. Zvláště Fraus volí ukázky z tvorby českého spisovatele Zdeňka Mahlera (*Katedrála, Nekamenujte proroky, Sbohem můj krásný plameni.*)

### **Analýza úkolů a otázek**

Návrhy jak pracovat s textem ve formě otázek a úkolů umístili autoři čítanek Nová škola a SPN vždy za ukázkou. Pokud ukázkou přesahuje délku tří stran, je text obvykle rozdělen na poloviny, z nichž každá obsahuje otázky a úkoly. V případě nakladatelství Fraus jsou návrhy na práci s ukázkou zařazeny do metodické příručky pro učitele. Součástí čítanek Fraus je oddíl *Hledání souvislostí*, který nalezneme na konci tematického bloku, převážně se však nevztahuje ke konkrétnímu textu. Žáci jsou spíše vedeni k porovnávání nově získaných vědomostí a jejich prohlubování. Čítanková řada Prodos je doplněna nejen o metodickou příručku, ale i o pracovní sešity pro jednotlivé ročníky.

Typy otázek a úkolů v čítankách jsme klasifikovali do kategorií:

---

<sup>109</sup> Nová škola v osmém ročníku zařadila ukázkou z *Filozofské historie*. Ze stejného díla čerpal i autorky Frause pro devátý ročník. V čítankách SPN se úryvky z historické tvorby Jiráska nevyskytují.

<sup>110</sup> Zde se jedná o ukázkou z díla primárně určeného dětem. Povídka zachycuje život v době interregna po smrti Přemysla Otakara II, dobu tzv. Braniborů v Čechách.

<sup>111</sup> A. Haman vnímá biografické romány tohoto typu jako žánrovou modifikaci historického románu.

<sup>112</sup> Ukázkou s názvem Černý mor z knihy *Anděl míru* v čítance pro šestý ročník.

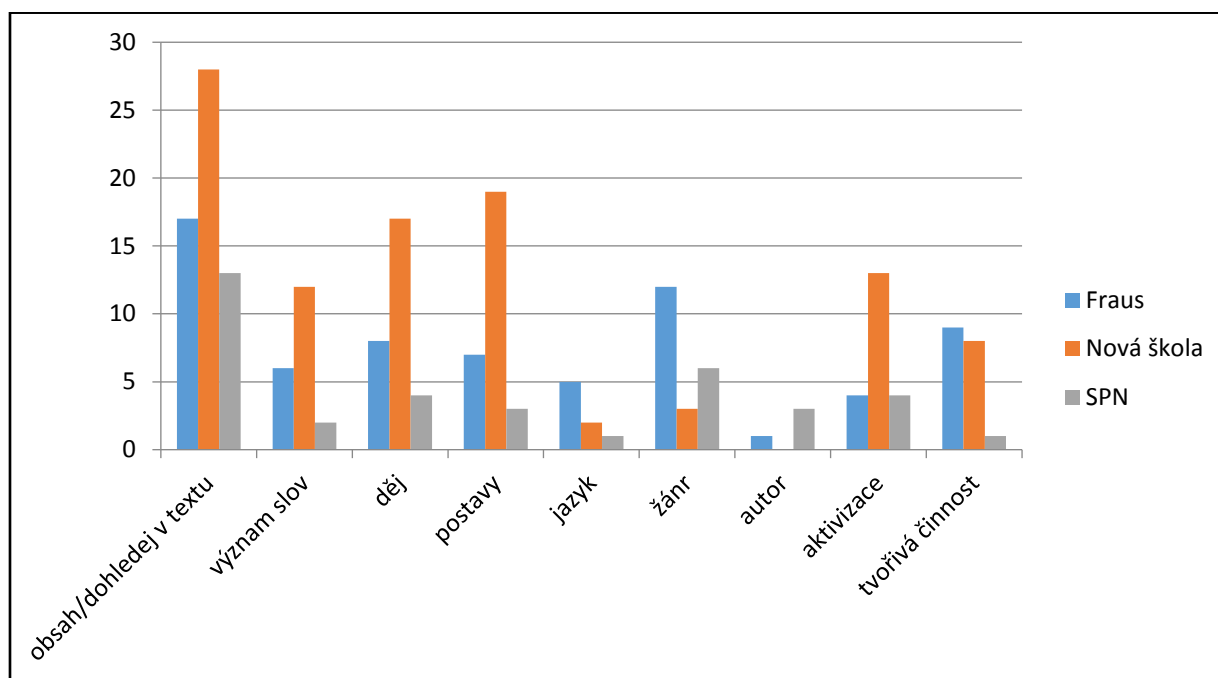
<sup>113</sup> Nová škola zařadila do čítanky pro osmý ročník ukázkou s názvem Fidlovačka z knihy *Miláček národa* a ukázkou s názvem *Za trochu lásky* ze stejnojmenného díla.

<sup>114</sup> V čítance pro devátý ročník je žákům skrze ukázkou z díla *Největší z Pierotů* představena osobnost Jana Kašpara Dvořáka, jednoho z nejlepších pierotů.

1. otázky porozumění textu (obsah jeho interpretace a reprodukce, význam slov)
2. otázky zaměřené na získání informací z textu (postava, děj, jazykové prostředky)
3. otázky žánru (charakteristické rysy žánrů, znalost dalších autorů téhož žánru)
4. otázky týkající se autora (život, dílo, jeho postoje)
5. aktivizační otázky a úkoly (společná práce, diskuze, projekt)
6. otázky a úkoly vybízející žáka k tvořivé činnosti (tvorba vlastního textu)

Následně jsme počet otázek a úkolů zpracovali do grafu. V rámci jednotlivých čítankových řad jsme se zaměřili na výskyt jejich četnosti. Pouze antologie nakladatelství Prodos jsme do grafu nezařadili. Jak jsme uvedli výše, čítanky Prodos neobsahují otázky a úkoly. Doplňující pracovní sešity spíše nahrazují záznamový sešit do literární výchovy.

Graf 1 Otázky a úkoly v čítankách Nová škola, Fraus a SPN



Z grafu<sup>115</sup> vyplývá, že systém návodných otázek a úkolů v čítankách vede čtenáře k porozumění textu, vyhledávání informací a vlastní interpretaci. Charakteristickými otázkami jsou otázky a úkoly typu: *Podle textu popište způsob lovu v pravěku. Jaké lovci používali zbraně?* (Nová škola 6. ročník); *Jak se Hatifa dostala do otroctví?* (SPN 6. ročník); *Shrňte stručně děj povídky. Je vyprávěn chronologicky?* (SPN 9. ročník); *Jaké vlastnosti měla Eliška Přemyslovna? Doložte textem.* (Nová škola pro 7. ročník); *Najděte v textu důvody nelibosti šlechty a měšťanů v kupování odpustků.* (Fraus 7. ročník) U tohoto typu otázek a úkolů se také vyskytují pokyny, které vybízí žáky ke srovnání získaných informací z textu se znalostmi z dějepisu, či jiných oborů. Otázky a úkoly taktéž vedou žáka k vyhledávání informací v dalších zdrojích, jakými jsou například slovníky či internet.

Z analýzy také vyplývá, že se autoři čítanek zaměřovali na aktivitu žáka, ať se již jedná o samostatnou práci, práci ve skupině či společnou diskusi. Nejvíce k těmto činnostem vybízí antologie Nové školy a Frause<sup>116</sup> a to hlavně v čítankách pro šestý a sedmý ročník. Příklad: *Metodou volného psaní pište o tom, jaké problémy řešili v zimním období neandrtálci a jaké problémy řeší současní lidé.* (Nová škola 6. ročník); *Vymyslete reklamní slogan pro některou ze služeb církve.* (Fraus 7. ročník); *Připravte si ve dvojicích rozhovor mezi šlechtickými manželi o tom, zda budou kupovat odpustky.* (Fraus 7. ročník) Návrh skupinové práce: *Vytvořte miniscénář pro rozhlasovou hru o účasti Čechů na prvním mistrovství světa motocyklů.* (Fraus 7. ročník)

U vyšších ročníků již na úkoly a otázky vedoucí k aktivizaci žáka není kladen důraz, zde je pozornost směřována více k porozumění textu, vyhledávání informací v textu, tvorbě vlastní interpretace i posuzování formy textu.

Posuzování formy textu věnuje značnou pozornost v příručkách pro učitele nakladatelství Fraus, zvláště v osmém a devátém ročníku. U žánru je zdůrazňováno rozlišování literatury faktu a beletrie, charakterizování hlavních rysů žánru, vyjmenování dalších autorů aj. Příklad: *Uveďte příklad jiného románového životopisu.* (SPN 9. ročník) Jazyk (hlavně jazykové

<sup>115</sup> Rozdíly mezi hodnotami u čítankových řad jsou způsobeny i rozdílným počtem ukázek s historickou tematikou.

<sup>116</sup> V případě Frause se jedná o aktivity, které jsou doporučovány vyučujícímu v metodické příručce čítanky.

prostředky) je vnímán jako jeden z příznačných rysů daného žánru či stylu psaní autora. Př. *Co vás zaujalo na Jiráskově jazyku? Uveďte příklady nezvyklého vyjadřování.* (Fraus 8. ročník)

Minimální pozornost čtenáře je upírána k samotnému autorovi ukázky. Jen poskrovnou se vyskytují otázky či úkoly, které vedou žáka k vyhledávání informací o autorovi, o důvodu vzniku díla aj.

Vzhledem k převažujícímu množství ukázek české historické literatury, by se dalo předpokládat, že návodné otázky a úkoly budou také směřovat žáky k uvědomování si hlubšího významu historické prózy, tedy k prohlubování historického povědomí, ukotvení národní identity, k zamyšlení se nad panujícími stereotypy vnímání historických událostí (Bílá hora, doba národního obrození), avšak v čítankách otázkám a úkolům tohoto zaměření není vyhrazen prostor.

## **Závěr**

Historická tematika tvoří nedílnou součást čítankových řad. Jednotlivé řady se liší v četnosti zařazení ukázek. Nejvíce textů zařadilo do čítanek nakladatelství Nová škola, nejméně nakladatelství SPN. Z analýzy antologií vyplynulo, že nejčastěji je historická literatura využívána v čítankách pro šestý a sedmý ročník. Nejnížší počet textů s historickou tematikou nacházíme v čítankách pro devátý ročník. Zde nakladatelství pracují s ukázkami, které sice zachycují dějiny dvacátého století, nelze je však charakterizovat jako historickou literaturu.

Převážnou část textů historické literatury v čítankách tvoří tvorba českých autorů, kteří primárně necílili na dětského a dospívajícího čtenáře, čímž se před námi otevírá otázka účinnosti těchto textů pro současného žáka. Novodobá tvorba pro mládež (literatura po roce 1989) je v čítankách zastoupena minimálně, nejvíce ukázek nalezneme v čítankách Nové školy. Texty z novější tvorby přináší čtenářům osvěžení v podobě humoru, srozumitelného jazyka, aj.

Při práci s textem se nakladatelství zaměřují hlavně na porozumění textu, vyhledávání informací a vlastní interpretaci. Otázky a úkoly také podporují rozvoj žákových komunikačních schopností. Zvláště v šestém a sedmém ročníku je žák podněcován k samostatné tvůrčí činnosti či skupinové práci. Právě činnosti by měly vést žáka k prohloubení jeho seberozvoje.

Článek vznikl za podpory projektu IGA\_PDF\_2017\_011 s názvem *Role uměleckých textů v rozvoji čtenářství na 2. stupni ZŠ.*

## LITERATURA

- DOROVSKÁ, D. & ŘEŘICHOVÁ, VL. (1998) *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos.
- DOROVSKÁ, D. & ŘEŘICHOVÁ, VL. (1998) *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos.
- DOROVSKÁ, D. & ŘEŘICHOVÁ, VL. (2010) *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos.
- DOROVSKÁ, D. & ŘEŘICHOVÁ, VL. (2001) *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos.
- JANÁČKOVÁ, Z. & FEJFUŠOVÁ, M. (2007) *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola.
- VIEWEGHOVÁ, TH. (2016) *Čítanka pro 7. ročník*. Brno: Nová škola.
- VIEWEGHOVÁ, TH. (2013) *Čítanka pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola.
- VIEWEGHOVÁ, TH. (2013) *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & BERÁNKOVÁ, E. (2003) *Čítanka 6 ročník základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & BERÁNKOVÁ, E. (2003) *Čítanka 6. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & BERÁNKOVÁ, E. (2004) *Čítanka 7 pro ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & BERÁNKOVÁ, E. (2004) *Čítanka 7. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & STEHLÍKOVÁ, M. (2005) *Čítanka 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & STEHLÍKOVÁ, M. (2006) *Čítanka 8. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2005.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & STEHLÍKOVÁ, M. (2006) *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- LEDERBUCHOVÁ, L. & STEHLÍKOVÁ, M. (2007) *Čítanka 9. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- SOUKAL, J. (2013) *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- SOUKAL, J. (2017) *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- SOUKAL, J. (2008) *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- SOUKAL, J. (2008) *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- DOKOUPIL, B. (1987) *Český historický román 1945–1965*. Praha: Československý spisovatel.
- HAMAN, A. (2001) „Historické motivy a postmoderní próza“. In. *Česká literatura na konci tisíciletí. Příspěvky ke 2. kongresu světové literárněvědné bohemistiky. Díl II.* (s. 747–755) Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- HRABÁK, J. *Úvahy o literatuře*. (1983). Praha: Československý spisovatel.
- MOCNÁ, D. A KOL. *Encyklopedie literárních žánrů*. (2004) Praha: Paseka.

### Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Kristýna Šmakalová  
Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, Olomouc 77140