

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury



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

**II/2018**



# Obsah

## Přehledové texty

ŽIDOVSKÁ TEMATIKA V ČESKÉ LITERATUŘE – VARIANTY A DIDAKTICKÉ ASPEKTY Markéta Pokorová	7
ČTENÁŘSKÁ DÍLNA – VÝRAZNÝ FENOMÉN SOUČASNÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVY Jitka Zítková	24
PRÁCE S TEXTEM V ČÍTANKÁCH PRO 2. stupeň ZŠ5 Vlasta Galisová	35
BÁSNICKÁ AKTUALIZÁCIA RIEKANKY V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI Martina Petříková	52
ŠKOLA JAKO PROSTORE POROZUMĚNÍ Jasňa Pacovská	61
STYČNÉ PRINCIPY LITERÁRNÍ A VÝTVARNÉ EDUKACE Leo Vaniš	73

## Výzkumné texty

CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKŮ UČENÍ Miloš Mičoch, Milan Polák	85
ČTENÍ S POZUMĚNÍM OPTIKOU DVOU VÝUKOVÝCH METOD Radana Metelková Svobodová	97
MODERN APPROACHES AND METHODS IN ANALYSING THE WORKS OF IVAN CANKAR IN GRAMMAR Schools Simona Pulko	108
TRANSPOZICE SLOVESNÉ OSOBY, ZVL. ONKÁNÍ A ONIKÁNÍ David Franta	125
VYBRANÉ VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉHO NA UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A JEJICH NÁZORY NA REFLEXI GENDEROVÉ PROBLEMATIKY V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY Veronika Švecová, Vlasta Řeřichová	135
THE CORPUS APPROACH OF ANALYSING THE VOCABULARY OF SELECTED IVAN CANKAR'S SHORT STORIES Melita Zemljak Jontes	143



## **PŘEHLEDOVÉ TEXTY**



---

# ŽIDOVSKÁ TEMATIKA V ČESKÉ LITERATUŘE – VARIANTY A DIDAKTICKÉ ASPEKTY

Markéta Pokorová

**Abstrakt:** *Práce se zabývá různými podobami židovské tematiky v české literatuře a jejich didaktickým využitím. Skrze pečlivé studium společné česko-židovské historie, školských dokumentů České republiky, přístupů k výuce literární výchovy a za pomoci analýzy primární i sekundární literatury zabývající se danou problematikou byl pojem židovská tematika specifikován a rozdělen do několika tematických podoblastí. Vybrané okruhy byly blíže charakterizovány, byli k nim zařazeni jak autoři, tak i konkrétní texty, a byly také navrženy výukové metody vhodné pro práci s nimi.*

**Klíčová slova:** Židovská tematika, didaktika, judaismus

## JEWISH THEMES AT SCHOOL – FORMS AND DIDACTIC USE

**Abstract:** *The thesis deals with various forms of Jewish themes in Czech literature and their didactic use. Through careful study of common Czech-Jewish history, Czech educational documents, approaches to teaching literary education and the analysis of primary and secondary literature dealing with the issue, the notion of Jewish themes was specified and divided into several thematic sub-areas. The selected circuits were more closely characterized, both authors and specific texts were included, and teaching methods appropriate for working with them were also proposed.*

**Key words:** Jewish theme, didactics, Judaism

# 1 Židovská tematika – teorie

## 1.1 Vymezení

Látku (námět) literárního díla můžeme definovat jako představu skutečnosti, ať už reálné či fantastické, k níž odkazuje téma textu. Jde o předlohu, jež de facto existuje i mimo dílo a vytváří jeho věcný obsah.

Téma lze z hlediska literární teorie chápat jako umělecky zpracovanou látku, a tedy souhrn významů, jež prostřednictvím jazyka a kompozice textu odkazují jak k jeho námětu, tak i k autorskému a čtenářskému subjektu.

Při hodnocení literárních děl v široce obecné rovině lze u textů s podobným námětem shledat výrazné shodné rysy, na jejichž základě je možné je přiřadit k určité tematice. To je však pojem nepřesný, neboť při přiřazování textů k dané tematice redukuje jejich téma pouze na složku námětovou a rovněž nerespektujeme fakt, že vlivem historického vývoje se autorské přístupy k dané látce proměňují, což se projevuje na motivaci autorů, na jejich práci s tématy, i na celkovém obsahu umělecké tvorby.

Jaká díla a jací autoři tedy spadají pod tzv. židovskou tematiku? Vystopování podob židovské tematiky v české literatuře spolu s jejím uplatněním ve výuce mateřského jazyka je hlavním cílem této práce.

## 1.2 Židovské tematiky – varianty – oblasti

V široce obecné rovině k židovské tematice přiřazujeme ta díla, jež se zabývají „židovským“. Přídavné jméno „židovský“ se přitom dle Slovníku spisovné češtiny a Slovníku spisovného jazyka českého váže zejména k podstatnému jménu ŽID, a to jak ve smyslu náboženském (žid), tak ve významu národní příslušnosti (Žid). Z toho lze usoudit, že společným námětem textů se židovskou tematikou jsou ŽIDÉ. Je to však dostačující?

V rovině syntaktické lze termín „židovský“<sup>1</sup> použít jako přívlastek. Děje se tak zpravidla ve spojitosti se slovy: náboženství, synagoga, mystika, kalendář, tradice a svátky, písmo, Starý zákon, národ, stát, původ, ghetto, letopočet, svícen, pohádky, vtipy, pověst, Staré město či obec. Zákony

---

1 Tvar zde zastupuje celé paradigma (židovská/židovské apod.).



asociace pak přicházejí na řadu například v případě, hovoříme-li o umělé bytosti, hebrejštině, jidiš, monoteismu, Palestině, Jeruzalémě, diaspoře, bibli, lichvě<sup>2</sup>, antisemitismu nebo o šoa. Je nesporné, že v české literatuře existují texty, jejichž autoři našli inspiraci v zónách výše vymezených a je proto třeba židovskou tematiku dále rozčlenit na dílčí podoblasti/tematiky/varianty tak, aby se nedělo to, čemuž býváme svědky dnes, a totiž, že některým okruhům je věnována pozornost poměrně detailní (šoa, antisemitismus, bible), zatímco jiné jsou upozadňovány (hebrejšтина, pověsti, tradice, mystika, vtipy).

Žák má být schopen objasnit „rozdíly mezi fikčním a reálným světem,“ a vysvětlit: „...jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.“ Jeho úkolem je postihnout „smysl textu“ a vysvětlit „důvody a důsledky různých jeho interpretací,“<sup>3</sup> a platí pro něj, že v ideálním případě: „...dovede...využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu; využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek<sup>4</sup>; zasadí výňatek do kontextu díla; nalezne v textu motiv, téma; charakterizuje vypravěče/lyrický subjekt, postavy; orientuje se v časoprostoru díla i konkrétního výňatku; zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního/obecně kulturního kontextu; rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu a charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce).“<sup>5</sup>

Student se má ptát: „Jaké postoje a jednání provázejí xenofobii, rasismus, intoleranci a extremismus? Jak ovlivňují předsudky a stereotypy styk příslušníků majority s cizinci a příslušníky minority? Jak mohu změnit své monokul-

---

2 Nejde o poznámku negativní, ale o pouhé konstatování faktu, že Židé často byli a jsou s půjčováním peněz na vysoký úrok spojováni, což souvisí s jejich postavením v rámci většinové společnosti a s právy, která jim byla v průběhu věků odebrána, či naopak ponechávána. Židé jsou s lichvou spojováni také literárních textech a nelze proto poznatek zamlčet.

3 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 13. ISBN 978-80-87000-11-3.

4 Během maturitní zkoušky student pracuje s textovým výňatkem a musí se prokázat zmíněnými dovednostmi.

5 *Český jazyk a literatura: katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2017*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017.

turní představy o lidech na představy multikulturní?“<sup>6</sup> Žák: „analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa,“<sup>7</sup> a rovněž: „objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka,“<sup>8</sup> stejně jako pochopí: „světonázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu.“<sup>9</sup>

Student: „...objasní židovství (vazbu mezi židovstvím a křesťanstvím) a další neevropské náboženské a kulturní systémy,“<sup>10</sup> a dále: „...objasní význam islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě.“<sup>11</sup> Žákovým očekávaným výstupem je: „prokázání základní orientaci v problémech současného světa,“<sup>12</sup> i to, že: „...demonstruje na konkrétních příkladech...zrod křesťanství a souvislost s judaismem.“<sup>13</sup>

Naším úkolem je v tom studentům pomoci. Naším úkolem je zahrnout do výuky všechny oblasti židovské tematiky, a tím se pokusit zkompletovat obrázek „židovského“ i „židovského v kontextu „českého“.

### 1.3 Má to smysl?

Proč se židovskou tematikou a jejími podobami vůbec zabývat? Odpověď je nasnadě.

---

6 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 75. ISBN 978-80-87000-11-3.

7 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 35. ISBN 978-80-87000-11-3.

8 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 42. ISBN 978-80-87000-11-3.

9 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 55. ISBN 978-80-87000-11-3.

10 Tamtéž, str. 46.

11 Tamtéž, str. 43.

12 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : [se změnami provedenými k 1.9.2017]*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006, str. 56, ISBN 80-86956-01-6.

13 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : [se změnami provedenými k 1.9.2017]*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006, str. 53, ISBN 80-86956-01-6.

Za prvé, existuje dlouhá česko-židovská historie, a to jak ta reálná, již lze fakticky podložit, tak ta neoficiální, zrcadlící se v pověstech a v ústní lidové slovesnosti.

Za druhé, rozbořením českých školských dokumentů lze prokázat, že všichni čeští studenti mají být se židovskou tematikou seznámeni, a to v širokém kulturněhistorickém kontextu. Prokázání znalostí této tematiky navíc může být požadováno u maturitní zkoušky<sup>14</sup>.

Za třetí, současné tendence ve výuce literatury inklinují k recepční estetice kostnické školy. Jediný správný výklad uměleckého textu je tabu. Student už není příjemcem zakotvených „pravd“, ale sám dílo spoluvytváří. Je podporováno kritické myšlení, byla rovněž posílena čtenářská<sup>15</sup> role. Učitelé tak sice nepomíjejí teorii, ale jako „garanti metody“ vedou pomocí naratologických nástrojů interpretační dialog, a to tak, aby žáci s využitím svých literární i mimoliterární znalostí odkrývali obsahy textu samostatně.

Za čtvrté, texty se židovskou tematikou jsou obecně bohaté na symboliku. Dnešní doba je přitom charakteristická „vyprazdňováním“ symbolů<sup>16</sup> ve prospěch znaků. Transformace symbolu jakožto výzvy k interpretaci na znak s předem vloženým ustáleným významem, hojně využívané reklamním průmyslem, médií či virtuálními světy, svou bezproblémovostí čtení zastírá původní složitý systém „bytí“ a odvádí pozornost od přirozené jazykové hry. A to se stává nebezpečným: „Rozlišení mezi „znakem“ a „symbolem“, jak ukazují psychologové a sociologové, může také vést k mnohým objasněním „temných pohnutek“ sociálního jednání.“<sup>17</sup>

---

14 Podrobná analýza školských dokumentů je obsažena v článku *Židovská tematika ve výuce literatury na střední škole* publikovaném v rámci konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2017 a v širší podobě bude také součástí chystané disertační práce *Proměny židovské tematiky v české literatuře a jejich didaktické aspekty*.

15 Hodně se hovoří i o tzv. čtenářské gramotnosti, přičemž čtení už není pouhým ovládnutím správné techniky, nýbrž jde o konstruktivní proces získávání smyslu textu, dovednost osvojit si informace, pobavit se, něco zažít. HYPLOVÁ, JANA. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 156 s. ISBN 978-80-7368-919-3.

16 „Každý symbol lze vykládat přinejmenším dvěma protikladnými způsoby, které se musí spojit, abychom dostali celkový smysl.“ (Slouková, 2002, 26).

17 SLOUKOVÁ, Danica. *Úvod do filosofie jazyka*. [online]. 2002, s. 31 [citováno 16. 11. 2015] Dostupné z: [filosofia.cz/files/jazyk/fj.doc](http://filosofia.cz/files/jazyk/fj.doc).

## 1.4 Návrh na členění a typy pro kantory

Jak je možné, že ti samí lidé, kteří před tisícovkami let objevili jediného Boha, byli z ničeho nic v polovině 20. století téměř vyhlazeni? Co dělali celou tu dobu kromě okamžiku, kdy jeden rabín oživil hliněnou sochu? Lze se vůbec dopátrat jakékoli jejich literární či jazykové stopy v českých dějinách? Jak jim porozumět, jak se jim přiblížit?

Hovoříme-li na školní půdě o židovské tematice, měli bychom pracovat se všemi následujícími pod-tematikami, neboť jen tak mohou studenti obsáhnout širší pojmu „židovský“, vytvořit si plnohodnotnou představu o kulturně historickém pozadí literárních děl „židovským“ se zabývajících a pochopit česko-židovskou vzájemnost.

### 1.4.1 Náboženství

Kromě Starého zákony se zrcadlí v textech I. Olbrachta, J. Langer, J. Vrchlického, L. Fukse, V. Fischla, M. Vopěnky a F. Werfela. Zajímavě o tématu hovoří K. Sidon či L. Pavlát.

### 1.4.2 Tradice a zvyky

O tradicích a zvycích spojených s judaismem a se židovskou komunitou se lze dočíst v knihách I. Olbrachta, K. Sidona, B. Kubešové, N. Frýda, L. Fukse, K. Poláčka, O. Pavla a mnohých dalších. Lze také navštívit muzea (Pražské židovské muzeum nabízí rozsáhlý program pro školy), synagogy či židovský hřbitov.

### 1.4.3 Pověsti, kroniky, historické zprávy

Z tohoto hlediska je zajímavé dílo V. A. Poláka, Ibrahima Ibn Jáкова, de facto všechny významné české kroniky<sup>18</sup>, dále pověst o Příchodu Židů do Čech (viz níže), sbírky židovských pověstí Sippurim, biografie významných židovských osobností a také zákoníky, královské vyhlášky a sekundární literatura (T. Pěkný, J. Holý, A. Putík, L. Pavlát, K. Čapková a jiné).

---

18 Židovské kronika taktéž, ale ty zpravidla nejsou přeloženy do češtiny.

### 1.4.4 Jazyk

Hebrejštinou či jidiš, překladem textů se židovskou tematikou do češtiny či češtinou se zabývají např. P. Eisner, R. Jakobson, O. Fischer, A. Fuchs, V. Gissingová, H. Kaufmannová, J. Vohryzek, K. Sidon, Z. Tyl, L. Uličná či A. Heidler. Dá se také hovořit o jidišismech a hebraismech, o symbolice hebrejských písmen či o tzv. gematrii<sup>19</sup>.

### 1.4.5 Humor, příběhy ze života, pohádky, novinařina a film

Kratší příběhy nalezneme u V. Fischla, J. Škvoreckého, B. Hrabala, L. Pavláta, L. Gromana či I. Klímy. Tvorbou pro děti vynikají L. Aškenazy či A. Goldflam. Zajímavé jsou články a reportáže R. Bondyové, E. E. Kische, P. Eisnera, P. Tigrida, H. Blowitze, N. Frýda, A. Fuchse a dalších. Humor oživuje texty K. Poláčka, O. Picka, D. Emingerové, A. Lustiga či vybrané komedie F. Langerá.

### 1.4.6 Antisemitismus a ghetto

Kromě kronik a zákoníků lze použít vzpomínkové texty, biografie a novinové články, např. dílo N. Frýda, J. Weila, F. Peroutky, F. Kafky, E. E. Kische, F. Peroutky atd. Protizidovské postoje nalézáme u J. Nerudy, A. Pludka, V. Zíky, Carchesia, J. Š. Baara, R. M. Vlase, také u B. Němcové i u P. Bezruče. Lze také hovořit o současnějších kauzách: „Brady“<sup>20</sup>, „Peroutka“<sup>21</sup> nebo „Cyklon-B“<sup>22</sup>.

---

19 Výukové materiály a videa k tématu hebrejšтина a symbolika znaků dostupné na webu Lamed Wav: <http://lamedwav.org/613/>. Gematrii je myšleno hledání smyslu v numerických hodnotách hebrejských písmen a slov. Ze zahraničních autorů je využita např. u Chaim Potoka.

20 28. 10. 2016 se kolem něj odehrála aféra o ne/udělení státního vyznamenání. Karen Levinová se proslavila po celém světě knihou *Hanin kufřík* vyprávějící příběh mladší sestry Jiřího Brady Hany. Více zde: [http://www.lidovky.cz/brady-prezil-holocaust-a-vypravi-pribeh-sve-sestry-poslali-ji-rovnou-do-plynu-1yk-/lide.aspx?c=A161022\\_132444\\_lide\\_ELE](http://www.lidovky.cz/brady-prezil-holocaust-a-vypravi-pribeh-sve-sestry-poslali-ji-rovnou-do-plynu-1yk-/lide.aspx?c=A161022_132444_lide_ELE). Stejnomený naučný program pro děti vytvořilo ve spolupráci s MŠMT Pražské židovské muzeum. Více zde: <http://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/programy-pro-skoly/>. Kauza „Brady“ se tak dá propojit např. s tematikou šoa.

### 1.4.7 Šoa

V románové sekci nelze opominout dílo N. Frýda, A. Lustiga, J. Weila, L. Fukse, F. Peroutky, O. Pavla, R. Denemarkové, J. Otčenáška, K. Ptáčníka, L. Mňačka či K. Poláčka. Do memoárové sekce lze zařadit texty V. Gissinové, P. Kohna, J. Münzena, M. Bondyho nebo V. A. Poláka. Na pomezí balancují knihy F. R. Krause, O. Krause, E. Kulky, K. Sidona či Š. Welse. Dětskému čtenáři šoa přiblížil R. Glazar.

### 1.4.8 Mystika, symbolika, kabala, umělá bytost, středověk

Kromě těch biblických sem zcela jistě zařadíme texty J. Langerera, L. Perutze, G. Meyringa, úvahy K. Sidona, L. Pavláta, L. Fukse, I. Olbrachta, O. Bauma, E. Hostovského, F. Kafky, dílo E. Petišky, A. Jiráska, A. Heidlera. Středověkem a umělou bytostí se inspirovali mimo jiné G. Meyring, E. E. Kisch, M. Brod, L. Perutz, L. Fuks, O. Fischer, A. Jirásek, I. Mackerle, A. Wenig, P. Biliánová, E. Petiška, V. Cibula, P. Růt, J. Karásek, V. Nezval, J. Werich, ze současníků např. J. Suchý, M. Toman či L. Seifertová<sup>23</sup>.

- 
- 21 Prohlásil český novinář slova „Hitler je gentleman“? Prezident Miloš Zeman se později omluvil za to, že citoval neexistující článek, ovšem i nadále trvá na tom, že F. Peroutka sympatizoval s nacisty, což lze vyčíst v jeho skutečných člancích, např. Češi, Němci, Židé publikovaném v 16. ročníku Přítomnosti 22. 2. 1939. Nechť si každý přečte zmíněný článek a sám si utvoří na F. Peroutku názor. Odkaz zde: [http://www.pritomnost.cz/archiv/cz/1939/1939\\_22\\_2.pdf](http://www.pritomnost.cz/archiv/cz/1939/1939_22_2.pdf).
  - 22 Incident se odehrál během 4. ročníku turnaje v přehazované Ruku na to!, kterou v sobotu 1. října 2016 pořádala ING Bank Fond Nadace Terezy Maxové pro děti z dětských domovů z ČR. V kategorii dětí ve věku 13+ totiž obsadil druhé místo tým „Cyklon B“ z Dětského domova Dolní Počernice. Ředitel domova prohlásil, že aktéři hodlá upozornit na jejich nevhodné chování a důkladně je seznámit s historií. Více zde: Deník Expres [online], [Cit. 8. 10. 2016]. Dostupné z: [http://www.expres.cz/tereza-maxova-nadace-cyklon-b-deti-ostuda-fp5-zpravy.aspx?c=A161006\\_110927\\_dx-zpravy\\_pali](http://www.expres.cz/tereza-maxova-nadace-cyklon-b-deti-ostuda-fp5-zpravy.aspx?c=A161006_110927_dx-zpravy_pali).
  - 23 Zejména v oblasti symboliky lze být „in“. Umělá bytost je přeci spřízněná s roboty či klony. A víte, že tvůrce slavného Spocka ze Star Treku se nechal inspirovat judaismem? Spockův pozdrav není nic jiného než částečný symbol žehnajících rukou a tedy znaku kohenů – potomků prvního velekněze Arona (bratr Mojžíše).

### 1.4.9 Asimilace x odcizení, vývojové etapy

Celoživotním zápasem o své místo mezi majoritou i mezi minoritou protkali své dílo mimo jiné O. Baum, F. Kafka, J. Weil či E. Hostovský. Téma se rovněž zračí ve vzpomínkové trilogii N. Frýda, v úvahách A. Fuchse či v básních F. Gellnera, H. Bonna a J. Ortена.

## 2 Židovská tematika – praxe

### 2.1 Pověsti

Oficiálně potvrzuje přítomnost Židů v Čechách analýza dvou právních dokumentů, a to připisu solnohradského arcibiskupa Arna a dále tzv. Raffelstettenského celního a plavebního řádu Ludvíka IV, a především pak zpráva židovského kupce Ibrahima Ibn Jakúba o Praze<sup>24</sup>. Díky těmto textům lze s jistotou konstatovat, že Židé v českých zemích žili a obchodovali na začátku 9. století. Co však praví pověst o Příchodu Židů do Čech, jež se zachovala mezi rukopisy Davida Abrahama Oppenheima, někdejší pražského rabína<sup>25</sup>?

Podle české tradice to byla kněžna Libuše, kdo v 8. století založil Prahu. Židovské legenda praví, že si umírající Libuše zavolala k loži svého vnuka Nezamysla a jako věštkyně věci budoucích mu prozradila: „Když tvůj vnuk nad národem mým vládnout bude, malý zavržený a pronásledovaný kmen, který vyzývá jen jediného Boha, bude hledati ochrany na luzích země naší. Ta budiž jim poskytnuta, neboť národ ten přinese štěstí do země naší.“

---

24 ŠKVRŇÁK, Jan: *Relace Ibrahima Ibn Jakuba*. E-středověk [online]. 2010 [citováno 5. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.e-stredovek.cz/view.php?cisloclanku=2010070001>. Tento text byl již analyzován, a to v práci Židovská tematika ve výuce – nové náměty, publikované v rámci Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2017.

25 David ben Abraham Oppenheimer (1664-1736), býval vrchním pražským rabínem. Zachovala se kolem tisíce jeho rukopisů a na šest tisíc tisků, včetně vzácných pražských vydání. Sbírkou je součástí Bodleian Library (Oxford). Vznik pověsti je kladen do 18. století. Ke čtenářům našla cestu skrze knihu „Starý židovský hřbitov pražský“ vydanou roku 1903 dr. Lubošem Jeřábem (konzervátor a přednosta Státního památkového úřadu v Praze), jenž ji přeložil z německého vydání Brandeisovy sbírky Sippurim.

Když nastoupil na trůn Hostivít, zjevila se mu Libuše ve snech a pravila: „Přišel čas, kdy proroctví mé splněno bude. Malý národ, který vzývá jediného Boha, přijde prositi a vyzývá tě o pomoc a ochranu. Přijmi jej v milosti a poskytni mu péči a ochranu.“

Židé byli roku 850 vypuzeni od Vendů (Litva, Rusku), a po deseti letech bloudění dorazili do Čech. Jejich vyslanci předstoupili před Hostivíta se slovy: „Mocný vévodo! Pocházíme z malého kmene a jmenujeme se po otcích svých Hebrej. Je nás se ženami a dětmi 150 hlav. My žili klidně v Moskevské zemi, do které vtrhl mocný nepřítel, dobyl země a obyvatele její vypudil. Bez klidu a odpočinku táhli jsme širým světem...Jsme národ klidný, malý počtem a slabý silou. Posloucháme učení Mojžíšova, věříme v jediného Boha, který jest všemohoucí...Prosíme tě v poníženosti, ó vévodo, aby se ti zalíbilo dovoliti nám, abychom v této zemi usaditi a chýši své zde postaviti směli. Země tvá jest širá dost a národ tvůj zdá se býti poctivým a čacký. Poskytni nám ochranu svou, ó vévodo! Budeme ti věrnými poddanými a budeme se modliti ke svému Bohu, aby národu tvému dal slávu a poskytl mu vítězství.“

Hostivít jim přikázal, aby se vrátili pro odpověď druhého dne, načež svolal kmety a vladyky, vyhradil jim Libušino proroctví a informoval je o židovské prosbě se usadit se slovy: „Chci místa v zemi jim poskytnout, neboť přinesou nám štěstí a požehnání, jak pramáť moje Libuše pravila. Přece však obeslal jsem je na zítřek, abych dříve slyšel vašeho hlasu, šlechetní kmeti a vladykové!“ Poddaní vladaře podpořili, načež Hostivít židům vykázal levý břeh vltavský. „A Židé drželi prý věrně dané slovo, neboť již nejstarší kronikář český vypráví, že pražští Židé Hostivíta, když s Němci bojoval, penězi a potravinami tak zásobili, že podařilo se mu Němce ze země vypuditi.“<sup>26</sup>

Pověst lze využít v hodinách literatury i dějepisu jako důkaz propojení českých a židovských dějin. Zároveň lze poukázat na to, že v době příchodu Židů do Čech se nejednalo o národ nerovnoprávný ani odloučený. Měli status tzv. hospites (hosté), a tedy cizinců s výhodami, a jejich postavení se měnilo až v následujících staletích spolu s upevňováním pozice katolické

---

26 HOUSKOVÁ, Hana. *Česko židovský almanach*, vyd. 1. Praha: Apeiron, 1994, s. 30. ISBN 8090070345.



církve<sup>27</sup>. To nakonec potvrzuje i jazykovědec Roman Jakobson v přípitku české zemi a lidu: „Před tisíci lety přijala tato země... přátelsky židovské obyvatele. I když mluvili jiným jazykem a měli jiné zvyky, podala jim svou ruku a oni – věřte mně – na to nikdy nezapomněli. Za svého pobytu ve Skandinávii jsem našel středověké židovské dokumenty ze severu a v nich židovští kupci s obdivem a s úctou popisují zemi, kde po Židech nikdo neplive a nikdo neponižuje jejich důstojnost...“<sup>28</sup>

Židovské pověsti jsou rovněž jádrem knihy *Bílá paní z ghetta* V. A. Poláka<sup>29</sup>. Zde již otázky segregací na přetřes přicházejí: „Mámo, kdy přestane bída a hlad? Až otevřou se brány ghetta, dítě...Mámo, kdy se otevřou brány ghetta? Až každý člověk bude mít druhého rád... Mámo, kdy to bude, kdy? Nikdy, mé dítě, a ghetto zůstane v nás... Brány ghetta jsou branami k srdci? Ach, dítě moje, nám nepřísluší tak se ptát.“<sup>30</sup> I se žáky můžeme hledat odpovědi.

## 2.2 Zvyky a tradice

„Judaismus je spíše životním stylem, než věroučným teologickým systémem...židovské teologické právo (halacha) obsahuje zákony týkající se všech oblastí každodenního života věřícího...Mezi těmito zákony je i mnoho zákonů týkajících se lidského, zejména potom ženského těla,“<sup>31</sup> tak uvozuje kapitolku věnovanou příslušné problematice odbornice Terezie Dubinová<sup>32</sup>. Upozorňuje rovněž na roli ženského těla v historii a v judaismu: „V dávných dobách byly ženská plodnost a lunární rytmičnost uctívány jako životodárné božské vlastnosti. Judaismus však navazuje na

---

27 Více o česko-židovské historii v práci *Židovská tematika ve výuce – nové náměty*, publikované v rámci Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2017.

28 JAKOBSON, Roman.: Přípitek české zemi a lidu. *Slovo a slovesnost*, 52, 1991, č. 1, str. 1-3.

29 Autor umělecky zpracoval příběhy, jež mu v mládí vyprávěli otec a teta a jež se váží k jeho rodnému Úsovu.

30 POLÁK, Vlastimil Artur. *Bílá paní z ghetta*. 2. vyd. Přeložil Olga POLÁKOVÁ. Olomouc: Burian a Tichák, 2013. ISBN 978-80-87274-16-3. POLÁKOVÁ, Olomouc: Burian a Tichák, 2013. ISBN 978-80-87274-16-3.

31 GALRON, H. Mikve, vyd. 1. Praha: ND, 2016, s. 28.

32 Terezie Dubinová, Ph.D., více zde: <http://www.oheladom.cz/profil/>.

ta náboženství, která označují výtoky ženského těla za „nečisté“ a kontakt s nimi ohraničují pravidly přísné kontroly.“<sup>33</sup>

Tzv. nidda<sup>34</sup> proto podléhá striktním nařízením a hygienickým předpisům. Tyto podmínky se poprvé objevují v biblickém textu (Kněžský kodex) a hovoří o tom, že pakliže žena krvácí, je po dobu sedmi dnů pro své okolí nečistá stejně tak jako vše, čeho se dotkne. Nařízení zakazuje muži se s takovou ženou milovat<sup>35</sup>, ba co víc, nesmí se jí vůbec dotknout. Žena je povinna nosit speciální oblečení, aby manžel poznal, že k ní nesmí přistupovat<sup>36</sup>.

Koncept mikve je jednoduchý. Jedná se o nádrž s přírodní vodou, do níž je tělo ponořeno za účelem očištění od rituální nečistoty. Kromě uměle vybudovaných lázní, kam bývá sváděna dešťová voda, případně voda z jezera atd. V přírodních podmínkách může jako mikve posloužit řeka<sup>37</sup> či podobný „živý“ zdroj.

Na konci menstruačního cyklu (tedy po sedmi „nečistých dnech“) žena odpočítá ještě dalších sedm dní čistých (bílých). Potom může jít do mikve. Ponořující se žena na sobě nesmí mít žádné doplňky, musí si odbarvit vlasy i nehty.

Objevuje se motiv mikve v české literatuře? Ano, například v textech Ivana Olbrachta Golet v údolí: „Mikve! Mikve... Bože, jak přiblížit pojem mikve lidem západu, zvyklým na uzounké uliční obzory, a jak mozkům, zaměřeným jen na pokroky techniky, neschopným pochopiti hlubokost tajemství, ba pochybujícím o jsočnosti tajemství vůbec? Jistě. Je možno pokusiti se o to metodami popisnými a říci, že je to chýše se zabeđenými okny, uvnitř rozdělená napůl, a v té jedné, do černa vyuzené, že hází hanebnik Riva do pece buková polena a ohřívá v kotli vodu, a v šeru té druhé že stojí dvě dře-

---

33 GALRON, H. Mikve, vyd. 1. Praha: ND, 2016, s. 28.

34 Ženská menstruační a porodní krev.

35 Pakliže by ke styku došlo, byli by oba vyobcováni. Kněžský spis obsahuje seznam „zakázaných“ styků, např. incest atd. K zákazu styku s příbuznými či v rámci stejného pohlaví byl tedy zařazen i zákaz styku s menstrující ženou. Nařízení souvisí i se snahou kněží o maximální zachování rituální čistoty v Chrámu během práce se svatými texty. Krvácející žena např. nesměla ani do předsálí chrámu atd.

36 Mohou být i oddělené postele.

37 Jan Křtitel neprováděl nic jiného než rituální koupel mikve. Křesťanská tradice však v pozdějších letech upustila od potřeby potápět celé tělo (zejména hlavu) pod „živou“ vodu a jen symbolicky pokrání.

věné vany, v nichž se každého měsíce zbavují ženy zbytků své krve, v zemi a na okraji té nádrže že jest pohoří stearinu a loje se zbytky černých knůtků, to od toho, jak ženy při rituálních nočních koupelích nalepovaly oharky jedné svíčky na nedopalky ostatních...Ale: víme už něco o mikve? Ani zbla!<sup>38</sup>

Jak ukázkou využít? Můžeme vést interpretační dialog a klást při něm žákům pomocné otázky: Kdo jsou to „lidé ze západu“? Co si vybavíte pod pojmem „uzounké uliční obzory“? Existují v českých knihách hrdinové typičtí podobným viděním světa<sup>39</sup>? Jaký člověk pochybuje o „jouscnosti tajemství“<sup>40</sup>? Jaké krve se ženy zbavují? Proč? Co by se stalo, kdyby tak neučinily? Jaká ženská role je rituální lázni podtrhována?<sup>41</sup>

Může následovat audiovizuální část, a to návštěva divadelního představení Mikve<sup>42</sup>. Ve hře je brilantně rozebírána otázka postavení ženy v ortodoxní židovské rodině. Diváci mohou vidět, jak obřad mikve probíhá včetně všech doplňujících prvků (odlakování nehtů, odložení doplňků, potopení celého těla včetně hlavy atd.). Lze si také promítnou rozhovor s autorkou hry či fotografie z reálné mikve a vyhledat (domácí práce) další texty či filmy, kde se mikve objevuje.

Základním principem mikve je třikrát se potopit ve vodě přirozeného původu. Jan Křtitel, původem Žid, proto „křest“ odvodil od zvyku „mikve“ a provozoval jej v řece Jordán (přirozený tok) tak, že novopečeného křesťana až po poslední vlas podržel pod hladinou. Tímto způsobem probíhal křest ještě dlouhou dobu. Důkazem jsou nejen mnohé texty a dokumenty, nýbrž i historické snímky. Například aktuální seriálový fenomén „Vikingové“ rovněž nabízí scénu, v níž je bratr hlavního hrdiny Rollo křtěn na důkaz mírové smlouvy s anglickým králem. Křest probíhá v řece a Rollo se musí celý několikrát potopit (scénu lze pustit na youtube)<sup>43</sup>.

---

38 OLBRACHT, I. Golet v údolí. vyd. 2. Praha: Lidové noviny, 2001, s. 236/7 ISBN: 80-7106-592-3.

39 Maloměšťáci (dílo např. K. Poláčka, I. Hermanna a dalších).

40 Narážka na problematiku znaku a symbolu.

41 Role mateřská – žena je především povinována počít a porodit (v tradičním pojetí).

42 Stavovské divadlo, autorka Hagar Galronová, hlavní role Iva Janžurová, překlad Ester Žantovská.

43 Více zde: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8U240rJrQY>. Tímto způsobem se podařilo nejen téma zasadit do historického kontextu, ale zároveň jej spojit s něčím, co většina žáků osobně zná (moderní seriál).

## 2.3 Jazyk<sup>44</sup> – hebrejšтина, gematrie, kabala

Hebrejština patří k nejstarším světovým jazykům, konkrétně k semitské větvi. Hebrejské písmo, jež je zapotřebí číst zprava doleva, postrádá samohlásky, zatímco ve výslovnosti je jich třeba, každé písmeno má svoji symboliku a také číselnou hodnotu. Tento fakt rozpracovává židovská kabala<sup>45</sup> neboli mystika. Ta se mimo jiné zabývá tzv. gematrií, a tedy hledáním smyslu v numerických hodnotách hebrejských písmen a slov. Například číselná hodnota slovo Tóra se rovná šesti stům třinácti, což je zároveň počet všech příkazů a zákazů, jež musí praktikující ŽIDÉ po celý rok dodržovat.<sup>46</sup>

Mnozí autoři schválně skrývají do textů faktografické údaje, například data. Hravou formou si tak lze žáky poučit<sup>47</sup> o tom, že židovský letopočet se zásadně liší od běžného občanského letopočtu. Nepočíná se totiž narozením Krista nýbrž stvořením světa. Podle tradice k této události došlo roku 3760 př. o. l.<sup>48</sup> K získání současného roku židovského kalendáře je tedy zapotřebí k občanské verzi připočíst číslo 3760 (rok 2018 se rovná roku 5778). Nápis na severní straně Staronové synagogy v Praze, vypadá takto: **דְּחָא וּמִשְׁוֹ דְּחָא** (Li-frat H' echad uš-mo echad.) V překladu se jedná o slogan: Bůh je jediný a jeho jméno je jediné. Tučně vyznačená písmena jsou zároveň sou-

---

44 Hebrejština v kontextu češtiny byla popsána v článku Židovská tematika ve výuce – nové náměty, publikovaném v rámci Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky a nebude proto předmětem této práce.

45 Hebrejsky (הלכה), doslova „přijátá tradice“. Kabalisté (mystickové) žijí příkladně v souladu s talmudickými předpisy, čímž se snaží maximálně přiblížit Bohu. Kabalisté studují a naplňují Boží přikázání. Své techniky, poznatky a praktiky si zprvu předávali ústně, později je začali zapisovat. Výraznou osobností židovské mystiky byl Rabi Akiva. Akiva. Významným centrem židovské kabaly je město Safed v Galileji.

46 Tzv. micva, boží cesta podle tohoto učení vyžaduje nasazení celé lidské osobnosti neustále a v každém okamžiku, ŽIDÉ proto dodržují 356 zákazů (počet dnů v roce) a 248 příkazů (počet kostí v těle) tedy dohromady 613 (Kdo jsou Židé, Paul Spiege, str. 28).

47 Cvičení je možné absolvovat v programy pro žáky II. stupně ŽŠ a studenty SŠ, v oblasti Židovské svátky, životní cyklus a tradice v dílně Hebrejská abeceda, již mimo jiné nabízí Židovské muzeum v Praze jako jeden z mnoha programů pro školy. Muzeum také pořádá semináře pro pedagogy. Více zde: <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/programy-pro-skoly/>.

48 V Tanachu jsou uváděny délky životů Praotců, z čehož židovští učenci vypočítali rok vzniku světa. Datum se liší...

částí tzv. malého letopočtu, neboli přičteme-li k jejich celkové hodnotě pět tisíc, získáme rok, kdy byla synagoga opravena, tedy rok 1618.<sup>49</sup>

Židovská mystika také pracuje s idejí božské podstaty písma a slova. To ostatně prozrazuje úvodní pasáž Tanachu<sup>50</sup>, která říká, že na začátku všeho stálo slovo. Podle kabalistů tak existuje skryté jméno Boží, obsažené v Tóře<sup>51</sup>, jehož prostřednictvím může praktikující mystik napodobit stvoření. Nikdy nebude schopen téhož, co učinil Hospodin, totiž přivést na svět plnohodnotnou živou bytost, správná kombinace písmen Božího jména však dokáže oživit bytost umělou<sup>52</sup>.

Jací autoři se nechali inspirovat mystickým jazykem? Za zmínku určitě stojí Leo Perutz a jeho sbírka *Noc pod Kamenným mostem*. V povídce O čem si povídal bílý pudl s venkovským hafanem se věčný smolař Berl Landfahren dostává do „křížku“ se zákonem a má proto: „nazítří ráno vi-set na šibenici mezi dvěma psy, ostatním pro výstrahu.“<sup>53</sup>

Berl během bezesné noci dumá nad podstatou žití: „Přemítal o hybných silách, jež v sobě tají čtyřpísmenkové jméno boží, a o tajemství, které jeho Jméno ovládá...Myslí se mu míhala písmena abecedy s významem zřejmým pouze vědoucím.“<sup>54</sup> Tajnou symboliku hebrejských grafémů autor potvr-

---

49  $\text{דָּהָא וּמִשׁוּ דָּהָא}$  odpovídá písmenům alef (1), chet (8), dalet (4), vav (6), šin (300) a mem (40), tudíž  $1 + 8 + 4 + 6 + 300 + 40 + 6 + 1 + 8 + 4 = 382 + 5000$  (malý letopočet se pro zjednodušení zapisuje bez tisíců, ty se přidávají později, v současnosti se přidává pět tisíc) =  $5382 - 3760$  (nyní od hebrejského roku odečteme datum vzniku světa s získáme občanský letopočet) = 1618.

50 Židovská Starý zákon. TaNaCh – akronym, který vznikl z počátečních písmen názvů jednotlivých spisů: **Tóra** (תּוֹרָה; Zákon, Učení), **Nevi'im** (נְבִיאִים; Proroci), **Ktuvim** (סְפָרִים; Spisy). Tanach bývá označován také jako **Mikra** (מִקְרָא; „čtení“). Někdy se celý Tanach sjednocuje pod názvem Tóra.

51 Hebrejsky תּוֹרָה Zákon, Učení. Jedná se o prvních pět knih hebrejské bible: Genesis (בְּרֵאשִׁית *Be-rešit*), Exodus (שְׁמוֹת *Šemot*), Leviticus (וַיִּקְרָא *Va-jikra*), Numeri (בְּרֵאשִׁית *Ba-midbar*), Deuteronomium (דְּבָרִים *Devarim*). Někdy se tímto názvem označuje celý Tanach včetně Proroků (**Nevi'im** נְבִיאִים) a Spisů (**Ktuvim** סְפָרִים).

52 Článek věnovaný fenoménu umělé bytosti byl publikován v rámci konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2018 pod názvem *Židovská tematika v české literatuře – Golem* a nebude tudíž zařazen do této práce.

53 PERUTZ, Leo. *Noc pod Kamenným mostem*. vyd 1. Praha: Vyšehrad, 1990, s. 24. ISBN 80-7021-035-4.

54 PERUTZ, Leo. *Noc pod Kamenným mostem*. vyd 1. Praha: Vyšehrad, 1990, s. 27. ISBN 80-7021-035-4.

zuje větami „...dospěl v myšlenkách ke Kaf, které, je-li napsáno na konci nějakého slova, znamená boží úsměv... Pod Vav načrtl znamení Býka, které zahrnuje všechny bytosti na zemi žijící, avšak člověka nezahrnující...“<sup>55</sup>

Později začali psi, s nimiž sdílel celu, štěkat a vrčet a Berl, jehož tím vyrušovali z meditace, se rozhodl použít tajné zaříkadlo a dotěrná zvířata tak ovládnout. Rituál se však nezdařil: „...paměť jej přitom oklamala. Písmeno Tet nezahrnuje v sobě totiž sílu a moc, nýbrž proniknutí a poznání. A ona změna v zaříkací formuli způsobila, že nezískal moc nad tvory, ale pouze schopnost ovládnout jejich řeč.“<sup>56</sup>

Co se mohl dozvědět a jak to s ním nakonec dopadlo? Námět pro práci s otevřeným koncem či čtení s předvídaním, téma k dramatizaci, ale rovněž k diskuzi. Studenty lze také blíže seznámit se významy hebrejských písmen<sup>57</sup>, a v rámci tvůrčího psaní pak mohou vymýšlet symboliku grafemů českých.

Byť je židovská tematika ohraničená, přístup jednotlivých autorů k ní se liší, nejedná se proto o stereotypní čtení, nýbrž o pestrý syžetový kaleidoskop. Roztočme jej.

## Použitá literatura

- BALADA, Jan. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, str. 13. ISBN 978-80-87000-11-3.
- GALRON, H. Mikve, vyd. 1. Praha: ND, 2016, s. 28.
- HOUSKOVÁ, Hana. Česko židovský almanach, vyd. 1. Praha: Apeiron, 1994, s. 30. ISBN 8090070345.
- JAKOBSON, Roman.: Přípitek české zemi a lidu. Slovo a slovesnost, 52, 1991, č. 1, str. 1-3. Classics, 242 str. ISBN: 1-85326-023-1.
- OLBRACHT, I. Golet v údolí. vyd. 2. Praha: Lidové noviny, 2001, s. 236/7 ISBN: 80-7106-592-3.
- PERUTZ, Leo. Noc pod Kamenným mostem. vyd 1. Praha: Vyšehrad, 1990, 195 s. ISBN 80-7021-035-4.

---

55 PERUTZ, Leo. *Noc pod Kamenným mostem*. vyd 1. Praha: Vyšehrad, 1990, s. 28. ISBN 80-7021-035-4.

56 Tamtéž, str. 29.

57 Např. s užitím výukových materiálů a videí z webové stránky Lamed Wav: <http://lamedwav.org/symbolika-hebrejskych-znaku/index.html>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : [se změnami provedenými k 1.9.2017]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006, str. 56, ISBN 80-86956-01-6.

SLOUKOVÁ, Danica. Úvod do filosofie jazyka. [online]. 2002, s. 31 [citováno 16. 11. 2015]

Dostupné z: [filosofia.cz/files/jazyk/fj.doc](http://filosofia.cz/files/jazyk/fj.doc).

ŠKVRŇÁK, Jan: Relace Ibrahima Ibn Jakuba. E-středověk [online]. 2010 [citováno 5. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.e-stredovek.cz/view.php?cisloclanku=2010070001>.

### **Kontakt**

Mgr. Markéta Pokorová

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická

Vešlavínova 42, 301 00 Plzeň

Tel: 724 746 103

email: [zvolanko@kcj.zcu.cz](mailto:zvolanko@kcj.zcu.cz)

---

# ČTENÁŘSKÁ DÍLNA – VÝRAZNÝ FENOMÉN SOUČASNÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Jitka Zítková

***Resumé:** Autorka příspěvku se zamýšlí nad čtenářskými dílnami jako v současnosti velmi frekventovaným modelem výuky literární výchovy na základních školách. Zabývá se jednak širším rámcem této praxe, jednak uvádí několik příkladů zkušeností se čtenářskými dílnami v rámci reflexí studentských praxí na prvním i druhém stupni základní školy. Zmiňuje se také o potřebě koncepčních řešení čtenářských dílen jako dlouhodobého výukového modelu a krátce se také věnuje jedné zdařilé závěrečné práci, která je příkladem takového systémového a koncepčního řešení.*

***Klíčová slova:** literární výchova, čtenářské dílny, čtenářská gramotnost, vzdělávací trendy, školní praxe, studentská praxe, reflexe*

***Abstract:** The author presents readers workshops as a frequent way of teaching literature at primary schools in this article. The author deals with the wide context of this practice and presents some examples of the readers workshops which took place at different grades of primary schools during students teaching practice. She also mentions the need of good conception of readers workshops as the long-term education method of working. Then she presents one good student's work, the example of such well conception, in short.*

***Key words:** teaching literature, readers workshop, reading literacy, the trends of education, practice at schools, students practice, reflection*



## Úvod

Tento příspěvek má být zamyšlením na podobami praktické realizace čtenářských dílen, tak jak vyplynuly ze zkušeností nejen z reflexe studentských praxí v uplynulém akademickém roce (2017/2019). Jak se ukázalo, čtenářské dílny jsou alespoň na školách, kde studenti praxi vykonávají, poměrně častou formou výuky literární výchovy, jejich koncepční řešení a podoba se však liší. Příspěvek bude věnován několika dílčím konkrétním příkladům, rozhodně nemá být výzkumnou sondou a nedělá si sebemenší ambice na možná zobecnění (a to ani ve vztahu ke kontextu hospitovaných vyučovacích hodin), pouze chce poukázat na možný výzkumný potenciál, který tento způsob výuky literatury na základních školách představuje.

## Stať

Model čtenářských dílen je znám již relativně dlouho, souvisí se snahami o rozvíjení čtenářské gramotnosti českých žáků, která se mj. v pravidelně zveřejňovaných výsledcích výzkumů PISA a PIRLS jeví jako neuspokojivá. Čtenářská dílna se zdá být vhodnou cestou k nápravě spojovací motivační funkci a cílené rozvíjení myšlení nad textem.

Funkční schéma čtenářské dílny zpravidla čítá šest fází (Šlapal a kol., 2012, s. 37):

1. Úvodní minilekce zaměřená na jev, který budeme sledovat.
2. Zadání sledovaného jevu.
3. 20–30 minut samostatného čtení.
4. Reakce na četbu ve dvojicích nebo individuálně.
5. Společná práce v kruhu – sdělování, vyvozování.
6. Zabývání se průběhem a významem četby.

Za základní pilíře čtenářských dílen jsou považovány vlastní výběr (samostatná volba knihy ke čtení) a sdílení (společné povídání si o individuálních čtenářských zážitcích). V souvislosti se sdílením je třeba mít na paměti, že jde o sdílení specifické, vycházející z jedinečných čtenářských zážitků ze čtení různých knih, tedy ne sdílení ve vlastním literárně výchovném slova smyslu, podle kterého jde o porovnání vlastního pochopení textu s jeho společensky sdílenými interpretacemi (takto definuje sdílení např. Šlapal /Šlapal et al., 2012, s. 10/) téhož čteného textu. Pro podněcování tohoto specifického sdílení jsou velmi vhodné, a proto v hojné míře

užívané, metody kritického myšlení, které podněcují přemýšlení v obecné rovině. Konkrétní obsah uvažování dává každý individuálně recipovaný text. Řízení práce ve čtenářské dílně se tedy pohybuje v jisté úrovni obecnosti a následně vhodné improvizace.

Do školní praxe čtenářské dílny výrazněji vstoupily především v souvislosti s evropskými programy, zejména s výzvou číslo 56 Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost z roku 2015, v níž figurovala jako jedna ze šablon klíčových aktivit šablona Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti. Při poskytování a čerpání finančních prostředků bylo klíčové využití peněz na nákup knih pro školní knihovny a jejich průběžné využívání při čtenářských dílnách. Čtenářské dílny jsou důležitou součástí i dalších vzdělávacích projektů, do kterých se základní školy zapojují – např. projekt Pomáháme školám k úspěchu.

O široké podpoře, která je na celoevropské úrovni věnována rozvíjení čtenářské gramotnosti, svědčí také například mezinárodní sdružení ELINET (European ELINET Association; ELINET – European Literacy Policy Network /Evropská síť politik pro čtenářskou gramotnost/) podporované Evropskou komisí. Mezi zeměmi partnerských organizací je i Česká republika. Deklarace práv občanů Evropy na čtenářskou gramotnost, která má poněkud konkretizovat velmi obecné proklamace mezinárodních dokumentů, je zařazena na stránkách sdružení v řadě jazyků, včetně češtiny. Jako předpoklady uvedení tohoto práva do praxe v ní figurují mimo jiné požadavky, že „rozvíjení čtenářské gramotnosti je chápáno jako klíčové ve všech vzdělávacích institucích a na všech úrovních vzdělávání od dětí, přes dospívající až po dospělé“, „čtení pro zábavu je aktivně podporováno a povzbuzováno“, „dětem a mladým lidem, kteří mají obtíže se čtenářskou gramotností, se dostává náležitě odborné podpory“. K naplňování těchto požadavků mohou právě čtenářské dílny významně přispět.

V českém elektronickém prostoru lze informace o realizovaných čtenářských dílnách najít na velké části webových stránek základních škol, kde vyučující informují o probíhající výuce dílen a prezentují výsledky své a žákovské práce<sup>1</sup>. Prací s dětmi ve čtenářských dílnách se prezentují i pra-

---

1 Při zadání spojení „čtenářské dílny“ se jen na první stránce autorce příspěvku objevily odkazy na webové stránky základních škol Hustopeče, Šlapanice, Mrákotín, Vsetín, Ka-

covnice knihoven. Materiály různé kvality nabízí také metodické portály pro učitele, např. portál RVP i poněkud problematické DUMy. Vzdělávací instituce nabízejí kurzy a semináře o vedení čtenářských dílen – např. program Začít spolu nebo vzdělávací agentura Descartes.

V teoretické reflexi proměn českého školství čtenářské dílny dobře zapadají do současných vzdělávacích trendů, zejména do trendu personalizizačního a konstruktivistického. Personalizační trend představuje potřebu toho, aby jedinec byl personalizován, tedy rozvíjen jako osobnost, což lze chápat ve dvojitým významu. První význam klade důraz na autoregulaci jako jádro osobnosti, vychovatel má pak roli sociální opory, napomáhá utváření vlády nad sebou samým, sebeřízení k realizaci optimálních cílů, uplatnění. Druhý význam zdůrazňuje využívání potencialit, realizaci osobnosti v širokém spektru projevů. (Spilková, Vašutová et al. s. 67). Množství aktualizovatelných potencialit pak představuje základní charakteristiky dětství i mládí a patří mezi ně např. takové kvality osobnosti, jako je vymaňování se ze zúženého pohledu na věci a události, kultivace vlastního svérázu, ušlechtilé bytí sám sebou (c. d.). A význam četby a čtenářství na kultivaci osobnosti je nezpochybnitelný<sup>2</sup>. Vedení žáka ke čtenářství je tedy jeho vedením k hledání svěbytné osobnosti.

Konstruktivistický trend uplatňuje nový pohled na aktivitu žáka v procesu učení. „Výuka staví na žákově tzv. předvědění, na jeho prekonceptech, s nimiž dosud vystačil, a inspiruje jej impulzy, aby je dotvářel, přetvářel, reorganizoval, transformoval.“ (Spilková, Vašutová et al., s. 24). V kontextu literárně výchovné práce nelze nepřipomenout, že pro ni zásadní model literární komunikace<sup>3</sup> s prekoncepty, i když jinak nazývanými, u čtenáře (zde žáka) přirozeně počítá. Každý čtenář má v určitém rozsahu osvojenou

---

daň nebo Kravsko, přičemž na většině z nich byla zřejmá vazba realizace čtenářských dílen právě na výzvu 56 OP VK.

- 2 Otázky osobnostní výchovy samozřejmě nejsou nové, což dokládá i to, že hlavním řešitelem projektu personalizačně orientovaného výzkumu, který byl jádrem citované kapitoly, je profesor Zdeněk Helus, autor mnohých takto zaměřených starších prací, např. *Psychologické problémy socializace osobnosti* (1973), *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti* (1982), *Dítě v osobnostním pojetí* (2004, 2009).
- 3 Předpokládáme zde, že pro literární výchovu jsou stále nejdůležitější momenty setkávání žáků s autorskými uměleckými texty, i když jiné činnosti – reprodukční, tvořivé a reflektivní – jsou také přirozenou součástí výuky předmětu.

literární tradici (individuální čtenářskou zkušenost), je situován do určité reality (má jisté znalosti světa, který ho obklopuje ve smyslu současného i historického času). Soubor zkušeností s oběma těmito „světy“ je velmi soukromým prekonceptem, resp. složitým komplexem prekonceptů, které významně ovlivňují přijímání fikční reality umělecké literatury. Ve čtenářské dílně se tak setkává různorodost fikčních realit s různorodostí těchto zkušenostních komplexů<sup>4</sup>.

Ve vztahu školy a požadavků společnosti, resp. rodičů žáků pak čtenářské dílny naplňují v současnosti stále aktuálnější požadavek na výraznější výchovné působení školy. To, co se zpočátku jevílo i jako „plýtvání časem“ ve škole na něco, co by mělo být jako doposud věcí soukromou a mimoškolní (individuální zájmová četba), se ukazuje jako v podstatě nezbytná součást školní práce s pozitivním dopadem i na žáky, které domácí prostředí k četbě nevede. Zde můžeme zmínit sice starší, ale přesto (nebo právě proto) výmluvné výsledky výzkumu uskutečněného s desetiletým odstupem (1991, 2002), podle něhož došlo k poklesu aktivního zájmu rodičů o školní práci jejich dětí: „V roce 1991 odpovídalo na otázku, jak často se rodiče dívají na domácí úkoly svých dětí a jak často je zkouší, jen 9 % respondentů „skoro nikdy“. V roce 2002 takto odpovědělo 28 % dětí. „Prakticky denně“ odpovídalo v roce 1991 téměř 26 % respondentů, zatímco dnes<sup>5</sup> pouhá 3%.“ (Rendl, Škaloudová, 2005; cit. podle Spilková, Vašutová et al., 2008, s. 21).

Ve své funkční úplnosti má model čtenářských dílen větší uplatnění, i podmínkami dané opodstatnění, spíše na prvním stupni základní školy než na stupni druhém. Tomu odpovídají i dílčí zkušenosti z praxe studentů, jimž bude věnován další prostor příspěvku. Protože jde o poznatky z izolovaných hodin, na jejichž kontext bylo možné se zčásti doptat, zčásti ho pouze domyslet, nemůže jít o vhled, který by vypovídal o skutečné kvalitě

---

4 V možné návaznosti na terminologii Umberta Eca a Lubomíra Doležela se setkává poznávání většího počtu fikčních encyklopedií (encyklopedií možných světů) s řadou individuálních aktuálních encyklopedií (encyklopedií aktuálního světa, které musí být nutné také u různých čtenářů-žáků různé).

5 V roce 2002.

koncepte čtenářských dílen na navštívených základních školách a v reflektované výuce, spíše o dílčí postřehy.

Mezi tyto postřehy patří například:

1. Skutečnost, že na prvním stupni se lze setkat s tím, že výuka literární výchovy se realizuje pouze formou čtenářských dílen. Tyto probíhají podle stabilní a známé osnovy – žáci si zopakují pravidla čtenářské dílny, poté 15–20 minut čtou (čte i vyučující) a poté žáci vyplní pracovní list, který v hospitované hodině nabízel sedm otázek, z nichž si žáci vybírali dvě. Měli možnost vyjádřit se k tomu, se kterou postavou příběhu se nejvíce ztotožňují a proč, zda jim postava někoho připomíná, co se jim na přečtené části líbilo/nelíbilo a proč, jaký byl záměr autora nebo komu by knížku doporučili. S podobným pracovním listem pracují i v jiných hodinách čtenářských dílen. Poté žáci nad vyplněnými položkami diskutují ve dvojici, následuje sdílení odpovědí v kroužku na koberci. Žáci si vedou průběžnou evidenci přečteného (datum – jedna věta o obsahu čteného úseku – počet stran), která zahrnuje i samostatné čtení doma. Knihy si mohou vybírat i z třídní knihovničky – nepřiliš obsáhlé, žánrově i kvalitativně pestré<sup>6</sup>.
2. Z pochopitelných důvodů je poněkud odlišný přístup k zařazování čtenářských dílen na druhém stupni základní školy. Míra pravidelnosti zařazování dílen může být různá, čtenářská dílna například řeší nesoustředěnost žáků 9. ročníku po přijímacích zkouškách. Ve větší míře se mohou uplatňovat metody kritického myšlení, funkční je především metoda podvojného deníku a její spojení s metodou poslední slovo patří mně.
3. Zjištění, že i na druhém stupni je možné se především v nižších ročnících setkat s výukou literární výchovy pouze (nebo alespoň relativně dlouhodobě) formou čtenářských dílen, a to i bez možnosti volby vlastní knihy – všichni čtou totéž, plní společné úkoly.

---

6 Nabízející se provázání čtenářské dílny s navazující hodinou slohu může směřovat především k popisu a charakteristice postavy ze čtené knihy. V této zhlédnuté hodině žáci 4. ročníku popisovali například Harryho Pottera, Aslana z Letopisů Narnie, ale také třeba Petalíka z Kouzelné baterky Olgy Černé.

4. Fakt, že pojem čtenářská dílna se někdy používá i pro hodiny, které jí nejsou. Nepochybně to není dané neznalostí podstaty „skutečné“ čtenářské dílny, spíše snahou formulačně odlišit na druhém stupni dosud ne ojedinělý způsob výuky založený na výkladu a čtení ukázek od aktivizujících způsobů práce, kdy žáci něco aktivně „dělají“, i když může jít o plnění úkolů zaměřených na porozumění a dílčí analýzu téže, učitelem zadané, literární ukázky.

Protože model čtenářských dílen je, resp. má být, modelem dlouhodobým, skutečnou výpovědní hodnotu o kvalitě jejich průběhu a výsledků mají především obsáhlejší konkrétní materiály a výukové celky dílen, ideálně také realizované a provázené reflektivním komentářem. Jeden z takových zdařilých metodických materiálů vznikl nedávno jako závěrečná práce v programu celoživotního vzdělávání Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogické fakultě v Brně<sup>7</sup>.

Autorka práce poněkud zjednodušila obvyklou podobu fází čtenářské dílny, přizpůsobila ji věku svých žáků – žáků 4. ročníku. Její dílny čtení měly pouze čtyři části: 1. minilekci, 2. samostatné čtení žáků (od 15 minut zpočátku realizace dílen po až maximálně 30 minut), 3. zpracování čteného úseku knihy, 4. sdílení. Připravený metodický materiál obsahoval dvacet vyučovacích jednotek a deset pracovních listů. Dílny se konaly dvakrát měsíčně v hodinách literární výchovy. V plánech hodin byla velmi důležitá vstupní minilekce, v níž byly formou příkladu demonstrovány typy úkolů, které pak žáci sami zpracovávali ve vztahu k vlastnímu čtenému textu. Autorka práce k demonstracím, které plnily i motivační funkci, využívala dětem blízké ukázky, a to i filmové (někdy jako varianty k ukázce literární) – např. z Harryho Pottera, z Nekonečného příběhu, z Čapkovy Dášeňky nebo z mezi dětmi populárního Deníku malého poseroutky.

Co bylo u lekcí velmi důležité, měly stupňující se náročnost. Pokud bychom ji chtěli jednoduše přiblížit, pak můžeme parafrázovat texty cílů hodin z jednotlivých lekcí tak, jak šly chronologicky za sebou:

- Osvojení si pravidel čtenářské dílny – reprodukce textu vlastními slovy – reprodukce textu a tvorba ilustrace – zhodnocení dojmu ze

---

7 Autorka příspěvku byla vedoucí práce. Práce je dostupná v archivu závěrečných prací v informačním systému MU.

čteného – rozlišení postavy hlavní a vedlejší, vyhledání informací o hrdinovi – zhodnocení vlastností hrdiny, srovnání se sebou samým – zhodnocení činnosti hrdiny, srovnání se sebou samým – zhodnocení chování hrdiny, vzkaz hrdinovi – vytvoření ilustrace s komentářem – práce s tiráží (základní informace o knize) – věk hlavního hrdiny, role jeho věku v knize – vztahy mezi postavami – charakteristika vedlejší postavy – tvorba komiksu – prostředí a čas příběhu – vzhled hlavního hrdiny – dopis hlavnímu hrdinovi – reflexe emoční reakce na text – shrnující pracovní list k libovolné knize přečtené během roku (Kozderová, 2018, s. 27–45).

K jednotlivým tématům dílen autorka práce zařadila reflektivní komentář, z něhož zde pro zajímavost vybíráme několik citací z dětských prací, v nichž žáci srovnávají ze své dětské perspektivy svět příběhu a svět svůj<sup>8</sup>:

- O čem jsem četl/a: „Četla jsem o tom, jak ve městě Verona jsou zneprátelené rodiny. V jedné je Romeo a v té druhé je Julie. A oni se poznali na plese u Kapuletů. Tam se do sebe zamilovali.“ (Dívka četla jednoduché převyprávění Shakespeara.)
- Co z mého života mi kniha připomněla: „Připomnělo mi to, jak můj brácha mečoval s kamarádem a mě omylem bouchl hracím mečem do hlavy.“
- O čem jsem četl/a: „Já jsem četla o čtyřech sourozencích a jmenovali se Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka a ti se museli odstěhovat k profesorovi kvůli válce.“
- Co z mého života mi kniha připomněla: „Když jsem byla asi stejně stará jako Lucinka, tak jsme taky měli skříň a byla tajemná.“ (Kozderová, 2018, s. 60).
- Vlastnosti, které má hlavní hrdina, ale nemám je já: „Nenávidí svého bratrance.“
- Vlastnosti, které máme s hrdinou společné: „Rádi stavíme sněhuláky.“
- Vlastnosti, které mám já, ale nemá je hrdina: „Jsem hodná.“
- Vlastnosti, které má hlavní hrdina, ale nemám je já: „Je silnější a je starší.“
- Vlastnosti, které máme s hrdinou společné: „Oba jsme kluci.“

---

8 Citované texty dětí jsou zde oproti textu citované práce pravopisně upraveny.

- Vlastnosti, které mám já, ale nemá je hrdina: „Jsem rychlejší a jsem mladší.“ (Kozderová, 2018, s. 64).

Podobné ucelené a systémové metodické práce jsou velmi cenné svojí nápaditou konkretizací, sice „šitou na míru“ konkrétní třídě, ale také přenosné, modifikovatelné a inspirující. Nabízejí možnosti originálního přizpůsobování si jistých stereotypů, které model čtenářské dílny nezbytně přináší, formulování zcela konkrétních, pro potřeby dané třídy (věkové skupiny) specifikovaných cílů. Právě v této konkretizaci a dílčích dobrých nápadech je největší přínos podobných materiálů.

## Závěr

Potřeba rozvíjení čtenářské gramotnosti – mj. formou čtenářských dílen – je, pragmaticky nahlíženo, podpořena také jednotnými přijímacími zkouškami na střední školy, které se povinně konají v maturitních oborech od roku 2017. Přestože jsou ve své plošné podobě stále novinkou, je zřejmé že jejich zadání ve značné míře testuje – a pravděpodobně bude i nadále testovat – ne podrobné znalosti, ale pružnost myšlení a schopnost aplikovat základní a nejdůležitější poznatky. To vztaženo k výuce literární výchovy nahrává redukcí literárněhistorického učiva (po které se dlouhodobě volá) a důrazu na všestrannou práci s textem, včetně především literárně interpretační, ale také mechaničtější analytické (testovatelné, v testech hodnotitelné). Tuto práci však nemohou plně nahradit čtenářské dílny. Jejich význam je značný, výsledky z práce v nich svědčí o efektivitě a motivačním dopadu, přesto je třeba je chápat jako jednu ze složek literárně výchovné práce. Složku, která ve své všestranné různorodosti (i limitovanosti časem) koresponduje s požadavky doby na dynamiku a pružnost myšlení a konání, které by ale neměly úplně vytěsnit momenty společného (a nezbytně pomalejšího) přemýšlení nad texty patřícími k základům literární kultury, a to na obou stupních základní školy. Zatím se tak však většinou neděje, i když lze u žáků sledovat ztrácející se vědomí historického času ve vztahu k dějinám společenským i kulturním. To je ale již jiné téma.

Pokud se však čtenářským dílnám bude dařit vytvořit u co nejvíce žáků návyk pravidelného čtení a přemýšlení nad psaným slovem, který se přenesne i mimo školní zdi i léta školní docházky a bude kvalitativně růst (také pod vlivem promyšlené a stupňující se náročnosti práce v samotných



dílnách), pak čtenářské dílny v plném rozsahu splní svoji funkci – udělat první krok ke kulturnímu sebevzdělávání člověka.

## Literatura

- Čtenářská gramotnost jako základní právo. *Perpetuum. Magazín o vzdělávání bez hranic*. 9. 5. 2017. Přístup dne 10.9.2018. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2017/05/ctenarska-gramotnost-jako-zakladni-pravo/>
- Deklarace práv občanů Evropy na čtenářskou gramotnost. (n.d.). *ELINET*. Přístup dne 10.9.2018. Dostupné z: [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/Decl.\\_lit.\\_rights\\_flyer\\_CZ.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Decl._lit._rights_flyer_CZ.pdf)
- Descartes. Vzdělávací agentura*. Dostupné z: <https://www.descart.cz>
- DUMy. Digitální učební materiály*. Dostupné z: <http://dumy.cz>
- Hník, O. (2016). K problému kvantity poznatků v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 67(2), 83–87.
- Jednotné přijímací testy v roce 2018. *CERMAT*. Přístup dne 4.9.2018. Dostupné z: [www.cermat.cz/jednotne-testy-z-roku-2018-1404035487.html](http://www.cermat.cz/jednotne-testy-z-roku-2018-1404035487.html)
- Kozderová, M. (2018). *Rozvíjení čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku ZŠ s využitím čtenářských dílen (metodický materiál)* (Závěrečná práce). Brno: PdF MU.
- Pomáháme školám k úspěchu*. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>
- Přijímačky z češtiny 2018. *Nový Amos 2014–2018*. Přístup dne 14.9.2018. Dostupné z: [www.statniprijimacky.cz/cestina/cestina-2018](http://www.statniprijimacky.cz/cestina/cestina-2018)
- Rollová, N. (2014). Dílny čtení v knihovnách. *Čtenář – měsíčník pro knihovny*, 66. Dostupné z: <https://ctenar.svkkk.cz/clanky/2014-roc-66/0708-2014/dilny-cteni-v-knihovnach-128-1749.htm>
- Spilková, V., Vašutová, J. et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr*. Praha: PdF UK.
- Šablona č. 1 – čtenářské dílny. (n.d.). *Začít spolu*. Přístup dne 14.9.2018. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/o-nas/seznam-novinek/54-sablona-c-1-ctenarske-dilny>
- Šlapal, M., Košťálová, H., Hausenblas, O. et al. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC.
- Šlapal, M. (n.d.) Dílna čtení v praxi. *Metodický portál RVP*. Přístup dne 14.9.2018. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>

## **Kontakt**

Jitka Zítková

Katedra českého jazyka a literatury  
PdF MU v Brně, Poříčí 7, 603 00 Brno

---

# PRÁCE S TEXTEM V ČÍTANKÁCH PRO 2. STUPEŇ ZŠ

Vlasta Galisová

**Resumé:** Porozumění psanému textu je spjata s čtenářskou gramotností, pojmem, který je už desetku let skloňován laickou i odbornou veřejností. Příspěvek si všímá práce s texty vybraných učebnic českého jazyka určených pro 2. stupeň základní školy. Při analýze textů vychází z metodiky vycházející z koncepce šetření PIRLS, kterou vypracovala skupina odborníků zúčastněných zemí.

**Klíčová slova:** Gramotnost, čtenářská gramotnost, text, porozumění textu, učebnice.

**Abstract:** Reading comprehension is related to reader literacy, a concept that has been discussed to both lay and professional public for decades. The paper pays attention to work with texts in the selected Czech language textbooks which are designed for the second stage of an elementary school. The analysis of the texts is based on the concept of the PIRLS survey drawn up by a group of experts from the participating countries.

**Key words:** Literacy, reading literacy, text, reading comprehension, textbook

## Úvod

V této výzkumné sondě se snažím zjistit, jakým způsobem pracují s texty současné učebnice českého jazyka určené pro starší žáky, tedy 2. stupeň základní školy. Motivací k tomuto drobnému výzkumu je zejména téma mé disertační práce *Porozumění publicistickému textu žáky staršího školního věku*. Původním záměrem bylo zjistit, zda a v jaké míře se publicistické texty vyskytují v čítankách. Pokud by se ukázalo, že ano, zjistit jakým způsobem je ověřováno jejich porozumění. S ohledem na zkoumaný materiál je patrné, že se bude jednat o texty primárně psané.

Porozumění psanému textu je spjata s čtenářskou gramotností, pojmem, který je už desítku let skloňován laickou i odbornou veřejností a stává se i oblíbeným politickým tématem. Bezpochyby se jedná o jednu ze základních gramotností nutných pro život. V současné době působím více než deset let na střední škole a bohužel musím na základě svých zkušeností konstatovat, že právě (ne)schopnost číst rychle a pohotově s porozuměním je jedna z příčin nelichotivých výsledků žáků zejména v didaktických testech společné části maturitní zkoušky. Tato schopnost se totiž nepromítá pouze do didaktického testu z českého jazyka a literatury, ale pochopitelně i do didaktického testu z matematiky.

Na základní škole by měly být položeny základy znalostí ve všech všeobecně vzdělávacích předmětech. Na nich by pak v ideálním případě měli žáci stavět jak v dalším studiu, tak i v běžném životě. Zde se většinou poprvé setkají s četbou. Od prvních písmen, slabik, slov k větným celkům a jejich významům. Toto období je klíčové v mnoha ohledech, ale uvědomělé čtení, vnímání kontextu, souvislostí a vyvozování závěrů se buduje nejvýznamněji právě v období povinné školní docházky.

Měla jsem k dispozici čítanky pro 6. až 9. ročník nakladatelství Fraus, Prodos, Nová škola a nakladatelství SPN pro 6. 7. a 9. ročník. Z nakladatelství Nová škola jsem měla k dispozici i učebnice jazykového vzdělávání. Vzhledem k rozsahu této práce jsem se zaměřila pouze na čítanky pro 9. ročník. Poslední rok školní docházky jsem zvolila zcela záměrně, protože mne zajímá také přechod žáků na střední školu a schopnost použít získané dovednosti v sekundárním vzdělávání.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Vymezení základních pojmů

### **Gramotnost, funkční gramotnost**

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) na s. 85 pod heslem *gramotnost* uvádí jednak dovednost jedince číst, psát a počítat, ovšem zmiňuje také, že v současné pedagogické terminologii se tento výraz v širším významu chápe jako schopnost aplikovat některé specifické dovednosti a znalosti. Tamtéž pak najdeme heslo *funkční gramotnost* (s. 80). Funkční gramotností je myšlena vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci, tedy například v oblasti literární, dokumentové, numerické atd. Gavora na s. 14 nazývá funkční gramotnost životní kompetencí. Charakterizuje ji jako schopnost používat tištěný a psaný materiál na splnění širokých životních potřeb. Je to zpracování informací uvedených v textu a jejich využití pro řešení problémů (Gavora & Zápotočná, 2003).

### **Čtenářská gramotnost**

V šetření PIRLS 2016 je čtenářská gramotnost na s. 14 definována jako: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017). Podobně je pojem definován v Pedagogickém slovníku na s. 42, cit.: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské ... ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu ...“.

### **Text**

Pro účely této práce považuji za nejvhodnější definici Encyklopedického slovníku češtiny. Na s. 489 uvádí, že: „... text (promluva, diskurz) je jazykový projev, komplexní uspořádaná promluva, psaná i mluvená. ...“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002). Podobně i Čechová uvádí na s. 17, že ter-

mínu text se často používá ve stejném významu jako termínu komunikát, proto takto můžeme označit jazykový projev vůbec (Čechová, 2000).

### **Porozumění textu**

Pro jakoukoliv jazykovou dorozumívací činnost a výsledky této činnosti, jazykové projevy (komunikáty) používáme odborný jazykovědný pojem **řeč** (zahrnuje mluvení i psaní). Jestliže jsme výše uvedli, že jazykový projev je zároveň textem, domnívám se, že při definování porozumění textu můžeme vycházet z definice porozumění řeči, cit.: „Psychický proces směřující od sluchového vjemu vyslovené výpovědi nebo zrakového vjemu napsané výpovědi (čtení) k pochopení jejího významu, a dále k pochopení komunikačního záměru mluvčího.“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002.) Pod tímto slovníkovým heslem je dále uvedeno, že se jedná o komplexní proces, jehož základem je porovnávání vstupního signálu (sluchového nebo zrakového vjemu) s informacemi uloženými v mysli recipienta (posluchače, čtenáře).

### **Publicistický text**

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<sup>1</sup>. V případě publicistického stylu se budeme držet tradičního pojetí reprezentovaného učebnicí *Současná stylistika* na s. 244–245, 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.“ (Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008.)

---

1 Blíže viz příspěvek autorky práce: *Jazyk – literatura – komunikace: recenzovaný časopis KČLJ UP Olomouc* [online], 2017. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 6(2) [cit. 2018-08-24]. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017?download=108:jazyk-literatura-komunikace-2-2017>.

## 1.2 Metodika PILRS

Schopnost porozumět textu rychle a správně patří v dnešní době mezi základní dovednosti budované a rozvíjené nejvíce právě v prvních letech školní docházky. Logicky je tedy čtenářská gramotnost předmětem mezinárodního výzkumu v rámci mnoha projektů. Jedním z nich je i *Progress in International Reading Literacy Study* (PILRS), který organizuje *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)<sup>2</sup>.

Šetření se provádí v pětiletých intervalech od r. 2001. Česká republika se zapojila do projektu hned v roce 2001 a poté v roce 2011 a 2016. Posledního šetření v roce 2016 se zúčastnilo 50 zemí z celého světa. V České republice se tehdy zapojilo 157 základních škol, více než 5 500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol<sup>3</sup>. Detailní informace, které zúčastněné země získají, jsou velmi důležitou zpětnou vazbou<sup>4</sup>.

Metodika zjišťování vychází z koncepce šetření PIRLS, kterou vypracovala skupina odborníků zúčastněných zemí. Základ byl definován v roce 2001 pro první šetření a nyní je průběžně aktualizován, tak aby reflektoval nové výzkumné poznatky, nové formy čtenářského chování i změny ve výuce čtení v zúčastněných zemích. Novým prvkem bylo v roce 2016 čtení elektronických textů v prostředí internetu<sup>5</sup>. Sledování schopnosti číst s porozuměním elektronické texty považují v současnosti za zásadní, protože se děti s nimi nyní setkávají v daleko větší míře než s texty tištěnými. A samozřejmě se s nimi v dalším životě v rámci studia i pracovního uplatnění se budou setkávat ještě častěji (Janotová, Tauberová, & Potužníková, [2017]).

- 
- 2 Nezávislé konsorcium národních výzkumných institucí a vládních výzkumných agentur z celého světa, založené roku 1958. Od založení IEA vypracovala asi 30 mezinárodních výzkumných studií týkajících se například i počítačové gramotnosti či úroveň znalostí dětí v matematice a přírodovědných předmětech.
  - 3 Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. ([2017]). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
  - 4 Země mají k dispozici výsledky žáků v mezinárodním srovnání, dále pak poznatky např. o podmínkách a průběhu výuky ve školách, o rodinném zázemí žáků nebo o jejich postojích ke čtení.
  - 5 Zapojilo se 16 zemí, Česká republika bohužel mezi nimi nebyla.

Projekt PIRLS je zaměřen na čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku ZŠ<sup>6</sup>. Domnívám se však, že vytvořenou metodiku můžeme použít pro zjišťování porozumění textu i u žáků vyšších ročníků. Jsou rozlišovány čtyři typy postupů porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a spojování informací do celků a také posouzení a hodnocení vlastností textu. Na základě těchto postupů jsou vytvářeny vhodné otázky sledující vždy jeden z nich (*PIRLS ...: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*, [2011])

### **Vyhledávání informací**

Pro nalezení informace postačí bezprostřední porozumění textu, čtenář pracuje pouze s větami a slovními spojeními. Není třeba vyvozovat závěry. Příklady činností: nalezení účelové informace, vyhledání myšlenek, definic, rozpoznání prostředí, v němž se příběh odehrává, nalezení hlavní myšlenky, která je explicitně v textu vyjádřena.

### **Vyvozování závěrů**

Vyžaduje schopnost domýšlet si skutečnosti neuvedené výslovně, tedy propojit informace uvedené v textu, kde výsledkem je pochopení významu. Zkušený čtenář dělá tuto činnost automaticky, pracuje už nad rámec věty či slovního spojení. Někdy je nutné dokonce propojit celý význam textu s některou jeho částí. Příklady činností: pochopit příčinnost souvislost událostí, na základě řady tvrzení vyvodit hlavní myšlenku, nalezení zobecněných vyjádření v textu, nalezení osoby v textu vyjádřené zájmenem, popsat vztah mezi dvěma osobami.

### **Interpretace**

Čtenář propojuje pro přesnější porozumění textu získané informace se svými osobními zkušenostmi. Pokud správně provádí interpretaci, je schopen pracovat s významem celého textu stejně jako s jeho částmi a často při

---

6 Vychází z předpokladu, že žáci již zvládli základní techniku čtení a jsou schopni použít čtení pro získávání informací, ke svému vzdělávání a jen tak pro zábavu. Cílovou populací je tedy ročník odpovídající čtvrtému roku vzdělávání, zároveň by však žáci v době testování neměli mít průměrný věk nižší než 9,5 roku. Z toho vyplývá, že se může rok vzdělávání lišit v různých zemích.



tom vychází ze svého chápání světa. Interpretace se tedy může lišit podle zkušeností a vědomostí jednotlivých čtenářů. Příklady činností: rozpoznání celkového poselství textu, posouzení jiných možností chování postavy, odvození nálady, atmosféry příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě.

### **Posuzování textu**

Tento postup vyžaduje vyspělého čtenáře, protože zde nejde už o pouhé porozumění textu, ale také o kritické uvažování o textu samém z hlediska obsahového i formálního. Porovnává význam textu se svými představami a zaujímá k tomu určité stanovisko (odmítavé, souhlasné, neutrální). Může uvažovat o autorově záměru a vhodnosti použitých prostředků pro uskutečnění tohoto záměru. Musí zde čerpat ze svých znalostí o typech textů, o jejich stavbě jednak na základě vědomostí o jazyce, ale také ze svých dosaavadních čtenářských zkušeností. Příklady činností: posouzení věrohodnosti popisovaných událostí, úplnosti a srozumitelnosti informací, rozpoznání autorova názoru, popsání jazykových prostředků užitých autorem (například k neočekávanému ukončení příběhu.)

## **2 Analýza učebnic**

Při analýze učebnic jsem se inspirovala částečně metodologií použitou Radanou Metelkovou Svobodovou a Janou Hyplovou<sup>7</sup>, které v rámci rozsáhlejšího projektu analyzovaly čítanky pro 1. stupeň ZŠ. Z učebnic, které mám k dispozici, jsem se rozhodla podrobněji analyzovat čítanky pro 9. ročník ZŠ. Závěr základního vzdělávání považuji za klíčový. Žáci ve velké většině pokračují ve studiu na středních školách, ať už v maturitních oborech nebo oborech zakončených výučním listem. V obou případech se však předpokládá, že dovednost číst s porozuměním je již rozvinuta a bude při studiu plně využívána.

---

7 Metelková Svobodová, R., & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

## 2.1 Charakteristika učebnicových řad

### Nakladatelství Fraus – Čítanka 9. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia<sup>8</sup>

Autorky zdůrazňují, že se jedná o učebnici výběrovou, tedy že učitel sám zvolí z množství textů ty, které jsou v souladu s cíli literární výchovy a očekávanými výstupy. Nabízejí celý komplex učebních pomůcek, jehož součástí je knižní čítanka textů (která je považována za klíčovou), zvukový nosič s audionahrávkami, doplňkové texty na stránkách nakladatelství<sup>9</sup> a příručka pro učitele.

Čítanka 9 obsahuje texty české klasické literatury i světové. Jsou zde zastoupeny žánry epické, dramatické, lyrické, lyricko-epické, literatura faktu. Z publicistických textů autorky uvádí zastoupení fejetonu a eseje.<sup>10</sup> V řazení textů je převážně respektována vývojová linie literatury. Graficky je stránka rozdělena vždy na hlavní část, kde je umístěna rozsáhlejší ukázka související úzce s tématem učiva. V postranní liště jsou další, související, ale kratší texty, které jsou odlišeny velikostí písma a podbarvením. Jejich cílem je podle autorek uvědomění si literárního kontextu a samozřejmě skýtají další možnosti práce s textem<sup>11</sup>. Na stránce se nacházejí i didaktické metatexty, pokud to autorky vyhodnotily jako nutné. Obsahují vysvětlivky cizích slov a fonetické přepisy<sup>12</sup>, doplňkové autobiografické a historické in-

---

8 Lederbuchová, L., & Stehlíková, M. (2006-). *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus

9 Tyto texty jsou volně ke stažení, stačí se pouze zdarma registrovat na stránky Fraus.

10 I když se jedná již o žáky 9. tříd, nepovažují pro ukázkou publicistického textu právě eseje za ideální volbu, protože se jedná o útvar pomezí a je spíše řazen do stylu odborného. Viz: Milan Jelínek, Marie Krčmová (2017): ESEJISTICKÝ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/ESEJISTICKÝ\\_STYL](https://www.czechency.org/slovník/ESEJISTICKÝ_STYL) (poslední přístup: 20. 8. 2018).

11 Metodika obsahuje možné příklady využití.

12 Osobně nepovažují umístění fonetických přepisů v podobě, jakou užíly autorky jako šťastné řešení. Žáci mají povinně také výuku anglického jazyka (k tomu v té době už i druhého cizího jazyka). Jako učitelka angličtiny vedu žáky od začátku ke znalosti a aktivnímu čtení fonetické transkripce IPA (International Phonetic Association). Podle svých zkušeností s žáky mladšího věku – pokud jsou k tomu vedeni od začátku – s tím nemají nejmenší problém. Když pak však vidí fonetický přepis výslovnosti doslovně českými znaky (které

formace apod. Červeně jsou pak k některým textům uvedeny úkoly a otázky vztahující se k textu. Řešení najde učitel v metodické příručce.

V závěru učebnice je slovníček literárních pojmů, chronologický přehled citovaných autorů, mapky, barevně ilustrující původ autorů, citace a přehled očekávaných kompetencí a výstupů<sup>13</sup>.

### **Nakladatelství Nová škola – Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia<sup>14</sup>**

K této učebnici nejsou k dispozici žádné další doplňkové materiály (např. metodika, pracovní sešit apod.<sup>15</sup>). Ukázky textů jsou řazeny chronologicky a jsou zaměřeny zejména na literaturu 20. století. Je zastoupena poezie (lyrická i epická), próza, drama, publicistický text je zastoupen pouze esejí. Protože učebnice uzavírá celou řadu pro druhý stupeň, je zde kladen důraz na literární učivo a jeho souhrnné opakování. Průběžně jsou umístěny testy sloužící k ověření znalostí.

Jednotlivé texty jsou doplněny informacemi v barevných rámečcích (podle typu informace): vysvětlivky k neznámým slovům v textu, odkazy na dějepisné učivo, medailonky autorů, literární pojmy. Za každým textem také následuje několik otázek jednak k textu samotnému, ale také k zopakování literárního i jazykového učiva, často se vztahují i k dějepisnému učivu.

Na konci učebnice najdeme poměrně obsáhlé testy z literární teorie, typy pro žáky na další možnou četbu (rozdělené na jednotlivé významné etapy 20. století), testování učiva vztahujícího se ke konkrétním textům v čítance a přehled základů teorie literatury. Přehled klíčových kompetencí se vztahem k literární výchově v 9. ročníku a očekávané výstupy učebnici uzavírají.

---

samozřejmě nemůžou správnou výslovnost pojmut), jsou z toho zmateni a pro výuku anglického jazyka je to kontraproduktivní.

- 13 Nejsem přesvědčená, že umístění přehledu kompetencí a očekávaných výstupů je zde nutné a vhodné. Tyto informace nejsou určeny žákům, pro které je učebnice primárně určena (i s ohledem na použitý jazyk). K tomu slouží právě příručka pro učitele.
- 14 Vieweghová, T. (2015). *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia* (Třetí vydání). Brno: Nová škola.
- 15 Nakladatelství nabízí pracovní sešity ke všem svým učebnicím vyjma právě Čítanek a Výchovy k občanství.

## Nakladatelství Prodos – Čítanka 9<sup>16</sup>

Tato učebnice je opět koncipována i pro nižší ročníky osmiletých gymnázií (ačkoliv to nemá explicitně uvedeno v názvu). Stejně jako Nová škola, i zde je devátý ročník soustředěn na literaturu 20. století. Učebnicový komplex zahrnuje kromě samotné čítanky s texty také pracovní sešit a metodickou příručku pro učitele.

Čítanka a samotné texty v ní nejsou (na rozdíl od výše uvedených učebnic nakladatelství Nová škola a Fraus) výrazně graficky a barevně členěny. Na konci každého textu je slovníček cizojazyčných<sup>17</sup>, neznámých či nářečních slov a krátká zmínka o autorovi textu. Na konci celé učebnice je potom seznam literatury, přehled klíčových kompetencí a očekávané výstupy. Podrobnější literární informace jsou uvedeny v metodické příručce. Najdeme zde i slovníček ilustrátorů, slovníček pojmů, seznam doporučené odborné literatury a rejstříky autorů, ilustrátorů a pojmů z předchozích dílů čítanek (pro 6. až 8. třídu).

Úkoly k některým (nikoliv tedy všem) textům jsou součástí pracovního sešitu. Nevztahují se však většinou k porozumění textu jako takovému, ale spíše prověřují poznatky z literatury a literární teorie. Publicistický styl reprezentuje fejeton.

## Nakladatelství SPN – Čítanka 9. Literární výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií<sup>18</sup>

Čítanka se téměř výhradně věnuje literatuře 20. století. Jednotlivé ukázky jsou doplněny vždy průvodními texty, vysvětlivkami cizích a neznámých slov, informacemi o autorech případně i citáty. Za ukázkou vždy následuje několik úkolů, většinou zaměřených na znalost literární teorie, dějin či jazyka a jazykových prostředků. Otázky směřované k porozumění textu nejsou běžné. Všechny tyto doplňující texty jsou graficky a barevně členěny.

K čítankám pro 6. – 9. ročník existuje jedna metodická příručka a také učebnice literární výchovy pro 2. stupeň doplněná o pracovní sešit stej-

---

16 Dorovská, D., & Řeřichová, V. (2001). *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos.

17 Opět bohužel s českou fonetickou transkripcí.

18 Soukal, J. (2008). *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií* (3., přeprac. vyd.). Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

ného autora<sup>19</sup>. V metodice najde učitel jednotné úvodní slovo autora společné všem ročníkům. Následují kapitoly věnované postupně jednotlivým ročníkovým čítankám. V úvodu každé kapitoly je orientační časový plán, k jednotlivým ukázkám pak náměty k úvahám a dalším činnostem. Dále je učitel odkazován na učebnici literární výchovy. V Čítance 9 opět najedeme fejton jako ukázkou publicistického stylu.

## 2.2 Postup analýzy

Nejdříve jsem zjišťovala celkový počet textů v jednotlivých čítankách, texty jsem dále členila na prózu a poezii. Množství textů je údaj orientační, protože byly započteny texty několikastránkové stejnou hodnotou jako texty na půl stránky. Je třeba si uvědomit, že jinou časovou náročnost na postup porozumění představuje krátký úryvek a jinou několika stránkový text<sup>20</sup>.

Dále jsem zjišťovala počet úkolů (otázek) k textům, bez ohledu na to, zda byly součástí všech textů. Z tohoto množství jsem vyselektovala úkoly, které mají přímý vztah k ověřování porozumění textu a rozvíjení čtenářských dovedností. Podle metodiky PIRLS jsem se pak pokusila vyjádřit četnost zjišťování všech čtyř procesů porozumění popsanych v kapitole 2.2 tohoto textu. Výsledky ukazuje následující kapitola.

## 3 Výsledky analýzy textů

Čítanka Fraus obsahuje kromě hlavních textů i velké množství drobných krátkých poznámek v liště učebnice<sup>21</sup>. Předmětem analýzy byly pouze hlavní texty, které jsou zároveň uvedeny i v obsahu učebnice. Úkoly k textům se nacházejí na konci jednotlivých celků i v liště učebnice. Celkem je v učebnici 182 hlavních textů, z toho 95 prozaických a 87 poetických. Úkolů k textům je 64, z toho ve 32 je zaměřeno na budování čtení s porozuměním. Vyhledávání informací je věnován jeden úkol, vyvozování závěrů

---

19 Tyto publikace neměla autorka práce k dispozici.

20 Složitost textu se může významně lišit použitými jazykovými prostředky, odborností, mírou abstrakce, kontextem pro dítě do té doby neznámých apod.

21 Cílem autorů bylo poskytnout žákům a učitelům co největší množství materiálu ke čtení, domnívám se však, že účinek je kontraproduktivní. Učebnice je těmito texty až zahlcena a stává se pro žáka špatně přehlednou.

také jeden úkol, interpretaci 12 úkolů a posuzování textu 18 úkolů. Ukázku publicistického textu představuje fejeton.

Učebnice Nová škola obsahuje méně textů než výše uvedená čítanka, o to více je však v ní úkolů. Zásadní problém vidím v absenci metodické příručky, kde by si učitel sám mohl zkontrolovat své řešení, případně ani nemusel řešení obtížně hledat, ale měl je k dispozici. Dá se předpokládat, že při opakované práci s texty bude jeho práce jednodušší, ale pokud se mu učebnice dostává do rukou poprvé, bude mít velmi obtížnou práci a příprava na hodinu bude opravdu velmi časově náročná. Nedivila bych se tedy, že mnoho úkolů nakonec vynechá, případně si vytvoří vlastní<sup>22</sup>. Celkem je v učebnici 72 textů, z toho 46 prozaických a 26 poetických. Úkolů k textům je 228, z toho 163 je zaměřeno na rozvíjení čtení s porozuměním. Vyhledávání informací je věnováno 39 úkolů, vyvozování závěrů 43 úkolů, interpretaci 35 úkolů a posuzování textu 46 úkolů. Jako ukázka publicistického textu je zde představena esej.

Učebnice Prodos je doplněna pracovním sešitem<sup>23</sup> a metodickou příručkou. Veškeré úkoly k textům jsou součástí pracovního sešitu a, i když se na první pohled zdá, že jich není málo, ve skutečnosti se jedná často o úkoly vyžadující jednoslovnou odpověď. Bohužel metodická příručka příliš pozornosti pracovnímu sešitu nevěnuje, k úkolům opět chybí řešení.<sup>24</sup> Celkem je

---

22 V současné době působím na střední škole, kde mám také na starost maturitní zkoušku. Mnohé úkoly z této čítanky jsou velmi podobné zadáním v didaktických testech (DT) z českého jazyka a literatury. Logicky se nabízí otázka: Jsou didaktické testy tak jednoduché, či jsou úkoly v čítankách tak těžké? V jarním termínu 2018 v testu neuspělo více jak deset procent (při minimu 44 %) a průměrná úspěšnost nebyla ani 65 %. Údaje převzaty z: Oficiální stránky maturitní zkoušky. Oficiální stránky maturitní zkoušky [online]. Copyright © Copyright 2010 [cit. 25.08.2018]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/vysledky-didaktickyh-testu-povinnyh-zkousek-spolecne-casti-maturitni-zkousky-u-radny-jarni-termin-2018-1404038532.html>.

23 Z osobní zkušenosti mohu říct, že jsem pracovní sešity ve výuce často a ráda využívala, i když děti musely psát přes folii nebo vypisovat své postřehy a řešení zvláštních do sešitů, protože pracovní sešity k učebnicím byly často majetkem školy. Mám zkušenost zejména s učebnicemi nakladatelství Alter a z nakladatelství Scientia: Čeština s maňáskem Hláskem.

24 Jak jsem zmiňovala výše, považuji absenci řešení za velký problém. Jistě, předpokládá se, že učitel daného předmětu přece nemůže váhat, ale z vlastní zkušenosti vím, že opak je pravdou. Hlavním důvodem, proč by dle mého mělo být řešení všech úkolů vždy součástí metodik či učitelských příruček je však usnadnění práce učitele. A to by měla metodie-

v učebnici 178 textů. Próza je zastoupena 78 a poezie 100 ukázkami. Oproti předchozím učebnicím (Fraus a Nová škola) se zdá mnohem výrazněji zastoupena poezie. Je to zejména proto, že mnoho ukázek je velmi krátkých. Celkem jsem hodnotila 126 úkolů k textům, z čehož 52 nějakých způsobem rozvíjí čtenářkou gramotnost. Vyhledávání informací je věnováno 18 úkolů, vyvozování závěrů 12 úkolů, interpretaci 16 úkolů a posuzování textu 6 úkolů. Publicistický styl je zde zastoupen fejtonem.

Učebnice SPN, podobně jako učebnice Nová škola, řadí úkoly ihned za každý text a je jich vždy několik. Metodická příručka je společná pro všechny ročníky, řešení k otázkám v učebnici v ní nenajdeme, ale obsahuje další náměty k práci s textem, zde již i s řešením. Do celkového hodnocení byly zahrnuty pouze úkoly následující bezprostředně za texty v učebnici. Je třeba říct, že už na první pohled se tato učebnice od ostatních čítanek liší délkou ukázek. Domnívám se, že texty rozsáhlejšího charakteru do deváté třídy již patří a proto považuji jejich zařazení za velmi vhodné, i když možná zdá, že je to na úkor množství ukázek. Velmi se mi také líbí zařazení poezie, stejně jako písňových textů, do samostatného bloku. Osobně považuji tuto učebnici za nejzdařilejší jak z grafického hlediska, tak i výběrem ukázek a formulací úkolů. Celkem je v učebnici 90 textů, z toho 40 prozaických a 50 poetických. Úkolů k textům přímo v učebnici je 283, z toho 162 je zaměřeno na rozvíjení čtení s porozuměním. Vyhledávání informací je věnováno 20 úkolů, vyvozování závěrů 49 úkolů, interpretaci 47 úkolů a posuzování textu 46 úkolů. Publicistický styl je zde zastoupen fejtonem.

## 4 Shrnutí

Tabulka číslo jedna shrnuje počet textů v učebnicích a zastoupení poezie a prózy. Jsou zde vyčísleny hodnoty absolutní a porovnávané procentuální.

---

ká příručka zejména splňovat. Učebnice matematiky, anglického jazyka a podobně také vždy obsahují minimálně tzv. klíč řešení. Určitě není důvodem předpoklad, že by učitel správnou odpověď nebyl schopen najít, vypočítat, odvodit.

Tabulka 1 Texty

Nakladatelství	Celkem Abs. <i>hodnoty</i>	Próza		Poezie	
		Abs.	%	Abs.	%
Fraus	182	95	<b>52</b>	87	<b>48</b>
Nová <i>škola</i>	72	46	<b>64</b>	26	<b>36</b>
Prodos	183	81	<b>44</b>	102	<b>56</b>
SPN	90	40	<b>45</b>	50	<b>55</b>

V druhé tabulce jsem vyčíslila počty úkolů celkem, z toho pak úkoly sledující čtení s porozuměním (CTG). Z těchto jsem pak sledovala úkoly zaměřené na vyhledávání informací (vyhledávání), na vyvozování závěrů (vyvozování), interpretaci a posuzování textu (posuzování). Všechny hodnoty jsou opět vyjádřeny absolutně a pro srovnání také v procentech.

Tabulka 2 Úkoly

Nakladatelství	Celkem	CTG		Vyhledávání		Vyvozování		Interpretace		Posuzování	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Fraus	64	32	<b>50</b>	1	<b>3</b>	1	<b>3</b>	12	<b>38</b>	18	<b>56</b>
Nová <i>škola</i>	228	163	<b>71</b>	39	<b>24</b>	43	<b>26</b>	35	<b>21</b>	46	<b>29</b>
Prodos	126	52	<b>41</b>	18	<b>35</b>	12	<b>23</b>	16	<b>31</b>	6	<b>11</b>
SPN	283	162	<b>57</b>	20	<b>12</b>	49	<b>31</b>	47	<b>29</b>	46	<b>28</b>

Jak bylo zmíněno v třetí kapitole, inspirovala jsem se publikací Radany Metelkové Svobodové a Jany Hyplové (Metelková Svobodová, 2011). Autorky zde při výzkumu daleko většího rozsahu zjistily, že v čítankách na nižším stupni převažují úkoly zaměřené na vyhledávání a vyvozování. Má zjištění ukazují, že v čítankách pro starší žáky snad dochází již k posunu a mnohem více jsou zde zařazovány úkoly náročnější, směřující k interpretaci, propojení vlastních zkušeností a také k posuzování textu a ke



kritickému uvažování o textu samém. Je nutné podotknout, že někdy bylo velmi obtížné přiřadit úkol k jednomu ze čtyř zmiňovaných postupů porozumění.

Ve všech sledovaných čítankách je minimálně 50 procent úkolů zaměřeno na rozvíjení čtenářských dovedností. Ostatní úkoly většinou prověřují znalosti z literární teorie, dějepisu, občanské výchovy apod. Publicistické texty jsou zastoupeny minimálně, a to ve formě fejetonů či esejí. Je to dáno zřejmě účelem učebnice, která má sloužit hlavně pro literární výchovu. Nicméně z toho plyne, že pro procvičení a rozvíjení porozumění publicistických textů tento typ učebnice určitě nebude vhodný. Učitel českého jazyka musí tedy použít texty z jiných zdrojů. Jak jsem zmínila v kapitole čtvrté, na základě svých zkušeností s požadavky kladenými na žáky v sekundárním vzdělávání považuji z výše uvedených učebnic za nejlépe zpracovanou čítanku nakladatelství SPN (jakkoliv chybí řešení úkolů k textům).

## Závěr

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2017 uvádí v očekávaných výstupech komunikační a slohové výchovy na 2. stupni, že žák je schopen odlišit ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení a pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji fakta ověřit; rozlišit subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru; rozpoznat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujmout k ní kritický postoj.

Aby učitel mohl těchto cílů dosáhnout, potřebuje mít k dispozici dostatek vhodných textů, s ohledem na výše uvedené zejména textů publicistických. Při analýze čítanek určených pro deváté ročníky bylo zjištěno, že pokud se v nich publicistický text objeví, jedná se zejména o pomezí útvar esej, případně o fejeton. Ani jeden z těchto útvarů však není vhodný pro naplnění cílů daných RVP ZV. Pokusila jsem se také zjistit, zda se publicistické texty objevují v učebnicích jazykových. K dispozici jsem měla Český jazyk pro 9. ročník ZŠ z nakladatelství SPN, Alter a Nová škola. Ukázalo se, že autoři využívají k procvičování jazykového učiva zejména textů krásné literatury, případně tvoří texty vlastní s cílem procvičit konkrétní mluvnické učivo. Pokud se publicistické texty v učebnici vyskytly, byly součástí kapitol

věnovaných slohové a komunikační výchově a sloužily jako ukázky jednotlivých útvarů. Učitel musí být tedy kreativní a hledat i v jiných zdrojích.

Osobně považuji požadavky Rámcového programu v tomto směru (viz Úvod) za velmi náročné. Domnívám se, že například rozpoznat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujmout k ní kritický postoj nedokáží mnohdy ani dospělí. To samozřejmě neznamená, že by už na základní škole neměli být žáci k tomu cíleně vedeni. Ovšem vzhledem k dostupným učebním materiálům v učebnicích musí učitel velmi pečlivě hledat další vhodné texty, což je velmi časově vyčerpávající a pracné.

## Literatura

- Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Čechová, M. (2000). *Čeština – řeč a jazyk* (2., přeprac. vyd). Praha: ISV.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usměrňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. ([2017]). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.). (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Metelková Svobodová, R., & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. [2011]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

### Analyzované čítanky

- Dorovská, D., & Řeřichová, V. (2001). *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos.
- Dorovská, D., & Řeřichová, V. (2001). *Čítanka 9: příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos.
- Dorovská, D., & Řeřichová, V. (2001). *Čítanka 9: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos.
- Lederbuchová, L., & Stehlíková, M. (2006). *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia: Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L., & Stehlíková, M. (2006-). *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.

- Vieweghová, T. (2015). *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia* (Třetí vydání). Brno: Nová škola.
- Soukal, J. (1999). *Metodická příručka k čítankám pro 6.-9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Soukal, J. (2008). *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií* (3., přeprac. vyd). Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

### **Kontakt**

Vlasta Galisová  
SOU stavební, Opava, p.o.  
B. Němcové 2309/22  
Opava

---

# BÁSNICKÁ AKTUALIZÁCIA RIEKANKY V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII

**Martina Petříková**

**Resumé:** Medzi žánre určené pre detského recipienta vo fáze predliterárneho vedomia, patrí aj riekanka. Jednou z najznámejších riekaniek je riekanka *Varila myšička kašičku*, ktorá má literárnu a životnú funkciu. Recepciu riekanky, ktorú deti poznajú z obdobia predliterárneho vedomia a spomedzi fáz psychického rozvoja dieťaťa sa realizuje už v senzomotorickom období, spolu s jej básnickou transformáciou Milanom Rúfusom v literárno-výchovnom procese, vo fáze budovania literárneho vzdelania, považujeme za možnosť, ako vzbudiť záujem čitateľov nielen o čítanie, ale aj literárnoviedné myslenie o funkcii riekanky v živote detského čitateľa.

**Kľúčové slová:** Literatúra, riekanka, básnická transformácia, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

## POETIC UPGRADING OF CHILDREN'S NURSERY RHYME IN DIDACTIC COMMUNICATION

**Abstract:** Nursery rhyme also belongs among the genres that are addressed to the children's recipient in phase of preliterate consciousness. One of the most famous children's nursery rhymes is the nursery rhyme *Varila myšička kašičku* which has literary and life function. Reception of the children's nursery rhyme that children have known since the preliterate consciousness and may be assigned to the sensorimotor period of the children's psychological development phases, together with its poetic transformation of Milan Rúfus in the literary and educational process, in the phase of building literary education, we consider it for one of the ways how to motivate interest of readers not only in reading, but also in the literary thinking about the nursery rhyme function in the life of a child reader.

**Key words:** *Literature, nursery rhyme, poetic transformation, working with text in a school environment, methods and forms of work.*

## Úvod

V príspevku v nadväznosti na interpretáciu vybranej Rúfusovej básnickej riekanky, ktorá zúročila podnety zo známeho prototextu *Varila myšička kašičku*, ponúkame **metodiku realizácie vyučovacej hodiny**, v priebehu ktorej žiak získa prezentované kľúčové (poznávacie a čitateľské) kompetencie a nadobudne poznanie o vybraných literárnovedných pojmoch (literatúra – umelecká – literárny druh – reflexívna lyrika, žáner (riekanka, báseň), rytmus, rým, básnické obrazy (básnická otázka, personifikácia, epiteton, metafora, zdobnenina), analýza básne z hľadiska témy, kompozície, štylizácie a metriky, problém básnického textu, estetická a životná miera, čitateľský zážitok, transformácia detskej riekanky na báseň). 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 Básnická aktualizácia detskej riekanky *Varila myšička kašičku*

Riekanky či rečňovanky boli spolu s rozprávkami, piesňami a modlitbami inšpiráciou pre básnika Milana Rúfusa. Jeho autorská interpretácia pôvodných riekankových textov vedie k vzniku transformácií žánru, keď možno uvažovať aj o zmene jeho funkcie, teda o vzniku filozofických a meditatívno-reflexívnych básní. Detská riekanka *Varila myšička kašičku* nie je len nositeľom životnej funkcie (rovnako ako uspávanka, spievanka, detská hra a pod.). Peter Zajac (1980, s. 82 – 84) ju charakterizuje ako žáner, ktorý sa spája so *základnými životnými potrebami* dieťaťa, ako aj s fyzickou akciou pedagóga, pretože bez nej by bol neúplný (dieťa očakáva poštekanie). Avšak riekanka má aj atribúty umeleckého textu, teda základnú mieru nelinearity (neuspokojivá situácia), okrem toho prezentuje základnú soci-

álnu a kultúrnu funkciu literatúry (ruka a päť prstov symbolizujú rodinu, v ktorej dieťa žije), pričom uspokojivé riešenie spočíva v tom, že aj ten najmenší bude mať dostatok. Riešenie problému sa realizuje nielen v textovej časti, ale ako konštruktívny proces či proces šteklenia, teda ako životná či telesná zložka riekanky.

Milan Rúfus vo svojej básnickej transformácii vybraného žánru a konkrétneho textu prechádza od naplňania životnej a estetickej funkcie v prototexte ešte ďalej, aktualizuje a problematizuje tému a problém riekanky. Spájajú sa s osudom každej starostlivej matky dojčiacej dieťa a každého maliara inšpirovaného dobrom a krásou ľudovej riekanky či rozprávky. Rúfusova báseň je totiž poctou Ludóvítovi Fullovi, ktorý *miešal farbičku* a ilustroval aj iné ľudové texty, a všetkým matkám, ktoré vo vzťahu k dieťaťu majú už *všetko v malíčku* a tradíciu dobra a krásy zúročujú i v živote svojho dieťaťa:

*„Varila myšička kašičku,  
varila buchtičky makové.  
Mamička, pane môj, tá to vie.  
Tá to má všetko už v malíčku.*

*V maľovanom várníčku  
miešal maliar farbičku.  
Keď mám slzu na líčku,  
zavolám si, hádaj koho:  
ani toho, ani toho –  
zavolám si mamičku.*

*Tomu dala na mištičku.  
Ja to viem aj moja mamka:  
miska, to je živá jamka  
pre psíka a pre mačičku.*

*Tomu dala na lyžičku.  
Neviem, či to vie aj mamka:  
lyžička je teplá jamka,  
čo mi chodí po jazýčku.*

*Tomu dala na vidličku.  
Vidličky sú trochu zlostné,  
bojím sa ich, majú ostne  
ako na ružovom kričku.*

*Tomu dala na tanierik.  
Tanierik je slnko detí,  
kolo mlynské, biele kolo.  
Vždy, keď pojem, čo v ňom bolo,  
zanechá mi na dne kvety.*

*A tomu maličkému nič nedala  
myšička ani mamička.  
Načo je tomu kašička?  
Márne by mu ju núkala,  
keď ešte hľadá prsíčka.  
Iba mu prasiatko zaklala,  
prstom ho láskavo hľadala.*

*A on sa smial a z kolien mamy  
akoby z teplej kadlubky*

*ružovo svietil đasienkami,  
čakajúcimi na zúbky.*

*Varila myšička kašičku  
v maľovanom várničku.  
Uvidel to ujo maliar,  
namaloval básničku:*

*Varila myšička kašičku  
v maľovanom várničku,*

*tomu dala na mištičku,  
tomu dala na lyžičku,  
tomu dala na vidličku,  
tomu dala na tanierik.  
A tomu maličkému nič nedala,  
iba mu prasiatko zaklala.  
Kik, kik, kik.“*

(Rúfus, 2000, s. 31 – 32).

Imrich Vaško (2010, s. 85) identifikuje v tvorbe Milana Rúfusa dôverný vzťah k ľudovému umeniu, v ktorom básnik hľadá a odкрýva pramene životných istôt a hodnôt človeka.

Aj vo vybranej riekanke možno uvažovať o vplyve životných zážitkov a skúseností s riekankou či rozprávkou na ich básnické transformácie s univerzálnou platnosťou.

*„Varila myšička kašičku  
v maľovanom várničku,  
tomu dala na mištičku,  
tomu dala na lyžičku,  
tomu dala na vidličku,  
tomu dala na tanierik.  
A tomu maličkému nič nedala,  
iba mu prasiatko zaklala.“*

(riekanka)

Prototext riekanky, okrem posledného z jej veršov, ktorý sprostredkúva riešenie deficitnej situácie, sa zachováva aj v štruktúre Rúfusovho básnického textu, a to nielen v každom prvom verši siedmich strof, ale napokon sa celý znovu zopakuje v poslednej z desiatich strof.

Rúfus tvorí mnohorozmerný text, motív *várnička* (tvarom a čiastočne aj funkciou) sa stáva aj motívom, ktorý sa využíva v nadväznosti na venovanie básne Ľudovítovi Fullovi ako *maľovaná* nádoba na farbu, a tak aso-

ciujú aj ďalšie z významov, obohacujú pôvodný význam o ďalšie konotácie (*várniček* – variť, maľovať, hrať sa, vyfarbovať a pod.).

Básnik svoj básnický text oproti pôvodnej riekanke – s prevahou rytmickej zložky nad významovou – rozširuje predovšetkým o reflexívne pasáže a rozdúchava sémantiku veršov.

Z odstupe v čase od detských rokov a s vedomím hodnoty nielen textu riekanky, ktorý odovzdáva mama alebo blízky človek dieťaťu, ale aj hodnoty jeho životnej zložky s hravým momentom, násobí básnický subjekt hodnotu umeleckého textu, ako aj hodnotu jednotlivých motívov, ktoré prototext sprostredkúva – *kašička* → *buchtičky makové*, či s obdivom hyperbolizuje materské poznanie („*Tá to má všetko už v maličku*“).

Motív *malovaného várnička* sa vyskytuje v básni dvakrát – prvýkrát je predpokladom maľovania, nádobou na farbu, druhýkrát ako evidentnejšia súčasť dvojveršia známeho z riekanky a stimul uzavretia maliarskej činnosti („*Uvidel to ujo maliar,/ namaloval básničku:*“) a zároveň aj podnet pre zopakovanie riekanky v závere básne. Tá je totiž textovou analógiou výtvarnej činnosti, ktorú nemožno sprostredkovať prostredníctvom slova, takže prepis prototextu je nielen opätovným potvrdením jeho hodnoty, ale aj jej znásobením.

Básnik, skláňajúci sa k dieťaťu, spolu s detským subjektom prehovára o jeho istotách v mame („*Keď mám slzu na líčku,/ zavolám si, hádaj koho:/ ani toho, ani toho –/ zavolám si mamičku.*“) a jeho postupnom zmocňovaní sa sveta či spoznávaní vecí z dosahu, čo sa prejaví v reflexívnom a metaforickým spôsobe vyjadrovania sa: *miska, to je živá jamka* → *lyžička je teplá jamka,/ čo mi chodí po jazyčku* → *vidličky sú trochu zlostné* → *tanierik je slnko detí,/ kolo mlynské, biele kolo...*

Z odstupe v čase a priestore reflektuje elementárnu sociálnu situáciu v rodine, vzťah medzi mamou a dieťaťom, či tým najmenším, a filozoficky domýšľa zákony bytia – „*A tomu maličkému nič nedala/ myšička ani mamička./ Načo je tomu kašička?/ Márne by mu ju núkala,/ keď ešte hľadá prsíčka.*“ Vysvetľuje aj na základe tvarov a obrazov, prirovnáva materské lono ku *kadlubke*, nádobe na vodu (života), a svetlo, symbol nádeje na budúcnosť, primeriava k *ďasienkam*.

Nesamozrejmé vyjadrenie totožnosti medzi elementárnymi tvarmi a obrazmi je vyjadrením básnického hľadania a nachádzania totožnosti



medzi zdanlivo nespojitelnými objektmi či javmi. Predznamenáva nevyčerpateľný potenciál detstva a jeho hier či riekaniek ako životných istôt, ktoré dosahuje detstvo samo, keď ho fázou dorastania do ľudskosti sprievádza blízky človek a s ním aj dobro a krása hier či riekaniek.

Posun, ktorý nastal pri básnickovom aktualizovaní a problematizovaní prototextu, je výrazný. Naznačuje, že hodnota umeleckého textu, ktorý sa recipuje už v senzomotorickom období psychického vývinu dieťaťa, je nesmierna, ba glorifikuje jeho hodnotu, ktorá zakladá ďalšie z hodnôt života, a to nielen estetickou hodnotou, ale aj životnou hodnotou dotyku, šteklenia a smiechu. A tak sa od formovania predliterárneho vedomia, od života chápaného ako hra prechádza až k formovaniu literárneho vzdelania, keď si dieťa, obzerajúc sa v čase na svoje ranné detstvo či predčitateľskú fázu, uvedomuje, že dorástlo a čítaním básne sa oddeľuje od hry života, stáva sa diskurzívnym čitateľom.

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

**Téma:** *Básnická aktualizácia riekanky Varila myšička kašičku*

**Ciel:**

- *vzdelávací:* identifikovať význam a zmysel textu v básnickej interpretácii Milana Rúfusa, estetickú hodnotu umeleckého textu prostredníctvom tvorivej interpretácie, identifikovať literárny druh (reflexívna lyrika) a literárny žáner (báseň), tému a problém básnického textu, rytmus riekankového textu a básnického textu, rým, básnické obrazy, analyzovať báseň z hľadiska témy, kompozície, štylizácie, slovné vyjadriť svoj čitateľský zážitok, identifikovať žárové premeny riekanky na osi od jej klasickej podoby k modernej básnickej verzii z dielne Milana Rúfusa, transformovať vybranú riekanku na báseň;
- *výchovný:* uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, fantázie, voľnej asociatívnosti, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť problém textov, identifikovať posun, ktorý nastal pri básnickej transformácii proto-

textu, pomenovať hodnotu riekanky a básne, rozvíjanie spolupatričnosti pri riešení problémov v skupine.

**Metódy:** dialogické metódy (rozhovor), živá hlasová interpretácia, brainstorming, tvorivé písanie, príp. kreslenie, analýza a interpretácia umeleckého textu, komparácia vybraných textov, slovné a obrazové asociácie, aktualizácia rôznorodých riekaniek.

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

Po predriekaní riekanky *Varila myšička kašička* napíšte, príp. nakreslite na polovicu hárku papiera centrálné motívy a symboly jej textovej a životnej (hernej) zložky. Uvažujte o tom, čo je problémom textu aj jeho hernej zložky a ako sa problém rieši v textovej a hernej zložke. K motívom či symbolom zapíšte asociácie, ktoré sú na ne naviazané, a tvorte slovné reťaze (várnicek → mištička → lyžička → vidlička → tanierik → ..., myšička → maličký → ...).

Text riekanky analyzujte a interpretujte, identifikujte význam rytmickej a slovesnej zložky, odkryvajte jeho zmysel.

Po prednese rovnomennej Rúfusovej básne podčiarknite v texte skopírovanom na samostatnom papieri verše/časti pôvodnej riekanky a básnický text v nadväznosti na tieto časti analyzujte a interpretujte. Identifikujte druh a žáner textu, jeho tému a problém v pomere k prototextu.

Na druhú polovicu hárku papiera zapíšte centrálné motívy a symboly básnického textu a uvažujte o posunoch medzi prototextom a Rúfusovou básňou na jednotlivých rovinách textu, ako o význame reflexívnych častí Rúfusovho textu.

Identifikujte básnické obrazy (*miska, to je živá jamka...*) a vysvetlite ich významy, rytmus či ďalšie zvukové javy v básni.

Hľadajte zmysel umeleckého textu a identifikujte, z čoho plynie estetický účinok textu, či jeho estetická hodnota.

Na motívy iných riekaniek vytvorte aktualizovaný text riekanky, ktorý vznikne zložením rôznorodých riekaniek či ich rodinných aktualizácií, a priradte mu 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:

- Inovovaný štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 84 s. [online]. [Popis urobený 20. 7. 2018] 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)
- PETRÍKOVÁ, M. (2016). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poeológia – aplikácia.* 3. rozšírené vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 236 s. ISBN 978-80-555-1606-6
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování.* 3. vyd. Praha: Portál, 1996. 382 s. ISBN 80-7178-978-X
- RÚFUS, M. (2000). Varila myšičku kašičku. In: *Deťom.* Bratislava: Mladé letá, 2000, s. 31 – 32. ISBN 80-06-01036-6
- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED3A. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 65 s. [online]. [Popis urobený 28. 3. 2014] Dostupné na internete:  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_isced3.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf)
- VÁŠKO, M. (2010). *Milan Rúfus.* Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2010. 128 s. ISBN 978-80-220-1522-6
- VŠETIČKA, F. (1986). *Kompoziciána. O kompozičnej výstavbe prozaického diela.* Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986. 272 s.
- ZAJAC, P. (1993). *Pulzovanie literatúry.* Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1993.
- ZAJAC, P. (1980). Utváranie literárneho vedomia dieťaťa. In: *Umenie a najmenší.* Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 150 – 170.

- ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7
- VAŠKO, M. (2010). *Milan Rúfus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2010. 128 s. ISBN 978-80-220-1522-6

### **Kontakt**

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)

Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0523/18  
*Lexikón slovenskej literatúry a kultúry 1989 – 2015*  
(*autori, diela, procesy a intermediálne presahy*).

---

# ŠKOLA JAKO PROSTORE POROZUMĚNÍ<sup>1</sup>

Jasňa Pacovská

**Resumé:** Ambicí příspěvku je představit cestu, která usnadňuje naplňování výchovných a vzdělávacích cílů školy. Z teoretických koncepcí vyplývá, že úspěšná realizace pedagogických záměrů se odvíjí od plnohodnotného pedagogického dialogu. Ten překračuje hranice sdělování informací směrem ke sdílení – postojů, hodnot, emocí, jeho základem je empatie. K týmž závěrům dospívají i klíčoví participanti pedagogické komunikace – žáci a studenti. Text na základě kognitivního přístupu k jazyku porovnává obraz úspěšné komunikace, k němuž směřují pedagogové a didaktikové, s reflexemi žáků a studentů.

**Klíčová slova:** škola, pedagogický dialog, porozumění, empatie.

**Abstract:** The ambition of this paper is to introduce a way to facilitate the fulfilling of pedagogic and educational goals of school. Theoretical conceptions imply that a successful realization of pedagogic aims derives from a full-fledged pedagogic dialogue. As such, it goes beyond the borders of imparting information towards sharing – of attitudes, values, emotions; its basis is empathy. Key participants of pedagogic communication – pupils and students – draw these very same conclusions as well. Based on cognitive approach to language, the present text compares the picture of successful communication to which pedagogues and didactic academics aspire, with reflections from pupils and students.

**Key words:** school, pedagogic dialogue, understanding, empathy.

---

1 Příspěvek vznikl v rámci projektu SGS Technické univerzity v Liberci **Učitel a jeho role v pedagogické komunikaci**. Na textu spolupracovaly Jitka Burdová a Tereza Eršilová.

## Motto:<sup>2</sup>

A) *Nechť si (v originále „se“) učitel a žák navzájem vždy pozorně naslouchají.*

Jan Amos Komenský, 1648<sup>3</sup>

B) *Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání.*

Radim Palouš, 1991

## Úvod

Mottem příspěvku jsou slova významných českých pedagogů: Jana Amose Komenského, zakladatele moderní pedagogiky, a Radima Palouše, významného českého filosofa, pedagoga a komeniologa. Ač jejich tvorbu oddělují více než tři století, oba přinášejí škole stejné poselství. Můžeme je vnímat jako výzvu pedagogům k rozvíjení dialogu ve škole, tedy komunikace, jež se odvíjí od vzájemného naslouchání a vzájemného poznávání dospělého a dítěte, učitele a žáka, vychovatele a vychovávaného. Škola v tomto pojetí spěje k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů formou podněcování žáků a studentů k aktivní participaci, spolupráci, vědomé spoluúčasti na výuce. Taková škola je prostorem porozumění a současně bezpečí. Naplňuje představu školy jako *řečiště poznávání*.

I dnes, v druhé dekádě jednadvacátého století, si pedagogové, stejně tak i žáci, v neposlední řadě i rodiče kladou otázky: Jaká by měla být škola? Na jakých vlastnostech a činnostech by se měla zakládat výuka? Jací by měli být učitelé? Všechny tyto otázky jsou vyvolány snahou dobrat se představy ideální školy – patrně takové, do které budou všichni přicházet rádi a ze které budou odcházet naplnění poznatky a zážitky reflektujícími po-

---

2 Oba citáty jsou také východiskem příspěvku, v němž zkoumáme, jakou formu má pedagogický dialog v současné české škole. Text je v recenzním řízení časopisu Didaktické studie.

3 Citováno z publikace Jan Amos Komenský: Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově, srov. Kupera, 2004, s. 58.

třeby života. Náš příspěvek je malou sondou, jež naznačuje, jaký je vztah reálné školy a té, která odpovídá našim představám.

## Výzkum – od teorie k praxi

Po několikaletých výzkumech (srov. např. Šlédrová, 2010; Pacovská, 2012; Pacovská, Čadek, Javůrek, 2016; Pacovská, 2017; Pacovská, Burdová, Eršilová, 2017) jsme dospěli k závěru, že je třeba opětovně akcentovat prostřednictvím kognitivního přístupu k jazyku **porozumění** jako klíčový faktor pedagogické komunikace podmiňující úspěšnou realizaci výchovných a vzdělávacích cílů školy. Opíráme se o řadu teoretických koncepcí v rámci sociální komunikace, předně však v rámci přístupů ke komunikaci na poli pedagogiky a didaktiky, ale vycházíme i z empirických výzkumů, kdy sledujeme, jak hodnotí výuku v české škole stávající žáci a studenti. Porovnáváme, jak hodnotí reálnou výuku a jaká je jejich představa ideální výuky.

K těmto zjištěním dospíváme prostřednictvím metod, které nabízí **kognitivní lingvistika**. Ta se odvíjí od poznávací funkce jazyka, jež vede k odhalování jazykového obrazu světa. „*Prostřednictvím jazyka poznáváme sebe i naše bližní, tedy i v tomto intrasubjektivním a intersubjektivním smyslu má jazyk kognitivní funkci. Nejde tedy jen o sdělování informací v interpersonálním styku, tedy o to, abychom se dorozuměli. Podstatné je, že se do komunikace promítají kognitivní aspekty jazyka. ... Nesdělujeme jen informace, ale sdílíme také prožitky, city, postoje, hodnoty... Toto pojetí komunikace je základem našeho (sou)žití. Tím jsme dospěli k podstatnému aspektu jazykového obrazu světa, který by měli reflektovat učitelé*“ (Pacovská, 2012, s. 44).

V našem příspěvku uplatňujeme dvě hlavní metody:

Analýzu textů, jež je založena na excerpci odborné literatury – převážně pedagogické a didaktické.

Dotazníkové šetření, jehož podstatou je analýza a interpretace dat získaných od respondentů – žáků základní školy a vysokoškolských studentů.

## Teoretická východiska

Soustředíme-li se na porozumění ve škole, je zřejmé, že se budeme zabývat **pedagogickou komunikací** zejména z hlediska kvality její dialogické formy. Záměrně zmiňujeme kvalitu, i když si uvědomujeme, že i dnes je

stále třeba posuzovat četnost zastoupení dialogických forem ve vyučování, což se týká převážně dialogu, jehož iniciátorem jsou žáci. Patrně jsou stále platná kritická slova Z. Heluse, která byla vyřčena před více než dvaceti lety: „*Ve škole je stále rozšířena nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky. Jednosměrně dirigující působení učitele neumožňuje dětem plně rozvinout jejich vlastní komunikativní aktivity vůči němu – aktivity dotazování, polemizování, laborování tématu, vyžádání pomoci, prokázání kompetence, nabídky alternativního řešení*“ (Helus, 1996, s. 26).

Na závislost úspěšnosti výuky na kvalitě pedagogické komunikace, jež se odvíjí od komunikačních dovedností učitele, upozorňují již léta didaktikové, kteří opírají svá tvrzení mimo jiné o četné hospitace v hodinách učitelů. Z jejich monitorování jiné vyplývá, že často učitelé nedokáží vlastní výklad provázat se stávajícími znalostmi žáků. Ukazuje se, že je důležité anticipovat žákovy znalosti, ale i představy. „*Nelze je vědecky ověřovat, jejich diagnostikování probíhá intuitivně. I tato diagnostika, byť intuitivní, je významná, neboť učitel by měl korigovat nesprávné představy žáků, které mohou vycházet z nedostatečného či nepřesného poznání, a upevňovat ty náležité, které nejsou v rozporu s výchovně vzdělávacími cíli*“ (Pacovská, 2012, s. 137).

K diagnostikování nám může významně napomoci kognitivní přístup k jazyku, jenž bude cílen na odhalování **jazykového obrazu dětského světa** (viz výše). Tento potenciál využívají hojně zahraniční didaktikové, v evropském prostředí zejména polští a slovenští. Srov. např. příspěvek Z. Kováčové *Diskurzívna povaha kultúrneho textu pre deti vo vzťahu k individuálnej tvorbe textu dieťaťom* publikovaný v 1. čísle 6. ročníku tohoto časopisu (srov. Kováčová, 2017). Autorka s odvoláním na různé představitele teorie jazykového obrazu světa, zejména s odkazem na A. Wierzbickou, upozorňuje na osobitou podobu jazykového obrazu světa dítěte, na potřebu jeho odkrývání. Jeho odhalení (spíše postupné odhalování) je důležité jak z hlediska vzájemné interakce ve výuce, tak i z hlediska osvojování různých znalostí a dovedností. Např. Z. Kováčová vychází z teorie jazykového obrazu světa při tvorbě modelových textů pro děti.

Než přistoupíme k problematice **pedagogického dialogu**, považujeme za vhodné toto téma zasadit do širšího kontextu teorie sociální komunikace. Pedagogická komunikace je tradičně vnímána jako specifický typ sociální komunikace, jež směřuje k naplňování výchovných a vzdělávacích záměrů pedagogické instituce.



V rámci teorie sociální komunikace J. Janoušek, významný představitel české sociální psychologie, vymezuje dialog jako situaci, kdy člověk sděluje něco o něčem druhému člověku (srov. Janoušek, 1984). Z tohoto obecně rozšířeného pojetí je patrné, že dialog je tvořen dvěma základními složkami. Můžeme na něj tedy nahlížet ze dvou stránek. Ze stránky úkolové (bývá také označována jako tematická či obsahová) a interakční.

V našem přístupu je klíčová zejména druhá stránka, protože v rámci té se jednak projevují, jednak utvářejí a přetvářejí interpersonální vztahy, které jsou základem pochopení světa, společnosti, sebe sama. Janoušek ve svých sociálně psychologických pracích zdůrazňuje, že podstatou udržitelnosti verbální komunikace je úsilí o dosažení **dorozumění** a **porozumění** mezi lidmi. Dorozumění se orientuje na věcné informace, které si účastníci komunikace **sdělují**. Porozumění se orientuje na vztahy, v rámci nichž účastníci komunikace **sdílí** své hodnoty, postoje, emoce...

Od obecnějšího záramování dialogu se dostáváme k pojetí, které představují pedagogové a didaktikové. Východiskem je pro nás přístup I. Semrádová (srov. Semrádová, 2004), která dospívá k závěru, že **pro pochopení světa a společenství je podstatná komunikace zakládající se na snaze o porozumění**. Z této snahy by mělo také vycházet výchovné (i vzdělávací) zaměření pedagogické komunikace. Jak jsme již zmínili, v rámci porozumění dochází ke sdílení, jež je založeno na úsilí o oslovení žáka a včlenění do výchovně vzdělávacího procesu, na snaze o odstranění překážek v komunikaci a o **dosažení shody**. Porozumění je pak, jak říká J. Habermas (srov. Habermas, 2000) angažovaným závazkem, jenž zahrnuje upřímnost, prokazování pravdivosti, oprávněnosti a důvěryhodnosti.

Inspiraci mohou pedagogové nalézt v myšlenkách R. Palouše, srov. motto našeho příspěvku. Na tomto místě zmíníme dva aspekty pedagogického dialogu, jež zdůrazňuje Palouš v rámci své interpretace sokratovského dialogu (srov. Palouš, 1997). Jsou to věcnost a osobní přesvědčení. Věcnost je založena na pravdivosti; dle Paloušovy interpretace Sokrata to znamená „*pečovat o to, jak se to se záležitostí, o niž jde, má*“ (Palouš, 1997, s. 7). Osobní přesvědčení znamená přítomnost vlastního názoru v dialogu. Tuto vlastnost přibližuje Palouš Sokratovým požadavkem: „*...nikdo v rozhovoru nesmí si vést tak, že svůj niterný názor vzdá ve prospěch toho, co říká druhý*“ (Palouš, 1997, s. 8). Dodejme, že tento sokratovský požadavek

je vzdálen snaze prosazovat vlastní stanovisko za každou cenu a přimět ostatní k jeho přijetí.

Nyní představíme dva směry, které se aktuálně rozvíjejí v současné české pedagogice a didaktice a které velmi explicitně upozorňují na provázanost úspěšné výuky s kvalitou pedagogické komunikace, zejména spatřují velký potenciál v pedagogickém dialogu.

Prvním je tzv. **Dialogické vyučování** (srov. Šedová, 2015), které usiluje o proměnu komunikačního chování učitelů. Jde o vzdělávací program, jehož cílem je vést učitele k vytváření podmínek pro otevřenou diskusi, která vede ke komunikační a kognitivní aktivizaci žáků. Program je reakcí na výzkumy komunikace ve škole, které odhalily nedostatky v komunikaci pedagogů, jež často stály za školními neúspěchy žáků. Představený program chápe výukovou komunikaci jako nástroj ke **stimulaci žákovského myšlení a porozumění**. Již v počátcích implementace programu do reálné výuky se ukázalo, že změna v komunikaci učitelů se promítá do komunikace žáků: zvyšuje její kvantitu i kvalitu – zřetelný je zejména rozvoj argumentačních schopností žáků.

Druhým směrem je tzv. **transdisciplinární didaktika** (transdidaktika). Jedná se o disciplínu, jejíž zásady, teoretická východiska i výzkumy jsou představeny v kolektivní monografii *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory* (Slavík, Janík, Najvart, Krecht, 2017). Transdisciplinární didaktika se zabývá, slovy autorů, výzkumem výuky a její kvality se zaměřením na problematiku vztahů mezi teorií a praxí ve vzdělávání s ohledem na profesní přípravu učitelů. Můžeme tedy zjednodušeně říct, že studuje podstatu učitelské profese. Jejím základem je koncept tzv. **didaktických znalostí obsahu**, jenž představuje propojení oborového (obsahového) s učitelským (didaktickým). To znamená, že např. učitel češtiny musí být odborně erudovaný z hlediska českého jazyka, tedy vlastního oboru, současně musí být didaktikem, tedy musí ovládat metody výuky tohoto oboru. Z hlediska našeho tématu je podstatné, že autoři ve své koncepci zohledňují význam jazyka. Podobně jako my pracují s pojmy „**dorozumění**“ a „**porozumění**“. Dorozumění představuje schopnost člověka porozumět obsahu, porozumění odpovídá schopnosti vést na základě znalostí určitého obsahu dialog, motivovaný snahou dobrat se co možná efektivního a přesvědčivého poznání a **navzájem** se poučit. Tím se dostáváme k našemu pojetí dialogu, jehož základem je vzájemnost.

Shrneme-li všechny představené přístupy, dospíváme k trojímu pojetí pedagogické komunikace, jež lze v duchu kognitivní lingvistiky vyjádřit třemi různými metaforami (srov. Lakoff, Johnson, 2002).

1. **ŽÁK JE NÁDOBA** – tato metafora odpovídá autoritativnímu pojetí výuky, v němž převládají manipulativní tendence učitele; žák je pasivním příjemcem informací. V tomto případě k pedagogickému dialogu nedochází. Tento přístup ke komunikaci ve výuce odpovídá metafoře KOMUNIKACE JE POSÍLÁNÍ. Jedná se o extrémní případ, před nímž pedagogové varují, viz Helusovo *jednosměrně dirigující působení učitele* výše. Naše aktuální výzkumy pedagogické komunikace ukazují, že toto pojetí výuky z našich škol mizí.

2. **ŽÁK JE PARTNER** – tato metafora odpovídá demokratickému pojetí výuky, jež je založeno na **naslouchání**. Jeho podstatou je snaha učitele o pochopení žáka; slovy kognitivní lingvistiky podstatou je snaha o odhalení jazykového obrazu světa žáka. Klíčové je, že naslouchání, v němž se utváří reálný žák, umožňuje učiteli modifikovat komunikační styl tak, aby odpovídal potřebám žáků. Dialog vycházející z naslouchání brání předsudečnému jednání a odbourává asymetrické vztahy. Tento přístup ke komunikaci ve výuce odpovídá metafoře KOMUNIKACE JE SPOJENÍ.

3. **ŽÁK JE INSPIRUJÍCÍ PARTNER** – tato metafora opět odpovídá demokratickému pojetí výuky, jež je založeno na **vzájemném porozumění**. Jde o rovnocenný dialog, který může iniciovat jak učitel, tak žák. Taková komunikace je obohacující pro všechny zúčastněné, odhaluje nové možnosti spolubytí obou participujících skupin, které utvářejí školní prostředí (Pacovská, 2012). Tento přístup ke komunikaci ve výuce odpovídá metafoře KOMUNIKACE JE SPOLEČNÝ PROSTOR, představitelé filosofie výchovy tento prostor nazývají *společně obhospodařovanou půdou*. Poznávací potenciál dialogu je v tomto pojetí utvářen jak aktivitou učitele, tak žáka, je inspirací pro oba, oba se v něm dobírají nového poznání, viz Paloušovo *řečiště, v němž proudí poznávání* v mottu příspěvku.

### **Empirická výzkumná sonda**

Cílem šetření bylo zjistit, jak stávající žáci a studenti vnímají školu. Z výše představených teorií i z našich dřívějších výzkumů vyplývá, že naplňování záměrů školy je závislé zejména na kvalitě pedagogické komunikace, která

se odvíjí od komunikačních dovedností učitele. Zajímalo nás, zda k podobným závěrům dospějí žáci a studenti.

Výzkumnou populaci tvořilo 66 žáků 6. a 7. ročníku základní školy v Libereckém kraji a 64 studentů Technické univerzity v Liberci.<sup>4</sup> Všichni respondenti písemně odpovídali na otázku: *Jaký je dobrý učitel? Vyjmenujte pět vlastností, které by měl mít dobrý učitel.*

K formulaci této otázky nás vedl předpoklad, že představa dobrého učitele bude souviset s jeho schopností vést plnohodnotný pedagogický dialog, jehož základem je úsilí o porozumění. Zajímalo nás tedy, zda respondenti budou uvádět vlastnosti, které k této schopnosti přispívají.

### **Vlastnosti dobrého učitel pohledem žáků základní školy**

Od 66 žáků jsme získali celkem 304 údajů, které odpovídaly jazykovým pojmenováním vlastností učitele. Tato pojmenování jsme rozdělili na základě blízkých sémantických rysů (často se jednalo o úplná či částečná synonyma) do několika kategorií. Většinou se i v rámci jednoho respondenta objevila pojmenování (nejčastěji dvě), jež náležela do jedné kategorie. Dospěli jsme ke čtyřem kategoriím vlastností.<sup>5</sup> V první kategorii jsou sdruženy vlastnosti klíčové pro vztahovou stránku komunikace, v druhé související se smyslem pro humor, ve třetí projevující se ve schopnosti učit a ve čtvrté vytvářející autoritu. V následujícím přehledu uvádíme jednotlivé sémantické kategorie, počet výskytů a příklady jazykových vyjádření, která žáci uváděli.

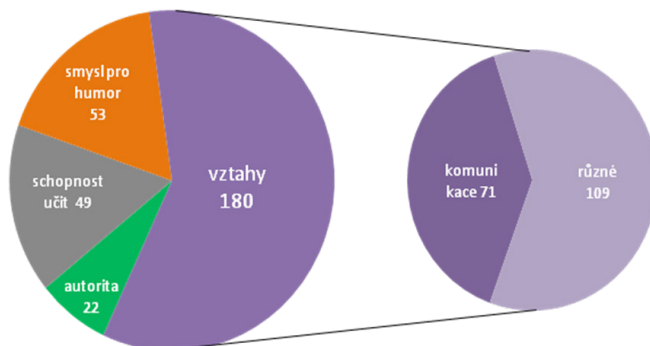
#### **1. Orientace na interpersonální vztahy – celkem 180, z toho 71 se přímo vztahovalo ke komunikaci: *slušný, laskavý, trpělivý, chápavý, komunikativní, naslouchající, nápomocný, přátelský.***

---

4 Jsme si vědomi, že vybraní respondenti nepředstavují reprezentativní vzorek populace; naše údaje považujeme za orientační. Současně vycházíme ze zkušeností s předchozími výzkumy, do nichž jsme zařadili i respondenty jiných regionů. Zjistili jsme, že region a odborné zaměření škol vybrané výzkumné populace se do výsledků výzkumů neprotmítá. Významný je zejména věk a dosažené vzdělání respondentů. Z tohoto hlediska se v představeném výzkumu soustředíme na téměř krajní póly, neboť děti mateřské školy ani žáky prvního stupně základní školy vzhledem k dané fázi kognitivního vývoje do výzkumu realizovaného formou písemného dotazníku nelze zařadit.

5 Z pohledu psychologie se jedná i o schopnosti a dovednosti.

2. **Smysl pro humor** – celkem 53: vtipný, zábavný, srandovní, používá humor.
3. **Schopnost učit** – celkem 49: umí naučit, umí vysvětlit, dobře učí.
4. **Autorita** – celkem 22: je autorita, přirozená autorita, vzbuzuje respekt.



Graf 1 Vlastnosti dobrého učitel pohledem žáků základní školy

## Vlastnosti dobrého učitel pohledem vysokoškolských studentů

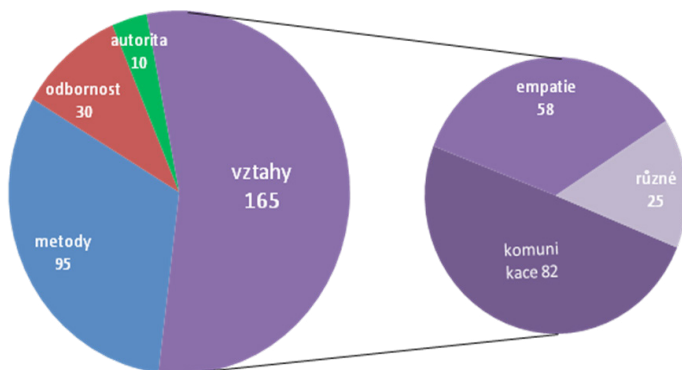
Od 64 studentů jsme získali celkem 300 údajů, které odpovídaly jazykovým pojmenováním vlastností učitele. Následně jsme postupovali stejně jako u žáků základní školy. Odpovědi studentů se často shodovaly s odpověďmi žáků, v některých případech však studenti uváděli vlastnosti odlišné, což se promítlo i do odlišných sémantických kategorií. U studentů jsme dospěli rovněž ke čtyřem kategoriím. V první kategorii jsou stejně jako u žáků sdruženy vlastnosti klíčové pro vztahovou stránku komunikace, ve druhé související s metodami výuky (tato kategorie je blízká kategorii, již jsme u žáků pojmenovali schopnost učit), ve třetí související s odbornou erudicí se smyslem pro humor, ve čtvrté projevující se ve schopnosti učit a ve čtvrté vytvářející autoritu. Následující přehled je vytvořen stejným způsobem jako u žáků.

**1. Orientace na interpersonální vztahy** – celkem 165, z toho 82 se přímo vztahuje ke komunikaci a 58 explicitně k empatii: *empatický, tolerantní, důvěryhodný, důvěřující, lidský*.

**2. Metody výuky** – celkem 95: *volí pestré metody, je kreativní, podněcuje zájem o obor, učí s entuziasmem, vybízí k aktivitě.*

**3. Odbornost** – celkem 30: *je odborník, je vzdělaný, rozumí oboru.*

**4. Autorita** – celkem 10: *přirozená autorita, je autoritou, dokáže získat respekt.*



Graf 2 Vlastnosti dobrého učitel pohledem vysokoškolských studentů

Naše výzkumná sonda potvrdila význam osobnostních vlastností učitele, jež se promítají do interpersonálních vztahů ve škole. V rámci těchto vlastností přičítají respondenti osobitý význam komunikaci, vysokoškolská studenta explicitně uvádějí schopnost empatie. Je třeba zmínit, že i když se s tímto výrazem u žáků základní školy nesetkáváme, výrazy jako *naslouchající* a *nápomocný* a některé další ukazují, že i pro ně je empatie důležitá, patrně však toto slovo není součástí jejich aktivního slovníku. Ukazuje se tedy, že učitelova schopnost vést dialog je pro žáky, ale i vysokoškolské studenty významnější než jeho odborná erudice.

## Závěr

Jak z názorů odborníků z oblasti pedagogiky a didaktiky, tak z názorů žáků a studentů vyplývá, že kvalita výuky je podmíněna kvalitou pedagogické komunikace. V pedagogické komunikaci by měla být upřednostňována

metoda dialogu, jenž je založen na vzájemném empatickém naslouchání. Jednosměrná komunikace, kdy učitel vysílá informace/poznatky směrem k žákovi, neověřuje jeho aktuální konceptualizační procesy, nesnaží se odhalovat jeho jazykový obraz světa, je vnímána jako neúspěšná. Její podstatou je autoritativní pojetí výuky zakládající se na manipulativních tendencích. V empatickém naslouchání se projevuje zájem učitele o žáka a studenta, což znamená, že tento proces bývá většinou jednosměrný. Projevy empatie vyžaduje žák od učitele, aniž by sám vyjadřoval empatii vůči učiteli. Je žádoucí, aby se empatie proměnila v obousměrné porozumění, neboť porozumění brání fragmentovému, černobílému a stereotypnímu přístupu ke světu, k sobě i lidem (srov. Semrádová, 2004).

Domníváme se, že výstižným závěrem a současně shrnutím našeho příspěvku je úryvek z úvahy studentky bohemistiky. Text vznikl v rámci semináře psychologické aspekty komunikace.

*Kvalitní učitel by měl být tolerantní a empatický, otevřený diskusi. K porozumění žákům je potřeba vůle se seznámit se světem mladých, nahlédnout realitu jejich očima. Pro učitele by mělo být charakteristické neustálé vstřebávání nových impulsů, vzdělávání se, rozšiřování si obzorů. Zkušený učitel by neměl studentovi předepisovat jedinou možnou cestu, po které by se měl žák vydat. Měl by ho pouze nasměrovat.*

## Literatura

- FALKOWSKA, M. (2016). O funkcjonowaniu rzeczownika *empatia* we wspólnym polskim dyskursie publicznym. In: Saicová Římalová, L. & Vaňková, I. (Eds.). *Lidský život a každodennost v jazyce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 120–135.
- HABERMAS, J. (2000): *Strukturální přeměna veřejnosti: zkoumání jedné kategorie občanské společnosti*. Praha: Filosofia.
- HELUS, Z. (1996). Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In: Pešková, J. & Lipertová, P. (Eds.). *Hledání učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 16–26.
- JANOŮŠEK, J. (1984). *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2017). Diskurzivna povaha kulturného textu pre deti vo vzťahu k individuálnej tvorbe textu dieťaťom. *Jazyk – literatúra – komunikácia* 6, s. 45–58. Dostupné z <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2017>>
- KUPERA, J. (Ed.). (2004). *Jan Amos Komenský. Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta, a. s.

- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Překlad M. Čejka. Brno: Host.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- PACOVSKÁ, J., ČADEK P. & JAVŮREK, L. (2016). Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie* 8, 2, s. 13–22.
- PACOVSKÁ, J. (2017). Konceptualizace vzdělání ve školním prostředí a rozhlasovém vysílání. *Jazyk – literatura – komunikace* 6, č. 12, s. 37–43. <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2017>>
- PACOVSKÁ, J., BURDOVÁ, J. & ERŠILOVÁ, T. (2017). Didaktika mateřského jazyka a její výchovné směřování. *Didaktické studie* 9, č. 2, v tisku.
- PALOUŠ, R. (1991): *K filosofii výchovy*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1997). K základům sokratovského dialogu. In: Vyskočilová, E. (Ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: AMU, Katedra autorské tvorby a pedagogiky, s. 7–13.
- SEMRÁDOVÁ, I. (2004). Péče o jazyk a komunikaci (Péče o logos jako smysuplnou řeč). In: Jirásková, J. a kol. *Základy společenských věd*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 503–650.
- SLAVÍK, J., JANÍK T., NAJVART, P. & KNECHT, P. (2017): *Transdisciplinární didaktika o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠEDO VÁ, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace* 25, 1, s. 32–62.
- ŠLÉDROVÁ, J. (2010). Cognitive linguistics, didactics and stereotypes. In: Scliar-Cabral, E. (Ed.). *Psycholinguistics: scientific and technological challenges*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, s. 105–112.

## **Kontakt**

Doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.  
Katedra českého jazyka a literatury  
Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta,  
Technická univerzita v Liberci  
Komenského 314/2  
46001 Liberec  
[jasna.pacovska@tul.cz](mailto:jasna.pacovska@tul.cz)



---

# STYČNÉ PRINCIPY LITERÁRNÍ A VÝTVARNÉ EDUKACE

Leo Vaniš

**Abstrakt:** Článek popisuje slovesnou a výtvarnou problematiku v edukačním poli nejprve z obecně-pedagogického hlediska v prostoru české školy, poté uvádí konkrétnosti na některých příkladech z teorie umění uplatňované ve škole. Článek vybírá pouze některé styčné prvky příbuzné oběma druhům umění, není jeho cílem postihnout celou umělecko-teoretickou problematiku v hodinách uměleckých výchov. Text uplatňuje nástroje jak pedagogické vědy, tak věd o umění (historie umění, estetika, teorie literatury). V rámci nadstandardní kulturní příbuznosti dvou národů článek doplní problematiku odbornosti uměleckých pedagogů v současné česko-slovenské soustavě.

**Klíčová slova:** mezioborovost, literární věda, výtvarná výchova, estetika, pedagogické vědy, teorie umění, obrazotvornost, stylizace, recipient, komparace, umělecké prostředky, osobnost učitele.

## THE SAME PRINCIPLES OF LITERARY AND ART EDUCATION

**Abstract:** The article describes the verbal and art issues in the educational field first from the general-pedagogical point of view in the area of the Czech school, then specifies some examples from the theory of art applied in school. The article only selects some interface elements related to both types of art, it is not intended to cover the whole of the artistic-theoretical issues in art lessons. The text applies the tools of both pedagogical science and art sciences (history of art, aesthetics, theory of literature). Within the framework of the above-standard cultural affinity of two nations, the article will supplement the issue of the professionalism of art teachers in the contemporary Czech-Slovak system.

**Key words:** *interdisciplinarity, literary science, art, aesthetics, pedagogical sciences, art theory, imagination, stylization, recipient, comparison, artistic means, teacher's personality.*

## 1. Úvodem umělecko-výchovné pole

V samotném úvodu článku bude zapotřebí si vymežit, co rozumíme pojmem umělecká výchova, resp. výchova literární a výtvarná. V edukačním prostředí se pohybujeme na poli jednotlivých školních disciplín, jejichž obsah stanovují Rámcové vzdělávací programy (RVP) a Školní vzdělávací programy je detailizují (ŠVP). My samozřejmě můžeme zkoumat jednotlivé výchovné elementy v konkrétních vyučovacích jednotkách, resp. rozdělených hodinách na výtvarnou či literární výchovu. V poslední době se ale na některých vysokoškolských institucích stále více uplatňuje princip obecné umělecké výchovy, která si neklade za cíl štěpit jednotlivá témata do typických vyučovacích hodin jim příslušejícím (např. problematiku výtvarné obrazotvornosti lze řešit v hodinách praktické výtvarné výchovy a téma kompozice slovesného díla zase ve vyučování českého jazyka, event. literatury v hodinách cizích jazyků). V průřezovém pojetí nám nepůjde o to, abychom tato umělecko-teoretická témata izolovaně vykládali, zkoušeli a uplatňovali v hodině konkrétní umělecké disciplíny, ale o soubornou spojitost, tedy myšlenkovou příbuznost a schopnost nahlížet na jev už od počátku komplexněji. Kupříkladu nemusíme probírat kompozici díla u románů na jednotlivé kapitoly, podkapitoly, ucelenost, sevřenost, časovou posloupnost, prostorovou a dějovou linii apod., tak jako se neomezíme jen prvek děje u futuristických obrazů. Lze to pojednat i opačně, a to z obecně estetického hlediska: prvek děje jako teoretický konstrukt vysledovat současně u literárního díla (tedy přímo v text) a díla výtvarného (schopnost vyčíst nějaké časoprostorové odehrávání se v obraze). Ještě lépe by tomu bylo v situaci slovesného díla, které doplňuje dílo výtvarné, tedy kniha a ilustrace. V tomto duchu se nabízí jako vhodný příklad žánr literatury pro děti a mládež (LPDM), tedy dětská kniha. V edukační realitě tyto aspekty můžeme sledovat zároveň, a to v obou umělecko-výchovných jednotkách, či nerozděleně, a to v případě hodin estetické výchovy, která jako disciplína vycházející z obecné teorie krásna (filosofie umění) je přímo k těmto účelům vhodná.

## 2. Dětská kniha a vychovatel-odborník

Vezměme si nyní dětskou knihu z dvou úhlů nazírání, a to jak z pohledu pedagoga-literárního odborníka, tak pedagoga-výtvarného umělce či teoretika. Uvedme, že knihu pojmáme jako celek textového vyjádření a ilustrativního výtvarného počínu, jenž je pro vizuální (vidění obrazu) a sluchovou recepci (čtení knihy někým jiným) u dítěte velmi podstatný. Je třeba říci, že u slovesného projevu pro dospělé lze chápat ilustrativní doprovod někdy pouze jako druhořadý, ale u dětské knihy tomu tak není a být nemůže – naopak vizuální stránka je mnohdy to primární, co dítě zaujme, a slovní doprovod je pak už jen dotvářen (zejména rodičem, např. u leporel apod.). Vzájemně se doplňujícím edukačním podnětem zde tedy rozumíme, aby vychovatel (rodič, učitel) dokázal vychovávaného (dítě, žák, student) dovést k pedagogickému cíli. Cílem je zapojit dostupné receptivní složky u vychovávaného a jejichž pomocí vychovat citlivého vnímatele na veškeré podněty v literárně-výtvarném předložení, tyto podněty zpracovávat a spojit si je. U starších žáků (studentů) můžeme již hovořit o edukačních cílech jako je stanovení vlastního estetického soudu, výchově k estetickému vkusu, získávání estetické zkušenosti apod., což je nanejvýš vhodné uplatňovat právě skrze tyto umělecké recipientské zážitky.

Vymaníme-li se na okamžik z pedagogické problematiky a dostaneme-li se k obsahové stránce umění, zjišťujeme, že stejný přístup lze při znalosti literární a výtvarné teorie (a konečně i umělecké historiografie) uplatnit v umění obou druhů na základě zobecnění, pro naši potřebu zde literárního a výtvarného kumštu. Jde tedy o všeobecný estetický princip (rozumějme studiem estetiky jako nejvyšší disciplíny filosofie umění) a osobnost učitele s estetickými zkušenostmi je tu vyloženež namístě. V tomto ohledu a především ve vymezení profilu uměleckého pedagoga je rovněž třeba dodat, že umělecká výchova jako jednotný aprobovaný obor se v českých studijních programech učitelství dosud nerealizuje, posluchač tedy studuje buď výtvarnou výchovu, nebo výchovu literární, a ani tu nelze - mnohdy bohužel – absolvovat bez studia bohemistiky jako celku. Nicméně, osvětlený učitel může vzhledem k své druhé aprobaci (zejména výtvarné výchovy) profilovat studenty na tom kterém stupni i typu školy právě interdisciplinárně, a to i s aprobací literární výchovy jako součásti anglistiky, rusistiky a jiných tzv. velkých filologií. Obecně estetický princip je žádoucí především u in-

terpretací jednotlivých děl a filosofickém tázání se na hlubší podstaty věci a světa vůbec, a to skrze dílo textové či výtvarné. Z výše uvedeného nám vysvítá, že osobnost učitele umělecké výchovy a jeho konkrétní interdisciplinární pohled je do značné míry závislý na jeho studované aprobaci, dále na jeho psychologickém profilu (zejména osobnostním předpokladu), životní a tvůrčí zkušenosti či stanoveném individuálním cíli výchovy. Do značné míry tedy připustíme i aspekt vnitřního pohledu, neohraničený subjektivismus, ale shodněme se na tom, že za kolektivní a hlavní cíl estetické nauky považujeme výchovu (skrze text i obraz) v citlivého vnímatele, schopného v budoucnu uchopit jak celek díla, tak celek světa, a dále tyto celky vidět v souvislosti ostatních věcí kolem něj, a to i přes jednotlivosti, které se během pedagogického procesu naučí (přes cestu k jednoty obrazu a textu) vidět. Uměleckým projevem – ať vnímaným či tvořeným - v interdisciplinarity výuky rozumějme knihu jako celek (text a obraz), a to jako předkládané dílo žákům a studentům nebo naopak jako jejich vlastní tvůrčí počín (od založení studentské redakce, přes kratší slohové a ilustrované dílo, až po prosté vyjádření či interpretaci čehokoli).

### **3. Schopnost obrazotvornosti**

Rozvinutá fantazie hraje nemalou roli a schopnost výtvarného i slovesného vnímání může mnohdy nabízet i novou barevnost nejen výtvarnou, ale „barevnost textu“. Dítě zapojivší fantazii v malbě a používší k vyjádření světa rozmanitost barev, tvarů, uměleckých technik apod., velmi pravděpodobně bude schopné tvořit či alespoň vidět takto rozmanité „barevné“ světy v řeči (textu). V každém případě percepční proces – „chytání“ informace z textu je procesem namáhavým a individuálním, navíc otázkou zůstává, do jaké míry a kde jej usměrňovat, aby došlo k správnému pochopení díla. Zde, na poli převodu z jednoho druhu umění do druhého (resp. i převodu znaku či kódu), zmiňme i psychologický termín transfer. Jde o nástroj z oboru pedagogické psychologie, kterým se hodnotí znalost věci získaná v ten který moment a následně uchovaná v paměti jedince pro případ aplikace na jiný problém či situaci. Taková schopnost je navýsost žádoucí především v pedagogickém prostředí a u umělecky orientovaného studenta lze tyto přenosy, získané v jednom druhu umění, aplikovat právě na jiný druh (např. autorský subjekt můžeme studenta naučit identifikovat teoretickými prin-

cipy v textu, které dále převede na identifikaci v malbě, rovněž kompozici můžeme vysledovat literární i výtvarnou, a to při dobrém náhledu na dílo obecně atd.) Dodejme pro úplnost, že o problematice výše zmíněného transferu z psychologického pohledu hovoří Stanislav Štech, a to v souvislosti s efektivností procesu učení: „Má-li být proces učení účinný, tak si musí žák daný poznatek zkonstruovat za použití intelektuálních nástrojů, které mu nabídne kultura prostřednictvím konkrétních osob (učitel), a které se mohou adaptovat a zdokonalovat.“ (SLAVÍK, J. – CHRZ, V. – ŠTECH, S. a kol.: Tvorba jako způsob poznávání. Karolinum, Praha 2014. ISBN: 978-80-246-2335-1., str. 7)

### 3.1 Problematika umělecko-edukační kvalifikace

V zájmu naší česko-slovenské příbuznosti kulturně-historické je zapotřebí doplnit pedagogický kontext tohoto článku ještě o jednu poznámku. Určité nuance vznikají u uměleckého učitelství mezi Českou a Slovenskou republikou: Ačkoliv je v rámci *Smlouvy o uznávání mezi ČR a SR o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů a vzdělání* (vydaných v ČR a SR ze dne 28.11.2013 č. 23/2015 Sb. m.s.) aprobace recipročně platná, nastává problém pojmání estetické, literární a výtvarné výchovy. Estetika je na slovenských univerzitách studována jako navazující magisterské učitelství zahrnující v sobě i složku výtvarnou a literární, a ze své podstaty vychází z filosofie umění, resp. filosofie výchovy (u učitelství) a absolventi jsou připraveni pro všechny typy a stupně škol (kromě mateřské školy a prvního stupně školy základní) vyučovat umělecký obor dle své profilace ve studijním programu *1.1.3 Učitelstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov*, studijním oboru *Učitelstvo estetickéj výchovy*. Vedle toho koexistuje ve stejném studijním programu obor *Učitelstvo výtvarného umenia* (opět mimo mateřské školy a prvního stupně školy základní). Např. České republice je na Karlově univerzitě vypisován jako samostatný navazující magisterský obor *8109T005 Estetika*, založený na filosofii umění slovesného i výtvarného, a to v programu *N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury* (na filosofické fakultě), který však není primárně určen pro učitelskou profesi (pedagogické vzdělání si musejí na specializovaných katedrách posluchači k tomu doplňovat), ale akreditován je program *N7504 Učitelství výtvarné výchovy v oboru 7504T290 Učitelství pro SŠ, ZŠ a ZUŠ*

(na pedagogické fakultě). Mimo pražskou univerzitu existují rozličné akreditace jak výtvarné, tak estetické výchovy, a to pro různé typy a stupně. Podotkněme jen, že program a obor je řazen v systému SR a ČR přesně naopak a obor v SR není kódovaný. U literární výchovy je situace zdánlivě jednodušší v tom smyslu, že se studuje v rámci programu N7504 Učitelství pro střední školy s názvem oboru *7504T039 Učitelství českého jazyka a literatury* na filosofické i pedagogické fakultě, tudíž je tedy nutné z poloviny absolvovat lingvistickou složku.

## 4. Proces estetické percepce

Zde se budeme zabývat uchopením informace z díla skrze smysly, aniž bychom zabíhali do fyziologie či anatome člověka. Půjde nám zde o psychologické pole. U rozboru textu a vůbec u vjemu příběhu ze samotné knihy (či nejen konkrétního příběhu, ale i abstraktního zážitku z volné básně, žánru pásma apod.) je cesta k uchopení tohoto světa v knize obsaženého poněkud jinak klikatá, než u vnímání plošné výtvarné tvorby (ilustrace). U obou zpracování díla samotným recipientem (žákem či studentem) existuje jedna jeho společná zkušenost (vázaná na věk), kterou již v minulosti prožil. Vedle této zkušenosti hraje zde roli i fantazie a složky inteligence, tedy především i schopnost spojovat přijaté vjemy a následně je zpracovávat. Roli samozřejmě hraje i to, zda dítě je více vizuálně gramotné (tedy vnímá kompozici obrazu a asociuje mu mnohé prožitě, viděné, naučené) či má sklon k obrazotvornosti básnické. Esteticky bohatý žák je ten, který má k dispozici obě složky, jež jsou dále posilovány a rozvíjeny nabídkami rozmanitých prostředků, a to jak aktivní tvořivosti, tak „pouhé“ recepce. Pro hlubší studium doplňme, že o vizuální gramotnosti, ikonografii a vizuální kultuře zajímavě pojednává W.J.T. Mitchell v publikaci *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture* (MITCHELL, W.J.T.: Art History, Aesthetics, Visual Studies, Clark Art Institute and Yale University Press, New Haven 2002) a zabývá se termínem obrazná představa, který dává do protikladu k obrazu jako materiálnímu artefaktu a počíná pomíjivostí. Obrazná představa přežívá jako stopa v paměti, udržuje se ve vyprávěních, zaznamenává v textech. Modifikuje se tak předáváním (mluvou, zápisem, kresbou) a přeměňuje zaznamenáváním z mysli do média nebo dokonce pak ještě z jednoho média do druhého (např. z textu na obraz). Obrazné představy

tedy vytváříme na základě schopnosti obrazotvornosti, kterou má každý do určité míry vrozenou, ale jinak bohatou a rozvinutou.

Představme si proces, kdy dítě uchopuje, na základě vjemu, myšlenku či vůbec informaci. Pomineme-li jeho věk a individuální osobnostní předpoklady, tak u práce s textem proces zprvu proběhne přes hlas, který obsahuje tón. Rodič či učitel nabídne pouhým vyslovením a za pomoci gestikulace či mimiky ku zpracování informací z knihy, a to na základě jeho opět individuálního pojetí (nejprve u něj proběhne tedy také zpracování té samé informace jím samotným). Informaci nabídne prostě tím, že ji nahlas dítěti přečte. Už zde je tedy informace z díla podána skrze třetí osobu (autor – rodič/ učitel – dítě), a to pokud si ji necháme takto zprostředkovat. V tomto okamžiku přichází důležitý moment, a tedy jakou principiálnost dítě zachová při dalším naložení s touto informací a vůbec s dalšími informacemi z díla. Abychom tedy mohli opominout psychologické aspekty a prvky sympatie či antipatie k recipientovi (či spíše informátorovi), barvu a výšku hlasu, tělesné chemické přenosy tělesné či důraz v projevu apod., uvažujme dítěti, který si text samo přečte bez zprostředkování dospělého.

Jednodušší je to u výtvarné percepce v tom smyslu, že dílo musí dítě samo nějak „přečíst“, což se stane, ale pak nastupuje mnohdy o to složitější cesta – naučit se ho příště dobře přečíst (tedy mu dílo vysvětlit a nějak jej uchopit). Pokud jde o literaturu, tak text může být na základě rodného jazyka (mateřské češtiny) pro dítě apriori „domácí“, tedy mu i citově blízký a nějak „bezpečný“, ale výtvarný jazyk je mnohdy jazykem novým a zatím bez visuálních zkušeností, tudíž nesrozumitelný. Stejně důležitá je nicméně pro oba druhy umění samotná zprostředkovanost, tedy kdo, jak a kde dílo dítěti nabízí. Pokud dítě vyslechne nebo samo přečte text, který se k němu dostane prostřednictvím slov nebo cestou fonetickou, svět obsažený v díle (v grafémech či fonémech) nevidí. Zůstává na dovednosti autora, jak dokonale dokáže čtenáři svět v knize (řekněme stvořený fiktivní svět) přiblížit a zda je vůbec jeho záměrem mu jej nějak přiblížit. I přes sebedokonalejší autorovu snahu co nejvýstižnějšího přiblížení fiktivního světa (lépe řečeno autorova záměru přiblížení) dítěti, nemůžeme konstatovat, že dítě uchopí nabízený svět přesně v intencích autorova pole, neboť jej nemůžeme nijak změřit. Pro ověření zde na řadu přichází výtvarná pedagogika, kde si můžeme „zkontrolovat“ informace z knihy skrze zadání dítěti výtvarně zpracovat informaci, resp. zda se vytvořený svět na papíře

přibližuje světu autora. Ale ani tak nemáme dokonalou jistotu „stejnosti“ dvou percepcí – autorovy a dítěte, neboť přichází pro změnu na řadu individuální způsob výtvarného zpracování dítětem. Stejně tak si můžeme tyto druhy umění prohodit a pedagogicky takto analysovat text, který dítě sepiše na základě vizuálního zpracování malby, ať už realistické či abstraktní (u abstrakce může použít pouhého řazení slov na základě dojmu z obrazu a vyjádřit informaci zvukomalbou či vizuální podobností v dualitě: písmeno-barva apod.). U této práce vznikají pak mnohdy nepřehlédnutelné počiny hodné učitelovi pozornosti a nabízí nám určitý „test“ porozumění a nahlédnutí do vnitřku žáka či studenta.

## 5. Závěrem

V tomto článku jsme se pokusili o pouhý nástin styčných teoretických principů literární a výtvarné teorie prakticky uplatněných v pedagogické praxi. V žádném případě nám nešlo o vyčerpávající pohled veškeré problematiky, tedy všech témat z obecné teorie umění, která by se dala takto rozpracovat. Pokusili jsme se nazírat na rozbor děl a recipientský zážitek skrze dva druhy umění, výtvarného a slovesného, a pro tuto práci jsme vycházeli ze zastřešující teoretické vědy zvané estetika. Jelikož historicky byla tendence umění spojovat v jeden celek, jeden projev a jeden výstup (a mnohdy se to tak i dařilo, např. v divadelních počinech, kde se uplatňuje kromě literatury i hudba, výtvarné umění a kinetická složka), můžeme tuto cestu volit i ve výchovné a vzdělávací práci jak institucionální (školy), tak i domácí, rodinné. V této alternativě nám nejde ani tak o vychovávání dětí jako „úzkých specialistů“ v jednom uměleckém druhu ba dokonce žánru, ale o schopnost uplatnit všechny složky vnímavosti při uchopení věci kolem nás a zpracovávání okolních podnětů. Jednoduše můžeme říci, že nám jde o všestranný rozvoj osobnosti, ať už osobnosti umělecké či osobnosti obecně vnímavé, a k tomu nám mohou posloužit výše uvedené podněty.

## Literatura:

- BALEKA, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník*. Praha: Academia. Bez ISBN.
- HENCMANN, W. & LOTTER, K. (1995). *Estetický slovník*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0478-8.



- JÁNSKÁ, L. (2007). *Mezi obrazem a textem*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1523-3.
- MITCHELL, W.J.T. (2002) Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. *Art History, Aesthetics, Visual Studies*, 24 (10). 15-29. ISSN:231-50.
- PETERKA, J. (2006). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Universita Karlova. ISBN: 80-7290-244-X.
- SLAVÍK, J. , CHRZ, V. & ŠTECH, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

**Autor: PaedDr. PhDr. Leo Vaniš**

**Pracoviště:** Universita Karlova, Filosofická fakulta,  
Katedra pedagogiky, Praha 1, Celetná 20, PSČ 11638

**Školitel: Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.**

**Byt:** Praha 13, Ovčí hájek 2164/26, PSČ 15800



## **VÝZKUMNÉ TEXTY**



---

# CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKŮ UČENÍ

V SOUVISLOSTI S NAVRHOVANOU REVIZÍ RVP ZV  
(SE ZAMĚŘENÍM NA KOMUNIKAČNÍ, SLOHOVOU  
A JAZYKOVOU VÝCHOVU)

**Miloš Mlčoch, Milan Polák**

**Resumé:** Cílem příspěvku je představení revize stávajícího vzdělávacího kurikula se zaměřením na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, zvláště pak na komunikační a slohovou výchovu a na jazykovou výchovu. Budou charakterizovány vybrané očekávané výsledky učení v jednotlivých uzlových bodech po ukončení 3., 5., 7. a 9. ročníku základní školy a předloženy jejich konkrétní ztace. Autor také představí návrhy na redukce gramatického učiva.

**Klíčová slova:** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, revize, jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, očekávané výsledky učení

**Abstract:** The aim of the paper is to present a revision of the current educational curriculum focusing on the Czech language and Literature subject, especially on communication and stylistic education and language education. Selected expected learning outcomes at individual crucial points after the 3rd, 5th, 7th and 9th school year (of elementary school) will be specified and presented with their concretizations. The author will also introduce suggestions for reducing grammar.

**Key words:** educational curriculum, revision, language education, communication and stylistic education, expected learning outcomes

## Úvod

Klíčovým mezníkem pro české školství stejně jako pro celou společnost byl rok 1989. Poté, co se naše společnost dala na cestu ekonomických a politických reforem, se logicky více otevřel prostor pro zavádění nových a moderních koncepcí vzdělávání. S tím souviselo zavádění moderních forem a metod výuky a mnozí pedagogové didaktikové hledali informační zdroje a inspiraci ve vyspělých zemích západní Evropy, v USA, Kanadě, ale také v úspěšných východoasijských zemích.

## Stat

Z dnešního pohledu, s více než dvacetiletým odstupem, můžeme konstatovat, že tento proces v mnoha ohledech probíhal často více či méně chaoticky. Za jednu ze základních příčin této situace můžeme spatřovat v tom, že koncepce vzdělávání v polistopadovém Československu a od r. 1993 v České republice bohužel nebyla cílevědomě a transparentně vytyčena a dlouhodobě udržována v požadovaných intencích. Pokud tomu tak bylo, několikrát se během posledních dekád potvrdilo, že z koncepce vzdělávání v ČR se stává politikum, a v důsledku toho se poměrně často výrazně měnily postoje k tzv. školské politice. V souvislosti s tím docházelo také jednak k uvolňování trhu, což umožnilo vydávat více než jednu řadu učebnic (tak tomu bylo do r. 1989), jednak k tomu, že se s uvolněním politické situace kladl ve společnosti všeobecný důraz na otevřenost a pluralitu názorů, což v důsledku „legitimizovalo“ formulování mnohdy výrazně odlišných pojetí vyučování českého jazyka, slohu, komunikační výchovy a literární výchovy.

To se výrazně projevilo v letech 1993–1997, když byly zaváděny nové vzdělávací programy pro základní školy (Obecná škola a později pro 2. stupeň ZŠ Obecná škola, Národní škola a Základní škola). Tyto programy se totiž lišily důrazem na různé složky vyučování českého jazyka i na vybrané metody a formy výuky.

Navzdory mnoha dobrým úmyslům a několika kvalitně připraveným koncepcím vzdělávání, včetně reformy systému vzdělávání, několikerym úpravám maturitních zkoušek a přijímacích zkoušek na střední a vysoké školy atd. projevy této složité situace přetrvávají do současnosti. Mnozí odborníci, vyučující, ale také laická veřejnost a samotní žáci a studenti nejsou s celkovou koncepcí vzdělávání spokojeni.

V r. 2005 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v dalších letech postupně rámcové vzdělávací obory pro střední školy, a to jak pro gymnázia, tak pro všechny typy středních škol. RVP navazoval na tzv. Bílou knihu, dokument, který vzbuzoval oprávněné naděje na cestu k pozitivním změnám v našem školství.

Musíme otevřeně přiznat, že Rámcový program pro vzdělávání už tak pozitivní ohlasy nezískal. Nespokojenost vyjadřovali především samotní vyučující, tedy rozhodující aktéři vyučovacího procesu. Jejich negativní reakce vycházely především z jejich dosavadních zkušeností a z pocitu, že jim přibude mnoho práce navíc, ale samotný obsah toho, jak budou učit, se prakticky může, ale nemusí příliš změnit. Ozývaly se ohlasy typu: ... *tohle není nic nového, my přece učíme komunikaci také, ale teď musíme vytvářet školní vzdělávací programy ..., ... nebylo lepší, když byly pevně stanovené osnovy? ... teď vlastně nevíme, co je tedy přesně závazné učivo a co není ..., ... jak to máme všechno v hodinách zvládnout, když se na 2. stupni snížila dotace pro češtinu a učiva teď přibývá?*“ apod.

V některých aspektech měli vyučující pravdu, na druhé straně je třeba zdůraznit, že bylo třeba předložit funkční a požadavkům současné doby odpovídající kurikulum, které by akcentovalo moderní prvky ve výuce (důraz na rozvíjení čtenářské gramotnosti, práci s textem, komunikační výchovu, dramatickou výchovu ad.)

Vedle vzdělávacích oblastí RVP předkládal průřezová témata, která měla sloužit jako prostředek pro a uplatňování mezipředmětových vztahů a integraci učiva. Přestože vytváření integrovaných předmětů je obtížné a v ČR je ve srovnání s vyspělými státy Evropy dosud méně využíváno, má v každém kurikulu své opodstatnění: „*Kurikulární obsahy školní edukace nemohou setrvávat na principu monodisciplinárnosti vyučovacích předmětů, podle něhož každá z věd má svůj odpovídající předmět, tedy např. geografie → zeměpis (...)* Počet vyučovacích předmětů nelze stále zvyšovat. Proto vznikají integrované předměty (a v důsledku toho také integrované poznání), i když jejich vytváření a realizace jsou velmi obtížné.“<sup>1</sup> Principy integrace a mezipředmětových vztahů jsou velmi dobře využitelné právě v předmětu český jazyk, a to jak mezi jeho vzájemnými složkami, tak ve

---

1 PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997., s. 266–267.

vztahu k dalším vyučovacím předmětům, například k dějepisu, zeměpisu, hudební a výtvarné výchově ad.

Příčinou odmítavého stanoviska učitelů a počátečního nezdaru této reformy byla především nedostatečná připravenost reformy, a to v těchto oblastech:

#### 1. personální

Učitelé nebyli dopředu připraveni na aplikaci základních principů RVP a na tvorbu školních vzdělávacích programů, a to zejména na integraci poznatků a komunikační výchovu (s níž je spojena čtenářská gramotnost) ve všech vzdělávacích oborech. Výhody ŠVP nebyly učitelům jednoduše vysvětleny.

Například v 1. vydání RVP ZV (2005) byly jako podpůrné prostředky správně vytyčeny dramatická výchova a kritické myšlení, jež měly být využívány ve všech oborech, ***kritické myšlení bylo v dalších vydáních dokumentu vyřazeno*** (jedním z důvodů byla skutečnost, že učitelé v té době nebyli v této oblasti dostatečně kompetentní).

#### 2. ekonomické

Reforma předpokládala ***postupné školení učitelů v praxi***, ale měla se promítnout také do ***koncepce všech oborových didaktik na školách*** připravujících učitele pro všechny typy škol (od MŠ, přes ZŠ a SŠ), ***což se doposud nestalo***.

V návaznosti na plnění úkolů RVP a ŠVP ***mělo dojít*** na školách mimo jiné také ***k individualizaci výuky***, to znamená vyučování v menších, diferencovaných skupinách. Ve vyučování českého jazyka by to znamenalo dělení třídy na menší skupiny (to naposledy nařizovaly celostátně platné osnovy z r. 1991 v českém jazyce v jedné hodině týdně).

To vše by ale znamenalo společně s modernizací škol výrazné navýšení financování školství, což se ovšem po r. 2005 také nestalo (srovnej České školství v mezinárodním srovnávání).

Na druhé straně je ovšem třeba vyzdvihnout skutečnost, že postupem času negativní ohlasy spíše ustupovaly. Nový RVP umožňoval jednotlivým školám klást větší důraz regionální specifika, jež mohly školy uplatnit prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů ve výuce. Mnohé školy začaly se svým ŠVP funkčně pracovat a začaly tak zažívat oprávněný pocit smysluplné koncepční práce a úspěšnosti v některých zásadních uka-



zatelích, včetně zkvalitnění a zatraktivnění výuky, většího prostoru pro motivaci ke studiu, úspěšnosti v přijímání svých absolventů na vyšší stupně škol ad.

## SWOT analýza kurikula

### **Jazyková výchova, Slohová a komunikační výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání v ČR:**

<p><b>SILNÉ STRÁNKY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zkušenosti NÚV se zaváděním kurikulární reformy</li> <li>– výsledky analýzy vybraných zahraničních kurikul</li> <li>– zaměření se na potřeby žáků</li> <li>– podpora konstruktivistického pojetí výuky</li> <li>– podpora formativního hodnocení</li> <li>– projekty zaměřené na sjednocování metodické podpory učitelů</li> </ul>	<p><b>SLABÉ STRÁNKY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– dlouhodobě nepředvídatelné postoje a požadavky společnosti</li> <li>– vysoké počty žáků ve třídách komplikují individualizaci výuky</li> <li>– nevyrovnaná kvalita učebnic a metodické podpory učitelů</li> <li>– dosud nezavedený kariérní řád pro učitele</li> <li>– nedostatečná implementace forem a metod vzdělávání (komunikační výchova, dramatická výchova, kritické myšlení ad.) do oborových didaktik v rámci přípravy studentů na vysokých školách</li> </ul>
<p><b>PŘÍLEŽITOSTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– otevřená spolupráce všech aktérů vzdělávání</li> <li>– redukce gramatického učiva</li> <li>– posílení komunikační výchovy</li> <li>– posílení prvků kritického myšlení, dramatické výchovy, integrované výuky a mezipředmětových vztahů</li> <li>– zaměření se na práci s aktuálními texty</li> <li>– podpora práce s textem, vyhledáváním, tříděním a hodnocením informací</li> <li>– implementace digitálního vzdělávání</li> <li>– zajištění dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na formy a metody práce a na způsoby hodnocení</li> </ul>	<p><b>HROZBY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– neochota některých vyučujících měnit stávající ŠVP</li> <li>– někteří vyučující budou i nadále preferovat gramatické učivo</li> <li>– někteří vyučující budou i nadále preferovat sumativní hodnocení</li> <li>– někteří vyučující budou nadále preferovat vysoký podíl známek z pravopisu a gramatického učiva na celkové klasifikaci předmětu</li> </ul>

Od zavedení RVP ZV do školské praxe v roce 2005 uplynulo již 13 let a během této doby se v zahraniční i tuzemské odborné literatuře profilují nové trendy, které se zabývají problematikou kurikulárních dokumentů. Změny prodělává rovněž didaktika jako vědní obor, který reflektuje teorii i praxi vyučování v souladu s rozvojem pedagogiky, psychologie a dalších vědeckých disciplín, které se vzděláváním souvisejí. Mění se také názory na postavení žáka, který se má stát centrem vzdělávacího procesu, vývojem prochází vzájemný vztah mezi vyučujícím a žákem.

Z uvedených skutečností vyplývá, **že nastal čas k předložení funkčního a požadavkům současné doby odpovídajícího kurikula**, které by akcentovalo moderní prvky ve výuce (důraz na rozvíjení čtenářské gramotnosti, práci s textem, komunikační výchovu, dramatickou výchovu ad.), modifikovalo vztah mezi vyučujícím a žákem, zohledňovalo roli žáka ve vzdělávacím procesu a **upravovalo očekávané výsledky učení a způsoby hodnocení**.

Očekávané výsledky učení byly nově formulovány tak, aby odrážely propojení všech složek předmětu český jazyk, tedy jazykové, komunikační a slohové výchovy. Pracovní skupina pověřená přípravou revize pojetí a obsahu vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (vzdělávací obor Český jazyk a literatura) předložila pracovní návrhy očekávaných výsledků učení (OVU) pro uzlový bod po ukončení 7. ročníku<sup>2</sup> a po ukončení 9. ročníku.

*V revidovaném RVP ZV nebudou obsaženy očekávané výstupy vzdělávání (očekávané výsledky učení) pro minimální doporučenou úroveň v rámci podpůrných opatření. Jak jsme již zmínili, nově jsou formulovány OVU po skončení 7. ročníku ZŠ.*

V následujícím srovnání předkládáme OVV z roku 2005 a současné navrhované OVU.

Zvolená hlediska:

---

2 Uzlový bod po absolvování 7. ročníku bude v revidovaném RVP ZV zařazen nově, stávající RVP ZV tento uzlový bod neobsahoval.

Nové OVU jsou modifikovány:

Příklad:

2005: ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami

2018: **ČJL-7-1-13 pracuje samostatně s Pravidly českého pravopisu, s jazykovými slovníky a příručkami včetně digitalizovaných zdrojů**  
(Téma je zařazeno do 6. – 7. ročníku, v očekávaném výsledku vzdělávání je zdůrazněna práce s informacemi z digitalizovaných zdrojů).

2005: ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití

2018: **ČJL-9-2-17 rozlišuje prostředky spisovného a nespisovného jazyka, rozeznává jejich funkci a této znalosti využívá i při tvorbě vlastního textu a v mluveném projevu**

(V OVU je znalost prostředků spisovného i nespisovného jazyka směřována k praktickému využití ve vlastních komunikátech).

OVU jsou formulovány jako výrazně inovativní nebo zcela nové:

Příklad:

ČJL-7-1-03 **používá metody kritického myšlení, studijního čtení, tvořivého psaní a naslouchání**

Novinkou, která by měla napomoci učitelům při práci s očekávanými výsledky vzdělávání, jsou jejich konkretizace, které jsou zaměřeny na popis jednotlivých učebních činností.

Příklady:

- dbá na kulturu jazykového projevu, funkčně využívá a vysvětluje využití konkrétních jazykových prostředků v dané komunikační situaci
- vyjadřuje se kultivovaně
- rozlišuje mezi spisovnými a nespisovnými jazykovými prostředky a rozpozná, v kterých komunikačních situacích je může použít
- vyslovuje pečlivě samohlásky, souhlásky a souhláskové skupiny
- odstraňuje ze svého projevu tzv. parazitující slova
- dokáže opravit spolužákovy chyby v mluveném projevu

- **užívá vhodně hlasitost projevu, dbá na tempo, větný přízvuk a melodii; mluvený projev doplňuje vhodnými gesty a mimikou**
- užívá v mluveném projevu přiměřenou hlasitost řeči podle dané komunikační situace
- dokáže přizpůsobit tempo řeči komunikační situaci a komunikačnímu záměru
- používá správně větný přízvuk a intonaci, zejména pro rozlišení vět podle postoje mluvčího
- doprovází svůj projev vhodnými gesty a mimikou

- **vyhledává v textu klíčová slova a na jejich základě vytváří poznámky, výtah, výpisky; zhodnotí, které informace se dozvěděl**
- vyhledává a zaznamenává klíčová slova a dává je do souvislosti
- pořizuje z textu poznámky, výtah a výpisky, orientuje se v nich; je schopen se z nich učit a vysvětlovat je spolužákům a vyučujícím
- zhodnotí informace, které se dozvěděl, a dává je do souvislosti s těmi, které již zná

- **používá metody kritického myšlení, studijního čtení, tvořivého psaní a naslouchání**
- čte s porozuměním
- dokáže třídit a zpracovávat informace z textu (INSERT)
- posuzuje obsah textu z různých hledisek (pětílístek)
- vytváří myšlenkovou mapu a vytváří asociace
- rozvíjí a dokončuje započaté věty nebo příběhy v mluvené i psané podobě
- používá metodu podvojného deníku a volného psaní
- pozorně naslouchá, reflektuje to, co slyšel, vyjasňuje si nepochopené, sumarizuje fakta a sdílí svoje postřehy

V této souvislosti je třeba také zmínit zásadní skutečnost, že v konkretizacích OVU se odráží redukce učiva, což byl jeden ze základních požadavků během přípravy revize vzdělávací oblasti a vzdělávacího oboru.

Tato redukce vychází jednak z požadavků našich předních pedagogů a didaktiků, jako je např. Jan Průcha, Jarmila Skalková, Vlastimil Pařízek a dalších, jednak ze skutečnosti, že mnohé učebnice českého jazyka jsou obsahově předimenzované. Vyučující často ve snaze vycházet ze struktury a obsahu učebnice předkládají žákům terminologicky i pojmově náročné učivo. Mnozí učitelé i autoři učebnic považují svůj předmět za ten nejdůležitější ze všech a snaží se žákům, zprostředkovat co nejvíce poznatků, které po nich

poté ovšem požadují. I přesto se značná část učitelů shoduje v tom, že rozsah vzdělávacího obsahu oboru český jazyk a literatura je předdimenzovaný. V **dotazníkovém šetření ČŠI** realizovaném v roce 2017 **považuje 19 % učitelů češtiny obsah daného tematického celku za předdimenzovaný, 15 % z nich vybralo možnost nepřiměřená náročnost některých výstupů** pro žáky a **13 %** vyučujících označilo variantu **chybějící témata pro studijní a životní dráhu žáků**.<sup>3</sup>

Současné učebnice češtiny jsou zpracovány předními odborníky, ať už jde o didaktiky nebo učitele s dlouholetou praxí a vynikajícími výsledky. Ti se v dobré víře snaží zprostředkovat učitelům a žákům co nejvíce fundovaně zpracovaných výkladů učiva, cvičení a úkolů, ať už tradičních či méně tradičních, a to vše ve více či méně zdařilé grafické úpravě. Přesto v učebnicích češtiny z hlediska rozsahu dosud převládá pravopisné a gramatické učivo, tedy nácvik, osvojování a procvičování pravopisných jevů a tvaroslovná a skladební problematika. Když k tomu připojíme slovtvorbu a nauku o slovní zásobě a nahlédneme například do připravených učebnic nakladatelství Fraus, zjistíme, že objem jazykovědných poznatků je opravdu obrovský.

Proto jsme připravili pracovní návrh na redukci učiva, popřípadě jeho přesuny do vyšších ročníků základní školy, resp., na střední školy. **Redukce jazykovědného a pravopisného učiva vytvoří prostor pro širší využívání forem a metod komunikační výchovy, kritického myšlení, a dramatické výchovy.**

## **Pracovní návrhy na redukci gramatické učiva a možné přesuny do vyšších ročníků nebo na střední školu**

### **6. ročník**

ČJL-9-2-04 určí slovesný rod – přesunout do 8. ročníku

ČJL-9-2-06 určí slovesný a jmenný přísudek; lépe přísudek jmenný se sponou, probírat jen sponu být, další spony (*bývat, stát se stávat se*) přesunout do 7. ročníku

9-2-07 hláskové skupiny se znělostní spodobou v českých slovech – přesunout do 7. ročníku

---

3 SUCHOMEL, P, PAVLAS, T. *Výsledky dotazníkového šetření Co přineslo testování v roce 2017*. ČŠI, 2018. Prezentováno 29. května 2018 na Odborném semináři nad výsledky výběrového testování žáků v roce 2017.

## 7. ročník

9-2-04 správně tvoří tvary obtížnějších zájmen (jenž, týž) – vypustit rozliší příslovečnou spřežku a správně ji napíše – probírat jen jednoduché příklady

Předložky vlastní a nevlastní – probírat jen jednoduché příklady, složitější přesunout do 8. ročníku

9-2-04 slovesný vid – přesunout do 8. ročníku

## 8. ročník

ČJL-9-2-06 odliší větu dvoučlennou, jednočlennou a **větný ekvivalent**; (vypustit pojem **větný ekvivalent**)

určí druh podmětu – vyjádřený slovem, vyjádřený větou, nevyjádřený, **všeobecný** – vypustit; v učebnicích bývají chybné příklady

určí příslovečná určení – jen 4 hlavní typy (místo, čas, způsob, příčina) rozhodne, zda je rozvitý přívlastek připojen k členu řídicímu pevně, nebo volně; přesunout na střední školu – jen výběrově v 9. ročníku pouze seznámit

vypustit pojem **nadvětná stavba**

ČJL 9-2-08 vypustit pojem **interdialekt**

## 9. ročník

9-2-07 – správně užívá interpunkci ve větě jednoduché – aplikuje pravidla týkající se vsuvky; lépe: pracuje se zvláštnostmi ve větné stavbě, rozvitého větného členu volně nebo těsně připojeného, pouze seznámit; samostatného větného členu (vypustit nebo pouze seznámit).

### **Shrnutí – návrh na přesunutí učiva na střední školu:**

#### **Tvarosloví:**

- tvary přechodníků přítomných i minulých
- zájmena: skloňování jenž, týž
- skloňování méně frekventovaných slov přejatých (vlastních jmen atd.)

#### **Skladba:**

- přívlastek volný a těsný
- větný ekvivalent
- další druhy příslovečného určení (prostředek, zřetel, účel, přípustka ad.)

- doplněk
- zvláštnosti a nepravidelnosti ve větě stavbě

Pokud jde o syntaktické učivo, žáci na 2. stupni základních škol mají podle požadavků dosavadního RVP ZV zvládnout poměrně značné množství syntaktických pojmů. Mají také chápat strukturu věty, vyjádřit ji grafickým vzorcem a určovat její jednotlivé větné členy. Největší obtíže jim dělá určování přívlastku neshodného a doplňku. Postřehy o aktuální výuce skladby a závěry výzkumů o úspěšnosti žáků ve skladebních úkolech uveřejnili například Ludmila Zimová<sup>4</sup> nebo Martin Chvál a Martina Šmejkalová<sup>5</sup>.

Syntaktické učivo na všech stupních škol by nemělo být samoúčelným obsahem výuky, ale mělo by mít největší možnosti uplatnění při tvorbě textu a v rámci integrace se slohem. V současnosti je také třeba inovovat cvičení s důrazem na syntézu (modelová cvičení, cvičení stylistická s úpravami různých verzí textu, cvičení substituční a transformační, která obsahují například učebnice nakladatelství Český jazyk s Tobiášem.

V souvislosti s redukcí gramatického učiva **bude také nutné změnit požadavky obsažené v přijímacích zkouškách na střední školy.**

## Závěr

Revize stávajícího kurikula by měla přinést větší prostor pro rozvoj komunikační výchovy a pro využívání metod kritického myšlení. Zavádění moderních forem a metod do výuky by mělo přispět k větší atraktivitě našeho vzdělávacího oboru. Nově formulované očekávané výsledky vzdělávání a jejich konkretizace lépe postihují profil žáka v daných uzlových bodech vzdělávání. Přispívají také k propojení jednotlivých složek vzdělávacího oboru, tedy jazykové, komunikační a slohové a rovněž literární výchovy.

---

4 ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 2015–2016, roč. 66, č. 4, s. 164–169.

ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 241–244.

5 CHVÁL, M., ŠMEJKALOVÁ, M. Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 2018, s. 105–134.

## **Kontakt**

Miloš Mlčoch  
Národní ústav pro vzdělávání  
Weilova 1271/6, Praha-Hostivař

Milan Polák  
KČJL PdF UP v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 772 00 Olomouc



---

# ČTENÍ S POZUMĚNÍM OPTIKOU DVOU VÝUKOVÝCH METOD

**Radana Metelková Svobodová**

**Resumé:** Autorka příspěvku poukazuje na aktuální pojetí jedné receptivní komunikační dovednosti, a to na čtení s porozuměním. Dominantou předkládaného textu je seznámení s vybranými výstupy longitudinálního výzkumného šetření, které autorka textu započala ve školním roce 2015/2016, aby získala komplexní a objektivní data o žákovské schopnosti číst s porozuměním. Šetření sleduje vývojovou dynamiku kvantitativních a kvalitativních parametrů čtení s porozuměním u žáků 1. stupně ZŠ a předložený text stručně prezentuje vybrané aspekty hodnocení kvality čtení a dosažené výsledky.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, výuková metoda čtení, eyetracker

**Abstract:** The author of the paper points to the current concept of one the receptive communication skills, namely reading with comprehension. The main point of the presented text is a presentation of the selected outcomes of the longitudinal research survey that the author of the text began in the school year 2015/2016 to obtain comprehensive and objective data on pupils' ability to read with comprehension. The survey monitors the developmental dynamics of the quantitative and qualitative parameters of reading achievements of pupils' of 1st grade of primary school. The text briefly presents selected aspects of the reading quality assessment and some detected data.

**Key words:** reading literacy, initial literacy, education method of reading, eyetracker

# Úvod

Transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989 se výrazně projevila ve snaze zefektivnit výuku, zpestřit ji a zatraktivnit ji žákům natolik, aby jejich učební výsledky byly dosahovány hravou formou a byly využitelné v dalším životě. Toto směřování ovlivnilo současně přístup k výuce prvopočátečního čtení, a to i ve smyslu možnosti výběru výukové metody ve vazbě na možnosti školy, potřeby žáků či vůli učitele.

Předkládaným textem budeme usilovat o stručnou prezentaci dílčích výstupů longitudinálního výzkumu realizovaného na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.<sup>1</sup> Výzkumný záměr se mimo jiné soustřeďuje na mapování vlivu prvků elementové a celostní psychologie implementovaných do základních didaktických přístupů užívaných při výuce prvopočátečního čtení a současně registrování jejich vlivu na žákovské porozumění textu v rámci prvostupňové edukace. Zmíněné psychologické prvky se výrazně zračí v metodikách dvou námi sledovaných výukových metod čtení, které jsou současně dvěma nejčastěji užívanými metodami výuky čtení v České republice (srov. Metelková Svobodová, 2017). Na jedné straně hovoříme o metodě analyticko-syntetické, řazené k tzv. bottom-up metodám, jejíž metodika staví na principu seznámení žáků s částmi, elementy, tj. písmeny/hláskami, a od dílčích elementů směřuje ke čtení s porozuměním (Wildová, 2005, s. 17; Zápotočná, 2001, s. 290 a další). Na straně druhé mapujeme vývoj čtenářských dovedností u žáků, kteří byli vyučováni genetickou metodou, tj. metodou, řazenou k tzv. top-down modelu (k tomu viz dále v textu). Ten se výrazně odlišuje od prvního zmíněného, neboť žáci jsou hned zpočátku výuky čtení vedeni k zapojení vyšších myšlenkových procesů a ke vnímání významu čteného. Na elementy se zaměřují až druhotně (Zápotočná, 2001, s. 292; Wildová, 2005, s. 18).

Registrujeme významné protiargumenty, které analyticko-syntetickou metodu staví do mírně negativního světla, neboť poukazují na to, že žákovo uchopení významu slova, resp. textu, je možné až po dokonalém poznání jeho elementů. Navíc samozřejmě platí, že osvojení si principu skladu ne-

---

1 Příspěvek prezentuje výstupy dvou na sebe navazujících projektů SGS, konkrétně se jedná o projekty *Mapování vlivu výuky čtení na formování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím moderní technologie* (SGS10/PdF/2016-17) a *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti* (SGS8/PdF/2018-19).

musí být automaticky zárukou uchopení významu čteného. V dřívějších dobách bylo v praxi možné registrovat, že cílem výuky čtení nebylo žákovské porozumění textu, nýbrž zvládnutá čtenářská technika, tj. co nejkvalitnější čtenářský výkon, který byl dominantně charakterizován rychlostí a správností čtení. Směřujeme-li však k funkčnímu využití dovednosti číst, tedy k takovým žákovským čtenářským dovednostem, které reprezentuje porozumění textu na všech jeho úrovních, pak čtenářský výkon vnímáme jako doprovodnou charakteristiku vývojové dynamiky čtení s porozuměním.

K výše uvedenému bychom rádi podotkli, že k oběma sledovaným metodám přistupujeme totožným způsobem a že údaje, jimiž charakterizujeme vývoj čtenářských dovedností, získáváme objektivně, a to s oporou o moderní technologii (viz k tomu dále). Zajímá nás, zda užití zcela odlišného typu výukové metody se zřetelněji odráží na kvalitě čtení s porozuměním u žáků v prvostupňové edukaci.

## Stat'

Chápeme-li čtení ve školském prostředí jako proces komplexní a mimořádně náročný, který se navíc dynamicky proměňuje v čase, což závisí na rozhojňování žákovských zkušeností z různých oblastí, musíme přijmout také teoretické přístupy psychologických teorií. Ty se totiž zatím zcela neshodují v pojetí identifikace významu/obsahu čteného. Shodně sice tvrdí, že základním předpokladem úspěšného čtení je rychlé, správné a pohotové dekódování formy textu, tj. rozpoznání/přečtení slov, resp. textu. Avšak dále se jejich názory rozcházejí. Vedou diskusi o tom, jak významnou roli přisoudit dvěma základním přístupovým cestám k dekódování formy textu, a zejména pak k přisuzování významu slov a následně textu. Na myslí máme cestu zrakovou a sluchovou.

Připustíme-li možnost přímé zrakové cesty, přikláníme se k těm, kteří tvrdí, že žák si vybaví význam čteného slova automaticky po jeho zhlédnutí. Neregistruje tedy jednotlivá písmena, identifikuje slovo jako celek, což je charakteristické pro způsob čtení vyspělých čtenářů. Naproti tomu stojí druhá možnost, tzv. nepřímá, fonologická cesta, která zprostředkovává význam čteného s oporou o zvukové ztvárnění grafického záznamu. Tento model koresponduje jak s metodou analyticko-syntetickou, tak s dalšími tzv. hláskovými metodami (srov. Zápotočná, 2008, s. 108). Současně

existuje také tzv. duální model dvou cest (Zápotočná, 2001, s. 287), který připouští možnost paralelního fungování obou výše naznačených způsobů. Tvrdí totiž, že jejich podíl se dynamicky proměňuje v závislosti na vývoji čtenářských dovedností.<sup>2</sup>

Všechny zde představené cesty vyúsťují v dichotomickou kategorizaci kognitivně-psychologického pojetí čtenářského procesu. Opět zde proti sobě stojí dva rozdílné modely, přičemž jeden z nich, tzv. bottom-up, staví na předpokladu, že je nutné, aby žáci nejprve trénovali fonologické a vizuálně percepční schopnosti a dokonale ovládli abecední kód. Porozumění čtenému, tedy dekodování významu textu, se v tomto modelu pojímá jako automatická a průvodní dovednost, která se dostaví na základě kvalitně zvládnutého dekodování formy textu. Naopak druhý model, tzv. top-down, vnímá čtení jako proces, při němž se již od počátku významy konstruují a porozumění čtenému je pojímáno jako nedílná součást dekodování formy textu a probíhá současně s dekodováním významu textu, kterou by mělo usnadňovat (Zápotočná, 2001, s. 292).

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že nejednotnost pohledu na proces čtení, který kognitivní psychologie nabízí, není možné nestanovit jednoznačnou cestu ke kvalitní výuce prvopočátečního čtení a jediný vhodný pohled na užívané metody v edukaci. Lze tedy volit z obou přístupů, hledat inspiraci v rozdílnosti naznačených modelů a s ohledem na aktuální potřeby každého žáka je doporučeno způsoby i kombinovat.

Stručné teoretické vymezení podpoříme prezentací dílčích výsledků našeho longitudinálního výzkumu, který je realizován na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou od roku 2014. V příspěvku budeme představíme výstupy dvou skupin žáků, které byly vybrány na základě dostupného výběru, při němž hrála dominantní roli užitá výuková metoda čtení, ochota škol spolupracovat, souhlas rodičů se zapojením jejich dítěte do výzkumu a mimo jiných aspektů také to, že dítě neumělo při nástupu do 1. ročníku ZŠ číst. U první patnáctičlenné skupiny bylo čtení vyučováno analyticko-syntetickou metodou (dále jen AS metoda) a u druhé, stejně rozsáhlé skupiny metodou genetickou (dále jen G metoda). Jednalo se o žáky dvou základních škol Moravskoslezského kraje. Měření vzorku započalo ve škol-

---

2 Toto pojetí se nám zatím na základě našich dlouhodobých výzkumných zkušeností jeví jako nejprijatelnější.

ním roce 2015/2016, kdy žáci nastoupili do 1. ročníku, a poslední měření bylo zatím realizováno v červnu 2018, kdy navštěvovali 3. ročník.<sup>3</sup>

Pozornost jsme soustředili na mapování vývoje čtení s porozuměním, které v sobě zahrnovalo monitorování vývoje kvality čtenářské techniky, resp. čtenářského výkonu, a sledování kvality porozumění textu v uvedeném období. Po stránce kvantitativní byla pozorována rychlost čtení, počet učiněných chyb při čtení a počet tzv. sebekorekcí, jimiž označujeme opravu vlastní zaregistrované chyby. Veškeré chyby a sebekorekce zaznamenané při hlasitém čtení žáků jsme současně kategorizovali, abychom jimi mohli lépe dokumentovat vývoj každého čtenáře.<sup>4</sup> Důraz byl však primárně kladen na kvalitativní znak čtení, a to na porozumění textu. Tomuto aspektu se budeme dále věnovat, abychom poukázali na výsledky edukace a vztáhli je k dříve naznačeným teoretickým východiskům. Naše výzkumné snahy mají samozřejmě i další cíle, sledujeme například, zda si žáci při řešení úkolů, kterými je ověřováno jejich porozumění textu, pomáhají návratem k textu či nikoliv. Pozornost je současně věnována také žákům, kteří při čtení nepostupovali podle pravidel užití metody výuky čtení a volili vlastní strategii prvopočátečního čtení.

Všechna měření byla zaznamenávána prostřednictvím eyetrackeru, z jehož zvukových a obrazových záznamů byla následně prováděna precizní analýza čtení každého žáka. Pro použitý přístroj je charakteristické, že snímá oční pohyby člověka a je schopen je zpracovat do elektronické podoby. Výsledkem záznamu je zachycení tzv. fixací, zastavení oka v určitém bodě, a sakád, které dokumentují trasu mezi jednotlivými po sobě následujícími fixacemi. Předkládaná analýza pracovala s daty získanými při třech měřeních ve školním roce 2015/2016 (listopad, březen a červen) a dvou měřeních následujících dvou školních let, která byla provedena vždy v listopadu a červnu. Souhrnně je tedy vývoj čtení uvedeného vzorku popisován daty ze sedmi měření. Každé z nich bylo doplněno o strukturo-

---

3 Naším cílem je pokračovat v monitorování čtenářských dovedností až do školního roku 2019/2020, abychom získali komplexní informace o vývoji žákovského čtení a porozumění textu, které pokryjí celou prvostupňovou edukaci.

4 Vzhledem k možnostem rozsahu textu příspěvku nebudeme tyto parametry čtení konkrétněji přibližovat.

vané rozhovory s dětmi, jimiž byly získávány informace o jejich vztahu ke čtení, o četnosti četby, o oblíbených knihách aj.<sup>5</sup>

Představme si nyní stručně vybrané výstupy, k nimž jsme našimi měřeními dospěli. Jak bylo naznačeno dříve, budeme se věnovat pouze informacím, které vyplynuly z monitorování žákovského porozumění čtenému textu.<sup>6</sup> Tento aspekt byl sledován až od 2. měření v 1. ročníku, tj. od března 2015, a dále pak při všech na něj navazujících. Porozumění textu bylo po každé ověřováno s oporou o doprovodné ilustrace či fotografie, z nichž žáci buď vybírali ty, které odpovídají přečtenému, nebo si naopak všímali odlišností mezi obrazovým materiálem a textem. Až poslední měření ve 3. ročníku, tj. v červnu 2018, pracovalo výhradně s textem<sup>7</sup> doplněným o úkoly, které se vázaly k úrovním porozumění textu, s nimiž pracuje ověřená metodika reprezentativního mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS (srov. např. Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017).

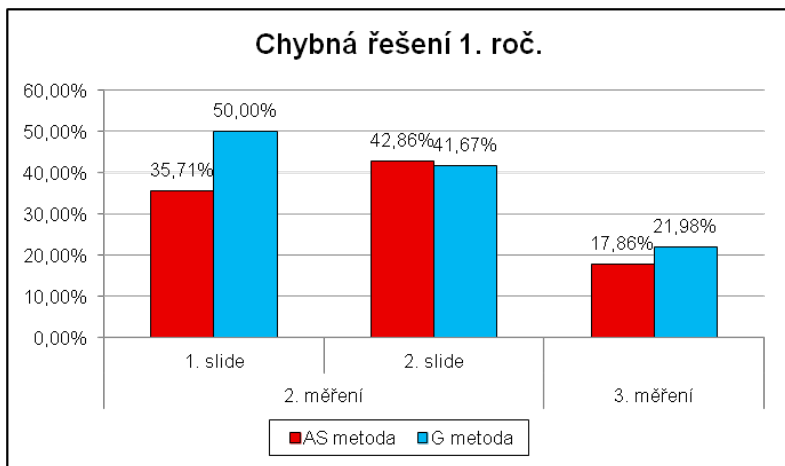
K jakým výsledkům jsme dospěli? Závěry z 2. a 3. měření v 1. ročníku přehledně dokládá Graf 1. Při 2. měření, tj. v březnu 2016, zvládli žáci AS metody vyřešit úkol na 1. snímku správně častěji než žáci G metody (necelých 65 % AS metody ku 50% žáků G metody). Zadání spočívalo ve výběru ilustrací k souvislému textu, který byl tvořen dvěma větami a jedním souvětím. Čtenáři vybírali ze čtyř ilustrací dvě, které přečtenému odpovídaly. Usuzujeme, že poměrně vysokou chybovost způsobila rychlost výběru ilustrací a zbrkllost dětí, jelikož jsme často zaznamenávali částečně správné odpovědi. K lepším výsledkům jsme dospěli při 3. měření v 1. ročníku, tj. v červnu 2016. Úkolem dětí bylo postupně přečíst věty souvislého textu (příběhu o dvou dětech), k nimž opět vybíraly vhodnou ilustraci, a to vždy jednu ze tří nabízených. Tento úkol zvládali nepatrně lépe řešit žáci G metody (viz Graf 1).

---

5 Pro prezentaci těchto výstupů není v textu příspěvku prostor.

6 Testové materiály, které byly při výzkumu použity, byly vytvořeny speciálně pro naše měření. Všechny zohledňovaly vývojovou dynamiku žákovských čtenářských dovedností ve sledovaném období. Největší omezení nastalo v případě 1. a 2. měření v 1. ročníku, kdy žáci AS metody ještě neznali všechna písmena abecedy a žáci G metody byli seznámeni pouze s tiskacími psímeny. Navíc bylo nutné, aby žáci čtený text viděli poprvé až při samotném měření a každé z nich proto probíhalo po jednotlivcích. Do materiálů byl včleněn výhradně text a ilustrace, které nebyly součástí žádného výukového materiálu ani jedné ze sledovaných skupin.

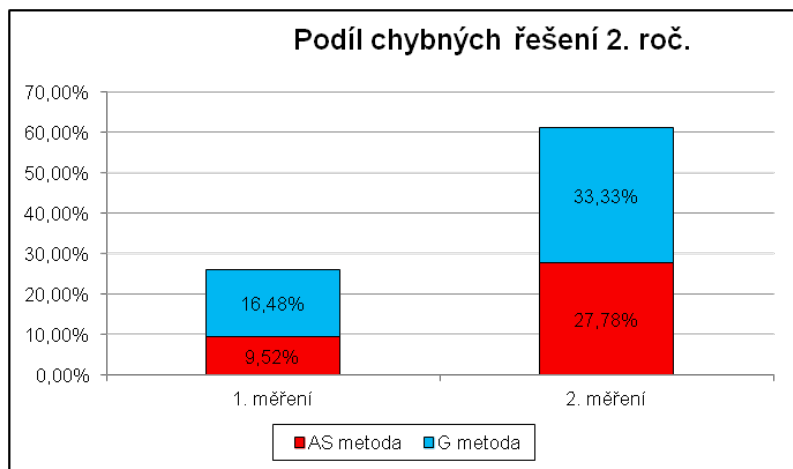
7 Jednalo se o souvislý text informačního charakteru.



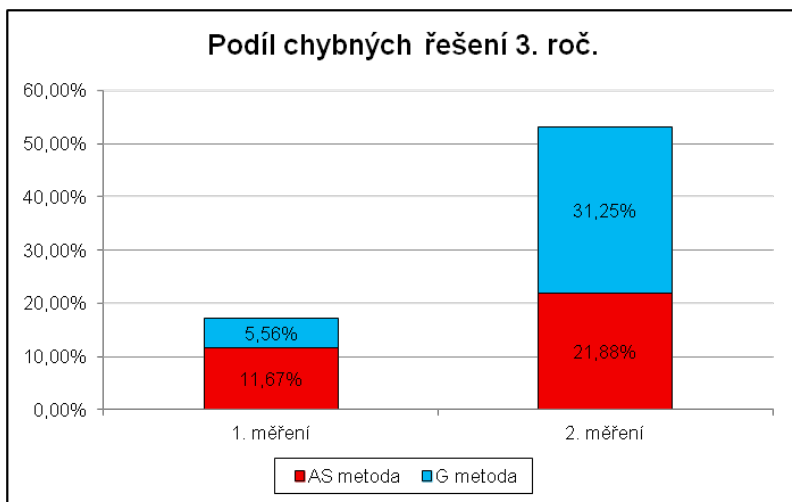
Graf 1 Výsledky měření v 1. ročníku

Vývoj žákovského porozumění textu dokládáme Grafem 2. Při 1. měření ve 2. ročníku, tj. v listopadu 2016, bylo žákům předloženo totožné zadání jako na konci 1. ročníku. Pracovali akorát s náročnějším příběhem a náročnějším textem. Výsledek naznačil zlepšení u obou sledovaných skupin. Volbu vhodných ilustrací tentokrát prováděli lépe žáci AS metody, jejichž výběr nebyl správný u necelých 10 % snímků, zatímco žáci G metody chybovali u více než 16 % snímků. Zato v závěru školního roku 2015/2016, tj. při 2. měření ve 2. ročníku, se chybovost dětí v této oblasti více než zdvojnásobila. Jejich úkolem bylo rozhodnout, v čem neodpovídá text popisu fotografií, které jim byly postupně na několika snímcích předkládány. Přestože jsme zde registrovali zhoršení, upozorňujeme na skutečnost, že se týká obou sledovaných skupin. Podotýkáme, že hůř tento úkol opět zvládali řešit žáci G metody, a to u více než 5 % odpovědí.

Následující graf, tj. Graf 3, dokumentuje výsledky obou skupin v listopadu 2017 a v červnu 2018, kdy žáci navštěvovali 3. ročník. Pozoruhodný je opět vývoj, který naznačuje, že při 1. měření selhávali více žáci AS metody, a to v necelých 12 % případů, zatímco žáci G metody dosáhli o polovinu lepšího výsledku. Obrat znovu nastal na konci 3. ročníku. To už nebyl respondentům předkládán text s obrazovým doprovodem, praco-



Graf 2 Výsledky měření ve 2. ročníku



Graf 3 Výsledky měření ve 3. ročníku



vali výhradně s textem. Konkrétně se souvislým informačním textem, který byl doprovázen otázkami s nabídkou odpovědí, z nichž děti volily. Ukázalo se, že tento způsob práce svědčil více žákům AS metody, neboť si s volbou správných odpovědí poradili o 10 % lépe.

Konkrétněji jsme o žákovském porozumění textu na konci 3. ročníku ZŠ zjistili, že nejvíce všichni selhávali při řešení úloh, které se váží k postupu porozumění vyvozování závěrů a posuzování obsahu, jazyka a formy textu. Vyvozování závěrů činil větší problémy žákům G metody, chybovalo zde 3,89 % čtenářů, zatímco u AS metody jich bylo jen 1,79 %. Hodnotit obsah, formu a jazyk textu se naopak nedařilo více žákům AS metody než žákům G metody (8,93 % ku 2,78 %). Zajímavě vynívá také zjištění, že při interpretaci textu dosahovali žáci obou skupin obdobné výsledky, u AS metody bylo zaregistrováno 1,79 % nesprávných odpovědí a G metody 1,11 %. Zmínit je vhodné i to, že na nejméně náročné úrovni porozumění, tedy vyhledávání explicitně uvedených informací v textu, žáci vyučovaní AS metodou nechybovali ani jednou a žáci G metody jen minimálně, 0,56 % ji vyřešili nesprávně.

## Závěr

Představené výstupy sedmi měření dvou skupin žáků 1. stupně ZŠ, kterými je charakterizován vývoj jejich schopnosti porozumět textu od 1. do 3. ročníku, naznačují potřebu obezřetně přistupovat k hodnocení uživatelských metod výuky prvopočátečního čtení. Na základě našich zjištění nelze zcela souhlasit s tvrzeními, která nekriticky preferují jednu z metod, aniž by tato konstatování byla podložena výzkumně a s oporou o longitudinální data. Výsledky, k nimž jsme dospěli, popírají tvrzení, jimiž je propagována genetická metoda: „...vnímání obsahu vět je mnohem lepší, od začátku je tak dosaženo čtení s porozuměním“ (online) či „...musíme zdůraznit, že žáci dokáží daleko lépe vnímat obsah vět, a tak je od samého začátku docíleno čtení s porozuměním“ (online). Na druhou stranu nechceme zastírat, že žáci G metody při 1. měření v 1. ročníku dosahují zpravidla lepšího čtenářského výkonu než žáci AS metody. Tento stav se ovšem v průběhu 1. ročníku vyrovnává a další vývoj naznačuje, že užitá výuková metoda není rozhodujícím aspektem, který žákovské čtení s porozuměním dominantně ovlivňuje a současně formuje.

## Literatura

- Janotová, Z., Tauberová, D. & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: ČŠI ČR.
- Křivánek, Z., Wildová, R. et al. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity.
- Kucharská, A., Barešová, P. (2012) Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*, 2012 (1–2), 65–80.
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Metelková Svobodová, R. (2017). Výuková metoda čtení v procesu formování čtenářských dovedností žáků na počátku edukace. *Paidagogos*, 2017 (2), 120–168. Dostupné z <https://www.paidagogos.net/issues/2017/2/article.php?id=7>.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika*. s. 271–305). Praha: Portál, 2001.
- Zápotočná, O. (2008). Kognitivno-psychologické přístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2008 (2), 105–112.
- Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě.

### Internetové zdroje:

- Dumová, J. (2017). Genetická metoda [online]. In *Základní škola Brno, Měšťanská 21*. [cit. 2018-10-01]. Dostupné z WWW:<<http://jdumova.svet-stranek.cz/nova-stranka-300050/>>
- Melichar, P. (2007). Genetickou metodu čtení mohu doporučit [online]. In *Metodický portál RVP*. [cit. 2018-10-01]. Dostupné z WWW:<<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1521/GENETICKOU-METODU-CTENI-MOHU-DOPORUCIT.html/>>

## **Kontakt**

doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.  
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 5  
730 00 Ostrava–Mariánské Hory  
Česká republika  
radana.metelkova@osu.cz

---

# MODERN APPROACHES AND METHODS IN ANALYSING THE WORKS OF IVAN CANKAR IN GRAMMAR SCHOOLS<sup>1</sup>

Simona Pulko

**Abstract:** *The paper presents an overview of the inclusion and the analysis of Ivan Cankar and his works in the current curriculum and coursebooks in general, classical and vocational grammar schools. The analysis includes mandatory and elective texts of the canonic author; the emphasis is on the analysis and comparison of the didactic instrumentarium (modern methods, forms, approaches). The analysis shows that Cankar and his works are present in the curriculum and in all the analyzed textbooks. Nevertheless, the selection of works varies; differences are also noted in the quantity and content of the author's works and in the didactic instrumentarium used.*

**Key words:** *Ivan Cankar, didactic instrumentarium, coursebook, curriculum, grammar school.*

## 1 Introduction

The article presents Ivan Cankar<sup>2</sup> and the representation and analysis of his work, with the emphasis on the analysis and comparison of the didactic

- 
- 1 The authors acknowledge the financial support from the Slovenian Research Agency (research core funding No. P6-0156 – *Slovenian language, literature and teaching of Slovenian language*. Head of the programme: prof. Marko Jesenšek).
  - 2 Ivan Cankar (1899–1918) is an important Slovenian poet, writer, playwright and essayist, a representative of the Slovene modern. The year 2018 marks the 100<sup>th</sup> anniversary of Cankar's death, which is why a number of authors' works are still under scrutiny because of their actualisation still in the present time. The significance of the anniversary of the death

instrumentarium (further referred to as DI) and exercises and tasks which contain modern methods and approaches. The basis for the analysis are *Učni načrt Slovenščina, gimnazija; splošna, klasična in strokovna gimnazija* (2008) (the national Slovene curriculum for Slovene as a subject in general, classic and vocational grammar schools (2008)) and certified coursebook materials for grammar schools (school readers and workbook for literature classes), including *Stežice do besedne umetnosti 3* (2011), *Svet književnosti 3* (2011) and *Branja 3* (2011).

## 2 Methodology

The article presents a qualitative analysis of the DI in specific certified coursebook materials for grammar schools. The qualitative DI analysis includes the classification of the works on the contents page of the coursebook materials. Each text has either a mandatory reading (M) or an elective reading (E) next to it, because the curriculum includes the use in class if they so choose.

## 3 Analysis of curriculum and coursebooks

The analysis includes:

- curriculum and catalogue of required knowledge for Slovene class in grammar schools, entitled *Učni načrt Slovenščina, gimnazija; splošna, klasična in strokovna gimnazija* (2008);
- coursebook materials (2 coursebooks and 1 workbook for literature class):
  - *Stežice do besedne umetnosti 3* (2011)
  - *Svet književnosti 3* (2011);
  - *Branja 3* (2011).

---

of Ivan Cankar is also reflected in the fact that the Government of the Republic of Slovenia at its 115<sup>th</sup> meeting on December 22, 2016 announced the year 2018 as Cankar's year.

### 3.1 Ivan Cankar's work in the curriculum

The curriculum entitled *Slovenščina (2008)* includes the following 11 works of Ivan Cankar as mandatory reading: *Na klancu*, *Hiša Marije Pomočnice*, *Martin Kačur*, *Skodelica kave*, *Sova*, *Gospod stotnik*, *Kostanj posebne sorte*, *Za narodov blagor*, *Kralj na Betajnovi*, *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* in *Hlapci*. There are also 6 more works in the elective reading list: *Vinjete (Epilog)*, *Bela krizantema*, *Hlapec Jernej in njegova pravica*, *Kurent*, *Iz tujega življenja*, *Slovensko ljudstvo in slovenska kultura*.

### 3.2 Analysis of coursebook materials (school readers and workbook)

#### 3.2.1 Stezice do besedne umetnosti<sup>3</sup> (2011)

The analysed coursebook includes 6 mandatory and 2 elective works by Ivan Cankar. The structure of the DI goes beyond just an informative dealing with the material and enables the students to actively engage with the literature on different taxonomic levels, from interpretative reading to the independent motive and theme, as well as form and composition dealing with the text. The students also have to read and deal with the foreword, independently compare different components, assess the text with arguments, write a persuasive or interpretive essay or compare the given text with other literary works.

The mandatory analysed texts in the workbook are the following: *Na klancu*, *Kurent*, *Hlapec Jernej in njegova pravica*, *Podobe iz sanj*, *Hlapci*, *Za narodov blagor* and the elective two are *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* and *Vinjete*.

The structure of the DI is unified and contains exercises and tasks that deal with the structure, style (elements of style), narrator, information about the outcome, motives, themes, ideas and characters and places in the plot.

The DI dealing with *Vinjete* (E) explains what a vignette is (in art and literature), it presents the themes, Cankar's move away from realism and naturalism and the programme of new romanticism and new esthetics. There are also photographs (a picture of I. Cankar and a picture of the cover of *Vinjete*) explaining what they show, who took them and how they came to be. In the section *Exercises and questions*, the students have to find

some quotes about the naturalistic narration technique and some quotes about Cankar's proclamation to the new movement. They also have to find how many times the word *duša* (soul) is used in the text and what it means in its specific context, in what ways the models Cankar picked up as he went, came alive and were reviewed. The students also have to explain Cankar's sentence »*Moje oči niso mrtev aparat ...*« (”My eyes are not a dead machine”), they have to clarify what Cankar thinks about the opinions of Slovenes about art and whether they agree with his opinion about the effects of irony. One of the exercises requires the students to explain what the term mimetic means and whether the author can completely stay away from mimicking reality. The DI invites the students to read any of the other vignettes and to consider the relationship between the mimicking (outer reality) and the soul (the artist's subjectivity), as well as pinpoint parts of both these approaches and determine which one of the two is more prevalent.

The DI dealing with the novel *Na klanču* (M) presents the structure (autobiographical, family and socio-proletarian novel), motives (existential, national, family, symbolic) and style (modernist novel). The section *Exercises and questions* contains tasks where the students have to identify the place and time of the novel, they have to compare the novel with facts from Cankar's life and the usage of those in the novel, figure out the relationship between literary fiction and actual facts, explain what they think is real, which aspects of social life are depicted in the text, describe Francka's character (its development from her running after the wagon all the way to her death). They have to stay aware of the fanaticism prevalent in the people from the hill and make note of the passages in the text that show that fanaticism, who portrays it and in what circumstances. Students signify Lojze's attitude to fatalism; explain what relates individual chapters so that the text can be read as a novel, at what moments and circumstances does Francka relive by wagon, when a specific wagon becomes the symbol. From the novel, the student understands which mother's distresses, failures and troubles become a symbolic message of the novel; the student finds other motives that are repeated and thus become the symbol. The student analyzes the style, the structure of the sentence that prevails, finds the terms for the sounds and colours with which the narrator presents the early morning, forms a concise description of Cankar's style in the work *Na klanču* (after completing the analysis). The students are invited to search

for related motives (if the students read *Martin Kačur*, they search for possible stylistic similarities).

The DI dealing with *Kurent* (E) acquaints the students with the characteristics of the ancient story. The student becomes acquainted with the role of *Kurent* in the Slovene folklore tradition and summarizes Cankar's narrative about *Kurent* (student compares Cankar's *Kurent* with the one from folk tradition and finds out where similarities are shown, where the differences and the role of *Kurent* is attributed by Cankar). The student explains the motives that appear in individual chapters, what they symbolize, what constitutes the core of the hymn in Chapter 4. The student analyses important characteristic features of Slovene people. DI is addressing the interpretation of words, phrases; the student tries to explain *Kurent*'s message and actualizes the message. The student finds out what are the message and the role of the sonnets, which belong to the story and how Cankar thinks about the Slovene language. The draft for the reading diary is attached to the DI (Chapters 1–5 and *Soneti*) for each of them. The students will display motives, symbolics, themes and quotations which, according to their opinion, made special impression.

In the DI dealing with *Hlapec Jernej in njegova pravica* (E) the student learns the origin and circumstances of the origin of the story, the characteristics of rhythmic prose; the language and the style. The students learn about motives in general (theme, the idea), and the motives, the theme and the idea associated with the excerpt V. The section *Excercises and questions* contain tasks where students summarise the story of the servant Jernej and define the quote of Ivan Prijatelj: "a short but a the world's powerful mystery of the Marx manifesto" (Ibid.: 62). After reading the excerpt in the coursebook, the analysis of content is followed (the student describes the main persons in the excerpt, how Jernej refers to the right and the post, why he cannot find it with the mayor). The student recognizes that the excerpt is constructed in parallel and with the help of contrasts (the student searches examples in the text). He also searches other examples of biblical style; he tries to find similarities between the servant Jernej and Don Quixote; he writes a short text entitled *The Right of Contemporary Servant Jernej* and explains how he understands the end of the story.

In the DI dealing with *Podobe iz sanj* (M) the student summarizes his knowledge about the short story. Following the short story *Gospod stotnik-*



the student summarizes the events in it; he analyzes how Cankar creates a gloomy atmosphere; he notes what symbolizes the leaves of walnut, what symbolizes the fresh, youthful faces. The student finds out whether the short story presents true, possible events and when the reader realizes that it is a symbolic image. The student analyzes the content of the short story, explaining why the writer emphasizes such a »captain« choice.

The DI dealing with *Hlapci* (M) is designed as an interpretation after home reading. The student searches the important data of individual chapters into the spreadsheet, then explains the introductory motto for the drama and explores whether the message of the motto was understood in Cankar's time. The student explores when the drama was first staged and explains how to interpret the title of the drama. In school, students analyze the individual acts of the drama in the group work, and for each chapter they determine the place of the event, the time of the event, the protagonists, the character of the protagonists, the key event, the main motives, the side motives, the quotations and the didaskalia.

DI *Za narodov blagor* (M) requires the student to find out when the drama was issued, searches the information on performances (in Prague, Ljubljana); analyzes the type of comics (determines the dominant type of comics, determines the most ridiculous scene, defines which protagonist, in his opinion, acts most comically). The student analyzes the language of the comedy; searches for the elements of irony, sarcasm. He explains the title of the comedy and finds out whether the comedy is used comically (it defines comics and comedy). With the help of the exercises and tasks, the student completes the mind map (the foreword by Darinka Ambrož in the Klasje collection is helpful). The student determines the place and time of the event; he analyzes didaskalias and on this basis describes how he represents the venues in the comedy; he determines the structure, the plot, the peak of the story, the unfolding of events and what constitutes a dramatic conflict. The student also determines the enrollment of people in the mind map (the student finds out whether the protagonists are caricaturized, explains the Cankar's choice of names for protagonists, explains which protagonist, in his opinion, is the main protagonist in the comedy and justifies the choice). The student describes the political opponents of Grozd and Gruden and explains what they are like. He analyzes the comedy. The student searches the reasons the comedy was not played already in 1900.

In the DI dealing with *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* (M) the student learns the characteristics of the farce. The section *Questions and tasks* addresses the student to the following activities: he writes a summary of individual acts and analyzes the contents of the farce. On individual motives, the student writes the scenes in which the Faustian motif appears: moral duplicity, lies and hypocrisy; the student deals with the relation between the artist and art; he searches the erotic motives; analyzes the motif of the superhuman. A separate set of questions is devoted to the devil and his role: the student researches the relation between the devil and the sold soul; how this relation differs from the relation in Goethe's *Faust*. The student analyzes the motif of moral duplicity (the presence of this motif in other literary works); he finds out how false morals of the Šentflorjanci are presented and he actualizes the moral duality in contemporary time. The student is encouraged to think about the attitude of Šentflorjanci to artist and art (the protagonist of Peter as an artist and bandit is manifested). DI emphasizes the question of art and longing in drama, the student finds out what symbolizes Jacinta. The language analysis of the drama follows. The student assesses the grotesque and poetic elements in the drama, and searches the scenes where satirical elements in drama appear. DI invites the student to determine the main subject of the drama; he is invited to explain his own understanding of the drama title and to determine whether this meaning is symbolic. He writes all as a mind map. The mind map is followed by a spreadsheet in which the student determines motives for three actions; protagonists; poeticity; symbolic meaning; grotesque elements; comic elements, satirical elements; events, occurrences; location, environment; the time of the events; topic; idea; didaskalia; language; literary determinations; literary genre/type; date of issue and staging.

After reading and discussing the selected works Ivan Cankar is presented (his personal development, style, theme, literary types in which he created (playwriting, epic, lyricism), his time of creation and literary determinations).

Coursebook *Stežice do besedne umetnosti 3* (workbook) – in the development of DI – brings out important and innovative didactic solutions and represents an important shift in the development of DI in grammar school coursebooks in Slovenia (following the first edition in 1999). The DI concept does not include mere information level of dealing with the text; the

students can actively engage with literature in various, even the most demanding taxonomic levels, which can be deduced from the analysis presented in the article. The specialty of DI is the visualization of the presented problem, which was not present in the grammar school and grammar school coursebooks; these are problem-structured mind maps and rich picture material, which enables spatial and other perceptions of authors, periods and works), ready-made notes and explanations.

### 3.2.2 Svet književnosti 3 (2011)

In the coursebook I. Cankar is treated as a mandatory author and the selection includes 8 works. The structure of the DI is unified and contains: an excerpt with theoretical starting points for the analysis; the protagonists and protagonist relations; questions and tasks in the three sections (A, B and C), the latter of which will be analyzed. The coursebook has a transparent and clear didactic instrumentarium, which contains:

- the coursebook part,
- the reading part,
- comments,
- questions and tasks,
- additional explanations, excerpts, poems (fragments, excerpts from elective texts),
- intertextual links (learning options based on the learning chain model),
- cross-curricular links,
- high quality non-verbal part of didactic instrumentarium: photographs, pictures, graphs,
- drawings, maps, spreadsheets, mind maps,
- Glossary of literary terms.

Section A in the DI dealing with the novel *Na klancu* (M) contains questions related to the excerpt, in the section B the student analyzes the external structure of the novel, the structure of the work, searches the analytical elements in narration and evidence for them; he is searching the examples of symbolism. According to the learning chain model, the student compares the novel with *Martin Kačur*; he compares mothers of the novels *Na*

*klancu* and *Samorastniki*. In the section C the student can find the content and literary analysis (metonymy).

The DI dealing with the novel *Martin Kačur* (M) in section A contains issues related to the excerpt; the section B offers more than the excerpt. The DI includes comparisons (eg. similarity of *Martin Kačur* and *Hlapci*; comparison of the novel *Na klancu* and *Martin Kačur* (the structure, similarities and differences in language style in both excerpts)). The section C also includes literary analysis of the excerpt (stylistic procedures, narrative technique, personal narrator, color scale and its symbolic meaning).

In the DI dealing with *Hlapec Jernej in njegova pravica* (E), it is necessary to point out the questions and tasks in section A, which contains issues related to the excerpt; section B highlights the comparison with other Cankar's works (taking into account the thematic-motif features), the comparison of the composition of *Hlapec Jernej* and *Martin Kačur*, the novel *Na klancu* and *Kurent*. The section C comprises content and literary analysis (the internal structure of the excerpt, the escalation in the excerpt, the determination of the peak in the text).

Section A in the DI dealing with *Kurent* (E) contains questions and tasks about the comparison with Prešeren's verses *Manj strašna noč je v črne zemlje krilil* from *Uvod h Krstu pri Savici*. Questions and tasks in the section B include comparison with other Cankar's works (eg. similarities with *Hlapec Jernej*, similarities between the novel *Na klancu* and *Kurent*, the message and satirical basis for the 4<sup>th</sup> chapter of *Kurent* in the comedy *Za narodov blagor*). Section C also includes comparison of the themes of national importance in *Kurent* and *Sonetni venec*. Otherwise, the DI offers a number of tasks of the highest taxonomic levels, in particular the evaluation (eg. selection of the most satirical excerpt by the student's opinion, description of the stylistic elements of Cankar's irony and criticality).

In the DI dealing with *Kostanj posebne sorte* (M) the tasks in the section A related to the excerpt, include a question with expected explanation of the symbol of the term *treasure* by the student. The section B highlights comparisons with other Cankar's works (eg., the search for symbols, similarities and differences in presenting and mentioning the Slovene nation in the works *Hlapci*, *Za narodov blagor*, *Kurent* and *Kostanj posebne sorte*). The section C emphasizes the connection of the excerpt with the time of the creation of a short story; the student evalua-

tes the influences of the opposing poetically elevated and grotesque parts of the text on the reader.

Even with *Gospod stotnik* (M), the DI authors follow the concept. The section B, which expects the student to find a narrative in the collection of short stories *Podobe iz sanj*, which tries to present a painful question with parabolic comparability or finds a Slovene narrator, perhaps Cankar's contemporaries, who also displayed the war time, is intriguing. In the section C the student determines the intensification of a short story, the peak of the short story, the stylistic elements that contribute the most to the creepy mood; he compares Cankar's depictions of death with the famous fresco of Hrastovlje, *Mrtvaški ples*.

In the spreadsheet, the DI presents dramatic of the modern as Slovene literary period; authors and works from 1897 to 1924 are presented, as well as dramatic genres and trends in the drama of Slovene modern. An overview and transparency allows a drama spreadsheet, poetic dramas and tragedies; comedies, farces and folkplays. The treatment of two Cankar's dramas (*Za narodov blagor* and *Hlapci*) is followed.

The DI dealing with the comedy *Za narodov blagor* (M) in section B contains questions and tasks, where the student surches the examples of funny, satiric, caricature; he judges whether comedy is a socially critical drama. The section invites the student to reflect the authors who have already dealt with the same question. The section C encourages the student to assemble the higher taxonomic levels in different tasks; from the comparison of lying and empty political rumors in the drama *Za narodov blagor* with a similar one in *Kurent*; to describe and assess the importance of didaskalia; the descriptions of the rebellion of younger protagonists, characteristics of negative protagonists, taking into account their names and the way of their speech.

The DI dealing with *Hlapci* (M) in the section B emphasizes the connection and comparison of the drama with other Cankar's works (for example, with *Martin Kačur*). Questions and tasks in the section C emphasise the description of protagonists individualists and the crowd in general; the student analyzes the intensification of dramatic tension (determines whether it is happening intensively at the actual or spoken level). The student comments on women protagonists and their influence on Jerman's performance; the student judges whether Cankar's teachers could be replaced by

other intellectuals or whether they as the chosen intellectual group represent a particular Cankar's idea.

The analyzed coursebook contains a high-quality DI, which enables the student to actively engage in literature at various taxonomic levels, suggests many intertextual and cross-curricular links, includes modern didactic approaches (a learning chain, a problem approach), various reading learning strategies and cross-curricular links encourage its general perception. The non-verbal part of the DI contains many quality photos and illustrations from works (including covers), paintings, Cankar's self-portrait from 1911, cover artworks of first editions (*Bela krizantema*, *Za narodov blagor*, *Pohujšanje v dolini šentflorjanski*), manuscripts, illustrations from Cankar's works (eg. Božidar Jakac: *Kurent*; Hinko Smrekar: famous depiction of *Hlapec Jernej*; the author Hinko Smrekar and some Cankar's contemporaries).

### 2.3.3 Branja 3 (2011)

*Branja 3* includes 16 Cankar's works. The DI structure is unified: the introductory presentation is followed by a chapter *We are considering the text* in which the questions and tasks are dealt with in the following sections: *Talking, Discussing, Speaking, Reciting, Reading Loudly, Exploring, Staging, Writing*. The DI is followed by literary-theoretical definitions and interpretations of interpretative elements; author's biography and interesting information, anecdote, etc. about the author, a glossary of terms for easier understanding. The DI contains rich non-verbal part: photos, pictures, graphs, drawings, maps and spreadsheets. A special emphasis should be made on interpretative reading and on speech-body interpretation in dramas, which cannot be found in any other DI. The section *Writing* is directing the student to write essays, therefore, when analyzing individual works, it will not be particularly exposed.

Prior to the discussion of Cankar's works, in the DI the beginnings of Cankar's writing and the influence of Slovene and foreign authors on Cankar's writing are primarily introduced. Authors of the coursebook offer two poems from the poetry collection *Erotika*, which are *Iz moje samotne, grenke mladosti* and *Vzduh opojen, težák*.

The DI dealing with the poem *Iz moje samotne, grenke mladosti* (E) in the section *Considering about the text* leads the student through the ana-

lysis of the poem with tasks, whereby the student understands and interprets metaphors, determines the role of symbols, contrasts, defines the framework motif and style. In the analysis, the motif of eyes is particularly emphasized; the student comments on Cankar's thoughts, connected with the symbolic theory of the poetic language.

The DI, prior to the reading the Cankar's poem *Vzduh opojen, težák* (E), introduces the student to the decadent theme and style, presents Cankar's attitude to the decadence and Cankar's cycle *Dunajski večeri*. The student is acquainted with criticism to Cankar's *Erotika* as an introduction to analyzing the poems. In the context of *Considering about the text* the student in section *Talking* summarizes the decadent motives and styles, connect the knowledge to the European decadence; he is searching the metaphors with double (ambivalent) meaning and compares Cankar's sinfulness with Wilde's *Saloma*.

In the section *Discussing*, the student gets acquainted with Jeglič's arson of 700 copies of the first edition of *Erotika* and with the slightly modified form of the poetic collection from year 1902. He is acquainted with Cankar's protest, written in *Epilog* to the new edition. The DI envisages reading and discussing *Epilog*. The section *Exploring* the student learns about Cankar's attacks of the integrity and desire for power, the Pharisees' incitement, selfishness and servitude, spiritual violence and social injustice. The student analyzes the written in the poem *V bogatih kočijah se vozijo*. In the letter to Zofka Kvedrova, interesting Cankar's later evaluation of decadence and his decision for socially engaged literature are presented. The DI predicts a conversation about Cankar's thoughts in a letter to Zofka Kvedrova (1900).

The DI dealing with *Vinjete* (E) contains a short presentation of *Vinjete*, the beginning and the end with the writings that actually represent Cankar's literary program. In the section *Talking*, the student contemplates on Cankar's characteristics of extreme realism and reasons for denying it; on the importance for his literary creation, on the consequences of this alternation. In the section *Exploring*, the student analyzes the vignette *O človeku, ki je izgubil prepričanje*, whereby he tries to determine what makes the story comic and in which metaphor the satire is hidden.

The DI dealing with the novel *Na klanecu* (M) contains the presentation of the novel with the summary and placement of the excerpts. In the section *Talking* the student analyzes Francka's run behind the wagon, the most

important turning points of the event, the means of creating dramatic atmosphere; responses of people sitting in the wagon and Francka's response, etc.; how Lojze defines the destiny of people of the hill. The student analyzes and connects the end of the novel with its beginning. The student explains the motif of a peaceful white light in the teacher's window. In the section *Exploring*, the student analyzes and argues the examples written in the quote of Janko Kos that the novel "is naturalistic according to the motives, is new romantic according to its theme and impressionist according to its style" (Ambrož et al., 2008: 40).

The introductory presentation of the novel *Hiša Marije Pomočnice* (M) in the DI is followed by the section *Talking*. Different tasks are used to enable the student to search for decadent and naturalistic elements and to determine their effect. The student searches the paragraphs containing distinct motive contradictions; contemplates about the impact of the scene in which adult violence influences childhood, and notes which stylistic elements create his emotional charge. In the section *Exploring*, the student searches the motives and topics that are intertwined in the last chapter of the novel, establishes the connection of the key words of faith – hope – the way with the message; he justifies how the narrator and Malči understand the view of "death and other life". One of the tasks encourages the student to the use of references (reading the chapter on the origin and outcome of the novel in XI<sup>th</sup> book of Cankar's *Zbrano delo*; searching for parallels between realistic starting points and literary transformations, or the definition of Kobal's review about the novel).

The introductory presentation of the novel *Martin Kačur* (M) is according to the established structure followed by the section *Talking* where the students determine whether the dialogic scene has a prophetic character; they observe the rhythm of dialogic structures and find which syntactic elements create an emotionally colored speech. In the section *Exploring* the students compare the excerpt with the scenes of the Jerman assembly in *Hlapci*; they note what motivates both teachers, what is common to them, compare their vocabulary, the manner of public speaking and the response of the environment to their commitment. The students analyze how the protagonists' efforts end up to bring people closer to their ideas. In the concluding part of the novel the student searches the biblical example and analyzes it stylistically and conceptually.



The DI dealing with *Hlapec Jernej in njegova pravica* (M) brings the introductory presentation of the story (it informs the student about the year of its origin, presenting the circumstances of the origin, etc.). The section *Talking* includes the analysis of excerpts (for example, with which issue the student draws attention to the lack of perspective of Jernej's naive concept of the world in which the servant unconditionally trusts and why, etc). The DI is followed by a literary analysis, in which the student presents the understanding of the color contrast in the last paragraph, explains the semantic intensification of questions, the metaphor "terrible torches" and "sodom fire". The student searches the places where the narrative goes into grotesqueness, etc. The section *Exploring* predicts a syntactic analysis of Jernej's prayer, the student compares findings with analyzes of excerpts and summarizes the characteristics of the Cankar's sentence model. The DI addresses the student to read Cankar's novel *Jakob Ruda* and compares the selected novel with *Hlapec Jernej in njegova pravica* (motif and conceptual comparison).

The DI dealing with the ancient story *Kurent* (E) and the placement of two excerpts *Kurentova radost* and *Žalostna procesija* is followed by the section *Talking*. The student analyses both texts, he analyzes the motif of a contract with the devil, the rhetorical elements by which Cankar mentally and emotionally emphasizes the content of the narrative, with which he creates sentence intonation and rhythm. The student is invited to write one of the rhythmically written parts in the form of a tale, he analyzes parallelisms and other repetitive figures and understands how Cankar creates a grotesque atmosphere, with which he intensifies the internal tension. The student considers the role of short sentences, punctuation (for example especially dashes), etc. In the section *Exploring*, the student compares the conceptual and artistic testimony of the nation's destiny in Cankar's *Kurent* and in Župančič's poem *Duma*. In the section *Reading Loudly*, the student analyzes which voice figures illustrate the soundness and melody of the Slovene language.

After the introductory presentation of the short stories from the animal world entitled *Iz tujega življenja* (E), in the section *Talking* the student observes the structure of the short story, analyzes it and has to justify, if the short story is characterized by a symbolic dimension.

The introductory presentation the collection of short stories *Podobe iz sanj* (M) in the DI is dealt with presentation of two short stories, *Kostanj*

*posebne sorte* and *Gospod stotnik*. The student searches adjectives to emphasize the image of chestnut, to determine the symbolism of the tree. He analyzes the short story and compares it with *Maska rdeče smrti* (*Mask of the Red Death*) written by E. A. Poe.

After the introductory presentation of the polemic text *Bela krizantema* (E) the DI invites the student to summarize the text (with help of excerpts). The student explains the term “romantic art” and analyzes the polemic content.

The DI dealing with the comedy *Za narodov blagor* (M), contains the placement of excerpts of Cankar’s comedy. In the section *Talking* the student has to analyse the excerpts; he describes selected literary protagonists; he defines the function of comic parallelisms. In the section *Discussing* he is invited to think about the meaning of Gornik’s thought “If there was no hypocrisy, how would you know honesty?” (Ibid.: 68). In the section *Exploring* the student compares the comic dialogue between Grudnovka and Gornik with the dialogue between Tartuffe and Elmira (*Branja 1*) and searches the answer to whether this is also the case for the sake of appearance and reality.

The DI dealing with *Kralj na Betajnovi* (M) is followed by the placement of the excerpt and it invites the student to analyse the drama, to describe the protagonists, to compare the perfection and passion of this conversation with the dialogues of the priest and Jerman in *Hlapci* (the section *Talking*). In the section *Discussion* the students assess the behavior of Max (how he should behave in order to overcome his opponent). In the section *Exploring* the students compare *Kralj na Betajnovi* with Shakespeare’s *Hamlet*. The section *Writing* invites the students to write the staging text for the selected situation.

The DI dealing with farce *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* (M) is followed by the placement of excerpts into the section *Talking* which contains tasks and questions where the students analyze the mayor’s speech about the degradation, the meanings and predictions of his words, written in the biblical style. Students search who are the characters in another situation. They think how Cankar’s political and satirical thought is oriented, what tasks await the artist in the middle of »šentflorjanstvo«, etc. The section *Writing* invites the students to write a polemic article for the local newsletter about modern »šentflorjanstvo« by including cites from the Devil’s mo-

nologue in the III<sup>rd</sup> act. The section *Performing*, however, includes actualization with the current scene, virtual performance, taking into account music and lighting.

The DI dealing with drama *Hlapci* (M), contains tasks and questions where the students analyze the selected situations, comparing Jerman and the priest; they determine their relation to power, God and love. In the section *Discussion* the students use the problem approach to solve the problematic question at the end whether Jerman is Prometheus or whether he is already suffering like Sisyphus and whether it is possible to live without heart, courage and persistent belief in the sense of life (Ibid.: 80). In the section *Exploring* the students seek similarities and differences between Jerman, Maks and Ščuka with intertextual connections and compares Jerman to Hamlet. The DI is followed by a concise overview of Cankar's life and work.

### 3 Conclusion

Cankar and his works are present in the curriculum and all the coursebooks included in the analysis. The analysis showed that the selection of works is different, and there are differences in the numerical representation of Cankar's works. The authors of the coursebooks and the workbook *Steziče do besedne umetnosti 3, Svet književnosti 3* and *Branja 3*, place the mandatory texts in the coursebooks included in the curriculum from 2008, while also offering a selection of elective works. The DI analysis shows that modern coursebooks for teaching literature in grammar schools put the student into the active and problem-based learning process in which the student experiences, explores and critically analyzes and actualizes the literary works of the canonical author. The DI allows the student to actively engage in literature on various, even the highest taxonomic levels. The author's works are also an integral part of the mandatory home reading.

### 4 Literature

Darinka AMBROŽ, Majda DEGAN – KAPUS, Boža KRAKAR – VOGEL, Irena NOVAK – POPOV, Marjan ŠTANCAR, Katarina TORKAR – PAPEŽ, Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2011: *Branja 3*. Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiri-letnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.

- Vladimira KOROŠEC, 2011: *Stezičice do besedne umetnosti 3*. Delovni zvezek in priročnik za pouk književnosti v 3. letniku gimnazij in drugih srednjih šol. Ljubljana: Založba Rokus.
- Janko KOS, Tomo VIRK, Gregor KOČIJAN, 2011: *Svet književnosti 3*. Maribor: Založba Obzorja.
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2008: UČNI načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni predmet in matura. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf).

### **Kontakt**

Simona Pulko  
University of Maribor, Faculty of Arts, Department for Slavic languages and literature  
[simona.pulko@um.si](mailto:simona.pulko@um.si)

---

# TRANSPOZICE SLOVESNÉ OSOBY, ZVL. ONKÁNÍ A ONIKÁNÍ

NA PŘÍKLADU ČESKÉ LITERATURY 19. STOLETÍ  
JAKO DIDAKTICKÝ PROBLÉM

David Franta

**Resumé:** Příspěvek se zabývá možnostmi didaktické transformace neobvyklé gramatické látky (onkání, onikání) na příkladu vybraných českojazyčných textů 19. a 20. století (Neruda: *Povídky malostranské*; Olbracht: *Anna proletářka*; Voskovec + Werich: *Vest pocket revue*). Na tomto tématu bude demonstrován možný model středoškolské výuky českého jazyka a literatury, ježž autor příspěvku chápe v integraci (syntéze) obou složek v jeden školní předmět.

**Klíčová slova:** onkání, onikání, *Povídky malostranské*, integrovaná výuka

**Abstract:** The contribution deals with possibilities of didactic transformation of unusual grammatical topic (onkání, onikání = etiquette forms of address to the interlocutor in the third person singular and plural) on the example of chosen Czech language texts of the 19 and 20 centuries (Neruda: *Povídky malostranské*, Olbracht: *Anna proletářka*, Voskovec + Werich: *Vest pocket revue*, Smoljak: *Hymna aneb Urfidlovačka*). On this topic there will be demonstrated the possible model of teaching Czech language and literature at the grammar school which is understood by the author of this contribution the integration (synthesis) of both components in one school subject.

**Keywords:** onkání, onikání, *Povídky malostranské*, integration teaching

Školní předmět český jazyk a literatura je na středních školách vyučován obvykle ve dvou, resp. ve třech paralelních a disparátních složkách: mluvnice + slohová a komunikační výchova + literární výchova. Učivo je zakotveno v institucionálních dokumentech, např. Školní vzdělávací program (dále ŠVP) Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech,<sup>1</sup> jenž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále RVP G),<sup>2</sup> definuje pro 2. ročník střední školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia adekvátní učivo takto:

- jazyk a jazyk. komunikace – slovní zásoba, sémantika a slovo tvorba, tvarosloví; odborný funkční styl (odborný popis, výklad, odborná úvaha);
- literární komunikace – metody interpretace textu, text a intertextovost, vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury od národního obrození a romantismu až do konce 19. století<sup>3</sup>

Mezi odborné a didaktické opory ve vyučování patří učebnice. Předmětová komise českého jazyka a literatury dané školy doporučovala vyučujícím a studentům 2. ročníku do loňského školního roku v jazykovém vyučování učebnici *Mluvnice* nakladatelství Fraus,<sup>4</sup> pro výuku slohové a komunikační výchovy další titul téhož nakladatelství, *Komunikace a sloh*,<sup>5</sup> a ve výuce literatury učebnici a pracovní sešit *Literatura pro 2. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis.<sup>6</sup> Ukazovalo se však, že zvláště první zmíněná učebnice je vnímána studenty i učiteli jakoko didaktické

---

1 KŘIŠŤANOVÁ, I. – SVATOŇ, V. (eds.). *Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2014. Dostupné z <<https://www.klatovynet.cz/gymkt/user/2018/svp-vyssi-gymnazium-201810.pdf>> [17. 11. 2018].

2 JEŘÁBEK, J. – KRČKOVÁ, S. – HUČÍNOVÁ, L. (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/file/159>> [17. 11. 2018].

3 Podrobnější rozpis učiva tamtéž, s. 30–35.

4 MARTINEC, I. – TUŠKOVÁ, J. M. – ZIMOVÁ, L. *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

5 HOFFMANNOVÁ, J. – JEŽKOVÁ, J. – VAŇKOVÁ, J. *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

6 POLÁŠKOVÁ, T. – SRNSKÁ, K. – ŠTĚPÁNKOVÁ, A. – TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009; POLÁŠKOVÁ, T. – SRN-

transformace lingvistických témat složitá a uživatelsky diskomfortní, proto byla od letošního školního roku sada učebnic změněna: učebnice nakladatelství Fraus byly nahrazeny učebnicí a pracovním sešitem konkurenčního nakladatelství, *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*,<sup>7</sup> jež se tak snad efektivněji budou podílet na vytváření očekávaných výstupů žáků během vyučování předmětu s dotací tři hodin týdně. Nicméně učebnice, jež by usouvztažňovala gramatiku, stylistiku, komunikaci a literární teorii, na knižním trhu chybí. V praxi je tak jeden školní předmět nejen pod vlivem učebních pomůcek, ale také jakousi setrvačností z dob minulých, parcelován do dvou, ale spíše do tří předmětů, jež jsou pouze formálně a s malou nebo vůbec s žádnou provázaností subsumovány do „umělého“ předmětu český jazyk a literatura.

Tradiční školská praxe se tak často mívá s *Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*,<sup>8</sup> jenž má výrazněji než jiné obdobné institucionální dokumenty ambice ovlivňovat podobu vyučování již tím, že charakterizuje předpokládané výstupy uchazeče o maturitu. Didaktický test může prověřit např., zda student umí provést slovtvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru, vč. určení mluvnických kategorií u ohebných slovních druhů (1.2), zda dokáže porozumět celému textu i jeho částem, postihnout podtext, rozeznat v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky (1.5), zda rozezná základní charakter textu a útvary a funkční prostředky (obecné češtiny, dialektů, argotu, slangu, jazykových výrazů expresivních, knižních či archaických) užitých v textu (1.6), nebo zda

---

SKÁ, K. – ŠTĚPÁNKOVÁ, A. – TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2009.

- 7 ADÁMKOVÁ, P. – BEKOVÁ, E. – BOZDĚCHOVÁ, I. – ČELIŠOVÁ, O. – ČUPOVÁ, J. – ČUŘÍK, J. – FRÁNEK, M. – GREŠOVÁ, Š. – HUBATKOVÁ SELUCKÁ, H. – JANDOVÁ, E. – JEŘÁBKOVÁ, H. – KŘIVANCOVÁ, M. – LEFEBVRE, K. – SVOBODOVÁ, J. – ŠIRŮČKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, M. – TARALDSEN MEDOVÁ, L. – VACULÍK, M. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2013; ČELIŠOVÁ, O. – ČUPOVÁ, J. – ČUŘÍK, J. – SVOBODOVÁ, J. – ŠIRŮČKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, M. – VACULÍK, M. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014.
- 8 *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016. Dostupné z <<https://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>> [17. 11. 2018].

se řádně orientuje ve vývoji české a světové literatury (1.8).<sup>9</sup>Posledního bodu se týká i příložený seznam kanonických literárních epoch, hnutí, škol, literátů a literárních žánrů (např. realismus, májovci, Neruda, povídka...).<sup>10</sup> Stranou ponechme písemnou práci. Ústní zkouška probíhá formou analýzy a interpretace výňatků dvou textů, vždy jednoho uměleckého a jednoho ne-uměleckého, z nichž právě ten umělecký vychází z četby studentem vybraných 20 knih, jež odpovídají kánonu maturitní četby té které školy.

Nenašel by se přitom školní seznam maturitních textů, ve kterém by chyběly *Povídky malostranské*(1878) od Jana Nerudy.<sup>11</sup> Ty jsou považovány literárními historiky a teoretiky za text kanonický, jenž stojí na počátku novodobé české literatury vedle *Máje* a *Babičky*<sup>12</sup> či jímž dokonce vrcholí snaha českých novelistů o prózu v 19. století.<sup>13</sup>Táž kniha (stejně jako *Babička*) ale u čtenářů-gymnazistů zcela propadává,<sup>14</sup> mezi náctiletými rezonuje spíše Neruda básník než Neruda prozaik.<sup>15</sup>

Příčiny neoblíbenosti *Povídek malostranských* u studentů vyššího sekundárního vzdělávání je třeba hledat v textu samotném, jenž klade na čtenáře poměrně velké nároky narativní povahy, např. mnohovrstevnatý text, náznakovost, akcent na detail, opakování motivů, diskontinuita mezi fabulí a syžetem, ironie, „melancholický humor“<sup>16</sup> apod. K tomu se ještě Nerudův jazyk dosti odlišuje od současné jazykové normy. Neruda jako novinář usiloval o vytvoření českého „pikantního slohu“ za použití výrazových pro-

---

9 Tamtéž, s. 5–7.

10 Tamtéž, s. 12–14.

11 Přípravovaná studie o seznamech (kánonech) umělecké literatury k ústní zkoušce státní maturity na příkladu středních škol v Plzeňském kraji.

12 CHVÁTÍK, K. Význam literárního kánonu. In: FEDROVÁ, ST. (ed.). *Otázky českého kánonu*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 36–39.

13 HAMAN, A. Různost Povídek Malostranských. In: NERUDA, J. *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004, s. 276.

14 FIBIGER, M. *Vztah gymnazistů a vysokoškoláků ke knize, čtení a literární výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013, s. 80–81 – šetření na gymnáziích v Ústecském kraji v letech 2008–2009 a 2011 (celkem 1031 respondentů z gymnázií).

15 TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host, 2007, s. 166–169. Evergreenem na ZŠ v minulosti (i dnes) *Dědova mísa z Knihy veršů*, více ČENKOVÁ, J. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011, s. 90–97.

16 HAMAN, A. *Neruda prozaik*. Praha: Odeon, 1968.



středků z nejrůznějších vrstev národního jazyka, ale zároveň jako spisovatel prostřednictvím svého díla definoval normu spisovného národního jazyka.<sup>17</sup> Kodifikaci podléhá v češtině vedle pravopisu zejména morfologie, jejíž spisovná norma v době Nerudově, tj. předgebauerovské byla rozkolísaná, proto se výrazy nespisovné, knižní či archaické vyskytují nejen v přímých řečech postav z *Povídek malostranských*, ale také v autorské řeči při popisu postav, přirovnáních i ve vlastním vyprávění.<sup>18</sup> Interpretační klíč k existenciální povídce *Přivedla žebráka na mizinu* může student objevit právě v analýze transpozice slovesné osoby, již se dotýká i autorská řeč pamětnického typu.

*Pan Šimr byl Němec ze Šluknova; žije-li dnes ještě – doufám v boha, že ano –, sázím se, že mluví posud a zrovna tak špatně česky jako tenkrát. „Nu a vidíte,“ říkal, „já se tomu naučil za rok.“*

*Pan Vojtíšek vzal tenkrát modrou svou čepici pod levé rameno a vjel pravicí hluboko do kapsy dlouhého, šedivého svého kabátu. Přitom pozdravil zívajícího pana Šimra slovy „Pomahej pánbůh!“ a pan Šimr salutoval. Šťastně pak vylovil pan Vojtíšek skromnou svou tabatěrku z březové kůry, vytáhl za kožené poutko svrchní dno z ní a podal panu Šimrovi. Pan Šimr si šnupnul a pravil: „Už jsou voni taky asi hezky staréj. Kolikpak mají?“*

*„Inu,“ usmíval se pan Vojtíšek, „bude tomu už věru osmdesát let, co mne otec pro obveselení mysle na světlo vydal.“*

*Pozorlivý čtenář zajisté se diví, že směl žebrák pan Vojtíšek mluvit s panem policajtem jen tak po sousedsku, a tento že mu ani nevykal, jakž by nějakému venkovanu nebo jinému zcela mu podřízenému člověku arci najisto byl učinil.<sup>19</sup>*

Nastíněný systém oslovení z něj činí textovou stopu sociálních vztahů v konzervativním prostředí; morfologický detail (archaická transpozice slovesné osoby) ale s výrazně pragmatickým účinkem vstupuje do charakteris-

---

17 VANĚK, V. Ediční poznámka. In: NERUDA, J. *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 493.

18 ČECHOVÁ, M. Pohled na českou morfologii z vývojového hlediska na pozadí povídek Jana Nerudy a Vítězslava Háalka. In: táž. *Řeč o řeči*, Praha 2012, s. 71–79.

19 NERUDA, J. *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004, s. 98–99.

tiky postav, kompozice textu, pointy i celkového existenciálního vyznění příběhu, a stává se tak gramatickým prostředkem stylotvorným. Pan Vojtíšek je bezdomovec a jako takový „bezectný člověk“ by se měl pohybovat na okraji společnosti v určité separaci, ale překvapivě narušuje zažitě kastovníctví hýčkána jako maskot Malé Strany.<sup>20</sup> Ve výňatku pan Vojtíšek nabízí policistovi tabák a ten mu v bodrém rozpoložení oniká, byť by mu měl konvenčně vykat jako „nějakému venkovanu nebo jinému zcela mu podřízenému člověku“. Sousedské jednání obyvatel Malé Strany s touto tamější figurkou se zvrhne v naprosté opovržení, když zhrzená „baba milionová“ roznese pomluvu o panu Vojtíškovi jako o harpagonském boháči. Podivínský, ale dobrosrdečný žebřák se kvůli performativní síle klevety ocitl ze dne na den na mizině, pro žebřání, jež dotud bez problémů vykonával jako své řemeslo, byl vykázan z Malé Strany i jejího diskursu – o jeho smrti si v závěru povídky povídají mlékařka a jiný „dobrosrdečný policajt Kedlický“ jen jakoby mimochodem.

Společenská etiketa v oslovování osob prodělala v 19. století výraznou proměnu. Kolem roku 1800 se konstituovala stupnice onikání > onkání > vykání > tykání, jež byla ovšem na počátku 19. století českými vlastenci nahrazována binomickým systémem vykání a tykání. Oba systémy spolu po celý 19. věk a několik prvních desetiletí 20. století koexistovaly, přičemž již od poloviny 19. století se prosadila jednodušší hierarchie v českojazyčném oslovování jako standardní, bezpříznaková.<sup>21</sup>

oslovení adresáta komunikace (funkční tvarosloví: F / O → X / 2. os. sg. = bezpříznakovost)

onikání → 3. os. pl. / 2. os. sg. → vykání → 2. os. pl. / 2. os. sg. (pl.)  
 onkání → 3. os. sg. / 2. os. sg. → vykání → 2. os. pl. / 2. os. sg. (pl.)  
 vykání → 2. os. pl. / 2. os. sg. → tykání → 2. os. sg. / 2. os. sg. → 2. os. sg.  
 tykání → 2. os. sg. / 2. os. sg. → 2. os. sg. → tykání → 2. os. sg. / 2. os. sg. → 2. os. sg.

20 MRAVCOVÁ, M. Komentář. In: NERUDA, J. *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 451.

21 GEBAUER, J. *Historická mluvnice jazyka českého, díl IV. Skladba*, Praha: Academia, 2007 [1929], s. 140–144; KOMÁREK, M. *Dějiny českého jazyka*. Brno: Host, 2012, s. 209–210; nejnověji na bohatém materiálu BETSCH, M. *Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomen (1700–1850)*. München: Verlag Otto Sagner, 2000, k tomu ref. VYKYPĚL, B. Michael Betsch: *Diskontinuität und Tradition... Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. A 48, 2000, s. 196–200.

Substandardního onkání a onikání je užito v Olbrachtově *Anně proletárce* (1928) k charakterizaci třídních vrstev a zvláště k parodování měšťáckého vyjádření, např. když parta dělníků shání pro těhotnou Annu a jejího partnera byt; fyzický nátlak na pana domácího je v rozporu s přejemnělou mluvou. „Blahorodí,“ mluvil Franta Sauer, „oni tady mají v druhém poschodí prázdný kvartýrek, pokoj a kuchyni, a my je jdeme moc uctivě požádat, aby to pronajali tady soudruhu Krouskému...“<sup>22</sup> Jiří Voskovec a Jan Werich vystavěli jednu dialogickou scénu z *Vest pocket revue* (1925) na zájmenu *on* v jeho různé komunikační funkci, viz úryvek z Jakobsonova *Dopisu Jiřímu Voskovci a Janu Werichovi o noetice a sémantice švandy* (1937), jenž se objevil v Nezkusilově čítance.<sup>23</sup>

Je zapotřebí lepšího dokladu pro ilustraci Bühlerových tezí o zájmenu jako slovu ryze situačním, ukazovacím (*Zeigwort*), než dialog z *Vest pocket revue*?

HOUSKA (*blazeovaně*): Poslouchal, Áčku, já byl onehdá v klubu a mluvil jsem tam s tím dlouhým doktorem, ví? A von mi povídal, že prej von měl v Ritzu na Zbraslavi nákej škandál. Tak se ho jdu na to zeptat.

RUKA: No tak šel, šel, já ho nebudu zdržovat.

HOUSKA: No jak to, Áčku, von mi nerozumí, teď jsem tu, tak von mi to musí říct.

RUKA: Poslouchal, Bobiku, von je divnej, jak mu to může říct, když tu nikde není.

HOUSKA: Kdo?

RUKA: No von!

HOUSKA: Ale já tu přece jsem, Áčku!

RUKA: Tak to von měl ten škandál, Bobíku! Tak povídal!

HOUSKA: Ale ne, Áčku! Netahal do toho mne, vo kom vlastně mluví? Vo něm anebo vo něm?

RUKA: Prominul, Bobiku, kdybych mluvil vo něm, tak řeknu von, ne? A když mluví vo něm, jako že mluví, tak řeknu von, no!

HOUSKA: Áčku, teď mi do toho natahal aspoň šest lidí a zatím je v tom jen a jen von.

Mstí se tu pokus odmyslit osobní zájmenu v jeho různých funkcích od situace. Ještě poučnější je motanice kolem slova *ono* v *Robinu zbojníkovi*, kde se úloha fiktivního podmětu bezpodmětné věty zaměňuje s úlohou ukazovací:

22 OLBRACHT, I. *Anna proletárka*. Praha: Svoboda, 1948, s. 141.

23 NEZKUSIL, V. *Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2003, s. 162.

Na tomtéž principu jsou vybudovány i dvě scény ze Smoljakovy *Hymny aneb Urřidlovačky* (1998). Cimrmanovsko-macurovský model kultury jako semiosféry, tj. prostředí znaků, jež mohou referovat více k jiným textům než k mimotextové realitě, je kvintesencí jazykového uchopování světa a porozumění jeho smyslu prostřednictvím jazyka v celé jeho výrazové a komunikační bohatosti.<sup>24</sup>

Onkání a onikání by bylo možné dále srovnat s jinými transpozicemi slovesné osoby (plurál vladařský, autorský, alibistický, mateřský, lékařský aj.)<sup>25</sup> nebo s obdobnými transpozicemi v jiných jazycích.<sup>26</sup>

Dosud se vedou v odborných kruzích diskuse o integraci různých předmětů (češtiny a dějepisu, češtiny a výtvarné či hudební výchovy, češtiny a občanské výchovy apod., srov. termíny jako *mezipředmětové vztahy a průřezová témata*), ale měla by být zahájena také konstruktivní diskuse, do jaké míry a zda vůbec by bylo možné scelit předmět český jazyk a literatura samotný.<sup>27</sup>

## Literatura:

- ADÁMKOVÁ, P. – BEKOVÁ, E. – BOZDĚCHOVÁ, I. – ČELIŠOVÁ, O. – ČUPOVÁ, J. – ČUŘÍK, J. – FRÁNEK, M. – GREŠOVÁ, Š. – HUBATKOVÁ SELUCKÁ, H. – JANDOVÁ, E. – JEŘÁBKOVÁ, H. – KŘIVANCOVÁ, M. – LEFEBVRE, K. – SVOBODOVÁ, J. – ŠIRŮČKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, M. – TARALDSEN MEDOVÁ, L. – VACULÍK, M. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2013.
- BETSCH, M. *Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomina (1700–1850)*. München: Verlag Otto Sagner, 2000.

---

24 MACURA, V. *Masarykovy boty a jiné semi(o)fejetony*. Praha: Pražská imaginace, 1993.

25 ŠÍCHA, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013, s. 433–435. Srov. ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011<sup>3</sup>, s. 172–173; KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2012<sup>2</sup>, s. 489–490; CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010, s. 237.

26 SKOVAJSA, O. Vykači a onkači. *Lidové noviny* 20, 2007, 31. 3. 2007.

27 Několik příkladů z vlastních zkušeností češtinářky na Gymnáziu ve Strakoniciích uvedla RYSOVÁ, K. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura* 58, 2007–2008, č. 3, s. 137–142.

- CVRČEK, V. a kol., *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.
- ČECHOVÁ, M. a kol., *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011<sup>3</sup>.
- ČECHOVÁ, M. Pohled na českou morfologii z vývojového hlediska na pozadí povídek Jana Nerudy a Vítězslava Háška. In: táž. *Řeč o řeči*. Praha 2012, s. 71–79.
- ČELIŠOVÁ, O. – ČUPOVÁ, J. – ČUŘÍK, J. – SVOBODOVÁ, J. – ŠIRŮČKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNOVÁ, M. – VACULÍK, M. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014.
- ČEŇKOVÁ, J. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kano-nické texty*. Praha: Karolinum, 2011.
- FIBIGER, M. *Vztah gymnazistů a vysokoškoláků ke knize, čtení a literární výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013.
- GEBAUER, J. *Historická mluvnice jazyka českého, díl IV. Skladba*. Praha: Academia, 2007 [1929].
- HAMAN, A. *Neruda prozaik*. Praha: Odeon, 1968.
- HAMAN, A. Různost Povídek Malostranských. In: NERUDA, J. *Povídky malo-stranské*. Praha: ARSCI, 2004, s. 276–278.
- HOFFMANNOVÁ, J. – JEŽKOVÁ, J. – VAŇKOVÁ, J. *Komunikace a sloh. Učeb-nice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.
- CHVATÍK, K. Význam literárního kánonu. In: FEDROVÁ, ST. (ed.). *Otázky čes-kého kánonu*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 36–39.
- JEŘÁBEK, J. – KRČKOVÁ, S. – HUČÍNOVÁ, L. (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/file/159>>.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2012<sup>2</sup>.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura*. Praha: Centrum pro zjišťování vý-sledků vzdělávání, 2016. Dostupné z <<https://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>>.
- KOMÁREK, M. *Dějiny českého jazyka*. Brno: Host, 2012.
- KŘIŠŤANOVÁ, I. – SVATOŇ, V. (eds.). *Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymná-zium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2014. Dostupné z <<https://www.klatovynet.cz/gymkt/user/2018/svp-vyssi-gymnazium-201810.pdf>>.
- MACURA, V. *Masarykovy boty a jiné semi(o)fejetony*. Praha: Pražská imaginace, 1993.
- MARTINEC, I. – TUŠKOVÁ, J. M. – ZIMOVÁ, L. *Mluvnice. Učebnice českého ja-zyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.
- MRAVCOVÁ, M. Komentář. In: NERUDA, J. *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 423–474.

- NERUDA, J. *Povídky malostranské*. Praha: ARSCI, 2004.
- NEZKUSIL, V. *Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2003.
- OLBRACHT, I. *Anna proletářka*. Praha: Svoboda, 1948.
- POLÁŠKOVÁ, T. – SRNSKÁ, K. – ŠTĚPÁNKOVÁ, A. – TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009; POLÁŠKOVÁ, T. – SRNSKÁ, K. – ŠTĚPÁNKOVÁ, A. – TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2009.
- RYSOVÁ, K. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura* 58, 2007–2008, č. 3, s. 137–142SKOVAJSA, O. Vykači a onkači. *Lidové noviny* 20, 2007, 31. 3. 2007.
- ŠÍCHA, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013.
- TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host, 2007.
- VANĚK, V. Ediční poznámka. In: NERUDA, J. *Arabesky / Povídky malostranské*. Brno: Host, 2012, s. 475–493.
- VYKYPĚL, B. Michael Betsch: Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomen (1700–1850). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. A 48, 2000, s. 196–200.

## **Kontakt**

PhDr. et Mgr. David Franta  
Ústav bohemistiky  
Filozofická fakulta  
Jihočeská univerzita  
Braníšovská 31a  
370 05 České Budějovice;  
Gymnázium Jaroslava Vrchlického  
Národních mučedníků 347  
339 01 Klatovy

---

# VYBRANÉ VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉHO NA UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A JEJICH NÁZORY NA REFLEXI GENDEROVÉ PROBLEMATIKY V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Veronika Švecová, Vlasta Řeřichová

**Resumé:** Předkládaný příspěvek si klade za cíl prezentovat vybrané výsledky výzkumu genderové problematiky v literatuře pro děti a mládež a její reflexe v pedagogické praxi. Dotazníkové šetření vychází z předpokladu, že literární výchova může skrze vhodně zvolené texty konfrontovat dospívající dítě s genderovými stereotypy a vést ho ke kritickému hodnocení dalších souvisejících genderově orientovaných témat. Výzkum se zaměřuje na učitele českého jazyka na 2. stupni ZŠ.

**Klíčová slova:** gender, literatura pro děti a mládež, výzkum

**Abstract:** The aim of this contribution is to present the selected results of the research dealing with gender problems in literature for children and youth and its reflection in pedagogical practice. The questionnaires are based on the presumption that while using appropriate texts, literary education can confront an adolescent child with gender stereotypes and guide him to critical assessment of other related gender-oriented topics. The research is focused on Czech language teachers at lower secondary school.

**Key words:** gender, literature for children and youth, research

## Úvod

Zkoumání genderových aspektů v literatuře pro děti a mládež – problematiky související se zobrazováním společností formovaného souboru vlastností a chování připisovaného mužům a ženám (Linhart, 1996) – představuje novou výzvu nejen na poli literárním, ale i didaktickém. Dětská literatura je specifická svojí posílenou formativní funkcí, čímž se z ní vytváří prostředek k tomu, aby děti mohly skrze četbu dospět „*k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život*“ (Čeňková, 2006, s. 12). V konformitě či nonkonformitě literárních hrdinů a hrdinek s genderovými normami se zrcadlí nastavení soudobé společnosti. Vzniká tak pestrá škála vzorů, s nimiž se mohou čtenáři a čtenářky ztotožnit, nebo je naopak odmítat.

Tato společenská tematika, jejíž reflexe v literatuře pro děti a mládež se může zdát na první pohled nepatřičná či neopodstatněná, neodmyslitelně prostupuje literárními díly vznikajícími pro nedospělého adresáta. Vnímání a chování dospívajících je výrazně (možná ještě výrazněji než u dospělého jedince) determinováno genderovým územ společností. Ten je jim demonstrován již v raném věku skrze pohádkové příběhy s postavami v tradičních sociálních rolích, posléze ve starším věku i v textech ve své podstatě reálných a společensky závažných. Edukační proces může napomáhat k vytvoření vlastního názoru dospívajícího dítěte na obecně přijímané genderové stereotypy i ke kritickému hodnocení dalších souvisejících genderově orientovaných témat.

Zapojování práce s těmito texty do literární výchovy se může realizovat především na bázi propojení cílů tohoto předmětu s cíli jiných výchovně zaměřených předmětů (oborů obsažených v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – RVP ZV).

S ohledem na malý odborný zájem v České republice o zkoumání genderové problematiky v literatuře pro děti a mládež a literární výchově, jsme se rozhodli uskutečnit výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit aktuálního stav a možnosti zapojení genderové problematiky do hodin literární výchovy na 2. stupni základních škol. Výzkum se uskutečnil na jaře 2018.

Jako výzkumný nástroj jsme použili nestandardizovaný dotazník s 34 položkami, jehož online verzi jsme rozeslali do 514 škol ve čtyřech krajích v České republice. Dotazník vyplnilo celkem 121 učitelů českého jazyka na 2. stupni základních škol (113 žen a 8 mužů z Jihomoravského kraje



(48), Libereckého kraje (27), Kraje Vysočina (25) a Plzeňského kraje (21). Celkem 26 dotazovaných nepůsobilo v učitelství déle než 10 let, u 58 učitelů byl druhý aprobační předmět jiného zaměření než humanitního.

Dotazník zjišťoval kromě výše zmíněných demografických údajů o respondentech i jejich názory na samotnou podstatu zkoumání tohoto tématu v literární výchově (zda se nejedná pouze o zbytečný trend současné doby, zda mohou literární texty zobrazující mužské a ženské postavy v netypických genderových rolích vést žáky a žákyně k toleranci k opačnému pohlaví a podobně). Dále se orientoval na literaturu pro děti a mládež (především na otázky spojené s genderovými stereotypy v textech) a na názory učitelů na vlastní didaktickou kompetentnost k reflektování tohoto tématu. Na závěr zjišťoval zkušenosti učitelů se zapojením genderové problematiky do literární výchovy.

V tomto příspěvku se blíže zaměříme na výsledky, které jsme získali vyhodnocením následujících dotazníkových položek:

- Literární texty týkající se otázek spojených s genderem jsou pro žáky a žákyně na 2. stupni ZŠ zajímavé.<sup>1</sup>
- Který ze vzdělávacích oborů z RVP ZV nabízí prostor k reflexi genderové problematiky?<sup>2</sup>
- Který žánr literatury pro děti a mládež má největší potenciál k reflektování genderových otázek v literární výchově?
- K narušování genderových stereotypů v současné literatuře pro děti a mládež<sup>3</sup> dochází častěji u postav žen/dívek nebo u postav mužů/chlapců?

## Vybrané výsledky dotazníkového šetření

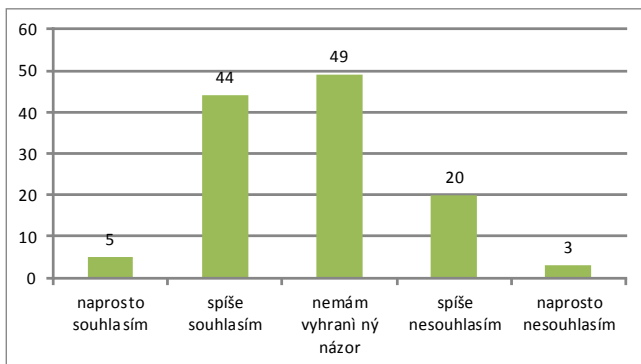
V první řadě jsme zjišťovali, zda je podle učitelů problematika týkající se sociálních rolí a genderových charakteristik literárních postav pro žáky

- 
- 1 Jednalo se o škálovou položku Likertova typu. Učitelé vyjadřovali míru svého souhlasu či nesouhlasu s danými výroky na stupnici 1 až 5 (1 – naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nemám vyhraněný názor, 4 – spíše nesouhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím).
  - 2 Učitelé vybírali ze všech vzdělávacích oborů obsažených v RVP ZV, mohli označit 1–3 odp.
  - 3 V dotazníku definovaná jako domácí a překladová literatura pro děti a mládež vydaná po roce 1989.

na 2. stupni ZŠ zajímavá, tedy zda se může literární text stát prostředkem k nenásilnému rozvíjení povědomí žáků a žákyň o tomto aktuálním tématu – viz Graf 1.

Celkem 49 (40,5 %) respondentů souhlasí (nebo spíše souhlasí) s tím, že je tato tematika pro dospívající zajímavá. Potěšující je, že opačného názoru je pouze 23 ze 121 respondentů. Průměrné hodnocení otázky je ovšem 2,77, což odpovídá odpovědi „nemám vyhraněný názor“. Můžeme se domnívat, že značná část učitelů se doposud nad literárními texty z tohoto hlediska nezamýšlela. Nebylo to pro ně důležité, nebo nedostali žádný (vnější) impulz, který by je k tomu motivoval.

Graf 1: Zajímavost literárních textů s genderovou tematikou pro žáky a žákyňe na 2. stupni ZŠ



V příspěvku nazvaném *Genderová problematika v odborné literatuře a pedagogické praxi* (Švecová, 2016) jsme představili výsledky analýzy RVP ZV, ve které jsme se zaměřili na zastoupení genderové problematiky v tomto závazném kurikulárním dokumentu.<sup>4</sup> V dotazníku nás zajímalo, zda učitelé hodnotí také vzdělávací obor Český jazyk a literatura jako potenciálně vhodný a podnětný k zapojení genderových (sociálních) otázek

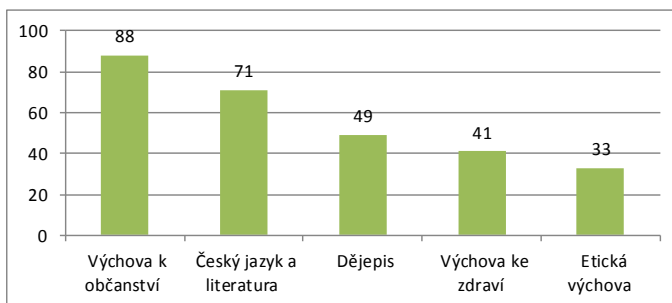
4 Jedná se především o vzdělávací oblasti: Člověk a jeho svět (1. st. ZŠ), Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Etická výchova.

do výuky, případně jaké jiné obory shledávají v tomto jako dominantní – viz Graf 2.

V grafu uvádíme pět nejčastěji označovaných vzdělávacích oborů, obor Český jazyk a literatura figuruje na druhém místě, hned za oborem Výchova k občanství. Pro další směřování našeho odborného zájmu je zjištění, že učitelé považují práci s literárním (uměleckým) textem jako podnětný způsob, jak s tematikou pracovat, stěžejní. Učitelé tedy připouští, že literární texty mohou skrze své postavy předávat čtenářům a čtenářkám informace o společensky uznávaném obrazu muže a ženy.

Dále se mezi pěti nejčastějšími odpověďmi objevovaly obory Dějepis, Výchova ke zdraví, Etická výchova. Tyto výsledky korespondují s analýzou RVP ZV z roku 2016.

Graf 2: Vzdělávací obory v RVP ZV a jejich potenciál k reflexi genderové problematiky



Další otázku týkající se role literárních textů v námi vymezeném problému jsme blíže specifikovali. Ptali jsme se učitelů, který žánr z literatury pro děti a mládež považují za nejpodnětnější k reflexi genderové problematiky.

Nejčastější odpovědí byla možnost „společenská próza ze současného života dětí a mládeže“ (66,1 %). Tento výsledek není překvapující, jelikož se jedná o žánr, ve kterém se témata týkající se genderu nejvíce dotýkají každodenního života žáků a žákyň. Na druhém místě se umístila „historická a životopisná próza“ (12,4 %). Tento žánr literatury naopak poskytuje vzorce chování mužů a žen v minulosti (texty mohou sloužit například

ke komparaci tehdejší společenské situace s tou současnou). Jako třetí nejčastější možnost označili učitelé „prózu s dívčí hrdinkou“ (3,3 %). Tento subžánr byl společně s „prózou s chlapeckým hrdinou“ do nabídky zařazen účelně, abychom zjistili, jestli si učitelé genderové otázky poji především s jedním pohlavím (učitelé měli na výběr pouze jednu možnost). Výsledky však ukázaly, že převážná část učitelů upřednostnila možnost genderově nevyhraněnou. Četnost dalších žánrů byla již zanedbatelná.

Poslední vybraná otázka dotazníku se týkala zhodnocení současné literatury pro děti a mládež co do rozdílu v narušování genderových stereotypů u dívčích a chlapeckých postav. Tomuto tématu jsme se podrobněji věnovali v příspěvku s názvem *Obraz genderové socializace ve vybraných knihách pro děti a mládež* (Švecová, 2017). Příspěvek se zaměřoval na texty, ve kterých byli hrdinové a hrdinky konfrontováni s osvojováním mužských a ženských rolí a s tím souvisejícím očekáváním. Z přehledové studie vyplynulo, že v současné literatuře pro děti a mládež se mění tradiční pojetí chlapeckých a dívčích postav. Častěji než v minulosti se objevují texty, v nichž dochází ke stírání výraznějších charakterových rozdílů mezi oběma gendery.

Podle učitelů se v současné překladové i domácí literatuře pro děti a mládež objevuje více nestereotypně vykreslených ženských/dívčích postav (58 respondentů) než nestereotypně vykreslených mužských/chlapeckých postav (5 respondentů) – viz Tabulka 1. Tento výsledek odpovídá skutečné společenské situaci, kdy podle odborníků dochází k tolerování genderově nestereotypního chování spíše u žen než u mužů (Renzetti & Curran, 2003).

Odpověď	Četnost	Relativní četnost (%)
častěji <i>u postav žen/dívek</i>	58	47,9
Nevím	29	24,0
u postav <i>mužů/chlapců i postav žen/dívek dochází k narušování genderových stereotypů stejně často</i>	22	18,2

Odpověď	Četnost	Relativní četnost (%)
k narušování <i>genderových stereotypů u postav mužů/chlapců</i> ani <i>žen/dívek nedochází</i>	7	5,8
častěji <i>u postav mužů/chlapců</i>	5	4,1
ChD	0	0,0
Σ	121	100,0

Tabulka 1: Četnost narušování genderových stereotypů

## Závěr

Příspěvek prezentoval vybrané výsledky výzkumu, který jsme uskutečnili na jaře 2018. Cílem výzkumu bylo popsat aktuální stav a možnosti zapojení genderové problematiky do hodin literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Vyhodnocení odpovědí získaných pomocí dotazníkového šetření od učitelů českého jazyka nám poskytlo základní informace potřebné k naplnění stanoveného cíle. Zjistili jsme, že texty týkající se otázek spojených s genderem hodnotí učitelé pro žáky jako zajímavé. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se podle učitelů může stát významným činitelem k posílení povědomí o genderové problematice mezi žáky a žákyněmi. Jako nevhodnější žánr k tomuto účelu označili „společenskou prózu ze současného života dětí a mládeže“. K narušování genderových stereotypů v současné literatuře pro děti a mládež dochází podle učitelů častěji u postav žen/dívek než u postav mužů/chlapců. Jelikož značná část učitelů nemá podle získaných odpovědí z dotazníku k tematice vyhraněný názor, mohou se i tyto dílčí výsledky stát významným impulzem k dalšímu zkoumání genderové problematiky v literatuře pro děti a mládež a její reflexi v pedagogické praxi.

Tento příspěvek vznikl jako součást řešení projektu IGA\_Pdf\_2018\_013 Genderová problematika v literatuře pro děti a mládež a její reflexe v pedagogické praxi řešeného v rámci specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci.

## Literatura

- Čeňková, J. a kol. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- Linhart, J. (Ed.). (1996). *Velký sociologický slovník. Sv. 1, A-O*. Praha: Karolinum.
- Renzetti, C. M. & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Švecová, V. (2016). Genderová problematika v odborné literatuře a pedagogické praxi. *Jazyk – literatura – komunikace* [online]. 1(5). [cit. 2018-10-1]. Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2016>>.
- Švecová, V. (2017). Obraz genderové socializace ve vybraných knihách pro děti a mládež. *Jazyk – literatura – komunikace* [online]. 2(6). [cit. 2018-10-1]. Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>>.

### Kontakt

Mgr. Veronika Švecová  
Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
[veronika.svecova04@upol.cz](mailto:veronika.svecova04@upol.cz)

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.  
Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
[vlasta.rerichova@upol.cz](mailto:vlasta.rerichova@upol.cz)

---

# THE CORPUS APPROACH OF ANALYSING THE VOCABULARY OF SELECTED IVAN CANKAR'S SHORT STORIES<sup>1</sup>

**Melita Zemljak Jontes**

**Abstract:** *The paper presents the corpus approach to analysing the vocabulary of Ivan Cankar's short story *Bobi* and collection of short stories *Moje življenje*. The vocabulary is analysed with help of normative dictionaries of Slovene language and compared with the semantic and quantitative representation in the texts of the national corpus *Gigafida*. The distinctive vocabulary of the analysed short stories is analysed, which shows variations according to the phonological, morphological and/or morphonological characteristics and the word meaning in *SSKJ*<sup>2</sup> with time qualifiers, language social varieties and other qualifiers. The comprehensibility and the possible usage of the research material for elementary school is evaluated.*

**Key words:** *Ivan Cankar, *Bobi*, *Moje življenje (My Life)*, vocabulary, normative dictionaries, *Gigafida*, elementary school.*

## 1 Introduction

The paper presents the corpus approach to analyzing vocabulary in elementary school, based on works by Ivan Cankar, ie. the selected short story *Bobi* and the collection of short stories *Moje življenje (My Life)*. The vocabulary is semantically and qualitatively analyzed on the basis of re-

---

1 The authors acknowledge the financial support from the Slovenian Research Agency (research core funding No. P6-0156 – *Slovenian language, literature and teaching of Slovenian language*. Head of the programme: prof. Marko Jesenšek).

presentation in normative dictionaries of Slovene language, and then compared with the quantitative representation in the texts of the national corpus *Gigafida*, thus enabling the evaluation of the comprehensibility of the vocabulary for the young reader and thus the possibility of using the material in elementary school. The material for the analysis is selected on the basis of Ivan Cankar's short stories, written as mandatory or elective texts to be presented according to the school national curriculum for Slovene entitled *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* (Poznanovič Jezeršek et al. 2011: 69). Semantic and qualifier vocabulary denotations of vocabulary are examined in the normative dictionaries of Slovene language, in the Maks Pleteršnik dictionary, *Slovensko-nemški slovar (Slovene-German Dictionary; 1894–1995, online edition 2014)*, for being used at the time of issuing Cankar's short stories, and due to the actualization and the possibility of identifying the comprehensibility of vocabulary to the elementary school student in the third educational period, and in *Slovar slovenskega knjižnega jezika*<sup>2</sup> (*Dictionary of Slovene Literary Language*<sup>2</sup>; online edition 2014). The vocabulary is then compared with the semantic and quantitative representation in the texts of the national corpus *Gigafida*.

To illustrate the corpus approach in analyzing the vocabulary in the third trimester of the elementary school, the short stories of the author Ivan Cankar (1899–1918), an extremely important Slovenian poet, writer, playwright and essayist, representative of the Slovene modern, were selected. The year 2018 marks the 100<sup>th</sup> anniversary of Cankar's death,<sup>2</sup> which is why a number of author's works are still under scrutiny because of their actualization still in the present time. The significance of the anniversary of the death of Ivan Cankar is also reflected in the fact that the Government of the Republic of Slovenia at its 115<sup>th</sup> meeting on December 22, 2016 announced the year 2018 as Cankar's year, during which numerous events are taking place in Slovenia.

---

2 The data are available on the website [http://www.mk.gov.si/si/cankarjevo\\_letno/](http://www.mk.gov.si/si/cankarjevo_letno/); acquired on September 1<sup>st</sup>, 2018.



## 2 Ivan Cankar and his works in the school curriculum for Slovene in elementary school

According to school curriculum for Slovene in elementary school entitled *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* (Poznanovič Jezeršek et al. 2011) and for the purpose of the present research, the representation of the texts of Ivan Cankar, the goals of acquiring literary knowledge (both the short story and the short narrative), the author and the objectives of acquiring linguistic as well as stylistic knowledge for the last three years of elementary school were examined.

Regarding the representation of Ivan Cankar's texts in *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* (Poznanovič Jezeršek et al. 2011: 69), it should be emphasized that the author and his works are present only in the third educational period and even there only in the last, 9<sup>th</sup> grade. As the mandatory text of the 9<sup>th</sup> grade, the curriculum identifies the short story of Ivan Cankar *Bobi* (the whole text) as the elected literary text for the treatment in the third educational period (in the 9<sup>th</sup> grade), the short story of Ivan Cankar *Na peči* (*On the Furnace*) (Ibid.: 71) as the home reading in the third educational period (in the 9<sup>th</sup> grade), the short story *Tuje življenje* (*Foreign Life*) and the Cankar's *Črtice* (*Short Stories*) (Ibid.: 72). Short stories in the Cankar's collection of short stories *Moje življenje* (*My Life*) in the curriculum are not present (as an individual short story or as a collection of short stories) as part of mandatory or elective subject matter, nevertheless, individual short stories are considered elective throughout the elementary school period and therefore constitute the almost literary canon of each young reader.

In *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* (Poznanovič Jezeršek et al. 2011) the following goals are written for acquiring literary knowledge, linguistic and stylistic abilities:

- Students acquire literally knowledge of the short story as a type of a short narrative in the 9<sup>th</sup> class (Ibid.: 61, 68) as soon as they learn about the writers and their works, including Ivan Cankar (69).
- In the first operational language goal in the third educational period, ie. in the forming and developing language awareness, awareness of people and the state, it is foreseen that the students observe and represent the beginnings of Slovene (standard) language and

its development over the centuries; observe and represent the characteristics of the dialectal language, the literary colloquial language and teenage slang with relevant circumstances for the use of these language types (Ibid.: 46).

- Within linguistic and stylistic abilities and the ability to communicate non-verbally (in order to improve communication skills), students develop, among other abilities, the naming ability by presenting the meaning of given words or constant phrases and using them in sentences, using the normative dictionaries in written and electronic forms (Ibid.: 49).
- Among the types of texts for acquiring and creation that students learn about is the narrative of the person's life (Ibid.: 54). The students in the 9<sup>th</sup> grade know, understand, describe and use linguistic terms such as the definition of a term (7<sup>th</sup> grade), the description of the person's life and description of a country (7<sup>th</sup> grade), curriculum vitae (9<sup>th</sup> grade) (Ibid.: 55–56).

### 3 Methodology

After reviewing the texts provided by the curriculum (Poznanovič Jezeršek et al. 2011: 69), it becomes evident that the texts of Ivan Cankar are only dealt with in the 9<sup>th</sup> grade, the only mandatory text is a short story *Bobi* (first published in 1909 in *Ljubljanski Zvon*), and the collection of short stories *Moje življenje* (first published in 1920 in Ljubljana, Zvezna tiskarna)<sup>3</sup> is not present in the curriculum. In the Cankar's year, the school year 2018/2019, for the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade of the elementary school, the collection of short stories *Moje življenje*, alongside the youth novel written by Vinko Möderndorfer, *Kit na plaži*, is selected for the basic reading material for the national competition in the knowledge of Slovene language for the so called *Cankar competition*.

---

3 For the paper, the reviewed selection of the short stories *Moje življenje* is the one published in 1994 (Založba Karantanija, Zbirka Lastovka), which is also illustrated (illustrations by Uroš Horvat). These Cankar's memoirs short stories were collected by France Dobrovoljc.

The tendency of acquiring the short story as whole is the basic tendency for selecting the research material for the paper: the short story *Bobi* as a mandatory text in the curriculum and the whole collection of short stories *Moje življenje* as one of the two basic texts for the national competition in the knowledge of Slovene language for the so called *Can-kar competition*.

From the vocabulary of the selected short stories, all the words that from the perspective of a modern young reader may be special or different, either in terms of the meaning they express, or in terms of phonological, morphological and morponological characteristics are selected to be analyzed according to semantics and different qualifiers (the meaning is marked with time, language social varieties and other qualifiers) with the help of two normative dictionaries, ie. Maks Pleteršnik: *Slovensko-nemški slovar* (1894–1995, online edition 2014) and *Slovar slovenskega knjižnega jezika*<sup>2</sup> (online edition 2014; if the word searched for is not written in the dictionary, the dictionary *Slovenski pravopis* (online edition 2014) was also reviewed, if necessary also the dictionary by Marko Snoj: *Slovenski etimološki slovar* (1997, online edition 2015)).<sup>4</sup> The frequency of use and the meaning (interpreted from the context in concordance) are then verified in the 1.2 billion national, currently static representative corpus of *Gigafida*, in which the collection of the vocabulary of the Slovene (standard) language was collected between 1990 and 2011.

## 4 Vocabulary research

In the short story *Bobi* and the collection of short stories *Moje življenje* 159 examples of the special or not understandable vocabulary is found (39 in the short story *Bobi* and 121 in *Moje življenje*, two thirds of the special vocabulary in *Bobi* is the same as in *Moje življenje*) in terms of phonological, and/or morponological characteristics and in terms of semantics. Some examples of special vocabulary can be understood either by the reader without context, they can be understood by some context or are incomprehensible. All such words are classified with different qualifiers in nor-

---

4 *Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*. The data are available on the website <http://www.fran.si/>.

mative dictionaries, most of them are time and language social varieties qualifiers, and some other qualifiers also appear.

#### 4.1 Phonological, morphological and morphonological characteristics

In the analyzed material, the characteristics of phonology, morphology and morphonology occur in connection with the change of the verbal suffix, a shorter predicative and adverbial use, and the use of developmentally older versions of the language.

The word stress in short stories is largely not marked, therefore it is difficult to determine it. The analysis includes the places of word stress that are written (for example, *podrkávajo, vodá*), or those which indicate the word stress by the mere morpheme, different from contemporary word stress (for example, *potrkavajo, ne bole, senožet*). The word stress is written if the word is specifically accented (*le tá moja*), with nouns in gen. sing. masc. (vozâ), nom. pl. fem. (*noyé, roké*), gen. pl. fem. (*vodá*) and verbs in 3<sup>rd</sup> pers. pl. present tense (*govoré, sedé, kričé, jedó, pijó, smejó*). It is mostly written with a special mark for a long vowel (eg. *á*), in only one case with a special mark for a short vowel (eg. *è*).

/.../ ki sem jih zéhaje predolgočasil na *ogoljeni* klopi, pred učiteljem /.../. (42) – Vsaka šolska rima je imela na koncu riman *repèk*,<sup>5</sup> ki je bil čisto podoben učiteljevemu kazalcu: »*Roké* na klop!« (46)<sup>6</sup> – Tam zadaj se gibljejo sence, ki *govoré* svoj jezik ... (47) – ... da bi človek razprostrl *roké*, vzdignil se in plaval v nji. (47) – Zdelo se mi je celo, da *podrkávajo* sončne kaplje ob veja ... (47) – ... in pogledal onkraj širokih *vodá* ... (47) – ... le *tá* moja *blodna* pamet jih spoznati ne more! (48) – ... predaleč za te uboge *noyé*, ki ne smejo nikamor!« (48) – Tako *govoré* tisti belo go-

---

5 Words with originally marked word stress are written in italics and underlined, other special words are written in italics.

6 In the written material, in the brackets, the page numbers from the *Moje življenje* (1994, pages 5 to 68) and from *Bobi* (1909, pages 131 to 138) are written; due to the quantity of research material, not all examples are noted.

reči ljudje, ki se poljubujejo na bisernih stezah in v skritih sencah. (48) – ... bilka na senožeti ne vé ... (51) – ... in da zdaj šele govore z menoj po človeško. (52) – Strma in grapava je pot, težek je voz; na vozu sedé ot-roci, osmero jih je; jedó in pijó, smejó se in kričé ... (59) – Ne bole me nič, ne sramujem se jih, komaj da mislim nanje. (132) – Zunaj je zvonilo in potrkavalo prazniku v pozdrav. (131) – Krenil je v senožet /.../. (138)

Tam zadaj se gibljejo sence, ki govore svoj jezik ... (47)

- *Pleteršnik*: govoriti, -ím, vb. impf. reden, sprechen; govore: /;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: govoriti -ím nedov., govóril; nam. govôrit in govórit (î î);
  - preg. /.../ česar polno je srce, o tem usta rada govore /.../; (*SP*: /);
- *Gigafida*: 4.025 concordances (newspapers (2.253),<sup>7</sup> magazines (728), internet (563), realistic texts (344), fiction (95)).

In *Pleteršnik*, the word is written in infinitive, but there are no recorded examples of forms that would indicate the word stress on the final syllable.<sup>8</sup> In *SSKJ<sup>2</sup>*, however, the word is written in infinitive, but the form *govore* is not present in the research material, only in the so-called phraseological nest. In *Gigafida*, the verb *govore* is written without any stress, although represented by 4.025 concordances, but for a more detailed analysis it would be necessary to differentiate the verb forms from the noun forms.<sup>9</sup> While working with the corpus, students need to clarify the principle of a partial corpus approach (the tool searches for the material, and the user is obliged to find the examples that correspond to the subject of the research). The review of the research material shows that the verb form for the 3<sup>rd</sup> pers. pl. with stress on the final syllable appears to a lesser extent, in all recorded types of material. A comparison of words with stress on non-final syllable

7 The examples from *Gigafida* have the number of occurrences in the corpus written in brackets.

8 Considering the fact that the written examples show different types of stress and that they are not written in the dictionaries and not in the corpus, I use the term the final syllable (and not, for example, the mixed stress type).

9 In this case, the inaccurate automatic marking of words in the corpus according to the word types is present; in the corpus, the advanced search for the word *govore* can find examples of the verb in the 3<sup>rd</sup> pers. pl. and for the noun *govor* in the acc. pl., thus making the data on the quantity of occurrences imprecise.

(49.678 concordances) nevertheless shows that the contemporary use of the word with stress on the final syllable is rare; so the young reader might find it foreign, obsolete.

Zunaj je zvonilo in *potravalo* prazniku v pozdrav. (131)

- *Pleteršnik*: *potrkávati*, -am, vb. impf. = *potrkovati*; wiederholt anklopfen; — an die Glocken anschlagend läuten, Gor.;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: *potrkávati* -am nedov. (â) 1. v krščanskem okolju zvoniti tako, da se ritmično udarja po dveh ali več zvonovih: *potrkavati* k prazniku, za praznik / v daljavi *potrkavajo* zvonovi 2. udarjati ob kaj, po čem, navadno ritmično: med hojo *potrkava* s palico ob tla; *potrkavati* s prsti po mizi; pri plesu rad *potrkava* s peto po tleh / *dež* *potrkava* na okna 3. v presledkih *trkati*: lovci so *potrkavali* po ledu; hodil je od soda do soda in *potrkaval* po njih;
- *Gigafida*: 180 concordances (newspapers (69), fiction (50), magazines (44), realistic texts (13), internet (4)).

In both normative dictionaries, a word with the suffix *-ava-* is written, none of the dictionaries classifies it with a qualifier, but in the *SSKJ<sup>2</sup>* the word *potrkovati* is written; its meaning, nevertheless, can only be evident from the synonym *potrkavati*, which sets as the basic use of the verb with suffix *-ava-*.<sup>10</sup> In the paper, the example is written in the chapter dealing with phonology, since the suffixes are stressed, but the stress is located at different places (*-áva-*, *-ová*). The word appears in the national corpus *Gigafida*, expressing the same meaning as it is written in the dictionaries,

---

10 In *Moje življenje*, there are also verbs with the suffix *-ava-* as a suffix, which is outdated, from the perspective of today's dictionary writing and the national corpus *Gigafida*, and especially, it could be assumed, a young reader, for example: *je šel preiskavat* (*Pleteršnik* offers the word, but rather explains it by *preiskovati*; the *SSKJ<sup>2</sup>* does not provide an explanation; the word is explicitly explained by the synonym *preiskovati*; in *Gigafida* there are only 5 concordances, in newspapers, mostly showing the use from older texts in the newer published material (*Delo*, *Dolenjski list*, *Mladina*) and on the internet (from the paragraph it can be seen that these are comments), *da podrkávajo sončne kaplje* (this is not written in any of the normative dictionaries, neither with the suffix *-ova-*, nor with concordances in the national corpus), *ne da bi se poljubavali* (not written in any of the normative dictionaries, there is one concordance on the internet (from the paragraph it can be seen that this is a comment), used pejorative).

the stress is not marked. It can be concluded that a young reader should be familiar with the meaning of the word, as well as with the use of a suffix *-ava-*.

*/.../ bilka na senožeti ne vé ... (51) – Krenil je v senožet /.../. (138)*

- *Pleteršnik*: senôžet, f. die Wiese, besonders die einmahdige Wiese, die Bergwiese, M., Gor.; tudi: senožêt, Valj. (Rad);
- *SSKJ<sup>2</sup>*: senôžet<sup>1</sup> -éta m (ó ê) nar. senožet<sup>2</sup>: strm senožet; senôžet<sup>2</sup> in senožêt -éti ž (ó ê; ê) travnik, zlasti v hribovitem svetu, ki se kosi navadno enkrat na leto: senožet je že pokošena; prisojna senožet;
- *Gigafida*: 2.673 concordances (newspapers (1.998), magazines (295), realistic texts (213), internet (108), fiction (52), other (7)).

The word *senožet* is found in both normative dictionaries and in the national corpus. It could be comprehended as special due to the qualifier *nar.* (dialectal). It can be difficult for a young reader to understand the meaning and positioning of the word stress according to accentuation rules in the non-standard (dialectal) language system of the young reader, which can differ from the non-standard rule for nom. sg. (generalization of the word stress by the example of a non-nominative word stress, or vice versa) and the quality of the stress. The word is semantically certainly not understandable to all young readers, especially to those who do not come from the rural environment. In this way, students could find out the use of the corpus useful when searching the meaning of words and comparing them with the normative dictionaries.

Another type of special word use is the use of prepositions, ie. the use of a sonorant instead of a sibilant in front of the following sonant or the use of a shorter form of the preposition. There are very few such examples in the analyzed material.<sup>11</sup>

Tam, vse *krog* cerkve in še globoko pod klanec so se vrstili *štanti* drug za drugim. (25–26) – Zdelo se mi je *časih* /.../. (47) – Sedela sva *o* mraku in vrčmi /.../. (131) – In šel bi ž njim, gosposkim /.../. (136)

---

11 The prepositions are written in italics and underlined, other special words are written in italics.

ž, z'

In šel bi ž njim, gosposkim /.../. (136)

- *Pleteršnik*: ž, *praep.*, *pogl. s.*;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: ž<sup>2</sup> predl., gl. z<sup>2</sup>;
- *Gigafida*: 52 concordances (newspapers (17), internet (11), magazines (11), realistic texts (10), fiction (3)).

Before the following *n* (softened by the following *j*), the material shows the use of a sonorant instead of a sibilant, as it is still typical of some Slovene dialects. Both normative vocabularies denote the word as a preposition and refer the user to use *s* or *z*. There are 52 concordances present in *Gigafida*, mostly in newspapers (eg. as (post)prints (of parts) of the work entitled *Martin Krpan*), the number of occurrences on the internet is comparable (it can be seen from the paragraph view that these are (non-standard) comments), in magazines (excerpt from *Martin Krpan*, etc.) and in realistic texts (Jenko: *Tilka*, etc.), less in literature (three translated texts by the same publisher).

Tam, vse *krog* cerkve in še globoko pod klanec so se vrstili *štanti* drug za drugim. (25–26)

- *Pleteršnik*: kròg, I. adv. krog in krog, ringsherum, Mur., Cig., Jan.; — II. praep. c. gen. um — herum; Vsem ogenj se krog glave svet', Npes.-Mik.;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: krog<sup>3</sup> predl., star., z roditelnikom okrog<sup>3</sup>, okoli<sup>2</sup>: hoditi krog hiše/smehljaj mu igra krog ust/misli se vrtijo krog tega vprašanja/vrne se krog desetih/tehta krog centa; prim. kroginkrog;
- *Gigafida*: 2.584 concordances (newspapers (1.571), magazines (422), internet (344), fiction (121), realistic texts (120)).

The form of a preposition *krog* is written in *Pleteršnik* as a commonly used word, without any qualifiers, as the second meaning of the word (the first meaning is the meaning of an adverb) that requires genitive. In *SSKJ<sup>2</sup>* a shorter form of the preposition is written, that is *krog*, in comparison with the contemporary *okrog*, and qualified with time qualifier obsolete. In *Gigafida* the detailed search with determining the word type and by searching only for the written form of the word, it is possible to find 2.584



concordants of the word *krog*, but a precise overview shows that the automated determination of the word type is inaccurate, since the semantic comparison of *okrog* in the preposition *krog* in the noun in nom. and acc. sg. shows more frequent use of the latter. An overview of the examples of preposition use shows more frequent use in newspapers and magazines, which is evident from the concordances semantically as obsolete, as the language of the 19<sup>th</sup> century and the first half of the 20<sup>th</sup> century may be seen from a modern perspective.

There are two versions of shorter adverb forms, *časi* or *včasi*, for modern *včasih*.

*Zdelo se mi je časih /.../. (47)*

- *Pleteršnik*: časih, adv. = časi, Levst. (Močv.), Žnid.;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: časih prisl. (â) star. včasih: časih sva se srečala z očmi/časih je bil dobre volje, časih pa tudi siten/poiskal je gostilno, kjer je že časih prenočeval;
- *Gigafida*: 391 concordances (newspapers (183), internet (82), magazines (74), realistic texts (42), fiction (9), other (1)).

*Morda zapoje včasi spomin kakor daljna pesem, ampak to je hip – in solnce sije. (131)*

- *Pleteršnik*: včasi, adv. 1) zuweilen; — 2) včasi, sogleich, sofort, *vzhŠt.*;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: včasi<sup>1</sup> prisl. (â) star. včasih: včasi je srečal kakega znanca; okna so bila podnevi odprta, včasi še ponoči / včasi se je ukvarjala z vezenjem, zdaj ne vidi več dobro; včasi<sup>2</sup> prisl. (ä); nar. severovzhodno *ta-koj*: počakaj malo, včasi pridem;
- *Gigafida*: 156 concordances (newspapers (66), internet (55), realistic texts (22), magazines (9), fiction (3), other (1)).

In *Pleteršnik*, two versions of the same word are written, ie. *časih* and *včasi*. The first, *časih*, is written with the meaning *časi*, without German explanation, which suggests that the word should be searched under the synonym *časi*, but it is marked by the German synonym *zuweillen*. The word version *včasi* is defined as the Eastern Styrian in the meaning *včasih*, other meanings are not written; *SSKJ<sup>2</sup>* denotes both versions of adverbs in the same manner, with a time qualifier obsolete; in *SSKJ<sup>2</sup>* the version *včasi* with the meaning immediately is also classified as northeast, that is

dialectal. Both versions of the adverb show the use of the shorter version, either initially (*časih*) or finally (*včasi*).

Both versions of the word are present in *Gigafida*, but with very few concordances compared to the word *včasih* (237.512 concordances). From the examples of occurrences in the corpus it is possible to determine that the version *včasi* is used more often (the concordances of the version *časi*, namely, in three quarters of the manually examined examples show a nominative and not an adverbial meaning; even in this case the principle of a partial corpus approach analyzing the materials should be emphasized); the use shows the highest occurrence in newspapers, magazines and on-line material, as well as in realistic texts, for example, in coursebooks with excerpts from the texts written in the past centuries, and in the field of historiography.

## 4.2 Meaning and time qualifiers

In the analyzed material, certain words appear semantically different and are in *SSKJ<sup>2</sup>* also qualified with time qualifiers, either as *star.* (obsolete) or *zastar.* (outdated). In rare occurrences (*hišna*), a qualifier *nekdaj* (at some point) is written:<sup>12</sup>

*/.../ sem kolobaril za njo ter se prevračal nizdol po kamenju in po spolzki travi. (6) – Polomljen, star lijak, obroč kolesa, preluknjana ponev, počeni lonci, vilice s poldrugim klinom, pipec brez ročnika /.../. (9) – Šel sem proti durim in sem čutil na hrbtu /.../. (12) – »Zlezi zad!« je svetovala tiho. (15) – Sila razsežen, bogat kmečki dom; nizka, zelo dolga, svetlo pobeljena in s slamo krita hiša, skednji in kašče, hlevi in kozolci, sušilnica za sadje, pisan čebelnjak; in vrtovi, vseprostrani, z brega v dolino, iz doline v breg /.../. (22) – /.../ se je mnogokdaj zganilo v srcu, kakor neizrekljivo sladek in gorek spomin, kakor tiha otroška molitev. (29) – Katekizem, ki smo se ga učili v šoli, je imel komaj toliko veljave in spoštovanja kakor abecednik. (29) – Fantje imajo svojo posebno pravico in postavo, nikjer priučeno, od nikogar zaukazano. (30) – Mraz je škripal in*

---

12 The obsolete words are written in italics and double underlined, outdated words in italics and underlined, other special words are written in italics.

grizel do *mozga*. (30) – /.../ od sveče so *drkale* debele voščene kaple /.../. (32) – /.../ videl nisem ničesar drugega *nego* eno samo silno, vesoljno svetlobo /.../. (38) – Iz svetlobe se je *vzdigala* v vsem svojem *čeznatur- nem* blesku. (39) – Naprtili smo si *malhe* preko rame ter se *napravili* zgo- daj na pot. (40) – /.../ brezobzirno nasilje hrepenenja, ki vzdigne človeka *zategadelj*, da ga zviška trešči ob tla, ko je bil iztegnil roko, da poseže po zvezdi. (41) – /.../ ki sem jih *zéhaje* predolgočasil na *ogoljeni* klopi, pred učiteljem /.../. (42) – Učiteljev glas, plesnobni *vzduh*, zategnjeno, nosl- jajoče blebetanje sošolcev /.../. (43) – Prišel je *postrežnik*, da bi napravil luč; moj *drug* mu je nejevoljen odmahnil. (131) – Morda zapoje *včasi* spomin kakor daljna pesem, ampak to je hip – in *solnce* sije. (131) – En sam spomin, še izza otroških let, se je bil povrnil nocoj že *vtretjič*. (132) – Hodil sem v *ljudsko šolo* in sem bil slab učenec, nabrž *zategadelj*, ker so me doma strahovito razvajali. (132) – Moja beseda je bila od nekdaj zapoved in zato sem bil pač *uverjen*, da je tako popolnoma *prirodno* in pravično. (132) – /.../ da nisem ob pravem času zapravil doma do zadnje *lehe* ter se *vzdramil* v življenju. (132) – /.../ sem ga *izpraševal* nadalje /.../ (133) – Po *davnodavnem* času je prišel nenadoma v mojo *izbo*, skozi zaklenjene *duri* je prišel /.../ dasi je bilo *gorko* zunaj /.../ (133) – *Kasno* je prišel /.../. (135) – /.../ ter molil očenaš za *vbogajme*. (136) – Prišla je iz kuhinje *dekla* s skledami in krožniki in se je vrnila; prišla je iz kleti *hišna* s steklenicami in se je vrnila /.../ (137) – V roki sem držal velik, še *gorak*, s *cukrom* potresen *bob*, zamahnil sem in sem ga *zalučil* proti *durim*. (137) – Ugledal sem ga lani *osorej* in letos pred pustno nedeljo. (138).

Most vocabulary with qualifiers *obsolete* and *outdated* are written in both *Pleteršnik* and *SSKJ<sup>2</sup>* (eg., *drkati*, *drug*, *duri*, *leha*, *mozeg*, *osorej*, *postrežnik*, *vbogajme*, *vzdigati*, *vzduh*, *zad*, *zalučiti*, *zategadelj*), the less frequent are words (eg., *čeznaturni*, *nizdol*, *ogoljeni*, *vtretjič*), which are not in *Pleteršnik*. It should be emphasized that none of the obsolete or outdated words (as classified in *SSKJ<sup>2</sup>* with time qualifier) is classified with time qualifiers in *Pleteršnik*; this shows the semantic changes in the use of vocabulary from the time of Cankar's creation to present time. There is only a small amount of concordances or no concordances in *Gigafida* which are classified with time qualifiers in *SSKJ<sup>2</sup>*. This shows that the words are presently not used, but comprehensible to the student.

The examples with the qualifiers *obsolete* and *outdated*:

/.../ sem kolobaril za njo ter se prevračal *nizdol* po kamenju in po spolzki travi. (6)

– *Pleteršnik*: /;

– *SSKJ<sup>2</sup>*: nizdól [nizdou] prisl. (ô) star. navzdol: pogledati nizdol; svet se spušča nizdol; stopati nizdol; pot po bregu nizdol;

– *Gigafida*: 139 concordances (magazines (55), newspapers (34), fiction (26), internet (6), realistic texts (6), other (2)).

Učiteljev glas, plesnobni *vzduh*, zategnjeno, nosljajoče blebetanje sošolcev /.../. (43)

– *Pleteršnik*: vzdûh, m. die Luft, Jan., nk.; — prim. stsl. въздухъ, die Luft;

– *SSKJ<sup>2</sup>*: vzdûh -a m (û) zastar. 1. zrak: vzduh je težek in soparen; vdihavati svež vzduh; vlažen vzduh/škrjanček je zletel v vzduh// ozračje, vzdušje: ustvariti demokratičen vzduh; 2. duh<sup>2</sup>, vonj: opojen vzduh; vzduh po ribah;

– *Gigafida*: 23 concordances (newspapers (11), internet (6), realistic texts (3), fiction (2), magazines (1)).

The paper presents two examples of words with time qualifiers, which are in *Gigafida* almost nonexistent. The word *nizdol* is by far the most commonly used in magazines and newspapers; from the research material it can be deducted, that also in order to gain the attention of the reader, even in literature, not only dated from the first half of the 20<sup>th</sup> century, but also in the contemporary one; the word *vzduh* is in *Gigafida* extremely rarely used. As an interesting fact, it turns out that the obsolete word *nizdol* is not present in *Pleteršnik*, although expected.

### 4.3 Meaning and language social varieties qualifiers

The analyzed material shows words which have language social varieties qualifiers in *SSKJ<sup>2</sup>*, ie. *standard* (*knjiž.*), *dialectal* (*nar.*), *dialectal northeast* (*nar. severvzhodno*), *dialectal Upper-Carniolan* (*nar. gorenjsko*), *colloquial* (*pog.*):<sup>13</sup>

---

13 Standard words are written in italics and double underlined, the dialectal words are written in italics and underlined, and the colloquial words are only in italics.

Spomin umolkne, pa se oglasi v *izbi/izbi* tete Micke. (6) – Prišel sem prezgodaj na svet; v svojih bolečinah je zaobljubila mati sebe na svete Višarje, mene pa v *lemenat*. (6) – Polomljen, star lijak, obroč kolesa, preluknjana ponev, počeni lonci, vilice s poldrugim klinom, *pipec brez ročnika/ročnika /.../*. (9) – */.../* že sva se smejala ter govorila *nebrzdano* o svojem skitem početju. (16) – */.../* premoženje, s katerim sem *natanke* in *skrbljivo* ugibal, kaj da bi z njim. (25) – Dateljni so bili mastni, *koj* so se prijeli potne dlani. (26) – */.../* se je *mnogokdaj* zganilo v srcu, kakor neizrekljivo sladek in *gorek* spomin, kakor tiha otroška molitev. (29) – Bali smo se *mežnarja*, ne boga. (29) – »*Snoči je vékal*, zdaj pa je čisto mrtev!« (36) – Zgrabila me je za lase in me *treščila* v prah. (36) – Kolikor je bilo lepote v meni, kolikor svetlobe, z vso *sem bil ovenčal* in obžaril Ljubljano. (38) – *Zamrzelo mi je življenje*, kakor je bilo */.../*. (39) – Bela cesta, polje in gozd, skriti *lazi* in *dremotni gaji* – tam je življenje, posuto s pisanimi sanjami, kakor *loka* s cvetjem. (43) – Nerazločne pesmi so, *zdamnje* melodije, ki jih je bil človek poslušal v onem prejšnjem življenju in ki časih ponoči zapoje v duši. (43) – Naklatil sem jih bil *vrhano perišče /.../*. (46) – */.../* da nisem ob pravem času zapravil doma do zadnje *lehe*<sup>14</sup> ter se *vzdramil* v življenju */.../* (132) – Po *davnodavnem* času je prišel nenadoma v mojo *izbo/izbo*, skozi zaklenjene *duri* je prišel */.../* *dasi* je bilo *gorko* zunaj */.../* (133) – Namreč sanje o *bobih /.../*. (134) – Ali nikoli nisi občutil, da je greh *zoper naturo*, če so otroške sanje goljufane? (134) – */.../* pa da bi življenje odprlo sam *paradiž /.../* (134) – »Največji *bob* prinesem tebi, Francka, in še s *cukrom* bo potresen!« (135) – */.../* in prah *se je vzdignil* za njimi. (136) – Krenil je v *senožet /.../*. (138)

Interestingly, some of the words in *SSKJ<sup>2</sup>* are written with two qualifiers, ie. with *standard* and *dialectal* (*izba*, *ročnik*), semantically distinctive. Among the special words, in *Gigafida* one can most frequently find *natura* (7.436 concordances), *paradiž* (3.487 concordances), *izba* (1.773 concordances), *nebrzdan* (1.653 concordances), *ovenčati* (797 concordances), *dasi* (708 concordances), *koj* (680 concordances), *ročnik* (668 concordances); *leha* (482 concordances), *vzdramiti* (214 concordances) and

---

14 In *SSKJ<sup>2</sup>*, the word is qualified as *obsolete* and *dialectal*.

other words with language social varieties qualifier appear significantly less frequently. Examples of words with language social varieties qualifier in *Gigafida* appear most frequently in newspapers and magazines, which means that they are mostly used contemporarily, examples are often even used expressively, which in fact replaces the qualifiers *standard* or *dialectal* in normative dictionaries. Most of the vocabulary is comprehensible to the young reader, from the context at least.

An example for language social varieties qualifier:

Namreč sanje o *bobih* ... (134)

- *Pleteršnik*: bòb, bóba, m. tudi coll. 1) die Saubohne (vicia faba); b. iz kropla pobirati = die Kastanien aus dem Feuer holen, LjZv.; bob ob (v) steno metati, sich vergeblich bemühen jemanden zu überreden, zu überzeugen; vse besede so bob v steno pri njem, alles Reden ist bei ihm vergeblich; da te mili bob! potz tausend! C.; zdaj sem se iz boba izdrl, jetzt kenne ich mich erst aus, Erj. (Izb. sp.); — volčji b., die Lupine (lupinus), Tuš. (B.), Nov.; — divji b., gemeine Fetthenne (sedum maximum), Velikovec-Josch; — 2) = fižol, die Fiole (phaseolus vulg.), Soča, Trenta-Erj. (Torb.); — 3) kleine, krapfenähnliche Schmalzkuchen, Gor.; — 4) = krompir, C.; — 5) kozji, ovčji b., die Geiß-, Schafexcremente, Z.;
- *SSKJ<sup>2</sup>*: 2. nar. gorenjsko ocvrto pecivo okrogle oblike z marmeladnim nadevom; krof: nacvreti bobov, boba / pojdimo po bob na obisk na dan proščanja, ko se obdaruje s pecivom;
- *Gigafida*: 26.640 concordances (newspapers (14.362), magazines (7.360), internet (3.137), realistic texts (718), fiction (528), other (135)).

The title of the short story *Bobi* presents a word that might be incomprehensible or semantically misleading to the young reader. *Pleteršnik* offers several meanings, including the meaning of a dessert, similar to a donut, as it is offered by the *SSKJ<sup>2</sup>*, and as qualified by both dictionaries as *dialectal Upper-Carniolan*. The word might be misleading because of the difference in meaning, namely it also means a sort of a legume, similar to beans. There are many occurrences of the word in *Gigafida*; a random over-

view of the occurrences shows the prevailing meaning of a legume, similar to beans. It is this diversity of meanings in a short story *Bobi*, that can be an excellent starting point for dealing with words of the same writing but different meanings when acquiring language social varieties of Slovene language, especially if one of the meanings is widely used in a given area and the other is not.

#### 4.4 Meaning and other qualifiers

In the analyzed material, some words that appear in the *SSKJ<sup>2</sup>*, are also classified with qualifiers *expressive (ekspr.)* (2) or *usually expressive (nav. eksp.)* (1):<sup>15</sup>

Polomljen, star lijak, obroč kolesa, preluknjana ponev, počeni lonci, vilice s poldrugim klinom, *pipec brez ročnika /.../*. (9) – Visok in rejen je bil, zelo gosposki oblečen, čisto belih, *testenih* lic, na mehkem nosu zlate naočnike */.../*. (12) – Skočil sem z *zapečka* ter šel *preiskavat* omaro */.../*. (15) – Saj je bil vrhan pehar, da so dol *drčale*, zdaj pa je že kar do roba usahnili! (16) – */.../* premoženje, s katerim sem *natanko* in *skrbljivo* ugibal, kaj da bi z njim. (25) – Na cesarski cesti se je bil splašil konj; penil se je, *bušil* v omotici z vso silo v okovani drog *vozá /.../*. (37) – Kolikor je bilo lepote v meni, kolikor svetlobe, z vso *sem bil ovenčal*<sup>16</sup> in obžaril Ljubljano. (38) – *»/.../ ves krmezljav je in spetkast!«* (44) – */.../* skopušni teti, ki zaklepa v skrinjo svoje plesnive *krajcarje /.../*. (47) – *Udušilo* bi naju pred polnočjo. (131) – */.../* prav *natanko* jih razločim ob oknu */.../* (131) – Videl sem *natanko /.../*. (137) – Po *davnodavnem* času je prišel nenadoma v mojo *izbo*, skozi zaklenjene *duri* je prišel */.../* *dasi* je bilo *gorko* zunaj */.../*. (133) – Njegovi domači so bili *kajžarji* s klanca */.../*. (133)

All the *expressive* words are written in *SSKJ<sup>2</sup>*, some also with other qualifiers (for example, *davnodaven* with the qualifier *standard*). In *Ple-*

---

15 Words with qualifiers *expressive* and *ordinary expressive* are written in italics and underlined, other special words are written in italics.

16 In the *SSKJ<sup>2</sup>*, the word is also classified with a language social varieties qualifier, ie. as *standard*.

*teršnik* some words do not occur (for example, *davnodaven*, *natanko*, *testen*), which is surprising. *Gigafida* shows a high quantity of representation especially of words *natanko* (31.575 concordances), *krajcar* (1.345 concordances, which contain examples of both non-personal and personal names, the latter are not relevant for the research), *ovenčati* (797 concordances); lower quantity of the word *kajžar* (452 concordances) and almost no concordances of other words. The meaning of all the expressive words is comprehensible to the young reader from the context itself, also when searching in *Gigafida*.

## 5 Conclusion

The distinctive features of the analyzed short story *Bobi* and collection of short stories *Moje življenje* are the variations of the place of word stress in verbal suffix changes, the use of a sibilant instead of a sonorant in the preposition before the following sonorant, the use of a shorter preposition and adverb use and the use of older phonetic variations. The words that stand out in terms of meaning are mostly words which are in *SSKJ<sup>2</sup>* also classified with time qualifiers, mostly as obsolete or outdated, with language social varieties qualifiers as standard, dialectal, dialectal northeastern, dialectal Upper-Carniolan and colloquial or are classified with other qualifiers, such as expressive or usually expressive. In *Gigafida*, the phonetic varieties are the least evident, since in principle the stress in *Gigafida* is not written, nevertheless, the highest amount of words are classified as expressive and as standard, and according to the type of texts, there is a different quantity of outdated or obsolete words. A young reader might find words with stress on the final word syllable and placing the word stress with its correct quality most difficult. Using the methods of understanding an unknown word with the help of context, with normative dictionaries, with the knowledge on one's own non-standard mother tongue or with the help of a teacher, most of the analysed short story's vocabulary of the short story *Bobi* and collection of short stories *Moje življenje* can easily be understood by the young reader. The principle of a partial corpus approach in research enables the use of a representative corpus for Slovene language *Gigafida* as initial (basic) or additional material for acquiring the meaning of unknown words.



## References

- Ivan CANKAR, 1909: *Bobi. Ljubljanski zvon* 29/2. 131–138. Spletna stran je dostopna na <http://www.dlib.si>.
- –, 1920: *Moje življenje*. Ljubljana: Zvezna tiskarna. Spletna stran je dostopna na <http://www.dlib.si>.
- –, 1994: *Moje življenje*. Ljubljana: Založba Karantanija (Zbirka Lastovka).
- Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*. Spletna stran je dostopna na <http://www.fran.si/>.
- Maks PLETERŠNIK, 2014: *Slovensko-nemški slovar* (1894–1995, spletna izdaja 2014). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Spletna stran je dostopna na <http://www.fran.si/>.
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2011: Program osnovna šola, Slovenščina, Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Spletna stran je dostopna na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf).
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*<sup>2</sup>, 2014. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Spletna stran je dostopna na <http://www.fran.si/>.
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Spletna stran je dostopna na [http://www.mk.gov.si/si/cankarjevo\\_let/](http://www.mk.gov.si/si/cankarjevo_let/).
- Slovenski pravopis*, 2014. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Spletna stran je dostopna na <http://www.fran.si/>.
- Marko SNOJ, [1997] 2015: *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Spletna stran je dostopna na <http://www.fran.si/>.

## Contact

Melita Zemljak Jontes  
University of Maribor, Faculty of Arts,  
Department for Slavic languages and literature  
[melita.zemljak@um.si](mailto:melita.zemljak@um.si)