

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

2
2018–2019

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktorka:

PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Redakční rada:

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.,
prof. dr. hab. Mieczysław Balowski,
doc. PhDr. Erik Gilk, Ph.D.,
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.,
PhDr. Bohuslav Hoffmann, CSc.,
prof. PhDr. Jiří Holý, DrSc.,
PhDr. Miloš Hoznauer,
PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.,
PhDr. Robert Kolár, Ph.D.,
PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D.,
prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc.,
doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.,
PhDr. Květa Rysová, Ph.D.,
Mgr. Josef Soukal,
PhDr. Ivana Svobodová,
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.,
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,
PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,
doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.
Edvarda Beneše 2438/72
301 00 Plzeň
www.fraus.cz/cj1
e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 11. 2018.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem
vydavatele firma, SEND Předplatné.

adresa: SEND Předplatné spol. s r.o., Ve Žlábku
1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice
tel.: 225 985 225, e-mail: send@send.cz

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2018

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden
na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných
neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku.
Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

Olympiáda v českém jazyce: 44. ročník <i>K. Rysová</i>	53
Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou? <i>M. Kotenová</i>	59
K Havlíčkově kritice Posledního Čecha, zejména s ohledem na pojetí vlastenectví <i>R. Změlík</i>	67
Jak se slepci učili mateřskému jazyku (příspěvek k dějinám didaktiky českého jazyka) <i>K. Eliášková</i>	73
K nekorespondenci mezi kodifikací a spisovným územ Její možné využití v hodinách češtiny <i>L. Veselý</i>	80

Z nové umělecké literatury

Slovenská literatura v Česku aktuálně <i>L. Machala</i>	85
--	----

Jazyková poradna

Názvy politických stran a hnutí a jejich příslušníků <i>I. Svobodová</i>	92
---	----

Rozhledy

František Trávníček (*1888) Didaktická upomínka k výročí narození významné osobnosti české bohemistiky <i>M. Šmejkalová</i>	94
Z literárního muzea: Jan Karafiát <i>V. Viktora</i>	97

Literatura

Monografie o univerbizaci v češtině <i>P. Mitter</i>	99
Český hrdina v českém dramatu <i>L. Lederbuchová</i>	101

Olympiáda v českém jazyce: 44. ročník

Kateřina Rysová, MFF UK

rysova@ufal.mff.cuni.cz

Klíčová slova: olympiáda v českém jazyce, typové úlohy, výsledky

Keywords: olympiad in Czech language, competition tasks, results

Olympiad in Czech Language: 44th Year

This article describes the course of the 44th year of the Olympiad in the Czech Language, presenting its general settings as well as the tasks, their solutions, the approaches of the participants and the names of the winners.

Ve školním roce 2017/2018 proběhl již 44. ročník Olympiády v českém jazyce (OČJ). Soutěž se konala tradičně ve dvou kategoriích. V první soutěžili žáci 8. a 9. tříd ZŠ (a odpovídajících ročníků gymnázií), ve druhé kategorii studenti SŠ. Olympiáda v českém jazyce je soutěží postupovou – v podzimních měsících probíhají vždy školní kola, v zimních měsících nového roku okresní kola, na jaře kola krajská a v červnu se koná kolo národní. Náročnost úkolů se postupně zvyšuje. Soutěž zajišťuje Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), organizace MŠMT ČR. Soutěžní úkoly pro všechna kola vytvářejí jazykovědci působící na vysokých školách a dalších vědeckých pracovištích. Ti jsou zároveň i odbornou porotou v národním kole soutěže. V roce 2017/2018 pracovala ústřední komise OČJ v následujícím složení: Karel Oliva (předseda), Marie Čechová, Alena Andrllová Fidlerová, Martin Hrdina, Ladislav Janovec a Kateřina Rysová. Marie Čechová stála už u zrodu olympiády a je se soutěží spojena v celém jejím průběhu.

Školní, okresní a krajská kola mají vždy dvě části – v první hodině řeší žáci a studenti zadané jazykové úkoly z oblasti fonetiky, morfologie, syntaxe, lexikologie, slovtvorby a stylistiky. Ve druhé hodině píší slohovou práci na zadané téma. V této práci prokazují, jak umějí v praxi používat své jazykové znalosti a dovednosti. Národní kolo má charakter poněkud odlišný. Jazykové úkoly bývají komplexnější a otevřenější, vyžadují od řešitelů více vlastní invence. Témata slohových úkolů bývají vázána na společné zážitky získané při exkurzích po zajímavostech a památkách regionu, v němž se národní kolo koná. Navíc je zde hodnocen i mluvený projev žáků a studentů.

V našem článku nejprve stručně nastíníme, které typy úkolů řešili soutěžící v nižších kolech OČJ, a poté popíšeme průběh národního kola. Pokusíme se zhodnotit úspěšnost žáků a studentů v soutěži – naše postřehy by mohly sloužit jako zpětná vazba pro učitele v praxi. Na OČJ máme totiž jedinečnou možnost pracovat s talentovanými a pozitivně motivovanými žáky a studenty, kteří mají o obor hluboký zájem. Je zajímavé pozorovat, ve kterých oblastech jazyka soutěžící vynikají a které jim naopak někdy činí obtíže.

Ve **školním kole** se žáci **I. kategorie** zamýšleli například nad víceznačností věty *Toto náměstí se stalo popravištěm revolucionářů* a přeformulovali ji pak dvojnásobným způsobem tak, aby víceznačnost odstranili (1. *Na tomto náměstí byli popravováni revolucionáři.* 2. *Na tomto náměstí popravovali revolucionáři své odpůrce.*). V dalším úkolu soutěžící vysvětlovali význam a určovali slovní druh slova *tentam*. Zadané slovo zároveň doplňovali ve správném tvaru do připravených větných konstrukcí. Poté popisovali, kterých zvláštností si u tohoto slova všimli, a to ve způsobu jeho ohýbání a při jeho zapojování do věty (výraz znamená ‚náhle pryč‘, jde o příslovce; slovo složené, jehož první, zájmenná část se ohýbá a vyjadřuje tak kategorii rodu a čísla; slovo se vyskytuje pouze ve spojení se slovesem *být*; první část výrazu se musí shodovat v rodě a čísle s podmětem věty). Dále se soutěžící zabývali slovem *jak* a jeho rolí ve srovnávacích konstrukcích. V zadané větě napřed nahrazovali slovo *jak* náležitým srovnávacím prostředkem (*než*): *Potkal jsem psa, který byl větší jak já.* Poté slovo *jak* užíli ve větě vyjadřující srovnání náležitým způsobem a následně formulovali pravidlo o užívání výrazů *jak* a *než* ve srovnávacích konstrukcích (výraz *jak/jako* se užívá při vyjadřování podobnosti, užitě přídavné jméno je v prvním stupni: *Je stejně velký jak/jako já*; výraz *než* se užívá při vyjadřování rozdílů, užitě přídavné jméno je ve druhém stupni: *Je větší než já*).

Soutěžící **II. kategorie** pracovali ve školním kole s úryvkem z *Bajek a podpovídek* Karla Čapka. V textu hledali například slovo *zveličelé* (*psisko*) a následně podtrhávali v nabídce výraz, který nejlépe vystihoval charakter vypsání slova (*nespisovná čeština – expresivní – slangová – nářeční – historismus*). Poté doplňovali následující text: *Opakem slov zveličelých jsou slova (zdrobnělá / deminutiva), z nichž se v zadaném textu vyskytují (nožičkách, loužičku, zadeček)*. V textu se vyskytoval neobvyklý tvar *tresce*. Studenti hledali nejprve jeho infinitiv (*trestat*) a poté určovali mluvnické kategorie daného tvaru. Dále z textu vypisovali například zvukomalebná slova (*ra-choť, hučící, crčící, capat*) nebo určovali větněčlenskou platnost tvaru *zátopy* (přívlastek neshodný: *...a když uvidělo pod sebou to boží dopuštění zátopy, počalo se třást...*). Všimli si i textové návaznosti. Nejprve stručně shrnuli obsah jednotlivých odstavců úryvku a poté posuzovali významovou návaznost textu.

V **okresním kole** soutěžící **I. kategorie** pracovali například s větou z rozhlasového pořadu: *Váš zdravotní stav zřetelně odrazuje to, jak často sportujete*. Hledali v ní ne-náležitý slovní tvar (*odrazuje*) a nahrazovali jej tvarem náležitým (*odráží*). K oběma tvarům pak připisovali jejich slovníkové podoby (*odrazovat, odrážet*) a tvar *odrazuje* užíli náležitě (např. *Ten úkol mě odrazuje už jen tím, jak složitě je zadaný*). V další úloze si žáci uvědomovali významové shody a rozdily slov *zvlášť* a *zvláště* (v současném jazyce). Napřed hledali větu, v níž lze obě podoby zaměnit beze změny významu (*Zvlášť/zvláště důležité informace jsou v textu zvýrazněny*), a následně větu, v níž lze užit pouze jedno ze zadaných slov a druhé ne (*Každé slovo napište zvlášť*). Poté hledali příslovce příbuzné s oběma předchozími, které by šlo užit v první vytvořené větě, ale ve druhé ne (*obzvlášť/obzvláště*). V dalším úkolu pracovali žáci s hláskami. Zadaná slova řadili od nejkratšího k nejdelšímu podle toho, kolik hlásek obsahovala

(jestliže slovo obsahovalo dvě stejné hlásky, počítala se každá z nich): *ruch* (3), *běž* (4), *oddíl* (5), *sněhem* (6), *směšná* (7), *xylofon* (8). Žáci se zabývali také větou, v níž nebyla náležitě vyjádřena míra vlastnosti – zdůvodňovali proč: *Vyřešení tohoto problému vyžaduje více důkladnější přístup*. (vyšší míra vlastnosti je vyjádřena zdvojeně, a to spojením druhého stupně přídavného jména a slova *více*).

Soutěžící **II. kategorie** hledali nevhodně užitě slovo ve větě zachycené v běžném hovoru (*nezřízená*): *Ten kluk je vážně nezřízená střela!* Poté vysvětlovali, proč dané slovo nelze v tomto kontextu použít, pokud nejde o záměrnou hru s jazykem: do kontextu se hodí ustálené slovní spojení *neřízená střela*, které má význam jako celek, zde ‚člověk, který se chová nepředvídatelně‘; slovo *nezřízený* znamená ‚neuspořádaný, neukázněný, nezajímající míru‘, a proto se jako přívlastek ke slovu *střela* nehodí. Slovo *nezřízený* poté soutěžící užíli v náležitém kontextu (např. *Váš syn vede nezřízený život.*). V dalším úkolu se studenti zabývali dvojnásobnou větou *Studentka plní své povinnosti částečně z osobních důvodů*. Přeformulovali ji dvěma způsoby tak, aby dvojnásobnost odstranili (*Z osobních důvodů plní studentka své povinnosti pouze částečně, nikoliv v úplnosti.* vs. *Studentka své povinnosti plní částečně proto, že k tomu má osobní důvody, a částečně z jiných důvodů*).

Zadání **krajských kol** vycházela z písňových textů. Soutěžící **I. kategorie** pracovali s úvodní částí písně *Na Okoř je cesta*. Porovnávali například užití spojení *trnitá cesta* v písni a ve větě *Cesta k úspěchu bývá trnitá* (v textu písně jde o slovní hříčku, myslí se konkrétní cesta, případně kombinace abstraktního a konkrétního významu; v zadané větě je slovní spojení užitó obrazně, abstraktně). Dále studenti v textu hledali nenáležitě užitě slovo (*roubená*) a zaměnili jej za podobně znějící slovo náležitě (*vroubená*). Ke slovu *krčma* pak uváděli možná synonyma (např. *hostinec*).

Soutěžící **II. kategorie** pracovali s písni *Ovčáci, čtveráci*. Ke zdobnělinám *vička* a *čočovička* například z nabídky existujících nebo pouze předpokládaných slov vybírali ta, od nichž mohly být tyto zdobněliny pravidelně a bezprostředně utvořeny (v nabídce byla slova *vikev*, *vika*, *vikvice*, *víko*, *vice*, *čočovice*, *čočka*, *čoče*, *čoča*, *čočina*, *čočička*, *čočovika*; studenti měli vybrat *vika*, *vice*; *čočovice*, *čočovika*). Dále se pozornost zaměřila na slovo *čtverák*, které má v uvedené písničce starší význam ‚darebák‘. Jazykovým vývojem ale u tohoto slova došlo k významovému posunu. Studenti tedy vysvětlovali, jaký význam má toto slovo dnes (‚ten, kdo baví jiné‘; ‚ten, kdo si dělá rád legraci z jiných nebo ze sebe‘). Dále hledali čtyři slova, která obsahují slovtvorný základ *čtver/čtveř-* (např. *čtverec*, *čtverý*, *čtvero*, *čtveřice*, *čtveračit*, *čtverácký*, *čtverylka*). Poté si soutěžící představili, že jsou v roli cizince, který zná správnou mluvenou podobu frazémů *To je lež jako věž* a *To je prašť jako uhod'*, ale neví, jak se první z těchto frazémů píše a jaký má význam. Vysvětlovali, jaké by muselo být slovnědruhé obsazení prvního frazému, abychom mohli oba tyto frazémy pokládat za gramaticky paralelní (mluvená podoba prvního frazému je [to je lež jako vješ]; první a druhý frazém by mohly být gramatickými paralelami v případě, že vyslovovaný tvar [leš] by byl imperativem slovesa *ležet* a vyslovovaný tvar [vješ] by byl imperativem slovesa *věšet*).

Témata slohových úkolů pro I. a II. kategorii zněla následovně: *Stalo se to minulý týden, Vyřčená slova nelze vzít zpět* (školní kola); *Ve školním rozvrhu mi chybí jeden předmět, a to..., Jestli jsem v něčem opravdu dobrý/dobrá, tak je to...* (okresní kola); *Noc na hradě, ...jako na kolotoči* (krajská kola).

Národní kolo OČJ se konalo 14.–20. 6. 2018 v obci Želiv. Zúčastnilo se jej 28 soutěžících v I. kategorii a 32 soutěžících ve II. kategorii. Každý z nich plnil pět úkolů – dva orientované gramaticky, dva úkoly slohové a jeden mluvený projev. V letošním roce byla úroveň všech soutěžících velmi vysoká. Ukázalo se, že žáci a studenti umějí s jazykem dobře pracovat jak na teoretické úrovni, tak při jeho praktickém užívání (písemném i mluveném). V písemných pracích se objevilo jen minimum pravopisných chyb, v mluvených projevech jsme se jen ojediněle setkali s prvky (nefunkční) nespisovnosti, s nezvládnutou větnou stavbou či nepropracovaným obsahem sdělení.

První úkol I. kategorie vycházel ze souvětí *Největší zájem mají inzerenti o umístění reklamních ploch u těch úseků silnic, kde je největší průjezdnost aut*. Soutěžní úkol se týkal slova *průjezdnost*. Žáci se nad ním zamýšleli nejprve ze slovotvorného a významového hlediska. Hledali slovo, od kterého bylo slovo *průjezdnost* bezprostředně utvořeno a jaký je význam tohoto základového slova (bylo utvořeno od slova *průjezdný*, tj. ‚takový, kterým je možno projet, projíždět‘, např. *průjezdná ulička*). Dále uváděli, ke kterému slovnímu druhu patří toto základové slovo a kterou předponu a příponu obsahuje (přídavné jméno, *prů-*, *-n(y)*). Poté se zamýšleli nad tím, kterou příponou bylo od něj slovo *průjezdnost* utvořeno a jaký je obecný význam této přípony (*-ost*, vlastnost). Hledali také čtyři slova obsahující stejnou předponu a příponu a patřící ke stejnému slovnímu druhu jako dříve zmíněné základové slovo; ke každému z nalezených slov přisouvali jeho význam, slovo, které od něj bylo odvozeno stejnou příponou, již bylo utvořeno slovo *průjezdnost*, a význam tohoto slova: *průchodný, průhledný, průsvitný, průkazný* (‚schopný být procházen, prohlédnut, prosvícen, prokázán‘) – *průhlednost, průsvitnost, průkaznost* (‚vlastnost umožňující procházení skrz něco, hledění skrz něco, prosvícení, prokázání‘); *průbojný, průrazný, průběžný* (v současné češtině ‚aktivní vlastnost, schopný prosadit se, prorazit něco, probíhající bez zastávky nějakým místem, několika místy nebo několika časovými úseky‘) – *průbojnost, průraznost, průběžnost* (‚schopnost prosadit se, prorazit něco, probíhat bez zastávky nějakým místem, několika místy nebo několika časovými úseky‘). Poté žáci vykládali význam slova *průjezdnost* v zadaném souvětí (‚frekvence/častost projíždění‘). Dále uváděli význam slova *průjezdnost*, který by očekávali na základě vztahu k významu slova, od něhož bylo odvozeno (‚možnost být projížděn‘ *Návrh řešení průjezdnosti ulic, zvýšení bezpečnosti dopravy i parkování byl vypracován ve spolupráci s městským architektem.*). Poté soutěžící formulovali obecný závěr o významu slov typu *průjezdnost*: Slova typu *průjezdnost* obvykle úzce významově souvisejí se slovem, od kterého byla bezprostředně odvozena (*průbojný* – *průbojnost*). Slovo *průjezdný* znamená ‚takový, kterým je možno projet, projíždět‘, proto bychom očekávali, že *průjezdnost* bude znamenat ‚možnost být

projet, projížděn'. Tento význam toto slovo opravdu má, v zadaném souvětí je ale užito v jiném významu ‚frekvence/častost projíždění‘.

Druhým úkolem I. kategorie byla práce se zadaným textem. V něm žáci vyhledávali slova, jež by podle příslušnosti ke svému slovnímu druhu měla být neohebná, v textu se však vyskytovala v jiném tvaru, než který bychom našli ve slovníku (v textu se vyskytovaly tvary *ahojte, heďte, nate a kdybyste*). Dále žáci vysvětlovali, proč se neužívají některé tvary ohebných slov – pracovali přitom se dvěma konkrétními příklady ve větách *Pršel jsem celou noc.* a *Rozprchl jsem se na všechny strany.* (*pršel jsem* – jde o sloveso, které nemá v základním významu konatele / původce děje, nemůže tedy v základním významu tvořit tvary, v nichž konatel vystupuje, užívá se jen tvar 3. osoby jednotného čísla; *rozprchl jsem se* – z významu slovesa vyplývá, že děj jím vyjádřený se musí týkat více než jedné osoby). Soutěžící se zamýšleli také nad skloňováním zvrtného zájmena *se* – netvoří 1. a 5. pád. Dále v textu vyhledávali slova, která nelze snadno jednoznačně přiřadit k deseti běžným slovním druhům. U každého takového slova pak určovali, proč je jeho slovnědruhové zařazení problematické, příp. nemožné. Za jedno slovo zde považovali grafické slovo. V zadaném textu se vyskytovaly případy typu *kdybych* (*kdy + být*), *nač* (*na + co*), *bude-li* (*být + -li*), *tentam* (*ten + tam*), *očs* (*o + co + být*), *žes* (*že + být*).

Soutěžící **II. kategorie** pracovali s úryvkem z knihy Bohuslava Reynka *Rybí šupiny*. Během národního kola navštívili Petrkov, kde B. Reynek žil a tvořil. Studenti v zadaném textu vyhledávali jazykové prostředky, které na čtenáře působily vznešeně až pateticky, a to v členění podle toho, zda patří k plánu lexikálnímu, morfologickému nebo syntaktickému a kompozičnímu. K plánu lexikálnímu patřily například aliterace (*hrotitou hvězdu*), archaismus/poetismus (*mha*), knižní výrazy (*vůkol*), metafory (*prosící duchové, obří vyšedší z země, zakletí duchové* = stromy; *stan živoucí prosby* = klenba větví), podstatná jména obecná psaná s velkým počátečním písmenem, naznačujícím alegorické/symbolické chápání významu (*Zvířata, Starce*). V morfologickém plánu bylo možné najít například přechodníky (*truchlice, klnouce, žehnající*), v syntaktickém a kompozičním inverzi (*starou naši cestu, končím čistších; bědy lidské*), opakování slov nebo konstrukcí (enumerace *všecky bolesti, všecky lásky, všecky kletby, všecky modlitby*), paralelismus mezi prvním a druhým odstavcem nebo navazování vět spojkou *a*, jež v tomto případě evokovala biblický styl.

Druhý úkol II. kategorie se týkal přivlastňování. Studenti měli rozhodnout, které z následujících přivlastňovacích konstrukcí jsou utvořeny uzuálně: *Karlovy Jaromírovy Svatební košile, Divadlo národa, miláček národa, Otec vlasti, Univerzita Karlova, Cyrilův a Metodějův kostel, psova bouda, žabí stehýnka, žabiny stehýnka, oběšencova hlava, mrtvolina hlava*. Dále například vysvětlovali, co znamená, když se napíše *Havránkova – Jedličkova mluvnice* (Havránek a Jedlička jsou autory mluvnice) a *Havránkova Jedličkova mluvnice* (Havránek vlastní mluvnici, kterou napsal Jedlička) nebo *Gay-Lussacův zákon* (zákon, který vymyslel vědec Gay-Lussac) a *Boyleův–Mariottův zákon* (zákon, jehož autorství je přisuzováno dvěma vědcům, jsou jimi Boyle a Mariotte). V závěru úkolu se soutěžící zabývali dvojverším

z Máchova Máje: *Svou lásku slavík růži pěl, růžinu jevil vonný vzdech*. Vysvětlovali užití tvaru *růžinu* (básnické přivlastnění lásky květině, tj. jedná se o lásku růže, ve dvojverší je elipsa: *růžinu [lásku] jevil vonný vzdech*).

Slohové úkoly byly většinou inspirovány tematickými exkurzemi. Žáci I. kategorie psali slohové práce na téma *Stará škola* (po exkurzi do expozice Městského muzea v Polně) a *Hvězda mezi hvězdami* (inspirováno exkurzí do Žďáru nad Sázavou a k Poutnímu kostelu sv. Jana Nepomuckého na Zelené Hoře, jehož půdorys vyprojektoval architekt Santini do tvaru hvězdy). Studenti II. kategorie psali práce na téma *Na vodě a Betlém v létě* (po exkurzi do Třešti a návštěvě místního muzea, v němž je stálá expozice betlémů).

Téma **mluveného projevu** soutěžících II. kategorie navazovalo na večerní prohlídku kláštera v Želivě: *Ticho jako v klášteře*. Žáci I. kategorie si téma svého mluveného projevu mohli částečně zvolit: *Co si vybavíte, když vidíte...* (soutěžící měli k dispozici pět různých předmětů, z nichž si měli jeden vybrat jako téma svého projevu). Soutěžící přednášeli před porotou projev polopřipravený, na přípravu měli 3 minuty, během nichž si mohli udělat stručné poznámky, které pak mohli při projevu využít. Projev každého soutěžícího trval přibližně 1–1,5 minuty.

Jak jsme již uvedli výše, odborná úroveň většiny žáků i studentů byla velmi vysoká. Je například patrné, že se (v porovnání s dřívějšími ročníky) u soutěžících zlepšuje dovednost mluveného vyjadřování. Ani finalisté soutěže se však při řešení úkolů národního kola nevyhnuli drobným omylům či zaváháním (soutěžící si obecně dokázali spíše poradit s úkoly s otevřeným řešením, občas se ale potýkají s neznalostí konkrétních jevů, například mluvnických kategorií, nebo neumějí pracovat s textem jako celkem). Uvádíme některé příklady (mají pouze ilustrační charakter). Žáci a studenti ve svých pracích mj. uvedli výroky typu: *Slovo -li je větný člen připomínající koncovku. Jde o neurčitý podmět. Průměrnost je vlastnost, jejíž vlastník nijak nevyčnívá. Průhlednost je schopnost materiálu být viditelný. Nelze určit, co prší. Normální člověk nemá schopnost pršet. Déšť není živý tvor, který může mluvit, proto tuto větu nemohl vyslovit. Člověk pršet nemůže, ať se snaží, jak chce. I když je člověk z 80 % voda, není schopen kondenzovat a v podobě srážek padat na zemský povrch. Pršel jsem je spojení slovesa a zvrátého zájmena. Pršel jsem nejde, šlo by třeba jen prchal jsem, což by znamenalo, že daná osoba např. utíkala. Přípona -ste zastupuje vyskoňované slovo. Jde o způsob rozkazovací, čas přítomný. Jsou to trochu dvě slova. Sloveso je v 1. pádu jednotného čísla. Sen je autorův vlastní výmysl. Spojka a působí uklidňujícím dojmem.*

Výkony soutěžících byly v letošním roce celkově velmi dobré, až výborné. Účastníky národního kola olympiády jsou vždy (často všestranně) nadaní mladí lidé, kteří mají velký zájem o obor, hledají řešení nelehkých úkolů, ale zároveň na národním kole také nacházejí podobně orientované vrstevníky, s nimiž mohou sdílet svůj volný čas. Proto také (již před mnoha lety) vznikl Klub OČJ, který sdružuje laureáty národního kola a pořádá pro ně volnočasové aktivity (letní tábor, víkendová setkání, ples

apod.). Doufáme, že rozvoj talentovaných mladých lidí bude i v budoucnu školami i dalšími institucemi mnohostranně podporován.

Po skončení letošního ročníku dostala odborná komise cennou zpětnou vazbu z regionů k celkovému průběhu soutěže. Všemi podněty se členové komise podrobně zabývali. Výsledek jednání bude promítnut do soutěžních zadání ve školním roce 2018/2019.

Kdo jsou vítězové 44. ročníku Olympiády v českém jazyce?

I. kategorie: 1. místo: Viktorie Kaňoková (Gymnázium Fr. Živného Bohumín), 2. místo: Nikol Neubauerová (Základní škola Vsetín), 3. místo: Anna Nováková (Gymnázium Šumperk)

II. kategorie: 1. místo: Kateřina Orságová (Gymnázium Jana Blahoslava Ivančice), 2. místo: Marie Hedvíková (Gymnázium Varnsdorf), 3. místo: Veronika Stratilová (Gymnázium Šumperk)

Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou?

Michaela Kotenová, PF UJEP

michaela.kotenova@seznam.cz

Klíčová slova: český jazyk, mluvnice, střední škola, výuka skladby, komunikační pojetí, žáci, studenti učitelství, dotazníkové šetření, vzorové úlohy

Keywords: Czech language, grammar, secondary school, syntax teaching, communicative approach, pupils, students of teacher training programmes, questionnaire survey, sample tasks

Communicative Approach to Syntax Teaching as Unattainable Goal?

This paper attempts to describe the present situation of syntax teaching in the Czech Republic. Based on a questionnaire survey conducted among Czech students of the Faculty of Education in Ústí nad Labem, the article reflects the way their syntax teaching at secondary school has been approached. A data analysis shows there are some communication aspects in teaching Czech language which are neglected. A mechanical analysis of sentences and complex sentences prevails. Finally, we suggest some ideas and practical tasks which could improve the situation and class activities.

Úvod

Pro dnešní společnost je charakteristické zvyšování nároků na efektivní užívání jazyka v komunikační praxi (např. ve sféře pracovní či veřejné komunikace atd.), a tím i na praktické řečové dovednosti jedince. Fareed Zakaria ve své publikaci *Obama liberálního vzdělání* uvádí, že „schopnost srozumitelně a jasně komunikovat by měla být nejdůležitější součástí intelektuální zkušenosti studentů. To se samozřejmě týká psaní, ale také schopnosti poskytnout přesvědčivé ústní vysvětlení například vědeckých experimentů nebo přednést prezentaci před malými či většími skupinami

posluchačů. Na nejnížejší úrovni pak umění srozumitelné a jasné komunikace napomáhá vyslovit, na co myslíme. To neznamená vysypat ze sebe všechno, co se nám v dané chvíli žene hlavou. Znamená to naučit se lépe chápat, o čem přemýšlíme, odfiltrvat nedovyvinuté nápady a pak okolnímu světu vyjádřit v logickém sledu své myšlenky.“ (Zakaria, 2017, s. 54–55) Jsou však tyto dovednosti součástí „povinné výbavy“ dnešního maturanta?

Kurikulární dokumenty jako *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* nebo *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018 – Český jazyk a literatura*¹ v požadovaných výstupech uvádějí komunikační kompetenci jako jeden z předpokladů pro další úspěšné celoživotní vzdělávání jedince a jeho uplatnění vůbec. Otevírají tak prostor pro komunikačně pojatou výuku předmětu ČJL. Přes to všechno však současný stav výuky mateřského jazyka těmto potřebám tak úplně neodpovídá.²

Tímto článkem se pokusíme přispět k diskusi o tom, jakým směrem by se měla ubírat středoškolská výuka mluvnice, konkrétně skladby. Preferujeme komunikační přístup, jenž zdůrazňuje praktickou funkčnost jazyka a centrum zájmu přesouvá od jazykového systému k jeho užívání. Zaměřujeme se na současnou situaci ve výuce syntaxe na SŠ, neboť si tróufáme tvrdit, že právě problematika komunikačně pojaté výuky češtiny na středních školách zůstává – v porovnání s prvním a druhým stupněm ZŠ – poněkud stranou pozornosti lingvodidaktiků.

Sonda

Vycházíme z průzkumné sondy zaměřené na reflexi stavu středoškolské výuky syntaxe studenty bohemistiky. Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v říjnu 2017 v rámci kursu Syntax I. na KBO PF UJEP. Celkem 108 studentům 2. a 3. ročníku bakalářského programu, z nichž 86 studuje obor Český jazyk a literatura a 22 obor Český jazyk pro média a veřejnou sféru, byl zadán dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jak probíhala výuka skladebního učiva během jejich středoškolských studií. Inspirační nám byl obdobný průzkum, zaměřený ovšem na hodiny literární výchovy, který v letech 2009–2012 realizoval na PedF UK Ondřej Hník (Hník, 2014, s. 23–29).

Kromě stěžejní otázky *Jak probíhala výuka skladby?* zahrnoval dotazník i otázky další, které se mj. věnovaly hodinové dotaci předmětu ČJL a jeho jazykové složky, užívaným učebnicím a dalším učebním materiálům, metodám a formám práce v hodinách mluvnice, obsahu probíraného skladebního učiva a nově získaným znalostem a dovednostem (v porovnání se ZŠ) či smyslu, který bohemisté ve výuce skladby na SŠ vidí. Poslední dotaz směřoval k pojmu *komunikačně orientovaná výuka češtiny*: Zajímalo nás, co konkrétního si pod ním studenti představí a zda se s principy komunikačně pojaté výuky češtiny setkali.

¹ Dostupné z: [online] <http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138>

² Obdobná tvrzení o nesouladu mezi společenskými požadavky na komunikační kompetenci jedince a situací ve výuce češtiny přináší již elaborát podávající návrh na stanovení cíle a obsahu vyučování mateřskému jazyku na všech stupních škol, jenž byl vypracován před více než padesáti lety komisí při ÚJČ a publikován v NR (Daneš a kol., 1967). Domníváme se, že zde vytyčené požadavky na reformu jazykového vzdělávání v mateřštině jsou aktuální i dnes.

Zjištění vyplývající z dotazníkového šetření

Při analýze a interpretaci výsledků dotazníkového šetření se nám potvrdilo to, co jsme očekávali na základě rozhovorů vedených se studenty syntaktického semináře v akademickém roce 2016–2017 (srov. Zimová, 2005–2006, s. 209): evidentní disproporce v hodinové dotaci věnované jazykové, resp. slohové, a literární složce předmětu ČJL (v kontrastu se stavem na ZŠ), periferní postavení jazykového učiva v rámci předmětu³, úzké zaměření jazykové výuky (bez ohledu na typ školy či věk a délku praxe češtináře) především na *procvičování pravopisu a opakování gramatického učiva k maturitnímu didaktickému testu*⁴.

K probíranému skladebnímu učivu, jež je v dotaznících nejčastěji zmiňováno, patří *interpunkce ve větě jednoduché a v souvětí, shoda přísudku s podmětem*⁵, *větné členy a druhy vedlejších vět, souvětí a významové poměry mezi větami hlavními* [nikoli však mezi složkami několikanásobných větných členů či souřadně spojenými VV, pozn. M. K.], *motivované i nemotivované odchylky od větné stavby, případně aktuální členění či komunikační funkce výpovědi a druhy vět podle postoje mluvčího, ojediněle pak valence, základová větná struktura či prostředky sevřené / uvolněné větné stavby*. Ve výčtu tak postrádáme jevy z oblasti nadvětné a textové syntaxe (tematické posloupnosti, nadvětné útvary, výstavba textu, jeho koheze a koherence, vně- a vnitrotextové odkazování aj.)⁶. Nezaznamenali jsme naopak dotazník, v němž by mezi probíraným syntaktickým učivem nefigurovaly *větné a souvětí rozbor*⁷.

Je zarážející, že pouze zhruba třetina dotazovaných odpověděla na otázku *Získali jste v průběhu středoškolské výuky skladby některé nové poznatky (v porovnání se ZŠ)?* kladně⁸. Celou situaci tak, byť s nadsázkou, vystihuje tvrzení, jež podle L. Zimové platí pro většinou populaci: „Vše, co vím ze skladby, mě naučili na základní škole.“ (Zimová, 2005–2006, s. 210)

Na základě námi provedeného šetření tedy můžeme konstatovat, že v dnešním jazykovém vzdělávání chybí soustavný, systematický a syntetizující přístup ke skladebním jevům, jenž by umožnil usouvztažnění s poznatky z dalších jazykových rovin

³ Je otázkou, do jaké míry k tomu přispívá i současná podoba maturitní zkoušky z ČJL: srov. *Když jsme zrovna neměli literaturu, převažoval sloh. Navrhovali jsme útvary, které se objevují v maturitní práci.*

⁴ Necelá třetina respondentů tvrdila, že se skladbě na SŠ vůbec nebo téměř vůbec nevěnovali: *Upřímně řečeno, skladba nebyla disciplínou, kterou by paní učitelka preferovala, proto jsme jí nevěnovali mnoho času, resp. skoro žádný. Několikrát jsme společně udělali graf VJ a souvětí a napsali test, který neměl v hodnocení takovou váhu jako test literární nebo slohová práce.*

⁵ Respondenty však často chybně uváděná jako *shoda podmětu s přísudkem*.

⁶ Těžko říci, zda v probíraném obsahu skutečně absentují, anebo je dotazování pouze nedokázali zahrnout do učiva skladebního, protože tuto látku mají tradičně spojenou především s rovinou stylistickou a výukou slohu, jak je v naší výukové praxi zvykem.

⁷ Nutno však podotknout, že podle výpovědí respondentů se většinou jedná o rozbor vět či souvětí vytržených z kontextu, založené na mechanickém určování jednotlivých jevů bez zřetele k jejich sémantické a pragmatické povaze (srov. Čechová–Styblík, 1998, s. 157–158).

⁸ Nejčastěji uváděli osvojení si vybraných termínů latinského syntaktického názvosloví, rozšíření a prohloubení znalostí o *větných členech* (např. doplněk, některé druhy příslovečného určení), lepší orientaci ve *složitém souvětí* a jeho *interpunkci, valenci*, ojediněle *skladební vztahy, prostředky uvolněné a sevřené větné stavby, modifikace větné struktury* či *aktuální členění výpovědi*.

(viz Čechová, 1996). Rádoby souhrnné opakování gramatického učiva v maturitním ročníku situaci nezachrání. Z našeho průzkumu rovněž vyplývá, že střední škola nedokáže žáka dostatečně přesvědčit o užitečnosti syntaktického učiva pro další život (viz ot. *Co je podle Vás smyslem výuky skladby na SŠ?*⁹). Dotazovaní bohemisté (povětšinou budoucí učitelé českého jazyka!) přeceňují úlohu předepisujícího a zakazujícího aspektu v jazykovém vzdělávání (srov. Daneš a kol., 1967, s. 74), neboť cíle vyučování skladbě vidí ve *správném psaní interpunkce ve VJ a souvětí či schopnosti správně česky zkonstruovat větu* atp. Naopak význam syntaktických poznatků pro pragmatickou dimenzi komunikace jim uniká, neuvědomují si, že výpovědi a komunikáty tvoříme s určitým záměrem. Možnosti využití skladebního učiva jsou téměř bez výjimky redukovány na řečové dovednosti produktivní, a to především psaní, nikoli mluvení (viz odpovědi jako *náležitě psaní čárek / vyvarování se jevů jako anakolut nebo zeugma v psaných textech / celkově správný písemný projev*). V řadě případů dochází k akcentování pouze krátkodobých vzdělávacích cílů: *Smyslem by měla být příprava např. na didaktický test z ČJ. / Neprobírala bych učivo úplně do hloubky, spíše bych usilovala o to, aby žáci byli dostatečně připraveni k maturitě*. A tak se ptáme: Kam se poděly možnosti, jež skladební učivo poskytuje komunikačnímu pojetí výuky a rozvoji komunikačních činností žáka?

Cíle vyučování skladbě a komunikační přístup versus realita

Cíle vyučování skladbě je, aby žák poznal stavbu české věty, zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při produkci i recepci (a rektifikaci) výpovědí a komunikátů (Čechová – Styblík, 1998, s. 137). Pokud je učitel schopen aplikovat alespoň prvky komunikačně orientované výuky jazyka, může využít širokou škálu možností, které tento přístup nabízí (viz praktické úlohy v závěru, pozn. M. K.).

Realita však je, jak z našeho drobného průzkumu vyplývá, poněkud odlišná. To, co bylo na výuce skladby již od 60. let 20. stol. opakovaně kritizováno, tedy mnohdy samoúčelný formalismus a odtržení od praktických vyjadřovacích potřeb, přetrvává na střední škole bohužel i nadále. Ostatně ani výrazy, které respondenti k popsání průběhu a způsobů výuky skladebního učiva používali, nejsou v souladu s naší představou komunikačního přístupu: např. *[učitelka] diktovala definice, vysvětlila; zapisovali jsme si, vypisovali jsme, určovali jsme, rozebírali jsme, vyplňovali jsme pracovní listy, pořad jsme zkoušeli testové úlohy* aj. (srov. Hník, 2014, s. 28).

Pod pojmem komunikačně orientovaná výuka češtiny si oslovení studenti bohemistiky většinou nedokáží představit nic; pokud ano, vztahují termín k pedagogické komunikaci a interakci učitel–žák, resp. žák–žák: *Paní učitelka nám dávala prostor*

⁹ Je až alarmující, že někteří z oslovených studentů výuce skladby na SŠ nepřikládají žádný význam: *Domnívám se, že by ji měli studenti umět využívat na vysoké škole. Jinak si myslím, že pokud se nebudou v budoucnu hlouběji věnovat češtině, hluboké využití pro ni nenajdou. / Podle mě je ne důležitější naučit se interpunkci a jak napsat správně souvětí. Zbytek syntaxe mi nepřijde pro normální život důležitý.*

pro vlastní myšlenkové pochody, nápady a vždy po nás chtěla, abychom se zapojili i přesto, že jsme chybovali. / Jejím cílem je větší aktivní zapojení žáků a studentů. Pouze ve dvou (!) případech jsme se setkali s náznakem náležitého vymezení: Komunikačně orientovaná výuka ČJ vede žáky k použití jazykových prostředků vhodně v rámci dané komunikační situace. / Znamená to učit češtinu tak, aby to bylo k něčemu v komunikační praxi – např. jak vyjádřit jistý záměr, psát určité typy textů atd.

Podle širokého Šebestova vymezení jsou předmětem zájmu komunikačně orientovaného jazykového vyučování primárně komunikační činnosti (mluvení a psaní jakožto činnosti produktivní a naslouchání a čtení jako receptivní; Šebesta, 1999, s. 60–61). Komunikačně zaměřenou skladbu potom chápeme jako dílčí součást a zároveň nedílnou složku komunikačního přístupu k výuce (nejen gramatiky) češtiny. Vyzdvihuje funkčně-pragmatické a sémantické aspekty komunikace a v rámci dichotomie jazyk × mluva se zaměřuje především na mluvu (tj. na procesy užívání jazyka i porozumění jazyku). Takto orientovaná výuka skladby proto více než jazykový systém akcentuje produktora, recipienta a kontext (jazykový, situační, pragmatický), tzn. že syntaktické jevy (např. druhy větných členů, komunikační funkce či aktuální členění výpovědi atd.) jsou probírány s ohledem na konkrétní komunikační situaci. Od toho se odvíjí i dichotomické chápání pojmu věta × výpověď (věta jakožto abstraktní systémová jednotka × výpověď jakožto jednotka komunikační, kontextově a situačně vázaná).

Nedostižná meta?

Je tedy komunikačně zaměřená výuka skladby v současné školské praxi nedostižnou metou? Při splnění určitých podmínek nikoli... Troufáme si tvrdit, že nejde ani tak o změnu obsahu skladebního učiva, jeho nárůst či redukci, jako spíše o proměnu jeho didaktického ztvárnění. Je zapotřebí dbát na rovnoměrný rozvoj řečových dovedností (komunikačních činností) jak produktivních, tak receptivních. Pronikání komunikačních prvků do výuky podporuje i posilování úlohy aktivního a tvořivého přístupu k jazykovým jevům oproti předepisujícímu, zakazujícímu a popisujícímu.

Osvojení si jazykového systému, jeho pravidel a norem je bezpochyby předpokladem tvoření gramaticky správných výpovědí a komunikátů, adekvátních komunikační situaci a záměru mluvčího, a zároveň předpokladem jejich náležité recepce a interpretace. Není však možné jednostranně vyzdvihovat stránku formální a vrchol syntaktického snažení vidět ve zmechanizovaném rozboru vět či souvětí, mnohdy vytržených z kontextu a majících učebnicově „učesanou“ strukturu, při němž se pouze „určují“¹⁰ jednotlivé komponenty (větné členy a vedlejší věty, spojovací prostředky, poměry mezi obsahy vět hlavních atp.), to vše bez vědomí smysluplnosti a využitelnosti osvojených dovedností, bez komunikačního přesahu (srov. Čechová, 2011–2012; Zimová, 2011–2012; Zimová, 2015–2016, s. 166).

¹⁰ Rozuměj „terminologickými nálepkami opatřuji“.

Právě opora v komunikační praxi pomáhá při odůvodňování a vysvětlování smyslu výuky nejen skladebního učiva. A naopak: jeho atraktivitu a zájem žáků o komunikační jevy zvyšuje volba vhodného autentického, z řečové praxe vycházejícího jazykového materiálu (např. z oblasti publicistické, reklamní či elektronické komunikace, a to nejen komunikáty psané, ale i mluvené; srov. Štěpáník, 2014–2015, s. 166) a kreativně, se zřetelem ke komunikační praxi formulované úkoly (Zimová, 2015–2016, s. 167).

Dodejme ještě, že je důležité nesledovat ve výuce krátkodobé utilitární cíle (úspěšné složení maturitní zkoušky), ale zejména ty středně a dlouhodobé (rozvoj řečových dovedností, a tím i všestranné komunikační kompetence žáka) a neomezovat skladební učivo na ročník stanovený ŠVP, nýbrž jej v průběhu celé středoškolské výuky ústrojně, systematicky a soustavně propojovat s poznatky z ostatních rovin jazykového systému (hláskosloví, tvarosloví, slovní zásoba) i se slohově-komunikační a literární složkou předmětu ČJL.

Realizace v praxi

Na závěr uvedme jako praktickou ukázkou dvě sady námi vytvořených úloh k procvičení či upevnění syntaktické látky, jež vnášejí do jazykového vyučování komunikační přesah.

1. Komunikační záměr mluvčího, aby se posluchači utišili, zkuste vyjádřit různými výpověďmi s formou větnou i nevětnou. Zkuste si představit konkrétní komunikační situace, v nichž by tyto výpovědi mohly zaznít. U vybraných určete druh komunikační funkce. Rozmístěte jednotlivé výpovědi na škálu *velmi zdvořilý – zdvořilý – neutrální – nezdvorný*. Zvažujte vhodnost jejich užití v odlišných komunikačních situacích. Uveďte příklady mluvnických a lexikálních prostředků, které se na podobě konkrétní výpovědní formy podílejí. Zvolené výpovědi proneste nahlas a přemýšlejte o užitých zvukových prostředcích, případně i o prostředcích nonverbálních.

Tento úkol je zaměřen na nácvik dovednosti vyjádřit týž obsah různými způsoby (i s různými odstíny) s ohledem na komunikační situaci, mluvčího, adresáta atp.: žák postupuje „od sdělovacích potřeb [...] a jim odpovídajících jazykových významů k jejich konkrétnímu jazykovému ztvárnění slovy a větami.“ (Čechová–Styblík, 1998, s. 155) Propojuje jazykové uvažování se zkušenostmi přirozeně nabytými v každodenní komunikační praxi.

Ve vlastní učitelské praxi¹¹ jsme si ověřili, že středoškolák ve 3. ročníku je schopen uvést pestrou škálu řešení¹², rozlišit výpovědi podle jejich formy na větné, resp. souvětňné, a nevětné (větné ekvivalenty) a zařadit je na zdvořilostní stupnici. V užití částice *prosím*, podmiňovacího způsobu, modálního slovesa *moci*, tázací výpovědní formy či záporu (často v kombinaci vícero prostředků) rozpozná nástroj k vyjádření

¹¹ Na gymnáziu a obchodní akademii.

¹² Např. *Mohli byste se utišit? Je možné se utišit? Prosím (vás) o klid. Přestaňte už povídat! Utište se. Ztište se. Zmlknete! Mlčte! Držte klapáčky! / Prosím vás, zda byste nebyli tak laskaví a neutišili se. Je možné, abyste se utišili?! Žádám vás, abyste se utišili. Buďte tak laskaví a už se konečně utište! / Ale no tak... Klid. Ticho! Pssst! Utišit se!*

zdvořilé žádosti, prosby; způsob rozkazovací nebo forma větného ekvivalentu jsou potom vnímány jako prostředky vyjadřující důraznou žádost, výzvu, rozkaz. Při zvukové realizaci výpovědi žáci dokázali funkčně použít (a pojmenovat) intonaci, důraz a sílu hlasu.

2. Pracujte s níže uvedenými novinovými titulky. Které vnímáte jako neutrální, které jako příznakové a proč? Kde autor zaujímá ke sdělovanému obsahu neutrální stanovisko a kde naopak hodnotí, ovlivňuje? Přemýšlejte o zdroji titulků: Které pocházejí ze seriózních periodik, které z bulvárních? Vyhledejte prostředky (gramatické, lexikální aj.), jimiž je dosaženo bulvarizace sdělovaného obsahu. Zaměřte se na různé způsoby vyjádření podmětu, přísudku a předmětu. Jak se rozdílné způsoby jejich realizace podílejí na vyjadřování postojů autora k sdělovanému obsahu a působení na čtenáře?

a) *Prezident přistoupil k mikrofonu za asistence ochranky*

b) *Prezidentovi musela k mikrofonu pomoci ochranka*

c) *Zpověď bodyguardů: Po prezidentově zaváhání jsme mu pomohli k mikrofonu*

d) *Prezidenta vedli k mikrofonu!*

Tato úloha je založena na elementární analýze a interpretaci, konkrétně na porovnávání čtyř zpravodajských titulků, jež se vztahují ke stejné události. Cílem je zapojit učivo o vybraných větných členech (podmět, přísudek, předmět) do širšího kontextu: dochází zde k prolínání skladebních jevů s naukou o slovní zásobě, tvaroslovím, komunikační a slohovou výchovou (publicistický funkční styl a jeho útvary); dotýkáme se však i oblasti mediální výchovy či rozvíjení další klíčové kompetence zakotvené v RVP, a to občanské¹³. Úkoly tohoto typu navíc otevírají cestu k využití metody analýzy diskursu ve školní praxi (srov. Štěpáník, 2014–2015). V tomto případě by žáci nepracovali pouze s titulky, ale s celými komunikáty, resp. rozsáhlejšími úryvky, a analyzovali je z hlediska fungování v sociálním kontextu a působení na adresáta.

I bez znalosti pojmů jako sémantická role, participant, agens, patiens, diateze aj. žáci vnímají a dovedou vyjádřit, že alternativní podoby jazykového ztvárnění prezentované události („prezidentova cesta k mikrofonu“) a jejich účastníků jsou zároveň nástrojem jejího více či méně zjevného hodnocení (neutrální zprostředkování skutečnosti × příznakové podání), pokud se tedy s obdobně formulovanými úkoly ve výuce setkávají¹⁴. Žáci za bulvární označili poslední dva titulky. Rozhodnutí odůvodnili mj. výskytem citátu výroku bodyguardů, uvedeného výrazem zpověď, jenž dodává sdělení nádech skandálnosti, nebo užitím nevyjádřeného podmětu a formy zvolací věty s vykřičníkem v titulku d). S dopomocí došli k závěru, že v případě c)

¹³ Učitel mj. vede žáky k vědomí, že táž skutečnost může být nahlížena (interpretována, hodnocena a jazykově prezentována) různými autory z různých redakcí rozdílně (z důvodů politicko-ideologických, marketingových aj.), a tím je příjemci podsouváno, jak ji hodnotit (srov. Schneiderová, 2016, s. 90–145).

¹⁴ Pro ilustraci uvádíme příklady některých odpovědí, jež při řešení úkolu zazněly: *V prvním titulku, který je podle mě nezabarvený, vystupuje prezident ve funkci podmětu jako samostatná a aktivní bytost, ale v druhém už jako někdo, kdo přijímá pomoc. Navíc je zde slovo prezident předmětem a přísudek složený obsahuje modální sloveso muset, které podtrhuje dojem, že to bylo nutné. / Z příkladu d) s nevyjádřeným podmětem prezident vychází pasivně, odevzdaně, což ještě zdůrazňuje sloveso vést a to, že výraz je ve větě předmětem.*

půjde s největší pravděpodobností o citaci falešnou, která má sice budít zdání autentičnosti a důvěryhodnosti sdělovaného, ale ve skutečnosti je formulace jako citace přímé řeči pouze stylizována (srov. Schneiderová, 2016, s. 117–118). Výraz *zaváhání*, jenž může na první pohled působit jako eufemismus, je žáky při pečlivější analýze klasifikován naopak jako projev negativního hodnocení, zesměšnění aktéra.

Oba výše uvedené příklady ilustrují potenciál, který komunikačně pojatá skladba (nejen) jazykovému vyučování nabízí, a zároveň naznačují způsob, jímž učitel žákům může demonstrovat užitečnost osvojení si jazykových jevů pro běžnou komunikační praxi ať už v rovině produkce textu, nebo jeho porozumění.

Literatura

ČECHOVÁ, M. a kol. *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1996.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.

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

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozbory? *ČJL*, 62, 2011–2012, s. 237–241.

DANEŠ, F. a kol. Vyučování mateřskému jazyku na našich školách, *NR*, 50, 1967, s. 65–77.

HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *ČJL*, 16, 1965–1966, s. 207–213.

HLAVSA, Z. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *ČJL*, 33, 1982–83, s. 120–129.

HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum 2014.

HRBÁČEK, J. Text a jeho rozbor ve škole. *ČJL*, 50, 1999–2000, s. 109–116.

SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum 2016.

SUDA, Z. K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování. *ČJL*, 68, 2017–2018, s. 12–20.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum 1999.

ŠTĚPÁNÍK, S. Analýza diskurzu ve školské praxi na příkladu z Anglie. *ČJL*, 65, 2014–2015, s. 164–173.

ŠTĚPÁNÍK, S. Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *ČJL*, 67, 2016–2017, s. 105–111.

ZAKARIA, F. *Obrana liberálního vzdělání*. Praha: Academia, 2017.

ZIMOVÁ, L. Když se řekne skladba. *ČJL*, 56, 2005–2006, s. 209–214.

ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *ČJL*, 62, 2011–2012, s. 241–244.

ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladbě. *ČJL*, 66, 2015–2016, s. 164–169.

K Havlíčkově kritice Posledního Čecha, zejména s ohledem na pojetí vlastenectví

Richard Změlík, FF UPOL

richard.zmelik@upol.cz

Klíčová slova: J. K. Tyl, Poslední Čech, Havlíčkovy pojetí vlastenectví, literární kritika

Keywords: J. K. Tyl, Poslední Čech, Havlíček's Concept of patriotism, literary criticism

On Havlíček's Review of *Poslední Čech*, with Special Focus on the Concept of Patriotism

The paper deals with the Karel Havlíček's concept of patriotism in his critique of J. K. Tyl's novel *The Last Czech*. In Havlíček's critique is formulated not only the opinion on the Tyl's novel, but also the progressive opinions on literary criticism, Czech literature and culture. On the background to these considerations is articulated Havlíček's new grasp of patriotism-concept.

V době, kdy Havlíček publikoval svoji recenzi na Tylovu novelu *Poslední Čech* (1844), bylo jejímu autorovi 24 let a byl o 13 let mladší než Tyl, což mohl být také jeden z řady dalších důvodů Tylovy nečekaně agresivní reakce, s jakou na Havlíčkovu kritiku odpověděl.¹ Konfrontace Tyla a Havlíčka má však obecnější platnost, neboť reflektuje téma, které bez ohledu na dobový kontext je samo o sobě nejen složité, ale pro vývoj společnosti a její kultury důležité a nejednoznačně řešitelné.² Na druhé straně právě Havlíčkův výpad proti Tylovu konceptu vlastenectví se z dnešního hlediska ukazuje jako nadčasový, neboť svým moderním zaměřením odkazuje k tomu, co je aktuální i dnes. V této studii se na pozadí jmenované Havlíčkovy kritiky zaměříme především na odlišný způsob pojetí vlastenectví, jak je nalézáme u obou autorů. Sám pojem je ovšem strukturovanější, neboť zahrnuje řadu dílčích jevů (úloha literatury, jazyka, kritiky, recipienta apod.), jichž si Havlíček ve své kritice všímá. Proto i zde jim budeme věnovat určitou pozornost.

Ze jmenované Havlíčkovy recenze se do obecného povědomí dostala především ta její část, ve které se autor vyjadřuje k vlastenectví, resp. *vlastenčení*, které by mělo konečně přejít od slov k činům. Nutno však podotknout, že Havlíček se zde, jakož

¹ „Přitom ale nechtěje nikoho stran pravé ceny práce své klamati, poukazují každého čtenáře, jenžto sám nic posouditi neumí, na Českou včelu, kteráž tyto dny drtivý posudek o Posledním Čechu přinesla – vzor jedovaté hryzavosti, nadutě jednostrannosti a potměšilé převrácenosti. Komponista jeho je jakýsi Havlíček, nebo jak se raději podpisuje: Havel Borovský. Mnohý se bude snad po literatuře ohlížet a ptát: Kdo je to? – Na to musím rameny pokrčit; avšak – „podle činu poznáte jej“. Na všečen způsob musíme být ale rádi, že takový prorok mezi námi povstal. Dávno jsme už na něj čekali. Pod jeho karabáčem bude naše outlinké písemnictví samé klasiky vydávat. Bůh nás potěš! – Na světě není už bez toho kusa cnoti – praví starý Falstaff; a přes to všecko nyní ještě Havlíčkovy kritiky... to jde přes čáru všeliké přirozenosti!“ (Tyl, 1845, s. 323)

Havlíček na Tylovu reakci odpovídá v první polovině července v České včele. Mimo jiné Tylovi vytýká, že jeho kritiku chápe osobně, ačkoli takto není mýněna. Principy literární kritiky Havlíček formuloval v *Kapitole o kritice* (1846), kde mimo jiné konstatuje, že kritika nemá být účelově orientována na osobnost autora, a to ať již v kladném, nebo záporném smyslu.

² Podrobně se problematice jmenované Havlíčkovy kritiky věnoval již Pavel Janoušek, který se primárně soustředil na povahu a průběh komunikačních strategií mezi Havlíčkem a Tylem (viz Janoušek, 2002). V naší studii se zaměřujeme na to, jak se u Havlíčka na pozadí jeho kritiky uvedené Tylovy prózy konfigurovalo základní paradigma jeho pojetí vlastenectví.

i v dalších svých pracích nevztahuje přímo k pojmu vlastenectví, ale na mysli má především vlastní činnost, která tento pojem naplňuje. Tím de facto dává najevo, co pro něj tento pojem znamená a jak mu rozumí. V první řadě pro Havlíčka vlastenectví neexistuje samo o sobě jako apriorní idea, ať již je koncepčně formulována jakkoli, ale jako čin, aktivita s jasnými a konkrétními cíli. Ve stejném roce, kdy publikoval kritiku na Tyla, vydal text rovněž otištěný v České včele a nadepsaný *Jelikož jsme módisté*. Jedná se o otevřenou kritiku jednoho z dobových způsobů pojetí vlastenectví, které se podle autora utápí ve vyprázdňenosti tohoto pojmu: „Člověk se velice podobá opici nejen dle těla, leč také podle duše: co vidí jiné dělati, dělá také, a neví proč. Z takového opičího temperamentu se i u nás mnohé věci dějí: ten píše zamilované novely, a neví proč, ten vypisuje zamodrané myšlenky z Grenzbotů, a neví proč, ten dává do časopisů básně, a neví proč, ten je vlastenec, a neví proč. Jmenovitě slovo vlastenec pozbylo přičiněním takovýchto pánů celý svůj kredit. [...] Když se někteří jmenovali vlastenci, vstoupil do mnoha jiných duch opičí, a počali sebe též vlastenci jmenovati, ačkoli jen pivo pili a k tomu české písně zpívali. Jiní zas postoupili o krok dále: zanevřevše proti všemu čtení cizích knih, umínili si raději nic nečísti, zato však české knihy spisovati,... [...] Neboť zajisté jest lépe ve vlasti své pokojně pivo píti a české písně zpívati než spisováním nemoudrých knih vlasti své ostudu rozmnožovati.“ (Havlíček, 1986, s. 315, 316)

Havlíček se nejen zde, ale i ve zmíněné kritice Tylovy prózy rozchází s představou, že vlasteneckému snažení automaticky prospívá jakýkoli důraz na to, co je pouze ryze české. Odtud také pramení Havlíčkova kritika namířená proti nadbytečné produkci česky psané literatury. Jejím častým problémem byla totiž nízká kvalita; a právě kvalita by podle Havlíčkova přesvědčení měla jednoznačně převládat nad kvantitou. K této problematice se před Havlíčkem vyjádřil již Čelakovský v *Literatuře Krkonošské* (1824), kde se lze rovněž setkat s kritikou vlastenectví jako apriorní a výsostné hodnoty *an sich*, kterou lze oceňovat bez ohledu na konkrétní způsob její reprezentace. Již kolem poloviny 20. let 19. století lze tak pozorovat kritickou reflexi postupně devalvujícího pojmu vlastenectví a současně potřebu jej nově definovat. Čelakovský na uvedenou situaci reaguje satirou, ve které paroduje pochvalnou kritiku na obsahově mnohdy absurdní a marginální díla z různých oborů, Havlíček potom přímočarou a nesmlouvavě racionální argumentací.

Vedle kritiky přebujelého vydávání spousty mnohdy zbytečných českých knih a důrazu na nezbytnost mezinárodního rozhledu Havlíček odmítá lůživou a apriorní kladně subjektivně zaujatou kritiku, která „každou rýmovačku za báseň, každé vypravování, v němž se někdo ožení aneb ožení nemůže, za novelu, a ježto vůbec každou tištěnou věc ihned milým, potěšitelným kvítkem na poli naší národní literatury nazývá.“ (Havlíček, 1986, s. 299) Ostré výtky vůči takto chápané kritice opět nacházíme již u Čelakovského, který když ve své *Literatuře Krkonošské* ironicky hovoří o pomyslném „chrámu Uměn českých“ (Čelakovský, 1824, s. 98), jež nechal mecenáš (Řepočet) zbudovat pro české literáty, neméně ironicky dodává, že „[a]by jednota a svornost v této svatyni Uměn udržána byla, žádných recesentů, žádných

kritikářů se zohla nepřijímá.“ (Čelakovský, 1824, s. 98) Výjimku zde tvoří pouze ti, kteří budou česky psaná díla hodnotit výhradně kladně.³ Ve 30. letech se k účelově pozitivní kritice vyslovuje také Josef Krasoslav Chmelenský, jenž takovou kritiku zásadně odmítá. Chmelenský jako jeden z prvních začíná hovořit o kritice postavené na odborných základech, o kritice objektivní, věcné a oborově specializované (srov. Chmelenský, 2008, s. 136); s tím přirozeně souviselo pojetí kritiky jako samostatné a svébytné disciplíny, jež se bude řídit vlastními pravidly. Havlíčkova argumentace z poloviny 40. let tedy má své zjevné předpoklady nejen u Čelakovského, ale také u Chmelenského. Je však nutno dodat, že Havlíčkovou silnou zbraní se nestala perzi-fláž, ale – jak bylo řečeno – racionální a věcná argumentace, která v důsledku rovněž vyústila v modifikované pojetí vlastenectví, jemuž dokázala vetknout nový význam.

V předbřeznové době právě v Havlíčkovi vrcholí krize tohoto pojmu: „Ale i nám, sprostým lidem, začíná být nanic z těch neustálých řečí o vlastenectví, o vlastencích a vlastenkách, kterými nás veršem i prózou naši spisovatelé, a nejvíce Tyl, již drahně let nemilosrdně pronásledují“ (Havlíček, 1986, s. 301). Havlíček usiluje pojem vlastenectví revidovat a nově jej uchopit v jeho komplexnosti, což znamená nejen s ohledem na vlastní literární tvorbu, ale též s ohledem na literární kritiku a povahu celého literárního života, kam náleží také otázky týkající se strategie vydávání nových českých knih.⁴ Svoji koncepci vlastenectví přirozeně buduje na kritice staršího obsahu tohoto pojmu, jenž mu emblematicky představuje právě Tylova tvorba.

Recenze Tylova *Posledního Čecha* je tak více než jen kritikou jedné prózy. Ačkoli je zde literární text hlavním materiálem kritické reflexe, její idea je širší. Tohoto jejího rysu si dobře povšimla již dřívější literární historie: „Smysl Havlíčkova vystoupení nespočíval jen v posouzení této jediné povídky, nýbrž byl daleko širší. Právě proto, že šlo o zvláště významné dílo české novelistiky, odhalovala Havlíčkova kritika vlastně krizi tehdejší prózy jako celku. Upozorňovala, že soudobá próza není dostatečně spjata se skutečným životem a neplní hlavní úkol daný společenským vývojem – totiž aby pravdivě a umělecky co nejdokonaleji odrážela současnou skutečnost, aby zobrazila národní život v jeho podstatě. Těmito svými požadavky vytyčoval Havlíček principy metody realistické“ (Řepková, 1960, s. 527–528). Domníváme se, že kritika Tylova *Posledního Čecha* byla motivována spíše potenciálem, který tento text recenzentovi nabízel k tomu, aby na jeho pozadí mohl rozvést vlastní koncepci vlastenectví; sice rétoricky neokázalou, zato pronesou s dostatečnou a do té doby nebyvalou razancí.⁵

³ Ironie a parodie jsou hlavními znaky tohoto spisu. Autor sám sebe jmenuje Marcipánem Hromotlukem Kanárovicem a svoji funkci ve jmenovaném „chrámu Umění“ označuje výrazem „pochvalopisec“.

⁴ „Nepišme tedy pouze proto, aby nám přibývalo knih, hleďme každou knihou důkladně zakrýtí nějakou mezeru v naší literatuře, povznesme se každým spísem o stupeň výše k dokonalosti a k vážnosti u cizozemců“ (Havlíček, 1986, s. 299–300).

⁵ Dokládá to i Pavel Janoušek, který konstatuje, že „[h]ledáme-li tedy klíč k tomu, co Havlíčka proti *Poslednímu Čechu* popudilo jako první, můžeme jej patrně nalézt již v samotném titulu novely“ (Janoušek, 2002, s. 288). Janoušek ve své studii rovněž dokládá, že Havlíček svoji kritikou sledoval i další cíle; mimo jiné usiloval o etablování se v české intelektuální společnosti (viz Janoušek, 2002).

Jestliže Havlíček Tylovi mezi jiným vytýká nezvládnutí umělecké látky, nedostatečnou charakteristiku postav, chybnou motivaci, teatrální efektnost a bombastičnost,⁶ konsekvence této kritiky – jak bylo řečeno – přesahují problematiku vlastního literárního textu, i když s ním bezprostředně souvisí. Na pozadí konkrétní problematiky se otevírají obecnější otázky nejen vlastních uměleckých postupů, ale i společenského kontextu a působení literatury. Havlíček odmítá chápat literární dílo pouze jako nástroj vlastenecké angažovanosti. Nepřijatelná je pro něj proto i Tylova reakce, ve které se zmiňuje o „laskavé[m] přijmutí P. Čecha, o němžto se mi ze všech stran ty nejutěšenější důkazy dostaly...“ (Tyl, 1845, s. 323). Havlíček ostatně na ni reaguje po svém: „Nevěřte, vysoce vážený pane Tyle, ó prosím nevěřte chválám, které se Vám samému o Vašich vlastních spisech zasílají; nemyslete, že Vaše spisy žádný nehaní, když Vám žádné hany poslány nebyly. Ó svět je zlý! Svět je bezbožný, pane Tyle, on nás do očí chválí a po straně haní. Věřte raději tomu, kdo se Vás do očí haněti nebojí!“ (Havlíček, 1986, s. 308–309).

Jaké jsou tedy nové úkoly, jimiž by se měla česká literatura řídit? Literární dílo má především splňovat základní kritérium *přirozenosti*. Co se však tím myslí? Pro Palackého je umělecká přirozenost vyšší ideou řádu a z něho pramenící jednoty smyslu. Havlíček toto pojetí rozšiřuje o racionální dimenzi. Nejedná se mu pouze o dokonalé umělecké evokace (čistých) nadsmyslových idejí, jakými je například ideální láska matky k dítěti nebo milence tragická oběť,⁷ ale o funkční a racionální symbiózu uměleckých postupů, látky a společenského zaměření díla. Pro Havlíčka je stejně důležité, aby se tomuto principu podřizovala umělecká reprezentace, literární jazyk i konkrétní cíl, který literatura ve společnosti sleduje a jenž je spojen s příslušným okruhem recipientů. Vytýká-li Tylovi nezvládnutou kompozici, vytýká mu tím nejen narušení ustáleného literárního žánru aditivním připojením vlastenecké tematiky, ale spolu s tím také lapsus v komunikační strategii díla: „Pro českou aristokracii jest novela s celou svou patrnou tendencí psána... [...] Dle mého mínění nemůže aristokracii jinak naklonit k naší řeči leč původností, geniálností a zajímavostí našich básnických výtvorů; nikdy však pouhými dávno známými deklamacemi o vlastenectví, kterému vůbec aristokrati, jsouce vychováni v rozličných národnostech, ani hrubě nerozumí“ (Havlíček, 1986, s. 301).

Národně-vlastenecká deklamacie spolu s patosem a šablonovitostí jsou prvky, které odporují novému úkolu české literatury, jak jej chápal Havlíček. Tím má být umělecká a myšlenková originalita zbavená veškerého nánosu tendenčního klíše a bombastičnosti. Odtud také pramení další Havlíčkova výtky směřovaná přímo k postavě posledního Čecha: „Proč ale vpleť pan Tyl do své novely tu příšeru posledního Čecha?! [...] ..kvůli troše toho božského efektu, jen pro krásný podivný titulek... [...] Ve slově ‚poslední‘ leží

⁶ Svoji nechuť k efektivnímu patosu a plané rétorice formuluje Havlíček v řadě svých článků. V posudku čtvrtého svazku Muzejníka k tomuto uvádí: „Bůh mne naprav, ale přiznávám se, že o *stanovisku filozofickém, o hlubokých názorech, o vniknutí v konečnou podstatu pojmů* atd. velmi nerad mluvím a mluvití slyším, jako bych se vůbec v každém pádu, kde se filosofie, jako často bývá, se zdravým rozumem nesrovnává, raději na stranu tohoto dobrého daru božského a proti filosofům postavil“ (Havlíček, 1986, s. 318).

⁷ Srov. Palackého recenzi Erbenovy báchorky Poklad ve stati Posudek almanachu Vesna na r. 1838 (Palacký, 2009, s. 675).

jakási tajná, démonská síla, a tu chtěl Tyl stůj co stůj vyčerpat... [...] Přílišné bažení po efektu, a po teatrálním efektu, jest vůbec známka všech prací Tylových...“ (Havlíček, 1986, s. 302). Chybné, tj. odporující přirozenosti, jsou pro Havlíčka i některé motivické postupy: „Pan Tyl jistě nikdy večír na milenku nečekal, sice by věděl, že v takovém pádu spíše desetkrát jiné nepatrné šustění za její příchod máme, než abychom se od někoho jiného překvapiti dali. Avšak se to všechno jen proto stalo, aby mohl Svoboda Jaroslavovi s efektem do řeči vpadnout...“ (Havlíček, 1986, s. 303).

Pojem *přirozenosti* se v Havlíčkově kritice Tylovy novely vyskytuje pouze jednou, přesto je zde klíčový. Z toho, co bylo doposud uvedeno, vyplývají tři základní okruhy, jimiž lze tento pojem v Havlíčkově kritice definovat: Za prvé se jedná o ideál obecně definovaných etických kategorií, jak se s nimi lze setkat také u Palackého. Tento požadavek můžeme vysledovat v Havlíčkově pozitivní kritice *Národních báchorek a pověstí* Boženy Němcové, ve které mimo jiné oceňuje ideu báčorky *O Jozovi*: „Přiznávám se, že jsem silně nadšen pro ideu, aby se dle lidské možnosti ve světě na to hledělo, by dobré činy měly dobrou odměnu, co nám hlavně ono pomožení rybě, dábílům a mravenečkům a jejich odměna představuje. Zvlášť však ona hluboká myšlenka, kterou paní spisovatelka tak vědomě na s. 46–48 líčí, jak se totiž marnost princeznina sama tresce, když její ženich po každé zbytečné práci, kterou mu týravě, nepotřebně uložila, zohavený se vracuje, jak se však všechno dobře vyrovná a vesele skončí“ (Havlíček, 1986, s. 313). S tímto aspektem souvisí i druhé kritérium, které bychom s ohledem na dnešní literárněvědnou terminologii mohli označit jako funkční koherenci. Každá část uměleckého díla musí být funkčně kompatibilní s ostatními částmi i celkem.⁸ Prohřešky vůči tomuto požadavku demonstroval Havlíček v řadě svých výtek na Tylovu adresu. Naopak Němcovou chválí za to, „[ž]e ve všech u vypravování samém panuje nejskvělejší elegance a barvitost slohu, avšak přirozená, bez všelického vynucování vynuceného namáhání, že jest každá báčorka provedena s bohatou, vkusnou fantazií, že nikde nevidíme nějaké hmoždění se spisovatele s předmětem...“ (Havlíček, 1986, s. 312). Konečně třetí kritérium logicky doplňuje předchozí; je jím komunikační strategie díla. Jestliže Havlíček vytýkal Tylovi mínění se s recipientským okruhem, pro který měla být jeho povídka určena, v případě báchorek Němcové si je vědom jejich významného potenciálu pro českou mládež (viz Havlíček, 1986, s. 314).

Vidíme tedy, že Havlíček o literatuře uvažuje strukturovaně a rovněž s vědomím její stratifikační komunikační funkce. Takovýto přístup dovoluje chápat uměleckou literaturu již nikoli pouze jako médium národně-vlasteneckých proklamací, ale jako svébytnou estetickou kvalitu, která se vykazuje nejen vlastními vnitřními zákonitostmi, ale též specifickými společenskými vztahy. Má-li česká literatura dostatečně plnit svůj úkol, tzn. reprezentovat český národ na hodnotné umělecké a estetické úrovni, neměla by se (také spolu s celou českou kulturou) uzavírat vnějším vlivům. Jestliže Tyl podmiňuje kosmopolitismus vlastenectvím a odmítá kosmopolitismus bez

⁸ Explicitně je tento požadavek formulován zejména v Kapitole o kritice, kde Havlíček hovoří o nutnosti zachovávat také v umění jeho vlastní a specifická pravidla a nevystavovat je neorganickému uspořádání a nahodilostem (viz Havlíček, 1986, s. 328).

náležitěho vlasteneckého akcentu,⁹ Havlíček chápe vlastenectví v novém smyslu, jehož nezbytnou součástí je také schopnost kritické konfrontace s cizími podněty a vlivy: „Osmělujme se míti přesvědčení, že se máme napřed ve světě mnohému naučiti a pak teprve něco psáti; že máme do knih vložití jen ony své myšlenky a zkušenosti, které větší část našich krajanů posavad neznala, a že má být každý výtvar pěkné literatury novým, důkladně a umělecky provedeným celkem“ (Havlíček, 1986, s. 300).

V Havlíčkově pojetí vlastenectví, které není okázale rétoricky manifestováno, je překonán jeho starší pateticko-deklamativní charakter v první řadě tím, že z něj odstraňuje sentiment, patos a šablonu. Na místo vyprázdněných vlasteneckých klišé zdůrazňuje nezbytnost kriticko-racionální báze obrodného procesu, který má v první řadě směřovat k intelektuální kultivaci národa.¹⁰ Tento požadavek se u Havlíčka posunuje z oblasti rétoriky do sféry aktivního činu, který lze s ohledem na dobový kontext zcela jistě nazvat moderním.¹¹ Tato modernost spočívá v požadavku nejen nové literatury, která má být „novým, umělecky a důsledně provedeným celkem“ (Havlíček, 1986, s. 305), ale de facto i nového recipienta, kterému je určena. To je ovšem zcela zásadní požadavek, neboť je tím implicitně reprezentován názor na nezbytnou modifikaci celého společensko-kulturního kontextu, jenž by se měl utvářet v kvalitativně nový, a především pak kriticky sebevědomý národní prostor.¹² Pro Havlíčka potom není důležitý sám pojem vlastenectví s jeho apriorně vyabstrahovanou ideou, ale to, co jej dokáže naplnit novým obsahem: „[N]apřed buď každý našinec sám příčinlivý, pracovitý, čestný, vzdělaný člověk a pak teprv vlastenec“ (Havlíček, 1986, s. 317). Pokud bychom se vyjádřili metaforicky, potom v době předběrnové představuje Havlíček v pojetí vlastenectví krok od jinošství k uvědomělé dospělosti, vykazující se nejen sebevědomím, ale i nezbytnou odpovědností.

Literatura

ČELAKOVSKÝ, F. L. *Literatūra Krkonošská*. In KAMARÝT, Vlastimil (ed.). *Františka Ladislava Čelakovského Sebrané listy*. Praha: Edvard Grégr, 1869, s. 95–120.

HAMAN, A. *Nástin dějin české literární kritiky*. Jinočany: H&H, 2000.

HAVLÍČEK BOROVSÝ, K. *Časopis českého muzeum 1845, čtvrtý svazek*. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 317–320.

HAVLÍČEK BOROVSÝ, K. *Jelikož jsme módisté*. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 314–317.

HAVLÍČEK BOROVSÝ, Karel. *Kapitola o kritice*. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 321–331.

⁹ Viz Tylův stať *O kosmopolitismu* otištěnou v Květech 7. července 1836 (Tyl, 1951, s. 23). S kritikou kosmopolitismu je u Tyla úzce spojena kritika Máchovy tvorby, jak je zřejmé zejména ze stati *Pohled na literaturu nejnovější* (1836).

¹⁰ Tyto požadavky nesměřují pouze k vlastní literární tvorbě, ale také k literární kritice (viz Havlíček, 1986, s. 325).

¹¹ Srov.: „Jako člověk aktivního vztahu k životu žádal Havlíček od umění a poezie tendenčnost, to je zaujetí hodnotičích stanoviska aktivně mifického k dobové skutečnosti“ (Haman, 2000, s. 35).

¹² Jedním z aspektů tohoto procesu byla i demytizace česky psané literatury. Jedná se především o nekritické chválení všeho, co je psáno česky, bez ohledu na kvalitu díla, která mnohdy ani nemohla být náležitě posouzena. Podobně jako Čelakovský se také Havlíček ohrazuje proti všestranné, avšak neurudované kritice (viz Havlíček, 1986, s. 317).

Důležitou podmínkou tohoto procesu je rovněž nová kritika, která jasně odmítá spojitost mezi vlastenectvím a úlohou spisovatele. V Kapitole o kritice Havlíček konstatuje, že dobové synonymní pojetí obou pojmů (vlastenec – spisovatel) nemůže vést k moderní kritice, ale pouze k nekritické adoraci všeho, co je psáno česky.

- HAVLÍČEK BOROVSÝ, Karel. Národní báchorky a pověsti od Boženy Němcové. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 311–314.
- HAVLÍČEK BOROVSÝ, K. Odpověď panu Havlu Borovskému na jeho kritiku Posledního Čecha. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 306–311.
- HAVLÍČEK BOROVSÝ, K. Poslední Čech, novela od Josefa Kajetána Tyla. In KOREJČÍK, J. (ed.). *Karel Havlíček Borovský. Dílo I*. Praha: Československý spisovatel, 1986, s. 299–306.
- HORA, P. Počátky české literární kritiky a Josef Krasoslav Chmelenský. *Aluze 2*, 2008, s. 132–134.
- CHMELENSKÝ, J. K. Slovo o kritice. *Aluze 2*, 2008, s. 135–142.
- JANOUSEK, P. Čech Poslední a První: Havlíčkova polemika s Tylem jako příklad literárněkritické komunikace. In BLÁHOVÁ, K. (ed.). *Komunikace a izolace v české kultuře 19. století*. Praha: KLP – Koniasch Latin Press, 2002, s. 285–297.
- PALASCHÝ, F. Posudek almanachu Vesna na r. 1837 a 1838. In ČECH, L. (ed.). *Františka Palackého spisy drobné. Díl III: Spisy estetické a literární*. Praha: Bursík a Kohout, 1902, s. 670–676.
- ŘEPKOVÁ, M. Karel Havlíček Borovský. In DVOŘÁK, K.; HAVEL, R.; ŘEPKOVÁ, M.; ŠTĚPÁNEK, V.; VODIČKA, F. (eds.). *Dějiny české literatury II. Literatura národního obrození*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1960, s. 514–541.
- ŠTĚPÁNEK, V. Josef Kajetán Tyl. In DVOŘÁK, K.; HAVEL, R.; ŘEPKOVÁ, M.; ŠTĚPÁNEK, V.; VODIČKA, F. (eds.). *Dějiny české literatury II. Literatura národního obrození*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1960, s. 399.
- TYL, J. K. O kosmopolitismu. In MUKAŘOVSKÝ, J. (ed.). *Josef Kajetán Tyl: O umění*. Praha: Československý spisovatel, 1951, s. 23.
- TYL, J. K. Pohled na literaturu nejnovější. In MUKAŘOVSKÝ, J. (ed.). *Josef Kajetán Tyl: O umění*. Praha: Československý spisovatel, 1951, s. 166–177.
- TYL, J. K. Posledního Čecha považují dle svých názorů za skončeného... *Květy*, 1845, 12, č. 81, s. 323.

Jak se slepci¹ učili mateřskému jazyku (příspěvek k dějinám didaktiky českého jazyka)²

Klára Eliášková, PedF UK Praha

keliaskova@seznam.cz

Klíčová slova: historie didaktiky českého jazyka, slepci, speciální výuka mateřského jazyka, první osnovy

Keywords: history of Czech language methodology; persons with visual impairments; special teaching mother tongue; first syllabuses

How the Persons with Visual Impairments Learnt Their Mother Tongue (Contribution to the History of Czech Language Teaching Methodology)

Methodology of teaching students with visual impairments (hereafter SVI) does not have long tradition in the branches of science dealing with language teaching. The main reason is that teaching Czech to SVI was isolated from teaching in common schools. This article is aimed to analyse special language teaching in the Czech lands from 1807, the year the first educational

¹ Dobový termín.

² Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy 276218: Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením.

institute for SVI was established, to 1928, the year when the first syllabus for teaching mother tongue in common schools for SVI. In our analysis we use primary as well secondary sources and we compare them.

Snahy o výchovu a vzdělávání slepců se začaly prosazovat v souvislosti se zrušením nevolnictví (1781), které s sebou přineslo příliv venkovského obyvatelstva do velkých měst a následně nárůst sociálně vyloučených skupin vytvářených například slepci (Solarová, Šarbach, 1992, s. 6). Vznikající profil jejich vzdělávání vycházel z principů charitativní péče. Slepci začali být na počátku 19. století umísťováni do výchovných a zaopatřovacích ústavů, jejichž cílem bylo „vytvořit ze slepců poslušné poddané a nic víc. Slepý jedinec neměl být společností na obtíž“ (Solarová, Šarbach, 1992, s. 11).

Náš historicky první ústav, Soukromý ústav pro vychovávání a léčení chudých slepých dětí a na oči chorých v Praze na Hradčanech (dále jen Hradčanský ústav), vznikl v Praze v roce 1807 (Klar, 1831, s. 2). Primárně byl zaměřen především na zaopatření žebračů slepců (Solarová, Šarbach, 1992), ale postupně se v něm rovněž konstitoval specifický vyučovací proces. Na výuku mateřského jazyka bylo v prvotní koncepci slepeckého vyučování pomýšleno okrajově, soustavně se českému jazyku, respektive čtení a psaní, nevyučovalo (Solarová, Šarbach, 1992, s. 11). Popsaná situace trvala přibližně do konce 20. let 19. století.

V následujícím období od 30. let do 60. let 19. století vznikly na našem území další dva ústavy. V roce 1832 byl založen Klárův Zaopatřovací a zaměstnávací ústav pro slepce v Praze (dále jen Klárův ústav) a v roce 1835 Soukromý ústav pro výchovu a vzdělávání nevidomých v Brně (dále jen Brněnský ústav; srov. Smýkal, 1995). Do výuky byla postupně zapojována elementární témata učiva mateřského jazyka. Již bylo upuštěno od zásady neučit slepé děti čtení a psaní (srov. Pavlík, 1898), a tak se v učebních plánech poprvé objevily předměty pod názvem mluvnice, sloh či později jazyk vyučovací. I když názvy předmětu korespondovaly s předměty vyučovanými v běžných školách, jejich vyučovací obsah byl rozdílný (srov. Pavlík, 1898; Vencová, 2003). Náplní hodin nebyly mluvnice ani sloh v tradičním školním pojetí, nýbrž převážně mluvní cvičení, četba z životopisů významných světců a deklamování básní. Skládali je sami chovanci zpravidla k prezentaci spokojeného života v ústavu. Na jazykovou výuku se dostalo pouze dvakrát v týdnu po jedné hodině, přestože se vyučovalo denně od 9 do 19 hodin (srov. Vencová, 2003), a doplňovalo ji odpolední předčítání vzdělávacích článků a dětských knih.

Předčítání představovalo převažující vyučovací metodu, a dokonce mu byla věnována pozornost i v jednom z prvních metodických doporučení určeném učitelům slepých. Jimi byly zpočátku převážně sestry boromejky, které určovaly rozsah i obsah jazykové výuky (srov. Hoňková, 1934, 1937). Vyučující byly instruovány, aby se při předčítání vyhnuly „pojmenováním, které (sic!) popisují věci a vlastnosti, které lze poznati jen zrakem“ (Klar, 1831, s. 92), neboť tehdejší didaktické zásady důsledně akcentovaly kompenzaci zrakové vady. Doporučení bylo ilustrováno na porovnání začátků dvou bajek. Text A: „Jelen obdivoval své skvostné parohy v zrcadle čířého

pramene. Jak krásně mu sluší...“ a text B: „Slavík jednou zpíval svoji božskou píseň, aby viděl, zda ji lidé vnímali. Chlapci, kteří si v sálu hráli, hráli dále a neslyšeli nic...“ (Klar, 1831, s. 92). V souladu s nastaveným pokynem měla být k předčítání vybrána bajka druhá. Úvod textu A totiž obsahuje výrazy „skvostné“ a „čirého“, což jsou pojmenování, jejichž význam si bez zrakového pozorování nelze jednoduše osvojit.

Učitel měl dále s oběma texty metodicky pracovat a provádět sémantické hodnocení jazykových prostředků s ohledem na slepého příjemce a přemýšlet o možných postupech pro zprostředkování obtížně uchopitelných lexikálních významů: „Využij podle možností všech těch skutečností, které lze vnímat sluchem, aby se staly pro tvé žáky zřetelné a srozumitelné. Hlasy a tóny radosti a bolesti, klidu a prudké nespoutanosti, lásky a hněvu atd. oslovují srdce, aniž by vyžadovaly přemýšlení“ (Klar, 1831, s. 92). V těchto laických didaktických metodách založených na sluchovém vnímání a práci se slovníkem a větným přízvukem se odrážela snaha předcházet u slepých formálnímu verbalismu. Úsilí o jeho vymycování se bude zrcadlit v utváření speciální didaktiky češtiny neustále.

Časem vyučovací úlohu sester boromejek převzali zčásti laičtí učitelé. Nebyli odborně ani didakticky připraveni na jazykovou výuku slepých a učili i více předmětů najednou. Přesto se snažili rozšiřovat obsah jazykového vyučování a předobraz k tomu hledali v jazykovém učivu běžných obecných škol. I když byla realizace náhodně vybraného mluvnického učiva zpočátku nepromyšlená, v konečném důsledku přispěla k oživení vyučovacího procesu. Do ústavů proniklo prostřednictvím těchto učitelů tradiční jazykové učivo a tím se otevřel prostor pro pozvolnou modernizaci didaktických postupů.

Metodická praxe prvních ústavních škol využívala jako základní vyučovací postup paměťové učení, neboť slepí žáci nemohli psát běžnou latinkou. Učení se z paměti bylo využíváno jak při předčítání, recitaci, tak i při ojedinělé realizaci mluvnických částí učiva. Zásadní moment ve vývoji speciální didaktiky předmětu proto bezpochyby představovalo postupné zavádění slepeckého písma, a to zejména od 70. let 19. století. V souvislosti s ním se vytvářely jak první speciálně didaktické metodické postupy slepeckého čtení a psaní, tak první speciální čítanky. Koncepce jazykového vyučování poprvé získala jeden z opravdu nosných didaktických impulsů.

Do slepeckých ústavů bylo zavedeno nejprve tzv. Kleinovo písmo, složené z majuskulí jednoduché latinky (Nop, 1957, s. 66). Jeho tiskem vyšla v Klárově ústavu *První čítanka pro slepé děti školy obecné* (1896). Kleinovu písemnou soustavu částečně doplňovalo tzv. Heboldovo písmo (majuskulní písmo psané tužkou přes šablonu s tvary písmen). Jednalo se o plošné písmo, které nemohli nevidomí číst, a tudíž mohlo sloužit pouze pro písemnou produkci nevidomých a recepci vidících (Nop, 1957). V současnosti používaná Brailleova abeceda byla do ústavních škol zaváděná jako poslední (1879) a měla zpočátku velké množství odpůrců (Hoňková, 1927, s. 8–9). Byla odmítána zejména proto, že nekopírovala podobu latinky jako Kleinova soustava, ale vycházela ze specifického tvaru hmatného šestibodu. Zavedení

Brailleova písma do slepeckého vyučování si vynutili především sami nevidomí a někteří pokrokoví učitelé (srov. Smýkal, 1994). Výsledkem jejich snah bylo, že krátce po vzniku republiky v Brněnském ústavu převedli do Brailleova písma čítanku *Poupata – čítanka malých* (1913) od Josefa Kožíška jako první modifikovanou čítanku pro slepé děti schválenou MŠANEM (Hoňková, 1937, s. 185).

Stále neexistovaly žádné speciální učebnice českého jazyka ani žádné pomocné knihy. I když byla k dispozici česká čítanka v Brailleově písmu, která měla suplovat funkci učebnice jazyka (Podzimek, 1938, s. 169), k žákům se v podstatě nedostala a východiskem pro výuku češtiny byl nekvalitní překlad německých textů (Pollandová, 1929, s. 17). Důsledek se přímo projevil v nekonceptním obsahu jazykového učiva, kdy náplní vyučovacích hodin byly především formální opisy podle diktátu učitele.

Po roce 1910 působily na našem území již čtyři výchovné a vzdělávací ústavy³, ale jazykové vyučování se stále utvářelo převážně na pozadí angažovanosti a vynalézavosti řádových sester či laických učitelů. Učitelé neměli odpovídající kvalifikaci, neexistovaly společné osnovy, a proto byla výuka realizována ad libitum. Zatímco na běžných školách předmět vyučovali absolventi filozofických fakult a učitelských ústavů, kteří byli dobře profesně připraveni (Šmejkalová, 2010, s. 59), hlavním kvalifikačním předpokladem učitele slepých bylo nadšení a obětavost v péči o ně (srov. Solarová, Šarbach, 1992). Někteří z nich sice absolvovali běžný učitelský ústav, ale informace o specifických postupech k nevidomým postrádali. Zkušenosti získávali „cestou empirie i intuitivními přístupy v emocionálních vztazích k těžce postiženým dětem“ (Solarová, Šarbach, 1992, s. 16). Východiskem z nevyhovující situace mělo být přizpůsobení slepecké jazykové výuky běžným školám (Hoňková, 1937, s. 184), respektive jejich jazykovým osnovám.

Učitelé proto nově začali zařazovat tradiční témata mluvnického učiva, neboť na byli přesvědčení, že právě tyto okruhy by měly tvořit jádro učební látky. A tak opět zcela nepromyšleně, jako již mnohokrát, začali s inovacemi. Tentokrát pro změnu v nepřiměřeně šíři a bez pevně nastavené posloupnosti témat. Například v jednom vyučovacím týdnu se vyložilo následující syntaktické učivo – *podmět a přísudek; věta jednočlenná; věta dvojčlenná; předmět; příslovečné určení*“, v následném pak *příslovečné určení místa, času, způsobu a příčiny; přívlastek shodný a neshodný; přístavek*⁴. S trochou nadsázky lze dobře rozumět tomu, proč byla ve slohových hodinách žákům zadávána témata typu *Trpělivost je krásná věc!* nebo *Děti nesmí hned plakat*. Učitelé si se zprostředkováním učiva nedokázali funkčně poradit a bylo stále více patrné, že bez oborově a speciálně pedagogicky kompetentních učitelů situace nedojde ke zlepšení. Stav vyučování navíc zůstával mimo zájem ministerstva školství.

Situace se zásadněji změnila na konci 20. let 20. století. Učitelé se začali průběžně exponovat v různých ministerských anketách a také ve veřejné diskusi při učitel-

³ V roce 1909 byl založen Zemský spolek pro výchovu a opatrování slepců v Království českém, který o rok později zakládá v Praze Deylův výchovně vzdělávací ústav pro nevidomé (srov. Smýkal, 1995).

⁴ Tyto informace byly získány z třídních knih Smišené lidové školy pro slepé při československém Státním ústavu pro slepé v Levoči, z let 1922–1930, a z interních materiálů Speciální školy Jaroslava Ježka (dříve Hradčanského ústavu).

ských poradách, na sjezdech či na stránkách tematických odborných časopisů (Dokočil, 1930, s. 132). Jejich příspěvky se vztahovaly k okruhům praktické didaktiky jazykového vyučování – vyučovacím metodám, metodickým postupům, aplikaci speciálních pomůcek, speciálním jazykovým učebnicím apod. – a položily základy pro pozdější speciálně pedagogické či lingvodidaktické výzkumy.

Takovým angažovaným učitelem a klíčovou postavou speciální pedagogiky byl Josef Zeman (1867–1961), absolvent učitelského ústavu v Hradci Králové, který se mimo jiné stal prvním inspektorem speciálních škol a ústavů (Smýkal, 2006, s. 428). Pro formování speciální didaktiky mateřského jazyka byly zásadní jeho první společně československé učební osnovy slepecké školy obecné, které MŠANO vydalo výnosem č. 111.126–I 92 ze dne 6. září 1928. V nich byla nejenom poprvé centrálně sjednocena a systemizována výuka českého jazyka u slepých dětí, ale také akcentována nezbytnost komplexní kvalifikační přípravy jejich učitelů.

Koncepce osnov byla vedena snahou poskytnout slepým žákům stejné vzdělání, jaké bylo realizováno na běžných školách. Přesto byl rozdíl mezi učebními osnovami pro školy obecné a osnovami pro slepecké školy zřejmý (srov. výnosy MŠANO, 1928, 1930). Diference byly jak v obsahu učiva, tak i v hodinové dotaci předmětu. Nižší hodinová dotace češtiny na slepeckých školách souvisela s dvěma zásadními faktory. Prvním z nich bylo předpokládané budoucí pracovní uplatnění žáků v tradičních řemeslech (kartáčnictví, košíkářství, pletení, zpěv a ladičství). Proto byly hodinově posíleny předměty zpěv a hudba, ruční práce a u děvčat ještě nauka o hospodářství. Druhou důležitou okolností bylo propojení ústavních slepeckých škol s internátem, kde se žáci věnovali výchovně vzdělávacím činnostem i odpoledne a večer. K těmto aktivitám patřilo předčítání s výkladem a rozhovory nad přečtenými texty, což doplňovalo osnované jazykové vyučování. Nižší hodinová dotace češtiny jednoznačně přispěla k zúžení a zpřehlednění jazykového učiva; tematickým sjednocením učební látky ve všech slepeckých školách se otevřel prostor pro smysluplnější a věcnější odbornou diskusi nad didaktikou předmětu.

Učivo předmětu jazyk vyučovací bylo rozloženo do tří stupňů – *nižšího*, *středního* a *vyššího*. Při stanovování obsahu autoři respektovali hlavní didaktickou zásadu, jež přetrvávala až do současného vyučování nevidomých, tedy rozvíjet a ve výuce aktivizovat kompenzační smysly. Proto se jazyková výuka opírala o mezipředmětové přesahy zejména do předmětu prvouka, jehož cílem bylo „bystřiti smysly, učiti myslit, obohacovati si výrazový slovník a ujasňovati si představy“ (výnos MŠANO, 1928, s. 356). Toto mezipředmětové propojení funkčně podporovalo především proces obohacování slovní zásoby. Slepí žáci si nemohli rozšiřovat lexikum prostřednictvím přímého zrakového pozorování a v prvoučném výuce měli dostatečný časový prostor k hmatovému či sluchovému seznamování s předměty. Při tom si utvářeli přesnější představu o věci, kterou neviděli, ale pojmenovávali. Například v jedné z hodin mluvnice žáci probírali substantivní kategorie čísla na příkladu deklinačního vzoru ryba a v prvouce paralelně téma *Na rybníku – poznáváme ryby hmatem* apod.

Na nižším stupni (1. a 2. ročník) byl silně akcentován komunikační cíl jazykového vyučování. Na základě specifické hmatové průpravy se slepé děti učily číst a psát Brailleovým písmem (Zeman, 1930, s. 134). Sluchové vnímání bylo rozvíjeno memorováním kratších článků či při vyprávění vlastních zážitků (výnos MŠANO, 1928, s. 356). Vycházelo se z přesvědčení, že „deklamování básní a memorování článků poskytovalo studentům lexikální zázemí a frazematickou oporu“ (Šmejkalová, 2010, s. 46). Na středním (3.–5. ročník) a vyšším stupni (6.–8. ročník) se začala věnovat velká pozornost kognitivnímu cíli. Byl vymezen jako „seznámení se základy mluvnické soustavy potřebných ke správnému psaní, mluvení a porozumění stavbě jazyka“ (výnos MŠANO, 1930, s. 179). Východiskem pro mluvnický a pravopisný výcvik bylo seznámení s ohebnými slovními druhy a na jeho základě docházelo k důslednému procvičování v tvaroslovném a lexikálním pravopise. Pak se přecházelo k základům syntaxe a nauka o (sou)větné stavbě dominovala v celém obsahu učiva vyššího stupně.

Koncepční i metodické ukotvení slohu bylo velmi specifické. Zdraví žáci začínali s výukou již ve 3. ročníku, u slepců se slohová témata zařazovala až od 4. ročníku. Trvalo jim totiž delší dobu, než si osvojili dovednost slepeckého psaní na takové úrovni, aby byli schopni samostatné písemné produkce. Stejně jako na běžných školách bylo v nižších ročnících slepeckých škol preferováno ústní vypravování příhod z vlastního života (srov. výnosy MŠANO, 1928, s. 356 a 1930, s. 224), ale forma mluvená převažovala nad písemnou i v dalších ročnících. Slohová cvičení založená na analýze jazykových prostředků vycházela z reálných životních komunikačních situací, proto byl důraz kladen především na zdvořilostní strategie: *Jak jsem urazil svoje bližní nepromyšlenou řečí, Jaké nadávky si zakazujeme, Jak jsem zdvořilý, úslušný a ochotný k domácím i cizím, Pozorování slovní zdvořilosti u spolužáků a přátel* apod. Tento nosný didaktický prostředek respektující přesah do komunikační praxe se zrcadlil i v dalších výstupech slohového slepeckého vyučování.

Výuka však stále byla vedena čistě prakticky. Každá hodina byla řízena konkrétním tématem, které vycházelo z invence učitele. Vedle tradičních námětů byla zařazována témata z dnešního pohledu didakticky odvážná až nekorektní, v nichž se odrážely mimo jiné i sociální problémy tehdejší společnosti. Při jejich výběru se dbalo jednak na autentický prožitek žáků (př. *Jak jsem oslepl, Co mi nadělil Mikuláš, Kdy jsem pocítil největší strach, Neblahé následky alkoholu, Jak škodí kouření zdraví, Vlastní zkušenosti s lihovinami* apod.), jednak na jejich zkušenost hmatnou (např. *Co jsme hmatali na zahradě, Jak si co představujeme, Co se mi líbí v ústavu, Co jsem modeloval, Jak zhyнул náš první sněhulák* apod.) nebo sluchovou (např. *Žáci vypráví, co sami slyšeli, Z myšlenek pana prezidenta, Jak jsme poslouchali rádio* aj.). Tento didaktický postup vycházel z přesvědčení, že slepci mají jasné představy o předmětech, které jsou v jejich bezprostředním okolí (v dosahu jejich ruky a ucha). Někdy mohl být přístup učitele k názornosti zbytečně důsledný a následkem toho pak mohla být (a byla – pozn. aut.) celková kognitivní náročnost výuky nízká. Popsaný laický přístup byl časem optimalizován a učitelé se nebáli zařazovat do slohových hodin širší náměty.

V příspěvku jsme se pokusili naznačit, jak byla cesta ke speciální výuce mateřského jazyka komplikovaná. Její postavení v řemeslné koncepci slepeckého vzdělávání v letech 1807–1928 nebylo příliš lichotivé a nedosahovalo úrovně běžných obecných škol. Ani po zavedení prvních osnov se učitelé nedočkali tolik očekávané metodické podpory v podobě učebnic (Podzimek, 1938, s. 169–170), na jejichž základě by byli schopni ve výuce lépe systemizovat jazykové učivo. Přesto vydané osnovy představovaly primární východisko na cestě k odbornému zkvalitnění speciálního vyučování.

Literatura

DOSKOČIL, J. Poválečné hnutí slepecké u nás i v cizině. *Úchylná mládež*, 1928, r. IV, s. 163–174.

DOSKOČIL, J. Výchovné slepectví po převratě. In *Sborník prací z oborů péče o mládež úchylnou vydaný na počest životního díla Josefa Zemana*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 1931.

HOŇKOVÁ, S. D. Slepecké písmo v našich ústavech. *Úchylná mládež*, 1927, r. III, s. 7–9; Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež*, 1934, r. X, s. 64–70; Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež*, 1937, r. XIII, s. 184–186.

KLAR, A.; VOJTKO, T. (ed). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*, 1831. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Cura Mancorum Pedagogica.

NOP, L. *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, 1957.

PAVLÍK, F. *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta, 1898.

PODZIMEK, J. Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež*, 1938, r. XIV, s. 165–170.

POLLANDOVÁ, E. Slepecké školství. *Úchylná mládež*, 1929, r. V, s. 14–21.

SMÝKAL, J. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých, 1994.

SMÝKAL, J. *Tyflopedické kalendárium*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých, 1995.

SMÝKAL, J. *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, 2006.

SOLAROVÁ, S.; ŠARBACH, Z. *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar, 1992.

ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola, úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, 2010.

VENCOVÁ, I. Nejstarší škola pro nevidomé v Čechách. *Speciální pedagogika*, 2003, r. 13, č. 1, s. 54–63.

ZEMAN, J. *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, 1930.

Výnosy MŠANO, MŠO ze 4. 8. 1923, č. 92189-1 o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské, In *Věstník MŠANO V*, 1923, s. 453; z 6. 9. 1928 č. 111.126–I, kterým se zavádějí na dobu tří let učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). In: *ibid.* X, 1928, s. 351–383; z 2. 9. 1949 č. 115.350–I. Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení. In: *ibid.* V, 1949, s. 363–364; z 6. 5. 1930 č. 47.413–I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (l'udové). In *ibid.* XII, 1930, s. 175–260.

K nekorespondenci mezi kodifikací a spisovným územ

Její možné využití v hodinách češtiny

Luboš Veselý, PdF UPOL

lubos.vesely@upol.cz

Klíčová slova: kodifikace, literární použití, jazyková korektnost

Keywords: codification, literary usage, language correctness

On the Differences between Codification and Literary Usage Their Possible Applications in the Lessons of Czech

The article deals with the differences between codification and literary usage and their possible applications in the lessons of Czech. We ask two main questions: 1) What might be the causes why a form that is not codified became widespread (in literary usage)? 2) Why the form was not codified and was its omission substantiated (did it appropriately reflect the language norm of the times when the codification was compiled)?

Na základní i střední škole si mají žáci a studenti co nejlépe osvojit spisovnou češtinu, systém jazykových prostředků, který se různou měrou odlišuje od toho, kterým byli do té doby zvyklí komunikovat.¹ Dozívají se třeba, že by správně spisovně neměli vyslovovat a psát *řiditel*, nýbrž jen *ředitel* (i když daná osoba řídí, a neředí), že by ve spisovném projevu neměli užívat *vyjímečný*, *výjimka* a *vyjímečně*, ale pouze *výjimečný*, *výjimka* a *výjimečně*, že místo *znám jí* (pohádka) se má říkat a psát *znám ji*, že správně je *tátova taška* (ne *tátovo* či *táty taška*), *žádná hanba* [hanba] (ne *žádná hamba* [hamba]), *standardní postup / životního standardu / chovat se standardně* (nikoli *standartní postup / životního standartu / chovat se standartně*) atp. Tyto a jiné odlišnosti jsou tedy pro žáky různě obtížnými překážkami na cestě ke zvládnutí spisovné kodifikace.² K nejobtížnějším pak patří ty případy, kdy jsou nekodifikované podoby uzuální, kdy se dosti často vyskytují i v komunikátech, které jsou jinak spisovné. Z výše uvedených prostředků lze za takové považovat např. slova *vyjimka* nebo *standartní*, zejména tedy v mluvené podobě [vijímka] a [standartní]. Právě případy, kdy je i nekodifikovaný prostředek ve spisovném projevu dosti frekventovaný, jsou v centru pozornosti tohoto příspěvku.³ Pokusím se v něm ukázat, jak by se s nimi podle mě dalo pracovat i při výuce češtiny.

Je nepochybně správné, že jsou studenti (všech stupňů škol)⁴ informováni o tom, jak je norma spisovné češtiny zachycena v kodifikačních příručkách (ve slovnících,

¹ Byl je pravda, že se spisovnou češtinou většinou přišli do styku již dříve, v mateřské škole, při poslechu pohádek, při sledování televize atp.

² Úmyslně zde neužívám slova „norma“, neboť – jak známo – kodifikace a norma nemusejí být v souladu (k tomu srov. např.: „Norma se vyvíjí stále a nepřetržitě, kdežto k. nemůže zachycovat vývojové změny jinak než po etapách, staticky; proto rozpory mezi normou a k. pozvolna narůstají a k. v některých místech zastarává. Tento stav se obvykle řeší změnami n. dílčími úpravami k.“ (Kraus, 2017); další poučení o vztahu normy a kodifikace lze nalézt také u I. Nebeské (2003, s. 37n. nebo 59n..))

³ Touto problematikou se nejnověji zabývá Beneš (2017).

⁴ I vysokoškolští studenti českého jazyka se leckdy o spisovné normě a kodifikaci dozvědí něco nového.

mluvnicích či Pravidlech českého pravopisu), co je podle nich noremní (správné), a co nikoli. Mnohdy by však bylo prospěšné nespokojit se jen s prostým konstatováním, že je určitá forma nespisovná či nekodifikovaná a že je třeba užívat formu jinou, kodifikovanou. Bylo by to prospěšné hlavně v těch případech, kdy jsou i nekodifikované podoby dosti časté (i v textech spisovných), neboť právě tyto situace mohou snadno vyvolávat následující otázku: Proč vlastně, v důsledku čeho jsou tyto jednotky nespisovné, když se s nimi (i ve spisovných textech) poměrně často setkáváme, popř. jich i sami užíváme? Takové otázky mohou napadat žáky/studenty, ale i učitele. Jsou to otázky oprávněné a netriviální, jejichž uspokojivé zodpovězení nemusí být snadné (ani pro lingvisty).

Určitě nemůže být jediným ani hlavním argumentem pro spisovnou správnost jednoho a nesprávnost druhého prostředku to, že první je obsažen v kodifikační příručce, zatímco druhý nikoli. V takovém případě by hrozilo, že si žáci utvoří představu, že podstatou (popř. kritériem či přímo příčinou) (ne)správnosti jazykového prostředku je jeho (ne)přítomnost v kodifikační příručce. Taková představa by byla samozřejmě nesprávná, neboť – jak už bylo připomenuto – kodifikace a norma nemusejí být v souladu.

Jde o otázky vybízející k přemýšlení a škola má vést k přemýšlení. Je jistě možné obracet se v těchto případech na příslušné instituce (hlavně na jazykovou poradnu ÚJČ AV ČR); domnívám se však, že i učitelé a žáci se mohou společně snažit hledat odpovědi, že mohou společně usilovat o pochopení situace, kdy jsou uzuální prostředky nekodifikované. Přitom si mohou pokládat především následující dvě otázky: 1. Co mohlo způsobit, že se daná (nekodifikovaná) forma tak rozšířila (i v projevech spisovných)?; ale také 2. Bylo nezahrnutí dané formy do kodifikační příručky náležité neboli respektovalo soudobou (v době vytváření příručky platnou) normu?⁵ Nejde v první řadě o to, aby se při tomto přemýšlení nutně docházelo ke správným (jazykové realitě odpovídajícím) závěrům, podstatné je zde právě to přemýšlení, snaha „přijít věci na kloub“.⁶ Domnívám se také, že v některých případech by se (při uplatnění navrhovaného přístupu) mohlo učitelům a žákům podařit nahlédnout do principů či mechanismů jazykového vývoje, jazykových změn.

Pokusím se nyní alespoň na jednom příkladu naznačit, jak by takové přemýšlení, snaha porozumět situaci mohla podle mého názoru vypadat v praxi:⁷

Zpěčovat se versus vzpěčovat se

Stimulem pro podniknutí níže prezentovaných šetření, průzkumů a úvah byla informace, že jedinou kodifikovanou podobou je *zpěčovat se*.

Korpusové šetření

Nejprve jsem provedl jednoduché korpusové šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda je (i) podoba *vzpěčovat se* uzuální:

⁵ Logicky vzato, měla by otázka č. 2 předcházet otázce č. 1.

⁶ Tímto souvětím samozřejmě referuji pouze k navrhované didaktické praxi, nikoli také k praxi vědecké.

⁷ Ani tady nepůjde o formulování nutně platných závěrů; příklad má funkci ilustrativní.

Zjistil jsem, že SYNV6 má pro dotaz „lemma zpěčovat“ 544 výskytů a pro dotaz „lemma vzpěčovat“ 245 výskytů. Poměr ve prospěch jediné kodifikované formy je tedy pouze 2,2 : 1 (... *b u r ž o a z n í n a k l a d a t e l P a v e l s e p o k o u š e l s o u d r u h u V o h n o u t o v i v y s v ě t l i t , p r o č s e v z p ě č u j e v y d a t j e h o p ř e k l a d a t e l s k é d ě l o* (Škvorecký, Mirákl, 1991); *Když se dítě vzpěčuje, nevěčte je na atrakci* (Respekt).

S ohledem na právě uvedené údaje lze podobu *vzpěčovat se* považovat za uzuální.

Prověření kodifikačních příruček

Při následném prověřování kodifikačních zdrojů jsem došel zejména k těmto zjištěním:

Slovník spisovného jazyka českého (jeho elektronická verze) má pouze heslo *zpěčovat se*, v němž je však také informace, že se toto sloveso dříve psalo i *vzpěčovat se*. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2000) zná jen podobu *zpěčovat se*; variantu *vzpěčovat se* vůbec nezmiňuje. Pravidla českého pravopisu (1993) umožňují pouze *zpěčovat se* a také Internetová jazyková příručka obsahuje jenom *zpěčovat se*. Příruční slovník jazyka českého (jeho elektronická verze) však v hesle *zpěčovat se* uvádí, že se toto sloveso píše též *vzpěčovat se*, a navíc obsahuje i heslo *vzpěčovat se*, k němuž poskytuje 12 excerpčních lístků⁸: *Ale nebylo mu dobře ani u Boha, a to přiznat se vzpěčoval* (Loukotková, 1957); *Budeš-li se vzpěčovat, přinutím tě* (Šmilovský, 1892); *Zato však Amila se nevzpěčoval žítí pod jednou střechou s japonskými agenty, kteří byli hlavními strůjci zákeřného přepadu* (Kopta, 1940).

Domnívám se, že fakta zjištěná prověřením kodifikačních příruček a (hlavně) korpusovým šetřením mohou vést k jistým pochybnostem o tom, zda bylo kodifikování jediné podoby *zpěčovat se* (v SSČ, PČP a IJP) v souladu se soudobou spisovnou normou.

Odhad příčin / motivace psaní nekodifikované podoby

Na základě autentických dokladů v PSJČ je zřejmé, že se podoby *vzpěčovat(i) se* užívalo i ve spisovné češtině poslední čtvrtiny 19. století a první poloviny 20. století. Protože však dokladů na podobu *zpěčovat(i) se* je v PSJČ mnohem více⁹, položil jsem si otázku, co mohlo vést k tomu, že je dnes podoba *vzpěčovat se* (pravděpodobně) rozšířenější než dříve (srov. výše výsledky šetření v SYNV6):

Lze myslím uvažovat zejména o dvou příčinách toho, proč dnes mnozí uživatelé identifikují ve slovese (*v*)*zpěčovat se* předponu *vz-*, a v souladu s tím (a v rozporu s kodifikací) ho píší *vzpěčovat se*:

1. Velkou roli hraje s největší pravděpodobností analogie založená na významové shodě či podobnosti slovesa (*v*)*zpěčovat se* se slovesy, v nichž je přítomna – a (takřka) důsledně se píše – předpona *vz-*: *vzpírat se*, *vzpouzet se*, *vzdorovat*; snad i *vzpřítčit se*¹⁰ (*vůli parlamentu*) a *vztekát se* (*vzpíral se / vzpouzel se / vzdoroval / (v)zpěčoval se tomu; vzpouzel se / vzpíral se / (v)zpěčoval se vůli mocenských elit*). Jde

⁸ Je jich 20, ale některé se opakují a některé obsahují podobu *zpěčovat se*.

⁹ Jde o 200 excerpčních lístků (některé z nich obsahují podobu *vzpěčovat se*).

¹⁰ PČP připouští i psaní *zprítčit se*.

o význam ‚stavět se na odpor‘. Významově nejbližší slovesa *vzpírat se* a *vzpouzet se* také mají se slovesem (*v*)*zpečovat se* stejné pravovalenční doplnění: dativ/infinitiv¹¹ (což souvisí s významovou blízkostí) a společnou vlastností je také to, že všechna tři slovesa jsou reflexiva tantum.

Významová blízkost uvedených slov se myslím projevuje a potvrzuje (nejen jejich – nikoli obecnou – zaměnitelností, ale) i jejich souvýskytem v textech:

Přítom Davídek nemá viditelné mentální postižení, takže na lidi působí jako normální, ale nevychované a neposlušné dítě. Každý, kdo si s malými dětmi prožil „období vzdoru“, kdy se na veřejnosti vzpečovaly a vztekal, si umí představit, jaké nepřijemné situace zažívá rodina malého „pacienta“. (SYNV6, Zdraví); *A jakmile jsem začala jenom trochu klást odpor, tak jsem byla příkurtována.* „*Vzpírala jste se, vzpečovala?*“ (SYNV6, Blesk); *Potřeba přesně zachytit, do slov zařadit zanikající svět, byla také hlavním důvodem Hejdova deníku – čelit erozi, vzpřítit se a vzdorovat zanikání a smrtelnosti.* (SYNV6, Respekt).

2. Druhá příčina je primárně povahy fonetické: Existuje početná řada slov s prefixem *vz-*, u nichž se počáteční *v*, resp. [v] nebo [f] (podle (ne)znělosti následujících souhlásek), velmi často nevyslovuje, avšak píše se *vz-*: *vzpírat se* [spírat se], *vzpouzet se* [spouzet se], *vzpamatovat se* [spamatovat se], *vzplanout* [splanout], *vzpomínat* [spomínat], *vzporný* [spurní], *vzpruha* [spruha], *vzpoura* [spoura], *vzpěrač* [spjerač], *vzpomínka* [spomínka], *vzbudit* [zbudit], *vzbouřit* [zbouřit], *vzbouřenec* [zbouřenec], *vzmuž se*¹² [zmuž se],¹³ *vzkvétat* [skvětat], *vzkřísit* [skřísit], *vzchopit se* [schopit se], *vzkypět* [skipjet] aj.

Fonetické zdůvodnění toho, proč [v] či [f] v těchto případech mnohdy odpadá: a) v konsonantických skupinách tohoto typu jsou většinou nejstabilnější hlásky v morfému poslední (zde [s], [z]) a poslední ve skupině vůbec (např. [p] ve *vzpamatovat se*), b) sykavky v češtině vynikají nejvyšší stabilitou, c) má-li [f] v porovnání s konsonantickým okolím (zde [s]) výrazně nižší intenzitu, zřejmě není percepčně významné a lze ho vypustit bez nežádoucího vlivu na percepci, zejména v běžné řeči.¹⁴ Palková (1994, s. 336) v souvislosti s pozorovaným jevem píše: „Ve spojení předpony *vz-* s následující retnou souhláskou *b*, *p* je v běžné výslovnosti přípustné i zjednodušení, nedojde-li k záměně významu.“ Uvádí příklady *vzpomínka* [fspomínka] i [spomínka] a *vzbudit* [vzbudit] i [zbudit].

Shrnutí

Na základě výsledků průzkumů a úvah jsem došel k následujícímu závěru: Proces „odehrávající se v hlavách uživatelů“ a vedoucí k psaní (ale i k vyslovování)

¹¹ Ze SYNV6: *Irák se večera znovu vzpíral vydat inspektorům OSN požadované dokumenty ...* (Mladá fronta DNES); ... *zda se za stejných podmínek také tak vzpečujete uvěřit teorii, že člověk se vyvinul z opice v důsledku práce.* (Vlasta); *Jako jediná z pěti parlamentních partají se vpouzí podpořit sice stručinou, avšak zásadní změnu zákona ...* (Právo). Příklady na vazbu dativní už byly uvedeny výše.

¹² U tohoto slovesa umožňují PČP dvojí psaní, *vzmužit se* i *zmužit se*.

¹³ Zvýrazněny jsou retnice – k tomu viz níže.

¹⁴ Osobní konzultace s Pavlem Machačem, Ústav obecné lingvistiky FF UK.

podoby *vzpěčovat se* [fspječovat se] by mohl (modelově) vypadat zhruba takto: Uživatel přisuzuje slovesu (*v*)*zpěčovat se* význam ‚stavět se na odpor‘ a ‚uvědomuje si‘, že tento (či velmi podobný) význam mají i slovesa *vzpírat se* nebo *vzpouzet se*, jejichž předponu považuje za znak (či výrazný exponent) daného významu. Dále ‚ví‘, že slova s předponou *vz-* se často vyslovují bez iniciální retnice ([spírat se], [spouzet se], [spamatovat se], [splanout], [zbudít]), ale píše se s ní (*vzpírat se* ...). Jako styčný bod s možnou působností možná nelze vyloučit ani přítomnost retnice, zejména [p], po sykavce: [spječovat se] tak jako [spírat se], [spouzet se], [spamatovat se], [splanout] a mnoho dalších. Vlivem těchto podmínek pak uživatel identifikuje ve slovese (*v*)*zpěčovat se* předponu *vz-*, a píše (anebo i vyslovuje) *vzpěčovat se* [fspječovat se].

Tuto úvahu lze dobře uplatnit i na situaci, kdy by noremní bylo nejprve pouze *zpěčovat se*; je však také otázka, zda taková situace vůbec kdy existovala – např. podle etymologů V. Machka (1968) či J. Rejzka (2001) lze s prefixem *vz-* ve slovese (*v*)*zpěčovat se* počítat i pro starou češtinu.

Pokusil jsem se v tomto příspěvku načrtnout a navrhnout, jak by se podle mého mínění dalo i při výuce češtiny pracovat se skutečností, že spolu kodifikace a úzus spisovných komunikátů někdy nekorespondují. Myslím si, že by tímto způsobem mohli učitelé a žáci/studenti – ve vzájemné spolupráci – hlouběji pronikat do „jazykového dění“, do toho, co se někdy označuje jako „vznikově rozvojové principy“ (srov. Kořenský 2014, s. 101–107), popř. ještě jinak řečeno do principů a mechanismů jazykového vývoje. Dalšími efekty by mohlo být rovněž zdokonalení práce s kodifikačními příručkami nebo též osvojení si základů práce s Českým národním korpusem. Také se domnívám, že nastíněný přístup by se dal uplatnit i na vysokých školách, při výuce budoucích učitelů českého jazyka.

Závěrem nabízím (na vyzkoušení) ještě dvě dvojice jazykových prostředků, s nimiž by bylo podle mě možné pracovat podobně jako s dvojicí *zpěčovat se* vs. *vzpěčovat se*: 1. *zešeřit se* vs. *sešeřit se* a 2. *zhlédnout* vs. *shlédnout film / výstavu / představení*.

Literatura

BENEŠ, M. Nesoulad pravidel a vět o pravidlech jako problém jazykové kultury. In ORGOŇOVÁ, O.; BOHUNICKÁ, A.; MÚCSKOVÁ, G.; MUZIKOVÁ, K.; POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. (eds.). *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach*. Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava, 2017, s. 275–287.

Internetová jazyková příručka [online] <<http://ujc.avcr.cz/miranda2/m2/elektronicke-slovniky-a-zdroje/internetova-jazykova-prirucka.html>>

KOŘENSKÝ, J. Vznikově rozvojové principy, diachronie, synchronie, pružná stabilita. In KOŘENSKÝ, J. *Proměny myšlení o řeči na rozhraní tisíciletí*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc, 2014, s. 101–107.

KRAUS, J. Kodifikace. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový etymologický slovník češtiny*, 2017. [online] <<https://www.czechency.org/slovník/KODIFIKACE>> Cit. 2018-07-24.

MACHEK, V. *Etymologický slovník jazyka českého (Druhé, opravené a doplněné vydání)*. Academia: Praha, 1968.

NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. Karolinum: Praha, 2003.
PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Karolinum: Praha, 1994.
Pravidla českého pravopisu. Academia: Praha, 1993.
Příruční slovník jazyka českého [online] <http://psjc.ujc.cas.cz/>
REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. LEDA: Voznice, 2001.
Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Academia: Praha, 2000.
Slovník spisovného jazyka českého [online] <http://ssjc.ujc.cas.cz/>

Z nové umělecké literatury

Slovenská literatura v Česku aktuálně

Lubomír Machala, KB FF UP v Olomouci

lubomir.machala@upol.cz

Klíčová slova: analytická interpretace, próza *Letmý sneh*, Pavel Vilikovský, kritická reflexe, přehled českých překladů, slovenská polistopadová beletrie

Keywords: Analytical interpretation, prose *Letmý sneh*, Pavel Vilikovský, critical reflection, overview of Czech translations, Slovak fiction after 1989

Slovak Literature in Czechia Today

The article provides an overview and critical reflection of Czech translations of Slovak fiction published after the split of Czechoslovakia in 1993. It also attempts to draw the general picture of Slovak literature based upon the translations. The picture is then completed by the outline of activities of Slovak authors and publishers in Czechia and by critical reviews of these activities. The final part of the article contains analysis and interpretation of Pavel Vilikovský's prose *Letmý sneh*.

Jazyková blízkost češtiny a slovenštiny je nezpochybnitelná, stejně jako blízkost obou uvedených kultur, respektive literatur. Právě aktuální podoba jedné z oblastí rozsáhlého komplexu vzájemných česko-slovenských vztahů, vlivů a propojení, konkrétně tedy podoba slovenské literatury, jakou nabízí české prostředí, je v této stati předmětem našeho zájmu. Pokusíme se v ní především odpovědět na otázku, jakou podobu mají prezentace a reflexe slovenské literatury (respektive beletrie) v českém prostředí po roce 1993, tedy od rozdělení Československa. Nehodláme se přitom ovšem omezit pouze na problematiku knižního vydávání českých překladů slovenské beletrie, třebaže jejich excerptce z nejrůznějších databází¹ představuje základ, z něhož vycházíme. Budeme totiž rovněž reflektovat názory na problém, zda je vzájemné překládání české a slovenské literatury potřebné, popřípadě budeme sledovat a komentovat způsoby i prostředky zprostředkující informace o slovenské literatuře české čtenářské veřejnosti (laické i odborné).

¹ Za základní a reprezentativní považujeme Souborný katalog České republiky (CASLIN), přístupný na stránkách Národní knihovny ČR.

Vzájemné stýkání, vazby, vlivy a specifika české a slovenské literatury patří v českých a slovenských literárních kruzích k odvěkým tématům a otázka, **zda je správné a potřebné slovesnou tvorbu obou našich národů vzájemně překládat**, permanentně zaznívá přinejmenším od časů kodifikace samostatného slovenského jazyka čili od poloviny 19. století. V šedesátých letech dvacátého století, tedy v době mimořádně intenzivních a vzájemně se obohacujících kontaktů české a slovenské literatury, respektive jejich reprezentantů, si například otázku *Prekladať?* položil Juraj Špitzer.² Před necelými deseti lety pak problematika česko-slovenské literární vzájemnosti zaujala studenty na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vydávající časopis *LitENky*, kteří se obrátili na Vladimíra Barboríka, Michala Jareše, Lubomíra Machalu i Miroslava Zelinského s několika dotazy z dané oblasti.³ Zřejmě nejčastěji a nejkompexněji se problematikou vzájemných vztahů mezi českou a slovenskou literaturou zabýval v poslední době slovenský literární vědec Radoslav Passia,⁴ a to právě s prvořadou pozorností věnovanou otázce, zda je nutné překládat slovenská literární díla do češtiny. Vyústěním jeho úvah pak byl, stejně jako u Juraje Špitze, jednoznačný příklon k pozitivní odpovědi.

Passia však krom toho také konstatoval: *Zdá sa, že základnými pojmami charakterizujúcimi vzťah slovenčiny a češtiny a môžeme povedať, že aj slovenskej a českej literatúry v dejinnom priereze, sú na jednej strane blízkosť, na druhej strane asymetria. V recepcii druhej kultúry sú vo všeobecnosti («v priemere») aktívnejší Slováci, teda aby som bol konkrétny: česká literatúra je na Slovensku vo všetkých oblastiach literárneho života bohatšie zastúpená ako slovenská literatúra v Česku. No zároveň treba povedať, že na českej strane je vidieť snahu túto asymetriu korigovať.*⁵

Jako příklad zmíněné snahy můžeme uvést počínání některých českých novin a časopisů, které vedle ukázek tvorby a recenzí nemnoha slovenských beletristických titulů⁶ čas od času prezentují přehledové stati informující o soudobém dění ve slovenské literatuře. Konkrétně máme na mysli články Miroslava Zelinského *Mladá slovenská próza 90. let* (Tvar, 11, 2000, č. 12, s. 12–13), Jaroslava Šranka *Kapitolka z kapesního průvodce slovenskou poezií* (Host, 17, 2001, č. 5, s. 65–66), Petra Zajace *Slovenská literatura devadesátých let v obrysech* (Host, 17, 2001, č. 5, s. 79–86) anebo Tomáše Weisse *Nad Tatarkou publikává* (Lidové noviny, 19. 11. 2006, příloha *Orientace*, s. V). Vyšly také dva časopisecké speciály věnované slovenské literatuře, konkrétně to bylo třetí číslo *Souvislostí* v roce 2006 a druhé číslo *Tvaru* v roce 2017.

V daném kontextu třeba také ocenit velkoryse pojatý dvanáctidílný *Kurz slovenštiny pro Čechy*, připravený ve spolupráci Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i.,

² ŠPITZER, J.: *Prekladať?* In: *Slováci česky*. Praha: SNKLU, 1965, s. 34–38.

³ „Je nutné slovenskou literaturu překládat do češtiny?“ (Anketa). In: *LitENky* (Literární novinky), 5, 2009, s. 5.

⁴ Viz jeho články *Pahýl* nebo *Výhonok* (2007), *Prekladať, alebo neprekladať?* *Niekoľko postrehov k súčasným vzťahom slovenskej a českej literatúry* (2008) nebo „Někde to tam musí být...“ (K situácii a recepcii slovenskej literatúry v Česku, 2010).

⁵ PASSIA, R.: „Někde to tam musí být...“ (K situácii a recepcii slovenskej literatúry v Česku). *Romboid*, 46, 2010, s. 41.

⁶ V devadesátých letech to bývaly jak kritické ohlasy původních slovenských vydání, tak českých překladů, později už redakce preferují reflexi přeložených děl.

a Filozofické fakulty Univerzity Karlovy pro *Lidové noviny*, které ho publikovaly na jaře 2016. Kromě zasvěcených jazykových výkladů a upozornění na nejrůznější zvláštnosti přinášel totiž také texty Milana Lasici, Júlia Satinského, Mariána Labudy či Stanislava Rakúse s česko-slovenskou tematikou.

Tento seriál byl uveden rozhovorem s lingvistkou Mírou Nábělkovou z FF UK, nazvaným *Češi slovenštině odvykají*.⁷ Což je fakt evidentní hlavně v mladších vrstvách české populace. A také jeden z hlavních argumentů, který slovenští i čeští nakladatelé používají při stále častějším vydávání českých podob slovenské beletrie, pakliže tento krok vůbec vysvětlují.

Znovu se teď nabízí připomenout výše zmíněnou asymetrii: Pořád totiž platí, že české tituly překládat do slovenštiny nemá valného smyslu, jak se o tom přesvědčil třeba Koloman Kertész Bagala, když vydal slovenský překlad Vieweghova románu *Vybíjená* (2004; *Vybíjaná*, 2004).

Jak to tedy ale skutečně vypadá s **vydáváním slovenské beletrie v českých překladech**? Tomáš Weiss totiž v roce 2006 tvrdil, že *za posledních deset let bylo v Česku k mání cca 10 knih slovenských autorů přeložených do češtiny*.⁸ Ve stati publikované Lubomírem Machalou a Simonou Kukučovou v roce 2010 zase stojí, že za sedmáct let po rozdělení Československa bylo vydáno *nemnoho přes padesát knih obsahujících překlady původně slovenských beletristických textů. Jasně převažují prozaické knihy pro dospělé, přibližně třikrát méně vyšlo básnických sbírek, knížek pro děti jsme zaregistrovali sedm*.⁹ Obecně cenná databáze českých překladů slovenských knih mezi léty 1900 a 2014 dostupná na stránkách *Czech-Slovak Translation* zase obsahuje těžko vysvětlitelný hiát mezi roky 1979 a 1998 a bohužel, jak se ukázalo při detailnější revizi, není úplná ani v jiných letech.

Proto jsme přistoupili k vytvoření v úvodu avizovaného vlastního přehledu vydaných českých překladů slovenské beletrie po roce 1993. Vytvořili jsme ho excerpcí databází Národní knihovny doplněnou a kontrolovanou i z jiných zdrojů (výše zmíněná databáze *Czech-Slovak Translation*, vlastní záznamy atd.).¹⁰

Ze vzniklého soupisu¹¹ lze vyčíst vcelku překvapivé výsledky. Zatímco ve třech dekadách před rozdělením Československa oscilují počty vydaných přeložených knih mezi pěti až dvaceti, kterýžto údaj platí i prakticky pro celá devadesátá léta, tak od roku 2000 dochází k nárůstu na dvacet až třicet titulů, ovšem v posledních třech čtyřech letech tato produkce dosahuje dokonce až šedesáti či sedmdesáti položek.

⁷ NÁBĚLKOVÁ, M.: Češi slovenštině odvykají. *Lidové noviny*, 29, 18. 3. 2016, s. 18.

⁸ WEISS, T.: Nad Tatarkou publikává. *Lidové noviny*, roč. 19, 11. 11. 2006, příloha Orientace, s. V.

⁹ MACHALA, L.; KUKUČOVÁ, S.: Překladaťelom snadno a rychle. K českým překladům současné slovenské beletrie. *Listy*, 40, 2010, s. 46.

¹⁰ Základní excerpci provedl M. Jareš, na dalším doplnění a zpracování našeho bibliografického soupisu se kromě autora textu státi podílela A. Zdeňková. Celá databáze bude od ledna 2019 dostupná na webových stránkách Spisovatelé a literatura [online] <<http://spisovatele.upol.cz/>>

¹¹ Část tohoto soupisu, obsahující tituly českých překladů slovenské literatury vydaných od ledna 2017 do srpna 2018, je na [online] <www.ceskyjazykaliteratura.cz>

V těchto číslech představují ovšem nemalou část tituly literatury pro děti a mládež, jen za poslední tři roky jich vyšlo ke čtyřiceti.

Prvotní analýza a vyhodnocení naší databáze vede k následujícím dílčím závěrům:

1. Český knižní trh má zájem především o slovenskou populární literaturu, hlavně pak o čtení pro ženy a dívky, komiksy a různé variace osudu Alžběty Báthoryové.

2. Obraz slovenské literatury vzniklý na základě českých překladů je z kvalitativního hlediska dosti deformovaný, ústřední pozice v něm totiž nepřipadají respektovaným osobnostem současné slovenské literatury, jakými jsou například Pavel Vilikovský, kterému v letech 2005–2017 vyšly čtyři překlady, nebo Rudolf Sloboda (čtyři překlady v letech 2005–2013), popřípadě Petr Pišťanek (čtyři překlady v letech 2008–2014). Výrazně lépe jsou na tom známí autoři populární literatury Eva Urbaníková (jedenáct překladů v letech 2009–2016) či Dominik Dán (dvacet překladů v letech 2010–2017). Ještě úspěšnější jsou ale tituly z oblasti tzv. čtiva pro ženy, konkrétně třeba knihy Táni Keleové-Vasilkové (dvacet osm překladů v letech 2001–2018), Kataríny Gillerové-Brezníkové (jedenáct překladů v letech 2003–2017), Jany Benkové (devět překladů v letech 2013–2017), Dany Hlavaté (sedm překladů v letech 2015–2018), Karin Krausové (pět překladů v letech 2014–2017), Moniky Wurm (čtyři překlady v letech 2015–2017) ad. Nakladatelství jako Baronet, Motto, Brána či Noxi jsou výrazně agilnější než třeba Host či Větrné mlýny, které bývají českou kulturní veřejností především spojovány s šířením slovenské literatury v Česku.

3. Zvláštní případ představuje v daném kontextu autor fantasy literatury a historických detektivek Juraj Červenák, jemuž v letech 2003–2017 vyšlo knižně dvacet pět českých překladů jeho děl. Mnohá z nich jsou totiž překládána ještě z rukopisů a tyto české překlady vycházejí dříve česky než slovensky (některé pak nemají ani slovenskou knižní verzi, viz cykly *Bohatýr* a *Bivoj*). Nejednoznačné je také určení čtenářského adresáta, jelikož Červenákovy fantasy texty cílí spíše na mladší publikum. Ovšem hraniční postavení mezi literaturou pro čtenáře nižšího věku a dospělé je příznačné pro mnohá fantasy díla, tudíž celou Červenákovu tvorbu primárně řadíme do literatury pro dospělé.

4. Ze třinácti próz oceněných v letech 2006–2018 patrně nejprestižnější literární cenou na Slovensku nazvanou Anasoft litera se českého překladu dočkalo šest titulů. Konkrétně to byly: vítězové z roku 2006, tedy Pavel Vilikovský s knihou *Čarovný papagáj a iné gýče* (česky Kouzelný papoušek a jiné kýče, 2007), 2007 Marek Vadas s prózou *Liečiteľ* (česky Léčitel (2014), 2010 Stanislav Rakús s povídkovým cyklem *Telegram* (česky Telegram (2017), 2011 Monika Kompaníková s románem *Piata loď* (česky Pátá loď, 2012) a 2012 Balla s prózou *V mene otca*, (česky Ve jménu otce, 2017).

5. Mezi třinácti tituly odměněnými v rámci Anasoft litery Cenou čtenářů si čeští nakladatelé vybrali také šest próz: V roce 2009 to byla kniha *Stalo sa prvého septembra...* (česky Stalo se prvního září... , 2010) Pavola Rankova, v roce 2011 *Pes na ceste* (česky Pes na cestě, 2013) Pavla Vilikovského, 2012 *Miesta v sieti* (česky

Místa v síti, 2015) Veroniky Šikulové, 2015 *Vtedy v Lošonci* (česky Tehdy v Lošonci, 2018) Petra Balka a v roce 2017 *Trhlina* (česky Trhlina 2017) Jozefa Kariky.

6. Současná slovenská poezie je překládána do češtiny jen ve stopovém množství, navíc se tak děje takřka výlučně v antologiích¹² anebo jsou překládána díla spíše okrajových či méně známých básníků a básníků, jako jsou například Iveta Taufer, Anna Lazurová či Štefan Sandtner. Neměli bychom také přehlédnout, že slovenský básník Jozef Junas píše své verše rovnou v češtině – viz třeba jeho sbírky *Někdo mi stále chodí po životě* (1994), *Když lásky nelžou* (1996) ad.

7. Kromě výběru titulů k překladu zůstává velkým problémem také kvalita překladů. Neaktivnějším překladatelem je Miroslav Zelinský, který se svou manželkou a dcerami přeložil za patnáct let více než čtyřicet titulů. Přibližně dvě desítky překladů pak mají na kontě Miluše Krejčová a Olga Dobříková – Krejčová za dvanáct let a Dobříková za čtyři roky. Práce chvatná, málo platná, což ani nemusí příliš vadit u produktů Gillerové-Brezníkové či Benkové. Ale když je odbytý překlad Vilikovského či Bally, tak to je škoda, opravdová.¹³

Je tedy zřejmé, že po rozdělení Československa dochází časem k dosti výraznému kvantitativnímu nárůstu českých překladů slovenské beletrie. Pohříchu však jde ve velké míře o tituly cílící na masovou odezvu a nemající zásadnější umělecké ambice. Víceméně ojedinele se objevují i díla reprezentující kvalitativní špičku současné slovenské literatury, jejich čtenářská či kritická odezva ovšem není nijak výrazná, navíc jsou mnohdy diskvalifikována odbytými překladatelskými výkony.

Mají-li tedy čeští čtenáři zájem o poznání kvalitní, respektive reprezentativní současné slovenské literatury, pak by si měli být vědomi, že české překlady aktuální slovenské beletrie jim mohou posloužit (až na nečetné výjimky) spíš jako nepřilíš spolehlivý (a někdy až zavádějící) průvodce. Mnohem více mimořádných uměleckých zážitků si ovšem mohou dopřát, získají-li prostřednictvím internetových knihkupectví slovenské originály – a to třeba na základě tipů z *Anasoft litery*, která má samozřejmě také své webové stránky. Nemáme na mysli ovšem pouze díla oceněná, ať už hlavní cenou nebo tou čtenářskou, ale doporučujeme procházet i každoročně vyhlašované finální desítky. V té z roku 2015 figurovala, kromě jiných, próza Pavla Vilikovského *Letmý sneh* (2014), kterou považujeme za jedno z nejpозорuhodnějších děl slovenské literatury poslední doby a kterou se nyní pokusíme podrobněji představit.

Pavel Vilikovský (* 1941) prožívá v dosavadních dvou dekadách 21. století mimořádně plodné období, vždyť během nich vydal více než deset (převážně prozaických) knih, přičemž mnohé se dočkaly nejruznějších ocenění, zdůrazněme, že nejen v rámci *Anasoft litery*.

¹² Viz například *Blyškání nad Tatrou: subjektivní antologie moderní slovenské poezie* (vybral, uspořádal, přeložil a bibliografická hesla zpracoval M. Kučera, 2002), *Rytíři textových polí: antologie slovenské poezie postmoderny* (sestavili J. Šrank, Z. Rédey, M. Zelinský, ten též překlad, 2005), *Dny procházejí městem: antologie současných slovenských básníků* (přeložili P. Prouza a J. Štroblová, 2013). Antologie *Šest slovenských básníků* sestavená P. Borkovcem a vydaná v roce 2013 nakladatelstvím Fra pak obsahuje verše v originální slovenské podobě.

¹³ Konkrétní příklady překladatelských lapsů a problematických řešení obsahuje už zmiňovaná stat *Překladatelem snadno a rychle*. K českým překladům současné slovenské beletrie.

Vilikovského próza *Letmý sneh* je rozčleněna do pěti tematicky specifikovaných linií, které jsou očíslovány a nepravidelně se navzájem střídají, přičemž každá dílčí pasáž je podobně, jak bývá zvykem u odborných textů, označena ještě malým písmenem v abecedním pořadí.

Všechny linie a segmenty propojuje vypravěč, který se v ich-formě zabývá primárně problémy sebepoznání a sebeidentifikace, především v souvislosti s možnostmi a limity pojmenování.¹⁴ V další linii pak reflektuje ontologickou problematiku, klade si otázky o vztahu duše a těla, o rozdíl mezi tvorem a bytostí a o kritériích určujících kdo (co) patří do té které kategorie, opakovaně se vrací otázka po smyslu našeho počínání. Ze třetí linie mj. vzešel název prózy, jejím společným jmenovatelem jsou totiž laviny. Kromě encyklopedických definic tohoto fenoménu jsou v ní zprostředkovány lavinovité ataky nejrůznějšího původu, kterým je během své existence vystavováno v současné civilizované společnosti lidské individuum, včetně závalu definitivně likvidujícího každou existenci.

Čtvrtou linii si přisvojilo vypravěčovo nevlastní jednovaječné dvojče, pragmaticky a racionálně vystupující jazykovědec Štefan Kováč, který od bádání o bilabiálních konsonantech v řeči amerických indiánů kmene Menominiů přejde, motivován dobovou společenskou objednávkou, k projektu pojmenovanému Fonetická expresivnost řeči ako prejav vyspelého národného jazykového cítienia a charakteru. Autorova hravost signalizovaná už názvem prózy graduje právě v brilantních rozpravách mezi Čimborazkou (to je nové jméno, kterým se vypravěč-samozvanec nazývá) a Štefanem Kováčem na různorodá témata, od ženských zadků přes nejrůznější transcendentální pojetí a systémy (včetně jógy a zen buddhismu) až k jazykové vybavenosti průměrného Slováka: *Podľa mňa dnešný priemerný Slováč nevyužije viac ako tisíc slov, to mu bohato stačí. [...] Keby sme tak skúmali, čo priemerný Slováč narozpráva za jeden deň, rozumieš, všetky jeho výpovede, boli by sme asi prekvapení. Podľa mňa by sme zistili, že mnohí sa zaobídu aj s päťsto základnými výrazmi. [...] Tisíc slov s tým Slováč pokojne vystačí. A vieš, prečo nikdy nesiahne po tých zvyšných deväťdesiatich deviatich tisícokach? Lebo nemá také myšlienky, na ktoré by ich potreboval. To je tá skutočná tragédia. Na tú sú všetci jazykovedci krátky.*¹⁵ Budiž zdůrazněno, že tyto dialogy se odehrávají nikoliv v interpersonálních, nýbrž v intrapersonálních souřadnicích, jinými slovy: jejich původcem je jeden subjekt, jsou to rozmluvy sebe sama se sebou.

V páté linii sledujeme, jak vypravěč bojuje a vyrovnává se s faktem, že v důsledku onemocnění Pickovou chorobou jeho manželka Magdaléna ztrácí vlastní identitu, paměť, vůli, city, prostě vše, co považujeme za projevy a příznaky duševního života, a mění se z žijící bytosti na vegetujícího tvora. Metamorfózy manželčiny osobnosti

¹⁴ Tuto linii lze oprávněně považovat za beletrizovanou aktualizaci středověkého myslitelského sporu realistů s nominalisty, v němž se střetávalo přesvědčení o existenci univerzálií, tedy jakýchsi obecných modelů, s názory, že s realitou je člověk v kontaktu pouze skrze konkrétní (pojmenovatelné) jedinečnosti. Takto například vypravěč medituje o pojmu povaha: *Povaha je ako duša, nikto ju nikdy nevidel. Zato ešte môže jestvovať, a kto chce, nech si ju má. Ja to odmietam. Nepáči sa mi, že sa ma usilujú vpochať do brnennia, ja chcem zostať tekutý. Peniať sa, veriť a pretekať škárami. Povaha podľa mňa znamená, že sa v rovnakej situácii správame vždy rovnako, je to vzorec, podľa ktorého nás možno vyrátať. Ja to odmietam, na mňa nijaký vzorec neplatí (VILIKOVSKÝ, P. *Letmý sneh*. Bratislava: Sloart, 2014, s. 10).*

¹⁵ VILIKOVSKÝ, P. *Letmý sneh*. Bratislava: Sloart, 2014, s. 134–135.

se odrážejí i v tom, jak ji vypravěč pojmenovává. V časech zamilovanosti a při privátní komunikaci je to Duška anebo Lienka, když žena ztrácí schopnost psát, stává se pro muže Agrafií. Ve fázi, kdy choroba zbavuje pacientku individuálních zájmů i zaujetí, ovšem na druhé straně jí propůjčuje schopnost (byť vlastně jen zdánlivou) nahlížet na věci se zobecňujícím nadhledem, se pro vypravěče mění v Eugénii.

Na závěrečných deseti stránkách Vilikovského prózy se jednotlivé linie komplementárně prolnou, autor na nich svou výpověď skutečně finalizuje. Vypravěč se zde definitivně, po marném pokusu zacpat díry ve své bytosti obžerským tahem po bratislavských hospodách, rozchází s nevlastním jednovaječným dvojčetem Štefanem Kováčem a jde navštívit svou manželku v psychiatrické léčebně. Ona však, chorobou zbavená veškerých společných zážitků a prožitků i celé své identity, jej nepoznává a podává mu ruku se slovy: *Som rada, že vás spoznávam, pán doktor.*¹⁶ Protagonista a vypravěč se v následné reakci dobrovolně zříká vlastně téhož, oč ji připravila nemoc, a představuje se svým novým jménem, demonstrijícím novou totožnost: *Čimborazka, povedal som a podal som jej ruku.*¹⁷

Vilikovského prózy z posledních let mistrovsky završovaly předchozí tvorbu tohoto autora, propojovaly a dotahovaly mnohé z toho, co obsahovaly či naznačovaly předchozí jeho texty. *Letmý sneh* představuje dotyčného tvůrce v novém světle a v nové síle. Vilikovského vyjadřovací schopnosti a jazyková invenčnost i preciznost se staly už příslovečnými, ale dané dílo disponuje rovněž pozoruhodnými kvalitami lingvistickými, zdaleka se přitom vyhýbajíc suchopáru vědeckého diskursu. Disputace mezi vypravěčem a Štefanem autorovi umožnily též postihnout rozdíl mezi vědeckým vyjadřováním, mířícím skrze pregnantnost k jednoznačnosti, a uměleckým, jehož obrazná pojmenování usilují naopak o mnohoznačnost. A jestliže se předchozí řádky snažily poukazovat na myslitelskou pronikavost a ideový přínos Vilikovského prozaické rozpravy, tak nelze pominout ani její potenciál intimní, emoční. Tak neokázalé, nesentimentální, a přitom výstižné svědectví o lásce abychom pohledali. Plně se tedy lze ztotožnit se slovy, jimiž svou recenzi této Vilikovského prózy zakončil Alexander Halvoník: *Suverénna ľahkosť a humor, ktorými sa Vilikovský dotýka (iba letmo) najbyťostnejších a najjemnejších polôh ľudskej i spoločenskej existencie, sú totiž dôkazom Vilikovského umeleckého majstrovstva, ktoré dosiaľ pravdepodobne nemá v slovenskej literatúre rovného.*¹⁸

Závěrem si lze jen přát, aby *Letmý sneh* našel co nejvíce českých čtenářů a aby v tomto směru nezůstal příliš osamělým reprezentantem kvalitní soudobé slovenské literatury.

Prameny

VILIKOVSKÝ, P. *Letmý sneh*. Bratislava: Slovart, 2014.

¹⁶ VILIKOVSKÝ, P.: *Letmý sneh*. Bratislava: Slovart, 2014, s. 143.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ HALVONÍK, A. *Letmý sneh* – Pavel Vilikovský. (Vilikovský, Pavel: *Letmý sneh*. Bratislava: Slovart, 2014.) In *Knižná revue*, 2014, č. 24. Dostupné též: [online] <<http://www.litcentrum.sk/recenzie/letmy-sneh-pavel-vilikovsky>>

Literatura

- HALVONÍK, A. Letmý sneh – Pavel Vilikovský. *Knižná revue*, 2014. Dostupné též: [online] fi <<http://www.litcentrum.sk/recenzie/letmy-sneh-pavel-vilikovsky>> „Je nutné slovenskou literaturu překládat do češtiny?“ (Anketa). *LitENky (Literární novinky)*, 5, 2009, s. 5.
- MACHALA, L.; KUKUČOVÁ, S. Překladačem snadno a rychle. K českým překladům současné slovenské beletrie. *Listy*, 40, 2010, s. 45–52.
- NÁBĚLKOVÁ, M. Češi slovenštině odvykají. *Lidové noviny*, 26, 18. 3. 2016, s. 18.
- PASSIA, R. Pahýl' alebo výhonok. *A2*, 3, 2007, s. 6, dostupné též: [online] fi <<https://www.advojka.cz/archiv/2007/26/pahyl-alebo-vyhonok>>
- PASSIA, R. Prekladať, alebo neprekladať? Niekoľko postrehov k súčasným vzťahom slovenskej a českej literatúry. *Dokořán*, 12, 2008, s. 22–24.
- PASSIA, R. „Někde to tam musí být...“ (K situácii a recepcii slovenskej literatúry v Česku). *Romboid*, 46, 2010, s. 41–43.
- ŠPITZER, J. Prekladať? In: *Slováci česky*. Praha: SNKLU, 1965, s. 34–38.
- ŠRANK, J. Kapitolka z kapesního průvodce slovenskou poezií. *Host*, 17, 2001, s. 65–66.
- WEISS, T. Nad Tatarkou publikává. *Lidové noviny*, 19, 11. 11. 2006, příloha Orientace, s. V.
- ZAJAC, P. Slovenská literatúra devadesátých let v obrysech. *Host*, 17, 2001, s. 79–86.
- ZELINSKÝ, M. Mladá slovenská próza 90. let. *Tvar*, 11, 2000, s. 12–13.

Internetové zdroje

- Anasoft litera [online] <<https://www.anasoftlitera.sk/>>
- Czech-Slovak Translation [online] <<https://czechslovaktranslation.wordpress.com/preklad-z-cestiny-do-slovenstiny-po-r-1900/>>
- [online] <<https://czechslovaktranslation.wordpress.com/preklad-ze-slovenstiny-do-cestiny-po-r-1900-vyjimecne-i-starsi/>>
- Souborný katalog České republiky (CASLIN) [online] <https://aleph.nkp.cz/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=skc>

Jazyková poradna

Názvy politických stran a hnutí a jejich příslušníků

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: hnutí, politické strany, příslušníci politických stran a hnutí, velká písmena

Keywords: political movements, political parties, members of political parties and movements, capital letters

Names of Political Parties and Movements and their Members

The article deals with writing capital letters in the names of political parties and movements and their members. Both official and contracted forms of these names are considered.

V souvislosti s podzimními volbami do krajských a obecních zastupitelstev a do Senátu jsme zvýšenou měrou zodpovídali dotazy na psaní velkých písmen u názvů jednotlivých politických stran a hnutí. Jeden z dotazů vznesla korektorka týdeníku: „Prosím, abyste mi sdělili Váš názor na dodržování psaní verzálky Praha Sobě, jak to používá hnutí samo. Myslím, že druhé velké písmeno v názvu nemá oporu v naší gramatice a že bychom tedy měli v našich zprávách používat Praha sobě. Použití velkého S je zjevně jen grafickým vyjádřením a upoutáním pozornosti hnutí samého.“ Druhý, opakovaný, se týkal psaní výrazu *piráti*: Můžete mi prosím sdělit, zda psát Piráti, nebo piráti? V novinách se vyskytují oba způsoby psaní. Kterých z nich je však správné?“

Podle zákona o sdružování v politických stranách a v politických hnutích (zákon č. 424/1991 Sb. v platném znění) je kompletní seznam politických stran a hnutí uveden na stránkách Ministerstva vnitra. V současnosti v něm lze nalézt více než 200 aktivních stran a hnutí. Ne všechny názvy zapsané do rejstříku odpovídají, naštěstí v menší míře, obecným zásadám psaní velkých písmen v češtině, viz např. tyto podoby: *Česká Suverenita, Lidé a Politika, Národ Sobě, Moravská a Slezská pirátská strana, Nový Impuls, Sdružení pro Místní Správu, Ostravak, ProKraj, ProOlomouc, spOLEčně, JsmePRO, Středočeši2012.cz, evropani.cz*. Některé subjekty zvolily u všech výrazů verzálky: *ALIANCE NÁRODNÍCH SIL, BEZPEČNOST, ODPOVĚDNOST a SOLIDARITA, ČESKÝ POLITICKÝ STŘED, NOVÁ GENERACE* atp. Naprosto bizarní je název o 226 slovech, který začíná *Volte Pravý Bok* a po pomlčce (v rejstříku je nesprávně spojovník) následuje *stranu za snadnou a rychlou ODVOLATELNOST politiků a státních úředníků PŘÍMO OBČANY, za NÍZKÉ daně, VYROVNANÝ rozpočet, ...* a končí *Kontakt: Volte Pravý Blok www.cibulka.net, PO BOX 595, 170 00 Praha 7*.

Pokud jde o název hnutí, které bylo předmětem prvního dotazu, v ministerském rejstříku uvedená podoba není, oficiální název zní: *Podporujeme občanskou kandidátku PRAHA SOBĚ*. Překvapivě ho lze jen stěží nalézt i na oficiálních stránkách této strany, v naprosté většině se vyskytuje pouze *PRAHA SOBĚ*. Každá strana totiž kromě plného oficiálního názvu musí uvést zkratku. Nejde však o zkratku v lingvistickém slova smyslu, ale o zkrácený název, jenž podle výše uvedeného zákona je povinný údaj a který, jak dokládá rejstřík stran a hnutí, má rozmanitou podobu. U jednoslovných názvů jsou často oba názvy totožné: *Rozumní – Rozumní, Republika – Republika*, někdy však je volena zkratka, navíc neodpovídající zásadám o tvoření zkratk: *Realisté – REAL, Karlovaráci – KVC, Nestraniční – NK*.

U víceslovných názvů tvoří zkrácené názvy nejčastěji iniciálové zkratky: *Balbínova poetická strana – BPS, Humanistická strana – HS, Občanská demokratická strana – ODS, Radostné Česko – RČ, Sdružení nezávislých občanů Prahy – SNOF*. V menší míře se objevují jiné způsoby: *Moderní společnost – MODES, Hnutí PRO Hodonín – PRO-HOD, Naše Obec – Obec, Kozi alternativa – Kozy, Koruna Česká (monarchistická strana Čech, Moravy a Slezska) – monarchisté.cz*, dokonce zkrácený název vůbec neodpovídá výchozímu plnému názvu: *Otevřená radnice – Hora 2014*.

Třebaže je celý zkrácený i nezkrácený název psán verzálkami, nelze považovat za nesprávné, aby se v publicistických textech psalo velké písmeno jen u prvního slova a u dalších, jen pokud jsou vlastními jmény: *Aliance národních sil, Český politický střed, Nová generace, Praha sobě*.

Odpověď na druhý dotaz, tedy zda psát *piráti*, nebo *Piráti*, je trochu složitější a souvisí právě s existencí plného názvu a názvu zkráceného. Oficiální název zní *Česká pirátská strana*. Tato strana na rozdíl např. od Občanské demokratické strany, České sociálně demokratické strany a dalších nezvolila jako zkrácený název zkratku, ale výraz *Piráti*. Podobně postupovala i Strana svobodných demokratů a Strana zelených, jejichž zkrácený název je *Svobodní*, *Zelení*. Od toho se odvíjí i dvojí způsob psaní. Jde-li o zkrácené názvy politických stran, je namístě psát *Piráti*, *Svobodní*, *Zelení*, např. *jednání se účastnila ODS, ČSSD a Piráti*.

Příslušníci politických stran a hnutí se podle obecných zásad psaní velkých písmen píšou s malým písmenem: *občanští/sociální demokraté*, *lidovci* a také *piráti*, *svobodní*, *zelení*. V kontextech, v nichž je zřejmé, že jde právě o příslušníky jednotlivých stran, je třeba psát malé písmeno: *jednání se účastnili občanští demokraté*, *sociální demokraté a piráti*. V ostatních je třeba počítat s kolísáním: autor (pokud si je toho vědom), buď bude psát o straně (*Piráti*), nebo o jejich příslušnících (*piráti*).

Rozhledy

František Trávníček (*1888)

Didaktická upomínka k výročí narození významné osobnosti české bohemistiky

Martina Šmejkalová

martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

V tomto příspěvku navazujeme na článek D. Šlosara, který v *Českém jazyce a literatuře* shrnul a osvětlil u příležitosti stého výročí Trávníčkova narození jeho přínos pro oblast odborné lingvistiky a pro rozvoj jazykové kultury (Šlosar, 1988–1989).

Trávníčkova činnost je neobyčejně rozsáhlá a jako jazykovědec a popularizátor češtiny byl dobře znám i užitelské veřejnosti především z Jazykových zákampí uveřejňovaných v *Lidových novinách*. O jeho životě a díle existuje velké množství prací, z nichž některé připomíná M. Šmejkalová (v tisku), stejně tak jako Trávníčkovy pohnuté životní osudy.¹

Trávníčkův trvalý zájem o otázku didaktické byl již připomenut několikrát (srov. např. Jedlička, 1961; Čechová, 1985, s. 20–21, s. 99; Čechová – Styblík, 1998; Šmejkalová, 2010; Doležalová, 2013). Žil a působil v době, kdy bylo zcela běžné, že se i ti nejvýznamnější lingvisté intenzivně zajímali o výuku českého jazyka, psali učebnice a metodické statě, vyvíjeli poradní i posuzovatelskou činnost, zapojovali se do tvorby učebních osnov. Trávníček se vedle toho zabýval i výukou – dnes bychom řekli – češtiny jako jazyka cizího: např. již v roce 1911 napsal do *Časopisu pro moderní filologii* recenzi učebnice *Kak naučit'sja po češski?* Všiml si i výuky ruského jazyka, zřejmě nejnámější

¹ ŠMEJKALOVÁ, M. František Trávníček (1888–1961): poznámky k životu a dílu. *Slovo a slovesnost*, 79, 2018, v tisku.

je jeho (spolu s B. Havránkem, A. Novákem a F. Wollmanem) výzva *Vyučování ruštině do středních škol!*, publikovaná v roce 1937 ve *Slově a slovesnosti*.

Své teoretické úvahy stavěl na vlastní učitelské zkušenosti: po absolutoriu filozofické fakulty v Praze a po složení zkoušky učitelské způsobilosti pro obor český jazyk – německý jazyk (1912) působil do roku 1921 s přestávkami jako středoškolský profesor na reálném gymnáziu v Praze, Křemencově ulici, a na reálkách v Praze Holešovicích a v Dušní ulici. Poté až do své smrti (vyjma vynucené pauzy v období druhé světové války) vyučoval krátce na filozofické fakultě v Praze, filozofické fakultě v Brně a po válce byl krátce i děkanem nově založené brněnské pedagogické fakulty.

Hlavními dominantami Trávníčkova zájmu o teoretickou didaktiku byly postavení a funkce tzv. mluvnické metody v jazykovém vyučování a vyučování mluvnici vůbec, resp. poměr gramatického a agramatického přístupu ve výuce (častokrát již bylo pojednáno o jeho přesvědčení o nezastupitelnosti mluvnické teorie v jazykovém vyučování), postavení spisovného jazyka ve škole (vedle důrazu na uvědomělé osvojení mluvnické soustavy jazyka kladl výlučný důraz na osvojování jazyka spisovného), globální metoda elementárního čtení, vyučování slohu a otázky spojené se vznikem učebnic (Doležalová, 2013).

Již v období první republiky byl posuzovatelem učebních osnov pro gymnázia z roku 1933, publikoval několik studií týkajících se výuky mluvnice včetně známých monografií *Mluvnické vyučování* (1932, spolu s V. Komárkem) a *Mluvnice na škole národní nižšího i vyššího stupně a na nižším stupni školy střední* (1934), později do didaktických otázek zasáhl příručkou *O vyučování slohu* (1943, o ní např. Doležalová, 2013, s. 80n., Čechová, 1985), ve sborníku *Čtení o jazyce a poesii* (1942) uveřejnil stať o jazykové správnosti, z jejížž myšlenek se vycházelo i po válce. Vedle slohu a otázek jazykové kultury se za války znovu vrátil k otázkám podstaty jazykové výuky 2. vydáním spisku *Mluvnické vyučování* (1941, spolu s V. Komárkem).

Po únoru 1948 byl jmenován předsedou ministerské komise pro český jazyk, která se věnovala zejména tvorbě nových učebnic. Sám byl autorem odborných textů, jimž můžeme přisuzovat také částečně didaktický charakter, ať už to bylo přepracování Gebauerovy *Příruční mluvnice jazyka českého* (pro učitele a studium soukromé, 1925 a další vydání) nebo tvorba *Stručné mluvnice české*, která vyšla ve válečném období. Byl také autorem několika vydání *Úvodů do českého jazyka*, jako vysokoškolské učebnice byly míněny ke škodě věci silně proideologizované *Nauka o slovní zásobě* (1958) a *Historická mluvnice česká – Skladba* (1956).

Pozoruhodné bylo Trávníčkovo zaujetí vyučováním nejmladších žáků. Jak uvádí Doležalová, již v letech 1927–1929 publikoval v časopise *Nové školy* články *K otázce českého jazyka na obecných školách* (Doležalová, 2013, s. 53). V téže době se zabýval i metodami čtení, zejména šlo o populární tzv. globální metodu, již věnoval několik článků (sám byl spíše příznivcem metody analytické-syntetické). K tomu se váže i jeho zájem o otázky psycholingvistické a o otázky související s vývojem dětské řeči.

Je škoda, že v posledním období Trávníčkova života byly jeho druhy odvážné a originální názory zakaleny nekritickým přejímáním východisek stalinské jazykovědy. Na stránkách našeho časopisu publikoval bezprostředně po jeho založení agitační článek *Vyučování mateřštině ve světle Stalinových statí o jazykovědě a jazyce* (1950/1951), na sklonku svého života pak články kriticky se zabývající tzv. reformními učebnicemi českého jazyka vzniklými na konci 50. let (bohužel také se silným ideologickým podtextem).

I přesto ale udílel učitelům i věcné metodické rady, nabízel řešení různých jazykových problémů (*Spojení dvou substantiv, Český jazyk a literatura*, 1958/1959). Jeho interakci s učiteli lze doložit např. reakcí na článek učitele základní školy (*K vyučování skladbě v 7. a 8. ročníku základních škol, Český jazyk a literatura*, 1960/1961), v níž objasnil praktické i teoretické aspekty syntaktické a morfologické výuky (*Poznámky ke školní praxi, Český jazyk a literatura*, 1961/1962). Vedle publikační činnosti se věnoval i činnosti přednáškové, jako byla např. v roce 1948 v pobočce Výzkumného ústavu pedagogického v Brně přednáška *Školská péče o jazyk*.

K otázkám vyučování se průběžně vyjadřoval i v denním tisku – např. v Lidových novinách podal již v roce 1933 analýzu tehdejších učebních osnov češtiny pro střední školy, po převratu se v témže periodiku zabýval výukou češtiny v kontextu ustanovení tzv. Nejedlého jednotné školy (*Naše mateřština na jednotné škole*, 1950). Pro jazykové vyučování byla mimořádně důležitá skutečnost, že osobnost Trávníčkovy autority (připomeňme, že byl také poslancem Národního shromáždění) důrazně i v běžném periodiku poukazovala na důležitost vyučování českému jazyku na školách (*Vyučování mateřštině těžším prací národních škol, Lidové noviny*, 1951).

Jako učitel však Trávníček zcela vzorný nebyl. Jak vzpomínají jeho žáci, při výuce byl nedůtklivý a vznětlivý, nebylo výjimkou, že zkoušel jiné učivo, než které bylo předepsáno ke zkoušce, jak víme např. ze vzpomínek M. Jelínka nebo J. Balhara: „Ale ta zkouška – to byl zážitek na celý život. Akademik nás omylem zkoušel látku ze 4. semestru“ (Balhar, 2008, s. 226).

Trávníček využíval přednášek ke kritice prací kolegů (jako byla např. Šmilauerova *Novočeská skladba*), nebo naopak – v padesátých letech – k oslavným tirádám na generalissima Stalina a jeho jazykovědné dílo. Přesto však tyto nedostatky nedaly zaniknout dominantnímu rysu Trávníčka učitele, a tím byla vysoká odbornost, zejména v oblasti vývoje jazyka. Zároveň byl učitelem velmi výrazným, který vychoval řadu žáků a následovníků (ibid., s. 227): „Akademik František Trávníček byl svéráznou osobností, tušili jsme v něm velkého znalce českého jazyka, který se však v té podivné době neuměl neohlížet na všechny strany. Nicméně po letech vzpomínám na něj trochu s úsměvem, trochu s nostalgii, ale vždy s vděčností.“

Na závěr v úvodu citované studie vyslovil D. Šlosar následující hodnotící soud, dotýkající se i Trávníčkova přínosu pro oblast výuky českého jazyka: „Prestiž spisovného jazyka, vyučování češtině na školách všech stupňů i prestiž jazykovědy jako celku byla v jeho době do značné míry jeho zásluhou na takové výši, jakou bychom si přáli i dnes“ (Šlosar, 1988/1989, s. 35). Tento názor, snad jen s tou výhradou, že na zmiňované prestiži se podíleli i další přední bohemisté, jak např. B. Havránek nebo V. Šmilauer, je dodnes platný.²

² BALHAR, J. *Můj učitel, ručitel, školitel. SPFFBU*, 57, 2008, s. 226–227. ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985. ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. DOLEŽALOVÁ, E. *František Trávníček: Osobnost a dílo se zvláštním přihlédnutím k jeho aktivitám lingvodidaktickým*. Diplomová práce. Praha: PedF UK, 2013. JEDLIČKA, A. Za akademikem Františkem Trávníčkem. *Naše řeč*, 44, 1961, s. 193–199. JELÍNEK, M. *Memoáry: 1942–1971: od okupace do okupace*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2018. ŠLOSAR, D. Akademik Trávníček *1888. *Český jazyk a literatura*, 39, 1988–1989, s. 31–35. ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, 2010. VEČERKA, R. Vzpomínka na Trávníčka badatele a učitele. *SPFFBU*, 57, 2008, s. 231–232.

Z literárního muzea: Jan Karafiát

Viktor Viktora

vviktora@kcj.zcu.cz

Jan Karafiát (4. 1. 1846 Jimramov – 31. 1. 1929 Praha)

Vladimír Thiele zaznamenal ve *Fáře humoru o slavných lidech* charakteristickou historku o Janu Karafiátovi. Při jeho kněžském působení ve valašské Hrubé Lhotě (dnes Velká Lhota) navštívil faru superintendant Ferdinand Císař. Po večeri si zapálil doutník, ale hostitel ho upozornil, že se „u nich“ nekouří, a kdo by chtěl kouřit, ať jde na zahradu. Host uposlechl, ale záhy se ozvalo z oken Karafiátovy pracovny: „My zde nemůžeme pracovat, neboť sem jde ze zahrádky kouř.“ Dr. Císařovi to nedalo, aby se nezeptal: „Prosím vás, kolik vás tam je?“ Odpovědělo ticho. J. Karafiát žil totiž neženat. Ovšem mezi pevné zásady jeho spořádaného života patřila abstinence, a to i kuřácká.

Historika naznačuje jistý povahový rys vždy elegantního J. Karafiáta – neskláněl se před autoritou ani před jejími požadavky. Proto se také například nepovažoval za evangelického agitátora, nesnažil se za každou cenu získávat nové věřící, o což usilovali nadřízení. Nebylo divu, že neshody s představenými zasahovaly do jeho pracovního života, a tak po vedení učitelského semináře v Čáslavi (1872–1874) přijal od roku 1875 funkci evangelického faráře ve Hrubé Lhotě. Zde vydržel 20 let a v Praze se pak ujal v nezávislejším postavení misionářské činnosti. Tady také dokončil dlouholeté závažné komparativní studium překladu Bible kralické, které zahájil studii Rozbor kralického Nového zákona co do řeči a překladu (1878).

S Karafiátovým jménem jsou neoddělitelně spjati *Broučci*, dokonalý prozaický protějšek nepřekonatelné Sládkovy básnické trilogie pro děti. Začal o nich uvažovat po ukončení teologického studia v roce 1869. Studoval v Bonnu, Berlíně a Vídni. Rozhodující pak byl sedmiměsíční pobyt ve Skotsku (1871–1872). Tam se mladý teolog dostal na pozvání Svobodné skotské církve, jež se ve čtyřicátých letech odtrhla do státní církve (Established Church). Během pobytu v Edinburku se seznámil se šlechtičnou Jane Dennistoun Buchananovou of Auchentorlie, svou celoživotní rádkyní, podporovatelkou a duchovní zástítkou. Ona ho při jedné procházce na auchentorlieském panství u vodopádu řeky Clydy „důtklivě požádala“, aby začal psát, když se zmínil o svých „broučkovských“ úvahách. Lady Buchananová se také několikrát pokusila najít Karafiátovi životní partnerku. Zůstalo u ušlechtilé snahy.

Broučci hluboce koření v autorových životních prožitcích a pocitech. Model Broučkovy rodiny – deset dětí – odpovídá devíti Karafiátovým sourozencům z dvojího matčina manželství. Jen byl obrácen poměr chlapců a děvčat. Proti sedmi broučkům a třem berušským měli Karafiátovi sedm děvčátek a tři hochy. Mezi sourozenci se pohybovala i Maruška se zchromlou nožičkou – podobně jako mezi broučky Beruška. Neprovdaná lady Buchananová se stala vzorem pro předobrou Janinku z chaloupky v mechu a vřesu u lesa. Také nešťastné Broučkově zamilování do sedmítečného sluněčka Verunky bývá interpretováno jako ozva Karafiátova neopětovaného vztahu k Hermině Langenové, neteři továrníka Gustava Langena, u něhož byl autor *Broučků* několik měsíců na rozhraní let 1869–1870 domácím vychovatelem v Kolíně nad Rýnem. Do *Broučků* se také dostala postava jimramovského slaboduchého Petra – to v podobě Zlatohlávka, který se přibatočil k Broučkově svatbě. V ústech Broučkovy maminky se uplatnily glosující či umravňující sentence maminky autorovy.

Není mnoho děl a zvláště v literatuře pro děti, kde by měla smrt takovou žeň jako v Broučcích. A přece z Karafiátova vyprávění nevanou stíny zmaru. Podle pamětníků přitahovaly jeho pozornost zvláště dětské pohřby. Pověstná byla několikahodinová kázání, jimiž je provázel. Smrt podle něho logicky pečtila lidský život. Přinášela uklidnění, usmíření. Pokud by ji někdo chápal jako krutou, pak v Broučcích připravuje malého čtenáře na krutost života. Než o krutosti by se lépe hodilo hovořit o neúprosnosti, zákonitosti či absolutnosti života. Životní cesta směřuje k pevnému cíli i svému konci. Je to nekonečný, souvislý proud plynoucí pravidelným tokem. Ale ani skon, ani neúprosnost nejsou věčné. Po nich přichází nový život a v tomto koloběhu tkví a z něho se odvíjejí naše životní osudy. Neúprosnost osudu může být mírněna pokorou a trochu anachronicky řečeno empatií. Podobně jako v *Babičce* B. Němcové je u J. Karafiáta majestát smrti něčím nevyvratitelným, ale rovněž přirozeným, a ač je u obou smrt všudypřítomná, nevan z Broučků ani Babičky atmosféra bezútěšnosti.

Obdivuhodnou cestu *Broučků* zahájil rok 1876. Autor je vydal vlastním nákladem. Jeho jméno nebylo uvedeno ani na prvním, ani na dalších osmi vydáních. Do roku 1995 jich vyšlo 85. Již od počátků vyvolala kniha sympatickou pozornost v evangelických kruzích. Průlomem do čtenářských kruhů však byla rozsáhlá esejistická recenze literárního a výtvarného kritika Gustava Jaroše-Gammy. V září 1893 ji nepodepsanou uveřejnil v časopise Čas. Karafiáta nazval českým Andersenem. Zajásal i nad stylem jeho vyprávění: „Celá knížka psána slohem tak jednoduchým, jak by dítě psalo [...] na dětsky básnickém slohu lze teprve měřit básnický dar básníka Broučků.“¹ Jan Herben, šéfredaktor Času, pak v Knize vzpomínek uvedl, jak náhodou objevil v knihkupectví neprodávaný spisek s nevábnou obálkou a jak mu po přečtení přišlo na mysl, že objevil tajný poklad. Chtěl tento svůj názor konfrontovat s míněním mladšího a kritičtějšího spolupracovníka redakce, požádal o jeho vyjádření a pak dal přednost v uveřejnění recenze jemu. A tak G. Jaroš nadšeně Broučků uvítal a doprovodil je ke čtenářskému triumfu.

Karafiátova próza pak začala žít svým životem nejen jako kniha. Doprovázeli ji citliví ilustrátoři – například Vojtěch Preissig, Josef Wenig, Ondřej Sekora, Marie Fischerová-Kvěčková, Otakar Štáfl, František Václav Eisenreich, Jiří Trnka... Broučci byli nescetněkrát dramatinizováni pro loutkové divadlo – tak je třeba upravit Skupův plzeňský spolupracovník Jindra Krejčík. Počet dvou desítek překračují dramatinizace pro herecké obsazení. Otmar Mácha zkomponoval balet, Ladislav Matějka operu. Za nacistické okupace se stávali útechem. V padesátých letech minulého století byli vyřazováni z knihoven, reedice nepřicházela v úvahu, i když kontroverzní filozof a ideolog ústředního výboru KSČ Arnošt Kolman v jejich překladu do ruštiny a ukrajinštiny vypustil nebo přetvořil modlitby a vše, co souviselo s úctou k Bohu. Zdeněk Nejedlý k této úpravě napsal předmluvu, v níž Karafiátovo evangelictví spojil s odkazem českých bratří jako dědiců J. Husa a husitů. Další překlady byly pořízeny do slovenštiny, polštiny, němčiny, angličtiny...

Svrázrný a obsáhlý doprovod Broučků vytvářejí pětisvazkové Karafiátovy vzpomínky – *Paměti spisovatele Broučků* (1919–1928). Hluboce, nikoliv bigotně věřící autor, jemuž splyvala víra s pokorou a etickým imperativem, tu dává jemně, ale dost otevřeně nahlédnout do svých životních osudů, pocitů i morální neotřesitelnosti.

Broučkovská tematika zastínila další tvorbu řadící se do zákrytu za Karafiátovo „opus magnum“: jsou to esejisticky pojatá studie *Jan Hus* (1870), poměrně úspěšná v evange-

¹ JAROŠ-GAMMA, G. Broučci. Pro malé i veliké děti. Čas, 7, 1893, s. 547.

lických kruzích, novela *Kamarádi* (1873) s nezvyklým tragickým tónem, dvousvazková *Broučková pozůstalost* (1900), obsahující veršovou tvorbu, pohádky, příběhy ze života, podobenství, bajky. Tato díla podávají svědectví nikoli o autorových ambicích, ale o zaujetí pro morálku, humor nebo křesťanskou didaxi. Totéž platí pro několikere vydání *Katechismu Jana Karafiáta* (1876, další vydání pod titulem *Křesťanské učení*) a posmrtně vydaná *Kázání Jana Karafiáta* (1941). Teologické úvahy i biblické překladové studie uveřejňoval v *Evangelických listech*, *Hlasech ze Sionu*, v *Reformovaných listech*.

Trochu jiná tvář, než ji načrtl V. Thiele citovaný v úvodu, tvář, považující za zásadní morální a křesťanské zásady, na nás shlíží z vyznání, jímž Jan Karafiát zakončil třetí díl svých vzpomínek: „Při těch mnohých volbách a rozepřích bývala veliká starost, aby se nezdálo, že i já hledám sobě přední stolice ve školách a tučná místa na večeřích. Nikdo však mne, pokud vím, z ničeho takového nevinil(!) a já, ubohý člověk, i v tom pouhou milost Boží uznávám.“²

Literatura

Monografie o univerbizaci v češtině

Patrik Mitter

patrik.mitter@ujep.cz

Kolářová, I. *Univerbizace v současné slovní zásobě, obzvláště slootovorbě*. Brno: MU, 2017.

Leckterého lingvistu, lingvodidaktika i češtináře možná překvapí, že čeština dosud neměla souborný popis univerbizace ve formě knižní monografie. Nyní už tato skutečnost neplatí, neboť brněnská bohemistka Ivana Kolářová vydala před nedávnem monografii o univerbizaci o rozsahu 378 stran.¹

Vydaná publikace stojí za pozornost i v učitelské obci – jednak pro rozsáhlost materiálu univerbizátů, jednak pro moderní metodu jejich výběru a zpracování. Obsahem knihy je systemizovaný popis soustav univerbizátů v současné češtině na základě kritérií sémantických a formálních, vybudovaný na materiálové bázi 1 300 názvů získaných z českého národního korpusu (ČNK). Metoda sběru dat z ČNK umožňuje jednotlivá data přesně kvantifikovat a poskytuje tak relativně exaktní východisko pro analýzy a interpretace procesů a jevů (vývojových tendencí) v současné slovní zásobě. Teoretickými východisky práce jsou pojetí univerbizace v nejnovějších mluvnických popisech češtiny (*Příruční mluvnice češtiny*, *Čeština – řeč a jazyk*, *Kapitoly z české gramatiky*, *Akademická gramatika spisovné češtiny* i aktuálně vydaná *Velká akademická gramatika spisovné češtiny*).

Univerbizace se tradičně chápe jako slootovorný proces (nikoli tedy způsob nebo postup), při kterém vzniká jednoslovný název kondenzací motivujícího víceslovného pojmenování. Jedná se tedy o jeden z prostředků ekonomie jazykového systému i řeči. Proces redukce (resp. zjednodušování) pojmenování (nejen tedy univerbizace) je jedním z výrazných

² KARAFIÁT, J. *Paměti spisovatele Broučků*, 3. Praha, 1923, s. 242.

¹ V roce 2018 vyšla i monografie Lenky Palkové *Univerbizácia v slovenčine*.

znaků současné jazykové komunikace, jež je umocněn rozmachem komunikace prostřednictvím informačních a digitálních technologií. Autorka se v knize opírá o své výklady z *Kapitol z české gramatiky* (F. Štícha a kol., 2011, viz tam na s. 273-410) a nově doplňuje některé sémantické skupiny (názvy vědeckých, studentských a žákovských prací, názvy druhů platidel, názvy jiných hmotných objektů; názvy léčebných a relaxačních procedur a lékařských zákroků, názvy ocenění a názvy časových období). V rámci každé sémantické skupiny jsou výrazy vzniklé slootovorným procesem univerbizace klasifikovány podle způsobu svého utváření – tj. na univerbizáty utvořené derivací (sufixální), kompozicí a elipsou, příp. abreviací.

Absolutní většinu lexikálního materiálu představují univerbizáty tvořené derivací, nejfrekventovanějšími „univerbizačními“ sufisy jsou *-ák* a *-ka* (srov. např. *finančák*, *uherák*, *Václavák*, *akciovka*, *diplomka*, *Eiffelovka*). Menší podíl univerbizátů připadá na ty, které byly utvořeny konverzí (např. *bicí nástroje* → *bicí*), kompozicí – v této publikaci bylo navíc pojetí univerbizace na základě kompozice oproti *Kapitolám z české gramatiky* poněkud (a to i diskutabilně) zjednodušeno (např. *internetkavárna*, *Havlbrod*), čímž se podíl kompozitních univerbizátů v knize ještě snížil – a kombinací derivace a abreviace (např. *příslušník/člen/voják PTP* → *petépák*).

Specifickou skupinu tvoří univerbizáty tvořené elipsou. Mezi nimi lze rozlišit názvy vzniklé elipsou a následnou substantivizací osamostatněného adjektiva (*mateřská dovolená* → *mateřská*), názvy vzniklé elipsou řídicího slova a gramatickými změnami osamostatněného výrazu (*skok o tyči* → *tyč*, *Divadlo na Vinohradech* → *Vinohrady*) a názvy vzniklé elipsou závislého slova (*cestovní pas* → *pas*, *Hradec Králové* → *Hradec*, *Karlovy Vary* → *Vary*). Zatímco eliptické univerbizáty typu *mateřská* naplňují povahu slootovorného procesu, názvy typu *tyč* (*skok o tyči*) a *pas* (*cestovní pas*) stojí zřetelně mimo slootovorné procesy. V jejich případě se jedná o změnu gramatických vlastností osamostatněného slova s nabytím jeho dalšího významu, který vznikl zúžením významu původního. Slova *pas* a *tyč* se tak používají i jako významové ekvivalenty sousloví *cestovní pas*, resp. *skok o tyči*. Tento druh univerbizace (tj. elipsy závislého slova v motivujícím sousloví) je uveden zřejmě i pod vlivem nejnovějších slovenských slootovorných prací. Podle našeho názoru je možné tento proces chápat rovněž jako kontextově podmíněnou neosémantizaci již existující lexikální jednotky.

Autorka uplatnila s ohledem na cíl svého bádání synchronní přístup k univerbizaci. Jakkoli se univerbizáty tvořily i ve staré češtině, jejich motivace může být pro uživatele v mnohých případech již zcela zastřená, a proto je ze synchronního hlediska nelze za univerbizáty považovat, srov. *suchá nemoc* → *souchotiny* (*tuberkulóza*), *rádný dům* → *radnice*, *silná cesta* → *silnice*. Motivující sousloví uvedených výrazů se v současném jazyce již nevyskytují. Z metodologického hlediska je třeba upozornit na skutečnost, že do knihy nejsou zařazeny i zřetelné synchronní univerbizáty (např. *kopírovací papír* → *kopírák*), pokud jejich motivující sousloví má v ČNK zanedbatelný výskyt.

Rozsáhlou materiálovou základnu práce představují i propriální univerbizáty. Zřetel k neoficiálním podobám proprií je bezesporu kladem textu. Současné mluvnické a slootovorné popisy češtiny se univerbizací proprií věnují jen okrajově, proto autorčina zjištění v propriální oblasti jistě naleznou odezvu mezi onomastiky. Propriální univerbizáty se tvoří především ve sféře toponymní (*Mariánky*, *Mácháč*, *Jizerky* apod.) a chrématonymní (*Jedličkárna*, *Thomayerka/Thomayerovka*, *Strakovka*, *Rybovka*, *Prodanka*). Na hranici mezi apelativy a proprií se podle autorčiny korpusových sond dosud nacházejí názvy typu *alzheimera/Alzheimer*, *parkinson/Parkinson*, *sachr/Sachr*.

Poměrně obtížně se zachycují stylové vlastnosti univerbizátů. V knize se pracuje s rozlišením univerbizátů na standardní, ty se podle autorky dále třídí na neutrální (*minerálka*), příznakové (termín *plicnice*) a substandardní (tj. univerbizáty s různým stupněm expresivity). Použijeme-li tradiční dělení jazykových prostředků na spisovné a nespisovné, je patrné, že většina názvů patří do vrstvy nespisovné. Některé z univerbizátů pronikají do odborné terminologie (*elektrogenerátor, elektrovlak*).

V knize nalezneme užitečné a zajímavé pasáže i lingvisticky neškolený uživatel (a ovšem i proživatel) jazyka; např. kapitola o shodě podob univerbizátů s jinými výrazy přináší nejen názvy známého homonymního typu občanka, ale i soupisy homonymních univerbizátů – např. *osobák (osobní vlak i osobní auto)*, a konkurenčních variant univerbizátů, např. *kruhák/kruháč (kruhový objezd)*.

Součástí knihy je i seznam všech excerpovaných univerbizátů, tříděný podle způsobu jejich utváření a následně podle kritéria formálního. Nechybí obsáhlý přehled použité literatury a přiměřeně rozsáhlé anglické resumé. Pokud bude čtenář některé výrazy postrádat, musí vzít v úvahu, že kniha zachycuje jen názvy excerpované z Českého národního korpusu. To je mj. případ mnohých víceslovných názvů měst a obcí, které se v běžné mluvě používají v podobě jednoslovné (např. typ *Hradec, Vary, resp. Lhota*), přičemž jednoznačnou identifikaci příslušného toponyma zajišťuje komunikační, resp. situační kontext.

Monografii Ivany Kolářové lze bezesporu považovat za přínosné a důležité dílo pro českou slovtvorbu, lexikologii, onomastiku a stylistiku. Jeho poznatky i lexikální materiál by podle mého názoru bylo vhodné využít i při tvorbě budoucích učebnic českého jazyka pro základní a střední školy.

Český hrdina v českém dramatu

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Vostrý, J.; Sílová, Z. *České drama a český hrdina*. Praha: Nakladatelství KANT – Karel Kerlický, 2017.

Publikace byla připravena v Ústavu teorie scénické tvorby DAMU pro edici Disk AMU Praha jako jubilejní kniha ke stému výročí vzniku Československa. Věnuje se českým hrám z aspektu hrdinství jejich protagonistů. Rozsáhlá práce (s. 222) má formální náležitosti odborné studie – obsahuje soupis pramenů a literatury, jmenný rejstřík, resumé v angličtině a němčině.

Autoři jednotlivých kapitol nejsou v Obsahu jmenovitě uvedeni – spoluautorství je prezentováno jako nedílné. Jaroslav Vostrý je znám jako zakladatel Činoherního klubu (spolu s Ladislavem Smočkem) a jeho dramaturg, režisér a dramatický autor (hra *Tři v tom*, řada dramatisací děl literární klasiky, jak pro Činoherní klub, tak pro jiné české a moravské scény a rozhlas). Významná je jeho činnost kritická a teoretická – výběrově jmenujme *Režie je umění; Drama a dnešek; Scénologie dramatu; O hercích a herectví*. Také jeho práce pedagogická má význam zakladatelský – jako rektor AMU v devadesátých letech 20. stol. prosadil vznik katedry dramatické a scénické tvorby na divadelní fakultě

(kde v době normalizace nesměl učit) a její transformaci do Ústavu teorie scénické tvorby. Tam dnes působí Zuzana Sílová, autorka knih *Disk a generace 1945* o herečce Jaroslavě Adamové a režisérovi Jaromíru Pleskotovi a *Komedianti na české scéně*.

V Úvodu si autoři vytkli náročný cíl zkoumat „problematiku hrdiny jako postavy uměleckého díla a problematiku hrdiny ‚ve skutečnosti‘“ (s. 5), a proto hledali vztahy „mezi jednáním jistých dramatických postav a tendencemi, které se v tomto (roz. českém) společenství... vyskytovaly“ (s. 6). V Úvodu se však explicitě neuvádí, které vlastnosti a činy utvářejí profil hrdiny. Autoři etickým problémem operují, kladou otázky („...kdo je to vlastně hrdina či koho vůbec nebo ještě můžeme či prostě budeme za hrdinu pokládat?“, s. 7), na něž však odpovídají velmi obezřetně až neurčitě. Odkaz k Čapkovu dělení hrdinství na achillovské a gedeónské (srov. s. 7) je však už hodnocením literárních postav (antické homérské versus biblické). Konstatuje-li se dále, že „hrdinou se stává člověk v zápasu“ (s. 8), k němuž má „morální oprávnění“ a ve kterém „může jít o život“ (s. 9), a že „za hrdinu... uměleckého díla můžeme pokládat každou postavu, která takové oprávnění cítí“ (s. 9), pak se nejen mísí literární a reálný kontext, ale i obsahy literárních pojmů protagonist (hrdina) a postava vůbec. Úvod v tomto smyslu neblaze předznamenává, že pojem hrdina bude nadále příležitostně sloužit jak k označení protagonisty, tak člověka výjimečných osobnostních vlastností, ale označuje i fikční charakter protagonisty určený autorskou představou hrdinství ve světě reálném. Je škoda, že autoři v Úvodu neodkázali na Vostrého knihu *Drama a dnešek* (1989), kde je velmi srozumitelně vysvětlena poetika antických dramatických hrdinů Oidipa a Antigony jako normotvorná báze i pro aktuální úvahy o hrdinství postav.

Autoři se pak s obecným problémem vyrovnávají „za pochodu“ – např. v kapitole Tylovy Krvavé křtiny: Hrdina a svatý uvádějí: „...hrdinův čin (je) tím, co přesahuje hrdinu samotného... Co má hrdina vykonat a konat, je věcí celého rodu... [...] Jeho čin už není jen výkonem božské vůle, ale... výsledkem vlastního hrdinova rozhodnutí v situaci...“ (s. 17). Ve vztahu k Tylovu textu je extrapoláčně (jde o výklad historický, etický, ne poetologický) jako hrdina označen Boleslav, neboť jedná v zájmu rodu a obnovy jeho samostatné státní existence. Václav nejen v Tylově dramatu, ale právě v kontextu společenském symbolizuje nadnárodní humánní ideu křesťanské lásky přesahující institucionální státní pořádek a odkazující k vyššímu řádu lidskosti: Nahlíženo z aspektu hrdinství je Václavova smrt obětí božskému řádu světa, vesmíru... Sřet Boleslava a Václava je autory představen jako sřet reprezentanta pořádku (státu, instituce) a představitele řádu (idejí lidskosti, spravedlnosti), srov. s. 18–19, tedy sřet dvojího pojetí hrdinství v sociálním kontextu. Kapitola Od Tyla k Vrchlickému přináší informace o pojetí hrdinství tentokrát z aspektu poetiky postavy a jejího estetického divadelního ztvárnění (srov. s. 35–37): Dramatičtí hrdinové jsou spjati s ideovými postoji, „přitom to nemusí být jediná idea, která je vede k jednání jistého druhu. O spojení vášně s ideou, tj. toho osobního s nadosobním“ se snažil jak Tyl, tak Vrchlický v kompozici postavy Drahomíry – v Tylově hře touha po moci zápasí s mateřskou láskou, Vrchlického Drahomíra je nadána „sílou a vášní, která se nezastaví před ničím [...] zavraždí Ludmilu v návalu zbesíllosti sama. [...] status hrdiny [...] souvisí s překačováním přirozených lidských mezí. A tak může být hrdinou [...] i ten, kdo se sám provinil proti božskému či [...] posvátnému řádu, ke kterému svým činem současně poukazuje, [...] ...obsahuje-li jeho jednání jistou velikost“, s. 37. Zde autoři už rozlišují zákon mravní a estetický a doplňují, co dle našeho soudu mělo být uvedeno v obecné rovině už v Úvodu.

Z celku čtyřiceti čtyř her je interpretační pozornost věnována protagonistům osmnácti z nich. Postava jako složka tématu hry a nositel děje je hodnocena v souvislosti s reálnou historickou osobností jako svým literárním předobrazem a s konkrétními událostmi českého kulturního prostoru. Komparativní metodou se sledují postavy tematicky spřízněných děl, např. Tylovy *Krvavé křtiny čili Drahomíra a její synové* a Vrchlického *Drahomíra* nebo *Jan Hus* Tylův a Jiráskův, *Záviš z Falkenštejna* ve hře Hálkově a Hilbertově, ale i problematika postav zástupového dramatu nebo hrdinů v dramatech Karla Čapka. Interpretace jsou řazeny chronologicky od dob Tylových až po léta šedesátá 20. století, resp. po Topolův *Konec masopustu*. Časový úsek není ke škodě věci komentován (v Úvodu ani jinde). Čtenář tak postrádá pohled do vývojových etap, které právě ve sledovaném tématu hrdinství přinesly do české dramatiky řadu inovací – hry Osvobozeného divadla, lyrické drama (Šrámek, Hrubín), absurdní drama (Havel), hry Semaforu, dramata 70. a 80. let 20. stol. (Šotola, Daněk, Fischerová, Steigerwald) a novější (Drábek, Kolečko, Svoboda ad.), neboť obsah pojmu hrdinství (v kontextu literárním, divadelním i společenském) se historicky proměňuje a nehrdina či antihrdina do české dramatiky také patří.

Kniha obsahuje 31 stran příloh (srov. s. 167–198), kde jsou úryvky textů ze sledovaných dramát 19. stol. v původním znění. Jednotlivé studie v rámci výkladu uvádějí tyto texty v převodu do současné češtiny (citace dramát 20. stol. takto upraveny nejsou). Provokuje to řadu spolu souvisících otázek: Proč jsou citace tak rozsáhlé? Proč bylo třeba je jazykově upravit? Komu je kniha určena? Několikastránkové ukázky dramát neslouží vlastní interpretaci, interpretační výklad jen doprovázejí, znázorňují. Pokud se předpokládá čtenář teatrolog či čtenář literárně vzdělaný či divadelně zkušený, je jejich rozsah nadbytečný. Potenciálním čtenářem může být gymnazista či posluchač DAMU, pro nějž jsou dramata zatím neznámá a předložený text slouží k prvnímu seznámení s nimi. K této cílové skupině směřuje i podbízivá snaha autorů texty jazykově přiblížit současné mluvě. Převod je nešetrný ke slovníku textů, ruší původní syntax, změny přinášejí nežádoucí významové posuny (např. ve Vrchlického Drahomíře jsou verše: *Mír žádá země, nuže má se stát, / mír se sousedy a mír v otčině* převedeny takto: Země si žádá mír. Tak ať se stane, / mír se sousedy a také mír doma.) Cožpak *otčina* znamená doma?! Že v centru pozornosti je téma postavy, neomlouvá svévolné zrušení Vrchlického blankversu v pětištipém jambu. Diletantský převod ukázek citovaných her (i dialogů v řeči nevázané) poškozují odbornou úroveň knihy a domnělé cílové skupině mladých přináší danajský dar. Se snahou o pochybnou vstřícnost souvisí i výklad některých pojmů (které by však měl znát každý maturant, např. interdikt), možná jsou tak motivovány i odkazy do oblasti aktuální publicistiky, v níž se hledají argumenty pro podporu určitých zjištění či tvrzení (Právo, soutěž Největší Čech, reportáž o tělesně handicapovaných lidech apod.). Naopak v rozporu s touto snahou je jazykový styl některých kapitol (např. Úvodem, Od Salomeny k Maryše, od Janošíka k Loupežníkovi, Od velkého tragického hrdiny k davu...) vyznačující se komplikovanou, ale nefunkční větou stavbou, informační rozbíhavostí až tĕkavostí, odbornému stylu odporující nepřesností (nadměrná frekvence slov *jakýsi, takzvaný*), nepřehledností ztěžující porozumění, kterou se autor snaží ukáznit množstvím závorek a pomlček. Naopak přesnost, logičnost, přehlednost a srozumitelnost výkladu jsou příznačné pro kapitoly Od Tyla k Vrchlickému, *Záviš z Falkenštejna*, Don Quijote Viktora Dyka ad., také respekt k dramatickému a divadelnímu kontextu a k odborné literatuře.

Rozsah recenze nedovoluje vyjádřit se obšírněji k některým závěrům, s nimiž nelze plně souhlasit. Upozorníme na ty, které by mohly ovlivnit školní interpretaci dramatu jako učiva. Hodnocení titulního hrdiny Čapkova *Loupežníka* jako novodobého tricksteru, tj. šprýmaře lživé, leč sympatické postavy nadané božskou kreativitou, která vtípně a překvapivě řeší situaci ve svůj prospěch na úkor jiných, je možné přijmout s výhradou, že role demiurga principiálně utvářející specifický charakter této figury zde není naplněna. Sebereflexe postavy Profesora (otce Mimi) není ironická, jak se tvrdí na s. 113, ale představuje epiphany – významový zvrat přinášející postavě a hlavně divákovi poznání sebe i životních hodnot. Některé interpretace složitým způsobem dospívají k obecně známým zjištěním, např. o charakteru ženských hrdinek (Preissové Evy a Mršítkovy Maryši), která patří k výbavě učebnic literární výchovy (srov. např. Janáčková, J. *Česká literatura 19. století*: od Máchy k Březinovi. Praha: Sciencia, 1994, s. 122) a která zde trpí újmu významovým zkratem, jímž se těmto tragickým ženským postavám podsouvá „výzva k nastolení jiného životního řádu [...] v obraze obecného emancipačního úsilí“ (s. 87). To budí mylný dojem, že české realistické drama bylo hybnou silou ženské emancipace. Obdobně se dominantní významy Čapkovy hry *R.U.R.* neadekvátně aktualizují orwellovskou zkušeností, přestože smysl hry je jiný a jinak utvářen. Také tvrzení, že Galén (*Bílá nemoc*) má jako postava kořeny v dramatickém bláznu, šaškovi, který svým absurdním jednáním odkrývá podstatu věcí a vztahů (srov. s. 144), je nepřijatelné. Galén se sice chová nekonvenčně, ale ne naivně – vždyť zcela uvědoměle, s cílem vyzkoušet svůj lék, pracoval na profesorově klinice a jeho následné chování je přes obyčejnost (lékař léčí) a relativní sociální nevýznamnost (léčí jen chudé) ve vlastním slova smyslu hrdinské. Na rozdíl od blázna, který v situaci nemá osobní angažmá a přistupuje k ní jako ke groteskní hře. A z žádoucí diskuse o závazku Hippokratovy přísahy vychází Galén ne jako odsouzeníhodný vyděrač (jak se uvádí na s. 144), ale vítězně díky smyslu hry. Rovněž odmítáme interpretaci postavy Maršála jako dramatického blázna, třebaže se chová nenormativně zcela ovládan mocichtivou ideologií. Základní funkcí blázna je vytvářet komično situací, zesměšnit a tím znevážit protivníka (srov. Bachtin, M. M. *Román jako dialog*. Praha: Odeon, 1980, s. 288–295, zvl. s. 292), a to je cizí jak Galénovi, tak Maršálovi. Úctyhodná osobní statečnost Maršála a Krüga dle našeho soudu není hrdinstvím (o jejich hrdinství autoři uvažují na s. 147–148 v souvislosti s Čapkovou tendencí relativizovat ustálené pravdy: „...všechno na světě může mít dvojí smysl“, s. 148). Originalita interpretace zde má dezinterpretací efekt, protože nejen podceňuje faktory dobové geneze a recepce textu (1937), které zakládají kulturní vědomí o významu hry a charakteru jejich postav, ale neadekvátně operuje také s Čapkovým relativismem. Text je sice otevřen významovým posunům motivovaným změnám společenským klimatem, nikoliv však takovým, které nerespektují zákonitosti kompozice postavy a hry vůbec. Ideová tendence celé kompozice estetizuje a potvrzuje základní etické hodnoty lidského života: Protagonistou dramatu je obyčejný člověk bez osobních ambicí stát se hrdinou. Jeho neotřesitelná víra v nutnost zachování biologického principu života (je to lékař!) a z ní vyplývající činy jsou postaveny vysoko nad sociální moc, úspěch, uznání a činí z něj hrdinu, nakonec tragického, protože své ideji obětuje život.

Práci chybí relevantní shrnutí, které by zhodnotilo dílčí výsledky kapitol a vyjádřilo poznání, jak to vlastně s českým hrdinou v českém dramatu je. Čtenář si jistě svůj závěr udělá, ale vůči obsahu knihy pravděpodobně nebude vždy lichotivý.