

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

5

2018–2019

**FRAUS**

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

**Vedoucí redaktorka:**

prof. PhDr. Marie Cechová, DrSc.

**Redaktorka:**

PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

**Redakční rada:**

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.,  
prof. dr. hab. Mieczysław Balowski,  
doc. Mgr. 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/cjl  
e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 5. 2019.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem  
vydavatele firma SEND Předplatné.

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2019

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

Žiháný osud Jiřího Ortena <i>L. Lederbuchová</i> .....	209
Kognitivně-komunikační princip jako základní výchozí východisko výuky českého jazyka <i>S. Štěpáník</i> .....	214
„I voni se tadle zrouna čtyři člověka vostalo...“ aneb Češi na samotě u Majkopu (a jinde) <i>S. Skorvid</i> .....	224
O češtině na jižní polokouli <i>J. Kostečka</i> .....	233
Nestárnoucí češtinář Miloš Hoznauer <i>Redakce časopisu</i> .....	242

### Z nové umělecké literatury

Finská beletrie v překladech po roce 2000 <i>J. Hanušová</i> .....	245
---	-----

### Jazyková poradna

Věrohodnost elektronických zdrojů jazykových dat <i>I. Svobodová</i> .....	249
---	-----

### Rozhledy

K významným narozeninám Ladislavy Lederbuchové <i>I. Vaňková</i> .....	251
Z literárního muzea: Zapomenutý romantik Vincenc Furch <i>J. Peřina</i> .....	253

### Literatura

Populárně o záchranném výzkumu lidové mluvy <i>K. Komárek</i> .....	256
--	-----

### Český jazyk a literatura, ročník 69

Obsah ročníku 2018–2019 .....	259
-------------------------------	-----

## Žiháný osud Jiřího Ortena

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Vzpomínáme stého výročí narození básníka (30. 8. 1919 Kutná Hora – 1. 9. 1941 Praha)

**Klíčová slova:** lyrika Jiřího Ortena, sbírky, frekventované motivy, literární existencialismus

**Key words:** Jiří Orten's lyrics, collections of poems, frequent motifs, literary existentialism

### Grim Fate of Jiří Orten

The profile of the poet Jiří Orten commemorates the 100<sup>th</sup> anniversary of his birth (30. 8. 1919) as well as the importance of his work. Orten's existential lyrics not only speaks about worrying experience of a man during WW2 but it is also speaks to contemporary audience with its still topical emphasis on authentic feelings and attitudes of a man and his conscience irrespective of the era he lives in.

V *Žihané knize*, prostředním z básnickových deníků, je záznam jeho snu z 16. 12. 1938 o dvou ohromných ptáčích, žlutých smrtonoších s útočnými zobany. Obraz vyjadřuje Ortenův základní životní pocit – tíseň a obavu ze skrytého nebezpečí, vědomí existenciální danosti prožívat bytí jako zdroj duševních muk uzavřených v sobě samém.

Sen inicioval archetypové téma ohrožení člověka neznámým nelidským v lyrizované próze *Eta Eta žlutí ptáci* (vyšla až v r. 1966, s rozepsaným románem *Malá víra*): *Žlut se blížila. Byla veliká, ohromně veliká, zabírala pro sebe ohromný kus nebe... Kdo to byl ten žlutý mrak, můj bože, kdo to byl? [...] Eta je žlutý pták a Eta je také žlutý pták a to je přece něco hrozného, když za námi přilétli, co si počneme. Uviděli oči a zobany, uviděli široká, strašná žlutá křídla, která se sebe dotýkala a byla žlutá [...] Otáčeli za nimi hlavy, chlapci a děvčata za nimi otáčeli hlavy a Eta a Eta letěli kolem domu. Kruh byl nejprve široký, široký kruh, ale pak se začal zužovat, můj bože, byl stále užší, co se stane...*<sup>1</sup> V próze *Malá víra*, v existenciálním mýtu, před nebezpečím chrání bezbranné skleněný dům. Tam se ukryly dvě dívky – Sine a Věra. Obě postavy románu mají biografické rysy Věry Fingerové, osudové lásky dvacetiletého Jiřího Ohrensteina-Ortena.

Po dobu jejich známosti psal Jiří Věře dopisy, psal denně, někdy i dvakrát třikrát za den, z Prahy do Prahy, kde bydlela a kde oba studovali dramatické oddělení konzervatoře. Psal denně odkudkoli, nejčastěji, nebyl-li v Praze, z Kutné Hory, od maminky, ze svého domova, kde žil do pražských studií. I z toho je patrné, že psaní, pojmenování subjektivních stavů, zvláště pocitů, bylo pro něho nutnou životní potřebou. Korespondence s Věrou tvoří doplněk jeho deníkovým záznamům v *Modré, Žihané a Červené knize*, pod názvem *Hořký kruh* byla vydána až v r. 1996. Dopisy

---

<sup>1</sup> ORTEN, J. *Eta Eta žlutí ptáci*. Liberec: Severočeské nakladatelství, 1966, s. 74–75.

obsahují i praktické informace, ale většinu tvoří intimní vyznání, něžná a hravá, některá na hranici erotického sentimentu. Poezie Jiřího Ortena tuto polohu nezná, je i ve své něze velká a ve své bolesti tragická. Dopisy reflektující životní zážitky a obsah Ortenových básní jsou sice motivicky spřízněné (milostný vztah k Věře byl pro básníka silnou inspirací), ale dopisy nelze hodnotit jako literaturu, ta jako fikce vznikala vlastní, odlišnou cestou. Např. v dopise plném pohody, a takových bylo skutečně málo, píše Jiří o zamýšleném motivu nové básně a láskyplně říká: *Ta dívka s koleny něžně sevřenými, to jsi ty*, ale v básni *Dívčí* (sb. *Ohnice*) můžeme číst tento motiv v tématu smutku z lásky sebezhlíživé: *Hraje si dívka s ňadry svými / a je to neveselá hra / [...] s koleny něžně sevřenými [...] Hraje si dívka s tmou a slovy / a dává polibky svým rtům, / nikdo je nazpět nevyloví.*<sup>2</sup> A *Narciska* v *Sedmé elegii* (*Elegie*, 1946) zosobňuje sebelásku, která ničí lásky *drahou mateřštinu / rtů, rukou, očí, těl a milěnčina klína, / v níž k loži sklání se nádherné bezpečí“*, neboť „*nic, nic už nechtěla / než sebe uvidět bez duše, bez těla / v zrcadle průhledném...*“

Ve svých denících i korespondenci Orten často zapisuje své reflexe iniciované četbou Tristana Corbiéra, Fjodora M. Dostojevského, Borise Pasternaka, Arthura Schopenhauera, Reinera M. Rilka, Richarda Weinerja ad. Největší vliv na jeho tvorbu měl Miguel de Unamuno, španělský spisovatel, básník, esejist a filozof. Citové zdůvěrnění vztahu subjektu ke světu, jak ho známe z Wolkrova *Hosta do domu*, má u Ortena podobu intimního, ale bolestně prožitého světa v sobě. Verše vzešlé z tohoto postoje můžeme číst už ve sbírce *Čítanka jaro: ...třeba konvalinka / vyrostete ze srdce. / Line se, je to linka. // Leč pod ní častěji / hrá osud na schovanku / a zdola hryže ji* (báseň *Dětská*). Něha trýzněná vnitřní samotou nachází si motivy slzí nebo vzlykotu, s vědomím pochyb o možnosti plně sdělit, co tíží duši: *Čemu se báseň říká / chtěl bys to udělat? / V ústraní do hrsti vzlykat / a hodně míti rád [...] Snad víš že kolikrát / jsou slova strašně lichá / Bůh ústa uzamyká / nemůže více dát“* (báseň *Čemu se báseň říká*). „*Proč se jen pláče při bolesti / když každá úleva / tě vrací zpátky / proč se jen pláče a jaké je v tom štěstí / ach ano pláč je asi pro šťastné* (báseň *Chvěje se mi ruka*). Téma lítosti se neváže k pozbytí životních radostí, ale integruje obraz citové účasti v nezbytně těžkém lidském údělu: *A je mi líto radosti, že lhala / [...] Ach je mi líto nenarozeňátek / že nepoznala smutek narození / že zklamání a zradu neviděla / že neklopýtla na veliké zemi / a do nebe se vznesla bez anděla // Nesmírně suché jsou dnes rty mé / a je mi líto tmy pro kterou nevidíme* (báseň *Lítost*).

V *Červené knize* si zapsal z Unamunova eseje: *...osamocenost, v níž žijeme, je tak strašná, že si někteří začali představovat, že jsou na světě sami [...] A tento pocit nejhlubší samoty [...] postupuje některé samotáře nejprudší tesknoutou a obdaňuje zároveň hlubším smyslem to, co by nebylo vykonáno, kdybych já nežil.* A k tomu sám dodává: *Neříkejte nám proto: vyjděte ze sebe! Neříkejte nám to, dokud jsme nedozráli, a řekněte nám raději: Budte k sobě přísnější, budte citlivější v ochutnávání radosti*

<sup>2</sup> Tato i další citace z Ortenových básní a deníkových zápisů jsou z výboru ADAM, J. (ed.). ORTEN, J. *Tisíc nahých trápení*, Praha: Československý spisovatel, 1985.

*i žalu.*<sup>3</sup> A do *Červené knihy* píše báseň: *Cit řemínky si rozšněruje, / posečká, prodlí, // pak se zuje / a bosky půjde přes ty střepy, // které se ve věčnosti lepí / a každý z nich je rozšavljuje // na tisíc nahých trápení.*

Za svého krátkého života Jiří Orten publikoval jen část tvorby. Sbíрку *Čítanka jaro* vydal za Halasova redigování v jeho edici První knížky u Václava Petra (1939), sbíрку *Cesta k mrazu* za redakce Kamila Bednáře rovněž u stejného nakladatele (1940). S oběma básníky ho pojily vzájemné sympatie a existenciální životní pocit především s Bednářem – poetické krédo „nahého člověka“ vyjadřovalo i jeho životní a básnický postoj. Obě sbírky vyšly pod pseudonymem Karel Jílek (rád by byl užil pseudonym Orten, tak už podepisoval dopisy Věře i básně dříve publikované časopisecky, ale na doporučení přátel z důvodu utajení zvolil jméno neodkazující k jeho vlastnímu) a také následující texty – litanickou skladbu na starozákonní text *Jeremiášův pláč* (1941) a sbíрку *Ohnice* (1941) kryl v době protektorátu jménem cizím: Jiří Jakub. *Ohnice* vyšla v Melantrichu za redakce A. M. Piši. Jména Halas, Bednář, Piša, Träger je třeba vyslovit s úctou – samozřejmě věděli o Ortenově židovství, a přesto (proto) pomáhali jeho poezii na svět riskující vlastní krk.

Na rozdíl od staršího bratra (Ota Ornest, režisér a herec) neemigroval, z krátkého pobytu v Paříži se v r. 1938 vrátil, v republice zůstal, kvůli matce, mladšímu bratru Zdeňkovi (Z. Ornest, herec) a jistě i pro lásku k Věře, se všemi důsledky norimberských rasových zákonů, které dnem březnové okupace v r. 1939 začaly platit i v protektorátu a bolestně zasahovaly básnickovu osobnost. Byl vyloučen ze studia konzervatoře. Do *Žitane knihy* si 11. 4. 1940 zapsal: *Čtu si souborné vydání Andersenových pohádek. Úžasný mír, [...] večer teď nikam nechodím [...] a dělám si malé chuťové a čtenářské hostiny. [...] Myslím na bratra. Myslím na lásku. Myslím na pocit bezpečí, který je největší věc, již lze na světě mít.* A 27. 10. 1940 tamtéž zpa-měti zapsal některé z nacistických „zákazů“, jimiž trpěl: *Nesmím vycházet z domu po osmé hodině večerní. Nesmím si najmout samostatný byt. [...] Nesmím chodit do vináren, kaváren, hostinců, biografů, divadel a na koncerty, kromě jedné nebo dvou kaváren pro mne vyhrazených. Nesmím chodit do parků a sadů. [...] Nesmím se vzdalovat za obvod Prahy. Nesmím (tudíž) jet domů, do Kutné Hory, a nikam jinam, leda na zvláštní povolení gestapa. [...] Nesmím hrát divadlo [...]. Nesmím být členem žádných spolků. Nesmím chodit do jakékoliv školy.*

Tíha existence, pocit individuální osamělosti se prohlubovaly krizí v milostném vztahu a vědomím opuštěnosti národa ve válečné Evropě (obraz „dvojitě tmy“ precizuje výraz básnickovy zkušenosti, viz níže). Jako český básník dostal roli těžce zkoušeného barda: *Čechy za oknem smutných duší / obzore můj já vidím vás / ze svého žalu nejčistěji [...] / Čechy za oknem smutných duší / čekání dané na pospas // [...] kdo ještě žije nemoc přečká / a musíš myslet na Palečka / na bludičky a na Ječmínka / že také bloudili* (báseň *Čekání*, sb. *Čítanka jaro*). Jako muž zklamaný v lásce

<sup>3</sup> Tato i další citace z Ortenových básní a deníkových zápisů jsou z výboru ADAM, J. (ed.). ORTEN, J. *Tisíc nahých trápení*, Praha: Československý spisovatel, 1985.

a trýzněný temným tušením budoucího píše verše s příznačnými motivy mlhy, tmy a noci, plné bolesti tragického gesta osamělého vzdoru: *Štěkáni nočních psů pohřební hudbu skládá, / žalostné oktávy s černými hroty not, / [...] pro smrt a pro život. [...] zlá mlha od nábreží / se klade na město a leží, leží, leží, / do srdcí vtírá se, něco jim vyčítá* (báseň *Noční jízda, Žihaná kniha*). *Jde bouře po tichu, Ó ticho útěchy, / oddaně čekající! / [...] Teď mlha tancuje a padá na Čechy / na Čechy lehce spící* (báseň *Bouře, Žihaná kniha*). Ortenovo zoufalství nachází oxymorónní výraz: *Tak čeká víra beznaděje, / tak čeká úžas obnažený, / [...] tak čeká stud a krev, krev z ženy. // Po špíně poznáváme se. / A po hrůze z ní. / A po krajině. / A po lítosti. / A po řeči. / A po tichu. // Jen nemlčeti za takových nocí. / Nedrkotati tmou. / Mít touhu aspoň po ovoci / a třeba prohnitou a třeba červivou* (báseň *Noční, sb. Ohnice*). A věren svému citovému angažmá píše Zimní procházku křížem krážem (sb. *Cesta k mrazu*): *...padej kámen za kamenem / na mohylu nemohoucí, / padej plode, padej noci, [...] Chci! Ať bolí! Tají ledy, / naposledy, naposledy / ohlédnout se za mizením, / vědět, v něhu že se změním, / v prudkou, krutou, bolestivou, / v něhu smrti, věčně živou.*

Motivy tmy mají v Ortenových obrazech vždy konkrétní sémantiku, ale lze říct, že jsou integrovány ve dvou okruzích významů jako dvě strany téže mince – jednak vyjadřují existenciální prožitek bytostné osamělosti: *Když tma je dvojitá, když jedna stačila by / a dvě jsou v polibcích úzkostí zmučených [...] Zezadu blíží se nějaká stará něha /... tichý věrný pes [...] poznal by pravou tmu po vůni zákoutí, / kde leží láska tvá u věcí odložených* (báseň *Když tma je dvojitá, sb. Ohnice*), jednak jsou obrazem stesku po bezpečí mateřského objetí před narozením, krystalicky čistým a esteticky krásným výrazem Ortenova existenciálního postoje. Ve sbírce *Cesta k mrazu* je oddíl „V mamince“: *...moci se vrátit, navrátit se, / matko, / [...] nic, nic, matko, jenom ty, / tma tvého života, kde tě nejlíp znám, / tma tvého života, ta něžná, teplá klenba, / tvá vnitřní krása, matko, která věčnější je / než všechna slova, která život říká, / aby se zbavil mlčenlivé smrti* (báseň *Tolik to zní*). *Tam zvenku měkce tůká / nějaká cizí ruka / a říká: pojď již zemřít! / A hošíček, jenž nedovede / jí odpovědět, z temna jede. / Chtěl by se nenarodit* (báseň *Jízda*). V této optice je světlo atributem světa jako zklamání a smrti – narození je cestou za světlem do tmy osamělosti a ke smrti: *Musíme jít. Jít za ním, / za světlem, za tmou, za poznáním – / a zklamat se s ním, c.d. „...co je to světlo? Pověz, maminko má, [...] Světlo. Così svítí. / Je třeba uvidět. Je třeba odejít. // A to je smrt? Tvá měkká ruka na mé? / Ta radost a ten jas? To, po čem toužíváme?* (báseň *Veliký pohyb*).

Václav Černý hodnotí Ortena jako prvního muže evropské existenciální poezie, říká, že jeho básně charakterizuje „zmučenost a mučivost doby; slepota naší lásky v ní; jediná zakotvenost subjektu v sobě samém, osamocenosť a zjedineňi člověka; osobní, konkrétní poměr k lidem [...]; nutnosť „čistoty a studu“, vnitřní autenticity; absolutní odpovědnost za sebe. Sartre nepokládá poezii za možného nositele existenciálního životního pocitu. Je to omyl plynoucí prostě z toho, že evropský existencialismus [...] nenalezl ještě svého básníka. Nuže, v Jiřím Ortenovi jej má



[...] s originálním přínosem a odstínem význačně českým, jímž je mravní zaměřenost existenčního pocitu.“<sup>4</sup>

Ortenovo dílo bylo vytvořeno ve velmi krátké době. V rozsahu pěti let – od roku 1936, kdy debutoval jako prozaik časopiseckou povídkou, do jeho tragického úmrtí v roce 1941, kdy byl na ulici smrtelně raněn projíždějícím autem – se jeho poetika výrazně nevyvíjela. Už jeho citová rozjitřenost v sobě měla existenciální tón, nesla existenciální sdělení. Vedle textů, které vybral do svých prvních sbírek, průběžně vznikaly jiné, zapsány s přesnou datací v jeho třech knihách deníků, publikovaných až v r. 1958 pod názvem *Deníky Jiřího Ortena*. Po válce nejprve vyšly *Elegie* (1946), devět žalozpěvů nad trýznivou zodpovědností za danajský dar života – nad nutností probolet se kýženou, ale ztracenou láskou, nad ztrátou rodiny, domova. Souborné *Dílo Jiřího Ortena* (1947) obsahuje i verše autorem koncipované sbírky *Scestí*, ale nevydané (protektorátní cenzurou vyřazené) a další básně z pozůstalosti.

Za básníkovu života vyšla jako poslední sbírka *Ohnice* (1941). Koncentrují se v ní, stejně jako v *Elegiích*, už dříve komponované motivy (např. v básni Nenarozený) a posiluje se naléhavost básnických obrazů: *Čí jsem? / Jsem plískanic a plotů / a trav, trav deštěm skloněných [...] Jsem bázeň, jež mne bere / do prstů průsvitných [...] Jsem zimy tvrdé plodům / a smrti, chce-li čas, / jsem lásky, s níž se mívám o dům, / dán za jablka červům na pospas*“ (báseň *Čí jsem?*). *„Chléb modlíteb je vyžebrán. / A noční vítr ponížení divoce píská. [...] A o tón hlubší hlad / nechápe obět, marnou, nejmarknější, // již za smrt životu / a lásce upsal ses* (báseň *V noci*). Ale i v *Ohnici* jsou básně, jež v reflexi angažují osvobozující smyslově emocionální prožitek (v oddíle *Něžná cvičení*), připomínající Čítanku jaro: *Potkal jsem studánku a oči jsem si omyl. / Pln plískanic a malých trápení / potkal jsem studánku. A vše byl náhle omyl, / který se v pravdu promění. // Dívám se do sebe o radost pozorněji. / Jak pes se otřásám / a stříkám daleko od sebe úzkost a beznaději. // Sám. Ale čistě sám!*

Jiří Orten, přes názorovou blízkost literární skupině s programem oproštěného lidství soustředěné kolem Kamila Bednáře, je solitérem české poezie přelomu 30. a 40. let 20. století. Jeho existenciální lyrika má nadčasový význam nejen jako varující dobový obraz protektorátní atmosféry, ale je stále aktuální výpovědí o podstatě každého lidského života, bez ohledu na dobu, v níž je žit, v němž „za smrt životu a lásce“ upisujeme se a jsme ve svém žití zodpovědní každý sám za sebe – *Sám. Ale čistě sám!*

<sup>4</sup> ČERNÝ, V. *První a druhý sešit o existencialismu*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 103.

# Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka<sup>1</sup>

Stanislav Štěpáník, Katedra českého jazyka PedF UK stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

**Klíčová slova:** didaktika českého jazyka, český jazyk, cíle výuky, obsah výuky, komunikační přístup, tradiční mluvnické vyučování

**Key words:** methodology of teaching Czech, Czech language, teaching goals, communicative approach, traditional teaching of grammar

## Communicative and Functional Principles as a Ground for Teaching Czech

The article presents communicative and functional approaches as the response to problems that teaching Czech in our schools has been facing for a long time. Although modern methodology of teaching Czech has emphasised communicative goals since the eighties, traditional normative and grammatical approach still prevails in teaching Czech at primary and secondary schools. This approach, however, failed to prove itself successful, mainly as far as developing students' communicative skills, meeting their communication needs and awareness of contemporary social and cultural reality is concerned. Our paper offers some solutions which include the example of teaching strategy for selected teaching content.

## Úvod: vymezení problému

Na začátku prosince 2018 Český statistický úřad zveřejnil výsledky projektu Minisčítání 2018, jehož se zúčastnilo 26 014 dětí z 1 956 tříd z 386 základních škol a víceletých gymnázií. Jedna z otázek, které statistikové respondentům položili, se týkala toho, který předmět by respondenti zrušili, kdyby byli ministrem školství. Rozdíly mezi předměty nejsou příliš velké, avšak v celkovém pořadí se český jazyk umístil druhý (za hudební výchovou). Bohužel i tento neformální zdroj anketního charakteru tak potvrdil neblahý trend, totiž neoblíbenost našeho předmětu (srov. Pavelková aj., 2010, Pavelková, 2013, nebo Rysová, 2005–2006).

Příčiny tohoto stavu jsou dobře známé, zjevné a dlouhodobé, zde zmiňme jen ty, jež se i na stránkách *ČJL* řeší opakovaně: jazykové učivo je atomizováno, aplikace poznatků je často zmechanizovaná, formální, bez skutečného porozumění, učivo je osvojováno mechanicky, některé metody výuky jsou využívány nevhodně, absentuje motivace k osvojení učiva a především sémanticko-pragmatický přístup s důrazem na využití jazykových poznatků v komunikační praxi.<sup>2</sup> Žáci náš předmět považují za vysoce obtížný a přinášející špatný prospěch, své vlastní dispozice pro jeho studium hodnotí jako nedostatečné (srov. Pavelková aj., 2010, s. 43).

Obsah a způsob výuky češtiny nedostatečně reflektuje komunikační potřeby žáků, což se následně projevuje nízkou motivovaností žáků k jejímu studiu. Z neformálních rozhovorů s učiteli, které vedu takřka neustále, vím, že i mnozí vyučující o některých partiích učiva nebo o způsobech zprostředkování některých tematických cel-

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

<sup>2</sup> Více in Štěpáník a Slavík (2017). Samozřejmě jsou učitelé, kteří do tohoto obrazu nezapadají. Na základě sledování praxe a práce s učiteli však soudím, že se jedná spíše o individuální případy než o všeobecný přístup.



ků (resp. jazykových jevů) pochybují. Zdá se však, že doposud nenašli způsob nebo odvahu, jak změnu uskutečnit.

## Teorie vs. realita

Obsah každého vyučovacího předmětu je primárně odvozen od příbuzné vědní disciplíny, v případě českého jazyka je to lingvistika, resp. jazykovědná bohemistika. V lingvistice došlo na přelomu 60. a 70. let minulého století pod vlivem komunikačně-pragmatického obratu k posílení komunikačního pohledu, což se brzy promítlo také do oborové didaktiky cizích i mateřských jazyků (Čechová, 1985), češtinu pochopitelně nevyjímaje.<sup>3</sup> V pedagogické praxi však v mnohém stále přetrvává pojetí výuky opírající se především o kategorie tradiční školské gramatiky a velmi málo nebo nic na tomto stavu nezměnila ani akcentace komunikačního principu jazykové výuky obsažená v RVP a autonomie učitelů vyplývající z RVP učivo i způsob jeho uchopení přizpůsobit vlastním potřebám. A tak přestože oborová didaktika češtiny i RVP prosazují komunikační přístup k jazykové výuce, vyučovací praxe jej plně nepřijímá a v mnohém setrvává na původních pozicích tradičního gramaticko-normativního vyučování (mj. srov. obsah učebnic, které sice deklarují, že jsou zpracovány dle RVP, avšak ve skutečnosti do značné míry kopírují obsah i jeho didaktické zpracování z dob před kurikulární reformou a zavedením RVP).

Pro ilustraci jen tři příklady z pedagogické praxe: Zadáváme-li žákům úkol *Užijte více adjektiv / pasivních konstrukcí (čehokoliv jiného)*, měli bychom se žáky také pozorovat proč – tj. jaké jsou komunikační účinky využití daného jazykového prostředku v daném komunikátu vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru autora; výuka mnohdy ustrne pouze na *určování*, tj. označování, „nálepkování“ daných forem. Čemu slouží cvičení *Vymysli k podstatným jménům přívlastky podle zadání: boty – přívlastek několikanásobný, slovní druh přídavné jméno* nebo *Rozvíjejte podstatné jméno přívlastkem shodným a neshodným?* Nemá-li další komunikační zadání, jedná se pouze o cvičení z jazykovědy – nelze se divit, že žák základní školy účelu či smyslu takové výuky nerozumí. Co se tímto cvičením o svém mateřském jazyku dozvídá? Co se díky němu učí pro zlepšení porozumění nebo vytváření textu? A do třetice: i přesto, že vysvětlení typu *Přívlastek shodný stojí před podstatným jménem a přívlastek neshodný za* jsou porušením didaktické zásady lingvistického přístupu, jsou v naší škole stále tradovaná a frekventovaná. Nepochybují o tom, že takové rady jsou dobře míněné – učitel, který je pronáší, je uvádí v dobré víře se záměrem žákům učivo usnadnit. Ale v čem bude žák úspěšný, dostane-li se mu takového vysvětlení? Snad v *určování* prototypických příkladů přívlastků – zcela jistě ne v porozumění funkci přívlastku a vztahu mezi přívlastkem a řídicím podstatným jménem, zcela jistě ne v porozumění konkurenci mezi užitím přívlastku shodného a neshodného; zcela jistě ne v porozumění možnostem, které žákovi jazykový systém dává v komunikaci, a jejich využívání (srov. Zimová, 2015–2016).

<sup>3</sup> Snahy o revizi výuky mluvnice směrem k funkci a stylistice se objevily už mnohem dříve (např. Hattala, Ertl, PLK, Haller ad.).

Zdůrazňuji, že nezpochybňuji význam kognitivních (poznávacích) cílů výuky českého jazyka, avšak jsem přesvědčen, že je nutné je naplňovat jinak – funkčněji a v úzkém propojení s cíli komunikačními.

## Základní otázky oborové didaktiky a výuky češtiny

Premýšlíme-li o výše zmíněném souboru problémů, míříme tím k samé podstatě výuky mateřského jazyka v naší škole. Zmíněné otázky, jež jsou otevřené mnohá desetiletí, ne-li dokonce staletí (srov. Šmejkalová, 2010), naposledy v tomto časopise připomněla M. Kotenová (2018–2019). V tomto příspěvku sleduji tutéž linii, avšak vztahuji ji k výuce mluvnice obecně (mám zde na mysli to, co je tradičně obsahem zmíněného označení v české školské praxi, tj. vyučovacích hodin „mluvnice“). V obecné rovině na ni totiž lze pohlédnout jako na problém, jímž se zabývají didaktikové a učitelé mateřského jazyka v mnoha zemích po celém světě, a sice:<sup>4</sup>

- postavení a význam mluvnice ve výuce mateřského jazyka,
- vztah mluvnice k rozvoji komunikačních dovedností žáků.

Základní otázky, jež si musíme klást, tak jsou např.:

- Jaká je role mluvnice a metajazyka ve vyučování mateřskému jazyku?
- Jaký je vztah vyučování mluvnice a rozvoje komunikačních dovedností?
- Má mluvnické vyučování a znalost metajazyka vliv na rozvoj komunikační kompetence žáků? Případně jaký?
- Jakou povahu by mluvnice ve vyučování měla mít a jak velkého by se jí mělo dostávat prostoru?
- Jak mluvnickou znalost a porozumění mluvnici (ve spojení s komunikačními dovednostmi) hodnotit?

## Poznatky z výzkumů

Jak píše E. Awramiuk (2019), významná polská lingvistka a didaktička, argumenty, které lze v debatě k výuce mluvnice často slyšet, lze rozdělit do dvou skupin:

1. role mluvnice je hodnocena na základě osobního přesvědčení či hodnotového systému (např. že jde o mluvnici mateřského jazyka, důležitou součást vzdělání člověka a její součástí je uchování historie, tradic, kultury apod.),
2. role mluvnice je zdůvodňována argumenty, které lze zkoumat, a tedy empiricky prokázat, nebo vyvrátit (např. že mluvnice pozitivně ovlivňuje adekvátní užívání jazyka slovem i písmem, že pomáhá při osvojování jiných jazyků nebo že rozvíjí logické myšlení).

S argumenty v první kategorii lze těžko jakkoliv polemizovat, neboť počítají s hodnotou mluvnice samou o sobě – jsou prostě dány. Zastavíme-li se však u argumentů z druhé skupiny, je na ně možno pohlížet prizmatem výsledků výzkumů.

V tomto ohledu je zásadní konstatování<sup>5</sup>, že doposud žádný výzkum – ani v ČR, ani ve světě – zřetelně neprokázal, že by **tradiční** mluvnické vyučování (úkoly typu

<sup>4</sup> Vycházíme z Štěpáník aj. (2019); následující část cit. dle zmíněné práce.

<sup>5</sup> Následující část cit. dle Štěpáník aj. (2019).

určí, vyhledej, podtrhni, označ, pojmenuj, zařaď apod.) přinášelo jakékoliv pozitivní výsledky (např. Andrews aj., 2006; Graham, Perin, 2007; Hillocks, 1984; Hillocks a Smith, 1991; Locke aj., 2010; Wyse, 2001; jeho problematické důsledky konstatují i čeští autoři – srov. např. Adam, 2018; Adam aj., 2010–2011; Čechová, 2005–2006, 2018–2019; Zimová, 2005–2006, ad.) a že by se jakkoliv kladně odráželo v rozvoji komunikačních dovedností žáků (výzkumy se primárně soustředí na rozvoj psaní – v českém prostředí srov. Štěpáník a Chvátal, 2016). Příčinou je především to, že výuka školské mluvnice představuje neadekvátní popis funkčnosti jazykového systému a je značně odtržená od žákových představ o fungování jazyka a od žákových komunikačních potřeb. Na problém upozornili už i někteří čeští, slovenští nebo polští badatelé (srov. např. Hájková, 2013; Hájková aj., 2013, 2014; Liptáková, 2012; Svobodová, 2003; Szymańska, 2016; Štěpáník, 2014, 2019, ad.).

Jak jsem výše zdůraznil, právě konstatované se týká tradičního – tedy gramaticko-normativního – vyučování mluvnici. Existuje ale už řada zahraničních výzkumů i českých studií, které potvrzují pozitivní vliv výuky mluvnice na rozvoj komunikačních dovedností žáků – ovšem pouze tehdy, jsou-li splněny určité podmínky. Jinými slovy, základní problém tkívá v tom, **jak mluvnici vyučujeme** (k nekomplexnějším výzkumům z poslední doby patří ty pod vedením D. Myhillové – srov. Myhill, 2018, a její četné další práce; stejným tématem se však zabývají odborníci v mnoha dalších zemích<sup>6</sup>).

Efektivní, studii ověřované postupy jsou založeny na konstruktivistických principech, jsou vysoce textocentrické, což v praxi znamená, že se vyučovací postup odvíjí od textu (komunikátu, psaného i mluveného), kladou důraz na aktivitu žáka, jeho komunikační potřeby, vycházejí z žákovy „předpočepení“ fungování jazykového systému a jednotlivých jazykových jevů (tzv. prekonceptu) a především zasazují poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, a to nejen analyticky, ale též produkčně. Právě konstatované lze shrnout v bodech, jak funkční výuka mluvnice vypadá (dle Štěpáník a Šmejkalová, 2017, s. 305):

- Veškerá činnost je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.
- Výuka je založena na žákovském prekonceptu, tj. na vlastní žákově zkušenosti s používáním jazyka.
- Veškeré učivo má komunikační přesah.
- Obsah výuky je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka, což v praxi znamená, že se vychází z živých textů, z reálné komunikace.
- Daleko více je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.
- Mnohem více se uplatňuje deskripce a funkcionalizace než preskripce; mluvnice vystupuje jako nástroj pro zlepšení komunikace.
- Výuka je orientovaná sociálně, jazyk je chápán jako společenský fenomén.

<sup>6</sup> Zájmcům o hlubší poznání doporučuji zvláštní číslo časopisu *L1-Educational Studies in Language and Literature* s názvem *Working on Grammar in L1 Education: Empirical Research across Regions* z roku 2018; dostupné online na <<https://l1.publication-archive.com/show-volume/54>>; českému čtenáři budou přístupné díky kapitole M. Klimoviče v chystané knize *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*.

- Výuka vychází z komunikace, tzn. z textu (komunikátu, psaného i mluveného) nebo z komunikační situace.

Značně inspirativní pro nás mohou být vynikající práce slovenské (např. Liptáková aj., 2011; Palenčárová aj., 2003) nebo polské (např. série učebnic *To lubie!*).

Popsaný přístup akcentuje ve vztahu ke spisovnému jazyku a rozvoji schopnosti komunikace spisovným jazykem úlohu výuky směrem k vnímání jazykového jevu „z hlediska funkčního a vůbec širě sociálního“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 5), tzn. v úzké souvislosti s adekvátností užitých jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci, komunikačnímu záměru a komunikačnímu partnerovi, a to proto, že spisovný jazyk, jakož i jiné jazykové útvary, má v komunikaci své specifické funkce. Stěžejní cíl výuky češtiny je vypěstování dovednosti rozlišovat a přepínat kód podle komunikační situace. Spisovný jazyk jako součást širší jazykové kultury je nutné u mladých mluvčích kultivovat, přitom ale důsledně respektovat funkční rozvrstvení jazyka a přirozený kód žáka (v případě nářečí je žádoucí jej dokonce chránit). Výuka má přirozenou jazykovou kompetenci žáka rozvíjet, nikoliv ji zpochybňovat, nebo dokonce vykořeňovat.

Komunikační zaměření výuky zasahuje do učitelova promyšlení cílů výuky a v praxi pak do roviny plánování, a to jak dlouhodobého (na úrovni ŠVP či ročního tematického plánu), tak krátkodobého (na úrovni konkrétní vyučovací hodiny). Při uchopování učiva (včetně úrovně jednotlivého jazykového jevu) je v učitelově myšlení zásadní vnímat ho jako předmět zkoumání v širších souvislostech: nejen jako součást jazykového systému, ale především komunikace. Prakticky to znamená pohlížet na něj z hlediska jazykového a zároveň komunikačního – vnímat ho jako **problém jazykový** (z hlediska poznávacího cíle) a současně **problém komunikační** (z hlediska užití daného jevu v komunikaci). Nevidíme-li u některého učiva propojení těchto dvou pohledů, je na místě se zamýšlet nad tím, zdali je nutné, aby se takový obsah ve výuce objevil – RVP zaujímání takových stanovisek umožňuje.

Následující část příspěvku ukazuje předchozí teoretizaci problému na praktickém příkladu.

### Příklad

Při přemýšlení o učivu je vhodné vždy uvažovat podvojně: v intencích problému komunikačního posuzovat problém jazykový. V popisované výukové situaci pro 9. ročník ZŠ či 1. ročník SŠ by je bylo možné stanovit takto:

- *problém komunikační*: vhodnost užití regionálních (nespisovných, příznakových, expresivních) prostředků vzhledem ke komunikační situaci, komunikačnímu záměru autora a komunikačnímu partnerovi (jde pouze o jednu z možností využití materiálu, další možná využití uvádím dále), obecně tedy rozvoj dovednosti přepínat kód
- *problém jazykový*: spisovnost vs. nespisovnost, funkční rozvrstvení vyjadřovacích prostředků, stylistika vyjadřovacích prostředků (v ukázkách primárně podle regionálního rozsahu užívání, příslušnosti prostředku ke stylovým vrstvám a citového zabarvení a expresivity, příp. též další)

Vytčené problémy korespondují s obsahem výstupů stanovených jak v RVP ZV, tak v RVP G i RVP pro odborné vzdělávání.

Pracuji s dvěma texty, oba pocházejí z románu *Veselí R. Třeštkové*. Předpokládám práci ve dvojicích, přičemž polovina třídy pracuje s textem A a druhá polovina s textem B. Po ukončení práce na úkolu skupiny svá řešení srovnají.

### Ukázka A

Sedím s matkou v kanceláři primáře Vorálka, místnost je přetopená a suchý vzduch se nedá dýchat, ale možná že horko není ten důvod, proč se mi svírá hrdlo. Matka položí na zem svoji kabelku, sedne si a upřeně se na primáře zadívá, je mnohem statečnější než já, já mám chuť schoulit se do rohu, přes hlavu si hodit deku a čekat, než se ta bouře přezene, slunce vysvitne, tráva se zazelená a otec z kůlny vytáhne novou sekačku. Primář si nás soustředěně prohlíží a přemýšlí, kolik nám toho ještě může říct, abychom to vydrželi.

„Kdy se může začít s bio léčbou?“ zeptá se matka, už dřív jsem si všimla, že s lékaři nikdy nehovoří moravským dialektem. „Mělo by se začít co nejdřív,“ dodá, když primář hned neodpoví, a malinko přitom zvedne bradu, jako by si to chtěla vyvzdorovat. K bio léčbě se upínáme jako k poslední možné naději, ani nevím proč zrovna k ní, asi že bio zní zdravě, asi že tahle léčba je v podstatě protekční, a tak máme pocit, že ona jediná může otci zachránit život. Kdyby si primář výměnou za ni řekl o náš dům, okamžitě před něj na stůl položíme klíče, ale primář zavrtí hlavou, on náš dům nechce.

„Myslím, že by to bylo v tuhle chvíli pro pacienta zbytečně zatěžující,“ řekne, aby nemusel říct, že ta léčba by neměla žádný smysl a že je tak drahá, že si ji radši nechají pro jiného pacienta, pro kterého smysl mít bude.

„Včera nám sestřička tvrdila, že po tom odsátí vody se tatínkovi ulevilo,“ ozvu se.

„Ascites jsme dočasně vyřešili, ale to neřeší základní problém.“

„Ano, proto se musí začít s bio léčbou co nejdřív,“ připomene primáři matka a znovu zvedne bradu.

„V tuhle chvíli by to bylo pro pacienta zbytečně zatěžující,“ zopakuje Vorálek a uhne očima před matčiným přímým pohledem. Okamžitě poznám, že se něco děje, ale mám strach zeptat se přímo, takže mlčím.

„Zbytečně zatěžující?“ diví se matka. „Vždyť je to léčba, nebo snad ne?“

„Každopádně bych vás rád požádal o spolupráci,“ přejde primář její otázku a trochu se k nám nakloní přes stůl, čímž vytvoří dojem spiknutí.

Kývnu hlavou, udělám cokoliv, o co si Vorálek řekne.

„Bylo by vhodné, abyste pacientovi řekly, že léčbu dostává, placebo efekt je v těchto případech prokázáný, má příznivé účinky na stav psychiky, která je klíčová i pro fyzický stav každého člověka.“

**Otázky k textu:** Charakterizujte komunikační situaci, v níž se postavy nacházejí. / Zhodnoňte způsob, jak se postavy vyjadřují. (Nezapomeňte také na skutečnost, že vzhledem k ich-formě jedna z postav vystupuje v roli vypravěče.) / Pokuste se charakterizovat postavy dle způsobu jejich vyjadřování. / Co může vést postavu matky k tomu, že „s lékaři nikdy nehovoří moravským dialektem“?

### Ukázka B

„Už to víš?“ vyhrkne matka, sotva si na pult vyložím oběd. Kus jazyka mi zaskočí v puse. „Co?“ Snažím se ho vykašlat.

„Že se někdo utopil v Moravě?“

„Ha!“ zvolá. „Neutopil! Co to máš na hlavě?“ všimne si.

„Byla jsem u kadeřnice.“

„U staré Oliny?“

„Jo.“

„Hezky ti to vyfúkala, dělá ti to silnější obličej, ale hezké to je, ta růžová se vymyje, dej si to radši za uši.“

Dám si to za uši.

Matka mi vezme z talíře plátek jazyka, a než si ho strčí do pusy, zeptá se mě, jak se to řekne anglicky.

(...)

„Language,“ poradím jí schválně blbě.

„Language jako jazyk?“ Matka si to dvakrát nahlas zopakuje, moc se jí to nezdá, ale nakonec dojde k závěru, že jazyk jako jazyk, a nechá to být. „Nějaká mladá děvčica skočila z mosta a to sa podrž, kolem zrovna projížděl nějaký kajakář nebo kanoista. Málem mu ta děvčica spadla do lodě. No a tady ten kajakář nebo kanoista...“ zarazí se a rozčileně se mě zeptá: „Nevíš, jaký je v tom rozdíl?“

Vzpomenu si na Michala, na jeho mokré vlasy a úsměv, se kterým mi na jedné vodácké akci šepal do ucha, že v kajaku jezdí Eskymáci a na kánoi indiáni.

„Jo, tak ten Eskymák nebo indián ju našťestí zachránil,“ uzavře to matka a vzápětí plynule přejde na nové téma. „Tys přijala Francka?“

„Ne.“

„Tak proč to vykládá po celém městě?“

„Jak to mám vědět?“

„Potkala jsem Jarku, stojí u Zajíčkového stánku, prý jsi ju kvůli vá Franckovi vyhodila. Eliško, to nebyl nejlepší nápad přijímat zrovna ju, šak to víš, že chlastá.“

„Jo, vím.“

„Tak proč jsi jí chtěla dat prácu?“

„Nechtěla.“

„To je dobře, to je dobré, oďkaď to je?“ ukáže na jazyk.

„Od Krůčka. Nemohla bys jí sehnat nějakou práci ty?“ zeptám se. Matka přece dokáže úplně všechno, má známosti ve vysoké vesnické politice.

„Jarce?“ diví se. „Zbyl mu eště nějaký?“

„Jo, no a Frantovi taky. Zbyl.“

Matka se zamyslí, přísně našpulí pusu a pak mi oznámí, že jim nějakou práci sežene, až přestanou chlastat.

„Jenže oni pijou, protože tu práci nemají!“

„A možu já za to?“

„Nemožeš!“ hlesnu našťavaně a ani si nevšímnu, že už mluvím jako ona, jako otec, jako celé Veselí a celá jižní Morava. Nechci, aby Jarka stála u Zajíčkovy stánku, nepatří mezi ty ožungry, co tam postávají od rána až do večera, je to normální, hodná a hezká ženská, má malé dítě a sen o bistro, kde se dveře netrhnou, zaslouží si nějakou šanci, sakra.

„No vidíš, furt jsi se temu bránila, a už mluvíš jak my,“ usměje se matka, která si toho samozřejmě všimla, utíká ke Krůčkovi a pak na hodinu angličtiny. Tam se nějaký ten language bude určitě hodit.

**Otázky k textu:** Charakterizujte komunikační situaci, v níž se postavy nacházejí. / Zhodnoťte, jak se postavy vyjadřují, a pokuste se je podle způsobu jejich vyjadřování charakterizovat. (Nezapomeňte také na skutečnost, že vzhledem k ich-formě jedna

<sup>7</sup> Ve výběrovém semináři by bylo možné též zadat úkol: S oporou o jazykovou příručku *Dějiny českého jazyka* (K. Komárek, 2012) posuďte odlišnosti východomoravského nářečí od spisovné češtiny na rovině fonetické, morfologické a lexikální a dejte je do souvislosti s historickým vývojem češtiny.



z postav vystupuje v roli vypravěče.) / Posudte způsob vedení dialogu a charakterizujte navazování replik jednotlivých postav. / Co mohlo vést Elišku, hlavní postavu románu, k tomu, aby se vyhýbala používání dialektu (srov. konec úryvku)?<sup>7</sup>

Po diskusi nad otázkami k textu, vymezení odlišností jazykových prostředků na ose spisovnost – nespisovnost (nepříznakovost – příznakovost, neutrálnost – expresivnost) a vyvození, že užití těchto prostředků je závislé na komunikační situaci, komunikačním záměru a komunikačním partnerovi, mohou následovat různé další úkoly: např. žáci mají vymezit odlišnosti vlastního jazykového kódu oproti kódu spisovnému (dle potřeby se učitel může soustředit na různé oblasti – např. výraznou roli dialektu v daném regionu, sociální aspekty v komunikaci atd.), a to nejen na rovině gramatické a lexikální, ale též zvukové; žáci vytipují (nebo jim učitel zprostředkuje) ukázky, v nichž jazykové prostředky nejsou voleny adekvátně ke komunikační situaci nebo komunikačnímu záměru apod.

Na základě toho lze pak žákům zadat konkrétní komunikační situace, jež následně inscenují a jejichž cílem je aplikace nabytých poznatků, tj. odlišení kódu na základě komunikační situace, komunikačního záměru a komunikačního partnera (*Chcete jet na dovolenou, ale chybí vám peníze. Rozhovor s rodičem. / Žádáte o uvolnění z výuky na 14 dní. Rozhovor s ředitelem/ředitelkou vaší školy. / Máte zdravotní problém. Rozhovor mezi vámi a lékařem. / Řešíte problém v obci/ve městě, kde žijete. Rozhovor se starostou/starostkou obce/města. / Večer jste se sešli se svou dívkou / svým chlapcem, se kterou/se kterým chodíte. Hovoříte o tom, jak jste prožili den.*). Následuje reflexe z hlediska komunikačního i jazykového.

Navržený postup jsem vyzkoušel ve vlastní výuce na gymnáziu. Setkal se s živým ohlasem a zajímavou diskusí. Žáci na základě vlastní komunikační zkušenosti identifikovali motivace postav k užití daných jazykových prostředků a souvislost způsobu vyjadřování s komunikační situací, komunikačním záměrem a účastníky komunikace (primárně adresáty), postihli souvislost užití určité vrstvy jazykových prostředků s tempem výměny replik a hloubkou promyšlení projevu autorem, resp. jeho „přirozeností“. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pražské gymnázium, debatovali jsme také o vnímání moravských nářečí pražskými mluvčími a obecné češtiny moravskými mluvčími; jazykovou problematiku jsme zařadili do širšího společenského kontextu. I případy, kdy se kód míjí s komunikační situací, žáci dokázali vhodně vytipovat. Implicitní znalost se stala znalostí explicitní.

Naznačená výuková strategie obsahuje všechny prvky funkčně-komunikační výuky jazyka, jak jsem je vymezil výše: veškerá činnost je orientovaná směrem k žákům a jejich komunikačním potřebám v každodenním životě, propojuje se jazyk a komunikace (a zde také literatura), tzn. jazykový obsah má přesah do komunikace. Hlavní podíl na práci ve vyučovací hodině mají žáci, role učitele primárně spočívá ve vytvoření vhodné výukové situace a sumarizování a generalizování poznatků, a to ve spolupráci s žáky. Staví se na základech žákovy jazykové a komunikační zkušenosti, vychází se z živých textů, z reálné komunikace. Poznávání na základě analýzy a syntézy vrcholí aplikováním poznatků v produkci, důraz je položen na rozvoj čtení

a mluvení. Strategie postupně přechází od popisu k funkcionalizaci; jejím základem je respektování žákova kódu (nikoliv jeho zpochybnění) a poznání jeho vhodnosti či adekvátnosti v komunikaci, jazyk je chápán jako společenský fenomén. Zcela opouštěm preskriptivní pohled (*je to tak a tak, toto se musí, toto se nesmí*). Základním a nejpodstatnějším prostředkem – a tedy východiskem – poznávání je text a konkrétní komunikační situace. Jazykové učivo tak nevystupuje samo pro sebe, ale slouží vyšším a širším cílům.<sup>8</sup>

Ukázkou jsem chtěl demonstrovat textocentrický postup, jinými slovy postup od textu k jazyku a od jazyka k textu. Má sloužit jako důkaz toho, že **všechnu jazykovou i stylistickou problematiku**, kterou vyučujeme, lze nalézt v textu (komunikátu, mluveném i psaném). Základem funkcionalizace učiva a funkčně orientovaného vyučování tak je postup od komunikátu či vytvoření komunikační situace (*Představte si, že...*), pro niž je užití daného jazykového prostředku charakteristické. Vycházíme z textu, činnost orientujeme na žáka, vycházíme z jeho komunikační zkušenosti (jazykového prekonceptu), rozvíjíme ji a usouvztažňujeme učivo k žakově každodenní realitě.

## Závěr

Ve svém příspěvku jsem se pokusil poukázat na nutnost změny přemýšlení češtinářů o jazykové výuce v naší škole, chceme-li dlouhodobé problémy skutečně (vy)řešit, chceme-li přinést tolik potřebnou kvalitativní změnu výuky mateřského jazyka v české škole. Jako zcela základní požadavek pro naši školskou praxi se ukazuje **reálné propojení jazykové a komunikační výchovy**, jejich chápání v jednotě. Účelem výuky mateřského jazyka není, aby v ní vystupovala jazyková/lingvistická znalost jako hodnota sama o sobě. Ve školní výuce nemůže být jazyk chápán bez vztahu ke komunikaci (a komunikace bez vztahu k jazyku). Češtinářova základní otázka při přípravě na vyučovací hodinu budiž: *Co se dnes žáci naučí? A když se to naučí, jak se díky tomulepší jejich komunikace? Jak se jazyková znalost promítne do jejich komunikačních dovedností? V čemlepší žakovu receptci či produkci textu?*

Ve světle konstatovaného se jako **zcela mylné a v praxi nadále neudržitelné jeví rozdělení hodin „mluvnice“ a „slohu“**. Směrem jejich sjednocení ostatně jdou i revize RVP, které momentálně probíhají v gesci Národního ústavu pro vzdělávání.

Popsané posuny v uvažování češtinářů navazují na dosavadní tradici didaktiky českého jazyka (srov. Čechová, 1985, 1998; Čechová a Styblík, 1998; Šebesta, 2005; zvláště Čechová aj., 1996) a dále ji rozvíjejí. Zdůrazňuji, že mi v žádném případě

<sup>8</sup> Didaktický potenciál textů z hlediska obsahu výuky je následující: přizpůsobení kódu komunikační situaci / komunikačnímu záměru autora / komunikačnímu partnerovi; formální (oficiální, veřejná) vs. neformální (neoficiální, soukromá) komunikace; mluvenost a její rysy; pragmatika: způsoby vedení dialogu, problematika implikatury atd.; nářečí vs. spisovná čeština a jejich funkce v komunikaci, charakteristika určitého nářečí; stylistika jazykových prostředků, příznakovost, expresivita, neutrálnost, rozvrstvení jazykových prostředků, komunikační platnost jednotlivých vrstev; dále též syntax a funkce vět jednoduchých vs. souvětí, délka a syntaktická složitost větných celků; přímá, polopřímá a nepřímá řeč (jejich psaní, funkce ve vypravování); slovesný čas a jeho funkce ve vypravování; výběr slovní zásoby, užití terminologie a slov cizího původu v dialogu; problematika doslovného překladu, mezijazykové vztahy, aspekty vývoje jazyka atd. Toto vše nebylo v modelované výukové situaci předvedeno; jde o návrhy, jak by bylo možné texty dále využít.

**nejde o agramatický přístup**, tedy odstranění jazykového učiva z výuky a jeho vytlačení samoúčelnými komunikačními činnostmi (jak někdy v diskusích o výuce češtiny zaznívá). Cílem je změna pohledu na jazykovou výuku: nejvyšší metou je vědomé ovládnutí funkce jazykového prostředku v komunikaci, jinými slovy posun od dosavadní preskripce a deskripce k funkcionalizaci. Základní postup při přemýšlení o učivu a ve výuce samé by bylo možno vystihnout obratem **od komunikace k jazyku a zpět** (tedy od jazyka ke komunikaci).

V rámci projektu Primus vznikla na Katedře českého jazyka PedF UK komplexní koncepce výuky češtiny, která vše, co je uvedeno v tomto příspěvku, dále rozpracovala. Vyčází z teorie komunikačních sfér (Hoffmannová aj., 2016) a komunikačních potřeb žáka v těchto sférách, ty následně rozvíjí do očekávaných výstupů v jednotlivých uzlových bodech na 1. a 2. stupni ZŠ.

## Literatura – výběr

- ADAM, R. Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10, 2018, s. 13–30.
- ANDREWS, R. aj. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32, 2006, s. 39–55.
- ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.
- ČECHOVÁ, M. aj. *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN, 1996.
- ČECHOVÁ, M. Některé předpoklady osvojování poznatků z českého jazyka. *ČJL*, 56, 2005–06, s. 157–163.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- LIPTÁKOVÁ, L. aj. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
- LOCKE, T. (Ed.). *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, 2010.
- MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 2018, s. 1–21.
- PALEŇČÁROVÁ, J. aj. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003.
- PAVELKOVÁ, I. Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepcie učitelů. *Didaktické studie*, 5, 2013, s. 27–45.
- RYSOVÁ, K. Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *ČJL*, 56, 2005–06, s. 232–234.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 2005.
- ŠTĚPÁNÍK, S.; CHVÁL, M. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21, 2016, s. 35–56.
- ŠTĚPÁNÍK, S. aj. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2019 (v tisku).
- WYSE, D. Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49, 2001, s. 411–427.
- ZIMOVÁ, L. Když se řekne skladba... *ČJL*, 56, 2005/06, s. 209–214.

# „I voni se tadle zrouna čtyři člověka vrostalo...“ aneb Češi na samotě u Majkopu (a jinde)

Sergej Skorvid, Ruská státní humanitní univerzita v Moskvě slavcenteur@gmail.com

**Klíčová slova:** české komunity v Rusku, zemědělská migrace, jihozápado- a severovýchodočeská nářeční skupina, severokavkazská a záposibiřské česká nářečí, rusifikace

**Key words:** Czech communities in Russia, rural migration, Southwestern and Northeastern Czech dialectal zones, Czech Dialects of the Northern Caucasus and Western Siberia, Russification.

## “At first, there remained four people”, or Czechs on a Farm near Maykop (and elsewhere)

The purpose of this article is to introduce Czech immigrants' dialects still spoken in several villages in the Republic of Adygea, Krasnodar Krai and Omsk Oblast of Russia. These dialects appeared as a result of different waves of Czech rural migration at the end of the 1860s and at the start of the 20th century respectively. The author analyzes the main features of the named varieties, focusing on those that indicate the dialects' origin, on the one hand, and those that have been affected by their long-term contact with the Russian language, on the other.

Před čtyřiceti lety pisatel těchto řádků, tenkrát student bohemistiky na Filologické fakultě Moskevské státní univerzity, navštěvoval přednášky z dějin českého jazyka a české dialektologie tehdejší vedoucí katedry slovanské filologie této univerzity profesorky Alexandry G. Širokovové (1918–2003), která při výuce často opakovala: „Na černomořském pobřeží severního Kavkazu žijí Češi! Měli bychom se tam vypravit a popsat jejich nářečí.“ Později někdo z tamních rodáků, zvyšující si v metropoli filologickou kvalifikaci, upřesnil: „Ano, u Majkopu!“ Adygejské hlavní město Majkop sice neleží na černomořském pobřeží, nýbrž ve vnitrozemí severokavkazského regionu, ale v očích mladého slavisty to nijak nezlehčovalo obsah zprávy, jež měla v sobě jistě exotické kouzlo. Povědomí o tom, že, řečeno s autorem rozsáhlé stati o obyvatelstvu Ruského impéria v *Encyklopedickém slovníku* Brockhause a Efrona vyšlém v letech 1890–1907, „nyní jsou kolonie Čechův mimo jiné na Kavkaze“,<sup>1</sup> totiž v ruské a také v české bohemistice 20. století nezapustilo hlubší kořeny. O něco známější byly jen české kolonie na ukrajinské Volyni, a to i dialektologům díky průkopnickému bádání Zinaidy I. Mjačinové ze 60. a 70. let minulého století.<sup>2</sup>

Touha A. G. Širokovové po poznání českých nářečí také na Kavkaze se začala naplňovat až ve století dalším. V květnu 2009 uplývá přesně deset let od prvního moskevského dialektologického „výsadku“ v původně veskrze české obci Kirillovka

<sup>1</sup> БРОКГАУЗ, Ф. А.; ЕФРОН, И. А. (ed.). *Энциклопедический словарь*, sv. XXVIIa. Санкт-Петербург, 1899, s. 143.

<sup>2</sup> Виз МЯЧИНА, З. И. *Очерк языка чешского говора села Малая Zubовщина на Украине*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Институт языкознания АН БССР. Минск, 1974. Disertační práci předcházela řada článků této autorky, popisujících fonetická a morfológická specifika jí zachycené české mluvy obyvatel obce Malá Zubovščina v Žitomířské oblasti Ukrajiny s ukázkami zaznamenaných textů. Jedna z nich pak byla pojata do souboru LAMPRECHT, A. (red.). *České nářeční texty*. Praha: SPN, 1976, s. 407–408.

u Novorossijsku, která tehdy slavila 140. výročí založení. Bohemistické výpravy do okolí Novorossijsku, Anapy a pak i jiných měst **podél černomořského pobřeží severního Kavkazu**, od té doby pravidelně podnikané v různém složení, někdy rovněž s účastí studentů,<sup>3</sup> umožnily postupně popsat všechny české nářeční ostrůvky, které se zde od 60. let 19. století dochovaly, nebo i stopy po těch zaniklých v podobě nápisů na hřbitovních náhrobcích, a zachytit řeč téměř všech v momentě výzkumu žijících českojazyčných obyvatel těchto obcí (dohromady asi 50 obyvatel převážně z nejstarších generací, z nichž část během minulých deseti let bohužel zemřela). Výsledky již počátečních etap tohoto bádání byly shrnuty v několika publikacích, jejichž autorům je ctí, že byly zmíněny v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny*.<sup>4</sup>

Od prvního kontaktu s českou mluvou v obcích **Kirillovka u Novorossijsku, Varvarovka u Anapy** a v roce 2015 navštívené osadě **Těšeb u Gelendžiku** bylo zřejmé, že se jedná o nářeční variety jihočeské, popř. jihozápadočeské provenience. „Obecně české“ jevy v jejich hláskosloví jako změna **ý > ej**, úžení **é > í**, ztráta koncového **l** po souhláskách v tvaru přičestí minulého či protické **v-** (*tejden, žádněj, dobrí mlíko, řek, votkuď*, ale také *otkuď* ve shodě se stavem v jižních Čechách<sup>5</sup> apod.) snad ani není třeba komentovat. Jako distinktivní jihočeské nebo jihozápadočeské rysy si zaslouží pozornost zejména:

- zachování **í** nebo zkráceného **i** po sykavkách (*cítit, ciška*),
- důsledně krátké **e** v infinitivech *nest, donest, zalezť, přivest* i *zavect* (zavést), *kvject*,
- sporadicky dlouhá koncovka **-í** v 1. (a také 4.) pádě mn. č. podstatných jmen mužského rodu životných (*klučí, medvjedí*),
- depalatalizace souhlásky v předponě neurčitých zájmen a příslovčí (*nehdo, neco, nehda* = někdy, *nák < nejak* = nějak),
- tupá sykavka v tvarech rozkazovacího způsobu sloves s kořenovou ostrou sykavkou (*poprošte, votpušte* = odpusťte) a ve všech tvarech slovesa *muset* (*muším, mušela* atd.),
- disimilace zubnic typu *hdij se vrátil* (když se vrátil), *von se sám pojtrhnul* (< podtrhnul; kalk rus. *nodorvalся* ‘odpálil se’ s využitím českého slovesa *trhnout* jako protějšku rus. *psamb*, v předponových odvozeninách dokonavého vidu).

Nejnápadnější jsou ovšem tyto jihočeské či jihozápadočeské tvaroslovné jevy: ustrnulé tvary přivlastňovacích přídavných jmen na **-ovo/-ino**,<sup>6</sup> např. *taťinkovo bratr*

<sup>3</sup> Tento výzkum byl prováděn katedrou slavistiky a středoevropských studií Ruské státní humanitní univerzity v Moskvě; v letech 2013 a 2016 se do něho zapojili rovněž tehdejší magistranti FF UK v Praze Barbora Hakenová a FF UPOL René Andrejs.

<sup>4</sup> BALHAR, J.; KLOFEROVÁ, S.; ŠIPKOVÁ, M. (2017): Enkláva českého jazyka. In: KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] <<https://www.czechency.org/slovník/ENKLAVACESKEHOJAZYKA>> K tomu je třeba dodat, že členové badatelského týmu se neomezovali jen na nářečí, ale všimli si také prvků přežívající tradice české lidové kultury u příslušníků zkoumaných komunit; viz OKUHEBA, O. A. Элементы традиционной культуры потомков чешских переселенцев на Северном Кавказе. *Традиционная культура*, 49, 2013, s. 117–127.

<sup>5</sup> Srv. BALHAR, J. (ed.), *Český jazykový atlas 5*. Praha: Academia, 2005, s. 370 a mapa 258a. S údaji obsaženými v tomto řestisvazkovém díle by se daly konfrontovat všechny dále probírané nářeční jevy ve zkoumaných varietách; pro stručnost k nim však v následujícím výkladu bude přihlíženo jen příležitostně.

<sup>6</sup> Srv. BĚLIČ, J. *Nástin české dialektologie*. Praha: SPN, 1972, s. 172–173.

i *taťínkovo sestra; mámně se d'edouškovo Kateřina říkalo* (dědečkově mamince); *taťínkovo mamka, mamkino mamka* (tj. mamčinina, s odstraněním střídání *k/č* podle ruského vzoru), a dokonce *moje teta ... tátovo mojeho sestra* (sestra mého táty), a také jihočeské tvary na **-ú/-u** používané pro kolektivní označení rodiny a rodinné příslušnosti: *Vena Luzumu chod'il k tej Faňe Němcu; vona bila Jeřápu; Bjeti Chalupú babička; i Kupšú bili vislaní* (tj. Kubšovi). Ojedinele se v záznamech vyskytl i „západnější“ tvar na **-ojc**: *já sem Dušánkojc*.

Výrazné jsou zde rovněž jihočeské nebo jihozápadočeské lexémy, popř. podoby *dedoušek, húde* (děvče), *vjetle* (větev), *škarede* (špatně), *drobet* (trochu), germanismy *loch* (sklep), *bajzík* (pes)<sup>7</sup> z něm. *beißen* ‚kousat‘ aj.

V polovině výzkumu se tedy zdálo, že původ severokavkazské češtiny je dostatečně dobře identifikován jako jiho(západo)český, což by se shodovalo s tvrzením etnografa Karla Chotka, který po návštěvě českých osad u Novorossijsku v roce 1910 konstatoval, že jejich obyvatelé „vesměš jsou původu jihočeského, z okolí Budějovic a Písku“.<sup>8</sup> V rodinných vzpomínkách vyprávěných dnešními potomky této skupiny přestěhovalců je skutečně dost často zmiňováno Českobudějovicko, ale ne Písecko. K tomu po čtyřech letech Chotkův následovatel Jan Auerhan dodal Táborsko a dále tento výčet výchozích oblastí migrace rozšířil směrem na severovýchod Čech: „mnozí byli však také z Chrudimska, Vysokomýtska, Čáslavska, Královéhradecka i odjinud“.<sup>9</sup> Snad tím mínil obyvatele jiných, od Novorossijsku vzdálenějších českých vesnic na severním Kavkaze, do nichž však, podobně jako před ním Chotek, osobně nezavítal.

Jinde než jen poblíž Novorossijsku byl za českými krajany v tomto regionu, a to když jejich stěhování teprve začínalo, Eduard Valečka. V publikaci z roku 1871, kterou Auerhan uvádí mezi svými zdroji, Valečka kupodivu vůbec nemluví o původu Čechů u Novorossijsku, zato detailně vyjmenovává místa, odkud pocházeli přestěhovalci žijící u řeky Džubgy („Jsou to Češi od Vodňan, Bavorova, Netolic a Libějic“<sup>10</sup>, tedy ze Strakonicka, Prachaticka a skutečně Táborska) a pak „po celé dolině řeky Pšenacho <...> ve čtyřech částkách v délce asi sedmi verst. <...> Češi zdejší jsou od Hlinska, Poličky, Potštejna, Vamberka a Žamberka. Toho času bylo jich tu teprvé 14 rodin“.<sup>11</sup> Jedná se o tzv. Georgijevské chutory neboli samoty („částky“), které postupně splynuly v obec, od roku 1902 nesoucí jméno Anastasijevka. Pod tímto názvem ji také zařadil do své poměrně podrobné evidence českých osad na severním Kavkaze Auerhan; další dvě, jak sděluje, „v okruhu tuapsijském jsou vesnice Těkos,

<sup>7</sup> Srv. JANEČKOVÁ, M. Německé přejímky v jihozápadočeské nářeční oblasti. *Sborník katedry českého jazyka jihočeského regionu IV*. České Budějovice 1995, s. 21 (*bajzek*) a BALHAR, J. (ed.). *Český jazykový atlas 3*. Praha: Academia, 1999, s. 479, mapa 217 (*pajsek*). Od této druhé podoby by pak už byl jenom krok k obecně české podobě *pejsk*.

<sup>8</sup> CHOTEK, K. Čechové na Kavkaze. *Národopisný věstník československý V*, 1910, s. 202.

<sup>9</sup> AUERHAN, J. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Nakl. Dr. Ant. Hajn, 1920, s. 54. Sborník obsahuje autorovy články z let 1912–1914.

<sup>10</sup> VALEČKA, E. *Černomořský okruh Kavkazu. Ze zvláštní cesty tam konané*. Praha: Nákladem kněhupectví Mikuláše a Knappa, 1871, s. 40. Ve 20. století tato česká kolonie, za Valečkovy návštěvy čítající celkem 12 rodin, zanikla.

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 36.



Těšebš <...> a konečně blízko města Majkopu česká vesnice, jejíhož jména však neznám. <...> Větší počet českých dvorů je prý též u mingrelské stanice a u krymské stanice.<sup>12</sup> Některé z těchto osad se zachovaly jako částečně české dodnes, a ty byly zahrnuty do výzkumu také. Nestalo se tak ovšem hned, protože po důkladném zmapování dvou nejrepresentativnějších českých enkláv u Novorossijsku a Anapy se už na severním Kavkaze nečekaly nové objevy. Pro ty se účastníci projektu zaměřeného na česká nářečí v Rusku vypravili na Sibiř.

Také o tom, že v **Omské oblasti na západní Sibiři** před více než sto lety vznikla a dosud se udržela česká komunita, se vědělo dopředu. Její prvopočátky stručně popsal v roce 1925 český etnograf Stanislav Klíma: „Blíže města Omska založili si vystěhovalci z Čechohradu na Krymu obec Novohrad (100 Čechů)“.<sup>13</sup> Šlo tedy o druhotnou migraci, která souvisela s pozemkovými reformami započatými vládou ruského ministerského předsedy Petra A. Stolypina (1862–1911). Ovšem osada Čechohrad, známá od roku 1869, nebyla na Krymu: i tato obec totiž vznikla jako „dceřiná kolonie“ krymských Čechů, avšak ve vnitrozemském Melitopolském újezdu Tauridské gubernie (dnes je to Novhorodkivka v Záporožské oblasti Ukrajiny). Nicméně Krym, a dokonce Besarábie, kde v roce 1884 založili Čechohradští spolu s některými volyňskými Čechy další „dceřinou kolonii“ Novohrad (od roku 1912 Goluboje/Holuboje, dnes Huluboaia v Cahulském okrese Moldávie), jsou též zmiňovány v rodinných vyprávěních starousedlíků v současné době tří už jen zčásti českých vesnic v Omské oblasti: **Novohradky**, **Voskresenky** a **Repinky**. Omská odbornice na místní ruská nářečí Marina A. Charlamovová těmto vesnicím říká „Malé Česko ve středním Poirtyši“.<sup>14</sup>

Nahrávky rozhovorů s asi dvaceti česky mluvícími příslušníky této dost početné komunity (celkem 86 lidí hlásících se k české národnosti) z let 2012–2013 potvrdily dopředu očekávaný severovýchodočeský základ jejich nářečí navazujícího na nářečí čechohradské. Je totiž dobře známo, že velká vlna české kolonizace, která zasáhla území dnešní Ukrajiny od Volyně po Čechohrad, vycházela z východních, popř. severovýchodních Čech. Oproti geneticky jiho(západo)českému nářečí v okolí Novorossijsku a Anapy se tedy záposibiřská varieta zákonitě vyznačuje zejména těmito hláskoslovnými rysy:

- **ej** z **í** po ostrých sykavkách (*cejcha*, *blisko lesejka*, *na vozejčkách*);
- dlouhé **í** v infinitivech typu *vodníst* a tzv. nadměrné prodloužení samohlásek v základu některých podstatných jmen jako *kúsa*, *zejma* (kosa, zima);
- krácení **í**, **ú** nejen v koncovkách a příponách, v případech jako *pjet klucu* (kluků), *hodně liđu* (lidí), *padesát sídnim roku*, *tatínek*, *kmotříček*, *s košíčkem*, *mlíko*, *jist*;
- ne zcela důsledná výslovnost **v** jako neslabičného **u** na konci i na začátku slabiky či obouretného **w** mezi samohláskami, např.: *dříu*, *pruňí*; *mladí d'eučátka*, *d'efčata*;

<sup>12</sup> AUERHAN, 1920, s. 52–53.

<sup>13</sup> KLÍMA, S. *Čechové a Slováci za hranicemi*. Praha: Nakladatelství J. Otto, 1925, s. 142.

<sup>14</sup> ХАРЛАМОВА, М. А. *Константы народной речемысли и их лексикографическая интерпретация*. Омск: Издательство Омского государственного университета, 2014, s. 52–65.

von i **u**on; bez **u**ocasa; jak **v**istřelej, tak to **u**ejskali (výskali); s **u**nukama mluví apod.

Poslední dva jevy se ovšem vyskytují, třebaže v menší míře, také v nářečí u Novorossijsku a Anapy; pokud však jde o souhlásku **v**, nesetkááme se tady s takovými důsledky její obouřetné výřlovnosti, doloženými na Sibiři, jako je zánik předločky **v** či její záměna za **h** v případech typu *zejmňe, h noci* (v zimě, v noci) nebo změna někdy měkkkého **v'** na **j** ve slovech *pojdat, vobuj* (povídat, obuv).<sup>15</sup>

S vývojem v také souvisejí nejvýraznější tvaroslovné znaky západosibiřské čeřtiny: typická severovýchodočeská koncovka **-oj** ve 3. a 6. pádě jedn. č. životných podstatných jmen mužského rodu<sup>16</sup> (*mladímu klukoj; dedečkoj říkali Antoř; jednomu Ukrajincoj; k tátoj; po taťinkoj bila Janderova*) a zakončení **-ú/-u** v 1. pádě jedn. č. mužského rodu přivlastňovacích přídavných jmen tvořených z podstatných jmen mužských. U jmen vlastních slouží tyto tvary jako vesnická příjmení mužů: *Lojza Šiller ... Širelú přijížděl popravovat zahrátku máminou* (tj. opravovat; oficiální příjmení Šiller, azbukou Шиллер, dostává v řeči domáckou podobu s přesmykem sonor v základu); *ded bil Vondrú* (Vondra, azbukou Вондра); *starej Přibilu tadi co žil* (Přibyl, rusky azbukou Прибыль) atd. Jinak se přivlastňovací přídavná jména v dané české varietě ve shodě se stavem v severovýchodočeských nářečích skloňují, a to zčásti tak jako ve spisovné čeřtině, srv. *Vinca Švihlú i Joza Švihlú, to sou rodní bratři a Jozi Švihlova i Vinci Švihlova táta* (oficiální příjmení přířluřníků této rodiny v ruřtině je Швигель); *vi ste bili u Franti Širelova?* – ale také *vot Tondu bi vzat eřče Bartořovího* (oficiální příjmení je Bartoř, azbukou Бартош). Ženské protějšky těchto vesnických příjmení jsou zakončeny na **-ová**, popř. **-ova** a jako rodinná jména se používají tvary na **-ovi**, opět tak jako ve spisovné čeřtině, srv. *babička bila paňi Vondrová; naše taťinki bili dva bratra Vondrovi; bili i Trpkořovi i Kadrmasovi, i eřče jakísi familii druhí bili apod.*

Charakteristické jsou pro toto nářečí rovněž severovýchodočeské lexémy nebo doby kvítka (květiny), *kačena* (kachna), *ťopan* (krocán), *cukrdlata* (sladkosti), *šeredňe* (špatně), *tuze* (velmi), *zdel/áv/at* (sund/áv/at), germanismy *handřička* (hadřík), *pucovat* (čistit) a *šmrkustovat*, sloveso odvozené z podstatného jména *šme/rkust* pocházejícího z něm. *Schmeckostern* (pomlázka).

Při nahrávání ukázek západosibiřského českého nářečí se zjistilo, že v rodině jednoho z mluvčích, dnes již zemřelého Alexandra Kad(e)rmase, bylo pamatováno na příbuzenstvo nejen na Ukrajině, což je přirozené, ale také na Kavkaze. Pan Kadrmas vyprávěl, že dokonce jednou navřtívil nějakou „tetičku“ s rodinou v Krasnodarském kraji: „*maminka porádek se přepisuvala s ňima*“ (pořád si psala), ale on si na přesné místo už nevzpomněl. Po dalších výpravách na severní Kavkaz, podniknutých v posledních letech, bychom snad přířluřné místo dokázali lokalizovat.

<sup>15</sup> Srov. BĚLIČ, 1972, s. 50; JANČÁKOVÁ, J.; JANČÁK, P. *Mluva českých reemigrantů z Ukrajiny*. Praha: Karolinum 2004, s. 50, 87. Do severokavkazské čeřtiny v okolí Novorossijsku a Anapy musela podobná obouřetná výřlovnost v proniknout až druhotně z tzv. balačky, smířené ukrajinsko-ruské mluvy někdejších přestěhovalců na Kubáň a přilehlé černomořské pobřeží ze sousedních oblastí carského Ruska, jež se utvářela od 60. let 19. století.

<sup>16</sup> Srov. BALHAR, J. (ed.). *Český jazykový atlas 4*. Praha: Academia, 2002, s. 106–108 a mapy 53–55.

V roce 2015 vedla cesta z Novorossijsku přes obce Těkos a Těšebš poblíž Gelandžiku do **Anastasijevky u Tuapse**. V té první, původně smíšené česko-polské vesnici založené roku 1869, která byla ve 30. letech 20. století tvrdě zasažena stalinskými represemi, dnes už jenom jedna 90letá paní, etnická Polka, byla s to pronést pouze dvě nářečně nijak nezabarvené věty v polštině a v češtině. Jinak tvrdila, že prvních sedm rodin polských a sedm českých se do této vesnice přestěhovalo ze „stanice Krymské“ zmiňované Auerhanem (existovala od roku 1862, t. č. město Krymsk). Výchozí nářeční oblast českých rodin, které se zde usadily před 150 lety, nemluvě o rodinách polských, zůstává nejasná. Na rozdíl od odeznlé české variety „těkoské“ se ale tak říká na poslední chvíli podařilo zařadit jako jihočeskou varietu „těšebskou“, dnes už de facto redukovanou na idiolekt jediné, taktéž 90leté mluvčí. V něm kromě znaků, které má společné s varietami u Novorossijsku a Anapy, jako krátké **e** v infinitivu *lest* (lézt), tvrdá souhláska v předponě neurčitého zájmena *neco* a tvary na **-ú/-u** používané pro kolektivní označení rodiny a rodinné příslušnosti typu *Štenglú/Štenglu, Pánkú/Pánku*, byla zaznamenána i řada zvláštností, např. „nadměrná jotace“ před sykavkou a zubnicí ve větě *vona mušela nas ujčit i vosp'itavajt* (vychovávat, z rus. воспитывать) a často se opakující výraz *nejčkin*<sup>17</sup> (v Kirillovce a Varvarovce není tato podoba vůbec známá, říká se tu *ted*).

Naproti tomu dodnes dost dobře zachované české nářečí užívané minimálně pěti mluvčími v Anastasijevce poblíž Tuapse bylo prakticky ihned identifikováno jako (severo)východočeské. To by vcelku souhlasilo s určením místa původu prvních obyvatel Georgijevských chutorů, jak je zaznamenal, zřejmě na základě jejich slov, Valečka ve své knize z roku 1871. Anastasijevští ovšem v současné době o této lokalizaci nic nevědí a domnívají se, že jejich předkové pocházeli odněkud z Moravy. Zdá se však, že se to zakládá na postřehu jednoho zdejšího rodáka (asi 60letého), který se při návštěvě v ČR nedomluvil v Praze s prodavačkou obuvi: *řek sem štiri ... jak ů naz řikají štircet pruňi a ona nepojmulá*, čili nerozuměla takto vyslovené číslovce 41, zatímco v Brně *jak mluvíme fšecho tadi ... tak i tam mluvíj takí tak*. Je to samozřejmě pouhý klam, nicméně některé jevy moravského typu, přesahující do východočeských nářečí, se v mluvě anastasijevských Čechů přece jenom vyskytují, např. protetické **h-** ve větě *já sem to humila pjekňe* (umyla), srv. rozšíření podoby *hudít* (udít) až k Ústeckoorlicku.<sup>18</sup> Podle ústního sdělení dcery téže mluvčí říká její matka někdy také *mňet* místo *mít*.<sup>19</sup> Podoby *huzení* (uzeniny) a *mňet* jsou ostatně zachyceny i v západosibiřské češtině, jež má evidentně severovýchodočeský původ a s níž čeština anastasijevská sdílí všechny distinktivní rysy této nářeční podskupiny. Přitom má anastasijevská varietu přinejmenším jedno specifikum: koncovka **-oj** zde zůstává ve 3. pádě jedn. č. omezena na životná podstatná jména mužského rodu (*d'edečkoj* „dědečkovi“, *sinoj* „synovi“ apod.), kdežto v 6. pádě jedn. č. proniká k neživotným podstatným jménům rodu mužského, a dokonce středního: *na Kačkázoj, v Novoros'ijskoj, v M'inskoj, f tetom rokoj, v druhim domoj, ů k luboj, na házój*,

<sup>17</sup> Srov. BALHAR, 2005, s. 535–536.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 348–349, mapa 241.

<sup>19</sup> Srov. BALHAR, 2002, s. 508–509, mapa 361.

u *másloj* (na Kavkaze, v Novorossijsku, v Minsku, v tomto roce, v jiném domě, v klubu, na plynu, v oleji). Tento jev nemá obdobu v dalších českých enklávách v Rusku<sup>20</sup> ani v nářečích na domácím území.

A konečně v roce 2017 se česko-severokavkazský kruh uzavřel: do výzkumu bylo zahrnuto rovněž relativně dobře zachované české nářečí chutoru<sup>21</sup> **Mamacev Šovgenovského okresu Adygejské republiky** založeného roku 1880 nebo 1889. Nyní zde žije 27 lidí hlásících se k české národnosti a dalších 12 je evidováno ve dvou sousedních obcích, s kterými tvoří Mamacev jeden správní celek; mezi nimi je nejstarší ročník 1927 a nejmladší 2005 (!). Česky, a to nářečím, z nich ovšem plynule mluví nanejvýš pět starousedlic z Mamaceva, v sousedních obcích už nikdo. Vzhledem k tomu, že v dosavadní literatuře není žádná zmínka o původu této skupiny českých přestěhovalců na severním Kavkaze (i když ještě Auerhan psal o existenci jemu jménem neznámé osady u Majkopu) a rodačky z Mamaceva jen vyprávějí, že se jejich předkové přemístili do těchto končin ze stanic Vasjurinské a Novodmitrijevské na Kubáni, ale nevědí, jak se objevili v oněch stanicích, nabývá na důležitosti dialektologické zjištění, že také mamacevská varieta vykazuje severovýchodočeské znaky. Není zde „anastasijevský extrém“ – koncovka **-oj** v 6. pádě jedn. č. u neživotných podstatných jmen mužského a středního rodu, zato je doložena identická koncovka ve 3. pádě jedn. č. u podstatného jména středního rodu *d'eckoj* (dítěti), jakož i řada dalších jevů, povětšinou známých z anastasijevské a ze západosibiřské češtiny.

Společným anebo naopak rozdílným původem zkoumaných komunit podmíněně shody a difference mezi nimi se nezrcadlí jen v mluvě, ale také v prvcích tradiční lidové kultury jejich členů. Při návštěvě Anastasijevky a Mamaceva tak bylo přímo úchvatné slyšet, že se tam zpívá s variacemi tatáž svatební píseň jako v českých vesnicích na Sibiři (*Pod naším voknem roste doubek...*) nebo že stejně tak Češi v Mamacevě jako v Omské oblasti znají jídlo z brambor zvané *nytyk*,<sup>22</sup> kdežto v Kirillovce u Novorossijsku se podobnému jídlu říká *šterc*. Jinak pro jednotlivé skupiny českých osad v obou ruských regionech je charakteristický pokaždé zčásti či úplně jiný soubor příjmení obyvatel, i když některá z nich se opakují. Na severním Kavkaze se opakování dá vysvětlit poměrně častými sňatky mezi příslušníky různých českých komunit, ale jedno ze „severokavkazských“ českých příjmení se vyskytuje i na Sibiři: je to příjmení *Trpkoš* známé z Mamaceva a Anastasijevky. (Nejspíše v jedné z těchto obcí byl za svými vzdálenými příbuznými mladý pan Alexandr Kadrmaz z Voskresenky v Omské oblasti.)

Není-li přesná lokalizace místa původu českých přestěhovalců do Ruska ve většině případů reálná, pak by se snad aspoň u obyvatel Anastasijevky daly najít nějaké stopy cestou konfrontace zde doložených příjmení se zápisy v matričních knihách

<sup>20</sup> Podobný tvar *na tím kursoj* (na tom kursu, tj. školení) je však doložen taktéž v severovýchodočeském nářečí vesnice Veselynivka v Oděské oblasti Ukrajiny.

<sup>21</sup> Označení *chutor* (samota) patrně souvisí s původním charakterem osídlení Mamaceva. Dnes se tato obec nijak neliší svým vzhledem od tradiční vesnice.

<sup>22</sup> Srv. MACHEK, V. Několik názvů jídel, vážných i posměšných. *Naše řeč*, 29, 1945, s. 156–157.

z oblastí, jejichž výčet podává Valečka v publikaci z roku 1871. Byl by to možná zajímavý úkol pro budoucí badatele v ČR.

Po jazykové stránce jsou všechny české variety v současném Rusku samozřejmě značně poruštělé. Rusifikace se projevuje především v lexiku a ve větné stavbě, méně v tvarosloví a relativně nejméně v hláskosloví, třebaže i v této rovině v lecčems dost zřetelně.<sup>23</sup> Příznačné je, že při vší genetické různosti těchto nářečí v tom, co se týká vlivu ruštiny, nejsou mezi nimi téměř žádné rozdíly, až na nepočtené lexikální regionalismy.<sup>24</sup> Z hláskoslovných jevů se ve všech varietách šíří v důsledku působení ruštiny měkké zadopatrové souhlásky, retnice, sykavky *s'*, *z'* a sonory *r'*, *l'*, přičemž některé z nich mají dokonce platnost fonémů, srv. v nahrávkách z Kirillovky (*vňimaňi*) *uďelá* ‚(pozornost) věnuje‘, z rus. (*вниманию*) *уделяет* × *uďelá*. V rovině tvaroslovné došlo pod tlakem ruštiny, ač ne zcela podle ruského vzoru, ve všech zkoumaných enklávách fakticky k zániku vyjadřování životnosti podstatných jmen a také zájmen v množném čísle. Tvary 1. pádu jako *Češi* (vedle *Čechi*), *hoši*, *kluci*, *školáci*, *bratři*, *kamarádi*, *vlci*, *bejci* (vedle *bejki*), *medvjedi* zachovávají jen jednotlivá jména, u nichž však stejný základ vystupuje i v jiných pádech mn. č., proto se tvary 1. a 4. pádu od sebe neliší, srv. *mí bratři ... mňela sem dva bratři* (Anastasijevka); *ja bila málinká a bejci dou ... i uot ti bejci pomatuju* (Sibiř). Stejně tak se neliší 1. a 4. pád mn. č. u jmen, která specifické „životné“ tvary 1. pádu už nemají, srv. *dva sini umřeli – dva sini mňel*; *sedí babički, dedečki – dedečki ja nepamatuju* (Sibiř); *králíki sou – chcete uvidet králíki?* (Anapa). Jinak jsou ovšem výpovědi mluvčích všech českých nářečí v RF tak silně prostoupeny různými výpůjčkami z ruštiny, že se někdy vnučuje provokativní otázka: je to pořád ještě čeština?

Pro ilustraci budiž na závěr uveden komentovaný fragment vyprávění Češky z Mamaceva narozené v roce 1936 o založení této osady. Vysvětlivka č. 10 se týká jednoho neočividného severovýchodočeského nářečního prvku (o dalších takových rysech, jako je výslovnost *u/w* nebo germanismus *pucovat*, již byla řeč). Všude jinde se jedná o přejaté ruské slovo či slovní spojení nebo jeho napodobeninu (i významovou), předložkovou či jinou syntaktickou konstrukci, resp. větný vzorec, a v poznámce 14 o tvaroslovný jev zrcadlící vliv ruštiny.

*voňi žili tam hdesi pot Krasnodárem<sup>1</sup> či hde, či za Krasnodárem naši rodiče, a potom jim řekli: jette, hde se vám zalíbí <...> tam i žít budete<sup>2</sup> ... nu uoňi štiri človjeka<sup>3</sup> sedli na podvodu i<sup>4</sup> jeli ... a u nas tudle to tadi bili <...> rodňički,<sup>5</sup> taková voda pjekna, pr'amo<sup>6</sup> ... dřiŭ tak choďili sp'icálna<sup>7</sup> tam brali vodu<sup>8</sup> i doma pili jí, abi ... neš vikopali studňi, a jak studňe vikopali ... i pucowali, a to každou sobotu – ne, jednou*

<sup>23</sup> Přitom se nejčastěji jedná ne tak o „vliv ruštiny“ všeobecně, jako o působení příslušné regionální podoby ruštiny a historicky také zčásti ukrajinštiny, popř. smíšené ukrajinsko-ruské mluvy, s jakou přišli do styku předkové příslušníků všech českých komunit v Rusku. Za hláskoslovný „ukrajinismus“ lze považovat např. výslovnost *šč* místo čes. *šf* i v domácích slovech jako *ešče* (ještě, srv. JANCÁKOVÁ, J.; JANCÁK, P., 2004, s. 119); platilo by to rovněž o obouretné výslovnosti *v* u Čechů v okolí Novorossijsku a Anapy (viz pozn. 15).

<sup>24</sup> Např. v sibiřské češtině *rosadňik* (zeleninová zahrada, z rus. dial. *посадник* – toto slovo je v uvedeném významu doloženo na severu Ruska a v nářečích sibiřských starousedlíků pocházejících z tohoto regionu) nebo germanismus *trašpanka* (bryčka, z něm. *Straße* „ulice“, „silnice“ a *Bank* „lavice“, slovo někdy rozšířené v lidové mluvě na Sibiři).

*u mňesic<sup>9</sup> se u trup<sup>10</sup> zbírali<sup>11</sup> i pucovali ti rodňički <...> nu oňi jak přijeli, sem dojeli i koukaj, že řeka ... ne řeka, a ručejočig<sup>12</sup> bježi ... i voňi se vopustili<sup>13</sup> fšechni<sup>14</sup> štíři, popili<sup>15</sup> tu vodu i prošli se tadi, i jim se tadi zalíbilo ... i voňi se tadi zrouna<sup>16</sup> štiri človjeka uostalo<sup>17</sup>, mužika i s'em'ji<sup>18</sup> štiri, a pak roctvenni duše<sup>19</sup> přijížděli i taki se jim to tadi zalíbilo, i načali se strojít, strojít<sup>20</sup> ...*

<sup>1</sup> u Krasnodaru (rus. *под Краснодаром*); <sup>2</sup> tam také budete žít (rus. *там и жить будете*); <sup>3</sup> čtyři lidé (rus. *четыре человека*); <sup>4</sup> nasedli do povozu a... (rus. *сели на подводку и...* – poslední sloveso však má tvar český, rusky by bylo *поехали*); <sup>5</sup> studánky (rus. *роднички*); <sup>6</sup> přímo (rus. *прямо*); <sup>7</sup> schválně (rus. *специально*); <sup>8</sup> chodili tam pro vodu (rus. *брали воду*); <sup>9</sup> jednou za měsíc (rus. *раз в месяц*); <sup>10</sup> u trub (se zachováním průvodního vokálu *ə* i po ztrátě znělosti koncové souhlásky, přestože následují dvě znělé *zb-*, podobně jako v severovýchodočeském nářečním dokladu, zde ovšem před neznělou, von *seta ftej rakvi, set z LAMPRECHT* (red.), 1976, s. 98); <sup>11</sup> scházeli se (rus. *собирались*); <sup>12</sup> potůček (rus. *ручеечек*); <sup>13</sup> slezli, klekli (rus. *опустились*); <sup>14</sup> všichni (ztráta životnosti; tu nevyjadřuje ani zájmenný tvar */v/oiňi*, protože protiklad „oni × ony“ zanikl, jak je tomu na celém území Čech, srv. BALHAR, 2002, s. 362, mapa 247); <sup>15</sup> napili se (rus. *постили*); <sup>16</sup> zpočátku (význam podle rus. dial. *сразу*, což ve spisovné ruštině znamená „hned“); <sup>17</sup> zůstali (rus. *осталось*); <sup>18</sup> čtyři chlapi a čtyři rodiny (rus. *четыре мужика и семьи*); <sup>19</sup> spřízněné duše (rus. *родственные души*); <sup>20</sup> začali stavět (rus. *начали строиться*)

Před více než sto lety Karel Chotek psal, patrně s mírnou nadsázkou, o Čechách v okolí Novorossijsku: „Národní vědomí je u nich živé. Mezi sebou mluví jen česky, a to až na některá ruská slova čistě a správně česky; pořádně rusky nenaučil se z nich snad nikdo a málo jen z nich mluví s Rusy jakousi směsí ruštiny a češtiny“.<sup>25</sup> V současné době, po prozkoumání všech dnes zachovaných českých nářečí na území Ruska, musíme konstatovat, že se tato situace obrátila: jejich mluvčí se také mezi sebou dorozumívají „jakousi směsí ruštiny a češtiny“, a stále častěji už jen rusky. Avšak národní vědomí je u nich pořád živé, nevyjímaje mladší potomky někdejších přestěhovalců, češtiny zcela neznalé. Ti se jí ostatně mohou a často i chtějí naučit. Za tímto účelem jsou do Novorossijsku vysíláni od roku 2003 učitelé z České republiky, kteří se snaží navázat na tradici českých obecních škol, jaké byly v Kirillovce i v dalších českých vesnicích na severním Kavkaze od začátku 20. století až do 30. let (na Sibíři žádná taková škola nevznikla). V současných podmínkách ovšem nemá čeština vyučovaná o víkendů v zájmových kroužcích nářeční zázemí doma či vůbec ve vesnici. Takováto výuka proto vyžaduje odlišnou metodiku než tu, která byla uplatňována zdejšími českými učiteli před sto lety. To už by však bylo téma úplně jiného příspěvku.

Mapy k příspěvku jsou dostupné na <[www.ceskyjazykaaliteratura.cz](http://www.ceskyjazykaaliteratura.cz)>

<sup>25</sup> CHOTEK, 1910, s. 202–203.



# O češtině na jižní polokouli

Jiří Kostečka, česká škola v Adelaide

kos.jiri02@gmail.cz

**Klíčová slova:** výuka češtiny, Austrálie, Nový Zéland, bilingvní výchova, zkušenost s bilingvní výchovou

**Key words:** teaching Czech, Australia, New Zealand, bilingual education, experience with bilingual education

## Czech in the Southern Hemisphere

Our paper follows previous informative articles on teaching Czech abroad. It describes the work of Czech teacher in Australia nad New Zealand. Our main goal is to inform specialists on Czech studies about the conditions, aims, content and specific features of teaching Czech in those two countries. It also features some practical problems with bilingual education.

## Obecný rámec působení českého učitele u krajanů

Jazykové a kulturní aktivity českých učitelů působících v cizině zastřešuje Dům zahraniční spolupráce, organizace spadající pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. DZS řídí (kromě řady jiných vzdělávacích aktivit) dva dlouhodobé projekty, v jejichž rámci vyjíždějí čeští učitelé do zahraničí, oba pod názvem Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí (krajané, lektoři): 1. výuka češtiny na zahraničních univerzitách (lektoráty); 2. učitelé u krajanů (české školy v cizině). Působíště učitelů u krajanů je v současné době dvanáct; kromě tradičních českých enkláv v chorvatském Daruvaru či rumunské Svaté Heleně např. i v Argentíně, Paraguayi, Brazílii, USA a v Austrálii a na Novém Zélandě<sup>1</sup>.

Od r. 2017 vyučují češtinu u krajanů v australské Adelaide<sup>2</sup> a v novozélandských městech Tauranga a Dunedin (maorsky Otepoti).

Úvazek učitele u krajanů je časově proponován podle modelu 1–2–(1): první rok je zkušební, následné dva roky standardní, smlouvu je možné prodloužit ještě o čtvrtý rok.

Náplň práce českého učitele u krajanů tvoří zejména výuka češtiny a propagace českého jazyka a české kultury (např. pořádání přednášek, filmových klubů, výstav, divadelních představení, sportovních a jiných akcí). Učitel též spolupracuje s regionálními krajanskými časopisy, pomáhá při organizaci významných klubových akcí (setkání k výročím, na Velikonoce a Vánoce aj.) a účastní se škol v přírodě, výletů apod.

<sup>1</sup> Požadavky na lektoři u učitele jsou přísné: mandatorní je vysokoškolské vzdělání v oboru bohemistika, pedagogická praxe a prokázaná znalost nejméně jednoho světového cizího jazyka (nebo přímo jazyka užívaného v destinaci); žádoucí je i dovednost hry na nějaký hudební nástroj, popř. zkušenosti s divadelnictvím, knihovnictvím apod. Vyslání lektorů a učitelů předchází náročný konkurs, v němž kandidát(ka) po patnáctiminutové přípravě předvede *in situ* řešení konkrétní didaktické situace a ihned nato absoluuje obsáhlý pohovor před komisí.

<sup>2</sup> Název města vznikl na počest manželky britského krále Williama IV. (1765–1837); krajané jej skloňují podle vzoru „žena“, odtud ženský rod v našem textu.

## Destinace na jižní polokouli

### Austrálie

Čeští učitelé jsou vysíláni do Austrálie od r. 2014; Nový Zéland jim přibyl od r. 2016. Původní koncept počítal s tím, že učitel zahájil svoji misi v jednom městě (Perth), po třech měsících se přesunul do jiného (Melbourne), po dalším čtvrtroce se stěhoval znovu (do Adelaide a na týdenní kemp do Sydney), na závěr prvního roku pak odletěl na Nový Zéland. Záměrem bylo poskytnout zejména metodickou pomoc co nejširšímu počtu krajanůvých škol na jižní polokouli. Po třech letech se však ukázalo, že tento model vykazuje určité nedostatky – finanční, organizační i didaktické: učitelovy letecké přesuny byly nákladné, nějakou dobu si musel zvykat na nové prostředí a odlišné požadavky či očekávání krajanů; hlavně však nešlo za pouhé tři měsíce pracovat koncepčně, vytvořit alespoň trochu pevný učební plán.

Pro můj tříletý pobyt tedy bylo stanoveno, že učitel bude mít trvalou základnu v jediném australském městě (nejvíce vyhovovala Adelaide) a do ostatních bude zajíždět nejvýš dvakrát za rok na týdenní jazykový kemp. Totéž se týká Nového Zélandu: tam učitel vyráží každý rok jednou, a to střídavě do dvou míst, celkově nejvýš na 3 týdny. Tento systém se plně osvědčil – omezuje učitelovo stěhování na unosnou míru a umožňuje budovat kvalitní českou školu na jednom místě.

Hlavní město státu Jižní Austrálie Adelaide bylo jako stálé učitelovo působiště vybráno z několika důvodů. Krajané v Sydney, Melbourne a Perthu založili relativně velké školy, mají k dispozici učitele-rodilé mluvčí z řad českých studentů tamních univerzit; v Brisbane se nenašly vhodné ubytovací podmínky; v hlavním městě Austrálie Canbeře vznikla česká škola teprve v r. 2018. Adelaide naopak nemá k dispozici kvalifikovaného pedagoga z vlastních řad. Navíc tu lze realizovat **individuální výuku**, protože školní třída se nachází přímo v Československém klubu, nikoli v draze pronajímaných prostorách, jak je tomu v jiných australských městech.

Česká škola v Adelaide byla založena r. 2012 při tamním Čs. klubu. Ten se pyšní primátem, že jde o vůbec první krajanův klub v Austrálii: byl ustaven již r. 1949. Ve výročním roce 2019 měl 247 členů. Útulná místnost školy je vybavena bohatou knihovnou, výukovými materiály a počítačem s přístupem na pevný internet. Knihovna obsahuje vpravdě nevídané množství titulů, často unikátních: nalezl jsem zde mj. kompletní Palackého *Dějiny*, rozsáhlou sbírku děl Čapkových, ale též verneovky, dětskou literaturu, poezii; silně jsou zastoupeny i tituly slovenské. Pro výuku má učitel péči České republiky k dispozici řadu učebnic od slabikáře po český jazyk pro 2.–6. ročník, české čítanky a písanky, zpěvníky, různé stolní hry, velké množství pohádek, dobrodružné knihy pro malé i větší čtenáře; pro předškoláky pak říkanky, omalovánky, tablet s hravými výukovými programy propojený s velkoplošnou televizí, obrázkové knížky, obrázkové karty aj.

Protože školní výuka v Austrálii probíhá nikoli po pololetích, ale v trimestrech, vždy s týdenními prázdninami po každém z nich a s hlavními prázdninami od Vánoc do konce ledna, musí se tomuto cyklu přizpůsobit i Čs. klub a česká škola. Leden

ovšem rozhodně nepřináší učitelskou dovolenou – upravuje se třída, katalogizuje knihovna, dělají se přípravy na další školní rok, nepřerušeně probíhá výuka dospělých.

Česká škola v Adelaide původně nabízela výuku dvou věkových skupin žáků jedenkrát za 14 dnů, od r. 2015 jednou týdně. Po svém příjezdu v březnu 2017 jsem zavedl kromě večerní páteční výuky tří tříd (předškoláci, 1. třída, spojená 2. a 3. třída) i zmíněnou výuku individuální. Navázal jsem též na již existující kondiční kurzy češtiny pro krajany-seniory, poskytují i výuku češtiny *ab ovo* pro australské zájemce z řad manželů a partnerů našich krajanů. Nabídl jsem rovněž lekce hry na klavír podle českého kurikula ZUŠ (přihlásilo se 7 žáků) a vedu šachový kroužek (4 žáci). Celkový můj úvazek včetně výuky dospělých tak činil za dva roky 28 hodin týdně.

Jazykově pokročilé žáky přihlásili jejich rodiče do české **Základní školy Březová**, která nabízí konzultační činnost pro děti krajanů v cizině, dodává výukové materiály a umožňuje žákům skládat zkoušky, díky nimž mohou získat platná česká vysvědčení.

Čs. klub v Adelaide vydává dvouměsíčník *Život*. Český učitel jej kompletně rediguje, jazykově koriguje a též do něj pravidelně přispívá. (V letech 2017–2019 jsem napsal 15 příspěvků.)

Učitel má v Adelaide zajištěno velmi dobré ubytování. Vzdálenost do školy ovšem činí 17 km; vzhledem k téměř neexistující městské hromadné dopravě je nezbytností auto a rychlá adaptace na jízdu vlevo.

## Nový Zéland

Učitel zalétá jednou za školní rok do měst Tauranga (severní ostrov) a Dunedin (jižní ostrov).

Pravidelná česká škola se v obou koná jedenkrát za týden. Vybavení škol (a to i v Aucklandu, kde jsem navštívil sobotní výuku) je podstatně skromnější než v Adelaide.

V r. 2018 zorganizovala česká škola v Taurange první z plánovaných kempů. Proběhl v krásném prostředí u jezera Okataina na severním ostrově a rodiče jej vyhodnotili jako neobyčejně přínosný. Hlavní náplní této akce byla dopolední výuka zaměřená na komunikaci a na přípravu divadelního představení; poté přišly odpolední aktivity táborového typu; po večeři pak divadlo – vše striktně v češtině. Zúčastnilo se přes 50 dětí, včetně jedné skupiny slovenské. Druhý česko-novozélandský kemp se chystá na leden 2020 v okolí města Dunedin.

Na závěr této informativní části článku uvádím počty předškoláků a žáků, kteří pravidelně docházejí do českých škol, v nichž působím: Adelaide, AUS: 30 dětí ve věku od 3 do 11 let; Dunedin, NZ: 10 dětí ve věku od 5 do 12 let; Tauranga, NZ: 10 dětí ve věku od 4 do 12 let.

## Didaktické aspekty výuky u „klokanů“ a „kiwiů“

Hlavním cílem výuky u krajanů je **budovat, udržet** nebo **posílit jejich komunikační dovednosti v češtině** – týká se to především dětí, ale i dospělých, kteří po dlouhém pobytu v jinojazyčném prostředí nechtějí mateřštinu ztratit. Důležitá je i osvětová činnost učitele, šířící dobré jméno České republiky, přibližující její historii, kulturu a realie.

Pokud jde o výuku češtiny, ta se musí samozřejmě odvíjet od věkové kategorie žáků a též od jejich aktuální jazykové úrovně. Zde se učitelé u krajanů dostávají do obtížné didaktické situace, neboť ve většině destinací zmíněné dvě okolnosti nejsou v harmonickém vztahu. Na jedné straně nemálo dětí hovoří dobře česky v širokém věkovém pásmu od 4 do 11 let, ovšem je nemožné složit z nich věkově homogenní třídu (skupinu); na straně druhé pokusy dát dohromady skupiny věkově sourodé narážejí na naprosto rozdílnou jazykovou úroveň žáků. Konkrétně v Adelaide hovoří česky plynně či téměř plynně celkem jedenáct dětí ze třiceti, dvě další hovoří s chybami; šest dětí češtině na různé úrovni nějak rozumí, ale nehovoří; zbytek prakticky nerozumí ani nehovoří.

Do toho pak přicházejí překážky organizační a časové. Během týdne chodí děti do škol v místě svého bydliště, po škole jsou do půl třetí v *osh* (něco jako naše družina) a odpoledne a večer mají mnoho kroužků. Zvolil jsem tedy jediné skutečně funkční řešení, totiž individuální výuku *one on one*, popř. *one on two*. Páteční skupinovou výuku pro školáky bez rozlišení věku jsem zachoval; věnuji ji **české historii** (osvědčil se mně např. velmi dobře zpracovaný kreslený seriál Dějiny staré Prahy), **českým reáliím** (základy českého zeměpisu, zajímavá města a místa v ČR – vždy na základě nějakého videa) a nácvičku **lidových písní**. Předškoláci bez rozlišení vstupní jazykové úrovně mají každý pátek českou konverzaci, zpěv a výtvarné aktivity.

Mezi hlavní metody práce při **individuální jazykové výuce** patří nácvička čtení, psaní a česká konverzace. Čtení jsem založil na genetické metodě; psaní na nácvičku spojitého písma, které se v Austrálii téměř nepoužívá. (Největší problém je naučit žáky přirozené držení tužky a odnaučit je chybné návyky.)

Český učitel v Austrálii i na Novém Zélandu se musí připravit na dosti uvolněnou kázeň dětí, poměřováno i „modernizovanými“ českými zvyklostmi. Děti krajanů jsou zvyklé z australských škol na to, že je při vyrušování učitel neusměrní, často se nekoncentrují na zadaný úkol; uprostřed hodiny zničehonic vytvoří separátní skupinku u okna a dělají si, co jim právě libo. V Čs. klubu je tedy třeba vést je velmi taktně, ale důsledně k tomu, že když probíhá školní výuka, musejí být nastolena základní kázeňská pravidla. Čeští rodiče mě v této snaze podporují, vědomi si toho, že je to jen ku prospěchu rychlejšího pokroku dětí. Ve vzájemné interakci učitel – rodič jsme některé děti naučili po dvou letech i zdravit, nejíst v hodině, ba dokonce chápat pojmy *tykání* a *vykání*.

Nemohu se nezmínit ani o neobvykle vysoké frekvenci specifických poruch učení u dětí. V australské skupině 30 žáků jsem zaznamenal čtyři žáky se silným stup-

něm ADHD, čtyři dyslektiky, tři dysgrafie, pět dětí s některou formou výslovnostní poruchy (a to nejen v češtině, ale i v jim bližší angličtině: *dyslalii, sigmatismus, rotacismus, rotacismus bohemicus...*). Velmi podobná situace je i na Novém Zélandu. V některých případech jde o projevy tak markantní, že brání porozumění tomu, co dítě říká. Český učitel by tedy měl být přiměřeně vzdělán i v oblasti neurolingvistiky a logopedie.

Učitelování s sebou přináší i okamžiky humorné a výuka na jižní polokouli není výjimkou. Nejvíc jsem jich zaznamenal v souvislosti s kolizemi anglického a českého pravopisu a s ním související výslovností češtiny. Děti našich krajanů si přinášejí z australských škol pojetí „čti slovo jako celistvý a hotový znak“, zatímco čeština vyžaduje pojetí „čti slovo po hláskách či slabikách a nic nestahuj ani nevynechávej“. Např. v angličtině se psané *ou* vyslovuje v konkrétních slovech jako čtyři různé samohlásky, mj. [u]. Pak se nelze divit, že ve slově *mouka* četlo dítě [muka]. Odnaučit žáky vyslovovat české *ch* jako [č], *e* v otevřené slabice jako [í] či *c, ck, čk* jako [k] je téměř nadlidský výkon, stejně jako přimět je dodržovat vokalickou kvantitu. Dostávám se k ještě jednomu příkladu avizovaného humoru: Četli jsme se třídou *Krtečka a televizi* a došlo na větu *Krtek cákal všude kolem*. Jak zazněla při australské výslovnosti češtiny, si lze s ohledem na právě řečené jistě domyslet.

## Problematika bilingvní výchovy v praxi

Každý učitel u krajanů by si před nástupem na svoji misi měl důkladně prostudovat teorii bilingvní výchovy. Je zejména třeba osvojit si definici bilingvismu,<sup>3</sup> pojmy *bilingvismus přirozený, aktivní/pasivní, primární/sekundární, raný/pozdní, vyrovnaný/nevýrovnaný* a podstatu jevu zvaného *code-switching*.<sup>4</sup>

Odborná literatura zdůrazňuje, že bilingvismus (multilingvismus) je spojen i se znalostí kultury, historie a realití zemí, v nichž se danými jazyky hovoří. I to musí zdejší učitel vést v patrnosti.

Podle mých zkušeností nelze nabýt vyrovnané bilingvní kompetence po překročení věku osmi let dítěte.<sup>5</sup> Dítě se do osmi let jazyk neučí, ale přijímá jej přirozeným kontaktem se svým okolím (*bilingvismus přirozený*). Po dosažení této hranice se již začíná hovořit o osvojování druhého jazyka vyučováním. Tu pak téměř nedochází k přirozenému přepínání kódů (*code-switching*) – jde spíše o více či méně rychlý překlad z dominantního (prvního) jazyka do jazyka vyučovaného. Po překročení věkové hranice osmi let lze nabýt vyrovnaného aktivního bilingvismu jen

<sup>3</sup> Těch existuje v odborné literatuře mnoho. Dvě se však v různých variacích objevují ve většině odborných příruček zabývajících se tímto fenoménem: 1. Bilingvismus je schopnost rovnocenně užívat dva jazyky nebo i dialekty. 2. Bilingvismus je ovládnání dvou jazyků nebo dialektů na úrovni rodilých mluvčích.

<sup>4</sup> Rozsah článku neumožňuje tyto pojmy zde objasňovat. Odkazují tedy čtenáře na seznam základní odborné literatury na konci příspěvku.

<sup>5</sup> Toto přesvědčení se opírá o mé šestileté zkušenosti s výukou češtiny v Číně a v Austrálii i o zkušenosti s vietnamskými dětmi, které jsem vyučoval dvacet let v českých školách. Existuje samozřejmě individuální variabilita, ale hranice 8 let věku pro přirozené nabytí vyrovnaného aktivního bilingvismu na úrovni rodilých mluvčích se zdá být zásadní.

v ojedinělých případech, leda by došlo k dlouhodobému přesazení dítěte do země druhého jazyka.

Velmi často krajané kladou otázku, zda bilingvismus či multilingvismus může mít **negativní následky** na psychiku a řečové kompetence jedince. Dříve převládal názor, že bilingvní výchova skutečně může nepříznivě ovlivnit intelektuální vývoj dítěte. Dnes jsou odborníci na tuto problematiku přesvědčeni, že je tomu právě naopak. Ano, může dojít k individuálním potížím, většinou však až u multilingvismu. U dvojjazyčné výchovy dominují pozitiva – jazyková i sociokulturní.<sup>6</sup> Malé dítě si může osvojit dva jazyky, aniž je jeho řeč a nervová soustava narušena. Každý jazyk se v mozkových řečových centrech ukládá na jiném místě, a proto je přirozené, že se neplete s jiným jazykem, leda s blízce příbuzným. Zjevně však záleží i na individuálním jazykovém talentu. Např. je známo, že císař Zikmund Lucemburský (1368–1437) hovořil plynně sedmi jazyky a vykazoval vysoké intelektuální schopnosti.

### **Výchozí jazyková a rodinná situace u krajanů – varianty**

1. Jde o národnostně a jazykově plně homogenní rodinu přesazenou do jazykově odlišného prostředí. (Např. oba manželé jsou Češi a přestěhují se do Austrálie.) Doma se hovoří výhradně česky, dítě navštěvuje australskou školu a kroužky v místě bydliště.

2. V národnostně a jazykově plně homogenní rodině se rodiče přizpůsobí jazykovému i sociokulturnímu tlaku nového prostředí. (Austrálie: rodiče přejdou v komunikaci s dítětem na angličtinu, když dítě po nástupu do školky a školy poměrně rychle opouští češtinu.)

3. Jde o národnostně a jazykově smíšenou rodinu, v níž jeden rodič pochází z cílové země emigrace (Čech si vzal Australanku či Češka Australana a český rodič se přestěhoval do Austrálie.) Oba rodiče jsou přítomni zajedno, že děti budou vychovávány bilingvně.

4. Stejně jako v předchozím bodu, ale rodič a další příbuzní pocházející z cílové země (Austrálie) bilingvní výchovu ignorují, či přímo torpédují.

5. Jde o národnostně a jazykově smíšenou rodinu, v níž každý z rodičů pochází z jiné země a oba se přestěhují do země třetí. (Příklad z Austrálie: otec Čech, matka Japonka, mají dvě děti, žijí trvale v Adelaide.)

### **Bilingvní výchova v jazykově homogenní rodině**

V zahraničí dlouhodobě žijí rodiny, v nichž jsou oba rodiče Češi, ale poté, co dítě vlivem školy a prostředí přepíná na angličtinu i doma, rezignují a začínou s ním hovořit anglicky. S tím se v Austrálii i na Novém Zélandu setkávám poměrně často. Čeští rodiče vysvětlují, že nechťejí „omezovat duševní rozvoj dítěte, tlačit na ně

<sup>6</sup> Mezi tato pozitiva patří větší vědomí arbitrárnosti jazyka, rychlejší oddělení významu od formy; větší schopnost kreativního myšlení, větší kognitivní a jazyková variabilita, větší schopnost při tvoření představ (vyšší míra fantazie), rozšířená znalost sociokulturních reálií a vztahů, způsobů myšlení – vše ve srovnání s jedinci unilingvními.



a negativně ovlivňovat jeho osobnost“. S tím lze ale sotva souhlasit. Jistě, malé dítě jde vždy cestou nejmenšího odporu a volí jazyk, s nímž se setkává po většinu času. Preferuje tedy jazyk vrstevníků, tj. školy a hřišť; jazyk internetu, počítačových her, televize a nákupních center. Avšak jak bylo řečeno, bilingvní výchova nejenže nezanechává v člověku negativní následky, nýbrž naopak nadstandardně rozvíjí jeho komunikační schopnosti a patrně též přispívá k zvyšování jeho IQ. A toho by si rodiče měli být vědomi, jinak promarní svému dítěti obrovskou šanci, kterou většina jeho vrstevníků nemá.<sup>7</sup>

## Bilingvní výchova v jazykově smíšené rodině

Zde je naprosto klíčovým předpokladem úspěchu striktní dodržování postupu *jednen mluvčí – jeden jazyk* (Grammontův-Ronjatův princip). Podle něj – a jeho platnost mohou empiricky potvrdit – vede k bilingvistu (aktivnímu, byť ne vždy zcela vyrovnanému) jen důsledná komunikace s dítětem **pouze v mateřském jazyce daného rodiče**. To se týká i komunikačních situací, jimž je přítomen druhý z rodičů či jiný domorodý mluvčí (doma mluví česká matka **na dítě** zásadně jen česky, na manžela se však obrací anglicky; při nákupu hovoří český rodič na dítě česky i u pokladny, v parku i před australskými dětmi).<sup>8</sup>

Bohužel právě naplnění tohoto principu se ukazuje v praxi jako nesmírně obtížné. Z mnoha rozhovorů s českými rodiči v Adelaide vím, že takový požadavek považují za emocionálně nezvladatelný, komunikačně nemožný, ba snad i nevhodný: „A co mám jako dělat, když manžel trvá na domácí komunikaci výhradně v angličtině, protože nám nerozumí?“ – Odpověď je jednoduchá: Manželovi (manželce) je třeba vysvětlit, že pokud souhlasí s bilingvní výchovou, není jiné cesty. Jestliže je dítě vystaveno jednomu jazyku od rána do pozdního odpoledne ve školce či škole a v kroužcích, následně stráví s českým rodičem jednu hodinu do příchodu jinojazyčného manžela z práce a od této chvíle se i večer doma hovoří jen jazykem oblastně dominantním, nikdy si češtinu aktivně neosvojí. Je pak jen a jen na českém rodiči, zda na bilingvní výchovu rezignuje, nebo bude trvat na svém, třebas i za cenu dočasně tiché domácnosti. Praxe vyjevuje, že tlak jazykově dominantního prostředí (v případě angličtiny ještě umocněný celosvětovým rozšířením tohoto jazyka) působí na děti krajanů natolik razantně, že plně bilingvní výchovu silně znesnadňuje. Stejný poznatek ovšem konstatovala i kolegyně působící u českých komunit ve španělsky mluvících zemích v Jižní Americe.

## Reálná jazyková situace u dětí krajanů – příklady z praxe

1. Dva sourozenci – hoši, 10 a 8 let, oba narození v Austrálii. Rodiče Češi, doma se mluví výhradně česky. Rodiče dobře podchytili okamžik, kdy chlapci začali mezi sebou komunikovat anglicky a nekompromisně zakročili: doma jen česky! Při mém

<sup>7</sup> U výchovy troj- a vícejazyčné je situace poněkud složitější; analýza jejich úskalí by vyžadovala samostatný článek.

<sup>8</sup> Jiné principy či postupy při bilingvní výchově, jako je např. princip Fantini-Zierer (užíváme jen jednoho jazyka při komunikaci obou rodičů s dítětem a uvedeme druhý teprve kolem třetího roku věku dítěte, po dostatečném vytvoření základů prvního jazyka), obstarání guvernanky či postup „užívání jednoho jazyka oběma rodiči během týdne a druhého o víkend“, nejsou u většiny našich krajanů v jejich životní situaci realizovatelné.

příjezdu do Austrálie starší bratr hovořil česky slušně, ale s chybami a častými přeskoky do angličtiny; mladší hovořil též, ale vykazoval dosti omezenou slovní zásobu a značné mluvnické i výslovnostní nedostatky. Po nastolení pravidelné individuální výuky v české škole a dohodě učitele s rodiči došlo k výraznému zlepšení jazykové kompetence sourozenců: oba po dvou letech hovoří česky plynně, rozumějí všemu, velmi dobře čtou i píší. České výrazy, které neznají, se týkají téměř výhradně idiomatiky a reálií, jež se vyskytují v Česku, ale ne v Austrálii: např. *zmije, smrk, krteček šel na kutě*. Mimo školu již spolu komunikují převážně česky. Po více než měsíčním pobytu v České republice se jejich čeština dále výrazně zlepšila. Jsou přihlášení do ZŠ Březová. Modelový příklad toho, že důslednost rodičů a jejich úzká spolupráce s učitelem vede ke kýženému cíli.

2. Dva sourozenci – chlapec a dívka, 10 a 7 let, oba narození v Austrálii. Rodiče Češi, doma se mluví pouze česky. Děti jsou aktivně a vyrovnaně bilingvní, česky čtou a píší, vyslovují jako rodilí mluvčí. Mezi sebou hovoří střídavě česky a anglicky. Pravidelně jezdí do České republiky. Jsou přihlášení do ZŠ Březová. Matka dbá na docházku do české školy a kontroluje vypracovávání domácích úkolů. Chlapec hovoří ze všech zdejších dětí nejlepší češtinou, prakticky srovnatelnou s jazykem jeho vrstevníků v České republice.

3. Dva sourozenci-dívka a chlapec, 9 a 6 let, oba narození v Austrálii. Matka Češka, otec Australan. Otec je velmi vstřícný při bilingvní výchově. Doma se matka snaží uplatňovat již od narození dívky princip *jeden mluvčí – jeden jazyk*. V rozhovoru uvedla, že zatímco dcera se česky učila víceméně hladce, syn byl ze začátku odmítavý, ale po nějaké době přišel češtině na chuť. Matce hovořící česky odpovídají děti tu a tam anglicky, ale jsou ihned vyzvány, aby přešly na češtinu. Oba sourozenci vládnou slušnou aktivní češtinou; slabší mají jen rozsah slovní zásoby, zato výslovnost je perfektní. Sestra dobře česky čte a píše. Dobrý příklad toho, že i v jazykově smíšeném manželství lze bilingvní výchovu úspěšně vést – ovšem jen tehdy, začne-li se s ní již v nejtětlejším věku dítěte a hlavně: je-li trvalá a důsledná a ve shodě s postojem jinojazyčného rodiče.

4. Dva sourozenci – chlapec a dívka, 9 a 6 let, oba narození v Austrálii. Otec Čech, matka Japonka, navštěvují povinně běžnou australskou školu a volitelně (ale pravidelně) školu japonskou a českou. Typický příklad multilingvismu: obě děti hovoří perfektně anglicky a dobře česky a japonsky, mezi všemi třemi jazyky přepínají přesně podle teorie *code-switching*. Rodiče dodržují princip *jeden mluvčí – jeden jazyk*, jakkoli právě to bývá v podobných případech neobyčejně obtížné: doma se během chvilky střídá čeština s japonštinou, angličtina je odsud vyhnána. Nedávno rodina navštívila Českou republiku, čeština dětí se viditelně posílila. Obě česky i čtou a píší. Opět pozitivní příklad, jak dobře zmíněný princip *jeden mluvčí – jeden jazyk* v kombinaci s návštěvami dané země funguje v praxi.

5. Dva sourozenci – dívka a chlapec, 11 a 8 let, oba narození v Austrálii. Matka Češka, otec Australan. Doma se hovoří jen anglicky, matka na bilingvní výchovu rezignovala. Češtinu obstarává při pravidelném kontaktu s dětmi agilní babička, žijící trvale v Austrálii. Chlapec česky – až na několik ustálených obrátů – nehovoří

a rozumí jen málo. Dívka rozumí více, ale nikoli souvislé běžné konverzaci; hovořit česky se obává, dá dohromady jen krátké odpovědi na jednoduché otázky. Česká babička nedávno vzala děti na více než měsíc do České republiky, bez valného zlepšení jejich češtiny. Jsem toho názoru, že zde se již rozhodující období pro bilingvní výchovu promeškalo a že situaci by mohlo zvrátit jen dlouhodobé přesazení dětí do plně českého prostředí s docházkou do běžné české školy v České republice.

6. Tři sourozenci – dva chlapci (3 a 5 let), dívka (7 let). Otec Čech, matka Angličanka, rodina žije na Novém Zélandu. Otec mluví na děti česky i v přítomnosti matky, přesto hoši česky rozumějí jen omezeně, nemluví vůbec; dívka rozumí lépe, mluví však jen málo a s chybami, i když jen neopakuje naučené fráze, snaží se vyjádřit k tématu. Otec vědomě není důsledný – vyjádřil se v tom smyslu, že čeština není jazyk, který by jeho děti jednou upotřebily, a že mu jde hlavně o to, aby rozuměly prarodičům. Častý případ rodičovské volby; pokud to taktó vyhovuje oběma manželům, je to jen a jen věc dané rodiny. Děti aktivně bilingvní nebudou, leda by došlo k zásadní změně situace; alespoň pasivně bilingvní bude patrně jen dcera.

### **Role prarodičů při bilingvní výchově**

Je pouze doplňková. Nejspíše má význam především motivační. Je to logické: I v případě, že prarodiče dlouhodobě či trvale žijí v místě zahraničního bydliště svých dětí, vidí se s nimi podstatně méně často než rodiče. Neviděl jsem jediný případ, že by i hodně aktivistický vliv babičky či dědečka zvrátil nepříznivý vývoj zaviněný jazykovou indolencí českého rodiče.

### **Základní předpoklady úspěšné bilingvní výchovy u krajanů**

Na základě předchozích poznámek cituji několik rad, jež jsem krajanům předal k úvaze:

1. Zahájíme dvojjazyčnou výchovu v co nejranějším věku dítěte, optimálně od narození.
2. Uplatňujeme princip *jeden mluvčí – jeden jazyk* naprosto důsledně i tehdy, jsou-li komunikací přítomny osoby hovořící oblastně dominantním jazykem, a to včetně druhého rodiče. Jakmile dítě zjistí, že s českým rodičem lze někdy komunikovat i anglicky, je bilingvní výchova ztracena.
3. Dbáme, aby si dítě spojovalo daný jazyk se zcela konkrétní komunikační situací – např. otec Australan čte anglicky pohádky v liché dny, matka Češka česky v sudé dny; na pokladní v nákupním centru mluví matka Češka anglicky („jinak by ti ta paní nerozuměla, že, mami?“), ale osloví-li matka ihned nato dítě, přejde na češtinu. I hodně malé dítě chápe tento přístup nad očekávání jasně a nepůsobí mu žádné trauma.
4. Udělá-li dítě jazykovou chybu, nepeskujeme ho, neříkáme „Jak je to správně česky? Oprav se!“, nýbrž větu zopakujeme správně: „Já jsem dnes pět let!“ – „Ano, Janičko, dnes máš pět let. Dnes je ti přesně pět let.“

5. Navštěvujeme – je-li to finančně a organizačně jen trochu schůdné – Českou republiku nejméně jednou za rok a nejméně na jeden měsíc (optimálně na dva až tři měsíce), se souběžnou docházkou dítěte do české školy.
6. Chceme-li dohnat zameškané a zajistit, aby unilingvní osmileté a starší dítě dosáhlo alespoň základní aktivní komunikační úrovně v druhém jazyce (zde v češtině), je jedinou nadějí jeho dlouhodobé přesazení do České republiky – v tomto případě minimálně na půl roku a samozřejmě s docházkou do české školy, s každodenním kontaktem s českými vrstevníky.
7. Působení prarodičů vítáme, ale neočekáváme od něj příliš, leda by byli trvalými členy domácnosti a na jazykové výchově se podíleli velmi intenzivně, pravidelně a dlouhodobě.

## Literatura k problematice bilingvismu – výběr

BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University press, 2001.

HAMERS, F. *Bilinguality and bilingualism*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

HARDING-ESCH, E.; RILEY, P. *The Bilingual Family*. Cambridge University Press, 2003.

RALEWSKI, M. *Vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti*. [Diplomová práce] PedF MU, 2008. Dostupné z:

<[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Michaela\\_Ralevski\\_DP.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Michaela_Ralevski_DP.pdf)>

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – předsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.

ŠTEFÁNIK, J. (ed.). *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003.

## Nestárnoucí češtinář Miloš Hoznauer

Redakce časopisu

m-cechova@seznam.cz, chylova@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** Miloš Hoznauer, češtinář, autor, český jazyk a literatura

**Key words:** Miloš Hoznauer, Czech teacher, author, Czech language and literature

### Miloš Hoznauer – Czech Teacher Who Does Not Age

Interview with a renowned Czech teacher Miloš Hoznauer published to celebrate his 90<sup>th</sup> birthday is focused on his unique teaching skills and ability to attract the students' interest for Czech language and literature.

V září letošního roku se dožívá 90 let PhDr. Miloš Hoznauer, legendární češtinář, autor a spoluautor učebnic literatury, spisovatel a publicista. Celý život učil na gymnáziích (Na Zatlance, Nad Štolou a Na Vítězné pláni). V době politického uvolnění vyučoval literaturu i na Filozofické fakultě UK. Následně musel fakultu opustit. V 60. letech publikoval také v *Literárních novinách*, podle jeho reportáží byl natočen film *Zvědavé kamery*. Jeho kniha *Laterna pedakomika* nikdy nevyšla, satira

*Do posledního dechu* vyšla v samizdatu. Po roce 1989 přednášel na Pedagogické fakultě UK o exilových a samizdatových autorech a vydal několik učebních textů a čítanek, z nichž nejznámější je *Dobrodružství s literaturou* (1993). Je autorem publikací, které jsou čtenáři velmi dobře přijímané a oceňované: *Cesta do hlubin kantorovy duše* (2004), *Stařec na čekané* (2016), *Lodní kufr* (2017). Za svou básnickou sbírku *Stařec na čekané* se stal v roce 2016 seniorem roku. Věnoval se publikační a přednáškové činnosti.

Autor je dlouholetý člen redakční rady našeho časopisu. Přispívá do něho už od roku 1962. Je autorem řady nezapomenutelných článků, z nichž vynikají především Poldík Rumař a 10 povídek, které zatřesou duši.

U příležitosti jeho životního jubilea položila redakce autorovi několik otázek:

*Víte, jak se z pedagoga stane legenda?*

Nevím...ale určitě musí být dlouho naživu a nestačí být jen dobrým učitelem. Musí o něm kolovat nějaké historky. Třeba: „Přišel do třídy, sedl si a dlouho mlčel. Pak si stoupl před lavice a zase nic neřekl. Přešel k oknu, díval se na nás, jako by chtěl promluvit, ale byl zticha. Ve třídě panovalo hrobové ticho. Když zazvonilo, prohlásil, že jsme probrali román Ivana Klímy *Hodina ticha*.“

*Strávil jste ve škole desítky let. Poznamenalo vás to nějak?*

Máte patrně na mysli dávný projev profesora Šmilauera, ve kterém varoval učitele před těžkými chorobami z povolání. Mám ten projev schovaný. Profesor Šmilauer prorokoval závažné deformace způsobené stále se opakujícími duševními úkony – ztrátu duševní rovnováhy, duševní ochablost a jiné nevídané změny organismu. Naštěstí mě toto neštěstí nepotkalo, naopak. Když na mě doléhala tíha normalizace (byl jsem zapovězený autor), duševní rovnováhu jsem získával právě ve škole. Pravda ale je, že předmět český jazyk a literatura má mnohem větší možnosti zacházení s náplní předmětu než např. fyzika nebo chemie. Ty bych učit nemohl. Závažné choroby z povolání by se u mne projevilily velmi brzy.

*Vladimír Novotný o vás napsal, že jste hodiny literární výchovy pojal jako svébytné divadelní inscenace. Nebylo to příliš náročné?*

Ani bych neřekl. Divadlo se nekonalo každou hodinu a některá témata k němu přímo vybízela. A opravdu jsem mívával pocit jako na premiéře, když jsem přišel s novým pohledem na autora, či nově interpretoval tvorbu klasiků. Ale i přehlídka slohových prací u studentů a jejich jazyková vystoupení na různá témata neměla k divadelnímu představení daleko.

*Když se díváte dnešním pohledem na své působení, dělal byste něco jinak?*

To bych asi nedokázal...ale občasné chybné počínání si uvědomuji. Byl jsem příliš subjektivní ve svém hodnocení. Nezakrýval jsem svou averzi vůči Švejkovi. Také jsem parodoval některé autory, takže zanikaly jejich přednosti. Byla mi proti mysli Hrabalova nedůstojná snaha vyjít s režimem a nedokázal jsem pak s nadšením mluvit o jeho díle. Ti spisovatelé, u kterých jsem nenašel nic pozoruhodného, mě příliš nezajímali, a tudíž se studenti o nich ode mě moc nedověděli. Ale na to měli učebnice, ne?

*Kdybyste mohl rozhodovat o nějakých změnách ve škole, co byste zavedl?*

Zrušil bych předmět český jazyk a literatura a zavedl dva samostatné: Dějiny české a světové literatury a Jazykovou a slohovou výchovu. Oběma bych dal 3 hodiny. Jestliže uvěřím v převtělování, chtěl bych být znovu kantorem a s velkým potěšením tyto dva předměty učit.

*A nechtěl byste do našeho časopisu napsat ještě jeden článek? Devadesátiletých autorů není mnoho...*

Buďte rádi, starci v tomto věku si v jednom kuse na něco stěžují. Já nejsem výjimka, a to by se čtenářům určitě nezamlouvalo.

*A mohl byste nám doporučit nějaký váš text z minulosti? Rádi ho otiskneme.*

To mě může jedině potěšit. Vzpomněl jsem si na jeden článek, který jsem napsal v roce 2005<sup>1</sup>, kdy jsem byl ještě mladý. Pak jsem ho četl v časopise a měl jsem pocit, že bych ho už napsal jinak. Snad se mi to po letech podaří, hlavně ho zkrátit.

*Máme obavu, aby se nesetřel veškerý pel tohoto krátkého textu. Tak to prosím zkuste...*

## **Knihy, které v sobě nosím**

Stojím před knihovnou a očima putuji po hřbetech knih. V jedné řadě mám ty, které jsem četl mnohokrát, které mohu otevřít na kterékoliv stránce a nikdy mi nezevšední. *Stín kapradiny* ... kniha plná barev utkaných ze slov. Je v ní les ve všech podobách – ten řídký na kraji polí, prosvětlený otevřenou krajinou, i hluboký s tajemným lesním šerem. Les měkký, laskavý, s polehlou a vyhrátou dlouhou travou, a les cizí, nepřátelský, mokrá a studená, s mlhou zavěšenou ve větvích, jež člověka zraňují.

A vedle Josefa Čapka Saint-Exupéryho *Země lidí*. Úchvatné svědectví výjimečného člověka, spisovatele, letce a myslitele o průkopnických letectví, letech nad oceány, pouštěmi a nebetyčnými velehorami, o lidském údělu na hranici mezi životem a smrtí.

V jiné řadě jsou knihy, které poznamenaly mé myšlení a představy o životě, o světě. Procházel jsem nedočkavě a rád tímto světem zkušeností, nahromaděných za léta lidské existence. Knihy jsem v sobě nosil, literaturou jsem žil. Snad až příliš jsem se ztotožňoval s postavami čtených knih. Byla to nekonečná pestrá řada – Martin Eden, Clyde Griffith, Štěpánka Kiliánová, Jiří Šmatlán, Maupassantova vypletačka židlí, Turgeněvova Lukerja.

Na sítnici jsem měl strmé štíty hor v modrošedém svitu měsíce, kde pod jedním majestátním vrcholem spočíval legendární klášter Šangri-La, ten pohádkový ráj na zemi.

Ze strmých výšek sestupme do našeho údolí, kde duchovní svět strádá... kniha přestala být přítelem člověka a slovo umělce ztratilo důvěru. Lidé získali pocit, že slovo je informace. Pro svou početnou obec vnoučat (16) jsem vybral 1–2 knihy, ze kterých by co nejlépe poznali dobu, kterou sami nezažili. Pohled na pět dílů F. L. Věka je vyčerpal ještě dřív, než začali číst. Obraz 1. světové války měli najít u Remarqa – *Na západní frontě klid* – a u Barbusse – *Oheň*. Barbussův román vyšel ještě za války

<sup>1</sup> Knihy, které v sobě nosím. *ČJL*, 56, 2005/2006, s. 105–109.



a byl tak působivý, že zobrazení hrůz zákopové války vedlo k protiválečným demonstracím. Ani tyto knihy u vnoučat neuspěly. S 1. světovou válkou se prý seznámili ve filmových dokumentech. Není divu, že málokoho upoutá zdlouhavý popis neúspěšného rybolovu, i když ho napsal nositel Nobelovy ceny za literaturu.

Čtenářů stále ubývá. Může něco tento stav změnit? Literární výchova na školách? Ano, škola je místo, kde se jako v přírodní rezervaci vyskytují řemeslníci pekař Jan Marhoul, lešetínský kovář, topič Antonín, švec Matouš a další. Kde se seznámíme s kantorem Halfarem, sedlákem Janem Cimburou a hlavně s Poldíkem Rumařem. A kolik setkání se nabízí s hosty ze zahraničí! A je tedy v rukou češtinářů, jaký vztah k literatuře studenti získají. Když budou zkoušeni z literární historie, tak se na hodiny těšit nebudou.

*Dlouholetá činnost dr. Miloše Hoznauera v redakční radě přinášela jejím členům mnohá moudrá poučení a čtenářům povzbuzení a inspiraci do jejich češtinářské praxe. Děkujeme za rozhovor a těšíme se, že ještě obohatíte náš časopis dalšími zajímavými příspěvky. Přejeme Vám za čtenáře i za redakční radu časopisu do dalších let radost ze života prožívaného v pohodě.*

## Z nové umělecké literatury

---

### Finská beletrie v překladech po roce 2000

Jitka Hanušová

jitka.hanusova@gmail.com

**Klíčová slova:** skandinávská detektivka, reedice finských překladů, typická témata finské literatury, historický román, finské podívno

**Key words:** Scandinavian detective story, reissue of Finnish translation, typical topics of Finnish literature, historical novel, Finnish weirdness

#### Finnish Fiction in Translations after 2000

The article provides account of main titles of Finnish literature that were translated after 2000 and it deals mainly with translations that were created after 2010. The author lists not only anthologies and translations published in magazines but also humorous novels of Arto Paasilinna and Tuomas Kyrö, historical and biographical novels of Leeny Lander, Katja Kettu and Sofi Oksanen. Finnish weirdness is represented by translations of the works of Sofi Oksanen, Pasi Ilmari Jääskeläinen a Emmi Itäranta. New works are represented by those of Pajtim Stavci. Translations enable Czech readers to become familiar with quality Finnish literature.

#### Situace českých překladů dříve a nyní

Překlady finské literatury mají v Čechách dlouhou a poměrně bohatou tradici vzhledem k tomu, o jak malou evropskou literaturu se jedná. Zahájil ji v polovině

19. století Josef Holeček, který se za účelem překladu *Kalevaly*, veděla finské lidové tvorby, obvykle označovaného za finský národní epos, finštině sám naučil.

V porevoluční době se o vydávání finské beletrie významně zasadila nakladatelství Ivo Železný, Hejkal, Odeon, ale i Havran či Volvox Globator. V současnosti zažívá překladová finská literatura u nás doslova zlatý věk a vychází v řadě nakladatelství, která se jí dříve nezabývala. Jistý podíl na tom nese nebývalý vzestup oblíbenosti skandinávských detektivek, kterou odstartovala trilogie **Stiega Larssona** *Milénium* (Host, 2008–2010), a která nadále trvá.

Naštěstí pro nečtenáře detektivek tkví síla finské literatury jinde a české překlady tuto jinakost reflektují. Dostávají se nám tak do rukou i skutečně a velmi specifické finské literární skvosty. Situaci ovšem do jisté míry ovlivňuje proměna literárního trhu – kvůli marketingovému tlaku na literární provoz se v posledních deseti letech více překládají zbrusu nová díla a překlady těch starších za nimi zaostávají. Sledují se především aktuální trendy a výběr se často řídí literárními cenami a překlady do jiných jazyků.

Některé knihy přesto vycházejí opětovně – kromě kritického vydání *Kalevaly* (Kalevala Eliase Lönnrota a Josefa Holečka v moderní kritické perspektivě. Čermák, Jan (ed.) Praha: Academia, 2014, přel. Josef Holeček) se to týká například historického románu *Egyptan Sinuhet* **Miky Waltariho**, což je jedno z nejoblíbenějších a nejznámějších finských děl u nás vůbec a od prvního překladu z roku 1965 vyšlo v různých edicích i dotiscích již více než desetkrát, nejnověji v nakladatelství Vyšehrad roku 2018, vždy v překladu Marty Hellmuthové. Zásluhou nakladatelství Dybbuk vyšly během posledních tří let také díla od významného finského básníka, prozaika, překladatele a enfant terrible finské literární scény druhé poloviny 20. století **Penttiho Saarikoskiho** (1937–1983) *Čas v Praze* (1967, č. 2017) v překladu Lenky Fárové a *Dopis pro mou ženu* přeložený Michalem Švecem (1968, č. 2016).

Zvláštní místo v překladové literatuře zaujímají antologie a časopisecké překlady. Čtenářsky jde o přívětivou formu, jakou se lze seznámit se současnou tvorbou daného regionu. Ve spolupráci s Oddělením finských studií při FF UK a nakladatelstvím Pistorius & Olšanská vznikl výbor *Lesní lišky a další znepokojivé příběhy* (2016), na němž se překladatelsky podíleli studenti finštiny<sup>1</sup>. Jako jedenáctý svazek v edici Gutenbergových čítanek, které vycházejí vždy dvojazyčně v nakladatelství Labyrint, spatřila pod editorskou taktovkou Jitky Hanušové na sklonku roku 2018 světlo světa *Finská čítanka*, zahrnující ukázky z tvorby jedenácti současných finských autorů v překladech sedmi různých překladatelů z finštiny. Kromě toho se překlady z finštiny objevují v literárních časopisech Plav, Tvar a také v časopise A2 a Welos.

## Ve stínu stereotypů

Každou kulturu si obvykle spojujeme s určitými rysy, které k ní podle nás neodmyslitelně patří. Existují případy, kdy mohou být stereotypy překvapivě žádoucí.

<sup>1</sup> V roce 2019 vyšla další antologie povídek tentokrát s tématem finského severu pod názvem *Za letních nocí se tu nespí lehe*.

Čtenář s představou finské krajiny, tisíců jezer, sauny a sobů rád sáhne po knize, v níž toto vše najde. Proto nedílnou součástí množiny překladů finské literatury tvoří díla, jež se zabývají opakujícími se, pro Finy takřka nesmrtelnými látkami. Počítáme mezi ně historická témata (zejména válečná), otázku národní identity, problematický vztah k Rusku, případně Švédsku, přírodu, každodenní život a ženskou emancipaci. Vyjmenovat zde všechna zajímavá díla by logicky vydalo na příliš dlouhý seznam, proto použijeme klíč podle způsobu uchopení tématu.

Zobrazování historie, národní identity a všelijakých kulturních, až kultovních finských specifik s humorem, ironií a nadsázkou je Finům blízké. Humor bývá srdečný a sebeironický, podobný našemu bodrému haškovskému utahování si ze sebe sama, nebo černý, často i kombinace obojího. Velké oblibě se ve Finsku i v Čechách těší humoristické romány nedávno zesnulého **Arta Paasilinny** (1942–2018), jehož dílo soustavně vydává nakladatelství Hejkal. Představitelem mladší generace humoristů je **Tuomas Kyrö** (\*1974), který stvořil postavu *Mrzouta*, postaršího Fina, jež si v jednom kuse stěžuje na současné poměry a brblá si pod vousy, kdykoli narazí na nějakou novotu. Postava se ve Finsku stala díky knihám, rozhlasovým adaptacím a stejnojmennému filmu velice populární. Českému čtenáři nabízí *Mrzout* (2010, č. Argo 2017, přel. Ema Stašová) kromě humoristické roviny také jemně sociálněkritický vhled do každodenního finského života.

Mezi čtenářsky nejúspěšnější žánry ve Finsku dlouhodobě patří historický román. Vyvázán z okovů finského realismu 19. století a jím uložených norem nahlíží často současný historický román události prizmatem dříve marginalizovaných skupin, tj. žen, hrdinů z tzv. druhé strany barikády, zástupců jiných národů či etnik a podobně. Očima žen popisuje události konce finské občanské války (1918) úspěšný a později i zfilmovaný román **Leeny Landerové** (\*1955) *Rozkaz* (2003, č. Argo, 2013, přel. Vladimír Piskoř). Velkým tématem je pochopitelně druhá světová válka, kterou Finové rozdělují podle dvou hlavních konfliktů na zimní (1939–40) a pokračovací (1941–44). Někdy se samostatně vyděluje tzv. laponská válka (1944–45), o níž se v literatuře v podstatě mlčelo, dokud se na ni nezaměřila **Katja Kettu**<sup>2</sup> (\*1978) ve svém románu *Porodní bába* (2011, č. Argo, 2015, přel. Jitka Hanušová). Autorčin osobitý styl bývá označován za druh severského magického realismu – prostřednictvím expresivních, poetických, ale i vulgárních pasáží, líčených velmi podmanivým, svébytným jazykem, sleduje osudy porodní báby, nemanželské dcery ze šamanské rodiny, která se kdesi na severní výspě Evropy uprostřed válečného běsnění bezhlavě zamiluje do nacistického důstojníka Johannese. Příběh je vyprávěn nelineárně z několika perspektiv, což autorce umožňuje rozkrývat komplexní povahu tehdejších poměrů.

V odkrývání neznámých, řekněme zastrčených šuplíků dějin, Kettu pokračuje i ve svých dalších dílech, např. v románu *Můra* (2015, č. Argo, 2017, přel. Lenka Fárová) se věnuje bezmála zapomenutému ugrofinskému národu z Povolží, v nejnovějším románu zase menšině Findiánů, potomků Finů a severoamerických indiánů (český překlad se chystá).

<sup>2</sup> Redakce ponechala nepřečtylené podoby příjmení na přání autorky. Uváděné podoby příjmení se shodují s tím, jak jsou příjmení autorek uvedena v českých vydáních jejich knih.

Jednou z mezinárodně nejvýraznějších autorek je finsky píšící autorka estonského původu **Sofi Oksanen** (\* 1977), která se proslavila románem *Očista* (2008; č. Odeon, 2010, přel. Jan Petr Velkoborský), v němž se vrací k sovětské okupaci Pobaltí ve 20. století. Oksanen ve své tvorbě často rozebírá kontroverzní otázky moci a manipulace související zejména s Ruskem (či SSSR) nebo se vztahy mužů k ženám.

Bez zajímavosti jistě není, že se do češtiny povedlo převést i dva životopisné romány, které lze považovat za velmi literární a poetické – *Náš všední život* od **Riikky Pelo** (2013, č. Kniha Zlín, 2017, přel. Kateřina Výtisková) pojednávající o vztahu ruské básnířky Mariny Cvetajevové a její dcery Ariadny Efronové, a *V domě básnířky* (2004, č. Dybbuk, 2018, přel. Michal Švec) o životě finské modernistické básnířky Evvy-Liisy Mannerové slovy jedné z nejvýraznějších současných finských básnířek **Heleny Sinervo**.

## Ve světle jinakosti

Nespokojenost se zažitými postupy, osvědčenými prostředky, otřelými tématy, snaha odlišit se a vymanit ze stereotypů – to vše vede autory k experimentům. Snad i to bylo živnou půdou tzv. finského podivna<sup>3</sup>, tendence, která pronikla již i do mezinárodního kontextu.

Za královnu finského podivna bývá prohlašována **Johanna Sinisalo** (\* 1958), v jejích dílech se mísí prvky fantasy, sci-fi, dystopie, magického realismu, mytologie či ekologického humanismu. Předzvěstí této tendence byl autorčin románový debut *Ne před slunce západem*, v němž si hlavní hrdina fotograf Mikael osvojí trollí mládež a začne si k němu vytvářet zvláštní vztah. Ve Finsku vyvolal román pozdvižení proto, že si poprvé někdo dovolil sáhnout na do té doby nedotknutelné kanonické texty *Kalevaly*, *Sedmi bratří* od **Aleksise Kiviho** a *Neznámého vojáka* od **Väinöa Linny**, a to dokonce tak, že vedle sebe kladl autentické pasáže a ty zcela smyšlené. Dalšími políčky, která rozdmýchala ohnivé reakce, byla do té doby otevřeně nepřilíš ztvárňovaná témata homosexuality a nerovných ekonomických manželství finských mužů s ženami z Thajska, Filipín a podobných regionů. Provokativního vyznění dosáhla autorka zejména inovativním přístupem k tradičním tématům a záměrným zpochybněním hranic mezi realitou a fikcí, pravdou a lží, osobní svobodou a konvencí. Finové se nakonec nad všechny tyto obnažené palčivé otázky dokázali povznést a knihu odměnili nejprestižnější finskou literární cenou Finlandia. Český překlad Violy Parente-Čapkové u nás vyšel pouhé tři roky po vydání originálu a zapůsobil na řadu čtenářů jako zjevení – dá se říci, že byl pionýrem finské jinakosti u nás.

Sama autorka svá díla nazývá „spekulativními prózami“, což je ještě patrnější v dalším, do češtiny přeloženém románu *Jádro slunce* (2013, č. Odeon, 2015, přel. Linda Dejarová). Líčí zde kontrafaktuální historii Finska, v němž vládne kontrolovaný blahobyt, eugenické postupy na „úpravu“ lidského genofondu a na černém trhu se obchoduje s chilli.

<sup>3</sup> Ve finštině se tendence nazývá *suomikumma*, ujal se však i anglický termín Finnish Weird.

S dalšími představiteli finského podivna se díky českým překladům postupně seznamujeme. Řadí se k nim **Pasi Ilmari Jääskeläinen** (\*1966), jemuž v překladu Vladimíra Piskoře vyšly v nakladatelství Paseka již tři fantastní romány. Dále **Emmi Itäranta** (\*1976), jejíž dystopický, ekokriticky laděný román *Strážkyně pramene* (2012; č. Plus, 2014, přel. Michal Švec) pojednává o fiktivním řádu čajových mistrů v blíže neurčené budoucnosti, kdy zbytek lidstva trpí nedostatkem vody. Itäranta ve svých dílech, podobně jako Sinisalo, také často transponuje kulturní a lidové (často i smyšlené) tradice do dystopických až postapokalyptických kulís.

Jako synonymum jinakosti se často skloňuje slovo imigrant. V současné době se ve Finsku stále více rozrůstá literatura psaná autory s rodovými kořeny mimo Finsko – jedná se o spisovatele, kteří přišli do Finska relativně nedávno a zvolili si za jazyk svých děl finštinu. Ujal se pro ně termín novofinové (*uussuomalaiset*). Za všechny jmenujme **Pajtima Statovciho** (\*1990), původem z Kosova, jehož osobitý román *Moje kočka Jugoslávie* (2014; č. Argo, 2016, přel. Jitka Hanušová) se zabývá otázkami identity, genderu a konfliktů starého a nového světa.

## Závěr

Finská překladová literatura u nás zažívá, dalo by se říct, období blahobytu. Ukázky finské tvorby, které se českému čtenáři dostávají do rukou, bývají zpravidla literárně zajímavé a kvalitní, a to jak obsahem, tak překladem. Funguje tu totiž mezi překladateli kolegiální duch, který o obojí dbá. Obrovskou zásluhu na tom nese finská literární agentura FILI, která překlady z finštiny finančně podporuje. Poněkud smutné je, že naopak, tedy z češtiny do finštiny, se překládá beletrie zanedbatelně, současná pak téměř vůbec. Nezbyvá než doufat, že se tato situace zlepší – bude to ovšem vyžadovat péči o finské bohemisty i z naší strany, o obdobě finského FILI nemluvě.

## Jazyková poradna

---

### Věřohodnost elektronických zdrojů jazykových dat

Ivana Svobodová

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** korektor chyb, elektronická jazyková poradna, skloňování

**Key Words:** spellchecker, electronic language consulting service, inflection

#### Credibility of Electronic Sources of Language Data

The article points out imperfections of the spellchecker installed in the text processor Word and shortcomings in language reference sources that can be found on the Internet.

Některé poradenské dotazy jsou vyvolány tím, že tazatel má při psaní svého textu zapnutý korektor chyb a některé ze slov je jím podtrženo červenou vlnovkou. Tazatelé se proto informují, zda daný výraz, někdy může jít o tvar, mohou užít, zda je správný, zda v češtině existuje atp. Od dřevních dob, kdy tuto službu začal textový editor Word nabízet, došlo k výraznému zlepšení. Vzpomínám si, že jsme v minulosti velmi často zodpovídali dotaz na pravopisnou podobu adjektiva *dceřiný*. V počátcích totiž byla i podoba *\*dceřinný* stejně jako *dceřiný* hodnocena jako správná.

I dnes, přes nesporné zlepšení, není radno na wordovou kontrolu zcela spoléhat. Z rozhovoru s některými tazateli však mnohdy bezděčně vyplývá, že jí hodně důvěřují. Pomineme-li homofony, např. *bili – byli – bily – byly, mě – mně, obětí – objetí, hole-ní – holenní, shlédnout – zhlédnout, psi – psy*, u nichž chybné užití zatím nerozpozná, bez povšimnutí přejde i nesprávné podoby *\*trojklanný, \*rozeklanný, \*jezení, \*sněžení, \*sněžený, \*tisknul, \*přiběhnul, \*uvíznul, ...* Naopak jako chybné označí tvar přičestí trpného slovesa *čistit* a od něj utvořeného adjektiva: *čistěn, čistěný*, zato substantivum *čistění* vyhodnocuje jako správné. U všech uvedených tvarů jsou možné jak varianty se *-s-*, tak se *-š-*.

Nedávno se mě zeptala tazatelka na to, zda znám elektronickou jazykovou poradnu Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (dále PF HK). O její existenci jsem neměla tušení, a protože mě zajímalo, jak funguje, vyhledala jsem příslušnou webovou stránku. Poradna byla v provozu od r. 2012 do r. 2015, ale dotazy a odpovědi na příslušné webové stránce zůstaly. Prošla jsem všechny, a kdybych měla nesprávné či velmi nepřesné odpovědi vypsát, přesáhla bych o dost obvyklý rozsah této rubriky. Vybrala jsem proto jen některé z nejzávažnějších:

**Dotaz:** Je správná varianta Náměstí Přemysla Otakara II., nebo náměstí P. O. II.? **Odpověď PF HK:** Správně bude Náměstí Přemysla Otakara II. **Náležitá odpověď:** *Pokud nejde o stanici hromadné dopravy, správná je podoba náměstí Přemysla Otakara II.*

**Dotaz:** Jaká písmena správně napsat ve výrazech Evropský veřejný ochránce práv a Český veřejný ochránce práv? Jsou správně velká písmena ve slovech Český a Evropský, a pokud bych použila pouze výraz veřejný ochránce, má být malé písmeno? **Odpověď PF HK:** Oficiální označení funkce bude s velkým písmenem, v případě zkrácení označení už s písmenem malým. **Náležitá odpověď:** *Tento typ pojmenování, ať plný, nebo zkrácený, se píše vždy s malým písmenem.*

**Dotaz:** Chtěla bych se zeptat, zda se v souvětí: *Mezi jinými tématy se hovořilo například o tom, jaké další knížky autorka připravuje, jakých témat se knihy dotknou, a kdy se jich čtenáři dočkají;* píše před „a kdy“ v poslední větě čárka. **Odpověď PF HK:** Ano, odděluje větu vloženou. **Náležitá odpověď:** *Čárka není namístě, protože jde o souřadně spojené vedlejší věty v poměru slučovací.*

**Dotaz:** Dobrý den, podle kterého vzoru se skloňuje jméno atentátníka – 1. pád: Gavri-lo Princip? **Odpověď PF HK:** Řekla bych, že jméno se skloňuje podle vzoru „město“, příjmení pak podle vzoru „pán“. **Náležitá odpověď:** *I rodné jméno se skloňuje podle vzoru „pán“.*

**Dotaz:** Chtěla bych se zeptat na to, jaký typ je tato věta (oznamovací, rozkazovací...): *Pozor, ať ty mufiny nespálíte!* Dle učitelky je rozkazovací, protože tam je vykřičník! **Odpověď PF UK:** Rozkaz je tu ve vyjádření *Pozor – myšleno Dávejte pozor.* **Náležitá odpověď:** *Věta ať ty mufiny nespálíte je oznamovací, a to zvolací.*



**Dotaz:** Chtěl bych se zeptat na větu *Nejsi, nejsi, jak jsi se dělalo*. O jaký druh vedlejší věty se jedná? **Odpověď PF HK:** Jedná se o vedlejší větu přívlastkovou – jaké nejsi – jak jsi se dělalo. **Náležitá odpověď:** *Je to vedlejší věta přísudková* (viz substituce *nejsi jaké*).

Z dotazů, u nichž autorka sice správné řešení napsala, ale jen ho odhadovala, často naprosto bez hlubších znalostí, uvedu alespoň jeden:

**Dotaz:** Prosim o zdůvodnění skloňování sousloví *tunel Blanka*. Ve čtvrtém pádě obvykle nalezneme: *babičku Blanku, ovečku Blanku...* ale *tunel Blanka*. Jak je to správně? A proč? **Odpověď PF HK:** Název tunelu bych rozhodně neskloňovala. Přiznám se ale, že jistě nevím, jak to zdůvodnit. Podle mě se neskloňuje kvůli neživotnosti. **Náležitá odpověď:** *Vhodnější a běžnější je použít u substantiva Blanka nominativ jmenovací* (projet tunel Blanka), *skloňovaný tvar* (projet tunel Blanku) *nelze hodnotit jako chybný*.

Ještě se stručně zmíním o webové stránce, na kterou též poukázali tazatelé, a tou je <https://sklonuj.cz/>. Provozovatelé sice upozorňují, že je tento „*nástroj poskytován bez záruky správnosti skloňovaných slov. Nástroj skloňuje slova dle algoritmovatelných pravidel* (mělo by být *algoritmizovaných*), *proto nelze zaručit 100% správnost, zvláště u výjimečných slov*“, ale z rozhovoru s několika tazateli vyplynulo, že někteří uživatelé češtiny se vygenerovanými tvary řídí. Bohužel výjimkou nejsou ani učitelé. Jedna maminka vznesla dotaz na skloňování osobního jména *Král*. Učitelka totiž dětem prý tvrdila, že toto proprim se skloňuje podle vzoru „pán“, a opírala se právě o tvary, které nalezla na výše uvedené adrese. Ověřila jsem si, že je toto příjmení, stejně tak i apelativum, skutečně takto (pochopitelně chybně) vyskloňováno a že nesprávných tvarů nejrůznějších slov tato pomůcka nabízí bohužel nespočet. O tom se ostatně může přesvědčit každý z vás.

Na závěr lze jen lakonicky konstatovat, že nelze spoléhat na všechny informace, které internet nabízí.

## Rozhledy

---

### K významným narozeninám Ladislavy Lederbuchové

Irena Vaňková

irena.vankova@ff.cuni.cz

Snad nikoho, kdo zná docentku Ladislavu Lederbuchovou (\* 6. 6. 1949), by nenapadlo, že tato „dáma bez věku“ oslavuje letos životní jubileum spojené právě s tou a ne jinou číslicí. Protože v kontextu *Českého jazyka a literatury* (s velkým i malým počátečním písmenem) představuje významnou a uznávanou osobnost, přinášíme při této příležitosti aspoň malou připomínku jejího dosavadního působení a spolu s ní i gratulaci a poděkování.

Doc. PaedDr. Ladislavu Lederbuchovou, CSc., potkáte nejčastěji v Plzni, v jejímrodném a milovaném městě; celoživotně je opouští jen zřídka a nikdy nadlouho. Od dětství velká čtenářka s citlivostí pro slovo, s uměleckými sklony a touhou po humanitním vzdělání zaměřila po maturitě na Pedagogickou fakultu plzeňské Západočeské univerzity. Tam

započala a v roce 1971 dokončila studium učitelství pro druhý stupeň s aprobačními obory český jazyk a výtvarná výchova. Vstoupila pak do učitelské praxe na základní škole, avšak zakrátko se na svou alma mater vrátila k dalšímu studiu a učitelskému působení. V roce 1984 získala titul PaedDr., v roce 1995 na UK v Praze titul CSc. a v roce 2005 se stala docentkou. Na katedře českého jazyka a literatury vzdělávala budoucí učitele češtiny v letech 1973 až 2010, svého času byla i členkou akademického senátu či vědecké rady fakulty, ale její jméno je spjato hlavně s výukou a vedením diplomantů a doktorandů v oborech didaktika literatury, literární teorie a literatura pro mládež.

Čas od času můžete docentku Lederbuchovou potkat i v Praze; léta externě vyučovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a dodnes dojíždí na schůzky redakční rady časopisu *Český jazyk a literatura*. Pro tento časopis pracuje dlouho a ráda. Její uvážlivost a odborný vhled byly a dodnes jsou ceněny i v jiných radách, výběrech či komisích, v nichž se v průběhu let angažovala, zde se však může navíc naplno uplatnit skutečnost, že L. Lederbuchová patří mezi přední české didaktiky literární výchovy a že má zkušenost s autorstvím řady statí a knih o dětském čtenářství, zejména se zřetelem k možnostem jeho kultivace ve výuce češtiny.

Připomeňme aspoň dvě její publikace v tomto směru zřejmě nejvýznamnější: *Dítě a kniha* (2004) a *Literatura ve škole* (2010). Zejména druhou z nich, syntetickou práci rozvíjející na základě dlouhodobé praxe i výzkumů autorčino pojetí didaktické interpretace uměleckého textu, nemůže obejít žádný adept učitelství mateřského jazyka a jeho literatury. Didaktickou interpretaci vymezuje jako metodu rozvoje a kultivace čtenářství žáka, jejímž východiskem je jeho čtenářský zážitek. Jde o metodu interakční, dialogickou, vyžadující od učitele odbornost, citlivost a odpovědnou přípravu; má totiž vést nejen k předávání poznatků (ve smyslu literatury jako „učiva“), ale zároveň k celkové kultivaci dítěte, k otevření jeho potence vnímat hodnoty uměleckého textu a jejich prostřednictvím i hodnoty životní. Ve zmíněných knihách (a v mnoha dalších autorčiných textech) je nám zprostředkována účast na fascinujících debatách žáků s učitelem nad literárními díly – třeba nad Sládkovou básní o studánce či nad Kainarovou Stříhali dohola malého chlapečka – z jejichž zachycení je patrné, proč v seznamech odborné literatury doporučovaných budoucím češtinářům figuruje jméno Ladislavy Lederbuchové v blízkosti jmen Zdeňka Kožmína a Vladimíra Nezkusila.

L. Lederbuchová připravila i mnoho výukových materiálů, zejména čítanek. Jako hlavní autorku obsáhlého kompletu učebnic literární výchovy pro 6.–9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletého gymnázia ji v r. 2007 ministerstvo školství ocenilo plakétou J. A. Komenského 1. stupně. Hojně využíván je i její *Slovník literárních pojmů* (2006), v němž dokázala s velkou nápaditostí poskytnout dospívajícím čtenářům i náročnější literárněvědní pojmovou výbavu.

Mezi odborné zájmy L. Lederbuchové ovšem nepatří jen didaktika literatury. V kolektivních pracích, literárních časopisech a sbornících najdeme z jejího pera řadu literárněhistorických a interpretačních studií. V jejich různorodé tematice dominuje česká psychologická próza 20. století. Zvláštní pozornost opakovaně věnuje Ladislavu Fuksovi; desítku fuksovských interpretačních studií by co do komplexního, kontextuálního uchopení problematiky i minuciózních motivických analýz vydala na monografii a žádný fuksovský badatel je nemůže pominout. Podobně soustavně reflektuje L. Lederbuchová i dílo autora humoristické prózy a travestií českých pověstí Zdeňka Šmída.

L. Lederbuchová je pravidelnou návštěvnicí (především plzeňských) divadel, galerií a koncertů, pověstný je její přehled o dění v kultuře a smysl pro kritickou reflexi; uplatňuje ho nejen ve vztahu k literatuře (srov. desítky recenzí v literárních časopisech), ale i k divadlu. Dlouhodobě (od r. 1988 dosud) sleduje hlavně plzeňské Divadlo Alfa (zaměřené na tvorbu pro děti a mládež); recenze jeho premiér publikuje v regionálním tisku – *Pravda, Plzeňský deník*, v časopisu *Loutkář* i jinde.

V prvním červencovém týdnu L. Lederbuchovou jistě zastihnete na Šrámkově Sobotce, festivalu českého jazyka, řeči a literatury. S neutuchající aktivitou a radostí absolvovala mnoho desítek jeho ročníků: od studentských dob, kdy sem jezdila jako mladá recitátorka, přes léta, kdy se recitační interpretaci uměleckého textu a kultivaci mluvního projevu budoucích učitelů věnovala na fakultě a v létě doprovázela na festival plzeňské studenty, až dodnes. V posledních letech věnovala svůj čas, energii i vzácný kulturní a odborný přehled práci v programovém výboru Šrámkovy Sobotky; dramaturgicky tak dlouho spoluurčovala podobu festivalu. K vrcholným zážitkům jejího roku patří už léta účast v učitelské recitační dílně Hany Kofránkové, čerpá tu sílu a sýtí svou lásku k literatuře v jevištním ztvárnění i potřebu věnovat se poezii aktivně a v různých polohách.

Pisatelka těchto řádků se s doc. Lederbuchovou blíže poznala právě v těchto „soboteckých“ souvislostech a neodpustí si postřeh, že i na věrném vztahu k tomuto festivalu je patrné, jak vzácné kvality jsou s její osobností spojeny: je to čestnost, skromnost a neokázalé, sebeupozadující pracovní nasazení pro dobrou věc, citlivost a ochota poradit i pomoci. Přátelé vědí, že jde o pravou dámu, ale také o člověka pevných zásad, i v osobním životě neobyčejně silného, statečného a obětavého.

Popřejme proto paní docentce Ladislavě Lederbuchové, Ladce, do dalších let hodně zdraví, životní a tvůrčí energie i štěstí ve všech možných podobách – a také bezpočet naplňujících uměleckých zážitků. A k tomu jí poděkujeme za všechno, čím – profesně i lidsky – přispívá k lepší podobě světa na místě, kam byla osudem postavena.

## Z literárního muzea

Josef Peřina

Josef.Perina@ujep.cz

### Zapomenutý romantik Vincenc Furch

Jméno obrozeneckého básníka Vincence Furcha (1817–1864) je dnes pro širší čtenářskou obec neznámé, jeho tvorba stojí pak i na okraji zájmu literární vědy. Tato skutečnost je dána především tím, že jeho dílo i životní postoje nesou řadu rozporuplných, mnohdy i negativních rysů, jejichž jednostranná interpretace tohoto literáta dehonestuje jako básníka i účastníka obrozeneckého procesu.

Vincenc Furch se narodil roku 1817 v Telči v národnostně smíšené rodině, otec byl Němec, a jeho tvorba proto nese ojediněle i bilingvní rysy. Po gymnaziálních studiích v Jihlavě absolvoval filozofii v Brně a následně i studium práv v Olomouci. Po jejich dokončení odešel do Vídně, kde získal místo státního úředníka. Již během studií se sblížil s některými vlasteneckými literáty, např. Aloisem Vojtěchem Šemberou a Františkem Matoušem Klácelem, ve Vídni pak s Václavem Bolemlírem Nebeským a Siegfriedem

Kapperem, pod jejichž vlivem započal na počátku 40. let vlastní literární dráhu na stránkách tehdejších českých periodik. V roce 1841 se tak v časopise *Květy* objevují jeho první verše milostné lyriky pod názvem *Plané růže*,<sup>1</sup> z nichž se postupně vyvinul celý básnický cyklus zařazený do jeho knižní prvotiny *Básně* (dva svazky, 1843, 1844), a rozsáhlejší báseň inspirovaná Rukopisem královédvorským *Mongolové u Holomouce*<sup>2</sup> oslavující vítězství Čechů a Moravanů nad Tatary ve 13. století u tohoto moravského města.

Ve Furchově tvorbě se od samého počátku prolínají dvě linie. Prvá je zřetelně ovlivněna klasicistní a sentimentální poezií druhé fáze národního obrození, zřejmý vliv na ní měla tvorba Františka Ladislava Čelakovského, Josefa Vlastimila Kamarýta a dalších tehdejších tvůrců a zároveň v ní postupně zaznívají i biedermeierovské tóny, které jeho verše sblíží s poezií Boleslava Jablonského a Václava Jaromíra Picka. Některé básně z tohoto okruhu autorovy tvorby, zejména drobná vlastenecká epika, došly u čtenářů velké obliby; tak tomu bylo v případě básně *Na den svatého Rufa* líčící velmi dojemně porážku a smrt Přemysla Otakara II. na Moravském poli. Báseň se dočkala i zhudebnění a vstoupila do kontextu dobových společenských písní.

Druhou linii Furchovy tvorby pak představují výrazně subjektivně prožívané romantické básně, které Furcha oprávněně řadí do skupiny romantických básníků reprezentované Karlem Hynkem Máchou a Václavem Boemírem Nebeským. Jedná se o verše, v nichž si básník klade otázky týkající se plynutí času, smyslu lidského bytí neodvratně směřujícího k věčnosti, zaznívá z nich i pocit deziluze ze stavu současného světa. O jeho milostné lyrice se o sto let později pozitivně vyjádřil František Hrubín.

V době silících liberálních tendencí těsně před revolucí 1848 se ve Furchových postojích projevila i jistá povahová slabost, bojácnost. Na jedné straně se básník snažil liberálně angažovat, roku 1847 složil např. moravskou strofu k národní hymně *Kde domov můj*. Když však zjistil, že se o jeho činnost zajímá policie, podlehl panice a ve spěchu utekl z Vídně na Moravu, kde se skrýval u známých. Po pádu metternichovského absolutismu v březnu 1848 pak nechal zaznít své vlastenecké nadšení naplno. Ve verších oslavujících rodící se svobodu vyzýval k jednotě a svornosti a zároveň odkazoval na slavnou českou minulost a jako rodilý Moravan pak zejména na minulost moravskou. Ve svých *Písniích hostýnských*<sup>3</sup> se tak vrátil k tématu své básnické prvotiny básní *Vpád Mongolů na Moravu*. Vlastenecké motivy zaznívají i v jeho *Písniích velehradských*.<sup>4</sup>

Po porážce revoluce se pak opět negativně projevila nekonzistentnost jeho postojů vyplývající z určité bojácnosti, která byla vzhledem k jeho povolání státního úředníka svým způsobem pochopitelná. V období Bachova absolutismu se Furch začal postupně přiklánět k postojům konzervativních tvůrců hlásajících loajalitu k rakouskému trůnu a přijal i jejich program tzv. „panenské literatury“, uzavírající českou literaturu před vlivy liberálně zaměřené literatury evropské. Jeho loajalita pak plně zazněla ve sbírce *Písňe a balády z války uherské*,<sup>5</sup> v níž přivítal potlačení uherské revoluce. V maďarské revoluci nesené vyhraněně nacionalisticky viděl Furch nebezpečí hrozící slovanským národům

<sup>1</sup> *Květy* 1841, č. 34, s. 42.

<sup>2</sup> Tamtéž, č. 51.

<sup>3</sup> První básně zařazené později do tohoto cyklu se objevily již v *Básních*, od roku 1845 pak vycházely časopisecky. Knižně soubor vyšel až posmrtně roku 1883.

<sup>4</sup> Cyklus zůstal za života autora nepublikován v rukopise.

<sup>5</sup> Sbírká vyšla v Praze roku 1850.

rakouské monarchie. Spolu s předními představiteli českých literárních konzervativců Antonínem Jaroslavem Vrtátkem a Václavem Jaromírem Pickem se aktivně podílel na vydání básnického almanachu *Perly české*, vydaného Museem království českého při příležitosti návštěvy rakouského panovnického páru v Praze roku 1854. Jak velkou roli hrála bojácnost v příklonu Furcha ke konzervativcům se můžeme ovšem pouze domýšlet.

O básnických skutečných vnitřních postojích k bachovskému absolutismu pak nejlépe svědčí dva básnické cykly nesoucí názvy *Akordy* a *Malby* sepiové představující vrchol jeho tvorby, v nichž se vrátil k romantické linii své tvorby. V hluboce prožitých, vnitřně pravdivých verších nechal naplno zaznít pocitu zklamání ze stavu současného světa, zklamání ústícího v hlubokou deziluzi, která ho opět vrací k otázkám pídícím se po smyslu lidské existence, bytí a věčnosti a morálních hodnot. Svou subjektivností a melancholií se tyto verše blíží tvorbě nastupující generace májové. Zřetelně je na nich patrný vliv poezie máchovského typu i děl evropského romantismu. Jeho básně jsou plné nezvyklých básnických obrazů, o nichž se Ivan Slavík ve své antologii z básní českého romantismu nesoucí název *Hledání modrého květu* vyjádřil, že „se čtenáři doslova otírají o spánky coby něžná křídélka můr metafory jako „mlha nad jezerem, duševní šero... vlasy jako mraky černé“.<sup>6</sup> Mnohými z těchto obrazů Furch předjímá poetiku poezie poslední čtvrtiny 19. století. Verše „*Lilie po břehu zírá / z vodní pouště toužebně, / moře samo prázdné míra, / mocně ku nebi se dme. // Mutně v háji osamělém / slavíkova píseň zní, / mutně na nebi zatmělém / osamělá hvězda tlí...*“<sup>7</sup> předznamenávají poetiku českého symbolismu.

Výrazně průkopnickým Furchovým činem pak bylo i to, že jako jeden z prvních uvedl do české literatury formu gazelu, kterou pak hojně začali užívat lumírovci, zejména Jaroslav Vrchlický. Oba básnické cykly zůstaly za autora života nevydány.

Dodnes postrádáme podrobnější a vyváženou monografickou práci, která by se věnovala Furchovu životu a dílu jako celku a objektivně stanovila místo jeho tvorby v dobovém literárním kontextu. Přesto už se objevují náznaky zájmu o tvorbu tohoto autora. Svědčí o tom vydání výboru jeho milostné poezie, který vyšel roku 1974 pod názvem *Plná luna* (ed. A. Bartušek), zařazení ukávek z básnickovy romantické tvorby spolu s krátkým básnickým medailonkem do antologie české romantické poezie *Hledání modrého květu* (1974, ed. Ivan Slavík) a v neposlední řadě i nové vydání *Maleb sepiových* roku 2006. Přesto vyznání z *Maleb sepiových* prozradí mnohé z Furchova vnitřního světa: *Píseň má jest vánek / ohlas nebudící, / píseň má: šum stromů/ temným zvukem znící. / Zpěv můj bez ozvěny / plesá i nařtká – / v choru všehomíra/ budí se – zaniká.*

<sup>6</sup> SLAVÍK, I. (ed.) *Hledání modrého květu*. Praha: Středočeské nakladatelství a knihkupectví, 1988, s. 216.

<sup>7</sup> FURCH, V. *Samota*, tamtéž, s. 139.

## Populárně o záchranném výzkumu lidové mluvy

Karel Komárek

karel.komarek@upol.cz

KLOFEROVÁ, Stanislava; ŠIPKOVÁ, Milena (eds.) *Život ve slovech, slova v životě. Procházka labyrintem českých nářečí*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2018.

Po dokončení monumentálního *Českého jazykového atlasu* (1992–2011) a zveřejnění prvních hesel *Slovníku nářečí českého jazyka* (<http://snclj.ujc.cas.cz>) vychází tato populárně zaměřená knížka, která má širší veřejnosti představit slovní zásobu a frazeologii našich pomalu, ale jistě ustupujících lokálních dialektů. Pokračuje tu dobrá tradice, kdy při vzniku základního lexikografického díla příslušné vědecké pracoviště prezentuje bohatý materiál ještě v čtenářsky přístupnější formě: tak při práci na *Staročeském slovníku* (1968–2008) vznikly publikace *Slova a dějiny* (1980) a *Dědictví řeči* (1986), v rámci dialektologických a onomastických projektů zase *Čeština všední a nevšední* (1972) a podobné další.

Autorský kolektiv dialektologického oddělení Ústavu pro jazyk český AV ČR využil zkušeností i výsledků z tvorby atlasu a slovníku a připravil sbírku výkladů, které mají formu a styl „jazykových koutků“, na jaké jsme zvyklí z rozhlasu či z novin, jenom jsou delší a podrobnější. Probírají se tu vybrané oblasti nářečních slov, rozříděné podle významových skupin: lidová pojmenování řemeslníků, podomních obchodníků, lidových léčitelů, nemocí, jídel, předmětů v tradiční vesnické domácnosti, rostlin, jednotek délky, váhy a plochy, též nářeční podoby pomístních jmen. Hlavním zdrojem je Archiv lidového jazyka, uložený na brněnském pracovišti Ústavu a stále doplňovaný po terénních výzkumech: obsahuje doklady z autentických nářečních promluv nebo z literatury. Ty se v knížce citují často i ve větěném kontextu, čímž oživují výklad, jako například pořekadlo z Valašska: „Blahoslavení f Kristu sú ti, co p'ijú čystú“ (s. 165).

Jak zanikají reálie, mizí z povědomí i jejich názvy: knížka tedy prezentuje výsledky jakéhosi záchranného výzkumu. Příkladem jsou mj. citované promluvy o pečení chleba: obsahují nejen popis pracovního postupu, který už nepoužíváme, ale i výrazy, které už neznáme: *nátěstek* nebo *omládek* znamená „chlebový kvásek“ (s. 127), tehdy užívaný místo kvasnic čili droždí. Čtenář se primárně doví, co dané slovo znamená, ale najde tu i srozumitelná vysvětlení, jak slovo vzniklo: kompetence autorů, přesněji řečeno autorek, je zárukou, že tu nejsou žádné lidové etymologie. Tak například jméno pole *Křeta* nevzniklo podle známého středomořského ostrova, ale z německého *Gereute* = mýtina, *Hádky* nejsou pozemek, o který se vedly spory, ale zdobnělna slova *hatě* = dřevěný přechod přes bažinu (s. 180): méně známé slovo se v lidové mluvě nahradilo známějším.

V některých výkladech by se dalo i pokračovat: třeba název *egyptská cihla* pro nepálenou cihlu z hlíny a slámy (v jiných nářečích např. *katovice* nebo *vepřovice*) je tu vysvětlený jako překlad německého *ägyptischer Ziegel* (s. 191), ale mohlo by se doplnit, že jde o narážku na biblický příběh, kdy Židé v Egyptě byli nuceni vyrábět cihly z jílu a řezanky (Druhá kniha Mojžíšova, kapitola 5). A snad každý čtenář si u většiny kapitol vzpomene na další výrazy, které se do knížky nedostaly buď z kapacitních důvodů, nebo proto, že nejsou v *Archivu lidového jazyka* doloženy. K tématu opilství (kapitola *Dopilkuba*,



*korhel a jim podobní*) by patřila ještě slova *nametenej*, *nasávat*, *nasoska* nebo vulgární věta *Ne že se zas nachčiješ!* Jsou to obrazná pojmenování, která mají svůj původ: třeba k slově *mazavka* a *namazat se* můžeme dodat, že je pravděpodobně motivoval frazém *mazat deku*. Pojmenování podomního obchodníka *papučář* (v plurálu *papučáři*) se ujalo ve vojenském slangu jako název pěchoty: s technickým rozvojem armády (z pěchoty jsou motostřelci) ovšem výraz ztratil funkci. *Čert* není jenom motyka s dvěma hroty (s. 87), ale také kruhový vyorávač brambor. *Mít knedlík v krku* = mít sevřené hrdlo (s. 140) znamená též mít zvětšené mandle (angínu). Spojení „čistý + ruka“ se kromě frazému *mít čisté ruce* = být poctivý (s. 164) užívá také v obrazech pro čistý (zdaněný) příjem: *Kolik bereš? – Deset tisíc čistá ruka*. A nad kapitolkou *Sodovka a limonáda* nás mohou napadnout další česko-moravské rozdíly jako *syrečky* – *tvarůžky* apod.

Popularizace vědy je stejně důležitá jako základní výzkum a autoři popularizačních textů nutně řeší koncepční otázky, jak a čím zaujmout širší veřejnost mimo svůj obor. Proto jsou v knížce o nářečích kapitoly o legendárních zločincích, jejichž jména se dostala do lidové mluvy (*Lecián*, *šimák a ti druzí*), nebo o tradičních pokrmech, které dnes propagují média v pořadech o gastronomii; současnému módnímu zájmu o lidové léčitelství a magii vycházejí vstříc dlouhé citáty originálních zařikávání, masové zálibě v zlehčování téměř čehokoli zase kreslený vtip na obálce. Populárněnaučný styl se projevuje ve formulacích jako např. „Jungmann v *Slovníku česko-německém* charakterizoval výraz *choce* jako knoflíky hořkého lupenu – a prozradil se tak jako rodák z Hudlic u Berouna, z oblasti, kde se ještě dnes užívá výrazu *knoflíky*“ (s. 93) pro ostnatý plod lopuchu. Ale zároveň je možno poznat, že autorky během svého akademického působení tvoří hlavně vědecké studie a jsou zvyklé vyjadřovat se odborným stylem pomocí kondenzované syntaxe a nevysvětlovaných termínů. Ovšem u takové knížky, jako je *Procházka labyrintem českých nářečí*, se předpokládá čtenář, který většinou nezná jazykovědné termíny, zvláště pokud jsou utvořené ze slov, která mají v jiných kontextech jiné významy, jako *útvár* nebo *rovina*. Všimněme si pasáže z úvodu: „Dnes, na počátku třetího tisíciletí, je patrné, že nářečí jako útvary národního jazyka, tj. útvary se svébytnými znaky ve všech jazykových rovinách (hláskoslovné, tvaroslovné, v oblasti větné skladby a slovní zásoby), patří minulosti [...] Nářeční jevy [však] stále existují a stále platí, že směrem k východu našeho území se jejich výskyt zvyšuje“ (s. 8). Pochybuji, že nelingvista z těchto formulací pochopí rozdíl mezi útvary národního jazyka a nářečními jevy: spíš si splete útvary a tvary a bude si myslet, že jsou to jednotlivá nářeční slova nebo koncovky nebo hláskové odchylky od spisovné češtiny. Nebo připomínka slavného Husova výroku o vlivu němčiny na češtinu a o hláskách, které „v době Husově byly v mluvě Čech bezpochyby přítomny: jde o hlásky *t* a *y*, které se odlišovaly ve výslovnosti od hlásek *l* a *i*“ (s. 139): proč se tu nepíše výslovně, že jde o **tvrdé t** a **y**? Vždyť i studenti češtiny na vysokých školách se zpravidla dlouho smířují s poznatkem, že ve spisovném jazyce a většině (inter) dialektů vyslovujeme jenom jedno *i* bez ohledu na pravopis.

Pronikání odborného stylu do populárního výkladu prozrazuje i často užívané opisné pasivum (např. na s. 63 se v bezprostředně následujících souvětích nevyskytují jiné přísudky než *jsou obsaženy*, *byly zachyceny*, *je dotvářen*, *bylo zaznamenáno*, *bylo zachyceno*, *je doloženo*) a knižní slovosled, konkrétně kladení adjektiva na konec rozvitého přívlastku v postpozici:<sup>1</sup> „dobrý čaroděj pak byl zosobněn [...] v knihách britské spisovatelky

<sup>1</sup> L. Uhlířová v *Knížce o slovosledu* (1987, s. 29) konstatuje, že posun od knižního slovosledu k neutrálnímu v těchto vazbách „patří k výrazným změnám ve slovosledu rozvitého přívlastku, k nimž došlo za poslední století“.

Joanne Rowlingové o Harrym Potterovi [...] a ve filmech podle těchto knih natočených“ (s. 66) – neutrální slovosled by byl „[...] ve filmech natočených podle těchto knih“.

Doklady nářečních slov a frazémů – v návaznosti na *Archiv lidového jazyka* – se čerpají také z literárních textů nebo mediálních komunikátů, což je metodicky v pořádku, pokud se zdroje užívají kriticky. Když se „v stylizovaných textech regionální literatury“ (s. 69) objeví např. slovo *kouzelný* nebo *kouzelnický*, je otázka, zda je to nářeční výraz, nebo spíš spisovné slovo užitě v projevu nářečního mluvčího. A když se při výkladu slova *šmakuláda* cituje internetový kritik české gastronomie Roman Vaněk, který se subjektivně domnívá, že to slovo má přesně opačný význam, než udávají všechny ostatní zdroje (s. 115), pak by bylo na místě brát takový doklad se zásadní rezervou.

Několik věcných připomínek. K tvrzení, že na Moravě a ve Slezsku „existovalo více lokálních městských center, jako byly Brno, Olomouc, Zlín, později Ostrava“ (s. 8), nutno poznamenat, že Zlín byl před vznikem Baťovy průmyslové metropole jenom menší město bez vlivu na jazykovou mapu Moravy; v případě Slezska by bylo naopak vhodné zmínit Opavu. Poznámka k zápisu nářečních dokladů (s. 14) obsahuje informaci, že „je zachycována výslovnost hlásky *v* jako *u* a *w* (*koneu*, *prau*, *woko*)“: chybí upřesnění, že *w* znamená obouretně *v*. Nakladatelství Růže, ve kterém roku 1974 vyšla kniha M. Krškové Blatské rozprávky (s. 198), nesídlilo v Praze, ale v Českých Budějovicích. Zkratka ESJČ odkazuje na *Etymologický slovník jazyka českého* (s. 193), jenomže na který? Stejný titul totiž mají slovníky jak V. Machka, tak J. Holuba a F. Kopečného. Ale především: jestliže „v rovině slovní zásoby jde o proces zanikání slov“ a „právě jemu je věnována tato kniha“ (s. 9), pak by bylo velmi užitečné, kdyby v ní byl rejstřík.

„Pochybovat o tom, že tradiční nářečí jako svébytné útvary jazyka zanikají, může dnes už jen snílek a staromilec“ (s. 13). Knížka brněnských dialektoložek o tom přesvědčuje poutavou formou. Naštěstí se objevila v době, kdy ještě žijí autentičtí mluvčí, kteří dovedou souvisle promluvit v homogenním lokálním dialektu, i když ten už vypadá jinak, než jak ho popisovali Šembera a Bartoš, a kdy nemálo dalších užívá v běžné mluvě aspoň vybrané znaky svého nářečí. Není tedy věnována zcela uzavřené minulosti.

### Studie a články

- ČECHOVÁ, M. *Srovnání nesrovnatelného. Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů* 1/24
- ČORNEJ, P. *Kulturní dimenze české státnosti* 1/1
- ELIÁŠKOVÁ, K. *Jak se slepci učili mateřskému jazyku (příspěvek k dějinám didaktiky ČJ)* 2/73
- GILK, E. *Muž trojí profese s cirkusáckým srdcem* 1/7
- HRDLIČKA, M. *K bázevým principům popisu mluvnice češtiny pro jinojazyčné mluvčí* 4/157
- JANEČKOVÁ, M. *Vlast, vlastní, vlastník, vlastnost, vlastenec* 4/183
- KOLÁR, R. *Hádky Nezvalovy Abecedy* 3/105
- KOSTEČKA, J. *O češtině na jižní polokouli* 5/233
- KOTENOVÁ, M. *Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou?* 2/59
- KUBEC, D. *Karel Pecka: Padesát let vývoje společnosti literární perspektivou politického vězně* 3/117
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Žitý osud Jiřího Ortena* 5/209
- RYSOVÁ, K. *Olympiáda v českém jazyce: 44. ročník* 2/53
- SKORVID, S. *„I voni se tadle zrouna čtyri člověka vostal...“ aneb Češi na samotě u Majkopu (a jinde)* 5/224
- REDAKCE ČASOPISU. *Nestárnoucí češtinář Miloš Hoznauer* 5/242
- SOTLOVÁ, J.; ADAM, R. *Výzkum porozumění textu Babičky žáky ZŠ – srovnání kritické edice a vydání jazykově aktualizovaného* 4/163
- SVOBODOVÁ, J. *Kritická analýza novinové zprávy. Případová studie* 3/109
- SVOBODOVÁ, D. *Cizojazyčné přejímky ve školní výuce* 1/13
- ŠTĚPÁNIK, S. *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka* 5/214
- ŠUSTKOVÁ, T. *Možnosti třetí čtenářské iniciace* 4/171
- TICHÝ, M. *Zrození čítankové básně* 3/123
- VESELÝ, L. *K nekorespondenci mezi kodifikací a spisovným územ: její možné využití v hodinách češtiny* 2/80
- VESELÝ, L. *Jednotky s hvězdičkou v hodinách češtiny* 4/176
- WACLAWIČOVÁ, M.; GOLÁŇOVÁ, H. *Nářeční korpus DIALEKT a jeho použití ve výuce češtiny* 3/127
- ZACHOVÁ, A. *K. J. Erben – obraz osobnosti básníka jako kulturního konstruktiva* 1/18
- ZMĚLÍK, R. *K Havlíčkově kritice Posledního Čecha, zejména s ohledem na pojetí vlastenectví* 2/67

### Z nové umělecké literatury

- GILK, E. *O rodičích, dětech a adopci* 1/33
- GILK, E. *Trojice románů Marka Tomana* 4/188
- HANUŠOVÁ, J. *Finská beletrie v překladech po roce 2000* 5/245

KRÁLÍKOVÁ, A. <i>Citlivý člověk aneb Kdo se bojí číst Jáchyma Topola</i>	3/133
MACHALA, L. <i>Slovenská literatura v Česku aktuálně</i>	2/85

## Jazyková poradna

SVOBODOVÁ, I. <i>Botanická zahrada</i>	1/38
SVOBODOVÁ, I. <i>Názvy politických stran a hnutí a jejich příslušníků</i>	2/92
SVOBODOVÁ, I. <i>Série a seriál</i>	3/138
SVOBODOVÁ, I. <i>Shoda přísudku s přezdívkovými jmény typu Kouřové zrcadlo</i>	4/193
SVOBODOVÁ, I. <i>Věrohodnost elektronických zdrojů jazykových dat</i>	5/249

## Rozhledy

BALOUŠOVÁ, L. <i>Inspirace z Polska aneb To se mi líbí!</i>	3/142
FRANTA, D. <i>Jak učit literaturu na střední škole ve 21. století?</i>	4/200
GEPPERT, O. <i>První dekáda bohemistiky na Tchaj-wanu (2007–2017)</i>	1/40
HASIL, J. <i>Další olomoucké setkání didaktiků</i>	3/146
HASIL, J. <i>Slavistická konference na paměť prof. A. G. Širokovové</i>	4/203
HOFFMANN, B. <i>Aktuální divadelní hra na starodávne téma: Zbyhoň v Národním divadle</i>	4/196
JAMBOROVÁ, M. <i>Barvy všechny jazyka našich předků aneb 50 let Staročeského slovníku</i>	3/148
MATUROVÁ, M. <i>Životní jubileum Marie Janečkové</i>	4/195
PEŘINA, J. <i>Z literárního muzea: Josef Jaroslav Langer</i>	3/150
PEŘINA, J. <i>Z literárního muzea: Zapomenutý romantik Vincenc Furch</i>	5/253
ŠMEJKALOVÁ, M. <i>František Trávníček (*1888)</i>	2/94
ŠORMOVÁ, K. <i>Karlu Šebestovi k sedmdesátinám</i>	1/43
VAŇKOVÁ, I. <i>K významným narozeninám Ladislavy Lederbuchové</i>	5/251
VIKTORA, V. <i>Z literárního muzea: Václav Bolemír Nebeský</i>	1/45
VIKTORA, V. <i>Z literárního muzea: Jan Karafiát</i>	2/97
VIKTORA, V. <i>Šumavané A. Stifter a K. Klostermann</i>	3/140
VIKTORA, V. <i>Z literárního muzea: Emanuel Bozděch</i>	4/206

## Literatura

HAUSMANNOVÁ, K. <i>Literární kronika první republiky</i>	3/155
HNÍK, O. <i>Přehledná publikace o výuce mateřského jazyka v zemích visegrádské čtyřky</i>	3/153
HNÍK, O. <i>Interdisciplinární monografie Filipa Komberce</i>	4/208
HYBNER, O. <i>Průvodce začínajícího češtináře v praxi</i>	1/49
KOMÁREK, K. <i>Populárně o záchranném výzkumu lidové mluvy</i>	5/256
KORBEL, L. <i>Ediční příspěvek Albatrosu ke kánonu literatury pro děti a mládež</i>	1/48
KVÍTKOVÁ, N. <i>Bezručova báseň</i>	1/51
LEDERBUCHOVÁ, L. <i>Český hrdina v českém dramatu</i>	2/101
MITTER, P. <i>Monografie o univerbaci v češtině</i>	2/99
SMRKOVSKÝ, M. <i>O jazyce přístupně</i>	3/153

