

Falešné argumentační strategie jako prostředek verbální agrese

Jindřiška Svobodová, Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

jindriska.svobodova@upol.cz

Argumentative fallacies as means of verbal aggression

The case study focuses on the current state of political communication. The author depicts the process of threatening the positive face of political opponents accompanied by intentionally aggressive conduct in communication. Impoliteness and verbal aggression are discriminated between; due attention being paid to the fact that an offensive and inconsiderate communicative strategy does not necessarily imply openly vulgar communication or the usage of derogatory language. On the other hand, using argumentative fallacies, i.e. arguments ad hominem rather than ad rem, may belong to the examples of inconsiderate and offensive communication strategies.

Východiska: Během přípravy středoškolských učebnic českého jazyka a komunikace jsme mimo jiné vytvářeli učební materiály věnované umění diskutovat a argumentovat, a to např. ve veřejném prostoru při oficiálních či polooficiálních komunikačních situacích (blíže viz Svobodová, 2011a, 2011b), upozorňovali jsme při tom na potřebu respektovat osobnost komunikačního partnera, projevovat mu zdvořilost a zejména vést diskusi či spor ve věcné rovině. Dlouhodobý zájem o veřejnou (především mediální) komunikaci politického charakteru nás k této problematice stále znovu vrací a opakovaně se nám potvrzuje, že jádrem politické argumentace je velmi často právě užití falešných argumentačních strategií zaměřených nikoli na věc samu, ale na některý z osobnostních rysů komunikačního partnera, spojené s projevy nezdvořilosti a verbální agrese. V následujícím příspěvku bychom proto chtěli v autentických projevech našich politiků ukázat příklady argumentačně nevhodně vystavěných dialogických výměn, na nichž lze podle našeho názoru ilustrativně ukázat, že nevěcná, útočná a poškozující komunikace nemůže vést k dosažení pozitivních výsledků. Rozbor takovýchto rozhovorů by měl vést žáky k poznání, že osobně vedený spor nikdy nepovede k nalezení věcných řešení, ale skončí tak, že každá strana zůstane i nadále přesvědčena o své pravdě, neboť útokem na oponenta lze sice dosáhnout jeho (dočasného) umlčení, není ale možné tímto způsobem přesvědčivě prosadit vlastní názor.

1. Politická komunikace směřuje především k získání a ovlivnění příjemce a je spojena s uplatňováním moci. Nejvýraznějším rysem je tedy její persvazivní funkce, neboť boj o přízeň a hlas předpokládaného příjemce – občana a vlastně i potenciálního voliče – probíhá permanentně. Příjemce by měl získat přesvědčení, že konkrétní politik dokáže obrátit politický vývoj správným směrem, že ale ve společnosti existují určité skupiny lidí, které by mohly tento požadovaný vývoj nějak ohrozit, a že právě tento konkrétní politik, dokáže důsledně vystoupit při hájení obecného veřejného zájmu, tedy i zájmu předpokládaného příjemce (blíže viz Kraus, 2003: 21).

Způsoby jeho oslovování se v moderní historii měnily a v tomto smyslu je také pro jazyk politiky příznačná potřeba hledat adekvátní formu sdělení, jež by na straně předpokládaného recipienta vedla k dosažení požadovaného efektu (detailně se problematice argumentačních strategií věnuje např. J. Kraus (2003: 29n).

Jako účinný nástroj ovlivnění předpokládaných příjemců se v dnešní politické komunikaci jeví cílený útok na tvář politických oponentů spojený s jejich dehonestací. Politik je často programově nezdvořilý a nezřídka užívá verbální útok jako prostředek k tomu, aby jednak poukázal na nedostatky a nekompetentnost svých odpůrců, jednak aby zlepšil vlastní mediální obraz a postavení ve své straně; opouští v podstatě legitimní argumentaci ad rem a nahrazuje ji falešnou strategií ad hominem.

Nezdvořilost se v komunikaci může projevat různě, od záměrného nedostatku či upírání zdvořilosti až po útočné a otevřeně poškozující jednání – souvisí s porušováním existujících sociálních a komunikačních norem, a je tudíž z hlediska dobového a společenského proměnlivá, resp. různé pohledy na ni se mohou lišit, její rozeznání nemusí být vždy jednoduché a v jejím hodnocení se mohou jednotliví účastníci komunikace významně lišit (jako jednoznačný identifikační prvek nemohou sloužit ani užitě vulgarismy). Od nezdvořilosti, tak jak s ní pracuje lingvistická pragmatika, bychom proto chtěli odlišit verbální agresi, která v politické komunikaci funguje jako nepřiměřený či nevhodný prostředek prosazování vlastních zájmů.

Sociální psychologie (např. Nakonečný, 1999: 121–124) rozlišuje agresi impulzivní a instrumentální. Pro agresi impulzivní je příznačná snaha poškodit a v krajním případě i zničit objekt, na nějž se zaměřuje. Mluvčí se snaží ublížit adresátovi, často přitom jde o odvetu za vlastní předchozí poškození. Agrese instrumentální se děje s nějakým cílem směřujícím do budoucnosti a přesahuje aktuální komunikační výměnu, mluvčí chce zpravidla získat nějakou výhodu (např. posílit vlastní pozici a získat si obdiv), nebo je užitá jako prostředek nátlaku či hrozby. Spouštěčem agresivního komunikačního jednání je záměr podavatele uskutečnit svůj cíl bez ohledu na ostatní účastníky komunikace, a to jak s užitím příznakových výrazových prostředků, tak i prostředků na první pohled neutrálních.

2. V projevech, jež vznikly v rámci komunikace realizované primárně mezi politiky, se nejprve zaměříme na případ verbální agrese spojené s užitím příznakových výrazových prostředků. Tak např. v projevu předneseném v Poslanecké sněmovně označil čelní představitel české politické scény své odpůrce v Parlamentu za *zelené fanatiky*, a tím podle našeho názoru předem snížil význam a opodstatnění jejich argumentů, následně motivován snahou zdiskreditovat a zesměšnit i další zastánce protikladných názorů užitím vulgární sexuální narážky zaútočil na tvář představitel ekologickeho hnutí Duha:

MZ: Ale tehdy za vlády Martina Bursíka, přítele kůrovce, jak se sám označil, se k těmto třem ztepilým smrkům připoutaly tři neméně ztepilé dívky z hnutí Duha. A když tam přišli dřevorubci, tyto dívky bránily dřevorubcům v pokácení těchto stromů, a místo toho, aby je tito dřevorubci přeřzli, pardon mám tím [nesrozumitelné přeřknutí] samozřejmě na mysli ty stromy, já nechápu, proč se smějete, aby je ti dřevorubci přeřzli, tak odešli.

Vrcholný politik tak ve veřejném vystoupení předcházejícím hlasování o přijetí zákona nepoužil pro přesvědčení politických oponentů věcné argumenty, jimiž by

svůj názor zdůvodnil či podpořil, ale postupoval tak, že zesměšnil postup a jednání představitelů opozitních názorů.

Výskyt vulgarismů je pouze jedním, nikoli jediným projevem verbální agrese – jako agresivní hodnotíme komunikaci, která je příznačná snahou zaujmout nadřazenou pozici vůči partnerovi a je doprovázena útokem na adresáta, projev ale nemusí být nutně vulgární. Nejde pouze o „ventilaci emocí“, jejímž základním výrazovým prostředkem je poměrně standardní repertoár vulgarit, ale o naplnění dvou základních cílů: ublížit adresátovi a poškodit jeho obraz před potenciálním voličem a získat agresí nějakou výhodu (v našem případě např. zaujmout voliče nebo posílit pozitivní prezentaci vlastní strany).

3. Základem politických projevů je ideálně užití odpovídající argumentace. Vedle schopnosti popsat aktuální stav se od politika očekává také schopnost vlastní postoj zdůvodnit, podpořit nebo vysvětlit (Švandová, 1999a: 101). Argument se klasicky skládá ze dvou základních složek – premisy a závěru. Premisa je vnímána jako předpoklad, východisko, kterým chceme argumentaci podpořit, a závěr je vlastně to, co tvrdíme. Mluvčí má dodržovat základní pravidla, dbát na pravdivost premis a vycházet z logicky správných argumentů, které směřují k věci, tedy nikoli k ohrožení komunikačního partnera či k útoku na jeho tvář (Švandová, 1999b: 138). Argumentace v politickém prostředí ovšem často směřuje právě k napadení některých složek konkurentovy osobnosti a je založena na snaze ohrozit jeho mediální obraz; produktor adresátům sugeruje interpretaci „jestliže tento politik dělá to a to, pak jistě platí, že ... (cokoli negativního o protivníkovi)“.

Poměrně frekventovaný se při analýze ukázal argument nazývaný individuální apel (Švandová, 1999b: 164–165), při kterém mluvčí usiluje o souhlas publika, aniž by při argumentaci sledoval věcnou podstatu problému. Jako doklad nekorektně vedené argumentace uvádíme ukázkou z poslaneckých interpelací:

MJ: *Tento bod budem projednávat už skoro hodinu. Jednání této sněmovny čténé nás daňové poplatníky stojí zhruba šest set tisíc korun. Takže ta efektivita je opravdu obdivuhodná. (...)*

MK: *Kdybysme tady o tom jednali čtyři hodiny, tak prostě tady budete čtyři hodiny šoupat nohama a mluvit uctivě. Račte se, mládenče, chovat slušně.*

Politik MJ kritizoval délku jednání probíhajících v Poslanecké sněmovně a upozornil na skutečnost, že se debata zbytečně prodlužuje na úkor efektivity jednání. Sám při tom ve své replice využil ironii (*efektivita je opravdu obdivuhodná*), a tím v podstatě zaútočil na tvář svých kolegů ve sněmovně. Reakcí na jeho vystoupení byla odpověď opozičního poslance, který argumentaci nezaložil na možném zdůvodnění či ospravedlnění rozsahu promluv svých kolegů, ale zaútočil přímo na svého protivníka. V dané situaci zneužil stereotyp o přirozeně subordinovaném postavení mladších, kteří by měli mlčet a čekat, dokud starší mluvčí svou promluvu sami neukončí. Útočnou hodnotu má v tomto případě fráze *šoupat nohama*, užívaná v sociálně asymetrické komunikaci ve spojení *drž hubu a soupej nohama*, tedy mlč a dělej to, co máš nařízeno, a zvolené oslovení *mládenče*, jímž se akcentuje právě protivníkovou nezralost a nezkušenost. Před posluchači tak poslanec MK vyjadřoval (ze svého hlediska oprávněný) nesouhlas s protivníkovým názorem, aniž by se však dotkl věcné podstaty toho, oč v diskusi ve skutečnosti šlo; kritickou připomínkou oponenta není

třeba se zabývat, a to nikoli proto, že by byla neopodstatněná, ale proto, že mluvčí je příliš mladý na to, aby vůbec mohl s podobnou poznámkou vystoupit.

Podobná strategie se objevila i v následující ukázce, tentokrát byla tematizována jiná složka osobnostní struktury komunikačního partnera, a to jeho etnický původ:

TO: *Prioritou musí být jednoznačně občané České republiky, naši předci tady přece po staletí naší zemi budovali (...)*

ZBR.: *Já jsem chtěla panu poslanci O. poděkovat, že už se cítí natolik Čechem, že má potřebu nás chránit před občany tak zvaných třetích zemí.*

První řečník svou argumentaci postavil na apelu na národní uvědomění a cítění komunikačních partnerů. Svým vyjádřením se sám prohřešil proti obecným argumentačním pravidlům, a to požadavku neuzívat emocionálně zabarvené výrazové prostředky (bližší viz Švandová, 1999b: 151), reakce na jeho poznámku byla ale zbytečně agresivní a užitou ironií i poškozující. Místo toho, aby se mluvčí ZBR pokusila jeho chybně vedenou argumentaci věcně a racionálně vyvrátit, použila falešný argument vycházející z předpokladu, že sám mluvčí nemá předky, *kteří tady naši zemi po staletí budovali*.

Jako další možný prostředek diskreditace politického oponenta se ukázalo např. jeho osočení z jakéhokoli druhu závislosti nebo poukaz na jeho duševní kondici:

DR: *Jak na vás koukám, tak pravděpodobně nejste úplně ve střízlivém stavu (...)*

MK: *Já se občas opiji a vy se chováte jako debil. Rozdíl mezi námi je v tom, že já jsem schopen se z toho do druhého dne vyspat.*

Obdobné argumentační strategie se objevují i v politické komunikaci určené přímo recipientům širšího komunikačního okruhu, divákům či posluchačům nejrůznějších diskusí a debat. Do diskusních pořadů typu politických interview jsou obvykle vybíráni a zváni hosté, u nichž lze předpokládat názorový nesoulad, verbalizovaný v divácky či posluchačsky atraktivních dialogických výměnách. Jak jsme již ukázali výše, účastníci politických debat se pak na úkor svých oponentů snaží o pozitivní prezentaci své vlastní osoby (nebo strany):

BS: *K tomu že paní D. říká, že se to nedotkne nebo že nepotřebujeme poloautomatické zbraně tak jenom pa/paní D. je doktorka psychiatrie, já jsem zase doktor přírodních věd, takže já budu předkládat fakta, paní D. tady hraje na city a ...*

Ukázka pochází z rozhlasové relace veřejnoprávního Rozhlasu+ nazvané *Pro a proti*, argumentace zde byla opět směřována k jedinému cíli – ukázat, že profesní kvality politického oponenta předem diskvalifikují a vylučují adekvátnost či validitu jím užitých argumentů.

Ke vzniku ještě vyhraněnějších komunikačních situací dochází např. v dalším pořadu veřejnoprávního média (tentokrát ČT) *Máte slovo*. Zde jsou již k diskusi záměrně vybírána výlučně témata, jež společnost názorově rozdělují, a tudíž se při jejich probírání očekává vznik konfrontačních a konfliktních situací. Účelově jsou vybíráni i hosté, kteří o daném tématu přicházejí diskutovat, např. v následující ukázce dochází k znevážení oponenta pouze na základě jeho nedostatečných životních zkušeností. Politická aktivistka pozvaná do tohoto pořadu věnovaného otázkám ochrany před

teroristickými útoky na zcela věčný dotaz diváka přítomného ve studiu, jaké jsou zdroje jejich informací o aktuálních počtech znásilnění v Německu, reagovala slovy:

JYH: *Podívejte se na něho, mladej. Odkud pak přišel? Odkudpak si myslíte, že já to vím? Ze zdrojů. Normálních zdrojů, které když budete mít známé v Německu, pakliže budete mít známé v Německu, tak se to dozvíte.*

Mluvčí použila příznakovou intonaci a výslovnost stylizovaně užívanou při komunikaci s malými dětmi k tomu, aby ukázala na nezkušenost a nezralost svého oponenta, a tím jej v podstatě zesměšnila před dalšími účastníky debaty. Touto falešnou a nevěcnou strategií se jí ale podařilo odvrátit pozornost od věcné podstaty problému a dialogickou výměnu tím ukončit, aniž by poskytla požadované informace.

Falešné argumenty užití v politických debatách obecně často atakují mravní integritu komunikačních partnerů, napadají jejich občanskou bezúhonnost, (mimo) manželské poměry apod. Jak upozorňuje Kasl Kollmannová (2012: 19), problematické stránky soukromého života politických oponentů jsou užívány jako poměrně silné a současně také obtížné vyvratitelné argumenty už od dob Ciceronových řečí namířených proti Katilinovi. Útočná rétorika se pak zesiluje zejména v době předvolebních bojů:

JP: *Obyčejní lidé jsme my všichni, kteří se nepovažujeme za nóbl. My jsme strana pro dolních deset miliónů (...) pro obyčejné lidi.*

PN: *To je divoká argumentace. Jistěže pan P. není nóbl. Obyčejný člověk jako on nosí obleky za dvacet tisíc, chodí se stravovat do hotelu Kempinski, kde stojí polévka dvě stě korun. Přátelé, nechci se vás nějak dotknout, ale kdo z vás na to má.*

Tehdejší vlivný politik se v předvolební debatě snažil oslovit především své předpokládané voliče, jeho cílovou skupinou tedy bylo *dolních deset milionů*, označení, jež odkazuje na běžnější spojení horních deset tisíc. Právě schopnost aktivizovat u recipienta jeho zkušenostní komplex a překvapit jej nenaplněním očekávání by v dané komunikační situaci mohla fungovat jako pragmaticky aktivní prvek a na straně diváka vyvolat pozitivní reakci, odpověď politického konkurenta ovšem její celkové vyznění výrazně změnila. Mluvčí PN pro poškození obrazu komunikačního partnera užil jednak argument pomocí příkladu, ve kterém upozornil na oponentovo reálné chování (nákup drahého oblečení, návštěvy luxusních restaurací), jež bylo v evidentním rozporu s tím, co sám proklamoval, jednak takřka doslovnou ironickou citací staršího výroku, jímž politik dříve ukončil na tiskové konferenci prezentaci o struktuře svých rodinných příjmů. Svému protivníkovi znemožnil pozitivní sebeprezentaci a agresivitu namířil především na zdůraznění obecně negativně vnímaných složek oponentovy identity, a to jeho vychloubačnost a rozpor mezi proklamovaným a reálným chováním.

Závěrem: Citované komunikační události byly vesměs ukázkami komunikace instrumentálně útočné, v níž se mluvčí jednak snažili ukázat komunikačního partnera v nepříznivém světle, jednak prezentovat sebe jako osobu, která se na veřejnosti nebojí vystupovat v zájmu svém, ale častěji v zájmu třetích osob do konfliktu. Ve všech ukázkách byla identifikovatelná verbální agrese založená na prosazování vlastní osoby bez ohledu na komunikačního partnera. Ukázalo se, že jako prostředek

ohrožení komunikačního partnera nemusí být užívány expresivní či jinak příznakové lexikální výrazové prostředky, ale falešné argumentační strategie, kterými mluvčí nesměřuje k věcné podstatě problému, ale k útoku na pozitivní obraz svého oponenta.

Literatura a prameny

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro 3. ročník střeňích škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2013.
- DANEŠ, F. Obhroublost v jazyce a řeči. In DANEŠ, F. *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2009.
- KASL KOLLMANNOVÁ, D. *Zveřejněné soukromí. Utváření obrazu soukromého života politiků v médiích*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 2012.
- KRAUS, J. Vyjadřování polemčnosti a významových opozic v politickém diskurzu. In ČMEJRKOVÁ, S.; Hoffmannová, J. (eds.). *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003, s. 13–39.
- KRAUS, J. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2003.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
- NEKULA, M. *Pragmatická interpretace ironie*. SaS, 51, 1990, s. 95–110.
- SVOBODOVÁ, J. Funkční styl řečnický, Vybrané útvary (diskuse, polemika). In KOL. *Český jazyk a komunikace pro střední školy. Učebnice*. Brno: Didaktis, 2011a, s. 60–61.
- SVOBODOVÁ, J. Funkční styl řečnický, Vybrané útvary (diskuse, polemika). In KOL. *Český jazyk a komunikace pro střední školy. Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2011b, s. 64–65.
- ŠVANDOVÁ, B. Argumenty a logika. In JELÍNEK, M.; ŠVANDOVÁ, B. a KOL. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999a, s. 101–134.
- ŠVANDOVÁ, B. Chybné argumenty (fallacie). In JELÍNEK, M.; ŠVANDOVÁ, B. a KOL. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999b, s. 135–184.
- ŠVEHLOVÁ, M. *Zdvořilost a řečová etiketa. Filologické studie IXX*. Praha: PedF Univerzita Karlova, 1994, s. 39–61.
- Ukázky 1, 2, 3, 4: 168 hodin, [online] 26. 2. 2017, 30. 3. 2014, 23. 3. 2014, 9. 3. 2014 [cit. 2017-05-08] <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10117034229-168-hodin/>
- Ukázka 5: Pro a proti, [online] 17. 3. 2017 [cit. 2017-05-28] <http://hledani.rozhlas.cz/iradio/?query=&reader=&stanice%5B%5D=%C4%8C%20Plus&porad%5B%5D=Pro+a+proti>
- Ukázka 6: Máte slovo, [online] 28. 4. 2016 [cit. 2017-05-28] <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10175540660-mate-slovo-s-m-jilkovou/216411030520016/>
- Ukázky 7, 8: MACKOVÁ, M. Paroubek a Nečas: Lovce sekretářek a lovec tlumočnic. [online] Týden.cz, 26. 5. 2010 [cit. 2016-01-09] Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/volby-2010/paroubek-a-necas-lovec-sekretarek-lovec-tlumocnic_170295.html

„Muž bolesti“ K prozaickému dílu Richarda Weinera

Erik Gilk, Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

erik.gilk@upol.cz

„The Man of Pain“ – On the Proses of Richard Weiner

The study analyses the proseses of the renowned Czech expressionist Richard Weiner (1884–1937). It focuses mainly on the works that were written shortly before 1920. In that period he published the collection of short stories *Litice* (1916), *Netečný divák a jiné prózy* (1917) a *Škleb* (1919). We regard these as the most valuable Weiner's proseses the reason being they deal with questions concerning the existence of mankind in general, questions that are permanently topical. Therefore these questions will definitely be of importance for a sensitive reader today as well. Another valuable aspect of these proseses is that they unveil the author's complex mental world and his personal as well as civil attitudes.

Připomeňme si v následujícím článku životní osudy píseckého rodáka Richarda Weinera (1884–1937), od jehož úmrtí uplynulo letos osmdesát let. Přídomkem, kterým jsme nazvali tento příspěvek, označil našeho předního představitele literárního expresionismu Karel Čapek v nekrologu *Chudák Richard* publikovaném v Lidových novinách dva dny po jeho smrti (Čapek, 1986: 731–732).

Weiner se narodil do asimilované rodiny židovského obchodníka, který vlastnil lihopalnu a výrobu cukrovinek. Jako nejstarší z pěti dětí měl převzít továrnu po otci a tomu byla plně podřízena jeho studia i počáteční kariéra. V roce 1906 získal titul inženýra chemie na pražské technice a následně studoval na podobně zaměřených školách v Curychu a v Cáchách, po jednoroční vojenské službě pobýval na praxi v Bavorsku a pracoval v pardubickém lihovaru.

Přestože jeho životní cesta byla pevně narýsována a předurčena, Weiner zničehonic odcestoval v lednu 1912 do Paříže a rozhodl se zcela věnovat literatuře. Nezna-mená to sice, že by již předtím nepsal a nepublikoval – Jindřich Chaloupecký dokládá, že první básně v denících jsou datovány rokem 1900 – jednalo se však o zcela radikální obrat, který nenávratně změnil jeho život. Od té doby byl jeho život bez psaní nepředstavitelný, byl to jakýsi jeho modus vivendi. Jak se domnívá Chaloupecký: *Žil, aby psal; nebo správněji, potřeboval psát, měl-li žít. Žádné jiné možnosti existence pro něj nebylo* (Chaloupecký, 2013: 9).

Hned po svém přesídlení do Francie začal být literárně velmi pilný, ještě před první světovou válkou vydal básnické sbírky *Pták* (1913) a *Usměvavé odřítání* (1914). Jeho odvodový ročník byl mobilizován hned po vyhlášení války, následně odvelen na srbskou frontu, avšak po půl roce se nervově zhroutil a byl převezen do zázemí. Po úspěšné léčbě se opět pustil do literární práce a již roku 1916 vydal útlý povídkový svazek *Litice*, který je jednou z prvních reakcí české literatury na první světovou válku.

V popředí Weinerova zájmu v tomto souboru nejsou vnější osudy vojáků, naturalistický detail převládající v textech jiných autorů zůstává na okraji. Válečný boj v autorově chápání je horší než smrt, v jeho prožívání představuje veliké prázdno. Člověk sám se pak jeví jako nepochopitelný, nevysvětlitelný, jestliže přes veškerou válečnou hrůzu existuje ze své vůle dál. Tématem souboru je otázka smyslu existence uprostřed tohoto sestupu do prázdna. Nebo ještě jinak: povídkám dominuje

otázka, jaký je vlastně člověk, jenž byl osudově vtažen do dění, které nemá v historii obdoby. Jak se chová, co cítí, když každá další vteřina rozhoduje o jeho bytí či nebytí, co se s ním děje ve chvíli, v níž prožívá nebo přežívá chvíli dobrou či zlou? Prozaik se znepokojivým způsobem táže (mimo jiné v ústředním textu *Kostajník*), jak se může člověk po tom, co prožil ve válce, po tom, co se v ní dozvěděl o sobě samém, o možnostech svého vlastního jednání, jednoduše vrátit ke svému dřívějšímu chování a charakteru. Weiner po svých bolestivě prožitých zkušenostech objevuje v lidském chování vážné poruchy duševní rovnováhy, strach a zoufalství, které signalizují počátek poznání, že jedinec je vydán napospas nejen smrti, ale také a především čemusi nedefinovatelnému v sobě samém, kdy přestává věřit možnosti racionálně se vyznat ve světě. Život se již projednou začíná jevit jako těžko logicky postižitelný, člověk si uvědomuje svoji poznávací omezenost a nemožnost mít svůj život pod kontrolou, nečekaně brutálně do něj vpadá iracionalita, na niž jedinec reaguje výkřikem panické hrůzy, jak jej známe ze stejnojmenného obrazu norského expresionistického malíře Edvarda Muncha.

Podobně existenciální zpodobení velké války nacházíme v české literatuře například v povídkovém souboru Fráni Šrámka *Žasnoucí voják* (1923) a v deníkových zápiscích malíře Josefa Váchala *Malíř na frontě* (1929), ač nikoli v natolik zhuštěné podobě.

O rok později vyšla Weinerovi další povídková kniha *Netečný divák a jiné prózy*. Soubor obsahuje ovšem texty z předválečných let 1911–1914, tudíž předcházející svým vznikem těm z *Lític*. Pro tyto rané texty stejně jako pro povídky z následujícího souboru *Škleb* (1919) je rozhodující figura netečného diváka. Prózy zřetelně obnažují nitro člověka v postavení outsidera, nezúčastněného diváka, který však svůj postoj vzápětí mění, je vtažen do dění, podává svůj soud o skutečnostech, jež se před ním jako by rozevírají. Za zdánlivě všedními tvářemi, s nimiž se protagonista setkává, se objevují paradoxní a leckdy zrůdné charaktery. Weiner se pokouší vyjádřit co nejsubtilněji snahu člověka vymanit se z jednoznačných určení, analyzovat jednotlivé složky psychiky lidských bytostí zápasících o vlastní identitu. Není to proces nikterak jednoduchý.

Ilustrativním příkladem budiž povídka *Rovnováha* z knihy *Netečný divák a jiné prózy*, stylizovaná jako monologická zpověď akrobata-provazochodce, který provozuje živnost se svým otcem. Jedná se o jakýsi jeho imaginární rozhovor s udivenými diváky produkce, jež neustále ujišťuje, že jeho balancování vlastně není nijak složité. Stačí mít vše pod neustálou rozumovou kontrolou, podrobit své myšlení a vůli „povelům matematických zákonů“. Přitom se snaží čelit potenciálním argumentům dokládajícím, že jejich život není naplněn, že postrádá šíři a intenzitu, když se v něm musí otrocky popřít osobní volnost a individuální sny a touhy. Závěrem zpovědi se dostává ke svému srdci, jehož existenci se snaží obhájit vůči vševládnoucímu mozku, a končí: *Jen jedno zmatení, malá mýlka, a veta po mně. Tak jako i nejmenší zatápání na žebříku by mi zlomilo vaz. – Než takový konec mne neděsí. I on mým dílem, byť mojí zmýlenou. Jednou jen se zmýlív – nejsem. Nechť tedy nejsem* (Weiner, 1996: 205). Než aby zůstal hrdinův život nenaplněn, vykoná poprvé nějaký čin bez racionální sebekontroly, přestože tímto aktem je sebevražedný pád.

Jiný text téhož souboru *Let vrány* velmi přiléhavě dokládá Weinerovu životní situaci v době jejího vzniku (tedy v roce 1912, kdy autor odjel do Paříže) a zároveň

představuje jakýsi prozaický manifest českého expresionismu. Jednoho rána se vrána bez jakéhokoliv vnějšího popudu rozlétne z kostelní věže, opustí přitom svoje družky z hejna i svoje mláďata. V její mysli se vytvoří představa „veselé krásy“, jakési ideální ptačí říše či rajské krajiny, kterou si konkretizuje jako „hnízdo nesmírně veliké“. V průběhu nekonečného letu se vrána, která je od mládí stigmatizována tělesnou poruchou (nezbední chlapi jí jako ptáčeti vypíchlí pravé oko), proměňuje; najednou je podobna orlu, neboť se odváží do výše dosud pro její druh zapovězené, začne cítit pohrdání vůči svým „kolegyním“. Ty ji naopak proklínají, neboť se vzepřela svému osudovému předurčení, opustila svoji sociální i rodinnou roli a odlétla naplnit svůj sen. V závěru povídky se ptačí tělo rozpadá a vrána považuje svoji cestu za nenaplněnou, ovšem nikterak vypravěč, který tvrdí: [...] *tak nesmyslnou by se jí byla zdála myšlenka, že už dávno, dávno je ve svém cíli, že ho dostihla v ten okamžik, když se odhodlaně vznesla z kostelní věže. A přece tomu bylo tak. Neboť to byl cíl: nemožnost zoufání, nutnost dosažení* (Weiner, 1996: 110–111). Rozpor mezi nízkou tělesností a silou vůle se projevuje v dovětku textu, do něhož vstupuje personální vypravěč a přiznává, že po třech dnech marného hledání nenalezl vránino srdce. Tělo přesáhlo sama sebe, srdce jako tělesný orgán zaniklo, avšak zůstala „nutnost dosažení“, bezeohledná odvaha vydat se za vlastním životním snem, jakkoliv se jedná o cíl nejtusenější a cestu nejistou.

Mnohem výraznější participaci původně „netečného diváka“ na příběhu můžeme sledovat ve vrcholné povídce souboru *Škleb*, která se jmenuje *Prázdňá židle*. Próza nesoucí podtitul „Rozbor nenapsané povídky“ je koncipována jako text o povídce, pro niž měl sice autor název, ale nikdy se mu ji nepodařilo napsat. Povídka nese výrazné reflexivní metatextové pasáže a dává poprvé nahlédnout do Weinerovy tvůrčí metody a geneze jeho textů.

Východiskem pro povídku byl autorův zájem o psychologii úděsu, který rozlišuje na smyslový a psychický. Zatímco smyslový úděs (může jej způsobit například paprsek vnikající náhle do temné místnosti) trvá vždy jen krátkou chvíli (než si zrak zvykne), psychický úděs může přetrvávat, může se stát záhadou navždy, aktér bude zděšen věčně (v případě, že si nebude moci vysvětlit původ oněch paprsků, vyloučí-li lidskou a mechanickou sílu).

Autorský vypravěč dále prozrazuje, že konkrétním popudem k této úvaze byl rozhovor dvou mužů, kteří se po dlouhé době setkali a jež vypravěč zahlédl v pražském městském sadu. Jeden z mužů zval druhého na návštěvu a ten jí jistojistě přislíbil. Tato náhodná zkušenost přivádí narátora k uměleckému zpodobení situace, co by se stalo, kdyby někdo nepřišel na návštěvu, ač tak slíbil, a co to vyvolá v hostiteli. Jsou tedy uvedeni na scénu dva staří přátelé Václav a Jan, dějiště je vyměněno za Paříž. Jan pozve Václava na návštěvu, ale požádá jej, aby ještě zašel pro nějaké občerstvení. Návštěva ovšem není realizována a Jan přemýšlí, proč k ní nedošlo, sedí před prázdnou židlí a hledá důvody sám v sobě.

Vypravěč následně odhaluje, že nejde o smyšlený příběh, ale že se tato příhoda stala jemu samotnému v létě 1914 v Paříži. Uvádí dokonce přesné místo (Passage Stanislas), kde Weiner před válkou žil, a jméno přítele; byl jím Belgičan Émile Dermenghem. Již předtím však na přechodu dvou odstavců dochází bez upozornění k přesmyku z er-formy do ich-formy a narátor tím bezděky naznačuje, že jeho osobní zaujetí,

citová angažovanost na příběhu je silnější než jeho autorský záměr. Vyplývá z toho, že cit a smyslový život zasahují do našich životů silněji a nečekaněji než rozum, pod jehož ochranou žijeme téměř celý svůj život. Cit, jehož odvrácenou stranou je iracionalita a nevysvětlitelnost, tedy vždy vítězí nad rozumem, ať už si to přejeme, či nikoliv.

Povídka končí prohlédnutím, že se hrdina vůči svému příteli nijak neprovinil, ale že nenaplnění jeho návštěvy představuje *trest, jenž mě stihnul [...] za ono velké mé Provinění, které nemá vztahu k věcem a lidem, které plodí zlo ne skrze předměty, nýbrž bezprostředně srze sebe sama, zlo utajené a neplodné, kletba mého života* (Weiner, 1996: 390).

Závěrečná pasáž poměrně věrně vystihuje Weinerův životní pocit jakéhosi vyloučení na okraji života, stigmatizaci (ostatně *Stigma* se jmenuje jiná povídka téhož souboru). Pocit metafyzické viny jistě souvisel s autorovým nízkým sebevědomím, které mělo původ v utajované homosexualitě a zcela jistě se na něm rovněž podílelo vědomí potlačeného židovského původu (podobně jako u dalších autorů narozených na přelomu století pocházejících z českožidovských rodin, byť se projevovalo u každého jinak: Františka Langer, Karla Poláčka či Egona Hostovského). Opakovaně Weiner přepadají úzkostné stavy vycházející z pocitu, že mu život protéká mezi prsty, že jej není schopen naplnit, a že tudíž žije zbytečně. Například 5. prosince 1910 píše rodičům: *Mně se daří dobře, až na to, že si někdy vezmu do hlavy, že k ničemu nejsem* (Chalupecký, 2013: 9). Podobně odstrkovan se cítil i v literárním životě, považoval se za zneuznaného autora, jemuž kritika nerozumí a nedokáže ho adekvátně docenit.

Přestože se Weiner téměř po celou svoji literární kariéru souvisle věnoval publicistice, připravil z ní jedinou knihu. Jedná se o soubor fejetonů *Třásničky dějinných dnů* (1919), v němž oslavil první popřevratové dny a vycházel rovněž ze své zkušenosti zpravodaje z mírových versailleských jednání, kam doprovázel československou delegaci. V Paříži se posléze natrvalo usadil jako korespondent Lidových novin a napsal pro ně desítky článků referujících o francouzském společenském dění a kulturním životě. Téměř celá dvacátá léta se věnoval výhradně publicistice, k beletrii se vrátil teprve na konci dekády. Předtím se ovšem sblížil se skupinou surrealistického zaměření tzv. simplistů, která se jmenuje podle revue *Le Grand Jeu* (tj. poslední hra, do které se vsadí vše), především s jejím mluvčím René Daumalem. Osobní přátelství i blízké vztahy ovšem brzy dostaly trhliny, nejspíš pro Weinerovu uzavřenost a rovněž z důvodu generačního rozdílu (Weiner byl téměř o dvě dekády starší).

Druhá etapa začíná básnickou sbírkou *Mnoho nocí* (1928) a vedle dalších dvou básnických knih pokračuje přes povídkový soubor *Lazebník* (1929) až k nejrozsáhlejší próze *Hra doopravdy* (1933). Do výše jmenovaného prozaického souboru zařadil autor rovněž text *Uhranuté město*, v němž se kriticky vyrovnává se svým maloměstským rodištěm. Povídka má velmi prostý syžet: do okresního města přijíždí automobilem cizinec a rozhodne se přenocovat v tamním hotelu. Po turistické procházce městem i okolní přírodou povečeří v restauraci, prohodí několik slov s místním, avšak odrodilým studentem a druhý den ráno zase odjede.

Obyvatelé anonymního města jsou tímto cizincem doslova uhranuti: nevědí, z jakého důvodu do jejich města přicestoval, nedokáží jej při svém velmi omezeném

rozhledu nijak identifikovat. Když ze zápisu do hotelové knihy hostů zjistí jeho nicneříkající jméno a původ z obdobného fádního (francouzského) maloměsta, jejich zděšení narůstá. Strach z cizího prvku a zároveň touha vysvětlit přítomnost tajemného cizince v uzavřeném, dostředivém prostoru města, může být ilustrována postojem domácího obyvatele přihlížejícího z okna: [...] *hlava se pak jaksi zároveň i vtáhla mezi ramena, i vysunula ven* (Weiner, 1974: 413). Je zřejmé, že anonymní městský kolektiv bytostně potřebuje cizince někam zařadit, nějak označkovat, jinak ohrozí jeho identitu, neboť obyvatel malého města je člověk veskrze veřejný, který nemá právo skrývat své nitro, natož být nositelem určitého tajemství. A totéž si přirozeně nárokuje na cizince, který vstoupil na území města. Setkání s cizím prvkem, který přichází do města zvenčí, vnáší do maloměstského řádu chaos. Pevně budovaná představa maloměstského kolektivu o neměnnosti světa a cykličnosti času bere při tomto střetu náhle za své. Zároveň dochází k narušení dosavadního přesvědčení o výlučnosti vlastního omezeného prostoru, který je zároveň strůjcem etiky, jakéhosi univerzálního návodu k jedině správnému životu. Cizí element pak s sebou nese nejen nově přichodící, ale také odrodilec (student), který se za čas do městečka vrací, neboť poznal jiný svět a vnesl tak nejistotu do světónázoru natrvalo usazených domácích obyvatel.

Weinerův poslední prozaický text představuje novelistický diptych *Hra doopravdy*, ježž Věra Linhartová charakterizuje jako *dva světy absolutně protikladné, ale protikladné jako rub a líc jedné mince. Kruh není překročen, pouze se zdvojuje a násobí. Z této slepé uličky podvojnosti není jiné východisko, než jen přeskok do nějaké naprosto nové dimenze* (Linhartová, 1967: 312–313). Poté následoval již jen pozvolný fyzický rozklad způsobený žaludečním onemocněním (pravděpodobně rakovinou), podobně jako tomu je v závěru textu *Let vrány*. Až z Richarda Weinerja zbyl jen *bledý a stříbrovlasý stín člověka na lůžku, s velkýma, skoro nepřirozenýma očima, nesmírně trpělivý a tak laskavý, jak může být jen velký trpitel* (Čapek, 1986: 732).

Zaměřili jsme se v naší stati především na první tvůrčí etapu Weinerovy prozaické tvorby, kterou považujeme za umělecky hodnotnější mimo jiné proto, že přináší nadčasové otázky týkající se obecně lidské existence a dovede i dnešního citlivého čtenáře k zamyšlení. Druhým důvodem je skutečnost, že tyto krátké prózy mohou pomoci odhalit autorův složitý myšlenkový svět a jeho životní i občanské postoje. Povědkové texty, jimž jsme věnovali největší pozornost, se podle našeho skromného názoru nabízejí pro interpretační diskusi rovněž ve školském prostředí, jakkoliv jsme si obtížnosti podobného nakládání s dílem Richarda Weinerja dobře vědomi. „Chudák Richard“ si to zaslouží už proto, že byl jedním z nejpozoruhodnějších a nejšvebytnějších prozaiků české literatury první poloviny 20. století.

Literatura a prameny

- ČAPEK, K. *O umění a kultuře* 3. Praha: Československý spisovatel (Spisy Karla Čapka, sv. 19), 1986.
- WEINER, R. *Lazebník. Hra doopravdy*. Praha: Odeon, 1974.
- WEINER, R. *Netečný divák a jiné prózy. Lítice. Škleb*. Praha: Torst (Spisy Richarda Weinerja, sv. 1), 1996.
- BAUER, M. (ed.): *Hledání expresionistických poetik*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006.
- CHALUPECKÝ, J. *Expresionisté*. 2. vyd. Praha: Torst, 2013.
- LANGEROVÁ, M. *Weiner*. Brno: Host, 2000.

K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování

Zdeněk Suda, Pedagogická fakulta ZČU v Plzni

suda@kcj.zcu.cz

Creativity in Teaching Language and Style

This article deals with complex language analysis as an important method of revision including creativity when working with texts. We also suggest some ideas for the work with a sentence – schemes of its syntactic structure, expanding the sentence and rewording. Finally, an alternative synthetic approach to using creative activities in the class (text creation). The article also builds on the results of a questionnaire survey conducted at basic schools and grammar schools in the Pilsen region (30 experienced Czech language teachers took part).

Úvod

Příspěvek vychází z potřeb předmětů Didaktika českého jazyka ZŠ, Didaktika českého jazyka SŠ a Didaktika slohové a komunikační výchovy. Domníváme se, že při jejich výuce by studenti učitelství měli kromě úspěšného ovládnutí teoretických základů didaktického systému češtiny průběžně prokazovat schopnost aplikace těchto nabytých poznatků, a že by dokonce měli být při hodinách didaktiky seznamováni s možnostmi zásadních praktických operací s konkrétním jazykovým materiálem, včetně aktivit s prvky kreativity. Jsme přesvědčeni, že by taková náplň seminářů zvýšila motivaci studentů (a začínajících učitelů) a jejich rozhodnutí verifikovat praktické podněty z výuky v učitelské praxi. Proto i s několika náměty obsaženými v tomto příspěvku by se studenti mohli seznámit a pod seminaristovým vedením se pokusit je řešit a komentovat jejich funkčnost.

Nejprve se alespoň okrajově zamyslíme nad smyslem metody komplexních jazykových rozborů, včetně jejího vztahu k požadavku tvořivosti při práci s textem, v další části se pokusíme nastínit jednu z možností samostatného přístupu žáků k práci s větou jako samostatnou syntaktickou jednotkou (její konstruování na základě grafického znázornění; rozvíjení věty a vytváření stylizačních variant) a konečně naznačíme jednu z alternativ syntetického přístupu k tvořivé činnosti žáků (k samostatné tvorbě textu).

Do jaké míry se uvedené náměty se zřetelem k žákovské kreativě realizují ve školní praxi, jsme ověřili metodou dotazníku. V březnu 2014 se k nim vyjádřilo třicet zkušených učitelů českého jazyka na základních školách a gymnáziích v Plzeňském kraji. Dotazník obsahoval následujících devět otázek:

1. Jaký význam přisuzujete metodě komplexních jazykových rozborů (dále KJR)?
2. Jak často využíváte KJR při opakování učiva?
3. Jaký časový prostor zaujímají KJR ve vyučovací hodině?
4. Realizujete KJR na základě jednoho, či více skladebních celků (části celistvého textu)?
5. Do jaké míry se při KJR věnujete rozboru komunikační situace a výstavby textu a rozboru stylistickému?

6. Propojujete KJR s úkoly tvořivého charakteru? Uveďte popř. příklady takových možností.
7. Zadáváte žákům při práci s větou graf zachycující vztahy mezi větnými členy, podle nějž by se pokoušeli samostatně či s Vaší pomocí obsazovat jednotlivé větněčlenské pozice alternativním lexikálním výrazem, aby vytvářeli věty? Můžete upřesnit takový postup?
8. Zařazujete do slohového vyučování úlohy spočívající v rozvíjení zadaných vět (větnými členy i vedlejšími větami) a v různých úpravách, zejména obměnách či nahrazování jazykových prostředků? Můžete prosím upřesnit takový postup?
9. Realizujete v systému stylizačních cvičení mj. i aktivitu založenou na tvorbě věty či textu limitované zadáním jistých jazykových prostředků? Můžete prosím upřesnit takový postup?

Požadavek systematičnosti a kreativity při komplexní analýze textu

V sepětí s požadavky Rámcového vzdělávacího programu by se měly v procesu vyučování českého jazyka na základní a střední škole uplatňovat mj. takové vyučovací metody a formy práce, jež podněcují schopnost samostatně a tvořivě pracovat s textem – nejen mu dokonale rozumět, ale také provádět jeho analýzu, aktivně přetvářet jeho obsah do nových podob a funkčně jej umět využívat. Odtud může vést cesta k plnění některých důležitých cílů vyučování mateřskému jazyku.

Kromě jiných metod, zejména slohových cvičení, jejichž ucelenou klasifikaci podává M. Čechová (1985, 1998), hrají v tomto směru nezpochybnitelnou roli jazykové rozборы, zásadní aktivizační metoda upevňování učiva. K jejich významu a možnostem využití ve školní praxi se vyjádřily již desítky prací, připomeňme však jedinou, učitelům nepochybně známé *Komplexní jazykové rozборы* (Čechová a kol., 1996), pomůcku plnou praktických návodů, jak systematicky pracovat s daným textem z hlediska autorčiny soustavy dílčích jazykových rozborů.

Ve školní praxi dosud bohužel nemají pevné místo mezi texty určenými pro jazykové rozборы hypersyntaktické celky. Je třeba respektovat vývoj slohového a komunikačního didaktického systému a neaplikovat tuto metodu na izolované výpovědi – takový přístup vnímáme jako překonaný a metodicky omezený. Zmíněná publikace přitom učitelům nabízí v souladu s požadavkem komunikativnosti a funkčnosti textu výhradně koherentní segmenty didakticky vhodných komunikátů z různých stylových oblastí.

V soustavě kritérií pro jazykový rozbor textu je přítomen nový didaktický prvek – pozornost je totiž rozšířena na *...jevy související se vznikem a působením textu. Tak se jazykové rozборы dotýkají (nebo mohou dotýkat) situace, v níž projev vzniká a do níž směřuje, společenského kontextu, z něhož vychází a do něhož vstupuje* (Čechová, 1996: 9).

Jak ukazují zkušenosti z četných hospitací na 2. stupni základní školy a na střední škole, jen v nedostačující míře je při jazykových rozborech pamatováno na úkoly stylistické. Třebaže se z didaktických důvodů upíná pozornost v jazykové hodině na gramatickou stránku jazykových jevů, je nutno mít trvale na zřeteli i slohové využívání probíraných témat. Ostatně Rámcový vzdělávací program klade důraz na těsnou spojitost a koordinaci jazykového vyučování s vyučováním slohovým. *Vyvrcholením rozboru je zpřesněná celková stylistická charakteristika rozebíraného textu, vyplývající z předchozí důkladné analytické činnosti, a vyúsťující tedy v syntetický soud* (Čechová, 1998: 186).

Při komplexní analýze textových úryvků je třeba se orientovat rovněž na rozvíjení tvořivého přístupu žáků k jazyku. V zájmu tohoto požadavku by se nemělo zapomínat na transformaci, substituci či obměny jazykových prostředků apod. Tvořivému charakteru práce s textem by tedy měla odpovídat zadání k úkolům typu Nahrad', Obměň, Převeď, Doplň, Rozvij, Dotvoř..., nikoli pouze Najdi, Vypiš, Podtrhni, Urči, Zařaď, Vyskloňuj aj.

Text určený pro komplexní jazykový rozbor se může stát zároveň východiskem pro nejrůznější náměty reprodukčních úloh (tzv. reprodukce s obměnou). Ty vnímáme s ohledem na významný podíl samostatné činnosti žáků při jejich řešení jako jistý předstupeň vlastní slohové produkce, jež otevírá široký prostor autorské kreativity. Jde-li o slohový útvar vypravování, žáci se mohou pokusit např. o transformaci monologu v dialog, popř. následnou dramatizaci textu. Dále můžeme nechat žáky začleňovat do textu prvky popisného či úvahového slohového postupu. Text je možno rovněž převést na jiný slohový útvar (resp. jiný funkční styl) při zachování tématu. Jako poměrně oblíbený úkol se jeví volné dokončení příběhu (žáci mohou vymýšlet rozmanité varianty rozuzlení dějové zápletky). Záleží vždy na subjektivní didaktické invenci každého učitele, jak se v rámci metody komplexního jazykového rozboru vyrovná s požadavkem komunikativnosti a tvořivosti, a to v rámci slohového i jazykového didaktického systému, resp. v jejich organické propojenosti.

Jak jsme předpokládali (otázka č. 1), komplexním jazykovým rozborům přikládají učitelé značný význam – většinou je pokládají za klíčovou, ne-li nepostradatelnou metodu opakování a upevňování učiva, a to jak na základní škole, tak gymnáziích. Uvádějí, že bez nich nelze pochopit souvislosti v jazykovém systému, že napomáhají rozvoji logického myšlení, že nutí žáky k přemýšlení. Tři z respondentů navíc zdůvodňují přínos této metody bohatou využitelností ve smyslu řešení problémových a kreativních úkolů.

V otázce frekvence zařazování komplexních jazykových rozborů do výuky na základních školách a gymnáziích (otázka č. 2) se zcela naplnilo očekávání značných rozdílů. Zatímco učitelé na 2. stupni ZŠ se komplexním rozborům věnují, jak uvádějí, „většinou jednou týdně“, popř. „průběžně“, „každou hodinu mluvnice“, „dosti často“, „vždy na úvod hodiny“, „před prověřovací prací“ apod., učitelé gymnázií je realizují spíše jednou až dvakrát do měsíce, popř. dokonce dvakrát za pololetí. Další respondenti specifikují odpovědi takto: „příležitostně“, „podle potřeby“, „ne příliš často, zato jako přípravu pro maturitní zkoušku“.

Ohledně časového podílu komplexních jazykových rozborů ve vyučovací hodině (otázka č. 3) registrujeme u převážné většiny respondentů shodné či obdobné odpovědi – rozboru věnují zpravidla čtvrtinu až třetinu vyučovací jednotky.

Dlouhodobé zkušenosti z náslechové praxe studentů českého jazyka na 2. stupni ZŠ dovolují vyslovit domněnku, že jako východisko k jazykovému rozboru slouží většinou jeden skladební celek (věta či souvětí), a nikoli úryvek textu, jak by bylo didakticky vhodné (viz výše). Tento fakt zjišťuje otázka č. 4. Náš předpoklad se do značné míry potvrdil, neboť téměř polovina učitelů základních škol uvádí, že volí pro analýzu textu jak jeden, tak i více syntaktických celků. Požadavek pracovat s nadvětvními celky naopak respektuje převážná většina dotazovaných z řad učitelů gymnázií.

Otázka č. 5 byla zvolena v souladu s požadavkem vstupovat do analýzy textu rozbořem komunikační situace a výkladem obsahu a nezapomínat ani na rozbor sty-

listický. Předpoklad, že převažuje absence těchto hledisek rozboru, se potvrdil jen částečně – učitelé na 2. stupni ZŠ tato kritéria nijak nepřeceňují, ovšem alespoň v jisté míře zejména rozboru stylistickému určitou důležitost přisuzují (volí např. transformace slohových útvarů). Rozboru komunikační situace a výstavby textu se věnují pak „spíše okrajově“, „informativně“, „jak se to hodí“ apod. Většina učitelů na gymnáziích mu naopak věnuje pozornost téměř systematickou – v soustavě kritérií komplexního jazykového rozboru u nich bývá toto hledisko zastoupeno téměř vždy a práce s textem zaujímá v tomto smyslu čtvrtinu až polovinu celkové analýzy. Někteří učitelé váží využívání této součásti jazykového rozboru na pedagogický zájem, charakter a přitažlivost zvoleného textu, popř. souvislost s probíranou látkou.

Jak vyplývá z odpovědí na otázku č. 6, respondenti obou sledovaných skupin propojují komplexní jazykové rozbor s úkoly tvořivého charakteru v předpokládané míře. U učitelů gymnázií registrujeme téměř 90 % kladných odpovědí, ovšem ne všechny prezentované příklady aktivit zcela odpovídají požadavku rozvoje žákovské tvořivosti. Nejvýraznější zastoupení mají úkoly typu „Doplň vhodný přívlastek“, „Nahrad vybrané výrazy stylově vhodnějšími“, „Převeď VČ na VV“, „Vymysli název textu“, „Text vhodně zakonč“ apod. Prezentovány jsou dále náměty s prvky her a soutěží, a to individuálních i týmových, dále rozboru frazémů v propojenosti s výtvarnými aktivitami (ilustrace, komiksové příběhy). Jeden dotazovaný vnímá jazykový rozbor jako přínosný pouze v souvislosti s textem uměleckým, a sice s ohledem na potřebu porozumět mu a pochopit tvorbu probíraného autora. Tento respondent efekt komplexních jazykových rozborů patrně nespátňuje v gramatickém systému učiva („Zbytečné pitvy, zda jde např. o PT nebo PUZ, nepodporuji.“).

Obdobný charakter vykazují odpovědi učitelů základních škol – ti zařazují tvořivé úkoly do systému komplexní analýzy textu v podstatně menší míře. Jako nejčastější typy úloh uvádějí dotváření a variování textu, domýšlení příběhu, úpravy textu ve smyslu změny slohového útvaru, hledání historických a jiných souvislostí, vymyšlení nadpisu/titulu, obměňování a nahrazování slov apod.

Stavba věty podle schématu

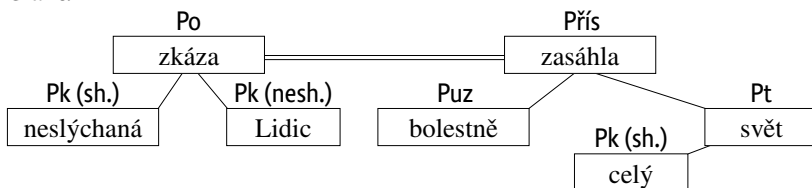
Připomeňme, že příklady na tvorbu textů podle zadaných schémat najdeme v publikaci M. Čechové, K. Olivy a P. Nejedlého *Hrátky s češtinou* (2007). Pokusíme se naznačit, jak přispět k rozvoji žákovské kreativity při práci s větou, kdy se žáci učí graficky znázorňovat vztahy mezi větnými členy v předložené větě. Vycházíme z klasického závislostního pojetí syntaxe (nikoli valenčního), budeme užívat termínu „věta“ (nikoli „výpověď“) a uzualních symbolických označení větných členů. Zatímco grafické zachycování skladebních vztahů doprovázející určování větných členů patří ve školní praxi k tradičním operacím, opačný proces běžný ve školách bohužel nebývá: žákům je zadán graf, a samostatně či za pomoci učitele obsazují jednotlivé větněčlenské pozice alternativními lexikálními prostředky a takto vytvořené větné celky dále rozvíjejí. I když jde o proces poměrně náročný, jeho užitečnost nepochybně koresponduje s požadavkem samostatné tvořivé činnosti žáků.

Uvedme několik konkrétních možností takového postupu. Nejdříve žák vytvoří graf předložené věty, a ten se mu poté stane východiskem pro konstrukci věty nové. Poznamenejme, že je tuto metodu vhodnější uplatnit spíše u žáků středních škol,

zejména gymnázií, neboť vycházíme z předpokladu, že učivo o větných členech a vztazích mezi nimi bylo v 8. a 9. ročníku (v případě víceletých gymnázií v tercii a kvartě) důkladně procvičeno a že s aktivní přípravou k vytváření grafického záznamu vět mají žáci z tohoto období určité zkušenosti. Je nutno počítat rovněž s vyšším stupněm intelektuální a jazykové vyzrálosti (invenční vyspělosti a stylizační obratnosti) řešitelů. Tři následující ukázky obsahují vždy zadanou větu, její graf a tři potenciální žákovská řešení. Věty jsou zvoleny s ohledem na různé typy přísudku.

1. Větu *Neslýchaná zkáza Lidic bolestně zasáhla celý svět.* graficky znázorňuje graf č. 1:

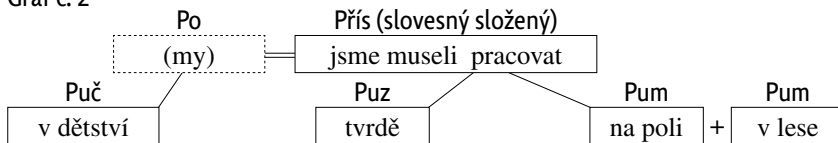
Graf č. 1



- I malá Alenka z hájovny ochotně vyplela zeleninový záhon.*
- Rychlý útočník Viktorie snadno obešel spartánského obránce.*
- Ranní vůně lesa příjemně probudila malé táborníky.*

2. Věta *V dětství jsme museli tvrdě pracovat na poli i v lese.* je zachycena grafem č. 2:

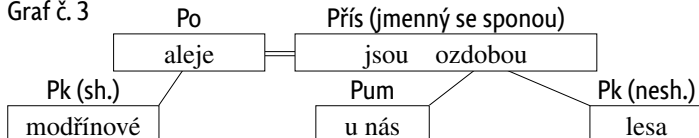
Graf č. 2



- Zítřka můžeme pohodlně nakoupit v Bille nebo v Kauflandu.*
- Už se chceme s chutí usadit na pohovku nebo do křesel.*
- V neděli se máš bez obav zastavit u Pavla i Jirky.*

3. Větě *Modřínové aleje jsou u nás ozdobou lesa.* odpovídá graf č. 3:

Graf č. 3



- Sousedův syn se v Brně stal inženýrem ekonomie.*
- Drůbeží maso bude na oslavě základem jídelníčku.*
- Tenhle fotbalista byl na turnaji středem pozornosti.*

Jsme si vědomi toho, že v uvedeném případě může vytváření vět v sobě skrývat úskalí jisté obsahové nepřirozenosti, neboť podmínka respektovat dané schéma žáky značně limituje. Poznamenejme jen, že obdobný mechanismus práce s grafy by bylo možno demonstrovat rovněž na stavbě souvětí – zde se možnosti autorovy tvořivosti při jeho konstruování výrazně zvyšují, může-li volit libovolný počet vět, jakož i vět-něčlenských pozic v každé z nich.

Odpovědí na otázku č. 7, jejíž podstatou je právě požadavek stylizační kreativity při tvorbě vět na základě zadaných grafů, přináší relativně pozitivní zjištění. Tuto aktivitu zařazují do výuky učitelé obou sledovaných skupin respondentů spíše při procvičování větných členů, a většinou považují zadávání „slepých grafů“ za cenné pro pochopení vztahů ve větě. Z několika odpovědí vyplývá i hlubší záměr tohoto postupu – žáci konstruují formou soutěže či skupinové práce souvislý komunikát a tím vytvářejí krátký příběh. Někteří učitelé tento typ úlohy různě modifikují (určují téma příběhu, tvorbu vět podmiňují zadáváním konkrétních větných členů, včetně několikanásobných apod.). V několika případech uvádějí i využívání grafů pro sestavování souvětí celků. Respondenti, kteří ve výuce tento postup neaplikují, argumentují jeho obtížností, zejména pro žáky nižších ročníků (šestého a sedmého).

S nově vytvořenými větami pak lze pod vedením učitele dále pracovat. Podle tzv. rozvíjecího pravidla můžeme některá slova rozvíjet nejen jistými větnými členy (vznikají tím nové skladební dvojice), ale i vedlejšími větami (vytvářejí se souvětí). Je vhodné dále obměňovat a nahrazovat různé lexikální prostředky vhodnějšími – pro názornost a živost vyjádření upřednostňovat substantiva s užším významem, pracovat se synonymií, s významovým okruhem slov (se sémantickým polem), do vět/souvětí je možno zakomponovávat frazémy či metafory. Dále můžeme vytvářet i skladební skupiny (uplatňovat tzv. rozšiřovací pravidlo) atd., vše v zájmu stylové vhodnosti a výstižnosti jazykových prostředků v daném skladebním celku. Výsledkem takových jazykových operací mohou být řady zdařilých stylizačních variant, tj. různých forem vyjádření totožného či obdobného obsahu.

Je potěšitelné, že většinou učitelů obou dotazovaných skupin není požadavek rozvíjení stylizačních dovedností žáků lhostejný, jak vyplývá z odpovědí na otázku č. 8. Jako nejčastější typy operací se zadanou větou uvádějí její rozvíjení, nahrazování slov stylově vhodnými synonymy či transformací větných členů ve vedlejší věty. O tom, že i další učitelé vidí přínos v upravování předložené výpovědi a ve vytváření vhodných stylizačních variant, svědčí odpovědi „Ano, snažíme se o vyjadřování skutečnosti pomocí různých forem, aby žáci pochopili rozdíly v používání jazyka v jednotlivých stylech.“ „Žáci nahrazují vybrané úseky vět; společně ...vybíráme nejlepší vyjádření, jež pak užijeme v textu.“ Další respondenti uvádějí, že postupují v souladu s učebnicí nebo se zněním otázky.

Syntézou k samostatné produkci textu

Jak vyplývá z první části tohoto příspěvku v souvislosti s komplexními jazykovými rozbory, mělo by se při práci s textem posilovat zastoupení prvků tvořivosti a samostatného řešení úkolů (včetně problémových).

Je však přirozené, že vzhledem k práci s hotovým textem jsou možnosti jazykových operací kreativního charakteru značně omezeny. Naopak jedním z tvořivých

typů úloh, v němž by měl žák prokázat jistou míru individuální invence, ale i stylizační pohotovost, je tvorba celistvého textu limitována např. zadáním určitého počtu jazykových prostředků. Zatímco při jazykovém rozboru textu žák identifikuje, pojmenovává a charakterizuje, popř. zařazuje výrazové prostředky do jazykového systému (dochází k analýze), při samostatném konstruování textu musí určité zadané jazykové prostředky ve svém komunikátu užít (jde o syntézu). Takový postup je pro žáky náročnější z hlediska tvořivého přístupu, protože vyžaduje určitý stupeň autorské improvizace a originality ve vyjadřování, avšak může přispět k realizaci preferovaného požadavku komunikativnosti.

Takové vytváření textu může vykazovat různý stupeň náročnosti. To závisí na více faktorech – jednak na počtu zadaných jazykových prostředků, jež má žák za úkol v komunikátu užít (jejich větší množství limituje žáky při stylizaci relativně více, ale může to být individuální), jednak na jejich obtížnosti (nepochybně schůdnější bude do textu začlenit např. název květiny než adjektivum ve funkci doplňku), dále i na rozmanitosti zadaných lexémů (tj. vycházejí-li ze stejného sémantického pole, či nikoli) apod. Produkce textu bude jistě náročnější i v případě, že budou žákům předloženy jazykové prostředky nejen lexikální, ale i prostředky z dalších jazykových rovin (právě spektrum výraziva celého jazykového systému preferujeme), a dále nebude-li jazykový materiál zadán konkrétně, ale obecněji, jen jako typy jazykových prostředků, tedy např. věta zvolací, abstraktní podstatné jméno, sloveso ve tvaru rozkazovacího způsobu, druhý stupeň příslovce způsobu, citoslovce aj. Tvorbu textu jistě pozitivně ovlivní blízkost, zajímavost tématu, jež bude stanoveno v souladu s probranými útvary (vypravování prožitého napínavého příběhu, líčení poutavé přírodní scenérie, charakteristika literárního či filmového hrdiny, novinová zpráva sportovního či kulturního zaměření, úvaha nad některým z aktuálních společenských problémů atd.).

Dodejme, že by se úkoly tohoto typu v rámci pěstování produkčního slohu měly do jazykového a slohového vyučování zařazovat průběžně na 2. stupni základní školy, dokonce (alespoň okrajově a ve své elementární podobě) již v druhém období 1. stupně základní školy. Přitom samozřejmě musí být respektována didaktická zásada přiměřenosti. Zadání tohoto typu úlohy (včetně tématu) by mělo být vždy doprovázeno vhodnou a účinnou motivací, komunikát by neměl být příliš rozsáhlý, i když tuto okolnost vnímáme jako parametr individuální (některý žák může být vyzrálý, tvořivý stylist, jiný ve své stylizační aktivitě naopak poněkud těžkopádný, neobratný). V zájmu snazší identifikace zadaného výraziva v textu doporučujeme každý z jazykových prostředků označit (buď očíslováním, či odlišným podtržením).

Uvedme jeden z příkladů samostatné žákovské tvorby textu (s poměrně náročným zadáním) na základě uvedeného postupu – po zadání devíti typů jazykových prostředků následuje původní originální komunikát:

1. 3 slova zdobně, 2. 2× tvar trpného rodu, 3. 1× tvar rozkazovacího způsobu, 4. 4 podstatná jména pomnožná, 5. 1× 3. stupeň příslovce, 6. 1 vedlejší věta podmětá, 7. základové slovo přídavné jména *dárkový*, 8. 1 vedlejší věta příslovečná účelová, 9. 2 zájmena přivlastňovací

Dárek

Seděli jsme společně u štedrovečerního stolu. Sestra měla na sobě sváteční šaty a náušnice, které sahaly svými koncečky do bramborového salátu. Připadalo nám, že nejkrásněji vypadala naše maminka. Aby uchovala vánoční atmosféru, usmažila rybí řízky a teď nás neustále okřikovala: „Počkej, máš u pusy kostičku.“ Před večeří byla na stole zapálena svíčka. Po celé kuchyni voněly Vánoce.

Po jídle jsme otevřeli dveře obývacího pokoje. Vidíme ten dárek. Je živý. Radostnými výkřiky byl přehlušován štěkající buldoček.

Domněnku, že stylizační úlohy spočívající v zadání určitého počtu „povinných“ jazykových prostředků, jež mají žáci užít v textu, učitelé volí poměrně často, se potvrdit zcela nepodařilo. Na otázku č. 9 totiž odpověděli dotazovaní respondenti obou skupin záporně. Tři učitelé základní školy a dva učitelé gymnázií uvádějí „Minimálně.“, „Občas.“, v jednom případě registrujeme vyjádření „Ne, ale vyzkouším.“ Pokud má uvedená aktivita v systému produkčního slohu své pevné místo, pak jsou prezentovány náměty ve smyslu vytváření textu s užitím limitovaného počtu konkrétních slov tvořících jeho osnovu nebo zadání tématu a vybraných slov a slovních spojení pro výstavbu komunikátu, dále uplatňování určitého počtu závazných jazykových prostředků při tvořivém líčení (např. dva básnické přívlastky, dvě přirovnání, tři personifikace, dvě básnické otázky aj.). Z několika odpovědí vyplývá alternativa omezit tvorbu textu určitými slovními druhy nebo větnými členy, popř. slovy začínajícími stejnou hláskou či slovy o určitém počtu slabik.

Shrnutí

Na závěr poznamenejme, že naším záměrem bylo nastínit pouze několik možností metodických postupů s uplatňováním prvků tvořivosti. I kdyby se takové postupy ukázaly didakticky účinné jen do jisté míry, nepokládáme je za zbytečné, neboť mohou plnit i funkci ilustrační a motivační.

Malý průzkum, který sledoval uplatňování těchto aspektů žákovské kreativity ve výuce na základních školách a gymnáziích, naznačil jistou míru rozmanitosti metodického přístupu učitelů českého jazyka. Domníváme se, že by seznámení s tendencemi v současné vyučovací praxi, které naše šetření prokázalo, mohlo být pro studenty didaktických disciplín českého jazyka užitečné. Jsme přesvědčeni, že by se komplexní jazykové rozborly měly ve výuce realizovat ve větší míře a systematictěji, zejména pak na gymnáziích, a že by se za jejich nedílnou součást měly považovat tvořivé činnosti. Jako východisko k rozboru by pak měl sloužit text, nikoli věta. Zcela preferujeme konstruování věty na základě grafických schémat, neboť jsme přesvědčeni o přínosu takového postupu. Rovněž postup při samostatné tvorbě textu s využitím zadaných jazykových prostředků (viz ukázkou Dárek ve 4. části) pokládáme za užitečný, a to nejen z důvodu rozvoje žákovské tvořivosti, ale i pro zpětné praktické ověřování znalostí jazykového systému.

Literatura

ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.

ČECHOVÁ, M.; DANEŠ, F.; DOKULIL, M.; HAUSENBLAS, K.; HRBÁČEK, J.; STYBLÍK, V. *Komplexní jazykové rozborly*. Praha: SPN, 1996.

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

ČECHOVÁ, M.; OLIVA, K.; NEJEDLÝ, P. *Hrátky s češtinou. Jazyková a slohová cvičení*. Praha: SPN, 2007.

Na okraj dvoustého výročí nálezů RKZ (1817–2017)

Josef Peřina, Pedagogická fakulta UJEP

josef.perina@ujep.cz.

On the Margins of the 200th Anniversary of Discovering the Manuscript of Králův Dvůr

The study commemorates the 200th anniversary of the discovery of Manuscript of Králův Dvůr. The author analyses the poem Jaroslav, identifies its at least two textual levels and consequently suggests that this pre-romantic literary hoax might have been inspired by epic Baroque texts connected with places of pilgrimage. These texts could have been incorporated in the final form of the hoax. The study also points out the similarities of depicting the ancient history of Czech lands in the Manuscript and in the works of Baroque and pre-romantic authors.

V září letošního roku uplynulo dvě stě let od chvíle, kdy byl nalezen *Rukopis královédvorský* a o rok později *Rukopis zelenohorský*, dvě naše nejznámější literární falza, která výrazně ovlivnila českou kulturu celého 19. století i vědomí o podobě české národní identity. RKZ, jejichž novodobý původ byl v posledních dvou desetiletích 19. století definitivně prokázán, mají pochopitelně své místo i v hodinách literární výchovy na našich základních a středních školách. Jejich výklad bohužel ustrnul po řadu let v dnes již tradičním schématu, představujícím obě díla jako novodobá vzniklá výhradně z rukou autorského okruhu tvořeného Václavem Hankou, Josefem Lindou a Václavem Aloisem Svobodou, která ovlivnila český kulturní a společenský život v 19. století. Novodobý původ těchto děl v 80. a 90. letech tohoto století definitivně prokázali Tomáš G. Masaryk, Jan Gebauer, Jaroslav Goll a Jaroslav Vlček. Rozbor uměleckých textů těchto památek ke škodě věci ustupuje bohužel do pozadí. Žákům je tak představeno pouze holé jádro rukopisného příběhu, které berou jako definitivně uzavřený fakt promlouvající k nim z velmi vzdálené doby, a tudíž v podstatě nudný a nezajímavý.

Aktualizovat výklad rukopisné problematiky může skutečnost, že v souvislosti s RKZ dodnes existuje řada nedorozřešených otázek, jejichž okruh vymezil Karel Krejčí ve své studii *Některé nedorozřešené otázky kolem RKZ* (Slavia, 1974). Za základní chybu dosavadního bádání považuje skutečnost, že jejich vznik je spojován výhradně se závěrečnou fází časově rozsáhlého kontextu preromantické literatury, reprezentované tvorbou příslušníků druhé obrozené generace. Jejich zodpovězení nemůže v žádném případě zvrátit fakt, že se jedná o novodobá falza z počátku 19. století, může však osvětlit způsob vzniku těchto děl, upřesnit jejich autorský okruh a zejména pak přesněji stanovit jejich místo v rozsáhlém kontextu preromantické literatury.

Krejčí oprávněně upozorňuje na skutečnost, že mnohé básně Rukopisů nesou rysy problematizující tradiční zařazení, neboť v nich dle něho zcela chybí subjektivní ossianovský rys, sentimentální erotika a zejména pak romanticky nesené dobové

slavjanofilství patřící mezi dominantní rysy obrozenské literární tvorby ve vrcholné fázi českého preromantismu. To vše vede Krejčího k hledání jiného časového momentu vzniku obou literárních děl a dochází k závěru, že svým charakterem mnohem více zapadají do rané fáze preromantického literárního kontextu z konce 18. a počátku 19. století ovlivněného rezidui barokní tvorby. Skutečnost, že mnohé jejich preromantické rysy lze zároveň vyložit i jako plody literárního baroka, které si libovalo v rozsáhlých exkurzech do dávné historie mnohdy i formou rozličných mystifikací, umožňuje Krejčímu vznést odvážnou hypotézu, jejíž těžiště spočívá v úvaze, že základem některých epických básní RK mohlo být právě nějaké patrioticky zaměřené barokní dílo tohoto typu ze 17. či 18. století, jehož části falzatoři převzali, upravili a nakonec interpolovali do svého vlastního textu. Klade si proto otázku, *zda v počátcích řady tvůrců RKZ nemohl být nějaký Bohuslav Balbín, nebo Pešina z Čechorodu, který se podobal Hankovi znalostí staročeštiny, četbou Hájkovy kroniky, vlasteneckou exaltovaností i sklonem k heroizaci dávné české minulosti, ale převyšující jej talentem básnickým?*

O podobná díla nebyla v Čechách a na Moravě v 17. a 18. století nouze. Barokní patrioti především z řad duchovenstva se v této době snažili dokázat staré katolické tradice zemí Svatováclavské koruny od nejstarších dob. Sbírali a studovali staré české písemné památky, zachycovali všechny sebemenší zmínky o českých světcích, dopracovávali legendy o nich a zaznamenávali zprávy o událostech a zázracích vázících se k poutním místům, která byla nezdídká spojená i s nějakou výraznou historickou událostí patriotického významu. Na základě nejasných dílčích zmínek ve starší literatuře, někdy dokonce navíc jen v ústně tradovaných místních pověstech, vytvářeli ucelené příběhy sloužící jejich záměrům. Taková díla hájila českou katolickou minulost s cílem přispět k obnovení důstojnějšího postavení Čech a Moravy v rámci rakouské monarchie, dále napomáhala procesu rekatolizace, a v neposlední řadě měla povzbudit i sebevědomí a odvahu obyvatelstva v době silícího tureckého ohrožení, které bylo v 17. století aktuálně velmi silně pocítováno na Moravě. K takovýmto dílům patří např. tzv. Štramberská pověst líčící dávnou porážku Tatarů, která byla zpracována jezuitou Janem Tannerem. K tomu, aby tato díla plnila své cíle, nemohla ovšem zůstat uzavřena v latinsky psané podobě v pracovnách jejich tvůrců, ale musela se dostat k česky mluvící veřejnosti. K tomu účelu pak byla vhodná právě poutní místa, která tvořila svým způsobem i literární centra, na nichž se scházela nejširší obec věřících, složená ze všech vrstev obyvatelstva. Zde mohla být podobná díla prezentována v různých podobách od umělecky náročného ztvárnění až po pokleslou formu kramářské literatury. Lidé takto dopracovaný historický příběh, který nebyl ničím jiným než druhem mystifikace, přijímali jako svědectví o dávné minulé realitě. Příběh sám pak žil již svým vlastním životem, byl mnohdy dále doplňován a upravován, případně v nové podobě se stal jedním z projevů lidové zbožnosti.

Způsob vzniku RKZ, nebo alespoň některých v nich obsažených básní postupnou proměnou původní barokní mystifikace v preromantické falzum, by nesporně více odpovídal i mentalitě a způsobu uvažování okruhu preromantických literátů, usilovně hledajících na počátku 19. století nejstarší české literární památky s cílem nalézt v nich specifické rysy české národní povahy a rekonstruovat slavnou českou minulost. Objev zlomku starého textu hovořícího o dávných událostech, byť pocházejícího z mnohem bližší doby, by pro ně byl velmi silným impulzem vybízejícím

je k rekonstrukci celé básně pochopitelně opírající se o další historické prameny. Takovouto rekonstrukci by za vytvoření falza pravděpodobně nepovažovali.

Těžšíště řešení této textologické otázky spočívá v nalezení příslušných barokních textů, o nichž by bylo možno uvažovat jako o výchozích textech pro zpracování konečné podoby některých básní Rukopisů a o prokázání jejich využití při tvorbě těchto děl. Hledání předpokládaných textů má ovšem některá úskalí. Nejvážnějším z nich je skutečnost, že česká barokní literatura není dodnes zmapována a zhodnocena v celé své šíři. Při řešení této otázky však nejsme zcela bez textového materiálu, který požadovanou komparaci umožňuje. Jedná se o báseň Jaroslav z RK, líčící vítězství nad Tatary u Olomouce roku 1241, a barokní texty ze 17. století věnované hostýnskému zázraku. Sám Krejčí ve své studii upozorňuje na možnost, že báseň oslavující Jaroslava ze Šternberka je složena ze dvou částí vzniklých v různých časových obdobích. Své tvrzení opírá o argument, jímž je skutečnost, že závěrečný odstavec Jaroslava svými motivy i jazykem odkazuje k době obrozenecké a budí dojem přílepku k předchozímu textu, spolu s tím, že hrdina této části Jaroslav s předchozím dějem básně vůbec nesouvisí. Spíše by se dle Krejčího očekávalo, že hlavním hrdinou a vítězem bude ten, kdo stál v čele obrany Hostýna a navíc byl nucen čelit slabosti svých spolubojovníků, kteří se po útrapách žízni chtěli vzdát.

Podívejme se proto nyní na celou otázku podrobněji. Hostýnská pověst, která tvoří tematické jádro Jaroslava z RK, je jedním z příkladů výše zmíněných barokních rekonstrukcí. Historiografie i literární věda spolehlivě prokázaly, že pověst sama byla v podobě, kterou známe, dotvořena až ve druhé polovině 17. století. Před touto dobou nenacházíme o ní v historických pramenech žádné zprávy. Ještě v roce 1631 píše bystrický farář na pražské arcibiskupství, že *hlavní má fara jest Bystřice pod Hostýnem... a na Hostýně je chrám starý nekonsekrvaný, patronkou je nejblaholavenější Panna Maria...*, jak vidno o Tatarech a zázraku zde není ani zmínka. Roku 1672, pak v matrice děkanství holešovského nacházíme již něco zcela jiného. Píše se zde: *K tomuto bystrickému kostelu shlíží svatyně hostýnská zbudovaná před čtyřmi sty lety ke cti Blahoslavené Panny Marie, jak nepřetržité lidové podání vypráví.* Poté následuje zmínka o bojích s Tatary obléhajícími Hostýn. Stopy vzniku ucelené pověsti pak vedou k jezuitovi Jiřímu Krugerovi (Crugerius, 1608–1671), kterého patrně drobné zmínky jeho spolubratří z jezuitského řádu opřené převážně o nejasnou tradici přivedly k pátrání po zdrojích pověsti samé, aby nakonec zpracoval svou verzi hostýnského příběhu a zařadil ji do svého díla *Sacri pulveres inclyti regni Bohemiae et nobilium eius pertinentiarum Moraviae et Silesiae*, které vyšlo roku 1669. Předpokládaná mystifikace, která mohla být základem Jaroslava, tak nemohla vzniknout před tímto rokem. Situace se však po vydání Krugerova díla rychle změnila a pověst se začala šířit mezi vzdělanci i prostým lidem a těšila se značnému zájmu a oblibě. Byla zpracována i do podoby kramářských písní psaných pochopitelně česky, jedna z jejích verzí, nesoucí název *Písnička nová horlivá o Blahoslavené Panně Marii Hostýnské*, byla vydána tiskem v roce 1754. Slovo *nová* v jejím názvu pak signalizuje, že již měla nějakou předchůdkyni nebo předchůdkyně. Na některé shodné rysy Jaroslava s touto písní upozornil již V. Flajšhans roku 1932.

Bližší pohled na báseň Jaroslav ukazuje, že se v ní nemusí jednat o jedinou interpolaci uváděnou Krejčím. Báseň se skládá ze dvou samostatných celků, jejichž

poetika a obsahové zaměření se výrazně liší, takže lze vlastně hovořit o dvou samostatných básních vázících se k jedné historické události, které jsou propojeny. Prvou je příběh hostýnské obrany a zázraku, druhou, interpolovanou pak příběh Kublajevny, tatarské tažení do Evropy a Jaroslavovo vítězství u Olomouce. Porovnejme blíže rozdíly mezi oběma částmi básně. Pasáž, jež je verzí hostýnské pověsti, začíná vpádem Tatarů na Moravu, který je důsledkem toho, že dceru tatarského chána z kořistnických důvodů zabili křesťané. Příznačné pro jejího autora pak je, jak obě bojující strany nazývá. Proti Tatarům nestojí Moravané či Češi, ale důsledně jen a jen křesťané. Ti ustoupí v bojovém šiku na Hostýn a zaujmou obranné pozice, v nichž čelí tatarským útokům. Líčení bojových střetů zde nepřekračuje rámec nejnужnějšího zachycení obranných bojových scenerií potřebných pro rozvinutí dalšího děje. Její autor se soustředil především na obraz utrpení, které prožívali obležení, v němž se zároveň prověřovala jejich náboženská víra. Již mnozí kolísali, již se chtěli vzdát, ale hrdinný Vratislav je povzbudil ve víře k Panně Marii a modlitba, s níž se k ní všichni obrátili, byla vyslyšena a následoval zázrak v podobě bouře plnící studánku vodou, zachraňující obležené před žízní. K zázraku jako k duchovnému vrcholu směřuje celá báseň, jím je uzavřena řada, v níž následují za sebou vina, trest, utrpení, pochyby, pokora ústící v modlitbu a zázrak. Báseň se tak stává oslavou víry vítězí. Hlavní konflikt je zde mezi vírou a barbarským pohanstvím, v němž nakonec víra triumfuje.

Autor interpolované části vložené mezi úvod a vlastní boj o Hostýn ji začíná rovněž uvedením viníka tatarského vpádu, který je na rozdíl od barokně pojaté pasáže věnované obraně Hostýna, jasně etnicky vymezen. Původcem ohrožení Evropy jsou loupeživí a krvelační Němci, kteří zabijí dceru chána, Kublajevnu (zde je pojmenována, a vyprovokují Tatary k vpádu do Evropy. Ti se po lých bojích se dostanou až na Moravu. Interpolace pokračuje závěrečnou pasáží, kdy k Olomouci přijíždí vojsko, v jehož čele se do boje řítí statečný Jaroslav. Podrobně a barvitě je pak vylíčen jeho vítězný souboj s tatarským náčelníkem, v němž vynikne síla a udatnost českého vojevůdce. Vítězství Jaroslava je rozhodujícím momentem bitvy, Tataři prchají, vlast je zachráněna. Důležitým prvkem odlišujícím tuto část básně od předchozí je to, že autor nechává za Jaroslavem kvapit do vítězného boje jmenovitě Čechy, ne již pouze obecně pojaté křesťany. Tato část básně odpovídá historismu mladé jungmannovské generace, který vyplýval z rodícího se jazykově pojatého národního vědomí a osvícenské svobodomyšlnosti. V uměleckých obrazech historie vytvářených novou generací již nemají místo mysticismus, vypjatá náboženská vytrženost, obrazy zázraků a symboly náboženského kultu. Tato část básně není tedy obrazem střetu obránců víry s nevěřícími, ale střetem obránců vlasti s jejich nepřáteli, jehož vítězná zakončení zachraňuje vlast před porobou. Oproti hostýnskému hrdinovi boje za víru, o němž není v závěrečné části básně nejmenší zmínky, před Olomoucí triumfuje Jaroslav, hrdina vlastenec. Tato pasáž básně tak splňuje kritéria kladená na hrdinský epos vymezená J. Jungmannem v jeho Slovesnosti.

Interpolaci tohoto tematického celku pak nasvědčuje i jeho výrazná preromantická poetika. Jedná se především o básnické obrazy typu *Lepá Kublajevna jako luna...*, *jako zora po jutru se sieje...*, *jako mrak černý, kehdy ledem hrozí...* kompozita typu *jarobujný, velebyster* a další. Navíc autor této části čerpal i ze zcela odlišného zdroje, než jakým je Krugerova hostýnská legenda, z legendy o sv. Hedvice, jak prokázal již

roku 1886 J. Goll ve své studii *Historický rozbor básní Rukopisu Královodvorského: Oldřicha, Beneše Heřmanova a Jaroslava*.

Příběh věnovaný hostýnskému zázraku by pak mohl mít právě základ v dosud neznámém barokním textu, jenž byl směřován k věřícím. Navštědčují tomu již jeho úvodní pasáže, jímž se autor na rozdíl od všech ostatních epických básní RK obrací přímo na čtenáře, či posluchače slovy *Zvěstuji vám pověst veleslavnú / o velikých pótákách, lútých bojech. / Nastojte i ves svůj um sbierajte, / nastojte i naddivno vám sluchu!* Slovem *pověst* básník zdůraznil především svůj značný časový odstup od zmíněné události, která se měla stát ve 13. století a nechtěně tím odhalil její pozdější původ. Výše uvedené přímé oslovení percipientů a vlastní téma pak básně řadí spíše mezi kramářské písně o zázracích doby barokní než mezi hrdinské písně středověké doby. Je příznačné, že obdobně se na čtenáře obrátil i autor výše zmíněné *Písničky nové, horlivé o Blahoslavené Panně Marii Hostýnské*, který ji začíná slovy: *Pohlédněte, Moravané, proti východu slunce / spatříte horu krásnou, vysokou velice, / na ní Panenku Marii Hostýnskou, tak ji jmenují, /... Je zajímavé, že na tuto shodu i další upozornil již V. Flajšhans v Českém časopise historickém v roce 1932. Jedná se především o shody motivické. V obou básních se objevují motivy ústupu bojovníků na Hostýn, budování obranných valů na jeho vrcholu a tatarského obležení. V Jaroslavovi se uvádí: *V husté tmě křesťené náspy vrhú, / Náspy zakopané kolkol vrcha, / když se tam všichni nšave, / pozdvíže se vešken tábor vrahóv*. Autor *Písničky nové* říká: *Když se tam všichni spravili, silně ohradili, / šancemi všudy po vrchu dokola obtáhli, / Tatar tu hnedky pŕitúhl a všecek kopec oblehl, chític je tam dobítí a v nic obrátiti*. Ani v jedné z nich není uvedena konkrétní etnická identita obránců. *Písnička nová* uvádí: *Mnozí velcí národové, sedláci, pánové / v jednotu se domluvili, moravští krajané...* V Jaroslavovi se pak dočteme: *I u povodňu sich Tatar lútých / kolébáše se voj křesťan stredem, / úsilno sě drúce k siemu chlumku, ...* Obě básně se zmiňují o nedostatku vody a o kolektivní prosbě obležených věřících směřované k Panně Marii, aby je z této nouze vyvedla. Barokní *Písnička nová* uvádí: *V tom žalostivém soužení tu se domluvili, / aby skrz Marii Pannu za vodu prosili, / hned všichni klekli v tom místě, na té hoře převysoké...* V Jaroslavu Vratislav vyzývá obránce slovy: *Za mnú podte, mužie, kto tak smýšlé, / za mnú pŕed stolec Mateŕe Božie!* V modlitbě zahájené slovy biblického žalmu mimo jiné říká: *Vyprost' ny z osidl krutých Tatar / i daj svlažení útrobám našim!* Shodný je i motiv bouře, která bije do tatarského tábora. V *Písničce nové* má ovšem tento přírodní jev poněkud jinou funkci než v Jaroslavu, neboť způsobí záhubu Tatarů. Její autor uvádí: *Hned se tu dolú spustili černí oblakové, / nad Tatarem se spatřili ohniví sloupové, / hned hrom třískal tudy dolú, krev, kamení, kroupy spolu, / i ohně pŕšely, Tatarý hubily*. V Jaroslavovi líčí autor bouři slovy: *...vzdujú větři, zahuče hrom strašný, / chnuŕáše sě tuča po všem nebi, / blsky raz raz bijú v stany Tatar, / hojný pŕieval pramen chlumský zživi*. Ne náhodou těmito slovy končí v Jaroslavu hostýnská část básně.*

Výše uvedené shody nejsou ovšem žádným důkazem toho, že v *Písničce nové* byl nalezen primární barokní text předpokládaný K. Krejčím, tvořící základ Jaroslava z RK, neboť je příliš neumělý a naivizující, odpovídající literární úrovni nižších vrstev. Shody mezi oběma texty ovšem vybízejí k hledání dalšího textu zpracovávajícího tuto tematiku, který se vyšší uměleckou úrovní obracel k náročnějšímu baroknímu publiku.

Jistý, značně neurčitý náznak vztahu k barokním textům nese i báseň Oldřich z RK, líčící vyhnání Poláků z Prahy na počátku 11. století. Zájem barokních patriotů o tento příběh mohla totiž upoutat skutečnost, že Kosmova, Dalimilova a Hájkova kronika líčí tuto událost jako zázrak, který připisuje Kosmas sv. Václavovi, druzí dva kronikáři sv. Janu Křtiteli. Bohužel žádný text z této doby věnovaný vyhnání Poláků není zachován a výše uvedený náznak je bez něho zcela neprůkazný.

Cestu k hledání textů tohoto typu naznačuje opět K. Krejčí, který doporučuje hledat mezi barokními patrioty typu Bohuslava Balbína či Tomáše Pešiny z Čechorodu. Takových osobností bylo pochopitelně v barokní době víc. Jednou z nich byl Jan Jiří Středovský, jehož dílo literární věda ponechala do dnešního dne ke škodě věci stranou zájmu při zkoumání vztahu RK k hostýnské pověsti. Tento farář z Pavlovic nad Bečvou patřil totiž mezi horlivé moravské patrioty barokní doby, sbíral historický materiál, jehož shromáždil značné množství, a navíc je znám jako tvůrce nekritických a značně idealizovaných příběhů z bájného dávnověku Moravy i Čech. Některé indicie nasvědčují i zde jisté souvislosti mezi texty Středovského a RK. Středovský se v nich velmi příznivě vyjadřuje o pohanské zbožnosti starých Moravanů, barvitě líčí jejich slavnosti a oběti bohům. Autor básní Čestmír a Záboj v nich rovněž věnuje obsáhlé pasáže obětem bohům a jejich oslavě. Navíc byl ctitelem české řeči, jejímž významu a hodnotě věnoval rozsáhlou část svého díla *Mercurius Moraviae memorabilium*. Jednalo se vlastně o obranu českého jazyka, která na rozdíl od obdobného cenzurou zakázaného díla Balbína mohla dojít sluchu u širší patrioticky cítící veřejnosti. Profil Středovského i charakter jeho tvorby nedokazují nic více a nic méně než to, že preromantickou generaci počátku 19. století spojovala s autory doby barokní řada společných rysů, mezi něž patřily hluboký vztah k slavné historii, nekritický odív k dávnověku propojený se snahou evokovat jeho atmosféru, láska k české řeči a literatuře i silné patriotické cítění. Tyto vlastnosti spojené s literárním talentem vytvářely základní podmínku pro vznik mystifikací nesoucích řadu shodných rysů v obou časově odlišných údobích.

Vzhledem k tomu, že autorů typu J. J. Středovského bylo v této době více a básnickou tvorbu baroka nemáme zmapovanou v celé šíři, je pro hledání odpovědí na otázky týkající se RKZ stále otevřený prostor. Jejich zodpovězení si tato literární díla bezesporu zaslouží.

Literatura

OTRUBA, M. (ed.) *Rukopisy královédvorský a zelenohorský. Dnešní stav poznání*. Praha: Academia, 1969.

DOBIÁŠ, D. (ed.) *Rukopisy královédvorský a zelenohorský*. Brno: Host, 2010.

FLAJŠHANS, V. Zázrak hostýnský a báseň Jaroslav. In *Český časopis historický*, 38, 1932, s. 78–92.

KREJČÍ, K. Některé nedořešené otázky kolem RKZ. In *Slavia*, 43, 1974, s. 378–396.

Působení učitele češtiny v rumunském Banátu v letech 2009–2016

Hana Herrmannová

herrmannovahana@gmail.com

Teaching Czech in the Romanian Banát in the period of 2009–2016

This article maps the activities of Czech teachers posted to the Czech villages in the Romanian Banat, especially since the school year 2009/2010 until the school year 2015/2016 on the basis of their final reports for the DZS (Dům zahraniční spolupráce), their delegating organization, and of their articles in the periodical *Krajiny češtiny* issued by the same organization.

Obecné informace

V současnosti jsou ke krajanům do rumunského Banátu vysíláni dva učitelé, a to Do mem zahraniční spolupráce (DZS) při MŠMT ČR v rámci Krajského vzdělávacího programu. DZS vydává od roku 2009 nyní i elektronickou ročenku *Krajiny češtiny* (KČ). Právě některé články v ní otištěné, a zejména závěrečné zprávy (ZZ) učitelů z vesnic Svatá Helena (SH), Gerník (GER) a Eibenthal (EIB) od školního roku 2009/2010¹ do roku 2015/2016 budou zdrojem pro stručné nahlédnutí na působení učitele v oblasti.

Postavení učitele a struktura výuky

Čeští učitelé vyslaní DZS do českých vesnic v Rumunsku jsou součástí učitelského sboru školy, ve které působí. Pod školu administrativně spadá škola mateřská, kde je výuka češtiny věcí volby učitele. Rumunská základní škola má osm tříd, druhý stupeň začíná od páté třídy. Od r. 2013/2014 je zavedena povinná nultá třída jako „přípravka“ na školní docházku. Ve Sv. Heleně a v Gerníku jakožto tradičních zemědělských a téměř výhradně českých vesnicích se ve školce i na prvním stupni s dětmi komunikuje a všechny předměty se vyučují česky, v národnostně smíšeném Eibenthalu rumunsky: čeština je tady potom povinný předmět s dotací 3 hodiny týdně. Na druhém stupni se všechny předměty vyučují rumunsky, čeština je tzv. povinně volitelný předmět a její dotace jsou také 3 hodiny týdně.² V Eibenthalu mají ještě žáci 6. a 7. třídy povinný předmět Tradice Čechů v Banátu (1 hodina týdně).

V roce 1999 bylo do Rumunska vysláno pět českých učitelů (Eibenthal, Gerník, Sv. Helena, Rovensko a pedagogické lyceum v Nadlaku),³ nyní jsou vysíláni učitelé dva: jeden do Eibenthalu a jeden do Gerníku a Sv. Heleny. Je pravidlem, že některý

¹ Od tohoto školního roku jsou k dispozici v elektronické podobě na webových stránkách DZS.

² Počty skutečně odučených hodin ovšem varíují podle počtu žáků a jejich konkrétních potřeb.

³ SKOŘEPA, P. Čeština v Rumunsku aneb Místo koně počítá. *Krajiny češtiny*, 2015, s. 11–17.

⁴ SKOŘEPA, P. Závěrečná zpráva, SH, 2009/2010.

⁵ Uvádím zde v zásadě výběr z literatury, kterou jsem používala já. Údaje neobsahují dataci, kterou nemohu ověřit, moje materiály jsou nyní staré nejméně deset let. ŽÁČEK, J. *Slabikář*. Všeň: Alter. SONNBERGOVÁ, M. a KOL. *Písanka I–III*. Všeň: Alter. WILDOVÁ, R. *Písanka ke Slabikáři I–III*. Všeň: Alter. NOVÁKOVÁ, Z. *Český jazyk pro 2. ročník*. Všeň: Alter. NOVÁKOVÁ, Z., WAGNEROVÁ, D. *Čítanka pro 2. ročník I–II*. Všeň: Alter. WILDOVÁ, R., SONNBERGOVÁ, M. *Psaní a mluvnická cvičení. Pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ I–II*. Všeň: Alter. WILDOVÁ, R. a KOL. *Psaní a mluvnická cvičení. Pracovní sešit pro 3. ročník ZŠ I–II*. Všeň: Alter. ČECHURA, R., HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H. *Český jazyk pro 4. ročník*. Všeň: Alter. REZUTKOVÁ, H. a KOL. *Čítanka pro čtvrtý ročník*. Všeň: Alter.

ročník nemá žádného žáka, jiný třeba sedm. Tomu je také potřeba přizpůsobovat celkovou koncepci vyučování, vyučuje se ve sloučených třídách. Svou roli zejména v Eibenthalu hraje rozdílná úroveň češtiny žáků, pracuje se jak s dětmi, pro které je čeština mateřským jazykem, tak s mluvčími, jejichž úroveň češtiny je mizivá nebo nulová. Takto je tomu rovněž u potomků Čechů, kteří navštěvují kroužky českého jazyka v Nové Moldově, Oršavě a Ješelnici. V mnoha závěrečných zprávách se objeví poznámka o nutnosti individuálního přístupu k žákům právě z tohoto důvodu.

Výukové materiály

Rumunské osnovy pro výuku českého jazyka v 1.–8. třídě menšinových škol obsahují učivo, které se v českých školách probírá do 6. třídy.⁴ Ve většině zpráv se objevují standardní učebnice, pracovní sešity a písanky zejména z nakladatelství Alter,⁵ Nová škola,⁶ Prodos a SPN, vyzdvihla bych např. „menšinový“ *Slabikář*⁷ s ilustracemi Matěje Formana nebo publikaci *Učíme se číst*,⁸ která staví na tzv. genetické metodě.⁹ Někteří učitelé pracují také s časopisy z ČR (poskytnutými DZS), jako je *Sluníčko* pro mladší žáky, pro starší *Mateřídouška*, *ABC mladých techniků*, katolický měsíčník pro dívky *IN*, *Praktická žena*, *21. století junior* a se školními časopisy. Pracuje se s knihami ze školních knihoven,¹⁰ nástěnnými obrazy a přehledy či doplňkovými materiály, jako jsou fólie, čtecí karty, počítačové programy, CD s pohádkami a příběhy. Většina učitelů vytváří vlastní pracovní listy.

Výukové metody

Volba výukové metody závisí na věku, temperamentu a úrovni češtiny žáků, s přihlédnutím ke specifickým výuky ve smíšených třídách. Je rovněž třeba mít na paměti, že čeština všech, i těch nejzdatnějších banátských mluvčích, je velice specifická a učitelé zdůrazňují u dětí i na pouze českých vesnicích omezenější slovní zásobu. Zvláštností je, že ve velmi složitých a stále se proměňujících podmínkách učitel pracuje s dětmi od mateřské školy do osmé třídy, a je tak postaven před nelehký úkol zastávat pozici předškolního i druhostupňového pedagoga stejně jako učitele češtiny pro malé cizince. Základní výukové metody jsou ovšem stejné jako v ČR; čím smíšenější skupina, tím více se využívá herních a jiných doplňkových výukových aktivit.

U předškolních dětí a na prvním stupni se opakuje použití obrázků, jazykových her, společného zpěvu, výtvarných a sportovních činností s českými pokyny, promítání krátkých pohádek. Od prvního stupně se stává součástí výuky jazyk. V první

⁶ MÜLHAUSENOVÁ, H., JANÁČKOVÁ, Z., PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 2. Učebnice pro 2. ročník*. Brno: Nová škola. GERŽOVÁ, M., FUKANOVÁ, J. *Český jazyk 2 nově. Pracovní sešit I–II*. Brno: Nová škola. MÜLHAUSENOVÁ, H., JANÁČKOVÁ, Z., PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník*. Brno: Nová škola. MÜLHAUSENOVÁ, H., JANÁČKOVÁ, Z., PŘÍBORSKÁ, O., ZBOŘILOVÁ, J. *Český jazyk 4. Učebnice pro 4. ročník*. Brno: Nová škola. CHÝLOVÁ, H., JANÁČKOVÁ, Z., MINÁŘOVÁ, E., ZBOŘILOVÁ, J. *Český jazyk. Učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola.

⁷ MIKULENKOVÁ, H. *Slabikář*. Olomouc: Prodos. MIKULENKOVÁ, H. *Slabikář. Pracovní sešit I–II*. Olomouc: Prodos.

⁸ WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst*. Praha: SPN.

⁹ ROHÁLOVÁ, K. *Závěrečná zpráva*, EIB, 2011/2012.

¹⁰ Učitelé někdy uvádějí, že při výuce čtení raději používají publikace ze školních knihoven než čítanky. Zajímavý je výběr titulů. Opakují se knihy jako *Z deníku kocoura Modroočka*, *Děti z Bullerbynu*, *Broučci*, *Pohádky B. Němcové*, poněkud překvapivě i *Hončíkova cesta*.

řadě jde o práci s abecedou: banátské děti jsou zvyklé na abecedu rumunskou, a jejich návyky je dosti obtížné odstranit. (V prvních ročnících zejména pomocí přepisu a kontrolní četby, ve vyšších třídách např. prostřednictvím vzájemného opravování písemných projevů žáků.) Jakožto rumunští občané mají banátské Češi v dokladech svá jména zapsaná v ortografii rumunské, ženská příjmení se nepřečtylují (například Iana Caftan je Jana Kaftanová). Vedla jsem děti k tomu, aby svá jména (na školní práce, do školního časopisu) psaly česky, také proto, že jméno představuje významnou součást národní identity. Zaujala mě výuka čtení podle tzv. genetické metody, s níž pracuje K. Rohálová: „Výhodou genetické metody je, že se nejdříve proberou všechna velká tiskací písmena české abecedy, a tudíž již někdy koncem listopadu jsou žáci schopni samostatně číst text a porozumět mu.“¹¹ U stejné učitelky mě zaujalo trénování ústního projevu spojené s nahráváním na kameru.

Většina učitelů klade ve všech ročnících velký důraz na čtení s porozuměním. Využívají například četbu s poslechem CD, otázky k přečtenému, vyprávění o přečteném, ilustrace... Pro rozvoj slovní zásoby nejen při práci s rumunskými mluvčími je využíváno různých her, jak obrázkových, jako je Pexeso, tak jazykových (skládání slov z písmen, vymyšlení slov k písmenům abecedy, doplňování neúplných slov, vymyšlení rýmů k písničkám). Často používanou metodou jsou dramatizace textů či společný zpěv.

Důležitou součástí výuky je seznamování žáků s českou historií a kulturou i s jejich vlastní historií a tradicemi. Toto téma prolíná samozřejmě většinou vyučovacích hodin, ale učitel se mu věnuje i speciálně, např. promítáním dokumentů či hraných filmů o českých pověstech, významných osobnostech, o Banátu atd., s výkladem, debatou, pracovními listy...

Na práci s českými časopisy oceňují učitelé „oddechové formy“ (křížovky, komiksy, krátké zajímavosti); časopis *Sluníčko* lze používat např. pro rozvoj psaní a čtení u menších dětí, rozvoj slovní zásoby při popisu obrázků, jeho koncepce vede děti k tvůrčímu způsobu uvažování, *Mateřidoušku* jsem používala také k projektovému vyučování, kdy jsem se snažila nahrazovat dětem nedostatečnou výuku v jiných předmětech. Práce pro školní časopis, která se mezi učiteli „dělí“, je pak pro žáky motivací především při výuce slohu i gramatiky. Na začátku sledovaného období vycházely tři: *Helenské sluníčko*, *Gernický zvoneček* a *Eibenthalské období*, na konci už jen *EO* a do r. 2015/2016 společný helensko-gernický časopis *GH Okénko*. Vydávání většinou financuje DSSČR (krajanská organizace Demokratický svaz Slováků a Čechů v Rumunsku). Učitel působí jako šéfredaktor, bývá i sazečem a grafikem.

Zajímavé jsou některé „speciálnější“ výukové postupy. Vytváření čtenářských návyků prostřednictvím návštěv knihovny patří asi na první místo. Funkční školní knihovna je ve Sv. Heleně a v Eibenthale. K. Rohálová, aby přivedla děti ke čtení, využívala zkušeností z kursu kritického myšlení.¹² Ve škole se jí podařilo získat učebnu specializovanou pouze na výuku češtiny, tam upravila pro děti čtenářský koutek (vybavený také počítačem s výukovými programy či nosiči s českými filmy). Většina učitelů užívá i promítání českých filmů, často spojené s pracovními listy

¹¹ ROHÁLOVÁ, K. *Závěrečná zpráva*, EIB, 2011/2012.

¹² Více o této metodě lze zjistit ve vynikajícím rozboru ukázkové hodiny, který Rohálová podává ve svém článku v *Krajinách češtiny*. ROHÁLOVÁ, K. *Čtenářské aktivity na Eibenthale*. *Krajiný češtiny*, 2014, s. 84–85.

a např. s debatou o autorech či o předloze. Je využívána také výuka pomocí dopisování, především s dětmi z ČR. Chci uvést i další žádoucí součásti výuky, jako je environmentální výchova (vztah k přírodě v místech, kde v sadech medvědi lámou švestkové stromy, je spíše nepřátelský), zdravotní výchova a prevence (například v oblasti zubní hygieny) nebo výchova k občanství a kritickému myšlení.

Soutěže a festivaly

K nejdůležitějším událostem školního dění zejména na druhém stupni, ale i dění společenského na úrovni celé komunity patří soutěže v českém jazyce a vědomostní soutěže rumunské, spolu s dalšími školními akcemi, festivaly a celokomunitními, zejména náboženskými událostmi. Soutěže v mateřském jazyce jsou velmi prestižní záležitostmi, k nim se také upíná a podle nich je strukturována velká část výuky. Soutěž pro 3.–6. třídu pořádá a financuje krajský spolek Demokratický svaz Slováků a Čechů v Rumunsku, v pořadatelské se střídají školy v jednotlivých vesnicích, účastní se i děti z ostatních českých komunit v národnostně smíšených obcích. Soutěž v mateřském jazyce („olympiáda“ ve slovanských jazycích) pro žáky sedmých a osmých tříd pořádá rumunské ministerstvo školství, účastní se jí děti z české, srbské, chorvatské, ukrajinské, polské a ruské menšiny. Při přípravě úkolů spolupracují místní učitelé s učiteli z ČR. Kromě toho, že soutěže představují pro žáky silnou motivaci k učení, poskytují také prostor k setkávání soutěžících, učitelů i představitelů DSSČR.¹³ Nejenom podporou těchto soutěží a dalších aktivit pro děti, ale i administrativně dávají rumunská oficiální místa najevo zájem o zdárný chod menšinového školství.

Se životem školy jsou významně spojeny také festivaly. Folklorní festivaly pořádané od roku 1990 DSSČR se konají v různých vesnicích, schází se na nich kolem tisícovky hostů a účinkujících. Jednou za dva roky pořádá DSSČR krajský dětský festival v Băile Herculane, kde se setkávají soubory i ze vzdálenějších českých komunit v Rumunsku a Srbsku i soubory z ČR. Tanec a zpěv jsou pro krajanů jednou z nejdůležitějších forem kulturního projevu a vyjádření národní identity. Taneční soubory mají v komunitách velkou tradici, nyní ale kvůli vydlidňování oblasti poněkud skomírají. DSSČR pozval r. 2010 z ČR choreografku Jitku Bonušovou, která se specializuje na studium a výuku tradičních českých a moravských tanců a písní, jako jsou například besedy, které se u krajanů tradují už od jejich příchodu v 19. století. Návěku se účastní také učitelé (místní i z ČR) a získávají tak metodické dovednosti pro další vedení dětí během roku. V komunitách jsou stále činní místní muzikanti, kteří rádi děti doprovodí. Nejde tak jen o tanec a výuku jazyka pomocí textů lidových písní, ale o povzbuzení celé komunity.¹⁴

Mimoškolní aktivity, práce s mládeží a dospělými

Přírozenou součástí práce vyslaných učitelů je nabídka kroužků a volnočasových aktivit, a to nejen pro děti, ale také pro mládež a dospělé. Ať se jedná o výše uvedené tanec nebo o hudbu či divadlo, ale dokonce také o sport, počítače, hry či o působení

¹³ SKOŘEPA, P. Soutěžení v českém jazyce v Rumunsku. *Krajiny češtiny*, 2009, s. 21.

¹⁴ Na festivalech, bálech i při jiných příležitostech vystupují také taneční soubory mládežníků a dospělých, které vede některý krajan.

lektorů z ČR s různým zaměřením, jde vždy o jakési prodloužené vyučování českého jazyka a kultury, jeho doplňkovou metodu; jedním z jejich hlavních cílů je krom poznání a uchování vlastních tradic také zprostředkování kontaktu s živou češtinou a Čechy z ČR.

Díky sponzorským darům bylo možno pořizovat různé hudební nástroje. Už v roce 1999 začal P. Skořepa ve Sv. Heleně s výukou hry na zobcovou flétnu, hraní na hudební nástroje s dětmi a mládeží se časem rozrostlo o další nástroje, hrálo se zejména v kostele při velkých svátcích; Skořepa také vedl helenský kostelní sbor, s nímž se pravidelně účastnil festivalů kostelních sborů. Na Eibenthale se píše o výuce hry na kytaru a na klavír. Já jsem měla možnost ujmout se osiřelého varháníčení v kostele a s ním spojeného vedení kostelního sboru. Snad všichni učitelé nacvičují menší dramati- zace pro školní besídky, někteří připravovali vánoční hry pro kostel. Z významně- ších bych uvedla loutkové představení *Eibenthalský rok*, což je komplexní projekt, který se ve šk. roce 2012/2013 dlouhodobě připravoval v Eibenthalu pod vedením K. Rohálové za spolupráce s místními obyvateli: „Vyprávění sestavovaly děti doma se svými rodiči a prarodiči ... Bylo velice zajímavé číst tyto texty ve škole a mnoho nového jsem se dozvěděla nejen já, ale i samotné děti, které již tyto tradice ne- zažily. Celé představení je oživeno hudebním doprovodem místního harmonikáře a zpěvem písní.“¹⁵ Loutky a kulisy děti vyrobily ve výtvarném kroužku. Sama jsem mohla být účastna dvou velkých divadelních událostí ve školních letech 2007/2008 a 2008/2009. Choreografka a dramatická pedagožka Lenka Tretiagová s dětmi a mládeží z Eibenthalu a ze svého pražského souboru vytvořila dvě tanečně-reci- tační autorská představení *Kdy víly přestávají čarovat* a *Hlasy země*. Šlo skutečně o profesionální projekt, který se nakonec pokaždé podařilo předvést na prestižním mezinárodním festivalu Tanec Praha. Velký význam pro výuku češtiny mají také vystoupení českých divadel, tak např. v roce 2015/2016 přivezl P. Skořepa loutkové divadelní představení souboru z jaroměřské ZUŠ s dramaturgiemi pohádek B. Něm- cové a K. J. Erbena.

Český jazyk je rozvíjen rovněž při výtvarných mimoškolních aktivitách, ve Sv. He- leně a poté na Gerníku se v letech 2009/2010 a 2011/2012 konal díky darované peci dokonce kroužek keramiky (bohužel výpal se ukázal pro školy jako finančně neú- nosný). Skutečně funkční výtvarný kroužek, na jehož vedení se podílely i krajanky, založila v Eibenthalu K. Rohálová. Většina učitelů zaznamenává úspěchy některých prací na Mezinárodní dětské výstavě Lidice.

Na kroužek angličtiny v Eibenthale docházely děti, ale též mládež i dospělí. Již léta působí v celé oblasti Banátu jazyková škola Glossa, která do vesnic o prázdni- nách (jakožto sponzorský dar) vysílá lektory s intenzivními programy výuky a s níž učitel organizačně spolupracuje. Počítačový kroužek, rovněž určený jak dětem, tak dospělým, uvádí ve svých zprávách mnoho učitelů z celé oblasti. Nezřídka se setká- me se sportovními aktivitami. Jmenujme třeba organizování dětského sportovního dne P. Skořepou ve Sv. Heleně, můj každotýdenní sezonní kroužek Sportovní hry a výuku plavání (bazén darovaný příznivci Banátu bohužel brzy podlehl zkáze) nebo pravidelný sportovní kroužek K. Rohálové, kde se děti díky sponzorským darům

¹⁵ ROHÁLOVÁ, K. *Eibenthalský rok. Krajiny češtiny*, 2013, s. 38.

mohly učit také lyžovat či bruslit. Prakticky všichni učitelé uvádějí spolupráci s českými organizacemi Turistické oddíly mládeže a Liga lesní moudrosti, které společně pořádají od roku 2008 pro děti z českých komunit v Rumunsku a Srbsku letní indiánský tábor v údolí gernických vodních mlýnků. Část učitelů zavedla kromě občasného použití českých audiovizuálních materiálů ve výuce také více méně pravidelné promítání českojazyčných filmů.

Další aktivity

Ráda bych ještě připomněla některé specifické aktivity. Učitelé přispívají nejen do „svých“ školních časopisů, ale také do jiných médií, nejčastěji do *KČ*, měsíčníku slovenské a české menšiny *Naše snahy*, vystupují v relacích krajského vysílání Radia Temešvár, stává se, že je učitel interviewován českými médii. Učitel je nápomocen DSSČR, ale také jednotlivcům při sestavování žádostí, vyplňování úředních formulářů a vůbec při komunikaci s českými subjekty. Spolupracuje s organizacemi i jednotlivci z ČR, přicházejícími s nabídkami pomoci a pracovních příležitostí (např. Člověk v tísni a projekt Podpora šetrné turistiky, YMCA Brno – Duhový skřítek a projekt výroby a prodeje textilních hraček místními ženami). Část učitelů zve umělce a lektory z ČR, někteří považují za součást své práce i propagaci Banátu. Mezi své úkoly počítají také údržbu webových stránek, archivační činnost či dokumentování místního dění, tradic, kultury, zachycení významných osobností – ráda bych na tomto místě jmenovala především gernického rodáka a držitele ocenění českého ministerstva zahraničí *Gratias agit*, emeritního arciděkana V. Maška. Velmi významná je spolupráce s místními kněžími a aktivní účast na zdejším společenském a náboženském dění (což často spadá vjedno).

Já jsem se, stejně jako přede mnou O. Syrovátka, na žádost vedení školy každoročně aktivně účastnila pedagogických konferencí konaných ve větších městech regionu. S manželem a přáteli jsme pro děti zakoupili a upravili klubovnu na Baia Nouă, která je stále hojně využívána. V r. 2011/2012 se K. Rohálové podařilo zorganizovat návštěvu krajanů ze Srbska, kteří místním dětem zahráli hru *Pošťácká pohádka*. Ve své zprávě K. Rohálová uvádí: „Pro místní obyvatele bylo krásné setkat se s Čechy, kteří žijí podobně jako oni – jsou menšinou v jiné zemi ... V této oblasti ubývá přirozených důvodů k tomu, proč udržovat češtinu jako živý jazyk, a tohle by mohl být jeden z motivujících prvků.“ Za mého působení přijížděla do Eibenthalu vždy v létě na dva až tři týdny skupina studentů, kteří pobývali v klubovně a každodenně se věnovali dětem (hry, sporty, soutěže, výtvarné a hudební aktivity...). K. Rohálová píše o pravidelných návštěvách dvou aktivistek, které přivezly např. lyže nebo fotoaparát, a také pracovaly s dětmi. R. 2012/2013 získala K. Rohálová nevyužitý prostor v kulturním domě, kde zřídili hernu.

Podmínky pro práci a život učitele

Učitel se zde neobejde bez auta. Po cestách špatných tak, že to nelze stručně vylíčit, naježdí spousty kilometrů za výukou, na olympiády, festivaly, na setkání učitelů a další akce. Školy ve Sv. Heleně a Gerníku již mají bezdrátové internetové připojení a na mnoha místech i mobilní signál, problém s obojím však přetrvává v Eibenthalu. Ubytování učitelům zajišťuje krajský spolek nebo si je učitelé hledají sami. Topí

se dřívím v kamnech, koupelna není běžně k dispozici, a naopak téměř jistý je suchý záchod na dvoře. Pět z učitelů zde ve sledovaném období žilo se svými rodinami, vyučovali své děti a zapojovali je do společných aktivit. Všichni „eibenthalští“ učitelé se zmiňují o významné pomoci svých manželských protějšků.

Závěrem

Situace Čechů v rumunském Banátu se rychle proměňuje. Velkou změnou je, že stále více dětí pokračuje v dalším vzdělávání i po absolvování základní školy. Zatímco v roce 1999 šli ze svatohelenských studovat střední školu jen dva žáci, dnes je středoškolské studium dětí z českých vesnic běžným jevem, část mládeže pak pokračuje ve studiu na vysokých školách. Zda právě toto by mohlo být příčinou oživení českých vesnic (třeba prostřednictvím návratu rodáků v pozici kvalifikovaných učitelů), to ukáže čas. Při svém náročném působení je učitel výrazně podporován právě svou vysílající organizací, DZS vybavuje jeho působíště výukovými pomůckami a technikou, velmi potěšující jsou reflexe učitelovy práce na stránkách *Krajín češtiny*.

Učitelské závěrečné zprávy z rumunského Banátu jsou kronikou i inspirací, stejně jako příspěvky do KC slouží k odborné komunikaci stávajících učitelů. Pro ty nově přichodí jsou mapou neznámé oblasti, do níž vstupují, mohou zde „hledat nové přístupy k výuce češtiny v Banátu a životu tamních Čechů, aby jejich práce měla nadále smysl“.¹⁶

Literatura¹⁷

Příloha č. 2 usnesení vlády ze dne 13. května 2015 č. 348, Pravidla pro uskutečňování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí v oblasti lektorátů a Krajanského vzdělávacího programu. Dostupné na: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/VPRA9WN9U6CS>

ROHÁLOVÁ, K. Eibenthalský rok. *Krajiny češtiny*, 2013, s. 38.

Dostupné na: <http://www.dzs.cz/file/2366/K%C4%8C%205,%20WEB,%207%C2%B42013.pdf>

ROHÁLOVÁ, K. Čtenářské aktivity na Eibenthale. *Krajiny češtiny*, 2014, s. 84–85.

Dostupné na: <http://www.dzs.cz/file/3199/K%C4%8C%206%20WEB%2072014.pdf>

SKOŘEPA, P. Soutěžení v českém jazyce v Rumunsku. *Krajiny češtiny*, 2009, s. 21.

Dostupné na: <http://www.dzs.cz/file/2361/K%C4%8C%200,%20WEB,%2012%C2%B42009.pdf>

SKOŘEPA, P. Čeština v Rumunsku aneb Místo koně počítač. *Krajiny češtiny*, 2015, s. 11–17.

Dostupné na: <http://www.dzs.cz/file/3189/Krajiny%20%C4%8De%C5%A1tiny%20-%20%C4%8D%C3%ADslo%207.pdf>

¹⁶ SKOŘEPA, P. Čeština v Rumunsku aneb Místo koně počítač. *Krajiny češtiny*, 2014, s. 11–17.

¹⁷ Výslovně uvádím pouze citované články z *Krajín češtiny*. Všechny závěrečné zprávy lze najít na adrese <http://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/dokumenty-a-formulare-ucitele/>

Pozvolná proměna příjemce. Tendence v současné české literatuře pro děti

Radek Malý, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

radek.maly@fev.cuni.cz

A Slight Change of Recipient. The Tendency of Contemporary Czech Literature for Children

The article explores the tendencies of the contemporary market with books for children. Initially, we analyse its developments during the last ca 30 years that have brought radical change in this segment. Both the main publishers and their strategies are taken into consideration here. Afterwards some remarkable recent works are introduced, mainly those apparently laying emphasis on its artistic side, for example the works of Tereza Říčanová, Petr Nikl or Lukáš Urbánek. Beyond doubt, artistic creation is one of the features that stimulated unusual growth of the market with books for children in the last ca 10 years.

Původní česká produkce literatury pro děti a mládež představuje v současnosti silnou a sebevědomou složku českého knižního trhu, která je podle údajů Svazu českých knihkupců a nakladatelů posledních deset let stále na vzestupu a má širší zastoupení na českém knižním trhu. Nebylo tak tomu však vždy, proto – před představením několika pozoruhodných titulů poslední doby – nejprve stručně nastiňme kontext, v němž se aktuálně literatura pro děti a mládež nachází.

V období po roce 1989 tvořila nakladatelství dětské knihy jen malou, avšak strategicky významnou část. Zatímco pro 90. léta platí, že knižní produkce pro děti a mládež představovala podíl asi 4 %, v období po roce 2000 se tento podíl postupně zvýšil až na více než 10 %. Tento trend v podstatě kopíruje vývoj ve světě: literatura pro děti a mládež je v období krize tištěné knihy progresivním odvětvím a navíc je dětský čtenář atraktivní z hlediska marketingu jako budoucí zákazník. Proto se např. nakladatelství Albatros uchýlilo i k vydávání knih pro dospělé a mnohá zavedená nakladatelství beletrie pro dospělé se začala věnovat i vydávání knih pro děti a mládež.

Rok 1989 představoval v českých podmínkách nejen ekonomický a politický milník, ale též bod, v němž literatura zásadně změnila svou společenskou funkci. Vedle vzniku některých nových nakladatelství dětské knihy jsou obnovována i dříve zavedená nakladatelství, která se orientovala na dětského čtenáře. Nakladatelství Albatros, dříve jediný státní nakladatelský podnik zaměřený na dětské čtenáře, se úspěšně adaptovalo na podmínky svobodného trhu a nadále patří k největším producentům literatury pro děti a mládež. Základem jeho produkce je stále zlatý fond české literatury pro děti a mládež, avšak nakladatelství hledá a vydává i nové původní tituly.

Po masivním nárůstu celkového počtu nakladatelství na počátku 90. let dochází k nasycení knižního trhu. Enormní počet malých nakladatelství se postupně zredukoval. V případě nakladatelství dětské knihy jde o jednotky až desítky nakladatelství, která zpravidla do svých edičních plánů zařazovala i literaturu zaměřenou na dospělé čtenáře, aby tak mohla udržet kladnou obchodní bilanci. Mnohá nakladatelství se z ekonomických důvodů odmlčují. V druhé polovině 90. let dochází k uklidnění

a stabilizaci knižního trhu a zároveň s tím i k mírné redukci počtu nakladatelství dětské knihy, částečně i proměnou edičních plánů. Současní představitelé nakladatelství dětské knihy se více či méně úspěšně přenesli přes bouřlivá devadesátá léta a nyní patří ke stabilním knižním podnikům.

Roku 2009 byla založena mediální společnost Albatros Media, která koncem roku 2015 zahrnovala dvanáct samostatných nakladatelství. Najdeme mezi nimi tradiční nakladatelství Albatros, ale také Edici České televize nebo nakladatelství knih pro dospělé Plus, které bylo původně edicí Albatrosu. Albatros Media v roce 2015 převzal i vlastnictví dříve samostatných nakladatelství Fragment a B4U Publishing, čímž se v případě posledně jmenovaného odvážně pustil i na pole výtvarně náročných titulů. Vydáváním knih pro teenagery se v rámci společnosti Albatros Media systematicky zabývá nakladatelství CooBoo (zkratka slov „cool“ a „books“). Jednou z nejzásadnějších aktivit, které nakladatelství Albatros v péči o dětského čtenáře vyvíjí, je rozvíjení Klubu mladých čtenářů; tradiční čtenářské platformy, která v době svobodného podnikání redefinovala své poslání.

Koncem 90. let se prosadila některá menší nakladatelství, která vynikla především důrazem na výtvarnou stránku svých produktů. Většina zde vydaných knih vyšla s podporou grantu Ministerstva kultury ČR, který je zaměřen přímo na podporu vydávání knih pro děti, nebo – v případě překladových titulů – s podporou kulturních institutů cizích států. V 21. století se i v této oblasti prosazuje sponzorství knihy nebo její spolufinancování prostřednictvím „crowdfundingu“.

Všechny tři tyto principy dofinancování vydávání dětských knih využívá nakladatelství Meander, které roku 1995 založila překladatelka z angličtiny a autorka Ivana Pecháčková. Produkce tohoto nakladatelství není obsáhlá (zahrnuje několik knih ročně), zato jsou jím vydané tituly vždy pečlivě a nápaditě graficky upraveny a necílí jen na dětského čtenáře, nýbrž i na generaci dospělou. Nejvýznamnější edicí je Modrý slon, nakladatelství však vydává i komiksy v edici Pro emu. Kmenovým autorem Meanderu se stal výtvarník a všestranný umělec Petr Nikl, jehož tvorba překračuje věkové hranice cílové skupiny. Jeho autorské knihy si získaly řadu příznivců a přes svou nákladnost i osobitost patří k nejúspěšnějším produktům tohoto nakladatelství. Ostatně i další produkce je směřována nejen na dětské publikum: edici Modrý slon samo nakladatelství definuje jako „uměleckou“ a ilustrace pro ni vyhotovují významní současní výtvarníci.

Jako alternativní nakladatelství ilustrovaných knih pro děti a mládež samo sebe definuje nakladatelství Baobab, které vzniklo v roce 2000. Baobab se zaměřuje na vydávání původních textů ve spolupráci s nastupující generací výtvarníků, která se profiluje z Ateliéru ilustrace při VŠUP. Tento ateliér vede ilustrátor Juraj Horváth, ten se svou manželkou Terezou Horváthovou nakladatelství založil. Mezi kmenové autory Baobabu patří např. spisovatel Jiří Dvořák nebo ilustrátoři Tereza Řičanová či Petr Šmálec, avšak v tomto nakladatelství vyšly i reedice knih klasiků českého „bilderbuchu“ Daisy Mrázkové a Aloise Mikulky. V současné době toto nakladatelství při vydávání knih spolupracuje s nakladatelstvím GplusG. Významnou akcí vycházejícím z tohoto nakladatelství je mezinárodní festival malých nakladatelů spojený s veletrhem pod názvem Tabook, konaný od roku 2012 každoročně v říjnu v Táboře.

Nakladatelství Brio vzniklo roku 1993 a zaměřovalo se primárně na pohádky a knížky pro děti, vycházely v něm však i populárně-naučné průvodce a příručky. Vyprofilovalo se v něm několik edičních řad. Na exotické pohádky a mýty dalekých nebo dávných kultur a civilizací se zaměřovala řada Pohádky z celého světa zahrnující obsáhlé a výpravné publikace. V edici Poklady světové literatury vyšly např. *Bajky* Jana de La Fontaina, *Tři mušketýři* Alexandra Dumase či *Pohádky bratří Grimmů* s ilustracemi Adolfa Borna. Další významnou edicí Bria bylo 366 vyprávění na každý den. Knihy tohoto nakladatelství byly ve francouzské mutaci distribuovány i na francouzský knižní trh. Roku 2012 se nakladatelství Brio stalo součástí nakladatelství Slovart.

Z významných nakladatelství, která svou produkci doplňují o edici knih pro děti, je nutno jmenovat Práh (např. edice Největší Češi sjednocená grafickým projevem Renáty Fučíkové), Host, Argo, Mladá fronta, BB art či Paseka. V posledně jmenovaném nakladatelství vydává své knihy Pavel Šrut ve spolupráci s ilustrátorkou Galinou Miklínovou – z jejich tvůrčí dílny vzešla nejúspěšnější současná česká dětská kniha, obsáhlá trilogie s názvem *Lichožrouti*. Jedním z nejmladších českých nakladatelství zaměřených výhradně na tvorbu pro děti, konkrétně na lepopela, je pražské nakladatelství Běžíliška. To kromě profilové řady lepopel vydává i edici miniaturních knížek s názvem Mikroliška.

Za pozornost stojí produkce určená dětem z nakladatelství Labyrint, jehož edice Raketa uvedla na český trh „bilderbuchy“ Petra Sise či knihy tvůrčího dua Milady Rezkové a Lukáše Urbánka. Od roku 2015 Labyrint čtyřikrát ročně vydává také časopis *Raketa*, který výrazným způsobem oživil českou literární scénu: jedná se o vkusný časopis bez reklam zaměřený na děti mladšího školního věku, který vzniká ve spolupráci s mladší generací talentovaných výtvarníků a autorů.

V období po roce 2000 dochází k prolnutí nakladatelských trendů v České republice a ve světě. Objevují se knihy pro „mladé dospělé“ (young adults) a lze pozorovat příklon k tzv. „all-age-books“, tedy knihám pro všechny věkové kategorie. Nápadný je i příklon k intermedialitě (knihy bývají doplněny CD s načteným textem, animovaným filmem nebo počítačovou hrou), k literatuře faktu a k výpravným publikacím se zaměřením na historii.

Dětských knížek vychází značné množství, ale zároveň se tato oblast vyznačuje silnou hodnotovou rozkolísaností. Přetrvávajícím problémem zůstává pozice literární kritiky. Revue *Zlatý máj* zanikla roku 1997 a nenašla adekvátního následovatele. Sporadicky se recenze na knihy pro děti a mládež objevují na stránkách literárních časopisů či deníků, avšak systematická reflexe přístupná zejména širší veřejnosti stále není přes snahy odborníků a některých publicistů (např. na stránkách odborného časopisu Tvořivá dramatika) dostatečná.

Ke zvyšování prestiže dětské literatury by měly napomáhat literární a knižní ceny. V médiích se největší pozornosti dostává knižní soutěži Magnesia Litera. Je příznačné, že svou kategorii v ní má dětská kniha až od roku 2003, tedy až od svého druhého ročníku. Největší úspěch zde tato kategorie slavila roku 2007, kdy kniha *Záhádky* Petra Nikla získala v této soutěži titul Kniha roku, oslovila tedy porotce ze všech kategorií. Od roku 1992 napomáhá zvýšit prestiž a povědomí o literatuře pro děti soutěž Zlatá stuha, organizovaná Českou sekcí IBBY (International Board on Books

for Young People). Ceny jsou každoročně udíleny ve čtyřech oblastech: původní česká slovesná tvorba, překlad, výtvarná tvorba a komiksová tvorba. Zvláštní pozici mezi cenami určenými dětské knize zaujímá anketa Suk – čteme všichni a ceny s ní spojené. Jedná se o celostátní anketu dětí, učitelů a knihovníků školních a veřejných knihoven, v níž se rozhoduje o nejoblíbenější knize pro děti a mládež za uplynulý rok. Cílem je upozornit pedagogickou i ostatní veřejnost na nové tituly a zároveň zjistit reálné čtenářské preference dětí.

Z hlediska literárních ocenění je nejúspěšnější českou dětskou knihou roku 2016 *Vynálezárium* Robina Krále – knížka z nakladatelství Běžilíška, která oživuje klasické básnické útvary (někdy značně vzdálené současnému světu dětí, ale i pedagogů) epickou formou živých popisů vzniku různých vynálezů. *Vynálezárium* získalo v roce 2016 Literu ve své kategorii i Zlatou stuhu v kategorii literatura faktu pro děti a mládež. Jde o knihu v několika ohledech zvláštní, vícevrstevnatou, vlastně o knihu-koncept. Ostatně tímto směrem se ubírají už několik let trendy v zahraničí a poslední dobou i u nás. Svědčí o tom i mezinárodní ohlas rovněž konceptuální knihy *Hlava v hlavě* básníka Ondřeje Buddeuse a výtvarníka Davida Böhma vydané poprvé roku 2013, která byla roku 2016 vydána v překladu do němčiny a je nominována na ocenění Deutscher Jugendliteraturpreis.

V nakladatelství, které *Hlavu v hlavě* vydalo, tedy v Labyrintu, se rozhodli oživit postavu už kultovního cestovatele doktora Racka. Kniha s názvem *Doktor Racek – cesta kolem světa za 31 písmen* otvírá velké téma celé řady aktuálních dětských knih: čím dál složitější svět a pokusy o jeho mapování. Knihu vytvořil tvůrčí tandem výtvarníka Lukáše Urbánka a spisovatelky Milady Rezkové a anotace na zadní straně obálky vábí děti i jejich rodiče na „první punkovou abecedu“. Abeceda je to ovšem spíše nonsensová.

Svoje *Obrazy světa* přivedla na svět po dlouhém čekání i osobitá výtvarnice Tereza Říčanová. Pro nakladatelství Babobab naposledy vytvořila v podobně opulentním duchu *Noemovu archu*, ale tentokrát dokonce vykročila z formátu knihy. V papírové kazetě najdeme čtrnáct map – archů s výjevy „světa podle Říčanové“. Začíná se vesmírem, přes zeměkouli a podzemí se dostaneme do ledových hor i zahrad a skončíme návštěvou u lidí, tvorů a kouzelných předmětů.

Od Petra Nikla jsme si navykli z nakladatelství Meander očekávat i hodně zvláštní knížky. Jejich autor otevřeně deklaruje, že primárně pro děti nejsou, ale je víc než jasné, že jim neublíží – možná na rozdíl od některých kýčů, kterých jsou regály knihkupectví plné. Konstantou Niklových knih je však skvělé nejen knihářské, ale i výtvarné zpracování. V tomto ohledu jsou jeho poslední dvě knihy výjimečné: *Slovohledě* vydané roku 2016 nepřinesou ani jednu ilustraci; je to totiž knížka plná typogramů. Autor hledá výhradně prostřednictvím písmen a jejich umístění na barevné ploše souvislosti mezi slovem a obrazem a v ideálním případě nachází jejich symbiózu. Podobný vztah, tentokrát však z pozice obrazu, pojednává autor i ve své aktuální knize *Jinotaje opic*. Jde o svérázný atlas, který je psán písmeny stvořenými výhradně z obrázků opic – tedy opět obrazové básně, pouze jiného druhu.

Je zřejmé, že za nebyvalým rozvojem knižního trhu v oblasti knih pro děti a mládež nestojí jen zájem o ilustrovanou knihu podněcovaný obavami o budoucnost tištěné knihy v digitální éře. Čím dál tím více se ukazuje, že příjemci ilustrovaných knih nejsou

jen děti či mládež – a to v celosvětovém měřítku. Jde o pozoruhodný paradox, který však napomáhá rozvoji této oblasti, jež se v českém prostředí pro svou technologickou, potažmo finanční náročnost neobejde bez podpory státu. Z hlediska podpory rozvoje čtenářství je tento trend dvojsečný: ukazuje se, že děti sice budou mít co číst, ale ne ve všech případech si s interpretací textů (a někdy i ilustrací) poradí bez asistence dospělého. Avšak spolupráci dospělých a dětí při čtení takto náročné knihy můžeme vnímat i jako vítaný bonus.

Literatura a prameny

BUDDEUS, O.; BÖHM, D. *Hlava v Hlavě*. Praha: Labyrint, 2013.

NIKL, P. *Slovohledě*. Praha: Meander, 2016.

NIKL, P. *Jinotaje opic*. Praha: Meander, 2017.

KRÁL, R. *Vynálezárium*. Praha: Běžilíška, 2016.

REZKOVÁ, M.; URBÁNEK, L. *Doktor Racek – cesta kolem světa za 31 písmen*. Praha: Labyrint, 2016.

ŘÍČANOVÁ, T. *Obrazy světa*. Tábor: Baobab, 2016.

ČEŇKOVÁ, J.; MATOUŠEK, P. *Nejlepší knihy dětem 2015/2016*. Praha: SČKN, 2016.

MALÝ, R.; NEŠPOR, J.: *Lexikon českých nakladatelství dětské knihy*. Olomouc: VUP, 2015.

MALÝ, R. Jak se v Česku cení dětská kniha. In MACHALA, L., DAMBORSKÁ, A. (eds.): *Cenová bilance 2014*. Olomouc: VUP, 2015, s. 21–28.

MALÝ, R. Věkové vymezení čtenářských skupin a proměna syžetů současné české literatury pro děti a mládež. In KOUDELKOVÁ, E. (ed.) *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Bor, 2014. s. 11–21.

TUREČKOVÁ, M. (ed) *Zpráva o českém knižním trhu 2015/2016*. Praha: SČKN, 2016.

ŠUBRTOVÁ, M. (ed.) *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež (1990–2010)*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

Jazyková poradna

Užití nominativu jmenovacího

Ivana Svobodová

svobodova@ujc.cas.cz

Using the Nominative in Proper Nouns

The paper attempts to decide whether to use the nominative or context-driven case in the structures consisting of the common and proper nouns.

V rozpětí několika dní jsme obdrželi dva dotazy týkající se stejného jevu. V prvním se tazatel ptal na to, zda je chybný název *Slavnosti města Pohořelice a okolí*. Důvodem byla kritika jednoho spoluobčana, z jehož rozsáhlého stanoviska vyjímám: „Každý, kdo ví, jak se skloňuje jméno Svoboda, pozná, že slovní spojení ‚Problémy starosty Svoboda‘ je nesprávný. Naproti tomu, kupodivu, málokoho pobouří použití názvu ‚Slavnosti města Pohořelice a okolí‘ místo správného ‚Slavnosti města Pohořelice a okolí‘. Jsou-li názvy obcí neskloňné či jinak obtížné, pak je oprávněné použití prvního pádu jména obce.

Pokud je skloňování jména obce snadné, výsledný název jednoznačný a srozumitelný, pak by měl být použit správný tvar. Navíc kdo město nezná, se může domnívat, že název města je ta Pohořelice.“

Druhý dotaz zněl: „Prosím o vyjádření, který z výrazů je správný, případně špatně: přestěhoval se do ulice Myslíkovy nebo/i přestěhoval se do ulice Myslíkova.“

Oba tazatele zajímalo to, zda zeměpisné jméno následující po apelatihu (*město, ulice*) skloňovat, nebo ne, jinými slovy, zda je možné zvolit nominativ jmenovací. Jeho podstatou je, že se skloňuje jméno řídicí a jméno závislé zůstává nesklonné.

Nominativ jmenovací rozhodně nelze užít ve spojení s osobními jmény, v tom má spoluobčan prvního tazatele pravdu. Existují však příjmení, která mohou zůstat ve spojení s rodnými nebo s obecnými jmény (*pan, malíř, umělec* atp.) nesklonná. Jde převážně o jména cizího původu, jejichž způsob skloňování je obtížný a pro něž je charakteristický velký rozdíl mezi fonetickou a grafickou podobou, např. *Delacroix* [Delakroa], *Marais* [Maré], vedle podob *od malíře Delacroixe* [delakroáze], s *Jeanem Maraisem* [žánem marézem] lze zvolit i od malíře *Delacroix* [delakroa], s *Jeanem Marais* [maré].

Pokud jde o spojení apelatíva a propria, nominativ jmenovací se v minulosti uplatňoval především u názvů děl, novin, časopisů, rubrik: v *povídce Babička* (nikoli v *povídce Babičce*), v *časopisu Květy* atd., u názvů organizací, institucí, jejich provozoven: ve *státním podniku České lesy, do družstva Rozvoj, v hotelu Morava*, názvů výrobků: s *čisticím prostředkem Jar* atp. Postupně se rozšířil i k zeměpisným jménům, zpočátku zejména k cizím. Svou roli mohla sehrát i skutečnost, že mnohá z nich – na rozdíl od českých – jsou nesklonná (*Mississippi, Soči, Honolulu* atp.)¹. Dnes je jeho užití zcela běžné, a to i u jmen domácích, třebaže V. Šmilauer (d. cit. v pozn. 1) uvádí, že možné je pouze na *řece Vltavě*, tzn. že se má skloňovat i proprium (o jiných zeměpisných názvech se nezmiňuje). U jmen českých řek, jak vyplývá z Českého národního korpusu (ČNK), stále převládá skloňování obou jmen (*na řece Labi, na řece Berounce, na řece Ohři*). U názvů hor se většinou volí jen proprium, apelatívu se běžně vypouští (*na Sněžce, na Pradědu*). Výjimkou je *Říp*, před něj se slovo hora často předsouvá a v tomto případě zůstává proprium často nesklonné, např. v ČNK zcela převládá spojení *na hoře Říp*.

Podívejme se blíže na názvy českých obcí a měst. Nominativ jmenovací jednoznačně převažuje u trojslovných nepředložkových názvů, jejichž první člen tvoří substantivum (takových názvů je velmi málo): z *obce Hora Svatého Šebestiána, k obci Hory Matky Boží*. U dvouslovných názvů, jejichž prvním členem je adjektivum, se užívá jak nominativ jmenovací, tak se celý název skloňuje. V ČNK jsem ověřovala názvy: *České Budějovice, Kašperské Hory, Valašské Meziříčí, Červený Kostelec, Velké Žernoseky, Dolní Němčí*, tedy názvy obcí a měst různé velikých. Ve 2. pádě převažuje užití nominativu jmenovacího, ale vyjma názvu *Dolní Němčí* se vyskytují i tvary skloňované. V 6. p. i u jmen, u nichž se skloňují oba výrazy, vlastní název v daleko větší míře zůstává nesklonný.

Zcela odlišnou situaci zaznamenává u jmen jednoslovných. U jmen velkých měst (*Praha, Brno, Ostrava, Plzeň, Liberec, Olomouc*) v 2. p. zcela převažují tvary s oběma skloňovanými výrazy, v 6. p. také. Vymyká se jméno *Ostrava*, u něj podle ČNK v tomto pádě převládá nominativ jmenovací. U dalších jmen (*Benešov, Mikulov, Tábor, Náchod, Prachovice*) autoři v 2. p. upřednostňují podoby s oběma skloňovanými tvary, ale v 6. p. ve většině případů volí nominativ jmenovací.

¹ ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1966, s. 180–181.

Vraťme se k prvnímu dotazu. Pro ty, kteří by nevěděli, zda je jméno *Pohořelice* pomnožné, nebo ne, by byl tvar *Pohořelíc* opravdu dobrým vodítkem. Rozhodně však nelze označit užití nominativu jmenovacího v daném případě jako nesprávné.

V názvech veřejných prostranství se výrazy *ulice/třída* běžně vynechávají. Pravidlem to bývá v adresách: *Myslíkova 4, Praha 2, Česká 7, Brno*, atp. Nevynecháme-li je, je třeba adjektivum skloňovat, a to bez ohledu na to, zda stojí na prvním, nebo na druhém místě: *bydlí v Myslíkově ulici, bydlí v ulici Myslíkově*. Třebaže se užití adjektiva v nominativním tvaru rozmáhá, nepovažujeme ho za náležité. V těchto případech totiž nejde hovořit o nominativu jmenovacím, který se uplatňuje pouze ve spojení dvou substantiv, kdežto v názvech ulic jde o spojení adjektiva a substantiva.

Rozhledy

Český jazyk a literatura ve světě

Dalibor Dobiáš

dobias@ucl.cas.cz

Setkání lektorů češtiny v zahraničí a učitelů u krajanů v Domě zahraniční spolupráce

Jako každoročně, i vloni se v Praze sešli již poosmé univerzitní lektori češtiny a učitelé u krajanických komunit, které vysílá do evropských i mimoevropských destinací Dům zahraniční spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v rámci Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. Seznámili se se stavem Programu a novinkami ve výuce češtiny jako cizího jazyka a navzájem si také vyměnili zkušenosti, které v místech svého působení v uplynulém roce získali.

Program, který navazuje již na podporu výuky češtiny v zahraničí v uplynulém století, v současnosti umožňuje, aby na 39 zpravidla univerzitních pracovištích a u 14 krajanických komunit v Evropě, Americe, Asii a Africe působili čeští lektori a učitelé, a vybavuje tato pracoviště knihami a dalšími učebními pomůckami. Významně tak rozšiřuje počet míst, kde si může zahraniční zájemce češtinu a české realie na nejvyšší úrovni osvojit, a přispívá k udržení a rozvoji českých kulturních tradic. To je zřejmé v případě lektorů působících v evropských zemích, ale i v mimoevropských destinacích jako v Egyptě, Indii, Číně či na Tchaj-wanu. Podobnou roli má činnost učitelů u jihovýchodoevropských a jihoamerických krajanických komunit, jejichž příslušníci často nemají možnost pravidelně navštěvovat Českou republiku.

Na setkání byla představena i platforma, kterou se Program obrací na širší českou veřejnost: již osmé číslo rozsáhlé ročenky *Krajiny češtiny*, redigované Lucií Šafarčíkovou a Olgou Vlachovou. Rozhovor s ministryní školství Kateřinou Valachovou se zabývá obecně stavem Programu v roce 2016. Většina příspěvků představuje jednotlivá zahraniční pracoviště, historii a specifika příslušných univerzit a krajanických komunit, jejich významné osobnosti a počiny, aktivity tamních lektorů a učitelů, resp. jejich studentů a žáků v rámci studentských konferencí a výměn, projektové práce apod. (v osmém čísle se jedná, vedle portrétů dalších destinací, zvláště o příspěvek Markéty Pilátové o brazilském

Batayporā a Jany Sovové o italském Udine). Dokumentuje i praktické problémy, s nimiž se lektori a učitelé někdy setkávají, a jejich možná řešení. Číslem konečně prostupují také informace o příbuzných aktivitách dalších institucí a spolků.

Setkání, *Krajiny češtiny*, ale např. i zprávy o činnosti lektorů a učitelů, které Dům zahraniční spolupráce zároveň zveřejnil, zrcadlily přínosy programu. Doložily, že dílo lektorů a učitelů, doplňující aktivity pracovníků zahraničních univerzit a komunit, a posléze i jejich studentů a žáků přispívá nejen k růstu přeshraniční spolupráce, podnikání a zahraničního povědomí o české kultuře, že však může podpořit i kulturní život Čechů v zahraničí (např. ve spolupráci s programem České školy bez hranic). Ukázaly také, že akce, jakými jsou výměny mládeže, kulturní projekty, překlady a konference apod., na nichž se vysílání lektorů a učitelů podílejí, vytvářejí jedinečné a cenné mosty mezi kulturami, a zaslouží si proto dlouhodobou pozornost z české strany.

Srpnové setkání lektorů a učitelů v Domě zahraničních služeb potvrdilo rovněž pokrok, který podpora výuky českého jazyka a literatury v zahraničí ze strany českých institucí v uplynulém desetiletí doznala. Je škoda, že i přesto se zahraniční bohemistika, jako vcelku exkluzivní obor s nízkým počtem studentů, v řadě případů potýká s existenčními problémy, kupř. že četné univerzity ruší bohemistické a slavistické profesury po odchodu současných vyučujících do důchodu. Řešení uvedené situace však Program do jisté míry přesahuje a vybízí, pokud jde o českou stranu, spíše k úvahám o koordinaci zahraniční kulturní politiky, a to i s jinými státy, vůbec (příkladem hodným následování může být mj. cílená podpora překladů detektivních próz skandinávskými zeměmi, která přispěla nejen k širšímu zájmu o uvedenou kulturu, ale také o jejich studium na vysokých školách).¹

Vzpomínka na Vlastu Podhornou

Naděžda Kvítková

nadezda.kvitkova@seznam.cz

S podívem zjišťujeme, že právě v tomto roce uplyne už sto let od narození vysokoškolské učitelky a didaktičky Vlasty Podhorné. Pro nás, kteří jsme ji mohli osobně poznat, zůstala v paměti živá, svěží a vždy plna nových nápadů.

V. Podhorná vystudovala na brněnské filozofické fakultě obor čeština – angličtina. Během své učitelské praxe působila na několika jihomoravských základních a středních školách, kde se setkávala při vyučování i s žáky ze Slovenska. S touto pro leckoho neobvyklou situací se dovedla velice dobře vyrovnat. Osvědčilo se jí, že čas od času dávala slovenským žákům příležitost, aby se mohli projevit ve své mateřštině. Sama si velmi dobře osvojila spisovnou slovenštinu, pochopila její specifika ve srovnání s češtinou. Ostatně seznámení se slovenštinou bylo tehdy jako jeden tematický okruh uvedeno i v tehdejších učebních osnovách. Slovenština se tak stala později jejím významným odborným zájmem, jak o tom svědčí publikace *Nejdůležitější rysy spisovné slovenštiny* (Olomouc, 1978).

Pro pedagogické i odborné působení mělo velký význam, že se jí podařilo v r. 1955 přejít na Palackého univerzitu v Olomouci, a to se zaměřením na didaktiku českého

¹ Některé z nejbližších čísel ČJL přinese zprávu o letošním prázdninovém, devátém setkání lektorů a učitelů češtiny v zahraničí.

jazyka. Svým živým a neformálním přístupem v seminářích dovedla zapůsobit i na ty studenty, kteří přišli na fakultu s jednoznačným zaměřením na literární složku předmětu a kteří v jazykovém vyučování viděli jen suchou gramatiku a nepřívětivý pravopis. Pro ně a nejen pro ně napsala *Metodiku vyučování české mluvnici a pravopisu* (1962). Se studenty diskutovala o otázkách jazykového vyučování, takže v didaktice češtiny neviděli jen nutné zlo, ale pochopili ji jako důležitou součást celkové odborné výbavy na učitelské povolání.

V. Podhorná často zdůrazňovala, že pro učitele je důležité, aby dobře ovládal učební látku odborně a tak ji mohl úspěšně prezentovat metodicky. Sama soustavně studovala, aby věděla, co nového se děje v jazykových disciplínách, a to nejčastěji v oblasti syntaxe. Na brněnské filozofické fakultě získala r. 1967 titul PhDr. a kandidátky filologických věd. V oblasti didaktické se habilitovala na FF UK v r. 1977, a to na základě práce *Uplatnění textových programů a algoritmů při vyučování syntaxi*. V r. 1979 byla jmenovaná docentkou.

V. Podhornou zajímalo vše nové, co se v didaktice objevovalo. Participovala tak na státních a rezortních úkolech zaměřených na modernizaci vyučování českého jazyka. Od 60. let se intenzivně zabývala problematikou programovaného učiva. Sestavovala a ve škole aplikovala vlastní textové programy. Dokonce vytvořila celou sérii programů z tvarosloví pro tehdejší novinku – vyučovací strojek KE 3. To vše se dělo v době, kdy bylo tzv. programované vyučování v módě a kdy se vyskytovali i nadšenci z řad učitelů se svými nápady i jejich realizacemi. K této situaci se dovedla postavit reálně a kriticky. Na základě svého výzkumu totiž dospěla k závěru, že programované učení je vhodné jen pro některé obtížnější partie učiva, může být pouze doplňkem vyučování pro některé žáky. Jak zjistila, nejvýraznější úspěchy se projevily u žáků klasifikovaných třetím stupněm.

Díky svému jazykovému vybavení (znalost angličtiny a němčiny) soustavně sledovala zahraniční odbornou literaturu a získané poznatky se snažila uplatnit ve svém pohledu na vyučování češtiny. Iniciativně se snažila proniknout do problematiky využití počítačů v didaktice. Pracovala na výzkumném úkolu *Samočinné generování syntaktických úloh z jazyka mateřského pro žáky škol II. cyklu*. Výsledky svého výzkumu publikovala ve skriptech FF UK v Olomouci pod názvem *Využití jazykových materiálů generovaných počítačem ve výuce* (Praha, 1984).

Didakticky orientované články publikovala v časopise *Komenský* a *Český jazyk a literatura*, přispívala také do sborníků FF UP. Filologickou erudici projevila jednak ve studiích o jazyce autorů Párala, Strnadela, Václavka a zejména při konfrontaci češtiny a slovenštiny z hlediska překladu. Zajímavě a osobitým způsobem s didaktickým záměrem zpracovala skripta *Jazykové prostředky uměleckého a publicistického stylu ve škole* (Olomouc, 1983). I dnes, po řadě let, mohou upoutat její jazykové rozborů ukázek z děl O. Pavla *Smrt krásných srnců* a *Jak jsem potkal ryby*. U Hrabalových *Postřižin* se soustředila na rozbor jeho tehdy dost neobvyklé syntaktické textové výstavby, v díle V. Párala *Mladý muž a bílá velryba* se zaměřila na oblast rytmu a na různé kondenzační prostředky sledovaného textu.

V. Podhorná měla pochopení pro specifické situace v odborných školách a učňovských zařízeních. Těto problematice věnovala skriptum *Vyučování na školách vychovávajících mládež pro dělnická povolání* (Praha, 1980). Rovněž si uvědomovala složitost práce s dospělými v mimořádných formách studia. Ukazuje to její skriptum *Specifické rysy středoškolského studia u dospělých* (AUPO, Paedagogica – psychologica 19. Praha, 1981: 71–101).

Působení docentky Podhorné se zdaleka neomezovalo jen na vysokoškolské pracoviště. Ochotně a ráda spolupracovala s institucemi, jako byly tzv. krajské pedagogické ústavy, často přednášela jejich metodikům a učitelům, vystupovala i na celostátních akcích, v Brně předváděla ukázkové vyučovací hodiny.

Ráda se tak setkávala se svými bývalými žáky. Ve svém vztahu k žákům se vždy vyznačovala velkou empatií, sledovala jejich učitelské působení a povzbuzovala v jejich někdy hodně složitých situacích. Její zásluhou známe vynikající učitelky jako autorky pedagogických čtení a zejména jako přispěvatelky do časopisu *Český jazyk a literatura*, např. L. Hájkovou, H. Plškovou, A. Devátovou. Z mužů si zaslouží připomenutí alespoň doc. S. Pastyřík z univerzity v Hradci Králové. Patří však k nim ještě mnoho dalších učitelů a učitelů, kteří mají nepochybné zásluhy na výchově a vzdělání svých žáků.

Z literárního muzea

Vladimír Novotný

vlno@seznam.cz

Jan Opolský

Poslední romantik českého symbolismu. Tento lichotivý přídomek míval za života v současnosti neprávem opomíjený básník a prozaik Jan Opolský, rodák novopacký, žijící v letech 1875 až 1942. Zároveň se již touto charakteristikou může dávat najevo, že český literární symbolismus neztělesňuje v žádném případě pouze Otokar Březina. Nejspíše ve své sugestivní poetice v té době div že ne nedostižný Březina, nikoli však básník osamělec; symbolistickou estetiku za jeho časů rozvíjeli a kultivovali i jiní tvůrci. Byli ovšem nejednou opravdu jiní: i v symbolistním kontextu zjevně odlišní. Patřil k nim kupříkladu i „podkrkonošský“ Opolský a jeho tvorba, mající důstojné místo v půlstoletém vývoji novějšího tuzemského písemnictví.

Tento tvůrce dlouho působil ve svém rodišti a živil se jako kreslič v tamější malířské dílně – nebo, jak to laskavěji pojmenovává Arne Novák v Přehledných dějinách literatury české, jako „dekorativní malíř“. Až na prahu čtyřicítky si našel zaměstnání v textilní továrně, s níž přesídlil z Nové Paky (v níž byl posléze pohřben) do Prahy a zejména po penzionování se aktivně podílel na meziválečné činnosti literárních a výtvarných spolků (zvláště v Umělecké besedě nebo v redakční radě Lumíra). To už měl nemalé tvůrčí renomé a právem se připomínají jeho dlouhodobé přátelské kontakty s Josefem Karlem Šlejharem nebo Viktorem Dykem. Těšil se od svých počátků i nemalému uznání literární kritiky: nikoli náhodou byl ve stati rekapitulující jeho přínos české literatuře pojmenován jako „brusič slovesných drahokamů“.

To je jistěže mnohem přesněji než vzletně mluvit v souvislosti s umělcem o „lovci ukrytých nebo vzdálených krás“ Opolský debutoval jako básník ve čtyřiaadvaceti letech a jeho oceňovaná prvotina s příznačným názvem *Svět smutných* (1899) byla vnímána jako dílo pokračovatele Karla Hlaváčka. Odtud pramení i dobové váhání literárních historiků a kritiků, zda má tvůrce blíž k dekadentní nebo symbolistické poezii. Zvláště jeho rané sbírky: *Klekání* (1900), již oprávněně věnoval samostatnou studii Jaroslav Med; dále *Jedy a léky* (1901), byly velice ceněny: jak připomíná Lexikon české literatury, obdiv si zasloužil především autorův smysl pro kolorit symbolických krajin duše a sugestivní baladičnost jednotlivých strof. Připomenout lze také subtilní psychologizující postupy

v jeho veršované lyrice, důraz na citovost a na nuance lidského rozpoložení, jakož i na hlaváčkovskou hudebnost verše.

Poměrně záhy se Opolský této poloze, tolik symptomatické pro estetické tendence z rozhraní 19. a 20. století, vzdálil a stále častěji psal společensko-kritickou sarkastickou a satirickou poezii, mj. *Mrst ironie a satiry* (1911). Za jeho vrcholné pozdní básnické dílo bývá považována knížka *Čtení z hvězd a obelisků*, nikoli v nerudovském, nýbrž v novoromantickém pojetí přinášející novodobé „písňě kosmické“. Ze syntetického zpětného pohledu se zdůrazňuje, že to byl „jemný a zářivě dekorativní lyrik“ nebo „svrchované distinguovaný básník“, jenž nikdy „nepřestal šperkovati“ své umění verše. Když ho Arne Novák srovnává s Hlaváčkem a Jiřím Karáskem ze Lvovic, výstižně soudí, že se od těchto dvou poetů a esejistů liší autor Světa smutných zejména klidnějším temperamentem a rovněž tím, nakolik z jeho symbolistické poezie vytryskává „citlivý, nervně vznícený a bolestně zjištěný impresionismus s ironičností přízvuku až nihilistického“.

Z dnešního pohledu má pravděpodobně Jan Opolský větší význam jako prozaik než jako básník, ačkoli se prozaické tvorbě věnoval ve větší míře až ve zralém věku: značná část jeho povídkových souborů vznikla v rozpětí jediného desetiletí, v letech 1918–1928. Nešlo ovšem o povídkový žánr v epickém smyslu: autor i v próze inklinoval spíše ke kratším lyrickým útvarům téměř nedějovým. Mnohdy v nich volil tematiku uměleckou (zaměřoval se na postavy malířů, hudebníků nebo herců a psal též eseje o velkých českých a světových výtvarnících). Ve stopách předčasně zesnulého Arthura Breiského a především díky své obdivuhodné obrazotvornosti přesvědčivě evokoval historické výjevy nebo významné osobnosti minulých časů, a to zejména s typicky symbolistním záměrem „postihnout tajemství vnitřní podstaty předmětů a věcí“ (Jiří Zizler), namátkou již v knize *Muka a zdání* (1921). Takto meditativně zacílený je však i posmrtně vydaný soubor autorových „duchaplných bibelotů“ *Hranolem kříšťálu* (1944). Právě z něho odcitujeme i umělcovo krédo, vyslovené ve chvílích, kdy se podle slov Opolského již „blíží čas rozloučení se světem“ a kdy rekapituloval svou touhu po „bezúskočné životní prostotě“.

Na sklonku své lidské dráhy, v „básnické závěti“ uveřejněné až posmrtně, na začátku čtyřicátých let, v próze nazvané *Z básnického testamentu*, konstatoval spisovatel (s určitým polemickým přízvukem) takto vyznavačsky: *Nebyl jsem mnoho zamilován do šedivých reálních pravdiček a přesvědčivosti, byl jsem však převážně živ ze síly symbolů, jejichž vyjádření žádá slova v každém ohledu tříbeného. Symbol sám o sobě podobá se jemné kouli ze skla poloprůhledného, jež kromě toho, že zrcadlí svým způsobem celý svět, uzavírá ještě v sobě na nejvzácnější barvy bohaté prismatické jádro, hořce dráždící ke svému vyluštění. Proto u slov, jimiž se má symbol vyjádřiti, je tak nutno přehlížeti vedle hudební i k malířské jeho povaze. Musí být seřaděna ve věty tak jako měkce plynoucí mračna, sterym způsobem ozářena.*

Tak praví Jan Opolský. Po roce 1945 se nad ním pohříchu uzavřela nelítostná hladina zapomnění. Existuje pouze nepříliš rozsáhlý výbor z jeho prózy a poezie, vydaný před několika desetiletími. Přitom jde nejen o osobitého básnického tvůrce, nýbrž také o jednoho z největších mistrů české lyrizované nebo lyrizující prózy s expresivními obrazy a s vysokou slovesnou kulturou. Žel i většina jeho meziválečných titulů, díla a dílka literáta zahleděného „do niter lidí i věků“, vycházela jen v bibliofilských edicích. Jsou to však prozaické knížky a sbírky veršů, v nichž se sluší a patří „svátostně listovati“.

Ukázka z povídky *Upír z knihy Upír a jiné prózy* (1926) na: www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Karel Čapek a jeho generace

Jiří Poláček

1572@mail.muni.cz

Thomas Ort: *Umění a život v modernistické Praze. Karel Čapek a jeho generace, 1911–1938*. Praha: Argo, 2016, 280 stran.

Osobnost a mnohostranná tvorba Karla Čapka stále přitahují pozornost literárních vědců, a to jak našich, tak i cizích. Svědčí o tom například kniha Jiřího Opelíka *Uklizeny stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívažkem o Josefovi* (2016) či monografie Mirny Šolić *Slovo a obraz: Karel Čapek a žánr cestopisu* (2015). Další čapkovskou novinkou pocházející od zahraničního badatele je publikace Thomase Orta *Umění a život v modernistické Praze*, mající podtitul *Karel Čapek a jeho generace, 1911–1938*. Její autor je profesorem historie na Queens College, součástí City University of New York. K českým čtenářům se tato kniha, v původní anglické verzi vydaná roku 2013, dostává v kvalitním překladu Tomáše Míky a v působivé grafické úpravě Martina Radimeckého, který v ní použil reprodukce výtvarných děl Josefa Čapka, obálek soudobých periodik a dokumentárních fotografií.

V obsáhlém úvodu Ort nejprve vymezuje pojetí své publikace, charakterizuje čapkovskou generaci (kromě bratří Čapků do ní řadí Františka Langera, Ferdinanda Peroutku či Josefa Kodička) v konfrontaci s generací roku 1905 a také přibližuje situaci v české kultuře před první světovou válkou a v meziválečných letech. Připojuje nástin životních osudů Karla Čapka a informuje o jeho světové známosti, jež je menší než kdysi. Své úvodní pojednání uzavírá charakteristikou následujících pěti kapitol.

V první z nich vytváří obraz Prahy roku 1911 jako kubistického města (navazuje tak – zčásti polemicky – na knihu Carla E. Schorskeho *Vídeň na přelomu století*, 2000). Zabývá se tu Skupinou výtvarných umělců a jejím Uměleckým měsíčníkem, recepcí kubismu a expresionismu, soudobými výstavami. Konfrontuje Prahu s Vídní a Budapeští a také uměleckou generaci devadesátých let s generací čapkovskou, u níž právem akcentuje optimismus a důvěru v nový svět. V druhé kapitole se zaměřuje na vztah Karla Čapka a předválečné modernistické generace. Mimo jiné v ní objasňuje Čapkovu reflexi filozofie Henriho Bergsona, dobové spory o kubismus (třeba svár bratří Čapků s Emilem Fillou) a negativní soudy o futurismu. Velkou pozornost věnuje architektuře, v níž se střetáve kubismus se secesí a wagnerovským funkcionalismem, přičemž v těchto střetech lze vidět analogii ke konfliktům spisovatelských generací.

Jádrem třetí kapitoly Ort učinil odraz první světové války v tvorbě Karla Čapka. Všimá si velké frekvence válečných motivů v jeho pracích, dopadů války na jeho osobní život a osudy dalších příslušníků jeho generace (někdy se hovoří o „rozprášené generaci“). Sleduje rovněž Čapkovy názorové proměny související s pragmatismem (v tvůrčí sféře tyto proměny náležitě ilustruje konfrontací dvou verzí hry *Loupežník*) a jeho následný příklon k jednotlivci, kontrastující s kolektivismem nezvalovské generace. Je tudíž logické, že další kapitola je zaměřena na vztah čapkovské generace a této mladší generace, jejímž organizačním centrem byl Devětsil. Ort tu rekapituluje meziválečné generační střety a analyzuje stati

F. X. Šaldy, Karla Teigehe, Františka Götze, Josefa Kodíčka, Václava Nebeského a obou Čapků, odlišné pojetím poměru umění a života. V tomto kontextu interpretuje soudobou tvorbu Karla Čapka, konkrétně romány *Továrna na Absolutno* a *Krakatit* a hru *Věc Makropulos*.

V poslední kapitole též ve spojitosti s dobovým děním analyzuje další Čapkova díla: hru *Adam stvořitel*, *Povídky z jedné kapsy* a *Povídky z druhé kapsy*, leč hlavně takzvanou noetickou trilogii. Přesvědčivě interpretuje *Hordubala*, v *Povětroni* nachází souvislost s noetickou teorií perspektivismu (viz Ortega y Gasset: *Vzpoura davů*) a za jeho ústřední téma pokládá samotu a pokus o její překonání. V brilantní interpretaci *Obyčejného života* upozorňuje na jeho blízkost Musilovu *Muži bez vlastností* a v autorových akcentech empatie, plurality a překonávání konfliktů správně vidí jeho reakci na soudobé evropské události.

V závěrečném shrnutí se znovu vrací ke generační problematice a poměrům v meziválečném Československu, přičemž zdůrazňuje fenomén komunikace, a to v umělecké tvorbě i praxi: vyzdvihuje například pátečníky, ale bylo by možno mluvit i o družnosti členů Devětsilu. Celek Ortovy monografie dotváří poděkování mnoha jednotlivcům a institucím, obsáhlý poznámkový aparát (ze čtenářského hlediska by byly vhodnější poznámky pod čarou), soupis pramenů a literatury a jmenný rejstřík. Je nasnadě, že zasvěcený čtenář – třeba učitel češtiny – mnoho věcí z této monografie zná. Přesto ocení autorův pohled zvenčí, aplikaci namnoze cizí odborné literatury a zejména výklad Čapkovy tvorby v širokých dobových souvislostech.

Popisy nepřeskakovat

Robert Adam

robert.adam@ff.cuni.cz

Fedrová, Stanislava – Jedličková, Alice: *Viditelné popisy. Vizualita, sugestivita a intermedialita literární deskripce*. Praha: Akropolis, 2016. 392 s.

Po řadu desetiletí je ve stylistice i literární vědě zakořeněna stereotypní představa popisu jako útvaru neatraktivního, neupoutávajícího dostatečně čtenářskou pozornost, ba někdy i při vnímání děje rušivého. S návykem některých čtenářů přeskakovat při četbě prózy popisy počítají nejen úpravci textů populární literatury v digestových adaptacích a textů pohádkových v jejich komerčních vydáních pro děti (ti popisy zkracují, nebo i vypouštějí), nýbrž už i autoři učebnic. Stanislava Fedrová a Alice Jedličková, pracovnice Ústavu pro českou literaturu AV ČR, se ve své loni vydané knize snaží odhalit kořeny těchto stereotypů, a hlavně literární popis rehabilitovat a poukázat na jeho svěbytné a mnohostranné kvality. Budiž řečeno rovnou, že se jim to daří s velkou přesvědčivostí. Pomáhají jim v tom mj. teoretické inspirace mnoha filologickými disciplínami a přístupy – od klasické rétoriky přes funkční stylistiku a naratologii až po teorii vidění a kognitivní psychologii.

Učitelé českého jazyka a literatury patří k hlavním adresátům této publikace, vždyť právě oni mohou vhodným výběrem textových ukázek a interpretačních postupů ve výuce zmíněné stereotypy bourat. Češtináře, který se *Viditelných popisů* chopí, je třeba nejprve povzbudit, aby se nenechal odradit délkou knihy ani náročnou dikcí; jde o knihu vědeckou, nikoli popularizační, a na hojně užívání řeckých a latinských citátových termínů a slov typu *experientialita* nebo *průlinčítý* je nutno si zvyknout. Za vytrvání bude

odměněn, neboť sledovat interpretace, jimiž autorky dokládají rozmanitost a vynalézávatost forem i funkcí literárních popisů, je mimořádně obohacující (ostatně tak jako interpretované popisy samé). Je velmi pravděpodobné, že si čtenář-češtinář mnohokrát řekne: „Tohle musím zkusit se svými studenty.“

Prvním problémem, na něž autorky obracejí pozornost v úvodních kapitolách, je dvojaké chápání opozice popisu statického a dynamického. Stylistika na jedné straně vykládá rozdíl mezi nimi jako závislý na tom, co se popisuje (substance nebo stav vs. děj), na druhé straně je obvyklé oceňovat dynamizaci popisu v moderní literatuře, a tedy rozdíl vykládat v opozici negativní/překonaný vs. pozitivní/inovující. Autorky upozorňují i na mylnost častého ztotožňování dynamizace popisu s jeho subjektivizací. Další nevýhodou tradičního pojetí popisu je požadavek jeho struktura od důležitých/nápadných znaků k okrajovým, jehož dodržení z popisu vytváří umělou strukturu neodpovídající běžné zkušenosti. Přitom Josef Jungmann chápal jako základní takové pořadí informací, jaké odpovídá zkušenosti smyslového vnímání popisovaného předmětu.

Jedním z okruhů děl, na něž se napírá interpretační pozornost *Viditelných popisů*, jsou díla českého realismu. Autorky se soustřeďují zvláště na popisy vedené ze stanoviska některé postavy jakožto pozorovatele: U Terézy Novákové spojují odlišnosti v pozorovatelském postoji jednotlivých postav s odlišným náhledem na svět daným jejich vírou. U K. V. Raise nacházejí souvislosti mezi popsányými zrakovými vjemy pozorovatele a jeho aktuálními sociálními vazbami k okolí a nastiňují proměny pozorování odrážející psychologický vývoj postavy: popisy tak plní důležitou roli ve výstavbě celku textu, z něž není šťastné je vytrhávat, a stávají se nositeli symbolických významů. Pozornost je věnována i grafickému rozvržení pozorovatelského popisu – jeho odstavcovému členění, užití pomlček – a ikonické souvislosti tohoto rozvržení s průběhem pozorování. Realistický popis, ukazuje se, někdy zahrnuje jen to, co postava může vidět ze svého stanoviska, nebo dokonce jen to, co ji zajímá. U Aloise Jiráka si autorky všímají mj. popisů vedených z pozorovatelské pozice postavy neschopné některé popisované jevy adekvátně interpretovat („...zašla k sochám vpravo, vlevo. Byly nějaké bohyně, pokryté tu a tam už žlutavým lišejníkem.“), v nichž nadosobní vypravěč úsudek postavy neopravuje.

Jiráskovo popisné mistrovství se projevuje rovněž tím, že v próze odehrávající se v určitém historickém období koncipuje popisy prostředí tak, aby odpovídaly způsobu, jakým v tomto období ztvárňovalo prostor výtvarné umění. (Pro autora této recenze byl výklad této skutečnosti, doprovázený ukázkami jak textovými, tak – v obrazové příloze knihy – malířskými, nejvíce fascinujícím místem knihy.) Různorodé vztahy mezi literárním popisem a výtvarným uměním (intermedialita) představují další z tematických dominant *Viditelných popisů*. Autorky je sledují vedle Jiráskových próz např. v Arbesových romanetech, ale také v románě Miloše Urbana *Lord Mord* (mluví v té souvislosti o „epizaci ekfráze“: jde o zapojení scén ztvárněných na skutečných – např. Schikanederových – obrazech do děje románu), v próze Jany Šrámkové *Zázemí* (vypravěčka popisuje dojmy, jež v ní v dětství vyvolávaly obrazy v babiččině bytě, a snaží se vybavit si tak jejich dávno zapomenutou podobu) a v jedné z *Malířských povídek* Františka Langera (několik postav zde každá posvém interpretuje tytéž abstraktní malby). Mimořádně působivá je interpretace Hrabalovy prózy *Harlekýnovy milióny*, v níž postava umělecká díla, jimiž je obklopena, nevnímá jako nositele významů, nýbrž projektuje je do svého života. V próze tato postava mj. popisuje obraz, jež autorky po bezmála detektivním pátrání nakonec identifikovaly.

Předmětem popisu jsou v uvedených literárních dílech nejen předměty, scénérie a postavy, ale mnohdy jejich pozorování, vnímání a zakoušení (s. 314). Autorky *Viditelných*

popisů nacházejí přesvědčivé doklady toho, že popis může být „zprostředkováním jedinečné individuální zkušenosti“ (s. 299); smyslová zkušenost je pak nejen předmětem deskripce, nýbrž i jejím strukturním principem a také předpokladem jejímu rozumění. Popis a vyprávění se jak na obecné rovině, tak v konkrétním díle doplňují i prostupují navzájem. S. Fedrová a A. Jedličková píší v posledním odstavci své monografie (s. 351): „Soudíme, že popis má větší reprezentační, kompoziční i imaginativní potenciál, než jaký mu je obvykle přisuzován.“ Sloveso „soudíme“ je tu nemístně skromné: autorky uvedené tvrzení svou knihou dokazují nade vší pochybnost.

Autentický pohled do výuky českého jazyka

Stanislav Štěpáník

stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

Zuzana Šalamounová: *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta MU, 2015.

Jazyk má v procesu socializace jedince zásadní roli. Monografie *Socializace do školního jazyka* Zuzany Šalamounové přináší pohled na specifika školního jazyka a proces začleňování se žáka do diskurzu školy a způsobů komunikace ve škole, především pak komunikace odborné; škola představuje specifické jazykové společenství (s. 11). Autorka, odborná asistentka Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, nejenže poskytuje teoretický pohled na školní jazyk a jeho roli v procesu socializace, ale především prostřednictvím množství dokladů získaných empirickým výzkumem velmi konkrétně popisuje proces (re)konstruování školního slovníku, používání jazyka při práci s algoritmy a proces socializace do školního jazyka obecně.

Teoretická část sestává ze čtyř hlavních kapitol. Školní jazyk autorka chápe jako „jazyk, který zprostředkovává obsahy, jež činí školu školou – je jazykem, kterým se hovoří o učivu“ (s. 11). Je-li zaváděn nový termín (skoro jistě překladem anglického běžně užívaného termínu *school language*), bylo by záhodno jej usouvztažnit s termíny etablovanými v české pedagogice, tj. např. *pedagogická komunikace*, *školní komunikace* či *výuková komunikace*, zvláště má-li u nás bádání v oblasti školní komunikace tak značnou tradici, spolupracovala-li autorka s K. Šedovou a R. Švaříčkem na monografii *Komunikace ve školní třídě* (vydal Portál v r. 2012), v níž jsou termíny definovány již v první kapitole, a konstatuje-li autorka hned na začátku, že „pod pojmem školní jazyk by bylo možné (kromě užší definice, z níž v celé práci vychází – viz výše; pozn. S. Š.) chápat jakékoli uplatňování jazyka v prostorách školy“ (s. 11). Nedomnívám se, že je nutné či prospěšné měnit standardní terminologii a zavádět termíny nové (např. *školní jazyk* namísto *výuková komunikace*, *vědecký jazyk* namísto *metajazyk*); motivace autorky pracovat s novými termíny tak zůstává nejasná (jako jediný důvod se jeví doslovný překlad terminologie anglické).

Školní jazyk je charakterizován tím, že se v něm projevuje speciální načasování promluv, potřebnost relevantnosti ve vztahu k tématu, standardní syntax, dekontextualizace a explicitnost, konzistentnost a používání vědeckého jazyka (s. 12) a absence emocí (s. 15). Zároveň při užívání školního jazyka sledujeme dva základní vzorce: (a) tematický vzorec se vztahuje k učivu, (b) organizační vzorec se vztahuje k managementu třídy.

Specifičnost komunikace ve výuce spočívá v tom, že je předem dán (odborný) obsah komunikace a zároveň komunikace probíhá podle předem známých pravidel – nejčastěji pozorujeme tzv. IRF strukturu (initiation, response, feedback – tedy otázka učitele, odpověď žáka a zpětná vazba učitele). Je typické, že „žáci ve třídě interagují v zásadě pouze na požádání“ (s. 33) a „jen doplňují tematický vzorec, který otevřel učitel – nikdy jej však nezačínají vytvářet sami“ (ibid., opravdu nikdy?). Mj. právě tím autorka vysvětluje, proč jsou naše třídy spíše tiché a nedochází v nich ke spontánní interakci.

Od prvních čtyř teoretických kapitol autorka v páté kapitole přechází k vlastnímu výzkumu; je chvályhodné, že těžšíště recenzované monografie tvoří právě výzkumná část. Nejprve podrobně objasňuje metodologii výzkumného šetření a následně popisuje svá zjištění, která dokladuje na konkrétních ukázkách z výuky. Příručka je cenná pro češtináře tím, že autorka empirická data získala v hodinách českého jazyka, čtenáři se tak dostává přímého vhledu do výuky češtiny na 2. stupni ZŠ.

Výzkumný vzorek Šalamounové byl tvořen celkem čtyřmi učitelkami, které jí byly doporučeny jako příklady dobré praxe: Alžběta s 22 lety praxe, Lucie s 23 lety praxe, Michela s 20 lety praxe a Sabina s 16 lety praxe. Autorka pozorovala jejich hodiny a vedla rozhovory s nimi i se žáky. Jednalo se o třídy v 7. a 8. ročníku, probíraným obsahem bylo učivo ze syntaxe (významové poměry mezi souřadně spojenými větami a větnými členy, věty jednočlenné, dvoječlenné a větné ekvivalenty a druhy vedlejších vět) a morfologie (skloňování obecných jmen přejatých a cizích vlastních jmen). Zkoumané skutečnosti oborově didaktické jsou zobecněny na úroveň obecně didaktickou, neboť vyvozené koncepty jsou aplikovatelné i v ostatních předmětech – sledujeme totiž jeden konkrétní aspekt práce s obsahem, jenž je společný všem předmětům: osvojování si pojmu a jeho následné aplikace ve výuce.

(Re)konstrukce školního slovníku (tedy sám proces socializace do školního jazyka) probíhá dle autorky ve čtyřech fázích:

- fáze střetu jazyků, kdy dochází ke střetu každodenního a „vědeckého“ jazyka, učitelky zatím místo termínů používají běžná slova,
- fáze „bilingvní“ (označení úmyslně uvádím v uvozovkách – viz dále), kdy se termíny začínají ve výuce objevovat ve větší míře, avšak stále jsou používány paralelně se slovy každodenní komunikace,
- explicitní „vědecká“ fáze, kdy nastává praktická aplikace pojmů a předpokládá se, že žáci pojmy a termíny uplatňují ve svých promluvách a že se již veškerá komunikace učitele a žáků odehrává pouze v rovině vědeckých pojmů,
- implicitní „vědecká“ fáze, kdy se „pojmy (zde jde však podle mého názoru zcela jistě o termíny – pozn. S. Š.) definitivně stávají prostředkem práce s jazykovými příklady“ (s. 107) a jsou již používány „pouze jako prostředek, díky němuž je možné různým způsobem dále pracovat s učivem“ (ibid.), někdy se dokonce zcela vytrácejí „a zůstávají tušené, nicméně zamlčené“ (s. 109).

Jak je zřejmé, bylo by vhodné ujasnit vztah *pojmu* a *termínu*, které jsou ve výkladu používány promiskue. Domnívám se též, že není možné v kontextu základní či střední školy hovořit o „vědeckém“ jazyku – ve škole se nejedná o vědecké poznání, nýbrž o didaktické zprostředkování vzdělávacích obsahů, jež z vědeckého poznání vycházejí, avšak jsou pro účely školní výuky didakticky transformovány, resp. rekonstruovány – srov. Knecht (2007). To, co má autorka na mysli, bych nazval spíše *metajazykem* – ten zahrnuje

prostředky sloužící k vyjadřování o jazyku a jeho součástí jsou také termíny. Zároveň se mi nejeví jako šťastné označení „bilingvní fáze“ – bilingvismus jako dvojjazyčnost je spojován zpravidla se znalostí mateřského a cizího jazyka, navíc se znalostí dokonalou. V tom, co se míní zde, se však nejedná ani o jedno z uvedeného.

Šalamounová dále rozebírá vztah mezi pojmem a algoritmem. Jako algoritmus označuje postupy, „jež sestávají z řady myšlenkových operací, díky nimž je možné řešit jednotlivé jazykové problémy vztahující se k učivu českého jazyka“ (s. 118; dle Čechové & Styblíka, 1998), prostřednictvím algoritmů se žáci učí zařadit pod abstraktní pojem (...) jeho izolované modely (...) a dále s nimi pracovat (ibid.; dle Hejný & Kuřina, 2009) – v podstatě jde tedy o učební postupy. Kromě toho, že se algoritmy a pojmy mohou přibližovat, problém spočívá v tom, že se často mohou mýjet, nebo dokonce mohou bránit skutečnému osvojení učiva.

Recenzovaná monografie představuje cenný pohled do výuky mluvnice, odvažují se tvrdit, že z tohoto hlediska se jedná o jednu z prvních publikací, které ukazují autentickou podobu výuky češtiny, neboť čerpá z reálné praxe. Kvůli potřebě vyvodit obecně didaktické závěry však Šalamounová nerozebírá prezentované výukové situace tak do hloubky, jak by zasluhovaly, kdyby byly nahlédnuty prizmatem oborové didaktiky českého jazyka – primárně totiž usiluje o osvětlení procesu socializace do školního jazyka a hodiny češtiny využívá „pouze“ jako příklad – tomu ostatně nasvědčuje i výběr oficiálních recenzentů monografie (P. Gavora a S. Štech), mezi nimiž bohužel absentuje oborový didaktik češtiny.

I přesto – co se tedy z tohoto pohledu do výuky českého jazyka dozvídáme?

- Učitelé se často použijí do mluvnických konceptů, avšak sami je mnohdy nedostatečně ovládají, a tudíž se dopouštějí chyb – to ostatně konstatuje sama autorka: „Výuku českého jazyka poměrně často komplikuje skutečnost, že učitelé v učivu sami chybují“ (s. 51).
- Zkoumané učitelky ve výuce mluvnice jednoznačně upřednostňují kognitivní cíl před cílem komunikačním, probírání gramatických konceptů je formální, stále zcela absentuje komunikačně-sémantický přístup k učivu, ačkoliv jej moderní didaktika češtiny výrazně akcentuje a je i formálně zakotven v kurikulárních dokumentech.
- Předchozího bodu se týká poznatek, že učitelky nedostatečně pracují s cíli výuky – lze klást zcela základní otázky: *Proč je daný obsah vyučován? Co se jím sleduje? Jaký je cíl výuky daného obsahu?* Ani samy učitelky nedokáží na tyto otázky odpovědět – natož pak jejich žáci. Ostatně i sama autorka si tuto otázku položila a upřímně přiznává, že nad účelností učiva v podstatě nepřemýšlí (s. 124).
- Výsledkem výuky českého jazyka jsou formální, kusé znalosti, nedostatečně upevněné, neukotvené. Žáci si jaksí uvědomují znalost lingvistických konceptů, avšak nevědí, k čemu by jim měly v reálné komunikaci sloužit. Neusouvztažnost poznatků pak má za následek, že zcela chybí vidění jazyka jako vzájemně propojeného a dle určitých pravidel fungujícího systému.

V závěru autorka konstatuje, že zkoumané učitelky považuje za příklady dobré praxe – s tím lze s ohledem na zaměření knihy, tedy socializaci do školního jazyka, souhlasit – přizpůsobují totiž svůj kód a vyučovací postupy svým žákům; z hlediska obecně didaktického tedy zkoumané učitelky skutečně příklady dobré praxe představují. Pokud

by však uvedené výukové situace byly zkoumány s větší akcentací oborové didaktiky českého jazyka, souhlasit s tímto tvrzením by možné nebylo. Jistě se jedná o pedagožky zkušené, které ve výuce aplikují výukové postupy dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, jak je naučila léta praxe a takřka dvoustletá tradice našeho vzdělávání v mateřštině. Bohužel práce s učivem je v mnoha ohledech jen formální, bezcílná, zaměřená na „nálepkování“ mluvnických jevů, což je soustavně kritizováno předními odborníky již po mnohá desetiletí (Šmilauer, K. Hausenblas, Hlavsa, Hrbáček, Čechová, Zimová ad.). Ve výuce absentuje komunikačně-sémantický aspekt vyučovaných jevů a výuka tak připomíná teoretický výcvik budoucích lingvistů namísto zaměření na praktické užívání jazyka. Žáci by měli poznat jazykový systém proto, aby byli schopni z repertoáru jazykových prostředků **poučeně** vybírat právě ty, které nejvíce odpovídají komunikační situaci a komunikačnímu záměru. Šalamounová na daný fakt v některých pasážích upozorňuje, dle mého názoru by však mohla být daleko razantnější. Ovšem právě proto lze recenzovanou monografii češtinářům doporučit – vyvolává totiž naprosto základní otázky, o nichž češtináři začínající ani zkušení mnohdy vůbec nepřemýšlejí.

Wernischův Vrchlický

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

Kabinet Mistra Vrchlického. Vybral a uspořádal Ivan Wernisch. Brno 2016, Druhé město – Martin Reiner, s finanční podporou Ministerstva kultury ČR

Je samozřejmé, že Vrchlickému básníkovi je souzeno, aby ho čtenáři poznávali jen ve výborech. Vždyť jak uvádí současný český básník téměř o celé jedno století mladší než Vrchlický Ivan Wernisch (narozen r. 1942) v poznámce editora, základem jeho výboru bylo devatenáctisvazkové souborné vydání básnického díla Jaroslava Vrchlického z let 1948–1961. Wernisch vybral do svého výboru celkem 88 básní ze 34 Vrchlického sbírek, které jejich autor napsal a vydal v letech 1878–1913. Přitom nejvíce vybíral ze sbírek *Hořká jádra* (1889), *Bodláčí z Parnasu* (1893), *Sonety samotáře* (1885) a *Nové sonety samotáře* (1891), *Moje sonáta* (1893).

Už z titulů těchto sbírek je zčásti zřejmé, jaký charakter mají vybrané básně a které lyrické žánry editor preferuje (z posledně jmenované sbírky vybral čtyři balady). Zaměřil se na básně osobní, na intimní lyriku s převažujícím tématem samoty a smutku. S tímto zaměřením korespondují především básně podzimní (ve Vrchlického pojetí označované převážně jako básně o jeseni: V jeseni, Cesta v jeseni, Přišla jeseň ad.). Podzimní básně přinášely nejen typické podzimní motivy (mlhy, podzimní barvy, chlad, ostrý vítr, rozoraná pole bez ptáka, slzy v líci, holé stromy), ale i tesknotu, smutek, melancholii... Vrchlický jako jazykový virtuóz volil slova plná sykavek, v nichž slyšíme, jak „zvadlé zas listí šustí a svistí“, jak „přišla k nám jeseň po špičkách“; „Vyšel jsem z parku. Sychravé pole / sem tam jen zežloutlé řípy kus, / úhory pusté, strniště holé/ se stádem rozkeřhaných hus“ atd.

Vstupní text zdůrazňuje „svět zavalený troskami a zříceninami“. Jedna z básní sbírky *Hořká jádra* má přímo název Jen trosky. Její poslední dvojverší zní: „S tou hudbou smutnou a s tou barvou skvělou, / jen trosky lovím – nikdy báseň celou.“ V básních ze

sbírkou *Bodláci z Parnasu* čteme, že „Mladost ztratils, krásu hledáš...“, že „rozplynulo se kouzlo snivé antiky“; ve sbírce *Moje sonáta* autor přiznává, že „verš a rým zní prázdně, roztržito“, že na jeho hlavě „babího léta šedé pavučiny“, že „naslouchá v žalu“, jak mu uprchlo mládí, láska a krása, apod.

Wernisch vybíral v první řadě básně, v nichž Vrchlickému zbyla „z celé jeho snahy, námahy a práce už jen rezignace“ (tento citát je z básně nazvané *Kus kréda*). Tento výbor silně kontrastuje s jinými antologiemi Vrchlického veršů, např. s výběrem, který před půl stoletím v roce 1966 sestavili pro Klub přátel poezie Jiří Brabec a Josef Brukner a nazvali *Host na zemi*. Tam představili Vrchlického všestranněji včetně jeho básní optimistických a inspirovaných antikou. Verše prošťídali převážně pozitivními hlasy Vrchlického vrstevníků i pozdějších básníků a kritiků. Výjimkou byly kritické názory básníků a kritiků devadesátých let (J. S. Machar, J. Karásek ze Lvovic, T. G. Masaryk, F. X. Šalda).

Závěrem lze říct, že dnešní doba potřebovala nový obraz Jaroslava Vrchlického. Je dobře, že se tohoto úkolu ujal právě Ivan Wernisch. Vrchlického nijak nekriticky neoslavoval, neadoroval, ale ani ho neočerňoval, ba ani neironizoval, jak bychom mohli od I. Wernische snad i očekávat. Na Wernischově „portrétu“ jeho velkého předchůdce je cenné to, že akcentoval texty osobní orientace, hlavně jeho „sonáty“, a potlačil dříve vyzdvihované patetické a optimistické verše o lidstvu a všeobecné humanitě. Intimně laděný je i závěrečný text – básně z dopisu Jaroslava Vrchlického paní Karle Bezdičkové ze třetí třetiny devadesátých let devatenáctého století: *Ó těch našich krásných dlouhých odpolední, / a krátkých přec, / v letu zmizelých, / když nám dobře spolu! (...) A přijdou zase nová a nová odpoledne / a nová a nová a najdou nás zase / v těch hovorech krátkých a krátkých pomlkách, / v těch vzdechách touhy vyplněné i kýžené, / v té hudbě, v té vůni!*

Takový je kabinetní, tj. výstavní kousek Vrchlického poezie v uspořádání Wernischově. (Na záložce Wernischova výboru je ocitován z Naší řeči z roku 1944 výklad slova *kabinet* od Vladimíra Šmilauera.) Takovýto kabinet Mistra Vrchlického je dozajista přijatelný i pro dnešního mladého čtenáře.

Milan Hrdlička: Vo vobecný češtině a jiné příběhy

Marie Boccou Kestřánková

marie.kestrankova@ff.cuni.cz

Milan Hrdlička: *Vo vobecný češtině a jiné příběhy*. Praha: Karolinum, 2015

Nová práce bohemisty a lingvodidaktika završuje trio na sebe volně navazujících publikací, *Bohemistické miniatury* (2013) a *Překladačské miniatury* (2014). Jejich společným motivem jsou jevy současné češtiny, jež autor sleduje, reaguje na ně v krátkých statích a popisuje je z různých hledisek (např. z kulturního, morfologického, konfrontačního apod.).

Publikace *Vo vobecný češtině a jiné příběhy* obsahuje soubor krátkých textů sloupkového charakteru. Ze statí je zřejmé, že M. Hrdlička je nejen zkušený autor, ale i bohemista a lingvodidaktik s dlouholetou pedagogickou praxí. Ve sloupcích je výrazná umělecká dimenze i vědecký pohled na češtinu.

K různým oblastem mateřštiny se autor vyjadřuje prostřednictvím osobních úvah, příběhů, asociací, pedagogických zkušeností i badatelských reflexí, z tohoto důvodu

v textech jednou dominuje vyprávění příběhu, jindy lyričnost. Pro čtenáře je takovýto osobitý styl psaní přitažlivý, díky němu jsou texty čtivé, nejsou psány monotónně. V knize nalezneme jak stati, v nichž autor líčí své osobní zážitky, sděluje své pocity, dělí se o vzpomínky, tak texty, v nichž se M. Hrdlička staví do role badatele zkoumajícího vybrané jevy.

Poutavost a čtivost publikace podporuje mimo jiné i skutečnost, že jsou v mnohých sloupcích zahrnuty autorovy osobní zážitky a příběhy se studenty-cizinci. Sledování jinojazyčných mluvčích, jak překonávají úskalí při učení se češtině jako cizímu jazyku, je čtenářsky oblíbené už od dob bestselleru *Pan Kaplan má svou třídu rád* od L. C. Rostena. V črtách, které nahlíží na češtinu očima jinojazyčného studenta, vstupují do popředí autorovy didaktické zkušenosti, humor a trefné komentáře.

Tato publikace si zajisté najde své místo ve školách. Přitažlivost textů ocení pedagogové při výuce mateřštiny a středoškolským studentům otevře nenásilnou formou nové obzory při studiu jazyka. Cílová skupina čtenářů této knihy bezesporu přesahuje školské prostředí. Zmíněný moderní pohled na mateřštinu a autorův osobitý styl psaní činí publikaci výjimečnou, lákavou pro okruh lingvistů, zahraničních bohemistů i pro širokou veřejnost se zájmem o češtinu.

From the contents

Argumentative fallacies as means of verbal aggression, <i>J. Svobodová</i>	1
„The Man of Pain“ – On the Proses of Richard Weiner, <i>E. Gilk</i>	7
Creativity in Teaching Language and Style, <i>Z. Suda</i>	12
On the Margins of the 200th Anniversary of Discovering the Manuscript of Králův Dvůr, <i>J. Peřina</i>	20
Teaching Czech in the Romanian Banát in the period of 2009–2016, <i>H. Hermannová</i>	26
A Slight Change of Recipient. The Tendency of Contemporary Czech Literature for Children, <i>R. Malý</i>	33
Using the Nominative in Proper Nouns, <i>I. Svobodová</i>	37