

## Personifikace, apostrofa, metafora Poznatky o poetice jazyka v učivu literární výchovy na 2. stupni ZŠ

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

**Klíčová slova:** personifikace a apostrofa jako učivo, metodika utváření poznatku, záměrnost textu, rozvoj čtenářských představ žáka

**Key words:** personification and apostrophe as a teaching content, methodology of building knowledge, intentionality of a text, developing pupils' imagination upon reading

### Personification, apostrophe, metaphor Poetic Aspects of Language in Teaching Literature at Stage 2 of Elementary Education

The paper deals with methodological transformation of poetic aspects and acquiring the knowledge of these by the pupils of elementary schools. Special attention is paid to personification and apostrophe. We emphasise the complexity of reader's activities in communication with a language unit as a subject of teaching (sensual imagination, balancing emotional and rational thinking when getting familiar with importance of poetic features). If built adequately, the concept of poetics represents both aesthetic experience and evaluation of a language unit in the reader's mind and it can also enhance the reading-based competences.

Má-li být čtení pro další četbu žáka motivační, je podle mínění některých učitelů nevhodné stavět mu do cesty překážky, které mohou čtenářský zájem brzdit, např. poznatky o poetice textu: Hlavní je, že děti čtou, není důležité, co a jak. Ale didakticky dobře připravený proces osvojování poznatků o poetice textu je podle výzkumů a výsledků průběžného pozorování schopný podpořit prohloubení zážitku žáka a jeho četbu perspektivně motivovat a zkvalitnit (srov. Nezkusil, 2004, Lederbuchová, 2004, 2010). Mělo by jít o didakticky utvářenou čtenářskou *hru s přívlastkem*, tj. s pedagogickou hodnotou a pravidly, v jejímž průběhu si žák tato pravidla osvojuje a identifikuje se s rolí *hráče* (srov. Slavík, 2001 a 2004, s. 533–534).

Proces utváření učiva vysvětluje J. Skalková teorií **didaktické transformace**. Ta se týká *všech prvků vzdělání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka*. Kulturní obsahy se přetvářejí ve vztazích vyučovacího procesu, *nepřenáší se tudíž prostě např. z vědy, umění nebo praktických činností do školního vyučování* (srov. Skalková, 1999, s. 63 a 64).

Do učiva se kromě výsledků věd transformují i způsoby jejich dosahování – obsah učiva je tedy dán i metodami vyučování, jejichž páteří v literární výchově je didaktická interpretace textu. A metodika by měla dialekticky vzato respektovat povahu „materiálu“, kterým jsou zde především texty umělecké (vedle menšiny textů jiných

funkčních stylů) a texty literárněvědecké, resp. didakticky adekvátní výběr poznatků o literatuře.

Chceme-li uvažovat o problematice transformačního procesu poznatků, nelze ji řešit mimo kontext literární komunikace obecně, mimo kontexty literárněvědný a didaktický, především mimo kontext literárněvýchovného učiva jako celku, s respektem k celistvosti jeho struktury v dynamickém propojení poznatkové a hodnotové složky učiva se složkou komunikační. Dále je třeba rozlišovat místo a úlohu poznatků ve struktuře učiva na základní a střední škole vzhledem ke specifčnosti jejich vzdělávacích programů. Na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročních víceletých gymnáziích si zaslouží didaktickou pozornost především osvojování vybraných poznatků literárněteoretických, zvláště o poetice textu.

V souvislosti s výše uvedeným je nutné předeslat, že obsah textu umělecké literatury nelze redukovat na učivo, tj. zde na didakticky vybrané jevy poetiky, které se v didaktickém záměru staly učivem, neboť text působí svou polysémickou strukturou na čtenáře komplexněji než určité její složky, které reprezentují danou oblast literárních jevů (srov. Lederbuchová, 2002–2003). Zároveň je třeba zdůraznit, že **i tito reprezentanti v uměleckém kontextu neztrácejí estetickou funkci**. Proto v procesu osvojování poznatků o poetice textu považujeme badatelskou metodu teoretického pozorování textu a jeho racionální analýzy za nevhodnou, není-li organicky spjata s emocionálně estetickou reflexí daných jevů poetiky (srov. Lederbuchová, 2010, s. 105–117).

## Transformace poznatků o poetice textu

Proces transformace poetologického poznatku do funkce složky učiva předpokládá užití stejných postupů jako při utváření jiných složek učivové struktury **cestou selekce a redukce**, odpovídající žákově mentální vyspělosti ve vývojovém stupni jeho věku, jeho dosažené vzdělanosti a předpokládané životní zkušenosti. V literární výchově přistupuje jako důležitý faktor žákova čtenářská zkušenost s vybraným jevem poetiky (dlouhodobější, ale i aktuální v daném ročníku ZŠ). Jde o faktor limitující, ale zároveň účelově vytvářející platformu pro výběr poetických jevů a pro specifčnost metodiky osvojování komplexu významů daného jevu v duchu didaktické zásady od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu.

V literatuře pro děti, zvláště v básních, je často užitá personifikace, ať jako metafora slovesná (přisuzující zvířeti či věci lidské činnosti) nebo v personifikačním adjektivu (přisuzující zvířeti či věci lidské vlastnosti) nebo v personifikovaném a antropomorfizovaném obraze, v němž jsou zvířata či věci obdařeny nejen lidskými vlastnostmi, ale i kulturními návyky a zvyklostmi, včetně ošacení. V knížkách pro malé děti je takový komplex zobrazení většinou doprovázen i antropomorfizační ilustrací.<sup>1</sup> Personifikaci znají děti i z pohádek, v nichž zvířata mluví lidskou řečí, ale i z literatury umělé, např. z *Knih džunglí* Rudyarda Kiplinga.

<sup>1</sup> Např. v lidovém říkadle Vařila myšička kašičku / na zeleném rendlíčku... nebo v Kozíškově zlidovělém: Polámal se mravenček, / ví to celá obora, / o půlnoci zavolali / mravenčího doktora...

## Personifikace jako učivo

Personifikace ve slovesné i antropomorfační podobě je poetický jev žákovi důvěrně známý a jeho čtenářská zkušenost má důležitou roli v osvojování učiva o daném poetickém jevu. V transformaci poznatku do učiva základní školy za podstatnou považujeme redukci termínové diferenciaci postihující specifickou personifikačních modů zobrazení, tj. personifikaci, personifikační epiteton a antropomorfační doporučujeme nazvat společným termínem jediným – personifikací (zosobněním – žáci by měli znát i český termín). Personifikační princip metaforického pojmenování jako osvojené učivo reprezentuje daný jev ve všech jeho modech, žák je schopen s nimi komunikovat, aniž je nutné zatěžovat ho dalšími termíny (včetně pojmu animizace, neboť metaforické oživení věci je v literatuře, s níž má žák čtenářskou zkušenost, téměř vždy spjato s personifikací). Obdobně pojem alegorie by měl přistoupit až později (přestože je alegorický obraz s personifikací spjat), až s učivem o bajce, neboť alegorizované postavy a situace jsou náročnější pro žákovo estetické porozumění metaforickému vztahu mezi významy abstrakt – jednotlivých vlastností či jejich komplexu v lidském charakteru – a jejich konkrétním zobrazením.

Je třeba počítat s rezidui naivních raněčtenářských představ žáka o identitě personifikace a antropomorfační, kterou založila dětská říkadla a dosud pomáhají udržovat ilustrátoři dětských knih a animovaných filmů, v nichž zvířata a věci mají lidskou tělesnost. Avšak v úrovni pubescentního čtenářství je přezívající vědomí této identity kontraproduktivní. To si uvědomuje např. Petr Nikl, jenž personifikace textové (které nenadužívá) nepromítá do výtvarné stránky knihy antropomorfačně, ale své ilustrace nabízí jako obrazy fantaskních tvorů, např. exotický pták hadilov pisař nemá lidskou podobu lékaře.<sup>2</sup> **Antropomorfační obrazy** najdeme i v literatuře pro dospělé, ale zde čtenář přistupuje na autorem osnovanou hru jako na žertovné laškování s alegoricky koncipovaným tématem – nejde o standardizovaný způsob personifikačního zobrazování ani o čtenářské očekávání toho druhu, ale o výjimečnou estetickofunkční zvláštnost s komickým účinkem.<sup>3</sup>

Pubescentova komunikace s personifikovanými obrazy by měla být učitelem připravena a vedena tak, aby nežádoucí antropomorfační v žákově čtenářské konkretizaci textu byly postupně eliminovány. Např. v básni Josefa Hanzlíka *Zlatá ryбка*<sup>4</sup> založená na personifikaci je sice užito úsloví *smát se od ucha k uchu*, ale představa lidského obličejce či celé bytosti se zcela mýjí se záměrností textu. Stejně v obrazu tance a zpěvu rybk.<sup>5</sup> Pozornost musí být zaměřena na podobnost mezi chováním či činnostmi personifikovaného objektu a chováním lidským, ne na mylně přisuzovanou podobnost ve fyziologii či fyziognomii.

<sup>2</sup> Hadilov pisař / je známý lékař. / Přišel za ním krab – vyléčil mu svrab, / přišly za ním sardinky – vyléčil jim zarděnky, / přišly za ním ještěrky – vyléčil jim oděrky... (sb. *Záhádky*)

<sup>3</sup> Náš Boubín má šedivou čepičku / a zvolna si z dýmky kouří, / on pánem teď, hledí si do kraje / a lenivě očima mhouří... (Jan Neruda, I, odd. Podzimní, sb. *Prosté motivy*)

<sup>4</sup> Já mám doma rybku zlatou, / od ucha až k uchu / rozesmátou. // Spokojeně si s ní žiju. / Tančí mi a zpívá / v akváriu... (výbor *Pimpilim pampam*).

<sup>5</sup> V rámci didaktického výzkumu v 5. ročníku ZŠ autorka zjistila, že většina žáků ve třídě nakreslila rybku jako tanečnici s lidskýma nohama, nebo jako zpěvačku před mikrofonem, oblečenou v módních šatech.

Např. zde je třeba vést žáky k úvaze, kdy se člověk *směje od ucha k uchu*, kdy se široce usmívá. (Když má dobrou náladu, když je mu veselo, cítí se šťastně, když je spokojen, něco se mu povedlo.) Obdobně se žáků ptáme, kdy a proč máme někdy potřebu spontánně si zazpívat. (Když je nám dobře, zpěvem vyjadřujeme radost, pohodu, pocit spokojenosti, ale písnička může sdělovat i smutnou náladu – zpěvem vyjadřujeme své citové rozpoložení.) Rybka, která je *rozesmátá od ucha k uchu* a v akváriu *zpívá*, je rybka veselá, je jí dobře, jistě má potřebu zpívat z radosti (laskavě komický efekt obrazu docení, stejně jako v připomínané básni Nerudově, čtenář vyspělejší). Také obraz rybiho tance je třeba interpretovat jako činnost sice podobnou tanečním pohybům lidským, ale konaným rybkou v možnostech pohybu rybiho: *rybka tančí*, když pluje sem a tam, pravidelně, rytmicky, v otáčkách, její pohyb mluvčímu básně proto připomíná tanec. Rybka se mu líbí, má ji rád, vidí ji jako svého kamaráda, s nímž může trávit chvíle volného času, proto o ní mluví jako o člověku, který se směje, zpívá a tančí, proto si ji zosobňuje (aniž ji však převtěljuje do lidské podoby, neboť rybka s lidským obličejem, rukama a nohama by byl podivný přírodní úkaz, a ne veselá rybka!).<sup>6</sup>

V procesu **roziřování personifikace a nežádoucí antropomorfizace** může pomoci i příklad uzualizovaných personifikací (či animizací): Ulice mezi domy *ubíhá*, aniž má nohy, míč také *poskakuje*, aniž se odráží nohama, pes svým chováním o něco *prosí*, aniž spíná tlapy a užívá prosebná slova, když vyje, říkáme, že *pláče*... Při interpretování personifikovaných obrazů v uměleckém textu považujeme za důležité rozvíjet čtenářovu představivost nejen co do zřetelné podobnosti mezi aktivitou lidskou a zvířecí či aktivitou přisouzenou věci, ale zejména co do psychologické záměrnosti konání, která určitou činnost ukazuje jako aktivitu výsostně lidskou. Např. obraz Hanzlíkovy *rozesmáté* rybky nebo Žáčkovy *spěchající* Vltavy, jež je autorem představena nejen jako řeka, v níž voda teče rychle, ale jako řeka účelně *spěchající* za hrdě vytčeným cílem stát se velkou řekou.<sup>7</sup> Kromě smyslově názorných představ o podobnosti aktivit nebo vlastností je potřebné při komunikaci s personifikovanými obrazy provokovat představy lidských mentálních stavů či procesů (rozumových, ale především citových a volních). Takové *hry s přívlastkem* pomáhají žákovi akceptovat strukturní záměrnost textu a pomáhají mu čtenářsky vychutnat personifikace významově náročnějších metaforických obrazů, které nestaví jen na smyslově (vizuálně či jinak) založené podobnosti mezi personifikovaným objektem a člověkem. Ve Schneiderově milostné básni není důležitá sama aktivita personifikované noci, ale její intimita pod „otevřeným deštníkem“.<sup>8</sup>

V autorské stylizaci může nad smyslově vnímatelnou podobností mezi zvířetem nebo věcí a člověkem dominovat podobnost citového vztahu: Hanzlíkova rybka je

<sup>6</sup> Komplexní didaktickou interpretaci básně Zlatá rybka v modelové hodině literární výchovy viz in: Lederbuchová, L. Beránková, E. Čítanka – příručka učitele pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého G. Plzeň: Nakl. Fraus, 2003.

<sup>7</sup> Vltava *spěchá* / dolů ze Šumavy. / Přeskočí všecky / přehrady a splavy / a sílí, / roste, / běží do daleka, / až je z ní tahle / velikánská řeka... (Jiří Žáček, Vltava přichází z daleka, sb. *Kolik má Praha věží*)

<sup>8</sup> Noc otevřela černé parapíčko / svítí v něm škvíry hvězd / já píšu drobná slůvka na tvé víčko... (Jan Schneider, *Parapíčko*, sb. *Pro Petra a Lucii*)

přítel, chce člověka potěšit – lyrický mluvčí věří, že zpívá a tančí pro něj (viz dativ prospěchu – *Tančí mi a zpívá / v akváriu*). Také František Nepil personifikuje zvíře nejen lidskou úvahou a promluvou, ale především starostlivým vztahem koně k člověku.<sup>9</sup> Personifikace je zde založena na podobnosti chování motivované humánními či sociálními pohnutkami.

## Apostrofa jako učivo

Význam důvěrnosti a citové komunikace považujeme za klíčový i při didaktické interpretaci apostrofy (básnického oslovení). Apostrofa je sice ve slovníkách literární teorie a v tradičních poetikách představována a hodnocena jako figura řečnická odvracející pozornost od přítomných a oslovující vzdálené, ale jako složka učiva o poetice uměleckého jazyka by měla být transformována ve významové dominanci své schopnosti vyjadřovat lidské citové pohnutí (lásku, ale i negativní city), touhu po sblížení, resp. po přímé lidské komunikaci, v níž je možné s druhým souznít, ale i vyjádřit nesouhlas či odsudek. Apostrofa svou funkcí oslovovat zvířata a věci jako lidské bytosti, také oslovovat nejen vzdáleného, ale i mrtvého člověka, kterého oživuje a zpřítomňuje, se blíží personifikaci (nebo animizaci) více než dalším řečnickým figurám. Pro tyto významové potence je vhodné žákům ZŠ představit apostrofu souběžně s poznáváním personifikace, označit jev konkrétními termíny (apostrofa, básnické oslovení), bez příslušnosti do skupiny figur (poznatek bude upřesněn a doplněn později, pravděpodobně až na SŠ<sup>10</sup>).

V komunikaci s literární apostrofou je žákům nápomocna zkušenost s oslovováním nepřítomných v písemném styku,<sup>11</sup> i s oslovováním čtenáře v moderních autorských pohádkách nebo v poezii pro děti.<sup>12</sup> Lze se dovolat i dětského aktivního apostrofování, postihujícího estetickofunkční obsažnost apostrofy literární – když jako malí oslovovali své medvědy a panenky při hře a jako větší jim v důvěrné komunikaci svěřovali radost, potěšení, pochyby, rozčarování nebo smutek, možná pro malou příležitost svěřit se blízkému člověku.

Při poznávání významů literární apostrofy v procesu didakticky připravené interpretace zaměříme pozornost právě na sdělení o touze po blízkosti a důvěře, které mluvčí textu nabízí personifikovanému zvířeti či věci – nabízím ti partnerství, či dokonce přátelství, a proto mohu i od tebe očekávat vstřícné gesto.<sup>13</sup> Je samozřejmé, že apostrofa jako složka textové záměrné struktury bude v různých textech významově

<sup>9</sup> Ohlédnutí krásné a ušlechtlé hlavy [...] a v očích otázka i starost. Otázka „Kampak teď jdeš?“ [...] a starost „Uvidím tě brzy? – Dej na sebe pozor!“ (Či jsou to koničky, *Střevíce z lýchů*)

<sup>10</sup> Srov. např. Kolár, R. *Teorie literatury*: učebnice pro střední školy. Plzeň: Nakl. Fraus, 2014.

<sup>11</sup> I textová zpráva v mobilním telefonu by měla začínat oslovením, přestože dnešní komunikační praxe je jiná.

<sup>12</sup> Propána, děti, vždyť my jsme při tom povídání málem zapomněli na kouzelníka Magiáše! (Karel Čapek, Případ s rusálkami, *Devatero pohádek*...); I studánky chtějí být čisté / tak jako, děti, / vy jste... (Miloslav Bureš, *Otvírání studánek*); [...] Klekni a bumbej vodu z kvítí, / žába ti k tomu okem svítí! (Vladimír Holan, Pak studánku jsme našli, sb. *Bajaja*) – zde apostrofa v elipse je identifikovatelná z imperativu sloves.

<sup>13</sup> Dej mi napít, studánko. / Aspoň hlt, / chladivý a čistý. // Vylovím si ho / mezi spadánými listy. [...] (Milena Lukešová, *Dej mi napít, studánko*, sb. *Jak je bosé noze v rose*)

diferencována, bude specifická. Např. v Žáčkově básni (s elipsou oslovení sochy,...) mluvčí apostrofuje sochy až dětsky drzou výzvou ke hře.<sup>14</sup> Ale jádro sdělení zůstává: Hrát si chceme jen s někým, koho máme rádi.

V kontextu struktury je apostrofa důležitým jazykovým „hráčem“ – dokáže vypovídat nejen o oslovovaném, ale především o mluvčím, který ji užívá: Jsem sám, cítím se osamělý, postrádám lidský zájem, chci si povídat... V Kainarově básni je páteří celé kompozice,<sup>15</sup> vypovídající o zklamání a osamělosti děvčátka, jemuž byl ztracený kocourek jedinou blízkou bytostí. Zde se apostrofa stala účinnou v obžalobě necitlivého lidského světa – nezájmu rodičů, neupřímnosti kamarádů. Žáků se učitel bude ptát, co všechno dívka vyjádřila oslovováním nepřítomného kocourka: Že ho má ráda, že má o něj starost, že se jí po něm stýská, protože bez něj se cítí úplně sama.

Apostrofa je díky svým strukturním vazbám ke kontextu schopna komunikovat významovou variantnost citového i myšlenkového rozpětí mluvčího – od souhlasně radostného pólu (ale apostrofické mohou být i nadávky), rozpustilosti až drzosti (viz výše Žáčkovu apostrofu) až k pokorné prosbě, s níž se obracíme k Bohu. Většina žáků pravděpodobně oslovení v modlitbách nezná a neužívá, ale v našem kulturním prostředí s křesťanskou tradicí je namíště ve škole představit žákům apostrofu i v této funkci, neboť i s ní se budou setkávat v literatuře pro dospělé, nejen barokní.<sup>16</sup>

## Metafora jako učivo

Je v rozporu s didaktikou čtenářsky pojaté literární výchovy, aby se učivo o přenosu pojmenování, resp. o metafoře vyčlenilo jako zvláštní téma a žáci se metaforický princip učili poznávat na předložených příkladech metaforických obrazů vytržených z kontextu básně či prózy. Ba hůře ještě, aby učitel pro dané učivo vycházel ze slovníkové definice metafory a personifikace a poetický jev toho druhu v textu byl užít jen jako příklad či doklad slovníkového tvrzení. Didaktickou neodbornost této metody nemůže zlepšit výzva k vlastní aktivitě žáků, např. v básni vyhledejte personifikaci/apostrofu, vytvořte svou vlastní personifikaci/apostrofu, pokud zůstane jen u žákovy rozpoznání a pochopení formy metaforického konstruktů. Zadání úkolu apelujícího na rozumové poznávací aktivity žáka nelze z učiva o poetických jevech jazyka textu vyloučit, ale je třeba mu v osvojování učiva dát optimální místo.

Významový rozptyl personifikace a apostrofy, jak ho budou žáci v průběhu osvojování literárněvýchovného učiva poznávat (vlastní četbou, za pomoci didaktické interpretace textu rozvíjející čtenářské představy a empatické prožívání personifikovaných

<sup>14</sup> Že vás baví / věčně stát a stát, / koukat mlčky dolů, / jak se vody ženou. / Zapomeňte / na svůj majetát! / Nechcete si radši / zahrát na honěnou? (Jiří Žáček, *Sochy na Karlově mostě*, sb. *Kolik má Praha věží*)

<sup>15</sup> Kocourku milej, / čerte můj, / já pro tě pláču. // A přece mlíčko jsem ti nalívala / do talířku pěkně kvítečkovaného, / už zrána, před školou, / abys mi nevyhládl, / než se k tobě vrátím. ... (Josef Kainar, *Kocourek*, sb. *Lazar a píseň*)

<sup>16</sup> Studánku dej mi blízko u lesa / A nehlubokou Jenom na dlaň vody / A do ní žabku která vodu čistí [...] Snad je v moci tvé / Udělat pro mě malý důlek vody / Ve kterém by se odrážela nebesa (Jan Skácel, *Modlitba*, sb. *Metličky*)

obrazů a apostrof), by měl být vždy záměrně učitelem integrován upozorněním na konstantní významové funkce: oba jazykové jevy přispívají k důvěrně emocionální atmosféře obrazu, vnášejí do něj humánní rozměr a v širším kontextu jsou dokladem o lidské nezbytnosti prožívat a hodnotit svět z aspektu vlastního „já“. Postupně, na základě opakované čtenářské zkušenosti s principem zosobnění a jeho významy a utvořeného vědomí o podobnosti mezi entitami označíme **personifikaci** jako metaforu, resp. **speciální druh metaforu**. Také způsoby jazykové konstrukce personifikací budeme sledovat až v rámci fungující čtenářské zkušenosti žáka. Obsah osvojeného pojmu personifikace-metafora pak není jen výsledkem racionálního procesu zobecňování, ale permanentně v sobě nese genetickou zprávu o svém konkrétním utváření estetickofunkční cestou. Rezonuje s citovými informacemi a představami a ve svém významovém přesahu do obecnější třídy jevů (metafora), v nichž osvědčuje svou estetickofunkční platnost, se stává nástrojem pro komunikaci s texty zatím neznámými. Je však třeba mít na paměti, že **každý umělecký text je originál a poetický jev dvou různých textů, jež lze pojmenovat stejným pojmem, má pro utvoření svých významů různé podmínky vyplývající z různých textových a kontextových struktur**. Jen v tomto smyslu je možné i ve škole akceptovat verbální definice termínů, jak je nalezneme ve slovnících literární teorie, a uvědomit si, že pouhá žákova znalost slovníkové terminologie není zárukou kvality jeho čtenářství a kulturní vyspělosti.

## Literatura

LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *ČJL*, 53, 2002/2003, s. 68n.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni ZŠ*. Plzeň: ZČU, 2010.

LEDERBUCHOVÁ, L. O poznávání uměleckého jazyka. *ČJL*, 66, 2015/2016, s. 169n.

NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PedF UK, 2004.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

SLAVÍK, J. Umění ve škole: jenom hra nebo téma pro reflexi? *Pedagogika*, 51, 2001, s. 525n.

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky II*. Praha: PedF UK, 2004.

# Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny?<sup>17</sup>

Jana Vlčková-Mejvaldová, PedF UK, Praha  
Stanislav Štěpáník, PedF UK, Praha

jana.vlckova@pedf.cuni.cz  
stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

**Klíčová slova:** fonetika, ortoepie, zvuková stránka jazyka, mluvený projev, střední škola, didaktika, český jazyk

**Key Words:** phonetics, orthoepy, speech sounds, spoken language, secondary school, methodology, Czech language

## How to Approach Teaching Phonetic Aspects of Czech?<sup>17</sup>

The importance of teaching phonetic aspects of language is widely underestimated at schools. The present paper searches for causes of this state in its first part and predicts its consequences in the second part. In detail, we analyse the most common problems of speech production. The core part of our paper comprises analysis based on a survey conducted among the first year secondary school students. The third part of our paper outlines possible solutions of the problems we analyse.

### 1 Úvod

Zvuková stránka patří z hlediska školní výuky českého jazyka k nejpodceňovanějším rovinám jazykového systému, a to přesto, že se jí týkají očekávané výstupy RVP již na 1. stupni ZŠ (srov. RVP ZV, 2016). Svědčí o tom nejen náš vlastní výzkum (Štěpáník, Vlčková-Mejvaldová; Vlčková-Mejvaldová, Štěpáník, obojí v rukopise), ale rovněž práce jiných autorů (např. Balkó, 2005/06, 2012/13; Málková, 2014/15, či Štěpánová, 2013). Zjištěné problémy jsou několikerého druhu:

(1) Učitelé českého jazyka nepřikládají zvukové stránce takovou důležitost jako jiným rovinám, věnují jí minimum času (často pouze jednotky hodin za celý vzdělávací cyklus). Povědomí o existenci pravidel ortoepické normy, natož pak znalost jednotlivých pravidel je obecně poměrně nízká – a to přesto, že by v projevech mluvených měla být stejně závazná jako pravidla pravopisu v projevech psaných.

(2) Žáci mají jen velmi omezené možnosti se v hodinách českého jazyka na ZŠ a SŠ ústně projevit, ve výuce dominuje mluvní aktivita učitelů (cca 75 % mluvené komunikace ve vyučovací hodině na 2. stupni ZŠ – srov. Šedová et al., 2012, s. 47n.); učitelé do výuky málo zařazují mluvní a řečnická cvičení.

(3) Výuka na střední škole se soustředí primárně na teoretické poznání fonetiky a fonologie, praktické využití poznatků chybí – a to přesto, že hodnocení kultury projevu je součástí hodnocení ústní maturitní zkoušky. Teoretizaci poznatků lze sledovat též na 2. stupni ZŠ.

(4) Jen minimálně učitelé vedou žáky ke správné výslovnosti – snad i z důvodu vlastních problémů v oblasti spisovné výslovnosti a nedostatků v percepci výslovnostních chyb (srov. Vlčková-Mejvaldová, Štěpáník, v rukopise; Svobodová, 2003;

<sup>17</sup> Příspěvek vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, podpořeného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autoři děkují za poskytnutou podporu.



Palková, 2008/09, nebo Málková, 2014/15). Svobodová (2003) konstatuje, že se spisovná výslovnost zdá být u učitelů v menší úctě než kodifikace jiná (to potvrzujeme též z vlastní observace při školení učitelů), a Palková (2008/09) shrnuje, že kvalita techniky řeči klesá a že „v oblasti jazyka vidíme občas až demonstrativní vulgarizaci standardních hodnot“ (ibid., s. 19).

(5) Učebnice, jež jsou nejkonkrétnější kodifikací kurikula, fonetice a fonologie rovněž poskytují minimální prostor a až na výjimku nejsou doprovázeny žádnou nahrávkou, čímž se nutně omezují především na teoretické výklady namísto praktických cvičení.

(6) Tedy nejenže učitelé českého jazyka nedostatečně reagují na nedostatky ve zvukové realizaci projevů žáků, ale ani nejsou pro své žáky mluvními vzory, ačkoliv v dnešní době, kdy je skutečně vynikajících mluvčích i v médiích čím dál tím méně, zůstávají často pro své žáky mluvními vzory jedinými; tato situace se pak o to více týká učitelů jiných předmětů. Při výuce na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsme často svědky, že studenti-budoucí češtináři nejsou schopni přepínat kódy (nespisovný a spisovný), příp. nejsou s to kód mluvního vzoru udržet. Zvuková stránka představuje něco, co v průběhu řeči vnímá málokterý z nich.

Příčina zjištěných potíží je zřejmá: s chybou v mluveném projevu se pracuje daleko obtížněji, a to i za předpokladu spolehlivé znalosti ortoepické normy. Není totiž jednoduché chybu vůbec detekovat, o to obtížnější pak je na ni poukázat, dokázat, že se stala, pokud se mluvený projev nenahrává; opravit ji okamžitě pak nebývá vždy vhodné či možné, neboť by tím bylo podrýváno komunikační sebevědomí mluvčího, ev. dokonce jeho chuť mluvit.

V příkrém rozporu s realitou výuky je postavení kultury mluvené řeči v reálném životě každého z nás. Mnohdy (byť nevědomě) posuzujeme člověka na základě způsobu jeho vyjadřování. Kvalita mluveného projevu může být také jednou z podmínek úspěšnosti v osobním i pracovním životě. Nedostatky v mluveném projevu, zvláště na úrovni artikulace, mohou být příčinou nedorozumění (*můžeš jít × může žít* – asimilace znělosti a redukce souhláskové skupiny, *ledové písně × lidové písně* – otevřená samohláska, *Plzeň – město čtyřek × Plzeň – město čtyř řek* – redukce souhláskové skupiny atd.), ev. jedince určují geograficky (otevřené samohlásky v Praze a ve středních Čechách, asimilace znělosti na hranici slov na Moravě či zkracování samohlásek ve Slezsku).

Cílem výuky zvukové roviny jazyka na žádném stupni školy není memorování pouček a foneticko-fonologické teorie, ale vědomé používání osvojovaných foneticko-fonologických znalostí a dovedností pro komunikaci. Příslušné řečové jevy proto vždy zasazujeme do konkrétních promluv a vysvětlujeme je na příkladech. Společně s komunikačním přístupem k výuce jazyka to znamená zásadu vycházet jednak z živých komunikátů, jednak také čerpat z jazykových znalostí a dovedností žáků, s nimiž přicházejí do školy (srov. Štěpáník, Šmejkalová, 2017).

V šesti letech, tedy v době nástupu do školní docházky, by dítě mělo mít osvojený celý systém hlásek mateřského jazyka (srov. Palenčárová, Kesselová, Kupcová, 2003, s. 77). Odchyly od české ortofonie a ortoepie zjistíme při pozorování ústních projevů žáků, v případě vad řeči doporučíme návštěvu logopeda. Odchyly, které ovlivňují nesprávné uplatňování ortoepické a ortofonické normy jsou zapříčiněné (a) funkčními dysláliemi (sigmatismus, rotacismus, lambdacismus) nebo (b) vlivy domácího prostředí (průnikem nářečních prvků do spisovného projevu; *ibid.*). Musíme si proto všimnout nejen mluvy oblasti, z níž pocházejí naši žáci a v níž působíme (češtinář ve středních Čechách čelí odlišné jazykové situaci než češtinář na severní či východní Moravě), ale rovněž si všímáme individuálních rysů výslovnosti každého žáka (Čechová, Styblík, 1998, s. 168). V rámci České republiky existuje řada především regionálně determinovaných výslovnostních variant. Naší snahou by nemělo být regionální varianty z mluvy žáků vykořenit, nepřistupujeme k nářečím s pejorativním a dehonestujícím hodnocením jako k něčemu méněcennému či méně vhodnému; naopak jsme přesvědčeni, že nářeční varianty a vůbec nářečí jako taková si zaslouží nejen ze strany školy ochranu; vliv nářečí ve výslovnosti je třeba „respektovat“ (srov. Liptáková et al., 2011, s. 323) a vnímat jej pozitivně jako přirozený jazykový vliv mimoškolního prostředí dítěte (srov. *ibid.*). Základním úkolem školy v tomto ohledu je zprostředkovat žákům poznání funkčnosti projevu a podstaty závislosti volby jazykových prostředků (včetně zvukových) na komunikační situaci, komunikačním záměru a komunikačním partnerovi – což je proces dlouhodobý.

## 2 Nejčastější nedostatky mluveného projevu z hlediska zvukového

Každý mluvčí by měl usilovat o to, aby jeho projev byl snadno srozumitelný. Existují dva stupně srozumitelnosti z hlediska zvuku řeči: (a) artikulace hlásek a prozodická koheze slova, tedy sluchové poznání slovních jednotek, (b) tempo řeči, intonační frázování, zvukové prominence, tedy snadná orientace posluchače v kontextu složitějších zvukových celků (Palková, 2008/09).

Mezi nejčastější chyby Z. Palková řadí:

- (1) *vlastnosti závislé na osobě mluvčího* – slyšitelné nádechy, hezitační zvuky, nosové zabarvení řeči, poruchy tónové složky hlasu, nepřiměřená či nevyrovnaná dynamika hlasu, poruchy hlasu či nazalizace;
- (2) *vadný způsob výslovnosti hlásek a slabik* – nedbalá a nediferencovaná výslovnost samohlásek, změna kvantity samohlásek, nedbalá artikulace souhlásek, vady řeči včetně vadné výslovnosti hlásek (jejichž výskyt narůstá – hlavně sykavky, vibranty a další alveoláry – l, d, t), změny (nevyrovnanost) artikulačního tempa, chyby v realizaci předložkových spojení;
- (3) *rovina větné intonace* – vady v souvislé řeči, ve zvukových prominencích (intonační důrazy), nevhodné tvoření větných melodických kontur (intonace) a nepřiměřené tempo řeči.

Za nejčastější prohřešky proti ortoepickým pravidlům (srov. výše bod 2, členění podle Palkové, 2008/09) lze považovat následující jevy:

## 2.1 Samohlásky

Velmi častá je změna v obou směrech, tedy zkracování dlouhých samohlásek i prodlužování krátkých samohlásek.

**2.1.1 Prodlužování krátkých samohlásek.** K prodlužování krátkých samohlásek dochází zejména v pozici před pauzou, kde prodloužená samohláska je na místě, kde je jindy hezitační, výplňkový zvuk: např. [gdíbi to šlo: | šli bisme sváma:]. Dalším typem prodloužení fonologicky krátké samohlásky může být dloužení emfatické, tedy pod vlivem citového hnutí: [toje do:brí], [bo:že] atd.

**2.1.2 Zkracování dlouhých samohlásek.** Ke zkracování ortoepicky (a zejména fonologicky) dlouhých samohlásek dochází systematicky ve tvarech 1. osoby singuláru sloves 3. a 5. třídy ([nevím], [bidlim], [mislim], [řikam], [znam] atd.), ale i jinde.

**2.1.3 Změna kvality samohlásky.** Naše dlouhodobé zkušenosti, systemizované pilotním pozorováním schopnosti rozpoznat neodpovídající kvalitu samohlásky, ukazují, že tento typ ortoepické chyby patří k nejobtížněji detekovatelným. Je to přirozené. V případě délky samohlásky jsme schopni poměrně spolehlivě určit, zda je samohláska krátká nebo dlouhá. Sledujeme-li artikulační přesnost u souhlásek a souhláskových skupin, dokážeme (mnohdy až na základě koncentrovaného a nekolikánásobného poslechu) určit, zda požadovaná souhláska je či není přítomna. U sledování kvality samohlásky je situace odlišná: nenabízí se jednoznačná volba ano/ne. Kvalita samohlásky se mění postupně, plynule, téměř neznatelně, variant otevřenosti/zavřenosti samohlásky je v podstatě nekonečné množství. My učitelé jsme tedy nuceni odhadnout hranici, za kterou je otevřenost, eventuálně zavřenost samohlásky nepřijatelně příznaková, ať už stylově, nebo regionálně.

**2.1.4 Redukce samohlásek.** Jako redukce samohlásek je označována změna, která způsobuje, že se v důsledku nedbalé artikulace rozdíl mezi jednotlivými samohláskami stírají a výsledkem je pak neutrální středová střední samohláska [ə]. Tato deformace může postihnout jakoukoli samohlásku v jakékoli pozici v rytmickém celku, může zasáhnout i původně dlouhé samohlásky.

**2.1.5 Absence povinného rázu.** Ortoepická norma kategoricky a bezvýhradně požaduje realizaci hlasivkového rázu v jediném kontextu, a to před počáteční samohláskou následující po neslabičné předložce. V ostatních případech, tedy po slabičných předložkách nebo na morfematickém předělu uvnitř slova je užití rázu fakultativní, norma tedy připouští výslovnost s rázem i bez rázu. Přítomnost, resp. nepřítomnost rázu určuje znělost předcházející souhlásky, a to podle toho, o jaký typ spojení jde.

## 2.2 Souhlásky

**2.2.1 Vypuštění souhlásky mezi dvěma samohláskami.** Tento typ chyby nastává, je-li souhláska mezi dvěma samohláskami v důsledku nedbalé artikulace vypuštěna.

Některé souhlásky ([j], [l], [h]) jsou vypuštěním ohroženy silněji, ovšem v zásadě lze říci, že vypuštění může postihnout jakoukoli souhlásku. Pokud je společně se souhláskou vypuštěna i samohláska, a to jak ze slabiky předchozí, tak ze slabiky následující, mluvíme o slabičné redukci; v našem seznamu ji uvádíme pod bodem 2.3 (viz níže).

**2.2.2 Zjednodušená výslovnost dvou foneticky stejných hlásek vedle sebe.** Ortoepická norma připouští pouze plnou, tedy zdvojenou výslovnost foneticky stejných souhlásek jen ve třech definovaných případech: (a) tam, kde by zjednodušení mohlo způsobit změnu významu ([racci] × [raci]), (b) ve tvaru imperativu 1. os. plurálu sloves, jejichž kmen končí na *-m* ([oznamme]) a (c) tam, kde se dvě stejné souhlásky stýkají přes hranici slova ([nadmodrímmořem]; Hůrková, 1995).

**2.2.3 Zjednodušení souhláskových skupin.** Rozsáhlé souhláskové skupiny jsou pro češtinu poměrně charakteristické. Norma zjednodušení nepřipouští, přesto k němu z důvodu artikulační ekonomie velmi často dochází.

**2.2.4 Vypuštění souhlásky j.** Nevyslovení iniciálního [j] je chybou ve tvarech slovesa *jít*, dále ve slově *ještě*, *jméno* a podobně. Ve tvarech slovesa *být* norma připouští, ba dokonce doporučuje zjednodušení v případě, že tvaru slovesa *být* je užito jako pomocného slovesa v minulém čase, zejména v pozici za významovým slovesem.

**2.2.5 Chybná znělost.** Pravděpodobnost výskytu tohoto typu chyby je daná regionálně (na Moravě pravděpodobnější než v Čechách). Za chybu ve znělosti je považována výslovnost znělé souhlásky na konci slova, pokud následující slovo začíná na jedinečnou souhlásku.

**2.2.6 Chybná spodoba místa artikulace.** Např. [heščí] namísto [hesčí], ale i změna [n] na [ŋ] před velárou přes hranice slova. Do této skupiny zahrnujeme i absenci povinné spodoby místa artikulace v kombinaci [n] + [k]/[g] → [ŋ]: [mamiŋka].

**2.2.7 Spodoba způsobu artikulace (typ [žencká]).** Žádná spodoba způsobu artikulace není v souladu s ortoepickou normou.

### 2.3 Slabičná redukce

Tím, že zasahuje základní rytmickou jednotku promluvy, tedy slabiku, způsobuje tento typ chyby změny v prozodické struktuře promluvy (příklady viz v podkap. 5.6).

## 3 Metodologie šetření

Cílem našeho šetření bylo zjistit nejčastější zvukové nedostatky v projevech žáků 1. ročníku gymnázia. Ti by již z předchozí etapy vzdělávání měli být o ortoepii poučeni a měli by být schopni získané poznatky v praxi užít. Sekundárně jsme tak sledovali, nakolik byly u žáků naplněny očekávané výstupy RVP pro ZŠ.

Pro tyto účely jsme se rozhodli analyzovat nahrávky mluvených projevů žáků 1. ročníku čtyřletého gymnázia, přičemž jsme pozornost zaměřili pouze na rovinu zvukovou, fonetickou, stěžejním kritériem bylo dodržování ortoepické normy.

V analýze tedy opomíjíme chyby v jiných rovinách jazykového systému (zvláště v rovině morfologické) spjaté s nespisovností mluvčích narozených v Praze a ve středních Čechách, rovněž nelze nezmínit deformaci hlasové kvality, danou buďto trémou nebo vývojovým stadiem organismu.

Žáci byli o zvukové stránce jazyka poučeni dle vybraných kapitol v učebnici *Český jazyk pro střední školy: mluvnice* (Martinec, Tušková a Zimová, 2009), konkrétně tematických celků *1 Charakteristika oboru, dílčí disciplíny, základní termíny* (s. 10–13), *5 Zvukové prostředky souvislé řeči* a *6 Spisovná výslovnost* (s. 17–26). Nahrávky byly pořízeny na gymnáziu v Praze 10 během 2. pololetí školního roku 2015/2016. Žáci věděli, že jsou nahráváni. Jejich úkolem bylo přednést před třídou projev o délce cca 3 minut na libovolné téma, v každé hodině jazykové nebo komunikačně-slohové výchovy v daném pololetí vystoupili jeden nebo dva žáci. Někteří se úkolu zhostili zcela spatra, někteří měli na pomoc poznámky, nikdy nešlo o čtení souvislého textu. Témata projevů se týkala především osobního života žáků – koníčků, rodiny, oblíbených míst, kulturních žánrů atd. Předpokladem realizace úkolu byla aplikace poznatků o zvukové rovině, z povahy úlohy vyplývá, že šlo o projevy polopřipravené (viz Čechová, 1998, s. 165n.; Čechová, Styblík, 1998, s. 219n.).

Analyzovali jsme celkem 28 projevů, průměrná délka jednoho z nich je 4:08 min., úhrnem jsme tedy analyzovali záznam o délce 114:24 minut.

#### 4 Výsledky šetření

Na základě výsledku analýzy projevů lze sestavit následující pořadí četnosti výskytu chyb uvedených typů:

1. zjednodušování souhláskových skupin
2. redukce samohlásek
3. deformace kvality samohlásek
4. zkrácení samohlásek
5. vypuštění souhlásky mezi samohláskami
6. slabičná redukce
7. prodloužení krátké samohlásky
8. vypuštění hlásky *j* na začátku slova
9. zjednodušení výslovnosti dvou stejných souhlásek
10. chybná spodoba místa artikulace
11. spodoba způsobu artikulace
12. chybná znělost

## 5 Příklady nejčastějších typů odchylek od ortoepické normy

### 5.1 Zjednodušení souhláskových skupin

Nejčastější chyba v analyzovaných projevech je zjednodušení souhláskových skupin. Vyskytuje se rovnoměrně u všech mluvčích v nejrůznějších souhláskových kombinacích. Za nejpochoptitelnější a nejpřijatelnější by snad bylo možno považovat redukcí kombinace závěrová souhláska + úžinová souhláska na polozávěrovou souhlásku.<sup>18</sup>

hrad se	[hratse]	[hrace]
většina	[vjetšina]	[vječina]
před představením	[přetpřetstavením] <sup>19</sup>	[přetpřectavením]
největší	[nejvjetší]	[nejvječí]
v podstatě	[fpotstaťe]	[fpoctaťe]

Vyskytuje se ale mnoho dalších kombinací, ať už souhláskových skupin tří- a vícečlenných, nebo souhláskových skupin pouze dvoučlenných. Velmi časté je zjednodušování souhláskových skupin v číslovkách:

osmnáct set devadesát	[ʔosmñáctsed devadesát]	[ʔosumnáced devadesát]
ze čtrnáctého století	[zečtrñáctého století]	[zečřnáctého století]
osmnáct let	[ʔosmñáct let]	[ʔosmñáclet]

Další tabulka shrnuje zjednodušení souhláskových skupin v nejfrekventovanějších výrazech:

všichni	[fšixňi]	[šixňi]
když	[gdíš]	[díš]
vlastně	[vlastňe]	[vlasňe]
dneska	[dneska]	[neska]
kdybych	[gdibix]	[dibix]
člověk	[človjek]	[čovek]

<sup>18</sup> Tabulky s příklady v textu jsou organizovány následujícím způsobem: v prvním sloupci je uvedena psaná podoba pozorovaného výrazu, ve druhém sloupci fonetická transkripce ortoepické výslovnosti, ve třetím sloupci je zachycená odchylka od ortoepické normy.

<sup>19</sup> Poznámka k transkripci: pro přehlednost vycházíme z pravopisné podoby češtiny, ponecháváme diakritiku i pro přepis fonologicky dlouhých samohlásek. Vycházíme z principu, že jedné hláске odpovídá jeden grafém. Znělá varianta *c* (jako ve slově *lecko*) je přepisována jako [ʒ], neznělé *ř* (jako ve slovech *třeba*, *keř*) je značeno [ʃ], slabikotvorná souhláska (*rn*, *osm*) má pod sebou svislou čárku. Pravopisné *ch* přepisujeme jako [x]. U samohlásek v našem případě nerozlišujeme kvalitu mezi krátkým a dlouhým *i*. Odchylky od normy v oblasti kvality samohlásek naznačujeme odlišným znakem: standardní výslovnost značíme běžnými znaky [e], [i], pro příliš otevřenou výslovnost samohlásek používáme znaky [ɛ], resp. [ɪ]. Fonologicky krátkou samohlásku vyslovenou nesprávně dlouze označujeme dvojtečkou umístěnou za samohlásku (bílá [bílá] × byla [bila:]).

Jako poslední soubor příkladů zjednodušení souhláskových skupin uvádíme několik různých ojedinělých výskytů – pro ilustraci, k jakým možným deformacím může dojít:

dvě	[dvje]	[dje]
mistrovství	[mistrofství]	[mistroství]
prázdné	[prázdne]	[prázně]
proč vzniklo	[pročvzňiklo]	[prožžňiklo]
kontakt s rodinou	[kontaktsrod'inou]	[kontaktsrod'inou]
což znamená	[cožznamená]	[coznamená]
chmelovém	[xmeloém]	[xelovém]
letectva	[letectva]	[letecva]
do lyžařských	[doližářských]	[doližářkých]
množství	[množství]	[mnoství]

## 5.2 Redukce samohlásky

Druhou nejčastěji pozorovanou odchylkou od výslovnostní normy byla redukce samohlásky. K redukci samohlásky, tedy k neutralizaci jejího umístění z hlediska vertikálního i horizontálního pohybu jazyka, může dojít v jakékoli pozici rytmického celku: v následující tabulce uvádíme výrazy, v nichž došlo k redukci samohlásky na různých pozicích.<sup>20</sup>

se svojí	[sesvojí]	[səsvojí]
konkrétně	[konkrétně]	[kəŋkrétně]
století	[století]	[stəletí]
hranolová věž	[hranolová vješ]	[hrnolová vješ]
v devatenáctém	[vdevatenáctém]	[vdəvatenáctém]
složitá	[složitá]	[složətá]
chmelové	[xmeloové]	[xmeloové]
mistrovství	[mistrofství]	[mistrəfství]
se jmenuje	[sejmenuje]	[sejmənuje]
podkoží	[potkoží]	[potkəží]
fotbalista	[fodbalista]	[fədbələstə]
katakomby	[katakombi]	[kətəkəmbə]

<sup>20</sup> Mnohá ze slov uváděných jako ilustrace jednoho typu výslovnostní chyby obsahovala chyby několika různých typů.

### 5.3 Deformace kvality samohlásky

Z hlediska frekvence výskytu je třetí nejčastější chybou deformace kvality samohlásky. Týká se především přední strany vokalického trojúhelníku: [i] se blíží k [e] a je vyslovováno jako [ɪ], [e] se blíží k [a] a je vyslovováno jako [ɛ]. Změna kvality samohlásky může postihnout jakoukoli samohlásku bez ohledu na to, jakou pozici v rytmickém celku zaujímá. Otevřenost samohlásek (vzhledem k tomu, že jsme nahrávali v pražské škole, jsme opačný směr deformace vokalické kvality nezaznamenali) se obvykle vyskytuje jako charakteristický rys mluvčího. To znamená, že mluvčí artikuluje jako příliš otevřené všechny (minimálně přední) samohlásky. Pro přehlednost uvádíme příklady ve formátu: psaná podoba – zachycená reálná zvuková podoba.

slyšeli – [slɪšɛlɪ]	bavilo – [bavɪlo]
které – [kterɛ]	kadeřnice – [kadeřnɪce]
Moravě – [moravjɛ]	pivo – [pɪvo]
kolonie – [kolonɪjɛ]	pracuje – [pracujɛ]
stávali – [stávalɪ]	studuje – [studujɛ]
byli – [bɪlɪ]	v lize – [vlɪzɛ]
velmi – [vɛlmi]	

### 5.4 Zkrácení samohlásky

V pořadí čtvrtou nejčastější chybou bylo zkrácení samohlásky. Objevilo se jak v koncovkách slovesných tvarů, substantiv, adjektiv nebo zájmen, tak ve slovních kmenech.

není – [neɲi]	doufám – [dɔufam]
zmíním se – [zmiɲimse]	dělám – [dɛlam]
nemyslím si – [nemɪslɪmsɪ]	sportovnějším – [spɔrtɔvnɛjšɪm]
užívají – [ʔuʒɪvaji]	nejoblíbenějším – [nejʔoblɪbɛnɛjšɪm]
mají – [maji]	zajímavá – [zajɪmavá]
před představením – [přɛtpřɛtstaveɲim]	říkalo se – [řɪkalɔsɛ]

### 5.5 Vypuštění souhlásky mezi dvěma samohláskami

Pátou nejčastější chybou podle výskytu v analyzovaném zvukovém materiálu bylo vypuštění souhlásky mezi dvěma samohláskami. Jak je uvedeno výše, některé souhlásky (j, l, v, h) podléhají vypuštění snáze a častěji než jiné, ale celkově lze říci, že ve spontánní nepečlivé promluvě lze zaznamenat vypuštění jakékoli souhlásky, jak to ilustruje následující přehled:

století – [stoɛtʲi]	chátrání – [xátráɪ]
ventilační – [ventiačɲɪ]	přestane – [přɛstae]
jeho – [jeo]	týnecká – [tɪecká]



mnoho – [mnoo]  
srdečně vás zvu – [sɾdečněázzvu]  
nad Sázavou – [natsázaou]  
existuje – [egzistue]  
moje – [moe]  
vystuduje – [vistudue]

středočeském – [střeočeském]  
teda – [tea]  
nebo – [neo]  
já bych – [jáix]  
na mistrovství – [naistrofství]

## 5.6 Slabičná redukce

Byla-li vypuštěna souhláska mezi dvěma samohláskami a zároveň byla redukována předchozí nebo následující samohláska, mluvíme o slabičné redukci – chybě, která se v pořadí frekvence výslovnostních chyb žáků umístila jako šestá a která souvisí, ovšem nikoli bezpodmínečně, s vysokým tempem řeči. Slabičnou redukcí jsou postiženy téměř standardně některé velmi frekventované výrazy, často parazitní slova. Uvádíme je v následujícím přehledu a připojujeme i výrazy, v nichž je slabičná redukce málo obvyklá.

třeba – [třá]  
nějací, nějak – [ňáci], [ňák]  
protože – [pče], [pře]  
úplně – [úpe], [pně]  
určitě – [určé]  
myslela – [misá]

soustředila – [soustřed'á]  
zakřičela – [zakřičá]  
jehož – [još]  
se hraje jenom – [sehrajenom]  
přinesla – [přesla]  
jelikož – [jekoš]

## 5.7 Prodloužení krátké samohlásky

Po slabičné redukci následuje v četnosti zaznamenaných chyb prodloužení krátké samohlásky. Dochází k němu ve spontánních nebo polopřipravených mluvených projevech zejména v pozici před pauzou. Prodloužení samohlásky vyplňuje pauzu. Výskyt tohoto typu chyby není problém čistě ortoepický, ale často strukturální, protože je vázán na určitou pozici ve struktuře výpovědi. Jeho odstranění proto spadá spíše do oblasti péče o kulturu mluveného projevu. Prodloužení fonologicky krátké samohlásky se právě v důsledku své pozice velmi často pojí se stoupavou, neukončující melodií.

o beachvolejbalu – [ʔobíčvolejbalu:]  
pak – [pa:k]  
povídat – [povídá:t]  
nic neříkal – [ničneříka:l]  
víme – [víme:]

v Klatovech – [fklatove:x]  
co a jak – [co:ʔaja:k]  
máma říkala že – [máma říkala že:]  
dva roky – [dva roki:]

## 5.8 Vypuštění hlásky j

Osmy nejčastější typ ortoepické chyby je nevyslovení hlásky [j]. Tato chyba se týká poměrně omezené skupiny slov: *ještě*, *jméno*, tvary slovesa *jít* a slov odvozených.

ještě – [eš'ě]  
přijdu – [př'ídu]  
jak již – [jakiš]

půjčím – [pučím]  
člověk – [človek]

## 5.9 Zjednodušená výslovnost dvou foneticky stejných souhlásek

Jako samostatný typ chyby vyčleňujeme zjednodušenou výslovnost dvou foneticky stejných souhlásek. Ukázal se jako devátý nejčtenější.

v rodném městě	[vrodném'měš'ě]	[vrodném'měš'ě]
na prvním místě	[např'vňím'míš'ě]	[např'vňím'míš'ě]
od té doby	[?ottédobi]	[?ottédobi]
čtyřicet tři	[čt'ířicettř'í]	[čt'ířicettř'í]

Další chyby se objevily s nízkou četností, i když je nelze považovat za ojedinělé. Pro přehlednost je tedy uvádíme i s komentářem.

## 5.10 Spodoba místa artikulace

*Sedmdesát sedm* vysloveno jako [sedm'desátsedm]: obouřetné [m] se co do místa artikulace připodobnilo alveolárnímu [d], vznikla tedy alveolární znělá nosová souhláska [n]. Podobně *připravil jsem si* bylo vysloveno jako [př'ipravilsens'í].

## 5.11 Spodoba způsobu artikulace

Tento typ změny ortoepická norma vůbec nepřipouští. V analyzovaném materiálu jsme však několik výskytů zaznamenali: *menší* vysloveno jako [menč'í]: úžínová souhláska [š] se přizpůsobila předcházející souhlásce závěrové [n] a byla vyslovena jako [č], tedy jako hláska polozávěrová. K témuž procesu došlo ve výslovnosti výrazu *mladší*, který byl vysloven jako [mlatč'í].

## 5.12 Chybná znělost

Chyby ve znělosti tam, kde se na hranici slova stýká koncová neznělá souhláska a počáteční jedinečná souhláska, jsou charakteristické spíše pro moravské mluvě. Jako ilustraci uvádíme jediný příklad takové spodoby znělosti: slovní spojení *několikrát vyhrál* bylo vysloveno jako [několikrát'v'íhrál]. K tomu možná přispěl rozporuplný status souhlásky [v], která je sice párová, ale očitne-li se na konci souhláskové skupiny, chová se jako jedinečná a spodobu znělosti nezpůsobuje.

## 6 Několik poznámek k výuce zvukové stránky jazyka

Základ ve výuce zvukové stránky tvoří poučení o ortoepické normě a demonstrace jevů na konkrétních příkladech, začínáme s těmi, kdy chybná výslovnost ztěžuje či zcela brání porozumění – tím demonstrujeme to, že ortoepie je pro mluvený projev

důležitá. Pro žáka je důležité slyšet rozdíly mezi správnou a nesprávnou výslovností, postupně tedy usilujeme o zvýšení citlivosti k chybám – tzn. slyšet je, registrovat je. K tomu užíváme vhodně vybrané autentické ukázky (jako vhodný zdroj můžeme doporučit online archiv Českého rozhlasu nebo České televize, ještě vhodnější jsou pak archivy komerčních stanic, kde je výslovnost mnohdy zcela zanedbaná). Výběr vhodné ukázky však představuje činnost jednak náročnou na učitelovu dovednost postihnout výslovnostní chyby, jednak velmi pracnou a zdlouhavou, neboť se mluvčí mnohdy dopouštějí chyb v několika jazykových rovinách zároveň. Při práci s takovým materiálem ve výuce pak žáci namísto výslovnostních chyb identifikují primárně chyby morfologické nebo syntaktické, mnohdy i jiné, zvukové stránky si všimnou jen v těch nejmarkantnějších případech.<sup>21</sup>

Jak jsme řekli, zásadní ve výuce zvukové stránky je „cvičit ucho“ – slyšet správné i chybné varianty; v tomto případě platí „cvičením k dokonalosti“ – tedy čím více mluvených projevů žák posoudí, čím více správných a chybných variant uslyší, tím lépe je bude detekovat. Na to pak navazují praktická výslovnostní cvičení, produkce vlastního mluveného komunikátu při vyvarování se ortoepických chyb; z tohoto hlediska je klíčové poskytovat ve výuce žákům prostor k vyjádření, upozadit svou vlastní mluvní činnost, a naopak vytvářet takové situace, v nichž se budou moci projevit žáci. Znovu v této souvislosti apelujeme na zařazení mluvních cvičení jako jedné z metod výuky českého jazyka, a to nejen v hodinách komunikačně-slohové výchovy, ale napříč složkami předmětu; k metodice mluvních cvičení viz Čechová (1998, s. 163–168) a Čechová, Styblík (1998, s. 165–171). Pěstování mluveného projevu je zásadní, neboť výuka českého jazyka na všech stupních škol je příliš orientovaná na projev psaný (srov. Štěpáník, Šmejkalová, 2017); přitom ale proporce využití média psaného a mluveného v reálném životě je přesně opačná.

Je důležité zařadit ortoepii jako jedno z kritérií hodnocení mluveného projevu žáka. Zpětnou vazbu poskytujeme až po skončení projevu (nedostatky si v průběhu projevu zapisujeme), nejprve ponecháme hodnocení na žákovi samém, poté se obrátíme na ostatní žáky ve třídě, naše hodnocení by mělo přijít až jako poslední. Velmi vhodnou metodou pro zdokonalování mluveného projevu je pořizování audio či audiovizuálního záznamu mluvených projevů žáků na diktafon či na kameru; žáky je třeba na tuto situaci dopředu připravit a postupně zvykat. Nahrávku lze později využít buď k sebehodnocení žákem-autorem projevu<sup>22, 23</sup>, anebo i k demonstraci vhodných či nevhodných jevů (a to samozřejmě nejen v rovině zvukové,

<sup>21</sup> Materiál k výuce ortoepie na našem trhu s didaktickými prostředky chronicky chybí, a proto jsme přistoupili k sestavení *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku* (Štěpáník, Vlčková-Mejvaldová, 2018), která by měla práci učitelů v tomto směru značně zjednodušit.

<sup>22</sup> Nahrávku jsme např. využili u studenta učitelství, u něhož jsme na pedagogické praxi zpozorovali problém přílišného množství hezitálních zvuků a parazitních výrazů. Student si – jako každý jiný mluvčí, jenž se takového prohrěšku dopouští – neuvědomoval, že tento problém má. Proto jsme z jedné jeho vyučovací jednotky pořídili audio záznam, který jsme mu později poskytli. Sám přiznal, že si daný problém nikdy neuvědomil. Avšak nemůžeme ještě říci, zda reflexe svůj účel splnila, protože uvědomění si chyby automaticky neznamená její odstranění.

<sup>23</sup> Žákům gymnázia, kde jeden z autorů tohoto příspěvku vyučuje, záznamy mluvených projevů pořízené v hodině posíláme na e-mail, což vytváří pro žáky bezpečné prostředí, umožňuje sebehodnocení a vždy se setkává s pozitivním ohlasem.

ale také gramatické, obsahové, stylistické atd.). V případě, že se rozhodneme pro variantu hodnocení s celou třídou, je třeba vyhodnotit klima ve třídě a postupovat obezřetně vzhledem k pozici jednotlivých žáků v kolektivu. V žádném případě nevyužíváme nahrávky k zesměšňování či ponižování žáků, spíše se snažíme hledat to, co se žákům podařilo, vytýkáme-li, pak tak činíme v pozitivním směru – namísto *toto bylo špatně* volíme *příště by bylo dobré / lepší, kdybyste...* Dodržujeme tedy zásady pozitivní práce s chybou – chybu nevnímáme jako důvod k trestání žáka, nýbrž jako východisko pro zlepšení.

Dbáme na to (a to nejen na rovině fonetické), abychom se při opravě žáka neuchýlili k jinému extrému, totiž hyperkorektnosti. Neortoepická výslovnost učitelů (srov. Svobodová, 2003) je v protikladu k jiné tendenci, kterou autorka formulovala, totiž, že „školská (učitelská) norma se vyznačuje větší tuhostí, nepřizpůsobivostí a inklinací k zastarávajícím jevům než norma ostatních poučených uživatelů spisovného jazyka“ (ibid., s. 23). Tuto tezi dokládá i výzkumem, v němž zjistila, že existují učitelé, kteří směřují až k hyperkorektnosti. Tato tendence se potvrzuje také ve výslovnosti, když mnozí učitelé podrobení našemu percepčnímu testu považují tvary [videla sem] nebo [kultura] za nespisovné (Vlčková-Mejvaldová, Štěpáník, v rukopise, srov. též jejich vystoupení na konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* ve dnech 2.–3. května 2017 na PedF UK v Praze). Zásadní proto je mít dobře osvojenou ortoepickou normu (srov. Hůrková, 1995).

Výslovnostní chyby jsou, kromě neznalosti ortoepické normy, jejích zásad a existence vůbec, velmi často způsobeny nepřesnou činností artikulačního svalstva, dochází k nim v důsledku artikulační ekonomie. Před mluveným projevem proto není od věci věnovat čas i elementárním artikulačním cvičením.

## 7 Závěr

Neortoepická výslovnost v komunikaci rodilých mluvčích může, ale vždy nemusí způsobit zásadní nedorozumění, je ovšem vždy příznakem rezignace na péči o kulturu mateřského jazyka. I to je jeden z důvodů, proč by zvuková stránka měla mít své pevné místo ve výuce. Lingvistické disciplíny fonetika a fonologie se ve školní praxi prolínají se všemi třemi složkami předmětu, musí se proto objevovat průběžně ve všech hodinách českého jazyka, a to nejen v hodinách jazykových a komunikačně-slohových, ale i literárních. Péče o ortoepii by měla být přítomna vždy, když žáci hovoří. V ideálním případě by zásady kvalitního mluveného projevu měly být vyžadovány učiteli všech předmětů, stěžejní samozřejmě v tomto ohledu zůstává úloha češtinářů.

Bohužel se však ukazuje, že ani učitelé českého jazyka ortoepickou normu neovládají dokonale (např. Svobodová, 2003; Málková, 2014/15; náš vlastní výzkum – Vlčková-Mejvaldová, Štěpáník, v rukopise). Přitom náš citovaný výzkum dokládá, že existuje významná korelace mezi výslovností a znalostí ortoepie ze strany učitele a výslovností a praktickým užíváním ortoepických poznatků ze strany žáka. Je-li tedy učitel schopen detekovat výslovnostní chyby žáka a upozornit na ně, je značná

pravděpodobnost, že se jich žák dopouštět nebude. Naprosto klíčovou úlohu, jak výzkum ukazuje, sehrává 1. stupeň ZŠ, kde se utvářejí základní výslovnostní návyky. Učitelé 1. stupně by měli ovládat fonetickou teorii především prakticky a bezpodmínečně musejí bezpečně ovládat ortoepickou normu – a to nejen na úrovni percepce, ale též produkce – a uvědomovat si vztah mezi mluvenou a psanou podobou jazyka.

Rozvoj mluveného projevu žáka a jeho ortoepických kvalit je proces dlouhodobý, a je proto nutné, aby byl výuce zvukové stránky věnován dostatečný čas a byla jí prodchnuta veškerá výuka českého jazyka na všech stupních škol.

## Literatura

BALKÓ, I. Nepodceňují učitelé zvukovou stránku jazyka? *ČJL*, 63, 2012/2013, s. 6–12.

BALKÓ, I. Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *ČJL*, 56, 2005/2006, s. 15–21.

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

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

*Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995.

LIPTÁKOVÁ, L. aj. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011.

MÁLKOVÁ, J. Kultivovanost mluveného projevu učitele. *ČJL*, 65, 2014/2015, s. 105–109.

MARTINEC, I.; TUŠKOVÁ, J. M.; ZIMOVÁ, L. *Mluvnice: učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009.

PALENČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.

PALKOVÁ, Z. Výslovnost současné češtiny a kultura řeči, *ČJL*, 59, 2008/2009, s. 18–26.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, 2016.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003.

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

ŠTĚPÁNÍK, S.; ŠMEJKALOVÁ, M. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK, 2017.

ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. *Phonetic aspects in L1 teaching in the Czech Republic*. (v rukopise)

ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku*. Plzeň: Fraus, 2018. (v tisku)

ŠTĚPÁNOVÁ, V. Fonetická problematika v jazykové poradně. *NŘ*, 96, 2013, s. 61–77.

VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J.; ŠTĚPÁNÍK, S. *Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka*. (v rukopise)

**Klíčová slova:** časová věta, časová spojka, spojovací výraz, vedlejší věta, dokonavý a nedokonavý vid

**Key words:** temporal clause, temporal conjunction, connective, subordinate clause, perfective and imperfective aspects

## Temporal clauses

The paper deals with a classification of temporal adverbial subordinate clauses according to the hypotactic connectives (*když, zatímco, kdykoli, až, dokud, než, jakmile, sotvaže, co, jak*, etc.), mostly on the basis of the data from fiction. Relationships among these individual kinds of temporal clauses are indicated. The mentioned hypotactic connectives are substituted by synonymous the temporal conjunctions. Simultaneous, preceding and subsequent action of a temporal clause in respect to the head clause is described.

Nedávno jsme se zabývali zřetelovými větami (Štěpán, 2016–2017, s. 175), které se ve škole v souvětném rozboru obtížně určují a jež zaujímají jen dílčí postavení v rámci příslovečných vět způsobových (na způsobové věty se ptáme tázacím zájmeným příslovcem *jak*). Způsobové věty jsou významově velmi různorodé (vlastní způsob, míra, prostředek, zřetel). Na rozdíl od nich časové věty jsou významově stejnorodé a jejich určení v souvětí nezpůsobuje žákům potíže. Časové věty stejně jako věty zřetelové jsou vedlejší věty příslovečné, které závisejí na přísudku věty řídící. Na časové věty se ve škole ptáme větou řídící jako doplňovací otázkou uvozenou tázacími časovými příslovci *kdy, odkdy, dokdy, jak dlouho, na jak dlouho* apod.<sup>24</sup> Chceme ukázat, že také časové věty mají nejrůznější typy a že ty je užitečné rozlišit i podle podřadících spojek, které jsou sice formálními slovy, ale samy o sobě mají nejrůznější časový význam. Navíc tyto spojky jsou při spojování vět v souvětí syntakticky aktivní, jako jsou aktivní větné členy ve větě jednoduché.<sup>25</sup> U časových spojek upozorníme na zajímavosti, a to především na nahrazování časových spojek jinými synonymními časovými spojkami, při kterém nedochází ke změně významu souvětí, což může zaujmout žáka toužícího po hlubším poznání mateřského jazyka, jež rozvíjí jeho analytické myšlení. Pokračujeme tak v publikování příspěvků pro učitele češtiny, které vycházejí z potřeby větného (souvětného) rozboru (o tom programově Čechová, 2011–2012 a Zimová, 2011–2012).

<sup>24</sup> Těmto časovým otázkám nejen v souvětí, ale i ve větě jednoduché jsme se věnovali na bohatém materiálu knižně (Štěpán 1987).

<sup>25</sup> Tuto netradiční klasifikaci časových vět podle časových spojek v pluralitní lingvistice nelze odmítat. Časové věty se ovšem v jiném pojetí třídí i z hlediska jejich komunikačního užívání, které přihlíží též k nevětnému vyjádření významů časových vět, srov. *Než z téhle místnosti odejdu* (→ před odchodem z téhle místnosti), *musíte udělat jedno nebo druhé*. Takové nevětné vyjádření však u některých vět v souvětí neexistuje (nepravé věty vedlejší, polovedlejší věty, viz Štěpán, J. Polovedlejší věty se spojkami jestli, pokud, aby v současné češtině. In *SaS*, 72, 2011, s. 102–117. Jde např. o věty s *jak* v souvětí *Jak předpokládám, vy dva stále pátráte po zdroji té nákazy*, tj. *Předpokládám, že vy dva stále pátráte po zdroji té nákazy*. Škola s termínem věta polovedlejší nepřacuje.)

Z časových vět jsou nejčastější v jazykové komunikaci věty se spojkou *když*,<sup>26</sup> jež mají **význam časové spojitosti** a které ve vědeckém popisu mají nejružnější významové podtypy (Štěpán 2013, s. 59–61). Ve škole je možno upozornit jen na to, že podle vidu slovesa ve vedlejší větě vyjadřují tyto věty děj současný s dějem věty řídící, srov. *Když jsem odcházel z obývacího pokoje, Holmes zamýšleně seděl před dohasínajícím ohněm*<sup>27</sup> (nedokonavý vid), ale také děj předčasný, srov. *Když uslyšel naše kroky, ohlédl se a pln radosti vyskočil* (dokonavý vid).

Věty se spojkou *zatímco* vyjadřují speciální odstín současnosti, a to **souběžnost**, která se v nich vyjadřuje slovesem vidu nedokonavého, srov. *Povíme vám celou tu historii, zatímco na ně budeme čekat*. Jde o větu časovou nekonfrontační. Spojka *zatímco* však může spojovat i věty ve vztahu konfrontačním, srov. *Lékař popíjel džín s tonikem, zatímco ministr Bach si ihned objednal míchanou specialitu* (zde už nejde o větu časovou, ale o nepravou větu vedlejší, spojkou *zatímco* tady můžeme nahradit odporovací spojkou *ale*).

Věty se spojkou *kdykoli(v)* vyjadřují zpravidla **děj opakovaný**, za něhož nastává děj věty řídící, srov. *Kdykoliv si tu bizarní scénu představím, pokaždé vyznívá jako obžaloba*. V hlavní větě nebývá příslovce *pokaždé*, popř. *vždycky*, srov. *Kdykoli se probudím, tak naříká* (předčasnost děje věty vedlejší vzhledem k větě řídící) – knižně *Odvracela jsem zraky, kdykoli jsem mýjela otevřené dveře* (současnost). Takové časové věty vyjadřují často i podmínku.

Zajímavé jsou časové věty se spojkou *až*, které signalizují **styk s jiným dějem v časové posloupnosti dějů**. Tyto věty s *až* svým dokonavým slovesem vyjadřují jednak první prvek časové posloupnosti dějů, srov. *Až umřu, všechno ostatní zdědí Petr*, kde vznik děje časové věty předchází ději hlavní věty (časová věta vyjadřuje předčasný děj), jednak druhý prvek takové posloupnosti, srov. *Do diskuze se nikdo nehrnul, až se přihlásil dědeček Balatka* (následný děj), kde vznikem děje časové věty s *až* se omezuje trvání děje předchozí věty. Tento druhý podtyp je zajímavý tím, že vedlejší věta je vázána na postpozici k větě řídící a že děj první věty přechází v děj věty druhé, o čemž se lze přesvědčit tím, že se na ni můžeme zeptat otázkou *jak dlouho?* a spojkou *až* nahradit synonymní spojkou *dokud ne* (substituce zápornou větou *dokud se nepřihlásil dědeček Balatka*).

Tím se dostáváme k větám se spojkou *dokud*, které vyjadřují **konečnou mez** děje věty řídící. Takové věty mohou stát nejen v postpozici, srov. *Musíte pátrat dál, dokud ji nenaleznete*, ale i v antepozici, např. *Dokud nedojdeme k jednoznačnému závěru, je užití léku pozastaveno* atd.

<sup>26</sup> V korpusu české prózy 336 nejsoučasnějších spisovatelů (seznam jejich knih uveden) bylo zjištěno na základě metodologie M. Těšitelové (1980, s. 128) celkem 77 779 vedlejších vět příslovečných časových (Štěpán, 2008, s. 247), z čehož 75 436 bylo právě časových vět se spojkou *když*, tj. 96,99 %. Pomocí vět s *když* se často vyjadřuje časová okolnost sloves mluvení v promluvěném pásmu vypravěče, a proto jsou pro beletrii typické na rozdíl od věcných stylů (např. tam jsou častější spojky *-li, protože*).

<sup>27</sup> Všechna souvětí uváděná v tomto článku jsou excerpané doklady, jejichž prameny uvádí J. Štěpán (2013, doklady s. 59–66, 28, 33–34, příslušné prameny s. 120–122). Odmítáme introspekci lingvistů.

Věty s *než(li)*, *dříve než* vyjadřují děj, který **následuje za dějem věty řídicí** v minulosti i budoucnosti. Takové věty jsou dvojího druhu. Za prvé jsou děje věty hlavní a vedlejší **od sebe odděleny**, srov. *Mohu si zapálit, než začnu vyprávět?*, a proto spojku *než* můžeme nahradit spojkou *dříve než*. Za druhé děj věty hlavní **plynule přechází** v děj věty vedlejší s kladným slovesem, srov. *Ležel jsem tam skoro měsíc, než ze mě ten šutr vyšel*, kde spojku *než* lze nahradit synonymními spojkami *až* a *dokud ne*.

Věty s *jakmile*, *jenco* (*jen co*) vyjadřují děj jednorázový, po němž **bezprostředně** a plynule následuje děj věty řídicí, srov. *Jakmile Holmes vešel, ihned jsem poznal, že neměl úspěch. – Ono se nám trochu rozjasní, jen co se ještě na chvílku zamyslíme.*

Věty se *sotva(že)*, *jen* a s knižními spojkami *ledva*, *jedva* vyjadřují děje **jednorázové a neočekávané**, které se vyskytují jen ve vypravování konkrétních událostí, ne v literatuře odborné (Svoboda 1972, s. 188), srov. *Sotvaže něco skončí, už něco nového začíná. – Jen jsem to řekl, už jsem toho litoval. – Ledva jsme se ocitli v Kalifornii, zastavili nás.*

Aby byl přehled časových vět úplný, zařadíme sem ještě časové věty uvozené dvěma spojovacími výrazy, které samy o sobě nemají časový význam, nabývají ho až v kontextu. Můžeme se o tom přesvědčit tím, že je nahradíme časovými spojkami.

Zajímavé jsou věty se zájmenem *co*, protože to vyjadřuje v kontextu souvětí rozdílné časové vztahy, jak naznačují náhrady synonymními časovými výrazy uvedenými v závorkách, srov. *Co* (→ zatímco, v době kdy) *tyto řádky píšeme, dokončil Henry přípravu do postele. – Co* (→ od té doby, co) *Boženka zemřela, Vašek se neozval. – Co* (→ dokud) *živ budu, Hron si tady nevrzne ani na zouvák! – Co* (→ než) *by se pomodlil „Salve Regina“, budu ti holé tělo metlou práti.*

Konečně jsou to věty se zájmeným příslovcem *jak*, které nacházíme především v **mluvené češtině** (Hoffmannová, Zeman, 2017, s. 57) a jež také vyjadřují rozdílné časové vztahy. Ty můžeme explicitněji vyjádřit synonymními časovými spojkami, srov. *Jak* (→ když) *se Bob blížil k zebře, nevěřil vlastním očím. – Jak* (→ jakmile) *jsem to zaslechla, běžela jsem dolů. – Jak* (→ sotva) *přišel domů, už to začalo.*

## Závěr

Určování jednotlivých druhů časových vět napomáhá rozvoji analytického myšlení žáků a umožňuje vidět jazyk jako systém, který má jisté složky, jednotky a ty jsou jistým způsobem uspořádány v přesně vymezený celek. Ve škole tradičně formulujeme na časovou větu otázku doplňovací k větě řídicí uvozenou časovým zájmeným příslovcem (*kdy* apod.). Podobně jako věty zřetelové mohou žáci i věty časové vyhledávat podle jejich spojovacích výrazů na svých počítačích (u komunikačního přístupu k souvětí vyhledávání významů časových vět není možné) v elektronickém korpusu SYN, který se neustále rozrůstá a má dnes už ve své 6. verzi rozsah 4,033 miliardy textových slov. Korpus SYN je veřejně přístupný na adrese:



www.korpus.cz. Takové vyhledávání a určování časových vět je možno učinit dobrodušstvím poznání tím, že žáci nahrazují časové spojovací výrazy synonymními časovými spojkami. To rozvíjí kreativitu žáků a pomáhá jim vidět vztahy mezi jednotlivými druhy časových vět. Zmínit se o časových větách můžeme i v hodinách literatury u některých žánrů prozaických textů, zvláště u vypravování (nově o žánrech viz Mocná, Peterka a kol., 2004).

## Literatura

- ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozborů? *ČJL*, 62, 2011/2012, s. 236–241.
- HOFFMANNOVÁ, J.; ZEMAN, J. Výzkum syntaxe mluvené češtiny: inventarizace problémů. *SaS*, 78, 2017, s. 45–66.
- MOCNÁ, D.; PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004.
- SVOBODA, K. *Souvětí spisovné češtiny*. Praha: Universita Karlova, 1972.
- ŠTĚPÁN, J. *Čas ve větě a textu*. Praha: Univerzita Karlova, 1987.
- ŠTĚPÁN, J. Vedlejší věty příslovečné časové z hlediska kvantitativního. *NR*, 91, 2008, s. 235–254.
- ŠTĚPÁN, J. *Souvětí současné češtiny*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013.  
Dostupné z: [<https://sites.google.com/site/mluvnicecestiny/publikacni-vystupy>]
- ŠTĚPÁN, J. Souvětý rozbor a zřetelové věty. *ČJL*, 67, 2016/2017, s. 174–178.
- TĚŠITELOVÁ, M. *Využití statistických metod v gramatice*. Praha: Academia, 1980.
- ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *ČJL*, 66, 2011/2012, s. 164–169.

## Slang a argot ve školní praxi

Lucie Radková, FF OU, Ostrava

lucie.radkova@osu.cz

**Klíčová slova:** stratifikace národního jazyka, sociolekt, slang, argot, typ střední školy, učebnice českého jazyka, test chí-kvadrát ( $\chi^2$ )

**Key Words:** stratification of the national language, sociolect, slang, argot, type of secondary school, Czech language textbook, chi-squared test ( $\chi^2$ )

### Slang and argot in educational practice

The primary aim of this study was to determine the extent of secondary school graduates' competence in the stratification of the national language from the social perspective. The analyzed data indicate that the respondents perceive slang in both its narrower and wider senses. Despite the shift in the understanding of the concept of argot in the literature on sociolects, most respondents continue to view argot as a cryptic form of speech used by a social underclass. The study also attempts to ascertain whether there exists a connection between the type of secondary school attended by respondents, the (non-)use of Czech language textbooks at the school, and respondents' demonstrable knowledge of issues related to slang and argot. The chi-squared test showed no statistically significant relation between any of these variables.

## Východiska

Součástí učiva českého jazyka je neodmyslitelně stratifikace národního jazyka, mj. také z pohledu sociálního. Jedná se o učební látku, která není, dle našeho názoru, jak pro autory učebnic, tak pro učitele českého jazyka jednoduše terminologicky uchopitelná, a to zejména proto, že ani odborná literatura věnující se sociolektům, tedy příslušným nespisovným útvarům užívaným v ústní neoficiální či polooficiální komunikaci různých skupin obyvatelstva, není ve svém výkladu vždy jednotná (srov. např. vězeňský slang vs. vězeňský argot).

Termín **sociolekt** bývá v současné lingvistické praxi vnímán jako hyperonymum pro slang a argot.<sup>28</sup> Nejnovější literatura zmiňuje pozitiva jeho užívání, především to, že na rozdíl od slangu nepotřebuje upřesnění různými atributy.<sup>29</sup> **Slang** je českými jazykovědci tradičně chápán dvojím způsobem – v širším a užším pojetí.<sup>30</sup> V širším smyslu se v této souvislosti hovoří o lexikálních prostředcích užívaných jak v prostředí zájmovém, tak pracovním (profesním). V užším pojetí se pak jedná o specifická slova příznačná pouze pro neoficiální ústní komunikaci uvnitř zájmových skupin. Vymezení **argotu** se jeví problematičtěji. František Oberpfalcer, zakladatel českého bádání o slangu a argotu, předmětné druhy sociolektu vzájemně odlišil na základě rozdílů sociálních. „Argotem mluví individua zločinná a vůbec lidé žijící na okraji lidské společnosti,“ napsal doslova.<sup>31</sup> Na utajovací funkci zločinecké mluvy poukázal v minulosti např. František Bredler, který v předmluvě ke svému *Slovníku české hantýrky (tajné řeči zlodějské)*, knize, která vyšla v roce 1914, podal psychologické vysvětlení podstaty hantýrky: „Je přirozeno, že před cizími lidmi, zvláště před těmi, v nichž spatřují své nepřátele a pronásledovatele, šejdíři neradi svou řeč mluví, poněvadž se obávají, aby tito jejich domnělí nepřátelé hantýrku si také neosvojili a proti jejich zločinnému počínání ji nepoužívali“.<sup>32</sup>

Je obecně známo, že lingvisté již přibližně čtyřicet let<sup>33</sup> považují tradiční vymezení argotu za sporné. Zaprvé, mezi dnešní uživatele argotu neřadí jen spodinu (příslušnost k sociální vrstvě nepovažují za rozhodující), zadruhé, mnozí zpochybňují kryptickou funkci tohoto druhu sociolektu.<sup>34</sup> Novější výzkumy realizované na katedře českého jazyka Filozofické fakulty Ostravské univerzity naznačují, že i příslušníci kriminální a drogové subkultury, tedy osoby, které je možno považovat za tradiční uživatele argotu, se v případech, kdy usilují skrýt pravý smysl řečeného před nepovolnými, často uchylují k sofistikovanějším způsobům utajování, než které nabízí (mnohdy obecně známé) argotické lexikum.<sup>35</sup> To, že utajování obsahu sdělovaného může mít v jistých situacích pro odsouzené určitý význam, nelze zcela popřít, rozhodně se však nelze

<sup>28</sup> HUBÁČEK, 2012, s. 16.

<sup>29</sup> HUBÁČEK; KRČMOVÁ, 2017, s. 1724.

<sup>30</sup> HUBÁČEK, 2012, s. 17.

<sup>31</sup> OBERPFALCER, 1934, s. 312.

<sup>32</sup> BREDLER, 1914, s. 10–11.

<sup>33</sup> Viz např. referáty prosloušené na plzeňských konferencích o slangu a argotu (1977, 1980, 1984, 1988, 1995, 1998, 2003, 2008, 2014).

<sup>34</sup> ČECHOVÁ, 2008, s. 68; HUBÁČEK, 2012, s. 19.

<sup>35</sup> Podrobněji RADKOVÁ, 2012, s. 133.

domnívat, že by byla jejich mluva primárně tajným jazykem. Data získaná přímo v terénu napovídají, že vzhledem ke specifickému prostředí, ve kterém se tato mluva užívá, sehrává důležitou roli demonstrační (manifestační), popř. identifikační, a její přijetí a aktivní užívání významnou měrou přispívá k tomu, že se z odsouzených stávají „spoluodsouzení“.<sup>36</sup>

Tvůrci učebnic (posléze v konkrétních vyučovacích hodinách pochopitelně i učitelé českého jazyka) se potýkají s nelehkým úkolem – dané učivo musí didakticky podat žákům. Zatímco v případě slangu autoři látku prezentují ve shodě se současnou sociolektologickou literaturou (někteří preferují užší<sup>37</sup>, jiní širší pojetí), u argotu mnozí poměrně často vycházejí z tradiční Oberpfalcerovy definice z 30. let 20. století.<sup>38</sup> Stává se, že užívání specifických výrazů bývá ve školní praxi explicitně připisováno vrstvám sociálně vyřazeným, deklasovaným či izolovaným, skupinám osob pohybujících se na okraji společnosti, společenské spodině. Kryptickou funkci někteří autoři stále považují za signifikantní rys argotu,<sup>39</sup> jiní poukazují na to, že na rozdíl od minulosti si dnes argot většinou neklade za cíl skrýt obsah sdělovaného obsahu před nezavěšenými,<sup>40</sup> další učebnice utajování v příslušných pasážích o dané problematice nezmiňují.<sup>41</sup>

Pomocí dotazníkového šetření jsme se rozhodli zmapovat, nakolik je učivo sociolektologie ovládáno absolventy středních škol. Naší sondy, která se konala v září 2015, se zúčastnilo 100 posluchačů prvního ročníku Filozofické fakulty Ostravské univerzity studujících cizí jazyk pro podnikatelskou sféru.<sup>42</sup> Pro tento vzorek české školní populace jsme se rozhodli především proto, že dotčení jedinci absolvovali svá středoškolská studia na odlišných typech středních škol, a nebyli tedy „zatíženi“ jediným vyučujícím mateřského jazyka a v hodinách jazykové a komunikační výchovy se nesetkávali pouze s jedinou učebnicí.

## Koncepce dotazníku a prezentace shromážděných dat

Dotazník, který jsme pro potřebu šetření sestavili, se skládal z úvodní otázky týkající se pohlaví, dále jsme se ptali na typ absolvované střední školy, na učebnici českého jazyka a frekvenci jejího užívání v jazykových hodinách, poté následovaly čtyři otázky související s problematikou sociolektů. Respondenti vybírali z předložených alternativ odpovědi nebo psali vlastní odpověď.

Z vyhodnocených dat vyplývá, že ženy tvořily 70 % vzorku, muži byli zastoupeni 29 %, 1 oslovený student se nevyjádřil.

<sup>36</sup> RADKOVÁ, 2012, s. 140; v obecné rovině srov. též HUBÁČEK; KRČMOVÁ, 2017, s. 1724.

<sup>37</sup> Je-li dané učivo prezentováno v užším smyslu, hovoří se vedle slangu také o profesní mluvě, J. Hubáček (2012, s. 17) i M. Čechová (2008, s. 68–72) však upozorňují na limit tohoto označení.

<sup>38</sup> Analyzujeme pouze výklady z učebnic, které účastníci sondy označili jako používané (viz níže).

<sup>39</sup> HLAVSA et al., 1998, s. 14; HLAVSA; TEJNOR et al., 1996, s. 106; MARTINKOVÁ, 2002, s. 158; SOCHROVÁ, 2009, s. 22.

<sup>40</sup> ADÁMKOVÁ et al., 2010, s. 21; ADÁMKOVÁ et al., 2013, s. 17; ČECHOVÁ et al., 2007, s. 63; MARTINEC et al., 2009, s. 210.

<sup>41</sup> KOSTEČKA, 2009, s. 29; MAŠKOVÁ, 2005, s. 14.

<sup>42</sup> Angličtina, němčina, francouzština, španělština, ruština ve sféře podnikání.

Jak ukážeme níže, podstatným ukazatelem pro naše šetření byl druh vystudované střední školy. Celkem 56 % dotazovaných vykonalo maturitní zkoušku na gymnáziu, 37 % na některé ze středních odborných škol (ve výčtu se objevily obchodní akademie, střední průmyslová škola, hotelová škola, střední zdravotnická škola, střední škola služeb a podnikání), 7 % účastníků sondy neodpovědělo.

Chtěli jsme také zjistit, se kterými učebnicemi přicházeli dotazovaní v jazykových hodinách do styku.<sup>43</sup> Dle shromážděných dat náležely mezi nejpoužívanější učebnice Kostečkův *Český jazyk pro 1. – 4. ročník gymnázií* vydaný v nakladatelství SPN (19 %) a učebnice *Český jazyk a komunikace pro střední školy*, příp. zkrácená a přepracovaná verze této učebnicové řady s názvem *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis), a *Učebnice českého jazyka pro střední školy* (Fraus), shodně po 18 %. Z *Českého jazyka v kostce* (Marie Sochrová, Fragment) se učilo 14 % účastníků sondy a z řady *Český jazyk pro 1. – 4. ročník SOŠ*, která vznikla v SPN pod autorským vedením Marie Čechové, 7 % posluchačů. *Český jazyk – přehled středoškolského učiva* (Mašková) a starší učebnice *Český jazyk pro střední školy* (Hlavsa et al., SPN) a *Český jazyk pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť všech typů* (Hlavsa, Tejnor et al., SPN) nepřesáhly 5% hranici. *Český jazyk pro střední školy* (Martinková) neoznačil žádný student. Uvedme na tomto místě rovněž to, že nikdo z oslovených nedeclaroval používání jiné učebnice než té z předložené škály a že poměrně vysoké procento respondentů, a to 17, uvedlo, že v hodinách českého jazyka nepracovali s žádnou učebnicí.

Při kladení dalšího dotazu jsme byli motivováni snahou zmapovat, jak často byla ta či ona učebnice v hodinách využívána. Reagovat měli přirozeně pouze ti, kteří na předchozí otázku odpověděli pozitivně. Zde 24 % respondentů přiznalo *spíše příležitostné užívání* učebnice, 21 % posluchačů *výjimečné*, shodně po 19 % účastníků sondy sdělilo, že s učebnicí pracovali *téměř v každé hodině* či *v každé hodině*. Celkem 17 % oslovených osob na odpověď rezignovalo.

Poté následovaly čtyři dotazy, kterými jsme chtěli ověřit úroveň znalostí učiva sociolektologie. Nejprve jsme formou uzavřené otázky sledovali skutečnost, zda respondenti vědí, kam učivo o slangu a argotu v rámci učební látky patří. Zde zaznamenalo správnou odpověď (*do nauky o slovní zásobě*) 59 % osob, chybně reagovalo 38 % jedinců (17 % *nauka o tvarosloví*, 15 % *zvuková nebo grafická rovina jazyka*, 5 % *nauka o slohu*, 1 % *nauka o větné skladbě*), 3 % studentů přiznalo, že neví.

Stranou našeho zájmu nezůstalo to, zda je respondentům znám nadřazený termín pro slang a argot. Pro pořádek však uvedme, že odpovědi na tuto otevřenou otázku pro nás měly spíše informační charakter. Termín **sociolekt** se sice objevuje v odborné literatuře domácí proveniencie už od 90. let 20. století, ve školní praxi ale zatím své

<sup>43</sup> Zde studenti vybírali z nabízených alternativ odpovědí. Jelikož jsme si byli vědomi, že ne každý respondent se orientuje v názvech knih, jejich autorech, příp. autorských kolektivech, podpořili jsme jejich odpovědi vizuální konfrontací s konkrétními učebnicemi.

pevné místo nenalezl – výše zmiňované učebnice až na dvě výjimky<sup>44</sup> tuto informaci neobsahují. Nebylo tedy překvapením, že správně odpověděl pouze jeden účastník sondy.

Další dvě otázky byly rovněž otevřené – posluchači měli vlastními slovy popsat, co jsou podle jejich názoru slang a argot, a uvést, kdo je jejich uživatelem. Při vyhodnocování odpovědí jsme v obou případech postupovali následovně: pokud dotazovaný dokázal příslušný sociolekt definovat (uznávali jsme veškerá vyjádření, která byla v intencích výkladu výše zmiňovaných učebnic) a pokud napsal minimálně jednoho jeho uživatele, považovali jsme jeho odpověď za zcela správnou. Jestliže dotyčný uvedl pouze definici, nebo pouze uživatele příslušného sociolektu, odpověděl částečně správně. Pro tento způsob vyhodnocování jsme se rozhodli na základě výsledků předvýzkumu. Původně jsme se totiž v dotazníku ptali u každého sociolektu zvlášť na definici a zvlášť na jeho uživatele – stávalo se však, že respondenti odpovídali na oba dotazy stejně, např. *slangem mluví studenti, slangem mluví studenti; argotem mluví zločinci, argotem mluví zločinci*.

V případě **slangu** jsme zaznamenali 33 % zcela správných odpovědí (např. *mluva zájmových skupin; registr slov, který si osvojila jistá skupina lidí, kterou spojuje určitý zájem nebo povolání; mluva používaná při zájmové činnosti nebo výkonu profese; mluva užívaná při volnočasové zájmové nebo profesní činnosti*), 23 % částečně správných (jednalo se pouze o výčet uživatelů s absencí definice, např. *studenti, hráči počítačových her, lékaři, myslivci, železničáři, vodáci, rybáři, sportovci, hráči šachu, horníci, automechanici, piloti, zedníci, dělníci v továrnách*) a 36 % chybných (např. *lidé na vesnicích, lidé žijící na určitém území, cizinci*). Celkem 8 % respondentů úkol nevyplnilo.

**Argot** dokázalo 44 % účastníků sondy jak definovat, tak uvést jeho uživatele (z definic např. *mluva lidí z podsvětí, kteří chtějí něco utajit; tajná mluva užívaná spodinou společností; mluva užívaná deklasovanou skupinou společností; takto mluví nejnižší sociální vrstvy, když chtějí něco skrýt; tajný jazyk lidí; tajná slova užívaná v kriminálním a drogovém prostředí*), 9 % oslovených studentů napsalo alespoň jednoho uživatele (např. *zločinci, vězni, narkomani, prostitutky*)<sup>45</sup>, 17 % posluchačů odpovědělo chybně (nejčastěji *argotem se mluví na určitém území, jsou to vulgarismy*) a 30 % jedinců se k dotazu nevyjádřilo.

Zajímalo nás, zda existuje vztah mezi typem vystudované střední školy a odpovědí na poslední dvě otázky. Vzhledem k nominální povaze získaných dat jsme ke statistickému výpočtu použili test  $\chi^2$ .<sup>46</sup> Do statistického testování jsme nezařadili pod-soubor s respondenty, kteří v dotazníku neuvodli, kterou střední školu studovali, a to

<sup>44</sup> Adámková et al., 2010, s. 21; Martínková, 2002, s. 158 (připomeňme, že tuto učebnici oslovení studenti dle svého vyjádření nepoužívali).

<sup>45</sup> Ani v jednom případě se nestalo, že by respondenti označili někoho z uvedeného výčtu jako uživatele slangu.

<sup>46</sup> Za pomoc se statistickými výpočty děkujeme Alině Cogielové z katedry sociologie Filozofické fakulty Ostravské univerzity.

z důvodu jejich malého počtu. Testování na daném souboru (N = 93) ani v jednom případě statisticky významnou souvislost neprokázalo (slang: tabulka č. 1, naměřená hodnota 0,997; argot: tabulka č. 2, 6,112 – tabulková hodnota zde činí na 5% hladině významnosti 7,815).<sup>47</sup>

Tabulka č. 1 — Výsledky měření znalosti slangu vzhledem k typu střední školy

typ SŠ/odpověď	zcela správně	částečně správně	chybně	bez odpovědi
gymnázium	20	14	18	4
SOŠ	10	9	15	3

(N = 93)

Tabulka č. 2 — Výsledky měření znalosti argotu vzhledem k typu střední školy

typ SŠ/odpověď	zcela správně	částečně správně	chybně	bez odpovědi
gymnázium	31	5	7	13
SOŠ	11	4	8	14

(N = 93)

Statistickému testování jsme podrobili rovněž vztah mezi používáním učebnic a znalostí problematiky slangu a argotu. Zjistili jsme, že naměřený vztah také není ani v jednom případě signifikantní (slang: tabulka č. 3, výsledek  $\chi^2 = 6,6678$ ; argot: tabulka č. 4, výsledek  $\chi^2 = 6,04781$ ).<sup>48</sup>

Tabulka č. 3 — Výsledky měření vztahu mezi používáním učebnic a znalostí slangu

učebnice/odpověď	zcela správně	částečně správně	chybně	bez odpovědi
ano	27	21	31	4
ne	6	2	5	4

(N = 100)

Tabulka č. 4 — Výsledky měření vztahu mezi používáním učebnic a znalostí argotu

učebnice/odpověď	zcela správně	částečně správně	chybně	bez odpovědi
ano	40	7	15	21
ne	4	2	2	9

(N = 100)

<sup>47</sup> Bližší informace k používání testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku viz např. Chráska, 2000.

<sup>48</sup> Tamtéž.

## Závěr

Primárním cílem sondy bylo zjistit, nakolik absolventi středních škol ovládají stratifikaci národního jazyka z hlediska sociálního. Z vyhodnocených odpovědí vyplývá, že slang studenti vnímají jak v užším, tak širším smyslu – 33 % dokázalo vyčerpávajícím způsobem vystihnout jak jeho podstatu, tak uvést alespoň jednoho jeho uživatele, 23 % napsalo alespoň jeho uživatele. V případě argotu prokázalo úplnou znalost problematiky 44 % posluchačů, 9 % částečnou. Ze získaných dat lze vypořádat, že pod termínem argot si studenti stále (navzdory posunu v sociolektologické literatuře) představují tajnou mluvu společenské spodiny.

Pokusili jsme se rovněž vysledovat, zda existuje souvislost: 1. mezi typem vystudované střední školy, 2. mezi používáním učebnice českého jazyka a prokázanou znalostí problematiky slangu a argotu. Chí-kvadrátový test ani v jednom případě statisticky významný vztah nepotvrdil, což znamená, že rozdíly, které byly dotazníkovým šetřením zjištěné, je nutno přičíst na vrub jiných determinujících proměnných.

UVĚDOMUJEME SI, ŽE VÝSTUP TĚTO SONDY ZDALEKA NEPŘINÁŠÍ VYČERPÁVJÍCÍ ZJIŠTĚNÍ, MÁME VŠAK ZA TO, ŽE JEHO RELACE MOHOU POSLOUŽIT JAKO PODKLAD PRO DALŠÍ VÝZKUM. POZORNOST BY MOHLA BÝT UPŘENA ZEJMÉNA NA TO, JAK STUDENTI VNÍMAJÍ POUŽÍVÁNÍ SOCIOLEKTISMŮ V UMĚLECKÉ LITERATUŘE.

## Literatura

- BREDLER, F. *Slovník české hantýrky (tajné řeči zlodějské)*. Železný Brod: Knihkoupce J. Kotrby, 1914.
- ČECHOVÁ, M. Styl ve vztahu k jazykovým útvarům a tzv. poloútvarům. In Čechová, M.; Krčmová, M.; Minářová, E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008, s. 59–74.
- HUBÁČEK, J. *Kapitoly o sociolektech a sociolektologii*. Poznaň: Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2012.
- HUBÁČEK, J.; KRČMOVÁ, M. heslo Sociolekt. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2017, s. 1724.
- CHRÁSKA, M. *Základ výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000.
- OBERPFLCER, F. Argot a slangy. In Hujer, O. (ed.). *Československá vlastivěda III*. Praha: Sfinx, 1934, s. 311–375.
- RADKOVÁ, L. *Jak se mluví za zdi českých věznic*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012.

## Analyzované učebnice

- ADÁMKOVÁ, P. et al. *Český jazyk a komunikace pro střední školy, 1. díl*. Brno: Didaktis, 2010.
- ADÁMKOVÁ, P. et al. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Brno: Didaktis, 2013.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Český jazyk pro 1. ročník středních odborných škol. 3., upravené vyd.* Praha: SPN, 2009.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Český jazyk pro 4. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN, 2007.
- HLAVSA, Z. et al. *Český jazyk pro střední školy (mluvnická a stylistická část), I.–IV. ročník*. Praha: SPN, 1998.
- HLAVSA, Z.; TEJNOR, A. et al. *Český jazyk pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť všech typů*. Praha: SPN, 1996.

KOSTEČKA, J. *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií. 2.*, upravené vyd. Praha: SPN, 2009.  
MARTINEC, I. et al. *Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.  
MARTINKOVÁ, V. *Český jazyk pro 2. ročník středních škol*. Praha: Tripolia, s. r. o., 2002.  
MAŠKOVÁ, D. *Český jazyk: přehled středoškolského učiva*. Třebíč: Petra Velanová, 2005.  
SOCHROVÁ, M. *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. Praha: Fragment, 2009.

## Potřeba praktické stylistiky

Marie Čechová

m-cechova@seznam.cz

**Klíčová slova:** učitel češtiny, student bohemistiky, praktická stylistika, struktura textu, makrokompozice, mikrokompozice, odstavce, členění a koherence textu

**Key Words:** teacher of Czech, student of Czech studies, practical stylistics, text structure, macro composition, micro composition, paragraph, sequencing a text, text coherence

### The Need for Practical Stylistics

The author is positive that the students of Czech studies, either within teacher training or outside the teacher training scheme, should be skilled in writing and proofreading texts, especially scientific ones. Future teachers should be trained to be able to control planning the text, text production, its proofreading and assessment. The paper presents the syllabus and proceedings of work in a seminar of practical stylistics.

Vysokoškolské kursy bohemistického studia, a to i s učitelským zaměřením, jsou převážně orientovány na teoretické studium. K vzdělání bohemisty samozřejmě náleží především všechny disciplíny v širokém smyslu bohemistické, znalosti z oblasti obecnělingvistické, socio- a psycholingvistické. Do studijního programu jsou však zařazeny i další disciplíny, nebohemistické, patřící k tzv. obecnému základu. Ty v tomto příspěvku ponecháváme mimo naši pozornost.

Zcela přirozený je požadavek, aby absolvent bohemistického studia ovládal současný stav poznání svého oboru a naučil se o jazyku a řeči odborně přemýšlet. Součástí studia budoucích učitelů češtiny je i vlastní propedeutika pedagogická, obecnědidaktická a oborovědidaktická, jejich průpravné kursy. Tyto disciplíny mají smíšený teoreticko-praktický charakter, ten se projevuje především ve spojení s pedagogickou praxí.

Avšak nejen studentům s učitelským zaměřením, ale stejně tak s neučitelským chybí z větší části disciplíny orientované na **zvládnutí jazyka a stylu při tvorbě projevu**, a to se zřetelům k budoucím potřebám absolventů, totiž k odbornému textu, neboť bohemisté-neučitelé se většinou po absolvování uplatňují jako odborní pracovníci v nakladatelstvích, redakcích novin a časopisů, v televizi, v rozhlasu, ve vědeckých ústavech, takže tvorba textů, jejich upravování a korigování patří ke každodenním povinnostem. Uplatní-li se absolvent (nejlépe po několikaleté praxi jinde) na



vysoké škole, pak chce-li získat kvalifikaci, musí se prosadit jako autor odborných, resp. vědeckých prací. Dnes je však předchozí praxe spíše řídkým jevem, do doktorského studia a do vysokoškolské výuky jako vyučující nastupují rovnou absolventi magisterského studia, a tak bývá nezralost některých velmi zřetelná.

Ve všech jmenovaných i jiných institucích máme řadu svých úspěšných žáků. Ti se většinou museli k tvorbě odborného textu propracovávat sami, bez pomoci povinných kursů výuky. Měli-li štěstí, pak je na tvoření textů připravoval vedoucí jejich závěrečných prací (mne takto připravoval prof. Alois Jedlička) nebo seminář, o němž budu na dalších stránkách psát.

Učitelé nižších stupňů škol sice většinou nemají povinnost tvořit souvislé texty odborné, pokud nepřispívají do odborných časopisů, jako je *Český jazyk a literatura*, ale k jejich základním povinnostem patří připravovat s žáky texty psané i mluvené, tyto texty korigovat, opravovat a hodnotit, ale ani oni nejsou k této činnosti systematicky v povinných kursech připravováni. Něco málo mohou získat v seminářích didaktiky slohu, avšak zcela nedostatečný počet hodin neumožňuje soustavnou přípravu na tvorbu a opravu textu (o tom in 2012), názory didaktiků češtiny i na tento problém jsou shrnuty v knize z r. 2017.

Výše stručně charakterizovaný současný stav bohemistické přípravy nás přesvědčuje o tom, že **student není připraven na zpracování delšího odborného textu**, jímž má být bakalářská a později náročnější magisterská, tedy diplomová práce. Student si totiž vybírá téma bakalářské práce dříve, než projde většinou studijních disciplín, a tak má za sebou maximálně několik krátkých seminářních prací, jež jsou často pouhými rešeršemi pořízenými z odborných publikací. Pak vypracuje bakalářkou práci, často kompilačního charakteru, o několika málo desítkách stran, a nato hned na počátku magisterského stupně si volí téma práce magisterské, aniž prošel kursem připravujícím ho na tvorbu rozsáhlejšího odborného textu, jímž by práce diplomová měla již být. I mé nejnovější zkušenosti z obhajob těchto prací bohužel svědčí o chabé úrovni některých z nich. Ovšem ne všechny mé zkušenosti jsou takové.

Předešleme, že **úroveň diplomových prací** je často přímo úměrná podílu přípravy vedoucích na těchto pracích. Tím mám na mysli dlouhodobý proces, začínající už prodiskutováním vybíraného tématu se studentem. Vedoucí by měl vědět, zda téma je vhodné a je možné je zpracovat jako diplomové, měl by poznat předem, zda dotýčný student je schopen téma se vším všudy zvládnout. Vede-li však diplomovou práci vyučující, který sám dosud kromě diplomové práce žádnou jinou monografii ani jiný významnější odborný text nevytvořil, natož publikoval, je výsledek víceméně předvídatelný. Ani odborník však nemusí být automaticky úspěšný jako vedoucí práce, nevěnuje-li se studentovi soustavně nebo neumí-li přípravu vést.

Další problém spočívá v diametrálně odlišných nárocích vedoucích prací a členů komisí pro obhajoby. Setkala jsem se – a to v nejednom případě a nikoli na jedné fakultě – se stavem, že vedoucí navrhuje výbornou známku za práci, která je téměř stěží obhajitelná, a to přes všechna opatření zaměřená proti padělání a přejímání

cizích textů. Navrhuje-li oponent známku reálněji než vedoucí, pak má komise nelehký úkol rozhodnout. Bývalo zvykem, že jsme jako předsedové a členové komisi všechny práce četli, takže výsledné rozhodnutí bylo snazší, avšak při současné nadměrné kumulaci prací bakalářských a diplomových je to nadlidský výkon a nevím, zda vůbec dnes v praxi realizovaný.

Sjednávání požadavků je samozřejmě nutný, ale zatím jen virtuální požadavek. Ani my se jím nehodláme v tomto příspěvku zabývat, tomu by se mohla věnovat samostatná studie. Chceme se soustředit na proces **zdokonalování textové a stylistické úrovně** studentských prací.

Proto se domnívám, že by součástí bohemistického studia (ostatně nejen jeho) měl být povinný **kurs praktické stylistiky** nebo diplomové semináře, přímo na přípravu diplomových prací zaměřené.

Za dobu své vysokoškolské pedagogické praxe jsem vedla obojí kursy. Na tomto místě se budu věnovat kursu praktické stylistiky. Předem podotýkám, že vedení takového kursu je náročné, protože se pracuje s právě vznikajícími texty, na něž učitel musí bezprostředně reagovat. I když se na seminář důkladně připraví, přečte studentskou práci předem, promyslí si detailně postup analýzy od nejvyšší roviny textové po nejnižší, stejně se leckdy při práci s textem setkává s nepředvídaným řešením studentů, na něž by měl reagovat. Proto vedení takového semináře by mělo být svěřováno zkušeným učitelům s publikační a nejlépe i redaktorskou praxí.

V další části příspěvku prezentuji osobní zkušenost: **Kurs praktické stylistiky** navazoval na **základní kurs stylistický** formou tzv. **vstřícného studia**, kdy studenti po prostudování příslušných kapitol v *Současné stylistice*, 2008 (předtím v jejich předchozích variantách) debatovali nad rysy vybraných typů projevů, ujasňovali si jejich textové, stylové, stylizační a jazykové požadavky a na základě prostudovaného a zažitého materiálu pořizovali své projevy. Doporučena jim byla rovněž publikace *Jak napsat odborný text* (1999). V současné době mohou vedle toho nebo místo toho pracovat se *Stylistikou psané a mluvené češtiny* (2016). Činnost semináře se soustřeďovala nejen na tvorbu, ale také na příjem textu, tedy na reakce čtenáře.

Praktická cvičení jsme začínávali někdy prostým zpracováním anotací a resumé / rešerší s cílem **postihnout jádro výchozího textu**, vystihnout jeho téma a stručně obsah (anotace) a výsledky postihované práce, její smysl (resumé). Předmětem zpracování byly podle volby studenta stati z *Naší řeči, Českého jazyka a literatury a Slova a slovesnosti*.

Předpokladem práce v semináři byla důkladná domácí příprava, ta byla pak východiskem základní činnosti v seminářích, totiž analýzy cizích a zpracování vlastních textů. I na postup **analýzy textů** se studenti systematicky připravovali, a to vlastním studiem *Komunikační a slohové výchovy* (kap. 4.2 a 4.3). Jeho výsledky následně tvořivě aplikovali při analýze nejen vlastních, ale i jiných, jimi vybraných textů. Ty si rozmnožili a každý individuálně **podrobil text kritice i s návrhy na změny**. Člen semináře, který ukázkou obstaral a dal ji všem předem k dispozici, pak řídil za

pomoci vyučující její rozbor i rektifikaci. Spolu s okopírovanými texty jsme užívali internetových prezentací.

Praktickou průpravu na tuto činnost představovala **excerpce** pořizovaná z **aktuálních projevů** slyšených nebo čtených v médiích, ale i v běžném komunikačním styku. Excerpce zachytila autentický materiál s přesným uvedením pramenu (i s postižením komunikační situace: kdo, kde, kdy a za jakých okolností promluvu pronesl nebo napsal), analýzu vypsaneho jevu a jeho případnou rektifikaci se zdůvodněním.

Součástí seminárních analýz byly i **texty žákovské**, slohové práce a jejich opravy včetně hodnocení učitelem a žákovské opravy těchto textů. Studenti někdy přinášeli i vlastní kompozice napsané na střední škole, pokud se jim zachovaly.

Považovala jsem za užitečné, aby u žákovských prací studenti sledovali i **učitelovy opravy**: Co a jak učitel označil jako chybné, zda neoznačoval za chybné to, co bylo náležité či ještě přijatelné (bývaly to variantní podoby slov a tvarů), naopak, kterých nedostatků si učitelé nepovšimli. Často opomíjeli stylizační a syntaktické nedostatky včetně interpunkčních, téměř vůbec neregistrovali vady textové, tj. ve výstavbě textu – jeho koherenci (soudržnost), tedy prostředky kohezní, málokdy si všímali jeho členění.

Následovaly úvahy nad kritérii **hodnocení**, jejich vahou i nad hodnocením konkrétních slohových prací. Na to se studenti připravovali studiem kap. 4.3 a 4.6 výše uvedené knihy.

Studenti přinášeli k posuzování i **vlastní aktuální seminární práce** nebo ucelené úryvky svých diplomových prací, a to i z jiných disciplín. Autor sám práci představil a řídil si její analýzu. Účastníci semináře vzájemně své výtvořiny posuzovali, radili si, jak výsledky práce zdokonalit.

Při hodnocení postupovali od výběru tématu přes sledování struktury práce, **od makrokompozice směrem k mikrokompozici**, tj. od nejvyšších jednotek k nižším. Po přehlédnutí celku následovalo (u kratších textů) ověřování návaznosti odstavců (u delších šlo o kapitoly) a způsoby jejich koherence (opakování výrazu, náhrada synonymem, hyponymem, hyperonymem, odkazovacím zájmenem nebo příslovcem, textovou elipsou).

Poté se pozornost přesunula **ke stavbě odstavců**.

Ty považujeme u studentských prací za základní jednotku detailního rozboru: odstavec by měl tvořit ucelenou stavební jednotku bez skoků, mezer ve výstavbě, ale také bez nadbytečné redundance. Zabránit tomu může ovládnutí aktuálního členění výpovědi spolu s uplatněním znalosti tematických posloupností, zvláště výstavby textu s průběžným tématem u projevů popisných a výstavby tematicko-rematické u výkladových a úvahových, ale i vyprávěcích.

Od odstavce se pozornost obracela **ke stavbě souvětí a vět**. Cílem nebyla detailní minuciózní analýza všech jazykových rovin v celém textu, protože to jednosemestrální dvouhodinový kurs neumožňoval, takový rozbor je neúměrně náročný

na čas. Z nižších rovin si studenti měli všimnout odchylek od pravidelností ve stavbě větné, zřetelných pochybení v interpunkci, ve volbě a tvarech slov.

Po zevrubném projití podkladu student-autor text doma propracoval, opravil a odevzdal ke kontrole. Často se stávalo, že méně zdatní studenti museli práci odevzdávat na podruhé, někteří na potřetí.

Závěrečný úkol představovalo **vypracování vlastního volného textu**. Jím mohl být text odborný, žádoucí byla esej, ale i některý útvar publicistický, např. fejeton, reportáž, přijímány byly i jiné texty, třeba vypravování, zpracované po prodiskutování v semináři. Součástí přípravy samostatného textu bylo i ovládnutí zásad a využití vertikálního členění textu (pomocí různého typu a velikosti písma, desetinného třídění...).

Autoři texty nejprve přednesli, po kritickém zhodnocení je dopracovali a odevzdali. Postup při uznávání výsledků práce byl obdobný, jak bylo uvedeno výše. Teprve po splnění všech požadavků mohl frekventant získat zápočet.

Výše uvedený obsah a postup práce ve vysokoškolském semináři je možno **realizovat i na střední škole**, samozřejmě v přiměřeně zjednodušené formě, např. jako přípravu na zpracování samostatných prací předkládaných u maturity.

Volitelný seminář zaměřený na samostatnou tvorbu žáků jsem vedla také na soukromém gymnáziu jako externistka v 90. letech. V tomto semináři vznikaly zajímavé projekty rozmanitého charakteru (viz 1998, kap. 3.1.1 a 3.1.2).

Poznámka: Ráda bych se dověděla, zda někdo z učitelů nějaký obdobný seminář realizoval nebo realizuje. Jistě by to zajímalo i další čtenáře.

## Literatura

ČECHOVÁ, M.; KRČMOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 2008.

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

ČECHOVÁ, M. Stav (a výhledy?) vzdělávání učitelů češtiny. In *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012, 254–261.

ČECHOVÁ, M. Profesní příprava učitelů češtiny. In *Život s češtinou*. Academia, 2017, s. 253–262.

ČMEJRKOVÁ, S.; DANEŠ, F.; SVĚTLÁ, J. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999.

HOFFMANNOVÁ, J. a kol. *Stylistika psané a mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2016.

## Umina verze. Emil Hakl žánrově experimentující?

Andrea Králíková,

andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Ústav české literatury a komparatistiky FF UK, Praha

**Klíčová slova:** Emil Hakl, Umina verze, vypravěč, paratext, současná česká literatura, autoři střední generace, Jáchym Topol, Miloš Urban, Jiří Hájíček

**Key Words:** Emil Hakl, Umina verze, narrator, paratext, contemporary Czech literature, authors of middle generation, Jáchym Topol, Miloš Urban, Jiří Hájíček

### Andrea Králíková. Umina verze. Emil Hakl's Genre experiment?

The author outlines possible interpretations of Emil Hakl's novel *Umina verze* (Argo, 2016) and analyses paratextual features of the novel. The author also attempts to put Hakl's work into the context of contemporary Czech literature.

Tvář současné české literatury by byla stěží představitelná bez autorů střední generace, stálíc s výrazným a nezaměnitelným autorským stylem, ale také ostře vyprofilovaným mediálním autorským obrazem. Takovým autorem je vedle Jáchyma Topola (1962), Miloše Urbana (1967) nebo Jiřího Hájíčka (1967) také Emil Hakl (1958). Všichni jmenovaní se v poslední době na literární scéně objevili se zajímavým dílem: Jáchym Topol vydal po 8 letech nový román *Citlivý člověk* (2017), snad nejvýraznější literární text uplynulého roku, Miloš Urban udržuje pravidelnou frekvenci vydávání svých knih, loni se objevila jeho novela s fotografickým tématem *Závěrka*, poslední kniha Jiřího Hájíčka tematizující mimo jiné vztah člověka k rodnému místu nese název *Deštová hůl* (2016). V závěru roku 2016 vydal Emil Hakl u svého domovského nakladatelství Argo zatím svou poslední knihu, román *Umina verze*.

Tento titul považuji za hodný pozornosti nejen v kontextu soudobé prózy, ale právě ve středoškolském prostředí. Má totiž potenciál být pro studenty čtenářsky atraktivní, ale zároveň lze na jeho textu dobře ukazovat některé kategorie literární teorie, např. otázky žánrové nebo problematiku volby vypravěče a proměny perspektiv.

*Umina verze* je Haklovou v pořadí desátou knihou, bezprostředně před ní se měli čtenáři možnost seznámit například s povídkovými soubory *Konec světa* (2005, 2014) nebo *Hovězí kostky* (2014), za román s názvem *Skutečná událost* (2013) obdržel spisovatel Magnesii Literu za prózu. Patrně nejnámějším Haklovým textem je novela *O rodičích a dětech* (2003), v obecném povědomí rozšířena patrně zejména díky stejnojmenné Michálkově filmové adaptaci (2007). Pevnou součástí Haklovy mediální charakteristiky se staly rysy, které se rekrutují z povahových rysů jeho literárních hrdinů. Haklovský hrdina je zpravidla „chlapík“ středního věku, téměř bez rodinného nebo partnerského zázemí, hledající svou pozici ve světě, navazující vztahy s ženami, které se z různých důvodů rozpadají nebo nejsou stabilní. Tyto charakteristiky naplňuje i Haklův hrdina nejnovější.

V *Umině verzi* se Hakl představuje jako autor experimentující s žánrem, kniha totiž představuje do určité míry jakousi variaci na sci-fi nebo dystopii. To není v kontextu soudobé české prózy ojedinělý úkaz. Zmíňme například alespoň oceňované (sic!) *Jezero* (2016) Biancy Bellové, které žánrově inklinuje k dystopii, nebo *Urbo kune* (2015) již zmíněného Miloše Urbana, v němž autor vdechl život fiktivnímu městu vytvořenému v projektu studentů architektury.<sup>49</sup>

Pokud ale bude čtenář číst Haklovu prózu právě a pouze jako sci-fi, mohou být jeho očekávání zklamána, motivy technologické budoucnosti, postupy při způsobu tvorby umělého člověka jsou spíše vedlejší a ani nejsou nijak výrazně propracovány. Jak už to tak ale bývá, některá paratextová označení, která textům přidělujeme, jsou klamavá a zastírají podstatu vlastního textu. Pro čtenáře však bývá velmi těžké odhodit původní paratextovou „nálepkou“, pokud je v souvislosti s textem skloňována příliš často, čtení je pak přehodnocováním nebo opouštěním původních pozic. Jeden způsob čtení *Uminy verze* by tedy mohl vést cestou zkoušení, do jaké míry naplňuje nebo nenaplňuje sci-fi. Při čtení *Uminy verze*, domnívám se, se však postupně zcela ozřejmí, že kategorie sci-fi je jen hrou se čtenářskými očekáváním nebo hrou žánrovou. Jinak řečeno, *Umina verze* pravděpodobně znalce a milovníky sci-fi zklame, nezklame však obdivovatele a čtenáře Haklova autorského stylu.

Námět Haklové prózy je přímo archetypální, autor aktualizuje nejen frankensteinovský příběh stvoření umělého člověka, ale i motiv pygmalionský, tedy v určitém slova smyslu zasvětitelský.

František nebo Ef jako typický haklovský hrdina je muž středního věku hledající svou pozici ve světě, přičemž podstatné je především hledání, nikoli nalezení. Na začátku vyprávění si zabouchne klíče od bytu, což řeší po haklovsku, tedy nijak radikálně, začne se potloukat po Praze a touto událostí se najednou rozjede kolotoč náhod. Za záhadných okolností potká Smrtáka, který jej pak seznámí s Umou (umělou ženou). Jejich první setkání proběhne asi takto: „Rašna odkryje plast – pod ním se bělá tělo. Mrtvola vypadá příšerně čerstvě. Bílá ruka spadlá přes okraj má přirozenou elasticitu. Kdybych chtěl či mohl v tu chvíli něco udělat, stejně bych nehnul prstem. Jsem paralyzován nečekanou přítomností smrti. (...) V modrém světle výbojek leží nějaká žena. Vlasy zčuchané do čela, nejistě střížená ofina, možná paruka. Nelze určit, zda je to model, či člověk. Pokud člověk, hluboce spí. Mrtvé to, zdá se, není. Tělem tu a tam proběhne sotva postřehnutelný záruk“ (Hakl, 2016, s. 60).

Ef Umou „dostane na starost“. Obdobně jako Shawův profesor Higgings vzdělává Lízu Doolittleovou, Ef „učí“ Umou poznávat okolní svět.

Román je strukturován do pěti kapitol s názvy: Subverze, Konverze, Umina verze, Diverze a Reverse. Nová kapitola je pak i začátkem nové vyprávěcí perspektivy. V první kapitole vypráví Ef v ich-formě, 2. kapitola je vyprávěna ve 2. osobě, vytváří se tak dojem, že Ef oslovuje sám sebe, ve třetí kapitole přebírá štafetu vyprávování

<sup>49</sup> Kniha je ilustrována nákresey a vizualizacemi města, jež vznikly v ateliéru a vysokoškolském kursu architekta Petra Hájka.

sama umělá žena Uma, což je v kompozici románu mimo jiné signálem osamostatňování a větší nezávislosti Umy nejen na Efovi, ale i na svém stvořiteli. V posledních dvou kapitolách se pak zrcadlově opakuje stejná situace jako v počátečních partiích: čtvrtá kapitola je ve 2. osobě, závěrečná kapitola se vrací ke kapitole první, tedy znovu se na scéně objevuje ich-forma.

Román pracuje jak se střídáním ich-fomy a du-formy, tak i s proměnou mužské a ženské perspektivy. Změna vypravěče ve vypravěčku působí ale spíše jen jako gesto. Tento narativní postup se stává slabinou textu, změni se sice perspektiva, ale jazyk a pohled na věci zůstává ve své podstatě stejný. Nebo je to dáno tím, že Ef natolik formuje Umu, že ona sama mluví jeho jazykem a myslí obdobně jako on?

Příběh se odehrává v Praze, Ef by se dal také nazvat „pražským chodcem“, sám autor pak pražským spisovatelem. Je to další z Haklových pražských románů, v němž Praha není pouhou kulisou, ale stává se znakem životního stylu. Ef a Uma chodí ulicemi Prahy, poznávají různá místa: ocitáme se s nimi např. v Nuslích, kde Ef obývá s Umou podkrovní byt, nebo v Lysolajích, kde v podivné garáži byla Uma vytvořena rukou Rašny. Chodí a při tom spolu vedou zdánlivě nekončící dialog, jehož prostřednictvím Uma poznává okolní svět. Všechny informace o světě a o životě má od Efa, tedy i názory a pohled na mezilidské vztahy. A právě téma mezilidského vztahu je jádrem románu. Kniha je především sondou do intimního vztahu dvou lidí. Tuto rovinu Hakl zvládl bravurně a silně a autentické okamžiky románu jsou zejména ty, v nichž je zrcadlen důvěrný vztah milenců. Navíc se mu podařilo vtěsnat do poměrně krátkého časového (i textového) úseku téměř všechny fáze mezilidského vztahu, od jeho geneze až po jeho konečnou fázi.

Velkou roli hraje ve světě románu náhoda a stejně jako si ji nedokáže vysvětlit Ef, nechce se ani po čtenáři, aby hledal příčiny všech událostí v textu. Možná se jaksi předpokládá, že kooperace čtenáře s textem bude probíhat obdobně jako Efovo proplouvání životem. Postavy, jež Ef potkává, jsou velice kuriózní, ať už se jedná o Smrťáka, Rašnu či Merxbauerku. K pozoruhodným patří v textu dialogy Efa se Smrťákem, z nichž některé tematizují naši kulturní paměť nebo přinášejí mimoděk konstatování o stavu tohoto světa. Nejde však o žádné didaktické vsuvky, ale o součásti zcela přirozeného proudu řeči postav.

V románu jsou patrné jisté nedořečenosti a mezery, přičemž hledat jejich vysvětlení je marné, není to detektivní příběh, ač by se to někdy tak mohlo jevit. Nejde však o strategii textu, ale o nedostatek, svého druhu nedopracování. Některé okolnosti jsou čtenáři zatajeny, ale neznamená to nic pro další kooperaci s textem. Náhoda hýbe textem. Čtení pak přinese větší zážitek těm čtenářům, pro které celek dostatečně drží pohromadě a kteří nepotřebují hledat dovysvětlení pro všechny dějové momenty textu. Ti, pro které je logická návaznost nezbytnou nutností, budou při čtení spíše klopýtat. I přesto Hakl napsal čtivý text, který je zakotven v dnešní době a umí čtenáře mimo jiné pobavit.

Zmiňme se ještě o nikoli nepodstatném paratextovém detailu a vypravení knihy, kterým je v případě Haklovy *Uminy verze* fotografie. Text je totiž průběžně doplňován fotografiemi, na nichž je zachycena Uma (tedy umělá žena). Její vizuální konkretizace skýtá ale hned několik úskalí, pokud by čtenáři nebyla nabídnuta konkrétní Uma, která působí jako žena z masa a kostí, tedy jako věrná kopie opravdové ženy, pak by mohl při čtení rozvíjet svou vlastní představu o možných podobách humanoida Umy, což je mu však uvedeným fotografickým doprovodem znemožněno.

Vedle Umy je zachycen i její lidský partner Ef, jehož podoba nápadně koresponduje s podobou samého Emila Hakla. Postava muže však není nikdy vyfotografována tak, aby mu bylo vidět do tváře. Výrazně se tady rozehrává part o vztahu mezi vypravěčem, autorem a postavou zachycenou na snímcích. Protože je to však muž bez tváře, tedy vizualita má dostatečně zahalující a symbolický rozměr, lze ji interpretovat jako tematizaci vztahu mezi vypravěčským a autorským já. Identita těchto subjektů totiž nikdy nemůže být tatáž, a to ani při tomto typu vizuální konkretizace. Zahalená tvář pak naznačuje možnost dvojí interpretace: na straně jedné úzkou spjatost těchto subjektů, na straně druhé naopak distanci autora od vypravěče, právě z toho důvodu, že tvář není přítomna. Nepochybně je tu skryta výzva, již lze formulovat asi takto: Jaký signál se tím dává čtenáři k interpretaci vypravěče?



## Psaní velkého písmena u zájmen *vy, váš*

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR, Praha

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** velké písmeno, zájmena *vy, váš*

**Key Words:** capital letter, the pronouns *vy, váš*

### Writing Capital Letters in the Pronouns *vy* and *váš*

The article examines writing capital letters in the pronouns *vy* and *váš* in various types of texts.

Pracovníci jazykové poradny se od r. 2016 podílejí na tvorbě poradenské databáze, jež bude zpřístupněna v budoucnu veřejnosti.<sup>50</sup> Jejím východiskem jsou zvukové nahrávky archivovaných telefonických dotazů. V první fázi pracovníci nahrávky poslouchají, dotazy třídí podle druhu (pravopisné – psaní *i – y*, předpon *s-*, *z-*, velkých písmen, interpunkční čárky..., morfologické – tvary slov..., syntaktické – shoda přísudku s podmětem, vazby..., lexikální, slovtvorné, výslovnostní atd.) a přidělují jim číselné kódy.

Když jsem začala kódovat dotazy na psaní velkých písmen, překvapilo mě, jak často se tazatelé informují o psaní náležitěho písmene u přivlastňovacích zájmen (zejména *váš*) a osobního zájmena *vy* (méně často *ty*). Prohlédla jsem si i poradenskou e-mailovou databázi a ta četnost dotazů potvrdila. Z nich několik vybíráme: „Vím, že v dopisech se má psát *Vy, Váš*, ale je správné velké písmeno i v reklamních textech?“ – „Připravuji rozhovor se starostou do místního časopisu. Mám *vy, váš* psát s malým, nebo velkým písmenem?“ – „Ve škole jsme se kdysi učili, že se píše *Vy, Váš* jen tehdy, když píšeme konkrétní osobě, jinak se píše *vy, váš*. V poslední době však stále častěji vidím i ve Vaší firmě, ve Vašem podniku, i když podnik nepatří jednomu člověku“ (tento dotaz je – v různých obměnách velmi častý). – „Na jednom školení jsme se dozvěděli, že psaní velkého písmena u výrazů *vy, váš* je překonáno a že se mají psát už jen s malým písmenem. Je to pravda?“ – „Rozdílné používání *váš/Váš* je mi jasné, ale jsem na pochybách, zda stejné pravidlo platí i pro zájmeno *svůj*; v žádném textu jsem se dosud se *Svůj* nesetkal. Veden obecným pravidlem bych se i zde přidržel rozlišování *svůj/Svůj*, ale kdybych měl Vaše potvrzení, cítil bych se jistější.“

Velká písmena mají v češtině tři funkce: 1. signalizují začátky větných celků, 2. vyjadřují, že dané slovo nebo slovní spojení je vlastním jménem nebo 3. že daný výraz je hodný úcty. Mezi výrazy řadící se k třetí skupině patří i osobní a přivlastňovací

---

<sup>50</sup> Jde o projekt Zpřístupnění dotazů jazykové poradny v lingvisticky strukturované databázi. Podrobněji o ní viz anotace na webových stránkách Ústavu pro jazyk český.

zájmena druhé osoby. Pravidla českého pravopisu (PČP) až do r. 1957 jen stručně konstatovala, že se velké písmeno píše u zájmen *ty, tvůj, vy, váš* v dopisech. Podrobnější poučení lze nalézt až v PČP z r. 1957, PČP z r. 1993 žádné změny ve způsobu psaní těchto zájmen nepřinesla. Třebaže v nich není explicitně uvedeno, o které dopisy jde, z poznámky v PČP z r. 1993 „Malé písmeno u všech uvedených zájmen naznačuje, že jde o zcela soukromý, důvěrný dopis“ lze vyvodit, že velké písmeno by se mělo psát v úředních dopisech. Dodejme, že to platí nejen pro „klasické“ dopisy, ale i pro e-mailovou korespondenci (viz ČSN 01 6910 Úprava dokumentů zpracovaných textovými procesory, platnou od srpna 2014). V uvedené poznámce se dále praví, že velké písmeno lze psát vždy, tedy bez ohledu na to, zda „píšeme jednotlivci, několika osobám, nebo kolektivu“.

Z toho, co bylo řečeno, je zřejmé, že od roku 1957 pro psaní malých/velkých písmen u osobních a přivlastňovacích zájmen druhé osoby v dopisech platí stále stejné zásady, že se tedy nic nezměnilo. Poučení z PČP vyvrací i velmi rozšířený, ale zcela mylný názor, že velké písmeno u výrazu *vy* je namíště pouze tehdy, pokud je dopis adresován jednotlivci, a u výrazu *váš* tehdy, pokud je určen majiteli firmy.

V PČP z r. 1957 se lze i dočíst, že „velkého písmene lze užít i v jiných textech, jako v heslech, nápisech, letácích apod., chce-li se navodit osobní vztah k čtenáři“. Třebaže se PČP z r. 1993 o psaní malých/velkých písmen u zájmen *vy, váš* v jiných textech nezmiňují, nelze v nich psaní velkých písmen odmítat. Spíš než o osobním vztahu k čtenáři je však lépe mluvit o projevu úcty. Velké písmeno volí především autoři reklamních textů, v záznamech rozhovorů je naopak běžnější písmeno malé.

Psaní velkých písmen je také již po léta ustáleno v některých tradičních titulech, v nichž se zároveň i substantivum píše s velkým písmenem: *Vaše Excellence, Vaše Magnificence, Vaše Milosti, Vaše Jasnosti*; velké písmeno se v těchto případech píše i u přivlastňovacích zájmen *jeho, její, jejich: Jeho, Její, Jejich Excellence, Jeho, Její Milost, Jasnost, Výsost*.

Zájmeno *svůj* se píše vždy s malým písmenem, a to bez ohledu na to, zda pisatel v daném kontextu na základě větné stavby volí zájmeno *váš*, nebo *svůj* (ve *Vašem dopisu se uvádí – ve svém dopisu uvádíte*).

Z budované telefonické databáze i z databáze e-mailové vyplývá, že dotazy na psaní zájmen *vy, váš*, pokud jde o psaní velkých písmen, patří k nejčastějším, proto by nemělo učivo o nich být opomíjeno.

## Šrámkova Sobotka po jednašedesáté

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Ve dnech 1.–8. července se konal v Sobotce festival českého jazyka, řeči a literatury pojmenovaný po slavném rodákovi, atraktivní pro všechny, kdo holdují slovesné kultuře. Šrámkova Sobotka zahájila svůj program tradičně v prvním prázdninovém týdnu, aby její nabídka mohli využít především učitelé češtináři základních a středních škol a studenti učitelství českého jazyka a literatury v exkurzně vzdělávací základně EXOD. Letošní ročník se hlavním tématem *Kritika. Výpověď umění?* věnoval především kritice umělecké. U příležitosti 150. výročí narození a 80. výročí úmrtí F. X. Šaldy se jeden den festivalu věnoval aktuálnímu odkazu velkého kritika – přednáškou, výstavou, recitačním pořadem.

Dopoledne probíhaly odborné přednášky, popř. semináře k nim, a dílny vedené zkušenými lektory (tvůrčí psaní, překlad, dabing, rétorika, recitace). Odpoledne bylo pestré: výstupy regionálních dětských souborů, autorská čtení. Vedle Ireny Douskové (haškovský *Medvědí tanec*, 2014) ukázky své tvorby představili mladí básníci, např. Jan Těsnohlídek a Marie Feryna, ve spojení s prezentací literárních časopisů (*Weles*, *Psí víno*, *H\_aluze*, *Souvislosti*) a rozhlasových pořadů věnovaných literatuře nebo rozhlasové dramatu na stanicích Vltava a Radia Wave. Z večerních divadelních představení zaujala především Viola s hrou Lenky Lagronové *Zahrada Jane Austenové*, dále soubor Ad Hoc s parodií mafiánských příběhů na operní árie *Il Congelatore – Zmrazovač*. Festival měl i bohatý doprovodný program hudební (koncerty barokní hudby, písničkářů, rockové kapely) a výtvarný – výstava *Výtvarné umění v dobové kritice* byla ukázkou české grafiky 20. stol. a jejích ohlasů.

Zaměříme-li se uže na vzdělávací nabídku festivalu, budeme jmenovat především odborné přednášky, literárně dramatické pořady a výstavu prezentující historii Ceny F. X. Šaldy. Jiří Kraus v přednášce *Styl a stylistika ve škole i v řečové praxi* zdůraznil, že styl je věcí recepce a školní jazykové vzdělávání má směřovat k vytvoření dovednosti užívat jazyk kriticky, tj. se zřetelem k sociální specifitě komunikacních situací. Michael Špirit seznámil s problematikou vydávání *Souboru díla F. X. Šaldy*, který je dosud torzem, Jiří Flaišman a Michal Kosák představili novou knižní a elektronickou edici Šaldova románu *Loutky a dělníci boží* (1916). Libuše Heczková přednášela o kritičkách od 19. století do 2. světové války, mj. o Elišce Krásnohorské, Teréze Novákové, Věře Taubové-Liškové. Jiří Poláček poskytl přehled literárněkritické práce ve spojení s periodiky 20. století, téma pak shrnul Erik Gilk se zaměřením na funkce a způsoby kritické produkce. Pásmo Šrámkovy poezie (k 140. výročí narození a 65. výročí úmrtí básníka) v podání Přemysla Ruta, Markéty Potužákové ad. ukázalo, že Šrámek je stále autorem, který dokáže posluchače upoutat. Pásmo komponované z básní francouzských prokletých básníků a Šaldových kritik jim

věnovaných představili Rudolf Kvíz, Jiří Schwarz a Libuše Heczková. Montáží z Bondyho básní připomněla deset let od úmrtí básníka Pavla Limmlová. Recitační dílna vedená režisérkou Hanou Kofránkovou připomněla, jak literární kritika v průběhu 20. století kontrastně hodnotila Halasovu skladbu *Staré ženy*. Výstava Cena F. X. Šaldy 1995–2016, mapující mimořádné uměleckokritické počiny, seznámila s prací nadačního fondu Společnosti FXŠ, a především s laureáty a jejich dílem.

Všechny pořady byly přes svou rozmanitost integrovány záměrem konkretizovat hlavní téma Kritika. Kritérii umělecké kritiky se přímo zabýval diskusní stůl, obrazně pak inscenované zahájení a zakončení festivalu s humornou prezentací sporu rozumu a citu, také tradiční BarCamp jako neformální veřejná diskuse na didaktické téma se letos věnoval kritice – školnímu hodnocení (známky versus slovo, výsledek nerozhodný).

V našem ohlédnutí za letošním festivalovým týdnem nebylo možné připomenout vše, více informací, i jako motivační pozvánku na příští ročník Šrámkovy Sobotky, lze najít na [www.sramkovasobotka.cz](http://www.sramkovasobotka.cz).

## 9. setkání lektorů a učitelů češtiny v zahraničí v Domě zahraniční spolupráce

Jitka Lukášová

[jitka.lukasova@uj.edu.pl](mailto:jitka.lukasova@uj.edu.pl)

Ve dnech 2. a 3. srpna 2017 se v Praze již podeváté konalo setkání univerzitních lektorů a učitelů češtiny u krajských komunit, kteří jsou vysíláni na zahraniční pracoviště po celém světě Domem zahraniční spolupráce (dále jen DZS) v rámci jedné z jeho činností, jíž je Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí.

Uvedený program je realizován na základě usnesení vlády ČR na léta 2016–2020 a zahrnuje dvě části: Krajský vzdělávací program a Lektoráty českého jazyka a literatury. Je zaměřen na udržování a rozšiřování české kultury a také na výuku českého jazyka na celkem 37 (převážně) univerzitních lektorátech a v 15 krajských komunitách v Evropě, v Severní a Jižní Americe, Asii, Africe i Austrálii.

Letošní setkání bylo rozděleno do dvou dnů. První den byl věnován odborným seminářům, tematicky zaměřeným na specifické problémy lektorů i učitelů u krajanů. Semináře vedené Barborou Štindlovou a Kateřinou Vodičkovou byly na přání účastníků věnovány jazykové chybě a jazykovému testování a živě se na nich diskutovalo.

Druhý den setkání proběhl jako pracovní i společenské setkání za účasti předních univerzitních bohemistů, pracovníků Ústavu pro jazyk český, představitelů MŠMT, MZV i vlády ČR a zástupců DZS. Účastníci byli seznámeni s aktuálním stavem Programu, vyměnili si pracovní i osobní zkušenosti ze svých působišť, prakticky

si vyzkoušeli vybrané didaktické postupy svých kolegů (např. „hádání“ známých českých osobností spojené s tvorbou jejich fiktivních životopisů). Každé zahraniční pracoviště bylo navíc stručně představeno v krátkém medailonku připraveném zástupkyněmi DZS, jež vycházel z výročních zpráv o činnosti jednotlivých zahraničních pracovišť.

Poděkování za vynikající organizaci i náplň setkání patří především pracovním DZS: Lucii Šafarčíkové a Olze Vlachové, které jsou rovněž redaktorkami ročenky *Krajiny češtiny*<sup>51</sup>. Do *Krajiny češtiny* přispívají nejen lektoři a učitelé u krajanských komunit, ale také známí čeští i světoví bohemisté. V letošním devátém čísle je to např. pražský Jiří Hasil, francouzský bohemista Claude Kastler či polská bohemistka Anna Gawarecka. Zajímavý je příspěvek vyučující Iliny Kirchnerové o aktivitách v krajanské komunitě v srbské Krušiči (vznik muzea o životě Čechů v rámci České besedy v Krušiči a s tím spojené aktivity: multikulturní festival, Dny české kultury s cimbálovou muzikou apod.) nebo příspěvek o Galerii Boženy Němcové ve slovinšském městečku Globoče atd.

Jak *Krajiny češtiny*, tak každoroční srpnové setkání lektorů a učitelů u krajanských komunit přispívají k rozšiřování povědomí o českém jazyce, české literatuře, kultuře i České republice v zahraničí, reflektují rozvoj vědecké disciplíny češtiny jako cizího jazyka, napomáhají k prohlubování mezinárodní spolupráce na osobní i vládní úrovni, představují kulturní život Čechů žijících v zahraničí nebo přinášejí informace o Českých školách bez hranic, na nichž někteří lektoři i učitelé participují.

Navíc umožňují získat přehled o zajímavé, různorodé i náročné práci lektorů působících na zahraničních bohemistikách a učitelů u krajanských komunit, resp. o činnosti jejich studentů a žáků a jejich nejrůznějších aktivitách, jako jsou konference, překladové soutěže, studentské výměny, odborné exkurze a výstavy, koncerty a další kulturní projekty. Almanach *Krajiny češtiny* je tedy zcela jistě obohacením i pro vyučující českého jazyka v České republice.

---

<sup>51</sup> Elektronickou verzi časopisu lze najít na adrese <http://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/obecne-informace-o-krajinach-cestiny/> (přístup 13. 9. 2017).

# Z literárního muzea

Vladimír Novotný

vlno@seznam.cz

## Alois Vojtěch Šmilovský

Na počátku našeho medailonu další zapomínané osobnosti české literatury (tentokrát 19. století) nebudiž slovo, ale záhada dvou písmenek – či jen jednoho? Otázka zní, jak se celoživotní pedagog, učitel češtiny i přírodopisu (v Klatovech, poté v Litomyšli), posléze okresní školní inspektor, ve své době ctěný a především čtený prozaik Alois Vojtěch Šmilovský (1837–1883) nazýval vlastním příjmením: Schmillauer nebo Schmilauer? Autority jako Arne Novák nebo Aleš Haman preferují psaní Schmillauer, Lexikon české literatury šalamounsky konstatuje, že autor býval „psán i Schmilauer“, jenže Životopis A. V. Šmilovského, sepsaný renomovaným Albertem Pražákem, uvádí jedinou správnou verzi: Schmilauer. S tím, že Šmilovský (takto podepisoval svá díla) je zčeštěný Schmilauer.

To badatel dokládá s podotknutím, že spisovatelův děd Leopold Schmilauer, velkoobchodník s dobytkem, byl Němec původem z Bavor, zatímco otec František, též Schmilauer, se živil co mydlář v Mladé Boleslavi. Jejich vnuk a syn Alois si dílem své příjmení počeštil, dílem si pod vlivem „národního studentského ruchu“ přidal druhé křestní jméno Vojtěch. Uzavřeme tuto nejasnost Pražákovým tvrzením, že na mladoboleslavském piaristickém gymnáziu si budoucí literát „zamiloval školu a učení a projevil také nadání“. Zmínku si zasluží též půvabná věta z deníků, v nichž se třicetiletý Šmilovský vyznává, že se ožení jen tehdy, „bude-li mít žena tolik, aby se nemusil všedně o život starati a mohl mládež vychovávat i pracovat pro vlast“.

Tato slova tehdejší klatovský češtinář napsal jako uznávaný literát. Svou prozaickou prvotinu *Bětuška* – příběh padlé dívky, kterou zachrání ušlechtilý dobrodinec – vydal autor roku 1859 ještě jako student češtiny, slovanské filologie, ale i přírodopisu na FF UK, psal však za studií i básně a novely. Dostali jsme se k závažnému problému literárního dějepisce: Šmilovský je generačním vrstevníkem a uměleckým soupeřem tzv. družiny májové, takřečených májovců nebo i májistů, byl však na rozdíl od Nerudy a dalších jednak více zasažen německými novoromantickými proudy (ovlivnili ho zvláště klasikové H. Heine a N. Lenau), jednak na rozdíl od nich hájil metodu historismu v literární tvorbě a kriticky se stavěl k dobovému zdůrazňování přítomné tematiky. Soudil, že „román musí být vyňat z nejhlubšího života národního, státi se obrazem /.../, v němž se líčí barvitě a dle skutečné pravdy a přirozeně lidské povahy“ – což je „hlavní základ každého románu, který při subjektivním přičinění spisovatele, když pravdu líčí, hluboké mravnosti nabude“.

Zvláště kvůli důrazu na mravnost spisovatelské výpovědi si Šmilovský získal pověst tvůrce tradičního a konzervativního, a proto, jak praví Pražák, „nenašel slechu v mladém svém pražském pokolení vrstevním“. Též novodobé příručky zdůrazňují, že to byl v prvé řadě autor lidovýchovně zaměřených próz. Důvod jeho čtenářské obliby se shledává i v tom, že prozaik se ve svých idylicky koncipovaných prózách ze statkářského a venkovského prostředí zaměřil na „typy šlechtných a rozvázných starších lidí, kteří pomáhají řešit převážně milostné problémy nerozvázného mládí“.

Nezapomínejme, že patřil k velkým zastáncům pravosti Rukopisů, že oslavoval Václava Hanku jako jejich nálezců a vyznával „nábožné a pohrobní ideály“. Z tohoto pohledu se Šmilovský zdá být spíše představitelem pozdního českého literárního biedermeieru než raným průkopníkem tehdejších „májovských“ realistických tendencí v literárním díle. Přesto podle vlastních slov cílevědomě usiloval vytvořit „uměleckou povídku vesnickou“. Nikoli náhodou byl gymnazijními pedagogy zároveň utvrzován v domněnku, že ve svém pokolení „jest větší Neruda, ale menší Hálek“.

Zdá se, že valná část autorova díla vznikala v záměrné polemice s uměleckými postoji májovců, zejména v důrazu na výchovné, rozuměj vlastenecké či národní zacílení literárního textu. Pohříchu je paradoxní, že v současnosti (počínaje obdobím po druhé světové válce) je Šmilovský znám (pokud vůbec) toliko coby příslovečný autor jedné knihy, totiž populárně, z pozic proklamovaného historismu napsané „výchovné novely“ *Za ranních červánků* (1877): totiž prózy ovlivněné autorovým působením v Klatovech a retrospektivně osvětlující někdejší pobyt „modrého abbé“ Josefa Dobrovského v blízkých Chudenicích. Autor v tomto textu vychází z memoárů poleňského kněze Viktora Livory, který se řadu let osobně stýkal se stárnoucím Dobrovským. Šmilovský popustil uzdu vypravěčské fantazii: kupříkladu líčí, že jak se v Pošumaví „sloužilo tajným bratřím“. Jenže této své beletristické práci spisovatel nepřikládal větší význam a cíleně ji koncipoval jako roztomilý didaktický obrázek jedné fáze našeho osvícenství a národního obrození.

Mnohem větší umělecké ambice vkládal Šmilovský do venkovských románů. Jeho *Kmotr Rozumec* (1872) poněkud navazuje z desetiletého odstupu na Babičku Boženy Němcové a nabízí jinou podobu, jak píše Aleš Haman, katechismu lidové moudrosti. Mýlil se ale Arne Novák, když psal o „skvělé titulní postavě“? Neméně zapomenutý román *Martin Oliva* (1874) je zase rozporuplnou literární polemikou s ještědskými prózami Karolíny Světlé i s „továrními“ historiemi Gustava Pfliegera Moravského: Albert Pražák v souvislosti s touto knihou výstižně praví, že zde jde „o trudnou zkušenost z české vsi, jak sedlák židem přichází v zkažení“. Ze soudobého pohledu je ale nejživějším a nejpodnětnějším dílem umělcovým jeho svým způsobem nonkonformní próza *Parnassie* (1874, knižně 1880), označovaná za šumavský román. Citově exponovaný příběh hejska z velkoměsta, zbytečného člověka své doby, aktuálně ztělesňuje problematickou povahu v konfrontaci s patriarchálním venkovským prostředím.

Poslední léta spisovatelova života a jeho účinkování v Litomyšli poutavě vylíčil ve svých pamětech jeho školní kolega Alois Jirásek. Přínos A. V. Šmilovského přitažlivě a přejícně zhodnotil zejména zmíněný Albert Pražák. Podle něho náš prozaik „vržen na českou osvětovou periferii, tlumočil její duši a svéráz, ale vracel se od ní k ohnisku, v němž plál živý oheň moderní Evropy. Ustupoval-li Neruda se svými druhy od světoobčanství k národovství, přistupoval občas Šmilovský od národství k světoobčanství, aby názorově nestrnul a nezúžil si maloměstsky obzorů“. Přestože si je občas i zúžil, můžeme autora *Parnassie* k májové družině přiřčenit, byť představuje jinou estetickou polohu dobové knižní produkce, jakož i odlišné, převážně výchovné zaměření beletristické výpovědi.

Ukázka z titulu *Za ranních červánků a jiné povídky* je na [www.ceskyjazykaliteratura.cz](http://www.ceskyjazykaliteratura.cz)

## Kantorské řemeslo i život jako dobrodružství

Jiří Holý

jiri.holy@ff.cuni.cz

Ludvík Vaculík v doprovázejícím komentáři k Hoznauerově knize *Cesta do hlubin kantorské duše* (2004) napsal, že Miloš Hoznauer je kantor, jemuž se učitelství vyvinulo v dobrodružný podnik. Nová Hoznauerova kniha *Lodní kufř* (Praha, Dokořán, 2017) ukazuje, že dobrodružstvím se nestala jen autorova profese, ale vlastně jeho celý život. Jistě k tomu přispěly vnější okolnosti života člověka, který nastupoval do školství v roce 1952, který se v šedesátých letech stal známým autorem článků v *Plameni* a *Literárních novinách* a členem Vodičkova týmu pro novou koncepci literární výchovy, ale jehož první kniha *Laterna pedakomika*, připravená do tisku na konci šedesátých let, nikdy nevyšla. Začala totiž normalizace a z Hoznauera se stal autor, který nesměl publikovat, a učitel, který měl být vypuzen ze školství. Naštěstí se tak nestalo, protože se za něj postavil ředitel gymnázia Na Vítězné pláni Zdeněk Mikyška. Z Miloše Hoznauera se tak stal trpěný, ale o to populárnější učitel, na kterého dosud vzpomíná několik generací studentů. Přicházel prý do hodin pozdě, téměř nikdy nezkoušel a nevolal k tabuli, ale studenti se s ním nikdy nenudili, protože je dokázal zaujmout nekonvenčním pohledem na literární díla i provokujícími otázkami. Některé z těchto netradičních výkladů, variací a parodií na známé texty (Mácha, Neruda, Hrabal) i ukázkou ze satir z dalších nevydané knihy *Do posledního dechu* (psané za normalizace) autor otiskuje v této knize. Jeho bývalý žák Marcel Ječný z Vrchního soudu mu řekl: „Vy jste z nás udělal dospělě a myslící lidi tou vaší literaturou.“ A autor k tomu dodává: „To jsem chtěl a notně mi v tom pomáhali Martin Eden, Poldík Rumař, Konovalov Lukerja, Clyde Griffith, Král Krysa, Štěpánka Kiliánová a jiní. Vždycky jsme v textu našli nějaké poselství a trochu se zamysleli i nad sebou samými... A mne potěšilo, když notorický absentér přišel na hodinu češtiny a po ní zase odešel, nebo když jsem v třídní knize našel lísteček od anonyma: Hodiny češtiny byly v mém dosavadním životě to nejlepší, co mě zatím potkalo.“ (Lodní kufř, s. 68)

Některé příběhy zde líčené známe už z předchozích autorových knih nebo z rozhovorů (například v knize *Tato fakulta bude rudá!*, 2009). V *Lodním kufři* je však Miloš Hoznauer, jako už v předchozí knize *Stařec na čekané* (2015) více osobní a sebeironický. Kupříkladu záznam drsných dvou let života na vojně v letech 1953 až 1955 se liší nejen od idealizovaného obrazu vojny od Pavla Kohouta (třeba ve hře *Zářijové noci* ve své době považované za kritickou, 1955), ale také od Švandrlíkových Černých baronů nebo Škvoreckého Tankového praporu. Depresivní, intimní a působivé je také líčení těžké nemoci a umírání autorovy první ženy Aleny. V tomto případě Hoznauerova pověstná ironie a sarkasmus zasahují i jeho samého. Spíše humorné je naproti tomu druhé intermezzo, ve kterém se popisuje rodina autorovy nejstarší dcery s deseti dětmi. Spoluautorkou je v tomto případě Hoznauerova vnučka Bára, která viditelně po dědečkovi zdědila literární talent. Pro toho, komu by se zdálo, že zaznamenané příhody v jáchymovském domku jsou neuvěřitelné a že Miloš Hoznauer a Bára Pincová nadsazují, mohou přímí svědkové dosvědčit jejich autentičnost. I zde je patrné, že dobrodružstvím se nestala jen Hoznauerova kantorská profese, ale dobrodružný byl a je celý jeho život. *Lodní kufř*, který si autor po vzoru svého oblíbeného hrdiny Martina Edena pořídil jako student a do něhož po celý život schraňoval své rukopisy, možná vydá ještě některé další texty.



# Tři haškologické přírůstky

Erik Gilk

erik.gilk@upol.cz

Do velkého haškovského výročí, které připadne na rok 2023, kdy uplyne sto čtyřicet let od spisovatelova narození a jedno století od jeho předčasné smrti, zbývá poměrně dlouhá doba. Přesto jsme mohli v poslední době zaznamenat hned trojici titulů relevantní odborné literatury, jež se snaží přinést nové poznatky o životě a díle Jaroslava Haška.

Začneme jedinou monografií, jejíž autorkou je přední italská bohemistka působící v Římě (dříve dlouhá léta v Udine) Annalisa Cosentinová. Je sice dosti utlá, zato má efektní název: **Chvála bilbosti**. Z Prahy do Irkutska a zpět v patnácti stech povídkách a jednom románu (Vydavatelství FF UK Praha, 2017) Nejedná se vlastně o původní práci, rozsáhlá studie totiž vyšla před třemi lety jako komentář k badatelčinu výboru Haškových textů včetně Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války v jejím novém překladu. Z toho důvodu představuje text Cosentinové jakýsi základní vhled do Haškova života a díla, sice velmi erudovaný a prameny pečlivě podložený, avšak určený spíše pro italského než pro českého poučeného čtenáře. Pro toho bude objevná snad jen desetistránková kapitola uvádějící jako jeden z možných inspiračních zdrojů pro postavu Švejka americký kolportážní román pro děti a mládež z konce 19. století. Šlo o tzv. dime novels, americké paralely fejetonních románů a knížek lidového čtení, často s krvavým nebo sentimentálním námětem. Badatelka se zaměřila především na román M. V. Fullerové Victorové, který vyšel česky v roce 1894 pod názvem *Z paměti malého dareby* a Hašek jej tedy mohl znát.

Oba další přírůstky představují žánr kolektivní monografie, který se v posledních letech v humanitních vědách doslova rozmohl, avšak naznačují, že mezi nimi mohou být propastně rozdíly. Ten první, vydaný za redakce Jiřího Hrabala pod titulem **Švejk ve střední Evropě** (Vydavatelství FF UP v Olomouci, 2016), shrnuje příspěvky přednesené na stejnojmenném sympoziu konaném v Olomouci v březnu 2015. Jakkoliv zastřešující téma působí jako jednoznačné vymezení na první pohled nedovolující příliš velkou variabilitu statí, opak je bohužel pravdou. Vedle několika málo příspěvků zkoumajících charakteristiku a modelaci Haškova ústředního hrdiny stejně jako jeho genezi se jedná především o povšechnou sumarizaci vztahu Švejka k nejrůznějším evropským národům a jejich literaturám (slovenská, polská, slovinská, maďarská, bulharská, lužická a dokonce kašubská), případně letmé zhodnocení několika překladů do těchto jazyků. Z nejpozoruhodnějších referátů byl naneštěstí do knihy zařazen pouze vtipný příspěvek Petra A. Bílka o sémantice švejkovských obrazů a parafrázy v současných restauracích, ty další – z pera Blanky Čínátlové, Vladimíra Novotného či Michaela Špirita – bychom zde hledali marně. Není vyloučeno, že stejně jako posledně jmenovaný badatel dali také ostatní přednost publikování svého příspěvku v jiné publikaci (Špiritův příspěvek Jak válčí Švejk vyšel v druhém svazku řady Kultura a totalita, který byl věnován právě tématu války). Tato skutečnost má rovněž svoji výpovědní hodnotu a svědčí o nepříliš vysokém kreditu pojednávané publikace.

Naopak **Fikce Jaroslava Haška**, jak zní název třetího recenzovaného svazku, jež vyšly pod redakční taktovkou Františka A. Podhajského (Ústav pro českou literaturu AV ČR Praha, 2016), představují kompaktní celek převážně analytických, a nikoliv přehledových studií. Svědčí o tom mimo jiné skutečnost, že publikace obsahuje pouze dvanáct statí, zatímco předchozí titul je tvořen čtrnácti články, a to při téměř polovičním rozsahu.

Na celistvosti souboru se jistě podepsala poměrně jasná linie výzkumu fikčních světů Haškových textů, a to jak jeho povídek a nedokončeného románu, tak také kabaretních skečů a beletristické publicistiky, sestávající z cestopisných črt, agitačních fejetonů či série článků o dějinách parodické Strany mírného pokroku v mezích zákona. Značná pozornost je věnována rovněž divadelním a filmovým adaptacím Švejka. Druhou výhodou je příslušnost většiny příspěvatelů k jednomu pracovišti, na němž se vybranými problémy jistě zabývali ve vzájemné diskusi a dlouhodoběji (z kmenového Ústavu pro českou literaturu AV ČR pocházejí celé dvě třetiny autorů). Promyšlenost celého svazku dokládá haškovské kolokvium uskutečněné v lednu 2015 (tedy dva měsíce před olomouckým sympoziem), na němž autoři „narysovali kostru naší knihy a otestovali pracovní verze jednotlivých kapitol“, jak se píše v úvodní poznámce. Za zvláštní zmínku stojí studie Václava Parise pojednávající o encyklopedičnosti Haškova nedokončeného románu hned ze tří různých perspektiv. Ovšem nejen kvůli ní se vyplatí začíst se do poslední jmenované publikace, která jako jediná ze tří pojednaných přináší plnohodnotný příspěvek k haškologickému bádání.

## Václav Havel neznámý

*Zápisky obviněného. Diář Václava Havla 1977. Knihovna Václava Havla a FTV, spol. s r. o., Praha 2016.*

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

Knih, o které tu podáváme zprávu, obsahuje vzácné faksimile diáře Václava Havla na rok 1977 a čtyři eseje osobností, které Havla i jeho rukopis dobře znaly, a mohly proto jeho zlomkovité poznámky z jeho rukopisu funkčně analyzovat a vyhodnotit.

Objevitelem diáře a editorem Zápisků obviněného je vnuk spisovatele a překladatele, blízkého Havlova přítele Zdeňka Urbánka David Dušek; Urbánkovi také Dušek tuto knížku věnuje. Protože diářové záznamy, které si vedl Václav Havel ve vězení, jeho jakýsi vězeňský deník mohou být pro čtenáře ne zcela srozumitelné, požádal David Dušek kanadského překladatele a hudebníka Paula Wilsona, psychologa a diplomata, autora havlovské monografie a dnes ředitele Knihovny Václava Havla Michaela Žantovského, filozofa Martina Palouše a teatroložku, Havlovu tajemnici a vydavatelku Annu Freimanovou o napsání esejů, jež by vyhodnotily Havlovy zápisky z hlediska politicko-sociologického, psychologického, filozofického a dramaticko-divadelního. Autoři dali svým esejům názvy: Poznámky z cely 379, Život mezi lidmi, Nedokončený dialog Václava Havla s Janem Patočkou a Stopy literární tvorby ve vězeňském diáři Václava Havla z roku 1977 („...má identita je to, co dnes a denně hledám, dělám, vidím a vymezuji...“).

Jádro esaje Paula Wilsona tvoří prolnutí několika akcí a textů, jimiž tzv. disidenti dráždili státní moc, která se rozhodla proti jejich iniciátorům specifickým způsobem aktivně zakročít (zatýkáním, výslechy, pomlouvačnými články v novinách, šikanováním těch, kteří se postavili na jejich stranu, propouštěním ze zaměstnání, zákazem činnosti intelektuální, bráněním ve studiu jejich dětem, atd.). Wilson připomněl Jirousovu Zprávu o třetím českém hudebním obrození z r. 1975, Havlův otevřený dopis Gustávu Husákovi z téže doby, Havlovu obranu členů undergroundové hudební skupiny The Plastic People of the Universe

z roku následujícího, a zejména prohlášení Charty 77 (spjaté s helsinskou Konferencí o bezpečnosti a spolupráci v Evropě a jejím závěrečným aktem o dodržování lidských práv), které se stalo bezprostřední příčinou Havlova prvního uvěznění. Několikaměsíční pobyt Václava Havla ve vyšetřovací vazbě podstatným způsobem proměnil především Havlovo myšlení o sobě samém a zároveň mu poskytl několik námětů k divadelním hrám.

Psychologický vhled do vlastní povahy Václava Havla objasňuje ve svém eseji Michael Žantovský. Podle něho Havlův vězeňský diář „dokresluje a prohlubuje obraz člověka zápasícího s nátlakem, osamělostí a vlastní slabostí“ (s. 46). Všechny tyto tři aspekty spolu souvisejí. Komunistická moc usilovala o to, aby své odpůrce izolovala od společnosti, snažila se je ponižovat a rozkládat jejich identitu. U Václava Havla se jí to do jisté míry dočasně podařilo. Havel neunesl pobyt ve vězení a napsal těsně před svým propuštěním na svobodu dopis státnímu prokurátorovi, v němž ho o propuštění žádal. V dopise sliboval, že zanechá své disidentské činnosti, protože se cítí být v první řadě spisovatelem, ne politickým disidentem. Tento čin posléze začal vnímat jako etické selhání. Bylo mu „úzká a špatně z ústupků, které učinil moci“, a „trápil se tím, jak jeho ústupky přijmou přátelé“ (s. 61) a žena Olga. Sám sebe utěšoval, že příslib toho, že „už nebude zlobit“ (s. 56), bylo jen „čestné lišáctví“, což představuje podle Žantovského „*contradictio in adiecto*“ (s. 58). Ve skutečnosti po propuštění z vyšetřovací vazby tento slib daný prokurátorovi nesplnil a asi ani nehodlal splnit, a zapojil se znovu do občanské politické činnosti, což mu vyneslo čtyři a půl roku vězení. Dialog s vlastním svědomím mu ovšem přinesl ještě několik námětů na divadelní hry, zejména téma faustovské, zápas s ďáblem, které zpracoval v divadelní hře Pokoušení. (O dalších dramatických látkách pojednala ve svém eseji Anna Freimanová, viz dále.)

Úvahy filozofické se staly tématem eseje Martina Palouše. Ten především sledoval, jak se do Havlova myšlení v dopisech z vězení, v divadelních hrách i v jeho politické činnosti promítla znalost názorů filozofa Jana Patočky. Promyšlením Patočkových názorů stával se Havel „filozofem sokratovského ražení; filozofem poznávajícím sebe sama v kontaktu s druhými; filozofem dialogu a činu“ (s. 92–93).

V eseji Anny Freimanové je nejzajímavější „příběh“ Havlovy tvorby, „vzniku díla“ (s. 99). V podkapitole „...vymyslet prostředí a zápletku hry!“ („Hra“) analyzuje Freimanová torzovitě náměty na budoucí hry, jejichž tematika úzce souvisí s tématem osobní identity. Havel připomíná svou dřívější úspěšnou hru Zahradní slavnost ze šedesátých let, hru o Hugovi Pludkovi, který ztrácí svou identitu tím, že se neustále přizpůsobuje svému okolí plnému „prázdných slov a podivných společenských mechanismů“ (s. 106), a uvažuje o napsání hry, která by byla pravým opakem Zahradní slavnosti, hry o postavě nového Pludka, který „vytuneluje Huga..., tedy svou vlastní identitu“ (s. 106). Tuto hru ovšem Havel nenapsal. V poznámkách lze nalézt i motivy hry, kterou po návratu z vězení (1984) napsal a nazval *Largo desolato*. Její hlavní ideou je strach a osamělost. V diáři rozeznala Freimanová i motivy hry Pokoušení, o níž pojednala v následující podkapitole „Faustovská látka vynalezena“ („Faust“).

Hru Pokoušení napsal Havel až v roce 1985, ale myšlenky na ni se objevují už v dubnu 1977. To „téma vězelo hluboko v něm“ (s. 112). Podnětem k Pokoušení však nebyla jen Havlova osobní situace, pobyt ve vazbě, ve vězení apod. Byla jím i situace a atmosféra času normalizace, dobová „dvojí hra“, oficiální a intimní. Vždyť faustovské téma, „pakt s ďáblem“ rezonovaly i u dalších autorů (u Světlé Karáskové, Ivana Martina Jirouse alias Magora, Ivana Binara, Jiřího Gruši, Karla Pecky, Daniely Fischerové a ještě jiných).

V diáři přemýšlel Havel i o dalším podstatném tématu: „o zrodu disidenta“ (s. 115). Toto téma je spjato s hrami, jejichž hrdinou je Ferdinand Vaněk, který se „nenarodil jako bojovník“ (s. 118).<sup>52</sup> Přesto je „do té míry *zakotven v mravním řádu*, že mu to nedá a tak nějak samozřejmě překročí *hranici konzumní oportunity*“ (s. 118). Anna Freimanová klade otázky: „Kde se vzalo jeho morální zázemí a potřeba občansky se angažovat? Je to dáno od Boha? Je to osud? Nebo jde o vlastní volbu? To jsou otázky, o kterých Václav Havel v cele průběžně přemýšlí“ (s. 118). A odpovídá na ni jako teatroložka v následující podkapitole: „Vaněk je totiž něčím jako dramatickým principem.“ (To je ovšem přímo výrok V. Havla z eseje O vaňkovských aktovkách z r. 1985.)<sup>53</sup>

Vaňka vybavil Havel řadou znaků, které se podobaly jemu samému. Charakterizoval ho jako „zdánlivě bezradného, zdvořilého, plachého intelektuála“. Ve skutečnosti byl ovšem Havel osobou diametrálně odlišnou. „Přes mimikry plachosti a slušnosti šel za svými cíli... Jeho energie srhávala okolí. Snažil se svět změnit, ne jen pozorovat“ (s. 118). „Jako by Václav Havel dramatik i herec charakterizoval Vaňka právě těmi vnějšími znaky, které ho na sobě samém rozčilovaly“ (s. 119). „Jako by skrze jakéhosi Vaňka testoval sebe a hledal se. Odpověď na otázku: Kdo je Ferdinand Vaněk, zůstává tajemstvím“ (s. 119). I tyto úvahy o rozdílu mezi postavou a jejím předobrazem (zde autorem samým) lze nalézt už v eseji O vaňkovských aktovkách.

Anna Freimanová našla v diáři i poznámky, které vedly k napsání „jednoho z nejvýznamnějších Havlových esejů *Moc bezmocných* z roku 1978, věnovaného filozofovi Janu Patočkoví“. Nalezla v nich i „zárodky jiných esejů a dokonce i prezidentských projevů“ (s. 131). To by už ale byla jiná kapitola. Diář zachycuje Havlovu osobnost – osobnost člověka, dramatika i politika, osobnost celistvou a angažovanou. Chtěl-li minulý režim Havla ponížít a vyloučit z veřejného dění, nestalo se tak. Ba dokonce jeho pronásledování přineslo opačný efekt. Mobilizovalo ho k přemýšlení o sobě, o jiných, o společnosti a umělecké tvorbě.

Součástí publikace je i faksimile diáře Václava Havla z roku 1977. Jde o knihu vskutku pozoruhodnou, která by neměla uniknout pozornosti žádného českého intelektuála.

<sup>52</sup> V uvozovkách je citát z eseje A. Freimanové, v rámci tohoto citátu kurzívou její citáty z textu V. Havla.

<sup>53</sup> Za toto doplnění a několik dalších zpřesňujících údajů děkuji oběma anonymním recenzentům.