

Řeč mateřská, řeč bohatá

Zdena Palková, Fonetický ústav FF UK

Zdena.Palkova@ff.cuni.cz

Klíčová slova: čeština, kultura řeči, variety jazyka v mluvené komunikaci, spisovný standard, mluvní dovednosti mládeže, význam školní výchovy

Keywords: Czech language, language culture, style varieties in speech communication, standard Czech, speech skills of the young, relevance of school education

The mother tongue, a rich language

The concept of a cultivated speech involves, in addition to formulation accuracy, also the ability to use expression means from different style varieties diversely and purposely in congruence with the communicative situation. One of the key varieties is the standard shape of language, intended primarily for public communication. Contemporary experience with the public media materials shows, however, that the readiness and ability to use the standard Czech in spoken language gradually decreases, with negative impact on the language culture situation in general. Some speakers, especially among the younger generation, master the mother language in space of their individual usage only, preferring this usage in all communicative situations. The article discusses some sources and consequences of this state and emphasizes the relevance of school education in the effort to develop the active speech skills of the young in their mother tongue.

*V pozadí tohoto příspěvku stojí přesvědčení, že kultura mluvené řeči představuje pozitivní hodnotu v jazykové komunikaci a že způsob jazykové komunikace je nezanedbatelnou složkou vzájemného chování mezi lidmi. Tímto konstatováním autorka uzavřela před deseti lety v časopisu *Český jazyk a literatura* článek, v němž se zabývala stavem mluvené češtiny při pohledu na její zvukovou realizaci (Palková, 2008). Cílem bylo připomenout hlavní specifika fonetické složky komunikace realizované zvukovou variantou jazyka. Podstatnou část tvořil přehled zvukových charakteristik, které se nejvíce podílejí na stavu mluvní kompetence konkrétního mluvčího a jichž se zároveň týkají časté chyby znesnadňující komunikaci. Na tomto konkrétním obrazu směrodatných zvukových charakteristik a častých nedostatků není třeba nic podstatného měnit. Praxe uplynulého desetiletí při pohledu na konkrétní řečová fakta jen potvrzuje starší zkušenost.*

V současnosti vede k zamyšlení jiný, velmi významný aspekt problematiky, a to sociokulturní atmosféra, v níž se jazyková komunikace odehrává. Tím se zároveň vracíme na samý začátek každé debaty o kultuře, kultuře jazyka zvláště. Mnohostranná diskuse proběhla už před čtvrt stoletím na několika navazujících mezinárodních konferencích (*Čeština a jazyková kultura*, Olomouc 1993; *K diferenciaci současného mluveného jazyka*, Ostrava, 1994; *Spisovnost a nespisovnost dnes*, Šlapanice u Brna, 1995; *Spisovnost a nespisovnost, zdroje, proměny a perspektivy*, Šlapanice, 2004). Některé prognózy, které tam zazněly, jsou stále více aktuální. Řadu zásadních tezí

a také materiálových pozorování shrnula podstatná monografie *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí* (Čmejrková – Hoffmannová (eds.), 2011).

Připomeňme si dvě skutečnosti, které jsou obecně dobře známé, přehlížejí se však důsledky jejich společného působení. Za prvé je nepochybné, že mluvená a psaná varianta jazyka jsou dnes rovnocennými prostředky jak soukromé, tak i veřejné komunikace. Vzájemně se ovlivňují ve vztahu k znalostem jazykového systému i mluvním dovednostem a také v pocítování kultury projevu a představě standardu. Za druhé platí, že jazyk jako nástroj komunikace je ve svém celku mnohvrstevný a záleží na jednotlivém mluvčím, nakolik tuto bohatost využívá. Jednou z těchto variet je obvykle tzv. *spisovný standard*, který je tvořen dohodnutým a stabilizovaným výběrem forem a může zajišťovat několik funkcí významných pro komunikaci. Vždy to bývá funkce prestižní, soubor je určen přednostně pro určité komunikační situace, např. pro veřejné dorozumívání či pro projevy z oblasti slovesného umění. Podstatná je také funkce sjednocující, soubor vybraných forem proto nebývá opřen o omezený lokální úzus. Představa dobré kultury řeči pak zahrnuje vedle přesnosti vyjadřování také schopnost používat jazykové prostředky z různých stylových vrstev diferencovaně a záměrně podle mluvní situace.

Uvedené skutečnosti se do mluvní praxe promítají mezi jiným v podobě kontrastu spisovné variety jazyka proti nespisovným varietám, zastoupeným především tzv. obecnou češtinou. Pro mluvenou formu komunikace vyslovuje S. Čmejrková následující charakteristiku předpokládaného stavu (zkracujeme): *Zda bude mluvčí přísněji či méně přísně kontrolovat svůj projev, záleží na tom, kde, s kým a o čem mluví... Pokud se mluvčí ocitá v prostředí vyžadujícím komunikační chování intelektualizovanější nebo formálnější, ... je zpravidla schopen přepnout..., na variantu spisovnou. Pokud mluvčí není schopen přepnout, pak ani ve veřejném... prostředí od svých řečových zvyklostí... neustupuje. Jindy by očekávaného přepnutí na spisovné vyjadřování schopen byl, ale preferuje vyjadřování, jehož indikátorem bývá právě určitá míra nespisovnosti – mluví např. obecnou češtinou nebo směsí češtiny spisovné a obecné. ... Volba kódu... charakterizuje mluvčího, je indexem jeho chování a jednání, jeho osobnosti, jeho identity; je rovněž indexem situace, v níž promluva vzniká...* (Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 173n)

K tomu je ovšem třeba dodat: Užitečné, na mluvní situaci a rozhodnutí mluvčího závislé uplatňování různých variet mateřštiny, různých „kódů“, předpokládá, že mluvčí opravdu více kódy aktivně vládne. Pohled na současnou mluvní praxi nutí k obavě, že současný stav se nárokům, které spojujeme s představou kultury řeči, postupně vzdaluje. Jednou z příčin je patrně fakt, že stále více klesá ochota a schopnost používat spisovný standard češtiny jako živý jazyk. Má-li standard plnit své funkce, nestačí, aby byl pouze pasivně „znám“, je třeba, aby byl také prakticky užíván, a to i ve zvukové variantě komunikace. Potřebný je i dostatečně široký okruh mluvních situací, v nichž průměrně vzdělaný uživatel jazyka považuje užití standardní spisovné formy za „normální“ a jazyková připravenost mluvčích je taková, že jsou bez

velkých obtíží schopni tomuto požadavku vyhovět. Ztratí-li spisovný standard oporu v aktivní mluvní praxi, vzniká nebezpečí, že se vytratí cit pro rozlišování jazykových vrstev a vhodných variant jazykového chování. Tomuto vývoji není snadné čelit, chybí-li protiváha jiné vlivné motivace. Vyjadřování ve spisovném standardu nikdy v češtině neznamenal dostatečně prestižní příznak kultury osobnosti, jako tomu bylo a částečně dosud je třeba v případě angličtiny. Postoj, který neklade na formu mluvených projevů podstatné nároky, je pro mluvčího pohodlný a obtížně se mění.

Řečová kompetence člověka se rozvíjí jednak jeho vlastní mluvní činností, jednak vlivem řeči, s kterou se setkává ve svém okolí, v podobě psané a zejména zvukové. Jako tzv. *řečové vzory* působí nejprve řečový úzus rodiny, později např. mluvčí, které považujeme za profesionály v zacházení s jazykem, novináři, politici, herci, zejména v projevech zaznívajících z médií. Vliv má ovšem jakákoli řeč, kterou slyšíme často. Současný trend ukazuje, že přibývá faktorů, které nejsou kultuře řeči příliš příznivé. Patří k nim v neposlední řadě úbytek projevů realizovaných ve spisovném modu v mluvené podobě veřejné komunikace. Prostor veřejného dorozumívání má na stav řečové kultury i řečového chování podstatný, ne-li rozhodující vliv. Už proto, že představuje přirozené prostředí pro uplatnění vyšších stylových vrstev jazyka, včetně mluvené řeči na bázi spisovného standardu. Při vstupu do tohoto prostoru člověk obvykle cítí potřebu vyjadřovat se lépe, protože si uvědomuje přítomnost kritického pohledu zvenčí. Použití formálnější jazykové vrstvy znamená zároveň určitou formu zdvořilosti vůči partnerovi, tématu či mluvní situaci. Pocit, že způsob zacházení s jazykem zahrnuje také zdvořilostní aspekt směrem od mluvčího k posluchači, se však patrně téměř vytratil.

Faktorem, který ovlivňuje způsob veřejné i soukromé komunikace mezi lidmi, je vždy obecná sociokulturní atmosféra. V řadě evropských zemí se dlouhodobě zdůrazňuje neformálnost a tolerance ve všech rovinách chování. Ve sféře jazykového vyjadřování se hovoří o demokratizaci, neformálnosti, uvolněnosti, familiarizaci, kolokvializaci, v české lingvistice se často uplatňuje pojem konverzacionalizace. „Konverzacionalizace veřejného diskurzu, ...spočívá v tom, že konverzační diskurz byl projektován ze své původní privátní sféry do sféry veřejné.“ (Čmejrková, in Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 283). A dále: „Tendence ke konverzacionalizaci má za následek, že do oblastí, jež byly dříve považovány za doménu vyššího jazykového standardu, proniká čím dál častěji spolu s neformálností i nespisovnost...“ (dtto, s. 309). Stav, že vyšší, spisovná varieta češtiny je postupně vytlačována ze své původní domény konstatuje J. Hoffmannová „...k základním rysům mluvené češtiny v publicistice, v současném mediálním diskurzu patří skutečnost, že některé komunikační situace, které bylo možno donedávna považovat za veřejné, oficiální, formální a tudíž vyžadující spisovnou češtinu, dnes postupně a čím dál více ztrácejí charakter ‚situací spisovných‘... V každém případě to vede k rozšiřování domény obecné češtiny (nebo jiných nespisovných variet) ve sdělovacích prostředcích.“ (in Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 323)

Tento trend zřejmě od doby citované publikace dále pokročil a nezůstal bez vlivu na současný stav mluvené češtiny. Na veřejném dorozumívání se podílí široký okruh mluvčích. Pro příznivý vývoj kultury slova by bylo třeba, aby se poměr dobrých a špatných vzorů posunul ve prospěch vzorů dobrých. Pozorování uvedená v citované monografii jsou opřena především o materiály z rozhlasové a televizní komunikace. Projev školených „zástupců“ těchto médií, kteří zůstávají v řeči na spisovné bázi, je ovšem v mnoha typech pořadů v menšině. Analýzy kromě toho ukazují, že i v řeči trénovaných „mluvčích z povolání“ přibývají nedostatky, zejména v rovině vlastní zvukové realizace, výslovnosti, intonačních prostředků, tempa atd. Svědčí o tom výsledky fonetických analýz prováděných s větším časovým odstupem (srov. např. Veroňková, 2004; Veroňková, 2012). Značná část projevů, které zaznívají zejména ve vysílání komerčních stanic, je poplatná trendům, o nichž byla řeč výše. Zdrženlivý vztah k používání spisovného modu projevují i mluvčí, u nichž lze očekávat dobrou kompetenci v oblasti techniky řeči, herci, novináři, pracovníci kulturních institucí apod. Původní motivací byl možná komplex intelektuálů, rozpaky před bariérou formy. Pozapomnělo se, že řeč osobností kulturní sféry bývá považována za ukazatele stavu jazykové kultury obecně. Dnes převažuje postoj, který dává i ve veřejném projevu přednost úzu ze sféry soukromé komunikace.

Občas se však neubráníme myšlence, že s postupem generací je „pokleslý“ stav řeči ve veřejných projevech také důsledkem neznalosti a nedostatečné jazykové kompetence. V nezanedbatelném okruhu uživatelů češtiny, zejména mladší generace, se mluvní kompetence zřetelně zúžila. Mluvčí ve vlastní praxi ovládá mateřský jazyk pouze v rozsahu svého individuálního úzu a tento úzus jednostranně preferuje. Přestává mít pohotově více kódů své mateřštiny, především neovládá vrstvu spisovného standardu v řeči mluvené. A považuje to za normální stav. Fr. Daneš již na konci minulého století vyslovil názor, že u mladé generace dochází k proměně hodnotové hierarchie, mizí u ní „pocit závaznosti norem“ (Daneš a kol, 1997, s. 18).

Stav sociokulturní atmosféry nepřipomínáme náhodou. Konfrontace standardu a nestandardních vrstev jazyka dává mluvčímu možnost vyjádřit se expresivně ve vypjatých nebo emocionálně zabarvených situacích. Jestliže se přestane pocítovat interference jednotlivých jazykových vrstev, protože se přestala pocítovat jejich funkční odlišnost, tato možnost mizí. Je těžké „bořit konvence“, je-li konvence vágní. Nezmizí však potřeba mluvčího vyjadřovat se občas způsobem, který překračuje běžnou mez. Kontrast vyššího a nižšího stylu řeči patří nespíš k univerzáliím řečové komunikace. Mluvní praxe si najde náhradu. Je otázka, zda to vždy znamená pozitivní vývoj. Pro příklad není třeba chodit daleko. Módním trendem je dnes expresivní vyjadřování, ve kterém lze registrovat zvýšený podíl plevelných slov a mezi nimi zvýšený podíl vulgarismů. Výrazy, které v psaném projevu stále ještě nahrazujeme tečkami, se v mluvené řeči uplatňují bez rozpaků, a to nejen v čistě soukromé komunikaci. Někdy ještě jako provokace, stále častěji však jako běžný řečový úzus mluvčího. Z pohledu naší úvahy je to příznačné.

Širší veřejnost však stále ještě považuje kulturu řeči za pozitivní hodnotu (srov. např. Čmejrková, in Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 289) a kritizuje nedostatky, pokud si jich všimne (srov. např. Skarnitzl – Machač, 2012). Zasáhnout do stávajícího vývoje je nesnadné a zřejmě nelze předpokládat, že převaha vzorů zaznívajících z rozhlasu či televize bude zásadní oporou na příklad pro používání spisovné češtiny jako mluvené formy jazyka. Tím se velmi zvyšuje význam návyků, které získáváme během školních let, zejména těch raných. Jsou-li návyky získané ve vlivném školním prostředí pevné, pozdější řečové vzory mohou naši řeč ovlivnit méně snadno. Proto je žádoucí, aby to byly návyky ku prospěchu kultivovaného jazyka. Školní praxe by měla brát vážně svou zodpovědnost za výchovu jazykového vyjadřování nejen v psaném textu, ale i v mluvené češtině s nároky na dodržení určitého stupně jazykové správnosti. Příležitost k tomu má.

Nejprve školka a po té škola mohou vytvořit dlouhodobé jazykové klima, ve kterém lze jako samozřejmý způsob řeči vhodně uplatnit vyšší jazykovou vrstvu, tzv. hovorovou. Jazyková kompetence mluvčího se tak postupně rozšíří o další kód, což samo o sobě znamená podstatný přínos pro rozvoj komunikačních dovedností. Vzniká možnost výběru, cit pro variabilitu jazykových prostředků a bohatost vyjadřování. Žák se naučí uplatňovat zmíněné už přepínání kódů, které zná z výuky cizího jazyka, také mezi vrstvami mateřštiny. K dosažení takového výsledku je však třeba, aby tento cíl ovládl školní prostředí jako celek, nejen hodiny češtiny. Kultivovaný mluvený projev na bázi standardu by měl být samozřejmým a trvalým prostředkem vyjadřování učitele v každém předmětu a totéž by pak bylo možno žádat i v konverzaci se žáky. Používání hovorové vrstvy spisovných prostředků nepůsobí ani uměle, ani strnule, nečiní-li mluvčímu slyšitelné obtíže. Její součástí je zřetelná fonetická realizace (správná výslovnost, intonace, vhodné tempo), což posluchačům spontánně vyhovuje (srov. např. Veroňková – Janoušková, 2010). Obratná a technicky dobře ovládaná řeč představuje velmi silný vzor.

Současně se znalostí jazyka je třeba pěstovat pocit, že kultivovaný způsob řeči je pozitivní vizitkou člověka. Záleží na tom, aby použití vyšší stylové vrstvy jazyka bylo přijímáno jako součást kulturní úrovně dané společenské situace a schopnost přiměřeně uplatňovat prostředky této vrstvy bylo považováno za žádoucí výbavu mluvčího. Přitom platí, že přiměřenost neurčuje mluvčí sám, nýbrž především dojem posluchače (srov. např. Machač, 2008). Řeč určená širšímu publiku by neměla být poplatná osobnímu ani lokálnímu úzu. Z tohoto úhlu pohledu se objevují varující signály v anketách, které sledují toleranci mladé generace (studentů) vůči nářečním rozdílům (srov. i Čmejrková – Hoffmannová, 2011, kap. 13). Stává se, že české hlasy vytýkají moravským mluvčím přílišnou spisovnost. Rozdílnost nářečí se zaměřuje za polaritu stylovou, přičemž preferována je kolokviální varieta. Lze najít i případy, kdy (moravský) mluvčí v českém prostředí sám pocituje svou řeč jako příliš korektní. Je příznačné, že tato substituce je jednosměrná, mluvčí obecné češtiny si pochybnosti nepřipouštějí.

Předpoklad, že učitelé jako vlivná kategorie mluvčích jsou schopni náročným požadavkům dostát, i víru v příznivý účinek opírám o vzpomínku na vlastní školní léta v padesátých a počátkem šedesátých let minulého století, a není zbytečné dodat, že v Praze. Současná zkušenost s vysokoškolskými studenty, ale i s mladou generací hereckou ukazuje, že ochota odložit osobní kód a schopnost uplatnit spisovnou češtinu i v mluveném projevu mají častěji mluvčí z oblastí, v nichž ještě žije místní dialekt. Byli k střídání kódů ve škole vedeni. Výrazně horší stav nacházíme tam, kde proti hovorovému standardu stojí pouze tzv. obecná čeština, tedy např. v oblasti centrálních Čech. Zejména učitelé v Praze mají v tomto směru náročný úkol. Praha sama sebe vnímá jako hlavní centrum kulturního dění, bývá tak přijímána a napodobována. V mnohém směru oprávněně. Pro sféru kultury jazyka a řeči to však neplatí. Zapomíná se, že obecná čeština je v kontextu kultury celonárodního jazyka vnímána také jako druh dialektu a neměla by být jedinou vrstvou mateřského jazyka, kterou mluvčí ovládá jako živou řeč. Podobné je postavení cizince, který se běžně domluví, neovládá však jazyk natolik, aby se mohl se zdarem účastnit obsahově nebo společensky náročné debaty.

Nezbývá, než uzavřít tuto úvahu stejně jako před deseti lety: Čím déle trvá stav, v němž se z nedostatků činí pravidlo, tím obtížněji se probouzí v další generaci ctí-žádost chtít umět.

Literatura

ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011.

DANEŠ, Fr. a kol. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 1997.

JANČÁKOVÁ, J.; KOMÁREK, M.; ULIČNÝ, O. (eds.) *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: UK, 1993.

MACHAČ, P. „Jagonotoasnbure?“... (aneb Příspěvek k přijatelnosti některých veřejných mluvčích). *Čeština doma a ve světě*. 16, 2008, s. 36–49.

MINÁŘOVÁ, E.; ONDRÁŠKOVÁ, K. (eds.) *Spisovnost a nespisovnost, zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

K diferenciaci současného mluveného jazyka. Ostrava: Filozofická fakulta OU, 1995.

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

SKARNITZL, R.; MACHAČ, P. Míra rušivosti parazitních zvuků v řeči mediálních mluvčích. *Naše řeč*, 95, 2012, s. 3–14.

ŠRÁMEK, R. (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes* (1996). Brno: Masarykova univerzita, 1996.

VEROŇKOVÁ, J. Průřez rozhlasovými stanicemi (ze série poslechových testů „Řečový vzor“). In MINÁŘOVÁ, E.; ONDRÁŠKOVÁ, K. (eds.). *Spisovnost a nespisovnost – zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 99–107.

VEROŇKOVÁ, J. Typické nedostatky ve výslovnosti moderátorů televizního zpravodajství. In HAJÍČKOVÁ, Z.; VACULA, R. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, 2012, s. 143–153.

VEROŇKOVÁ, J.; JANOUŠKOVÁ, J. Jak hodnotí posluchači zvukovou stránku projevů u moderátorů zpravodajství ČT1? In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ, J.; HAVLOVÁ, E. (eds.). *Užívání a prožívání jazyka*. Praha: Karolinum, 2010, s. 115–119.

Svědectví studentů o literatuře na středních školách

Josef Peterka, Katedra české literatury FF UK

Josef.Peterka@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: role literatury, transmisivní výuka, faktografie, encyklopedismus, vnější motivace, čtenářství, interpretace

Keywords: The role of literature, transmissive teaching, teaching facts, encyclopedic teaching, external motivation, reading, interpretation

Svědectví studentů o literatuře na středních školách

The article brings together personal experience of the newcomer students from Pedagogical Faculty of Charles University. They report their experience with teaching literature at secondary schools and often feel disillusioned with it. In their opinion, teaching literature is methodologically conservative. It also does not reflect changing role of literature in contemporary society. When trying to provide students with overview of literary history the teaching is superficial and prefers quantity of data to real reading. Discussion about particular literary works does not take place. Such situation of teaching literature is a major challenge for teacher training at universities.

Jakou zkušenost se středoškolskou výukou literatury získali docela čerství maturanti – nyní studenti prvního ročníku různých kombinací češtiny na Pedagogické fakultě UK? Co oceňují, kritizují, co by si přáli změnit?

Mám před sebou (leden 2018) půl stovky seminárních úvah na toto téma. Už řadu let se píše v rámci teorie literatury na závěr prvního semestru. I když – sociologicky vzato – reprezentují relativně úzký vzorek, skýtají pro středoškolské i vysokoškolské pedagogy velmi obsažné a zajímavé čtení. Autentické svědectví o nikoli nových, avšak řekl bych o stále naléhavějších problémech.

Pozice literatury

Nepřekvapuje, že těžištěm úvah jsou otázky, co z literatury učit a jakým způsobem. Jen občas, a to v úvodu, se objeví také **otázka, proč** se ji mají učit všichni středoškoláci i v dnešním světě. Odpověď souvisí s její nezastupitelnou funkcí a společenskou rolí, což je – pokud odmítáme fetišizaci písemnictví – historicky proměnlivá kategorie. Proč tedy má právě literatura ve srovnání s jinými obory umění na gymnáziu stále výsadní postavení a zůstává dokonce (ve spojení s mateřským jazykem) povinným maturitním předmětem?

Např. M. S. odpovídá: *Díky literatuře si můžeme utvořit představu o tom, jak se vyvíjela společnost napříč staletími. Nabízí nám možnost stát se na chvíli někým jiným, prožít hned několik životů. Dává nám svobodu a rozhled. Literatura nás učí,*

formuje naše názory a rozvíjí naše myšlení, kreativitu, slovní zásobu a náš pohled na svět. Literatura je nedílnou součástí našich životů a našeho vzdělávání.¹

V podobně vstřícném duchu argumentuje A. K.: *Četba pozitivně působí ve všech ohledech, i když si to mnozí neuvědomují. Nejenže rozšiřuje slovní zásobu, ale na rozdíl od stále oblíbenějších moderních technologií rozvíjí i fantazii a pomáhá vytvářet různé náhledy na svět. Podle K. B. literatura pomáhá zušlechťovat ducha, skýtá i dnes velmi oceňovaný všeobecný rozhled i kulturní přehled.*

V rozporu s tímto bohubilým optimismem jsou však oprávněná upozornění na proměnu společenské **role** resp. atraktivitu **literatury**: *Jakkoliv smutné to může být, literatura v dnešní době již k sobě netáhne čtenáře. V současnosti existuje nepřeborné spektrum kulturního využití, mladí se čím dál tím více obracejí k počítačům, chytrým telefonům či podobným elektronickým vynálezům. Problém je naprosto jasný, nynější středoškoláci nečtou. A není se čemu divit, když lze vše potřebné dohledat na internetu,* píše M. Š. a podobně i M. R.: *Pryč jsou doby, kdy kniha byla jediným zdrojem informací, dnes je mnohem těžší prokázat prospěšnost čtení.*

Mnohem radši většina lidí zhlédne film, než aby se namáhali s knihou. To je asi největší problém doby digitálních technologií, upozorňuje L. S. na známou skutečnost, že éra audiovizuálních médií nabízí atraktivní zážitky i bez trpělivého soustředění, které předpokládá literární text.

K této oprávněné skepsi můžeme snadno doplnit: Pryč je doba, kdy byla literatura vnímána jako jazykový základ národa, dokonce jako jeho svědomí, jako nástroj ideologické indoktrinace nebo naopak jako zdroj osvobodivě alternativních představ, které všemocnou ideologii podvracejí. A pryč je doba, kdy v hegelovské vizi bylo básnictví korunou všeho umění a umělci slova kupř. i Šaldou poněkud romanticky hodnoceni jako věštcí a vizionáři, tedy charismatické bytosti formující lidství.

Podle zjištění T. P. *...se spousta studentů domnívá, že literatura je zbytečný předmět a že tyto znalosti do svého budoucího života nepotřebují, avšak opak je pravdou, a tudíž je na kantorech, aby je přesvědčili, jak je pro nás významná.* I když tedy nejen studenti češtiny, ale vůbec zájemci o humanitní obory tradiční pozici literatury na středních školách v zásadě respektují, nevyhneme se otázce, co soudí ti ostatní, třeba studenti průmyslovek, anebo budoucí ekonomové či matematici. Není pro ně maturita z literatury jen zbytečné zlo? Nenapadá je, jak uvádí K. B., kaciřská myšlenka *proč se její výuka řadí mezi povinné a základní předměty, pokud má sloužit pro čisté soukromé čtení?*

Nicméně reformní idea oddělit na středních školách český jazyk jako maturitní předmět od literatury (resp. literární výchovy), která by se tak přeměnila na předmět volitelný, v odborné diskusi neobstála. Byl by to příliš neorganický, rušivý zásah. Argumentem je i odkaz českého strukturalismu, symbolizovaný názvem časopisu *Slovo a slovesnost*. Přesto, že kupř. na Pedagogické fakultě UK se obor čeština administrativně štěpí do dvou kateder – jazykové a literární, akreditace, promítající se mj.

¹ Citace studentských prací uvádíme v původní podobě, pouze s nezbytnými technickými úpravami.

i do koncepcce státních zkoušek, zůstává jednotná pro obor český jazyk a literatura. Řešení tedy musíme hledat jinde.

Hlavní chyba i výzva

I když středoškolské zkušenosti našich studentů s literaturou rozhodně nejsou jen negativní, je bohužel zřejmé, že nezřídka stále přežívá mechanická **transmisivní výuka**, vycházející z monologického předávání informací, což nedokáže dostatečně podnítit zájem studentů. Několik alarmujících zkušeností:

Při hodinách literatury jsem se často setkala s přístupem, který nechal sklouznout žáky do určité pasivity. Jednalo se o klasický prototyp výuky, kdy učitel vykládá a žáci poslouchají, aniž by se museli sami angažovat a přemýšlet. Tento postup je jistě pohodlný pro obě strany, kriticky uvažuje L. Č. A podobně M. V.: Domnívám se, že největší chybou při výuce je snaha o to, aby se studenti učili nazpaměť data, například narození autora, úmrtí, rok a místo vydání díla. Tyto informace jsou dle mého názoru naprosto nepodstatné, jelikož si je v dnešní době umí každý vyhledat na internetu, zatímco když učitel rozpoutá debatu, každý student v této debatě vystupuje sám za sebe a interpretuje vlastní názory.

Problémem je **kvantum nezažitých informací** spojené s iluzí úplnosti, tradičním encyklopedismem. Podle M. Š. ...*ve výuce literatury by se nemělo dbát na kvantitu, ale kvalitu. Literatura se v dnešní době na středních školách učí zastarale a spousta studentů ji bere jen jako nutné zlo. Podle V. D. je největší hrozbou faktofílie, jména, jména a zase jména. Se studenty málokterý učitel doopravdy hovoří. Nikdo se jich vlastně na nic neptá, nenutí je přemýšlet, nenutí je formulovat své myšlenky a postoje. Pro mě osobně to byla velká změna po příchodu na vysokou školu, kde se naopak kladou otázky, diskutuje se a probíhá intelektuální úsilí.*

Podle svědectví L. Z.: *Studenti jsou povinni učit se velké množství významných, ale i méně důležitých autorů, data jejich narození a úmrtí, mnoho nedůležitých informací a celou řadu jejich dalších děl včetně děje, hlavních postav a myšlenek, která ovšem studenti nikdy neviděli a pravděpodobně v budoucnu ani neuvidí.*

Dopadá to tak, soudí L. S., že se žáci učí obrovskou škálu knih a autorů, ale absolutně bez žádného smyslu. Musí přečíst spoustu textů, kterým sami ani pořádně nerozumí, jelikož jim není věnována dostatečná pozornost. Díky tomu je většina z nich ze čtení znechucena a po zbytek života se mu vyhýbají.

Důvodem oprávněné kritiky je pro K. T. i úmorná **jednotvárnost** výuky: *Hodiny většinou probíhají tak, že učitel nejdříve seznámí žáky s probíraným obdobím, poté na ně vychrlí seznam autorů. Zaměří se na ty nejvýznamnější, u kterých i krátce pohovoří o jejich životě, a poté už následuje výčet děl. Studenti se v kostce dozví, o čem kniha je, co tím chtěl autor říci a většinou i to, jak to celé dopadne. A takhle je to pořád dokola. Nekonečný kolotoč. **Seznam autorů a názvů knih.** Aby do nás učitel dostal co nejvíce informací, už nezbyvá čas na ukázky, rozborů textů a hlavně na diskusi. Podobně varovné svědectví přináší např. M. P.: *Během svého studia na střední škole jsem se setkala s monotónním výkladem, který postrádal jakékoli známky zájmu**

o přednášené téma, a byl pouze strohým odříkáním faktů. Tyto hodiny byly většinou jen ztrátou času a nezanechaly v nás nejmenší potřebu se o dílo více zajímat.

V čem spatřují studenti východisko z této neutěšené situace? *Hodina musí být pestrá, žák se nemůže nudit. Když se představuje nový autor, z pozice studenta mohou říci, nás nezajímá pouze, v jakém roce a v jakém městě se narodil a umřel. Rádi posloucháme neobvyklé skutečnosti o osobnosti, umíme si pak lépe představit její život a nevytváříme si aureolu nedotknutelnosti. Naopak se snažíme autora vnímat jako lidskou bytost. K výuce patří filmy, dokument či návštěva divadel a galerií soudí K. Ř. ...film je dobrý sluha, ale zlý pán bystře podotýká M. S. Další volají po dialogu a diskusi (L. Č.), společné interpretaci textu, besedách se současnými autory, po větším zaměření na současný literární život. Obohacením by podle studentů v době úpadku zájmu o poezii mohly být zhudebněné básně, anebo (z internetových obsahů neopsané) autentické záznamy z četby.*

K. T. oceňuje, že zažila při češtině na osmiletém gymnáziu **kombinování různých metod** výuky. *Kromě výkladu ...často jsme si společně četli a rozebírali ukázky textů, jednou za pololetí musel každý přednést referát na knihu z doporučené (ne povinné) literatury. Když zbyl čas, ptala se nás paní učitelka na naše dojmy a názory. Dále se také nebála používat ukázky zvukové, takže určité pasáže z knih či třeba povídku jsme si vyslechli z nahrávky. Za těch osm let jsme zhlédli i nemalý počet filmových zpracování různých děl, což potom vedlo k další diskusi.*

V zásadě jde o to, jak uvádí M. K., zda se v zájmu věci podaří překonat převažující **vnější motivaci** – totiž získání maturity, která bývá leckdy laciným strašákem zrezignovaných češtinářů. *To vše bude u maturity, nám říkali učitelé. Toto je bohužel podle mě hlavní cíl výuky literatury na střední škole, myslí si D. P., upozorňující i na rozšířené pokrytectví, které s vnější motivací souvisí: Dle mého názoru jsou tři knihy povinné četby za pololetí opravdu málo. Ale hlavně, co si budu namlouvat, drtivá většina mých spolužáků ty knihy ani neotevřela. Dokonce i v případě referátu si vystačí s informacemi opsanými z internetu. M. K. se ptá: Mám také kamarády, kteří přečetli tři knihy a stejně maturitu z češtiny udělali. Má tedy takováto maturita z literatury smysl?*

Zaujalo mě několik pokusů o typologii dnešním studentům sympatických středoškolských učitelů literatury jako zejména vypravěč a bavič. Např. K. B. obdivuje paní učitelku, která *dokázala i z Edisona od V. Nezvala udělat akční trhák*. Vůbec kupodivu studentům nechybí pedagog *myslitel*, což by právě v případě literární kultury byla kompetence naznačující provokativní tázání, hloubku a filozofické souvislosti. Nikdo z našich studentů nejspíš také zřejmě nezažil pedagoga *literáta* (nejednou se objevuje i mezi našimi absolventy), jenž má už díky své aktivitě k vyučovanému předmětu důvěrnější vztah vzdálený vnějškové povrchnosti a může navíc podnítit zájem o tvůrčí psaní.

Jen co se týče vícekrát adoraného *baviče*, přiznávám (zatížen věkem), že módní kult zábavnosti mi nemile připomíná pokleslé televizní estrády a v horším případě palubu Titaniku. Škola hrou vždy souvisí také s prací. Gymnázium snad není zařízení na léčení nudy. Bohužel problém literárního vzdělání podle M. V. souvisí právě i s *čím dál větší leností a laxním přístupem studentů*.

Inspirativní zkušenosti odjinud

Potvrzují, podobně jako i někteří (spíš ovšem menšिनová) kreativní učitelé čeští, že změna didakticky přežilých stereotypů je nejen možná, ale i nutná.

A. R. měla možnost strávit dva týdny na střední škole v Severní Karolině a pozorovat výuku. *První rozdíl v hodině literatury byl nižší počet žáků. Odhadem bylo v učebně kolem patnácti studentů, kteří měli do jednoho na stole právě probíranou knihu. Nejprve si přečetli část knihy, zařadili ji do období a potom ji začali samostatně rozebírat a živě o ní debatovat. Diskuse se dokonce přetáhla až do přestávk a bylo vidět, že by mohla ještě pokračovat. Samozřejmě se do debaty nezapojili všichni stejnou měrou, ale i ne tak aktivní studenti občas něco dodali. Bylo vidět všeobecné zaujetí předmětem v tom smyslu, s jakými nápady přijdou spolužáci a jak prosadit svůj názor. Střední škola ve Spojených státech amerických své studenty směřuje více k **obecnému čtenářství** a k rozvoji přemýšlení o četbě než u nás. Tamější žáci zase nemají až tak rozsáhlý historiografický přehled jako studenti u nás.*

L. P. zas získala zkušenosti na Rakouském gymnáziu v Praze, kde maturovala z literatury v obou jazycích: „*Obě maturitní zkoušky byly státem připravené, ale i přesto velmi odlišné. Rakouský stát se totiž svými novými maturitními zkouškami snaží koncentrovat právě na základy vědění a vyhýbá se učení látky nazpaměť. Rakouská ústní maturitní zkouška z literatury vypadá tak, že je zveřejněno 30 rozsáhlých témat, jako například Kanonické texty, Role dětí a mládeže v literatuře, Analýza a interpretace básní nebo Faktory komunikativních procesů apod. K těmto tématům nejsou přidělena žádná další podtémata, konkrétní díla nebo konkrétní texty. U samotné maturity si student vytáhne téma, ke kterému je dán text cca 6 stránek. Text si student přečte a následně odpovídá na otázky členů poroty.*

*Oproti tomu česká maturitní zkouška vypadá tak, že si student s velkým předstihem vybere 30 děl z různých časových období, která následně přečte a naučí se k nim literárně historický kontext. Rozdíl obou maturitních zkoušek mi přijde obrovský a tomu samozřejmě předchází i zmiňovaná výuka literatury. Zatímco česká literatura vedla k obrovskému množství popsaných papírů – za pouhou hodinu se stihlo probrat několik desítek autorů a převyprávět několik děl, naopak německá literatura většinou spočívala v přečtení nějaké knihy a několik dalších hodin se analyzovala nebo se nad ní na základě různých příkladů a úryvků hlouběji **přemýšlelo a diskutovalo**. Hodiny německé literatury byly velmi pestré, pokaždé jiné a většinou se podařilo zapojit celou třídu. Přijde mi, jako když porovnávám dva extrémy. První příklad, studenti si nestíhali zapisovat, protože profesor celou hodinu v kuse jen vyprávěl. Druhý příklad, z hodin nebyly žádné výpisky, protože se většinou pracovalo ve skupinkách a studenti komunikovali pouze s učitelem.*

Středoškolský literární dějepis na rozcestí

Na českých středních školách dosud převládá literárněhistorický model výkladu literatury založený na přehledné chronologii událostí sugerující žákům představa logického vývoje. Jde o různé (např. strukturalismem, recepční estetikou,

komparatistikou či genologií) aktualizovaný odkaz historismu a pozitivistického encyklopedismu 19. století. Navzdory značně otevřenému rámcovému vzdělávacímu programu je tomu tak i v učebnicích a čítankách. (Významnou výjimkou v tom směru je experimentální učebnice teorie literatury pro I.–IV. ročník středních škol od Jiřího Kostečky nazvaná *Do světa literatury jinak*, 1995).

S uvedenou didaktickou metodou se pokouší vyrovnat pozoruhodně široký rejstřík studentských reflexí. Ukazují na výhody i nevýhody, zpravidla signalizují potřebu změny.

Např. podle L. D., L. S., A. P. nebo A. S. *synchronizace výuky literatury s dějepisem prospívá pochopení literární tvorby* (dodejme, že zároveň posiluje i psychologii) a *zajišťuje systematickosti znalostí*. Přesakování by podle L. D. mohlo způsobit v hlavách studentů velký zmatek. Jenže vzniká otázka, jak (stále narůstající) kvantum látky časově zvládnout, což vede třeba L. S. dokonce k *požadavku* (zcela ovšem nerealistickému) *navýšení hodinové dotace*.

Naši studenti ale také poukazují na vícere nedostatky plynoucí z absolutizace chronologické metody: **1.** Nerespektování didaktického postupu od blízkého k vzdálenějšímu. *Je vhodné začínat s převážně veršovanou literaturou ve složitém archaickém jazyce?* ptá se O. D., inspirovaný možností obráceného postupu, vycházejícího od literatury současné. **2.** Povrchnost, kvantita na úkor kvality: *Není totiž možné, aby studenti znali dopodrobna všechna literární díla, o kterých se učí, neboť množství těchto děl je již od prvního ročníku enormní. To nás pak svádí učit se pouze faktografické údaje*, výstižně komentuje neúnosnou situaci M. S., podobně jako V. D. a další. **3.** Zanedbávání moderní a zejména současné literatury kvůli nedostatku času v maturitním ročníku. *V hodinách literatury se studenti nedostanou dál než ke konci 20. století. Škola dává přehled o literatuře, která byla napsána před staletími, ale nedrží krok s dobou*, konstatuje K. B. *Největším problémem výuky na střední škole je úplně vynechání literatury současné*, připojuje se M. P.

Jaká východiska podle našich studentů přicházejí v úvahu? Např. L. H. doporučuje jak redukci učiva, tak i jeho časové přeskupení ve prospěch aktivní četby a orientace v aktuálním literárním životě, dokonce se diskutuje možnost částečně nahradit nebo kombinovat metodu **chronologickou s retrospektivní**: *Rozhodně si nemyslím, že by se literární historie měla úplně škrtnout z osnov, ale na druhou stranu podle mě stačí nastínit studentům stručnou periodizaci a podrobně se zaměřit už jen na vybrané literární směry a autory, nejlépe takové, co jsou mně osobně blízcí. Dále bych pozměnila pořadí okruhů, jejichž znalost je od studentů vyžadována. Nezačínala bych v prvním ročníku literaturou starověku, středověku ani literaturou národního obrození, nýbrž raději obecným úvodem do studia literatury, který by mimo jiné nastínil, jak budou ty čtyři roky vypadat, také by obsahoval vysvětlení pojmů, které se poté budou ve výuce používat, a demonstrování pojmů na textech, jak číst a jak se orientovat v knižních novinkách, čemu dát přednost – zajistit žákům jakýsi úvod do čtenářství*. Také L. Z. oceňuje odklon od chronologické metody: *Na naší škole se nejstarší literatura, tj. literatura starověká a středověká, vyučovala až ve čtvrtém*

ročníku, za což jsem ráda, protože jsem jí porozuměla rozhodně více, než kdybych se s ní setkala již v ročníku prvním.

Několik našich studentů se přimlouvá za soustavnější vzdělání z **literární teorie**. *Z vlastní zkušenosti vím, že literární teorii se na středních školách věnuje buď minimální nebo žádná pozornost. Samozřejmě nemá cenu trápit čerstvé středoškoláky komplexním rozбором vypravěče či děje, ale ve vyšších ročnících by podle mě nebyl špatný nápad zkusit implementovat více odbornou terminologii a povznést se nad tradiční dvojici metafora – metonymie. Myslím, že by bylo lepší přistupovat k výuce literatury více abstraktně než nyní, neučit středoškoláky v podstatě historii literatury... uvažuje (de facto v intencích Kostečkovy učebnice) Z. Š.*

Také L. D. považuje větší důraz na literární teorii za přínosný. *Je důležité, aby učitel seznámil studenty s literární teorií už v prvním ročníku, aby mohli o textu hovořit i diskutovat mezi sebou. Nemělo by přitom jít o mnoho pojmů. Znal jsem základní pojmy a tak jsem se mohl lépe rozvíjet v analýzách textů.* Podobný postup doporučuje i K. B.: *Podle mého názoru je nejlepším řešením uvést studenty do teorie literatury hned v úvodu jejich studia literatury, protože práce v hodině bude jak pro studenty, tak pro vyučující mnohem snadnější, v hodině bude probíhat mnohem lepší spolupráce. Nejhorší možný způsob je začít teorií literatury učit v posledním, maturitním ročníku.* Podle M. V. ovšem je velkou chybou biflování pojmů, že se učí spoustu pojmů a dlouhé složité definice z paměti, když by ale před žáky byl postaven text, tak nejsou mnohdy schopni určit, o jaký typ textu se jedná a jaké znaky kupř. romantismu se v textu nacházejí.

M. H. sarkasticky podotýká, že *...žák při hodině literatury někdy neví, jestli se omylem nepřipletl do hodiny dějepisu.* Radikálně kritický názor publicisty a dramaturga Tomáše Feřteka, který navrhuje (v článku *Jak změnit výuku literatury?*²) ponechat literární dějepis v dnešním slova smyslu jen do výběrových seminářů pro zájemce a detailní dějiny literatury s literární teorií až na vysoké školy, považuje však za poněkud přehnaný, protože „bez širšího společenského a dobového kontextu nemůže student správně interpretovat texty a jejich vznik“.

Spolu s uvedenou kritikou redukce středoškolské výuky literatury na literární historii je třeba připomenout i širší souvislost s metodou středoškolské výuky dějepisu. I tam se odehrává analogický spor mezi učením faktů a promyšlením souvislostí. I tam sílí hlasy reformních pedagogů, že cílem moderního dějepisu není předat příběh dějin, ale rozvíjet historické myšlení.

Závěrem: Podněty pro vysokoškolskou výuku budoucích učitelů

Jsou věci, které členové pedagogického týmu ovlivnit nemohou, jakkoli by to bylo velmi prospěšné. Nemohou například snížit počet žáků v třídách na střední škole (případně v seminářích na fakultě) anebo navýšit počty hodin pro učitelskou praxi. Lze ale svobodně vytvářet program a styl studia tak, aby maximálně

² Dostupné z: <http://fertek-blog.eduin.cz./2015/10/14>

inspiroval rozvoj kompetencí, které jsou pro efektivní činnost budoucího učitele literatury nepostradatelné.

Zvláště varovným signálem z praxe je redukce středoškolské literatury na literární dějepis, na faktografické přehledy, které zatěžují paměť, ale nerozvíjejí kulturu osobnosti.

Toto konzervativní pojetí, pohodlné pro učitele (nejen starší, bohužel pod tlakem každodenní praxe někdy i nastupující generace) a do značné míry i pro žáky, se ale stává v současném světě anachronismem, který vyžaduje moderní transformaci učiva.

Následující **programové priority**, které katedra české literatury Pedagogické fakulty UK v tomto potřebném směru zdůrazňuje, se proto netýkají jen specificky oborové didaktiky literatury, ale do značné míry i koncepce dalších odborných předmětů: odklon od transmisivního vyučování směrem **ke konstruktivismu** – dialogu, řízené diskusi, hravé kreaci. Dílny čtení, rozvoj **čtenářské gramotnosti** a kritického myšlení, včetně vnímání a interpretace (neprávem obávané) poezie. Interaktivní rozpravy o **kanonických dílech** české a světové literatury. Akcent na moderní, poválečnou a polistopadovou literaturu, na **současný literární život**. **Praktická literární teorie**. Sbližování literární teorie s historií. Rozšíření a prohloubení obrazu minulosti: **Interpretace problémů** dějin literární kultury. Zapojení **tvůrčího psaní**.

Literatura

HNÍK, O. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

KLUMPAROVÁ, Š. *Čtenářské kompetence adolescentů*. (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, 2009.

KORTHAGEN, F. (ed.). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music, 2014.

Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů

Robert Adam, Filozofická fakulta UK

robert.adam@ff.cuni.cz

Klíčová slova: určování morfologických kategorií, pád, číslo, jmenný rod

Keywords: identifying morphological categories, case, number, gender

The Procedure of Morphological Analysis of Noun Forms

We propose the procedure of identifying morphological categories such as case, number and gender of (not only) noun forms when teaching morphology. We emphasise that these categories should not be identified solely at the basis of meaning because grammatical characteristics play key role here. Also, morphological categories should always be identified in two ways simultaneously.

Úvod

Účelem tohoto článku je nabídnout středoškolským češtinářům, kteří chtějí, aby jejich studenti uměli identifikovat vyjadřované jmenné morfologické kategorie, postup morfologického rozboru jmen. Článek vychází z dlouholetých zkušeností se studenty prvních ročníků bakalářského studia bohemistických oborů a z výsledků výzkumné sondy na totéž téma (Adam, v tisku). Množství užitečných rad a poznámek k určování morfologických kategorií jmen najde čtenář v didaktice M. Čechové a V. Styblíka (1998, s. 114–121); v monografii M. Čechové (1976, s. 133–136) je k dispozici dokonce promyšlený návrh postupu v podobě algoritmu, od něhož se náš návrh neliší v zásadních věcech. Obě uvedené publikace se však omezují na jména podstatná, ačkoli podle našich zjištění (Adam, v tisku) si u nich studenti vedou úspěšněji než u (přínejmenším některých typů) přídavných jmen, zájmen a číslovek. V následujícím textu se budeme věnovat postupně jednotlivým jmenným kategoriím (pádu, číslu, rodu včetně životnosti), vždy nejprve u slov, u nichž jde o kategorie sémanticko-syntaktické či syntakticky nezávislé, a poté u slov, u nichž jsou tyto kategorie dány shodou s řídicím jménem. Předesíláme, že se soustředujeme na celkovou, výslednou dovednost morfologického rozboru jmenných tvarů, a nevěnujeme se metodám prezentace a procvičování učiva o morfologických kategoriích v jednotlivých ročnících; a zdůrazňujeme, že tuto dovednost nepovažujeme za jeden z cílů výuky českého jazyka, nýbrž za prostředek rozvíjení jak komunikačních kompetencí (neboť porozumění mluvnické stavbě jazyka napomáhá efektivitě komunikace), tak abstraktního myšlení.

Pád

Pád vyjadřují všechna podstatná jména (slova, která v textu mají nebo mohou mít přívlastek), všechna přídavná jména, všechna zájmena a většina číslovek. (Z číslovek pád nevyjadřují pouze číslovky neohebné: *jednou, dvakrát, dvojmo, dvojitě, dvojnásob, dvojnásobně, podruhé* atp.) Všechna tato slova vyjadřují pád vždy, ač ho ne vždy manifestují svou koncovkou. Čeština má sedm pádů a ve škole je označuje me řadovými číslovkami.

U podstatných jmen, u zájmen zastupujících podstatná jména (*já, ty, my, vy, on, jenž, kdo, co, někdo, něco, kdosi, cosi, kdokoli, cokoli* atp.), u číslovek skloňujících se podle substantivních vzorů (*nula, milión, miliarda* atp.) a v prvním a čtvrtém pádě i u číslovek základních od 5 výš (*pět, patnáct, padesát, pět set, pět tisíc*) vyjadřuje pád větněčlenskou a/nebo významovou funkci tohoto slova ve větě. **Pád u těchto slov zjišťujeme pádovou otázkou, tzn. ptáme se tvarem zájmen *kdo* a *co* a zbytkem věty.** Pádová otázka by měla znít smysluplně. Např. na tvar zájmena *já* ve větě *Je mi zima* se ptáme *Komu nebo čemu je zima?*, na tvar podstatného jména ve větě *Stýská se mi po dědovi* se ptáme *Po kom nebo po čem se mi stýská?* Vzhledem k tomu, že tázací zájmeno *kdo* má stejný tvar pro druhý a čtvrtý pád (*koho*) a zájmeno *co* pro první a čtvrtý pád (*co*), je potřeba použít v pádové otázce tvary obou zájmen. Např. na tvar podstatného jména ve větě *Viděla jsem stín* se ptáme *Koho nebo co jsem viděla?*

Současně je třeba sledovat koncovku daného tvaru a přiřadit si slovo ke vzoru: např. ve větě *Nedokázali využít náskoku* zní sice otázka *Koho nebo co nedokázali využít?* smyslně, ale tvar *náskoku* nemůže být tvarem čtvrtého pádu, neboť slovo *náskok* patří ke vzoru „hrad“ a tvar čtvrtého pádu u tohoto vzoru má koncovku nulovou (*náskok*). Určení pádu pomocí pádové otázky je tedy neustále potřeba kontrolovat pomocí vzoru a příslušného tvaru.

Je-li podstatné jméno rozvíjeno shodným přívlastkem, **může nám jako kontrola při určení pádu pomoci tvar tohoto přívlastku.** Ověřování podle koncovky (a vzoru) shodného přívlastku je zvláště užitečné u podstatných jmen s jediným tvarem pro všechny pády (*atašé, Nikol, ODS* aj.) a u jmen patřících ke vzorům „stavení“ a „přívodčí“: např. *hleděla na překvapenou Nikol, naučil se latinskému skloňování* atd.

Pokud je jméno užito ve funkci příslovečného určení, může pádová otázka znít neobvykle, protože na příslovečné určení se zpravidla ptáme jinými typy otázek, totiž otázkami uvozenými tázacími zájmenými příslovci (*kdy, kde, jak, ...*). Např. na podstatné jméno ve větě *Odjeli pryč v sobotu* je normální ptát se *Kdy odjeli?*, což není otázka pádová, a tedy ani otázka pro určení pádu užitečná. (Pozor, studenti si často myslí, že když se na nějaké slovo smyslně ptáme jinou než pádovou otázkou, pak takové slovo žádný pád nevyjadřuje!) V tomto případě lze snadno určit pád podle koncovky (podle vzoru): slovo *sobota* se skloňuje podle vzoru „žena“ a vzor „žena“ má koncovku *-u* pouze ve čtvrtém pádě jednotného čísla. Máme-li však před sebou tvar, který může být u daného slova (a jeho vzoru) použit v různých pádech, pád podle koncovky jednoznačně určit nelze. **V takovém případě je vhodnou metodou pro určení pádu substituce.** (Srov. k tomu Čechová – Styblík, 1998, s. 120.) Substituce spočívá v tom, že tvar jména, jehož pád určujeme, nahradíme tvarem jména, které má koncovky jednoznačné. Např. *Odjeli pryč v neděli*: tvar *neděli* může být použit ve třetím, čtvrtém a šestém pádě jednotného čísla, neboť slovo *neděle* patří ke vzoru „růže“ a ten má koncovku *-i* ve všech třech těchto funkcích; nahradíme-li však *neděli sobotou*, určíme pád jednoduše. Podobně *Odjeli pryč minulý pátek*: slovo *pátek* patří ke vzoru „hrad“ a tvar *pátek* může být použit v prvním a čtvrtém pádě jednotného čísla; ani přívlastek *minulý* zde nepomáhá, poněvadž i tvar *minulý* (podle vzoru „mladý“) může být v rodě mužském neživotném použit v prvním i čtvrtém pádě; je tedy třeba substituovat *pátek sobotou*, abychom zjistili, že slovo je tu opět ve čtvrtém pádě: koncovka podstatného jména ve větě *Odjeli pryč minulou sobotu* jiné řešení nepřipouští. Substituce pomáhá i v případech jako *Seděla, oči otevřené dokořán*: nahradíme-li oči třeba *pusou* (vzor „žena“), čtvrtý pád se vyjeví jednoznačně. Někdy je ovšem použití substituce komplikovanější: např. při určování pádu číslovky ve větě *Kolik je jí let?* nestačí odpovědět např. *Je jí dvacet let* nebo *Je jí jeden rok*, je třeba nahradit *rok* např. *hodinou*: teprve *Je jí jedna hodina* ukáže zřetelně na první pád.

Pádová otázka zní neobvykle i tehdy, je-li slovem, jehož pád máme určit, tázací zájmeno samo, popř. zájmeno vztažné. I z této neobvyklosti studenti zpravidla mylně vyvozují, že příslušné zájmeno pád nevyjadřuje. (V tomto soudu jim kupodivu

nebrání ani skutečnost, že příslušné zájmeno běžně k určování pádu podstatných jmen používají.) Úloha je tu přitom vlastně jednodušší než v jiných případech – tvar jednoho ze zájmen používaných v pádové otázce už tu máme dán předem –, jen jde o otázku komunikačně méně smysluplnou, neboť na pádovou otázku tu není odpovědí skutečná odpověď, nýbrž sama pádová otázka. Na tázací zájmeno ve větě *Koho sis všimla?* se zeptáme *Koho nebo čeho sis všimla?* a podle toho určíme druhý pád.

Při určování pádu zájmen, která vedle větněčlenské funkce plní i funkci spojovací (*kdo, co, jenž*), je potřeba pohlídat si, abychom namísto pádové otázky na zájmeno nepoužili omylem pádovou otázku na větu, již zájmeno uvozuje. Jinými slovy: **se zájmeny *kdo, co* uvozujícími závislou větu musíme spojit vždy zbytek této (závislé) věty, v níž se zájmeno nachází, nikoli věty řídící.** Např. na zájmeno *co* v souvětí *Nehas, co tě nepálí* se nesmíme ptát *Koho nebo co nehas?*, k čemuž studenti většinou vě inklinují, nýbrž *Kdo nebo co tě nepálí?*

Jiné metody určování pádu by podle našeho názoru neměly být potřeba: nejen určování podle předložky (to je u mnohých předložek nejednoznačné), ale ani podle větněčlenské platnosti (ani korespondence pádů a větních členů není zdaleka jednoznačná). Za důležité však pokládáme vypěstovat ve studentech **návyk ověřovat si určení pádu neboli používat vždy dvě metody**, tak jak jsme to naznačili v předcházejícím výkladu.

U přídavných jmen, u zájmen zastupujících přídavná jména (např. *takový, tenhle, který, čím, každý, všechen, žádný, tentýž*), u řadových, druhových a souborových číslovek, u základních číslovek 1, 2, 3 a 4 a v druhém, třetím, šestém a sedmém pádě i u číslovek základních od 5 výš **je pád dán shodou s řídícím substantivem** – tato slova se zpravidla užívají ve funkci shodného přívlastku, jmenné části přísudku nebo doplňku. Podle řídícího podstatného jména je třeba určit pád i u přídavných jmen a zájmen s jediným tvarem pro všechny pády (*prima, bezva, jejich*). Přídavná jména ve funkci jmenné části přísudku se užívají až na výjimky v prvním nebo sedmém pádě. I zde je užitečné ověřit si určení pomocí koncovky (příslušnosti ke vzoru). Obtíže činí zájmeno *čím*, u něhož studenti zhusta uplatňují nenáležitou substituci podstatným jménem namísto substituce přídavným jménem přívlastňovacím; u tázacího přívlastňovacího zájmena ve větě *Čím je ta bunda?* určíme podle řídícího jména *bunda* i podle možné odpovědi *Pavlova* nebo *babiččina* první pád.

Číslo

Kategorii čísla vždy vyjadřují (vedle mnohých slovesných tvarů, ty zde ovšem necháváme stranou) všechna slova uvedená zde v části věnované pádu s výjimkou základních číslovek od 5 do 99 a základních číslovek neurčitých (*mnoho, málo, (ně)kolik, tolik*). Čeština má dvě čísla, jednotné a množné, každé slovo patřící k právě vymezené množině jmen je tedy v textu vždy užito buď v čísle množném, nebo v čísle jednotném. Výrazově se číslo projevuje v koncovce a vztahem shody (podrobněji ke kategorii čísla viz Adam, 2017, s. 22–24).

U podstatných jmen, u zájmen zastupujících podstatná jména a u číslovek skloňovaných podle substantivních vzorů kategorie čísla v zásadě odráží kvantitativní vlastnosti označovaných entit. S určením čísla u běžně počítatelných podstatných jmen studenti nemívají potíže, neboť se mohou spolehnout na význam (např. *Psali na tabuli* × *Psali na tabule*); přesto **je i zde zapotřebí všítat si koncovky a příslušnosti ke vzoru** (*tabuli* jako „růži“ × *tabule* jako „růže“). U slov, která mají (v daném pádě, popř. vůbec) stejný tvar pro obě čísla (např. v prvním pádě jde o vzory „moře“, „stavení“, „růže“, „průvodčí“), nám **místo koncovky jména samého může pomoci koncovka jeho shodného přívlastku** (*zorané pole* × *zoraná pole*), nebo pokud je podstatné jméno užito ve funkci podmětu, koncovka přísudku (*pole se zelená* × *pole se zelenají*).

Pokud se studenti naučí kontrolovat si určení čísla tím, že si všimnou koncovky nebo slova, které se s podstatným jménem shoduje, nebudou podléhat významu v těch případech, v nichž by je svedl na scestí. Existují totiž, jak známo, podstatná jména, u nichž vztah mezi mluvnickou kategorií čísla a počtem označovaných entit není přímočarý.

Některá jména vyjadřují vždy číslo množné (nazývají se pluralia tantum čili jména pomnožná; Čechová – Styblík, 1998, s. 116, užívají termín jména plurálová), ať už označují více entit, nebo jen jednu. (Pozor, studenti zde často nesmyslně určují číslo pomnožné!) Velmi často u nich lze číslo určit jednoduše podle koncovky (*k narozeninám* jako „ženám“: číslo množné). Tam, kde koncovka sama o sobě nepomáhá, **pokusíme se slovo vyskloňovat a zařadit ho ke vzoru podle ostatních koncovek**: např. ve větě *Na stole leží housle* nelze číslo určit na základě pouhé koncovky (vzoru „růže“), ale pokud si vyskloňujeme *housle, houslí...* vyjeví se nám, že jde o tvary množného čísla. Jinou možností, vhodnou k ověření určení, je **převést si slovo do prvního pádu a doprovodit ho shodným přívlastkem v podobě zájmena *ten*: *ty housle***. (Používat tu ve funkci shodného přívlastku číslovku nedoporučujeme, mnozí studenti jsou ochotni ze spojení *jedny housle* vyvodit číslo jednotné!)

Jiná jména vyjadřují naopak vždy číslo jednotné (nazývají se singularia tantum; Čechová – Styblík, 1998, s. 116, užívají termín jména singulárová), i když mohou označovat množinu entit. Postup určení čísla je zde stejný jako u jmen pomnožných: buď stačí koncovka a přiřazení ke vzoru (podstatné jméno ve větě *Chovali tam hlavně drůbež* má koncovku čtvrtého pádu jednotného čísla vzoru „píseň“), nebo pomůžou vyskloňování (*Schovala se do rákosí: rákosí* jako „stavení“, tvar se v druhém pádě užívá v obou číslech, zkusíme tedy třetí pád: *k rákosí* jako „k stavení“, nikoli jako „k stavením“, číslo jednotné). Pro kontrolu doplníme shodný přívlastek v podobě zájmena *ten*: *ta drůbež, to rákosí*.

Zájmeno *vy* vyjadřuje množné číslo i při vykání, zájmeno *my* vyjadřuje množné číslo i v tzv. autorském plurálu. Podle vzoru i metodou doplnění shodného přívlastku v podobě zájmena *ten* se lze dobrat i jednotného čísla u zájmena *všechno* např. ve větě *Se vším souhlasili*: „naším“, *to vše(chno)*.

U slov, která se zpravidla užívají ve funkci shodného přívlastku, popř. doplňku nebo jmenné části přísudku, tj. u přídavných jmen, u řadových číslovek a u zájmen zastupujících přídavná jména, je číslo dáno **shodou s řídícím podstatným jménem** a v mnoha případech je možné **ověřit si určení pomocí koncovky** (vzoru). Zvláštní pozornost je třeba věnovat přivlastňovacím přídavným jménům a přivlastňovacím zájmenům: i u nich je číslo dáno shodou s řídícím podstatným jménem, tedy se jménem, které označuje přivlastňovanou entitu, ale studenti tíhnou k tomu, aby číslo určovali podle základového slova přivlastňovacích přídavných jmen a podle referentu zájmen, tj. podle entity, jíž se přivlastňuje. Např. přídavné jméno ve větě *Michalovy rukavice jsem neviděla* vyjadřuje číslo množné (podle slova *rukavice*), nikoli jednotné (podle slova *Michal*); přivlastňovací zájmeno ve spojení *moje boty* vyjadřuje číslo množné (podle slova *boty*), nikoli jednotné (podle toho, že přivlastňuje mluvčímu), kdežto ve spojení *jejich názor* číslo jednotné (podle slova *názor*) apod.

Potíže mohou studenti mít i s určováním čísla u číslovek, např. se zdráhají určit vyjadřované množné číslo u číslovek *jedny, první (jedny lyže, první Vánoce)*.

Rod

Kategorii jmenného rodu vyjadřují (vedle některých slovesných tvarů, ty zde opět necháváme stranou) všechna slova uvedená zde v části věnované pádu s výjimkou základních číslovek od 5 do 99, základních číslovek neurčitých a pěti bezrodých zájmen (*já, ty my, vy* a zájmeno osobní zvrtné). Každé takové slovo vyjadřuje v každém svém užití buď rod mužský životný, nebo mužský neživotný, nebo ženský, nebo střední.

U podstatných jmen, u číslovek skloňovaných podle substantivních vzorů a u zájmen *kdo, co* (+ *někdo, cokoli* apod.) je jmenný rod syntakticky nezávislou kategorií a při skloňování příslušného slova se až na výjimky nemění. U mnoha podstatných jmen označujících živé bytosti odpovídá gramatická kategorie rodu pohlaví, popř. nedospělosti denotátu, ale určování jmenného rodu podle přirozeného rodu denotátu je metoda velmi nespolehlivá. Výrazově se rod projevuje příslušností ke vzoru a vztahem shody (podrobněji o kategorii jmenného rodu viz Adam, 2017, s. 24–27) a podle toho je třeba přistupovat k jeho určování. Studenti jsou většinou zvyklí určovat rod tak, že si dané slovo **převědou do tvaru prvního pádu jednotného čísla a spojí ho se shodným přívlastkem v podobě zájmena *ten***: *ocitli se před oraništěm – to oraniště – rod střední*. Tímto způsobem ovšem nelze rozlišit rod mužský životný a neživotný, poněvadž zájmeno *ten* má v prvním pádě jednotného čísla tvar pro oba tyto rody společný. Slovo *i* se zájmenem je proto potřeba **převést ještě do čtvrtého pádu jednotného čísla**, v němž má zájmeno *ten* v rodě mužském životném tvar *toho* a v rodě mužském neživotném tvar *ten*: např. *pouštění draků – ten drak – toho draka – rod mužský životný* × *pouštění balónků – ten balónek – ten balónek – rod mužský neživotný*. Ostatně i pro valnou většinu podstatných jmen platí, že neživotná maskulina mají v prvním a čtvrtém pádě (v obou číslech) týž tvar, kdežto životná

různý – a tím už přecházíme k další metodě. **Určení podle shody je totiž i zde vhodné doplnit (ověřit) určením podle příslušnosti ke vzoru.** Jednotlivé skloňovací vzory podstatných jmen jsou téměř zcela svázány vždy s jedním konkrétním rodem, a tak platí, že např. pokud se slovo skloňuje podle vzoru „kost“, vyjadřuje rod ženský. (Pozor v případech tvrdých maskulin na domněnku, že pro určení vzoru stačí utvořit si tvary prvního a druhého pádu jednotného čísla: studenti bývají ochotni určit u slov jako *jazyk* nebo *národ* rod mužský životný podle koncovky druhého pádu *-a*.)

Spojování podstatného jména se zájmenem *ten* pochopitelně není jediným způsobem, jak při určování rodu použít shodu. Může se stát, že jméno na sebe váže vztahem shody nějaké slovo, jehož tvar je pro určení rodu jména užitečný, jako např. přívlastek ve spojení *nadvětná syntax* (*nadvětná* jako „mladá“ – rod ženský) nebo přísudek ve větě *Koně se blížili k Taxisovu příkopu* (*blížili se* – rod mužský životný).

Obtížnější je určování rodu u několika specifických skupin podstatných jmen. Zprv jde o jména pomnožná. Řada studentů si myslí, že když nelze podstatné jméno v prvním pádě spojit s žádným z trojice tvarů *ten, ta, to*, rod určit nelze. To je ovšem úvaha chybná; shoda zde však skutečně nepomáhá, neboť většina pomnožných jmen vyjadřuje rod ženský nebo mužský neživotný a pro tyto dva rody má zájmeno *ten* v prvním a čtvrtém pádě množného čísla shodný tvar *ty*. Nezbývá proto nic jiného než slovo vyskloňovat a přiřadit ho ke vzoru. Pomnožná vlastní jména zeměpisná mají velmi často nepravidelné skloňování a jejich rodové zařazení nemusí být jednoznačné (srov. k tomu příslušnou kapitolu *IJP*), důkladné ovládnutí této problematiky maturanty proto nepovažujeme za reálné.

Zadruhé jde o jména s rozdílným rodem ve tvarech jednotného a množného čísla. Neváže-li na sebe takové jméno vztahem shody nějaké tvarově jednoznačné slovo, pak obvyklé určení podle shody, a spokojí-li se student se zařazením ke vzoru na základě tvarů jednotného čísla, i určení podle vzoru vedou na scestí. Zdá se, že se nabízejí tři řešení: buď se studenti musejí naučit obecně určovat rod za pomoci zájmena *ten* tak, že je vždy nezbytné převést si jméno do prvního pádu obou čísel a doprovodit ho příslušnými tvary zájmena *ten* (v tom případě ale budou vznikat problémy u singulárových jmen), nebo si musejí utvořit návyk určovat vzor tak, že si slovo vyskloňují v obou číslech (některá jména s rozdílným rodem ve tvarech jednotného a množného čísla, např. *oko/oči*, však mají některé tvary tvořeny nepravidelně), nebo si mohou seznam jmen s rozdílným rodem ve tvarech jednotného a množného čísla osvojit pamětně (naštěstí jich není mnoho).

Zatřetí jde o jména kolísající v rodě (např. *esej*) a jména s rodovou dubletou (*brambor/brambora*): u nich je prostě potřeba pečlivě si všimnout tvaru i kontextu, avšak může se stát, že jednoznačné určení rodu nebude možné (*Dlouho se mluvilo o Filipově eseji.*; *Na talíři zůstaly už jen čtyři brambory.*).

Podle našich zkušeností jen naprosté minimum studentů umí správně určit rod u zájmen *co* (*něco, nic, cosi, ...*) a *kdo* (*nikdo, kdokoli, ...*), ač tu lze dojít ke správnému určení běžnými způsoby – pomocí shody (*co se dělo* – rod střední, *kdo přišel* – rod mužský) a koncovky (tvar čtvrtého pádu *koho* jako „toho“ – rod mužský životný).

U přídavných jmen, u zájmen zastupujících přídavná jména a u většiny číslovek je jmenný rod dán **shodou s řídicím podstatným jménem**. V některých případech lze určení podle řídicího jména snadno ověřit pomocí koncovky (např. u přídavného jména ve větě *Mám velkou radost*), jindy je tvar společný pro více rodů, popř. pro všechny (např. *čtyři plavky* – rod ženský × *čtyři šaty* – rod mužský neživotný). Ve specifických případech pomůže **substituce tvarově zřetelnějším synonymem**: např. rod přídavného jména ve větě „*Už jsem fit*,“ řekla Tereza lze určit po jeho nahrazení synonymem *zdravá*.

Stejně jako v případě čísla je zapotřebí věnovat zvláštní pozornost přivlastňovacím přídavným jménům a zájmenům: např. ve spojení *na její pokyn* vyjadřuje přivlastňovací zájmeno rod mužský neživotný (podle slova *pokyn*) a ve spojení *Davidovo kolo* vyjadřuje přivlastňovací přídavné jméno rod střední (podle slova *kolo*). Studenti přitom mají sklon obě kategorie určovat podle vlastníka namísto přivlastňované entity a často chybně aplikují metodu určování podle vzoru, domnívajíce se, že vzor „otcův“ vyjadřuje rod mužský (životný) a vzor „matčin“ rod ženský; někteří určují rod podle základového slova dokonce i u jiných typů přídavných jmen (např. ve spojení *kočičí mňoukání* určují rod přídavného jména jako ženský podle slova *kočka*).

Závěr

Domníváme se, že všechny morfologické kategorie jmen je třeba určovat dvěma metodami současně, je-li to jen trochu možné; ostatně vypěstování návyku nespolehat se na jedinou cestu k cíli a ověřovat vlastní úsudek pokládáme obecně za významný úkol školní výuky. Pád podstatných jmen navrhuje určovat pomocí pádové otázky a pomocí tvaru a jeho příslušnosti ke vzoru, pád závislých jmen pomocí shody s řídicím podstatným jménem a příslušnosti ke vzoru. Při určování čísla a rodu není vhodné řídit se významem, nýbrž tvarem (příslušností ke vzoru) a shodou. Ve specifických případech musí pomoci substituce. Aby studenti zvládli morfologický rozbor jmen, potřebují tedy a) spolehlivě identifikovat syntaktický vztah shody; b) dobře se orientovat v tvarové soustavě českého skloňování – znát a poznat skloňovací typy (vzory) a umět vyskloňovat vzorová a frekventovaná jména; a c) naučit se uplatňovat analogii a substituci jako myšlenkové operace.

Literatura

ADAM, R. *Příručka k morfologii češtiny. Výklad a cvičení s řešeními*. Praha: Karolinum, 2017.

ADAM, R. Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie* (v tisku).

ČECHOVÁ, M. *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1976.

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

Internetová jazyková příručka (IJP 2008–2018) [online]. Cit. 2018-02-19. <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů¹

Stanislav Štěpáník, Katedra českého jazyka PedF UK
Radka Holanová, Katedra českého jazyka PedF UK

stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz
radka.holanova@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: stylistické a stylizační, stylizace, produkce komunikátu, jazykový projev, studijní program, studenti učitelství

Keywords: stylistic competences, wording, language production, curriculum, students of teacher training programmes

On Language and Stylistic Competences of Future Teachers of Czech¹

In our article we present a survey concerning language and stylistic proficiency of texts produced by the students of Czech language teaching programme for the higher grade of primary schools and for secondary schools. We summarise the influence of communicative competences on the proces of teaching. Our article also briefly analyses Czech language teacher training programmes at Czech universities as far as the training of stylistic competences is concerned.

Úvod

Učitel je základním určujícím činitelem vyučovacího procesu a jeho úspěšnosti. Kromě formování vhodného klimatu k učení žáků spatřujeme jeho hlavní roli v práci s učivem, tj. ve vytváření podnětných učebních aktivit, v nichž si žák obsah úspěšně a smysluplně osvojuje. To u učitele zahrnuje volbu didaktických strategií a konkrétních postupů k ztvárnění obsahu, u žáka pak jeho práci s učivem. Učitelovo pojetí výuky (jeho pedagogické vědomí) tedy integruje pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, podmínek a prostředků apod. (srov. Juklová, 2013, s. 19) a zahrnuje odborné znalosti učitele, jeho zkušenosti, postoje a hodnotové orientace atd. (srov. Průcha, 2002, s. 195). Učitelovy profesní kompetence² zásadně ovlivňují podobu výuky a její výsledky, přičemž mezi ty základní samozřejmě patří vědomosti, znalosti a dovednosti ve vyučovaném oboru (Vašutová, 2007, s. 28).

V našem příspěvku se zaměřujeme na předmětovou kompetenci budoucích češtinářů v oblasti jazykové a stylistické, konkrétně manifestované v dovednosti psaní. Předmětovou kompetenci v českém jazyce nelze definovat pouze jako znalost jednotlivin, tj. jazykových jevů, ale primárně jako znalost jejich fungování v jazykovém systému a na základě této znalosti dovednost využívat možností, které nám jazykový systém dává. Vysoce organizovaná a propracovaná znalostní základna činí učitele expertem (srov. Píšová aj., 2013, s. 18). Učitel českého jazyka má proto být mj. znamenitý odborník, tzn. že se má dokonale orientovat v jednotlivých jazykových disciplínách a má být schopen tyto poznatky zužitkovat při vlastní recepci i produkci

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*.

² Předmětová, didaktická / psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikační, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2007, s. 34).

komunikátu. Produkci textu pak považujeme za jednu z nejkompexnějších aktivit, kterou žáci ve vyučování vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití jazykových znalostí a dovedností (Myhill aj., 2012a, b); jak konstatuje K. Šebesta (2005, s. 98), psaní plní kognitivní funkci.

Přijmeme-li komunikační princip jako stěžejní princip vyučování mateřštině a tezi, že základní cíl komunikačně-slohového vyučování je „vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci“ (Čechová, 1998, s. 17), pak předpokládáme, že by budoucí češtinář měl mít vysoce rozvinuty nejen jazykové znalosti, ale také komunikační dovednosti, a to tak, aby mohl být svým žákům dobrým vzorem a aby mohl vést podnětný výukový proces v oblasti komunikační a slohové výchovy s náležitou integrací složky jazykové, příp. literární.

Některá zjištění však ukazují, že i budoucí bohemisté, resp. budoucí učitelé českého jazyka, mají s některými obsahy potíže – srov. např. příspěvek R. Adama aj. (2010/11) o problémech studentů bohemistiky (tedy zájemců o obor) v oblasti jazykového učiva nebo S. Schneiderové (2015) o úrovni studentských prací odborného stylu, jež neodpovídá požadavkům na ně kladeným. Autorka to dává do souvislosti primárně s nedostatečným výcvikem studentů v tomto způsobu psaní během školní docházky a během studia na vysoké škole (ibid., s. 59), což také potvrzuje naše analýza studijních programů učitelství českého jazyka na vysokých školách v ČR (viz dále). Přitom však učitel jako základní rozhodný faktor vyučovacího procesu určuje výsledky vzdělávání svých žáků – např. míra tvořivosti učitele významně ovlivňuje míru tvořivosti žáků (srov. Čechová, 1998).

Sonda

Podnikli jsme proto sondu zaměřenou na jazykovou a stylizační úroveň textů produkováných studenty učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ ve 2. ročníku navazujícího magisterského studia na PedF UK, tedy takřka na samém konci studia. Sonda byla provedena v říjnu 2016 ve dvou kursech didaktiky českého jazyka III. Aniž by bylo cokoli dopředu oznámeno, posluchači byli v jednom semináři (časová dotace 90 minut) vyzváni, aby napsali vypravování na zadané téma: práce měla začínat větami *Otevřel(a) jsem dveře a vstoupil(a) do budovy školy. Takže od dnešního dne jsem skutečně učitel(ka)*, přičemž tento začátek měl být součástí práce.³ Metodu samostatného písemného projevu jsme pro průzkum jazykových a stylizačních dovedností a znalostí zvolili úmyslně, neboť samostatný písemný projev je obzvláště vhodný pro hodnocení žákova porozumění učivu, vyšších kognitivních dovedností nebo dovedností zpracovávat a organizovat poznatky (Santrock, 2011, s. 590); Klimovič (2016, s. 136) to nazývá „mnohotvárností psaní“. Studenti mohli pracovat anonymně.

³ Formulaci zadání jsme zvolili s ohledem na způsob zadání maturitních slohových prací. Téma jsme zvolili tak, aby bylo aktuální pro všechny pisatele. Jsme si vědomi skutečnosti, že může svádět k textu popisného, eventuálně úvahového typu, ale budoucí češtináři by měli být schopni stvořit komunikát dle zadaných kritérií, neboť právě oni budou totéž následně vyžadovat od svých žáků. Jsme si rovněž vědomi toho, že tato podoba zadání není šťastná, neboť postrádá ukotvení v konkrétní komunikační situaci, není jasné, jakou má text plnit funkci a kdo je jeho adresátem. Avšak to jsou kritické poznámky, jež by bylo možné adresovat autorům zadání maturitních prací.

Soubor 20 výsledných prací jsme podrobili obsahové analýze, jež se soustředila pouze na výsledky psaní, nikoliv na jeho průběh. K hodnocení prací jsme použili kritéria pro maturitní písemnou práci z českého jazyka, abychom měli určité jednotlicí měřítko. Vzhledem k tomu, že v maturitních kritériích chybí hodnocení originality textu (jinými slovy nápaditosti, osobitosti apod.), formulovali jsme indikátory ještě pro čtvrtou oblast, jíž jsme si při hodnocení všímali, a to následovně:

4. Jazyková originalita, osobitost zpracování tématu

0 Text je primitivní, téma zůstalo nerozpracováno.

1 Téma je rozpracováno povrchně, použité jazykové prostředky jsou chudé.

2 Téma je rozpracováno spíše funkčně, použité jazykové prostředky jsou však spíše chudé.

3 Téma je rozpracováno funkčně, použité jazykové prostředky postačují komunikačnímu záměru, vyskytují se i pokusy o osobité vyjádření.

4 Téma je rozpracováno poměrně nevšedně, mezi jazykovými prostředky jsou také originální. Text vykazuje určitou dávku osobitosti.

5 Téma je pojato inovativně, jazykové prostředky jsou originální. Text je výrazně osobitý.

Jsme si vědomi toho, že se jedná o kategorie subjektivní, proto jsme do hodnocení prací zapojili více hodnotitelů – primárně práce hodnotili autoři tohoto příspěvku, dále jsme práce nechali ohodnotit i samy studenty, autory, v jednom z následujících seminářů. Následně byla všechna dostupná hodnocení analyzována, srovnána, usilovali jsme o maximální míru shody.

Co vyplynulo z hodnocení prací?

Nejprve jsme hodnotili dodržení zadaného slohového útvaru a již zde jsme přišli na jeden z hlavních nedostatků zkoumaných prací: studenti-budoucí češtináři neumějí vystavět vypravování. V textech chybí dějová linie, zápletka, konflikt, od něhož by se vypravování odvíjelo. Ve většině případů se jedná spíše o statický popis děje, případně se sklouzává k úvaze, resp. k úvaze s prvky vypravování. Tyto formy podtrhuje i velké množství tázacích vět, často ve funkci řečnické otázky či jako součást vnitřního monologu (*Toto jsem chtěl? Skutečně jsem si tento den takto představoval? Kam se podělo nadšení? Proč černé myšlenky a nejistota zastínily touhu a odhodlání?*⁴). Zakončení mívají spíše podobu závěru úvahy než rozuzlení zápletky, pokud obsahují pointu, bývá nevhodně uvedena (*Jistě už chcete vědět, jak to dopadlo. Nebudu vás už napínat.*).

Z hlediska jednotlivých slovních druhů je pozoruhodná hojnost zejména v oblasti částic (*Aha. Tak. Ale ne!*). Občas výrazy a tvary knižní (*již, zjišťuji*) nevhodně kontrastují s hovorovostí / nespisovností (viz dále). Někdy nelze rozeznat motivovanou

⁴ Citace z prací ponecháváme v původní podobě.

expresivitu od tvaroslovné chyby (*Tak proč se zlobit s nevychovanýma a rozmazlenýma dětičkama.*). Zaznamenali jsme jeden správně užitý přechodník (*Za ranního klidu ve škole, potkávajíc ještě napůl spící kolegy, jsem vstoupila /.../*), naopak jedno chybné spojení předložky se substantivem (*O přestávku jsem běžela shánět /.../*⁵). Potvrdilo se, že už ani budoucí češtináři neumějí užívat zájmena *svůj* (*Rozhlížím se po vstupní hale mého nového druhého domova. Začala jsem vyndávat pomůcky na mou první vyučovací hodinu. Na facebooku jsem měla třicet žádostí o přátelství od mých žáků. Opouštím zahřáté křesílko mého kabinetu.*) a neumějí používat, příp. využít možností, které jim dává kategorie slovesného vidu (*Ani do šesti hodin jsem práce nestíhala opravovat.*).

Práce překvapivě obsahují pravopisné chyby. Ty sice nemají zásadní vliv na čtenářský komfort, ale je nezpochybnitelné, že v textech nastávajících češtinářů by se objevovat neměly. Opakovaně jsme zaznamenali problémy v užití tvarů zájmena *já* (*mně – mě*), nejednotnost v psaní velkého písmena u zájmen *Vás – vás*, dále např. *spocený, trhnu s sebou, buchtičky se šodou, nashledanou*, chybnou kvantitu vokálů mimo záměrnou charakteristiku postav (*šel domu, jste dozorčím*), dokonce i chyby v psaní *i – y* (*rychle nabitě sebevědomí*).

Slovní zásoba se celkově jeví jako funkční, postačující, ale většinou není potřebně pestrá, bohatá. V textu se příliš nevyskytují výrazy nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti, porozumění textu tedy není volbou lexika narušeno. Zřídka se mezi texty najdou i poněkud rozvitejší projevy, např. při využití synonym jako prostředku koheze (*myslet si – nabýt dojmu, spousta – nespočet*) nebo při využití adjektiv a adverbii při popisu školníka (*hnědé pomstychtivé oči, milé křivé zuby, široký úsměv, nepřirozeně červená ústa*).

Poměrně často se objevuje funkční užívání nespisovného, hovorového a expresivního lexika jako prostředku charakterizace žáků (*hustý, jo, fajn, šmarja, vopruz, brej*) nebo autostylizace, většinou prostřednictvím vnitřního monologu (*To zvládnou levou zadní... Brnkačka. Těším se, jak budou zírat. Žákům jsem naprosto ukradená. Nejsem srab. Datluju do mobilu. Jako správná úča třísknu dveřmi.*). Expresivní a hovorové prostředky bývají ovšem využity i nevhodně – mimo charakteristiku postav (opakovaně *koukat, šíleně pobíhat, lítat po budově, štos papírů* apod.), nebo stylizace není důsledná ve všech rovinách (*Ty jsi jako učitelka? Vždyť vypadáš jako student. Nemůžeš přeci učit mýho bráču.*)

Spíše zřídka v pracích nalezneme zajímavý básnický obraz (*moje třída – včelí úl o přestávkách, krychle znalostí během hodin*) či frazém (*Avšak nemá se chválit dne před večerem*).

Výběr syntaktických prostředků v získaných textech je relativně omezený. Větné celky jsou spíše krátké, studenti často pracují s velmi krátkými výpověďmi či větnými ekvivalenty (nejčastěji citoslovci), jež mají navodit napětí, dramatickost, gradaci (*Tak. Crrrr. Zvoní! Tichoouou! Žádná reakce. Smích. Šepot*), dynamičnost (*Beru*

⁵ Možná jde o dialektologický jev.

za kliku. Vcházím do třídy. Pětadvacet žáků v pozoru za svými lavicemi. Trhnu sebou. Klaun!) či jsou součástí vnitřních monologů (*Bláhová věc. Povolání snů. Klid! Intuice.*). Práce obsahují hlavně věty jednoduché, pokud autoři užití souvětí, počet vět zcela výjimečně přesahuje tři. V jedné práci jsme zaznamenali zajímavou a vhodnou kombinaci parcelace a větného ekvivalentu: *Už vím, koho mi připomíná. Klauna. Moje dětská můra. A teď je tady. A reálný.* Jako příklad pěkného souvětí s navazujícími funkčně užitými krátkými větami uvedme např.: *S nejistým pocitem jsem došel do svého kabinetu, pozdravil se s kolegy, zasedl na svou židli a s pravděpodobně nepřítomným pohledem směřovaným kamsi do nekonečné hloubky světa jsem se pustil do dialogu s nezvaným hostem, který se usadil do nejtěsnější možné blízkosti mému já. Tím hostem byla pochybnost. A snad nebyla ani sama.*

Krátké věty jsou většinou zcela nemotivované a je třeba je hodnotit jen jako projev slohové neobratnosti, jednoduchosti (příklad navazujícího textu: *Zvoní. Žákyň ze druhé lavice mi nese květinu. Jsem potěšená. Prý je od celé třídy. Z učebny zmizí poslední žák. Přežila jsem poslední den.*). Také často užívané tři tečky označují v textech nejen motivované neukončené výpovědi, ale jsou i výrazem prázdnoty a bezradnosti s dokončením věty.

Studenti velmi hojně využívají zvolací věty a otázky (často řečnické), kterými zřejmě chtějí docílit originality, nebo je užívají proto, že jim ve škole byly vštěpovány jako jako prostředek navázání kontaktu se čtenářem či dynamizace textu (*A je to tady! Zvoní! Co víc si přát? Že bych vstoupil do Edenů?*). Ojedinele se pak vyskytly vsuvky (*Vstupuju do ředitelny s připraveným (ale samozřejmě naprosto přirozeným) úsměvem.*).

Ze syntaktických chyb jsme zaznamenali např. kontaminaci (*nevšimla jsem si i nepřítomnost Kláry*), nevhodný slovosled (*Povzbuzená herdou jsem si vyndala své poznámky k přípravě z tašky.; Tak svíravý pocit mě náhle sužoval, že /.../*) nebo nevhodně spojená adjektiva v postupně rozvíjejícím přívlastku (*červené a lesklé lodičky*). Objevují se také chyby v interpunkci (*Toto, že jsem chtěl /.../? Co ale pocítuji bylo ticho, které nastalo, když jsem dveře třídy otevřela a vstoupila.*)

Zcela zásadní problémy jsme našli v oblasti kompozice textu, jeho strukturovanosti a horizontálního členění. Kompozice bývá nepromyšlená, texty jsou velmi často nevhodně děleny, mnoho prací je graficky členěno jen zcela minimálně (dvě dokonce nejsou členěny do odstavců vůbec). Nadpis se ve vzorku všech získaných textů vyskytl jen jednou. V pracích působí velmi rušivě pomalé, zdlouhavé úvody a uspěchané a nevypointované závěry.

Pro vertikální členění občas studenti užívají tiskací písmena (*JÁ rozhodně učitelkou nikdy nebudu. CRRRR!*). Přímá řeč se vyskytuje ve všech pracích, ne vždy ovšem se správnou interpunkcí a ne vždy tam, kde by se vyskytnout měla – zaznamenali jsme řadu případů, kde by bylo vhodné ji použít, ale autoři namísto ní užíli řeči polopřímé či nepřímé, příp. oživení textu přímou řečí nevyužili vůbec nebo minimálně (*Stojím před ředitelnou a sbírám odvahu k zaklepání. Ještě rychlá poslední úprava, otřít ruce a jdu na to. Do naprostého ticha zní mé zatukání jako tři mohutné rány*

do bubnu. „Dále,“ ozve se a já vstupuji do ředitelny s připraveným (ale samozřejmě naprosto přirozeným) úsměvem. Pan ředitel působí od začátku velmi sympaticky. Vítá mě, představujeme se, pevný stisk rukou, pohled z očí do očí. /.../ – Všichni se na mě upřeně dívají. Chtějí slyšet mé jméno. Představila jsem se jim. Oni se představili mně. Hodina tak pozvolna začala a ze mě postupně opadával stres.).

Z prostředků soudržnosti textu je nejvíce patrné opakování jako prostředek gradace, nejčastěji anaforické (*Něco se stane. Něco mají v plánu. – Začíná se mi plnit sen. Sen šestiletého klučíka, který /.../. Sen pubertáka, který /.../. Sen maturanta /.../. – To je konec. Nemáš na to. To je konec. Nemáš na to.*) nebo jako zdůraznění kontrastu (*Měl to uklidit, neuklidil! Neměla to jíst, snědla to!*). Častěji ovšem nalézáme opakování nemotivované, nevhodné (*O přestávce jsem běžela shánět knihu úrazů. Pak jsem běžela do jídelny, protože /.../. Nemůže se mi přihodit už další nešťastná příhoda.*). Jako nevhodnější prostředek důrazu uvádíme např. substituci (*Zase, znovu, opět tady. Proč to jde tak ztuha, pomalu? První tři roky šly taky tak těžce?*).

Problémy nacházíme v oblasti situativnosti textu, rušivě působí např. neshoda v referentu (*Každý si mě prohlížel a jejich oči se mě ptaly, co tu dělám.*), ale také v argumentaci, v níž se objevují nelogické postupy a myšlenkové skoky, závěry textu postrádají smysl, texty zůstávají neucelené.

Zásadní nedostatky pak shledáváme v kritériu, které jsme vytvořili speciálně pro naši sondu, tj. v oblasti jazykové i myšlenkové originality. Celkově lze říci, že texty jsou všední, myšlenkově nepropracované, mnohdy až infantilní, nudné (přestože někdy velmi krátké), nevypointované, málokdy osobité. Objevují se klíše, např. velmi často se autor probudí ze snu (z celkového počtu 20 prací pětkrát (!); případně dokonce z děsivého snu, např. v němž popelář sní o povolání učitele, což je sice originální, ale v kontextu práce poněkud nepravděpodobné a násilné). Velký prostor věnovaný výběru vhodného oblečení pro první den ve škole možná odpovídá realitě, ale jde o nepodstatný detail. Mnohé pasáže se jeví jako povrchní, mnohomluvné: *Pokud bych měla být upřímná, tak doopravdy ta první zkouška se objevila hned ráno, když jsem vstala a zůstala koukat do své otevřené šatní skříně. Myslela jsem na jediné – co si mám vzít na sebe? Mám učit na druhém stupni, měla bych přijít oblečená spíš seriózně, nebo naopak ležérněji? Víím, že první dojem je velmi důležitý. Když se objevím před třídou oblečená příliš formálně, nebudou si myslet, že si chci udržet odstup? Pokud budu mít na sobě džínovou sukni a triko, mohli by naopak nabýt dojmu, že nemám ani na pořádné oblečení. Zvolila jsem tedy kompromis – letní šaty. Na začátku září je stále ještě teplo a šaty jsou proto ideální. – Těším se. Už teď mám spoustu nápadů, co budu s dětmi na hodinách dělat, kam budeme jezdit na exkurze a na jaké soutěže je přihlásím. Teď je ale daleko důležitější jiná věc. První dojem. Musím dobře zapůsobit. Na ředitele, na kolegyně a taky na ty dva kolegy mužského pohlaví, kteří na této škole ještě vyučují. Myslím, že modrá košile určitě zaujme. Stačí, když si zapnu předposlední knoflíček u krku, to musí zabrat. A pak jen úsměv, pohled z očí do očí a hlavně pevný stisk ruky. Jo a taky mluvit nahlas a srozumitelně. To zvládnou levou zadní...*

Někdy se objeví pokus o originální zpracování, nicméně postup není vhodně vybrán – např. jedna studentka se pokusila zpracovat téma formou deníkových zápisků. Ocenili jsme tento nápad jako nevěšední, avšak bohužel na takto malém prostoru jako ne příliš funkční. Zajímavé nápady zůstávají nevyužity, často zaniknou v nepřehlednosti a nepropracovanosti textu, nebo autoři neumějí najít rovnováhu mezi klišé a nucenou, přehnanou originalitou, srov. např. neobvyklá, ale již poněkud méně výstižná přirovnání (*Vzduch se stal dusným a sevřeným jako převtělený mutant. Předávat vědění je stejně silný zážitek jako zemřít na kříži.*).

K dosažení originality textu studenti využívají nejvíce přímé řeči, což se ojediněle i daří, např. v úryvku telefonního hovoru, kdy čteme reakce pouze jednoho z mluvčích („Cože?! Ted? A jseš si jistá? Ne! Nevolej sanitku! Za chvílku jsem tam a odvezu tě... Ne! Netahej se s tou taškou! Jo... Tak vydrž. Už jedu... Hlavně v klidu, jo?!“). Častým postupem k ozvláštňení textu jsou vnitřní monology (*Klid. Uklidni se a hledej pozitivu. Plat. Hm. Tak dobrá, při jeho výši nebudu hovořit o pozitivu.*)

Bezespору texty oživila intertextovost, kterou jsme zaznamenali ojediněle (*Připadal jsem si jak prorok Daniel, který dobrovolně vchází do jámy lvové. – Vzpomínám na My všichni školou povinní: Asi bych taky měla začít chodit v kostýmu, ten by mi mohl přidat aspoň pět let. – Váhání, za které by se nemusel stydět ani Hamlet.*). Dále ironie či pokus o humor (*Dnes jsem jako učitel spokojený. Mám vysokou společenskou prestiž, spoustu času a velmi dobré finanční ohodnocení.*⁶).

Jak jsme již uvedli, práce jsme nechali zhodnotit také studenty, autory – vždy se zabývali pracemi kolegů. Z jejich reflexe vyplynuly dva zajímavé postřehy: (1) sami studenti konstatovali nízkou originalitu textů, nedostatečné propracování myšlenek, plochost a jakousi ideovou vyprázdňenost, (2) všimli si základního problému, neschopnosti vystavět vypravování.

Nakolik rozvoji stylizačních dovedností napomáhají studijní programy učitelství?

Abychom zjistili, jaké možnosti mají budoucí učitelé k rozvoji stylizačních dovedností v rámci studia učitelství na fakultách připravujících učitele, analyzovali jsme bakalářské a navazující magisterské studijní programy pro akademický rok 2016/2017 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Pedagogické fakulty Západočeské univerzity a Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, dostupné na webových stránkách⁷. Všechny zmíněné pedagogické fakulty ve třiletém

⁶ V souvislosti s touto citací uvedme jeden mimojazykový poznatek: již studenti učitelství jsou ohledně svého budoucího povolání poněkud skeptičtí – v pracích se opakovaně objevovaly motivy neukázněných žáků, nervózních učitelů (kolegů), problémových rodičů, nízké mzdy a společenské prestiže učitelství. Ukazuje se tak, že nálada již u budoucích učitelů je poněkud nepříznivá, ačkoliv jejich motivace pro pedagogickou práci je vysoká (pozorování a rozhovory v rámci seminářů didaktiky; řada studentů již vyučuje, příp. se chystá na vstup do praxe ještě před dokončením studia).

bakalářském studiu postupují podle programu Specializace v pedagogice: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání (na PedF MU Pedagogické asistentství ČJL pro ZŠ), Filozofická fakulta UK v bakalářském oboru dle studijního programu Filologie. Navazující magisterské programy jsou pak učitelství pro 2. stupeň ZŠ nebo pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ.

Z analýzy vyplývá, že všechny zmíněné programy v tříletém studiu obsahují stylistiku (předmět může být pojmenován různě – nauka o stylu a textu, česká stylistika, stylistika a analýza textu, stylistika českého jazyka, stylistika) v rozsahu dvou hodin týdně (různě kombinovaný – buď dvě hodiny semináře, anebo jedna hodina přednášky a jedna hodina semináře). Některé programy pak obsahují ještě předměty, jež by se mohly stylistiky dotýkat (např. komplexní jazyková analýza, základy odborného psaní a redigování textu, jazyková analýza textu, jazykový výklad textu, textová lingvistika nebo kultura mluveného projevu). V programech jsou pak také uvedeny různé povinně-volitelné či volitelné kurzy, je ovšem otázka, zda jsou skutečně vyučovány, či nikoliv. Celkově shrnuto, studenti v tříletém studiu učitelství českého jazyka povinně absolvují pouze jeden semestr dvouhodinového kursu „čisté“ stylistiky.

Navazující magisterské programy se pak stylistice věnují spíše v příbuzných disciplínách (pragmatika, teorie komunikace, komplexní analýza textu, literární psaní, jazykový rozbor, praktická stylistika, rétorika, textová lingvistika, kultura mluveného projevu atd.). Výše uvedené konstatování o tříletém studiu lze tedy rozšířit na celý proces vzdělávání budoucího češtináře. Rozdíly mezi programy pro budoucí učitele na 2. stupni ZŠ a na SŠ jsme nenalezli.

Závěr

Budoucí češtináři mají mnohdy elementární problémy s produkcí vlastního textu jak z hlediska jazykového, tak stylizačního. Základní cíle *Rámcového vzdělávacího programu* v českém jazyce tak ani u budoucích češtinářů na konci studia nedocházejí naplnění. Bohužel nelze konstatovat, že by do praxe vstupovali jako vzory pro své žáky. Na druhou stranu je však dobře, že jsou svou činností schopni reflektovat, snad na základě tohoto vědomí budou schopni na sobě dále pracovat.

Úroveň jazykové a stylizační kompetence učitele přitom má významný vliv na úroveň jazykové a stylizační kompetence žáků. Je to učitel, který v jazykové a komunikačně-slohové výchově vytváří vhodné výukové situace pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností žáků: vybírá vhodná témata, zprostředkovává žákům vhodné texty, s nimiž pak dále pracují a na nichž se učí potřebné dovednosti, z nichž získávají potřebné znalosti (neboť pozorování a analýza jazykových projevů spojené se zobecňováním poznatků a zkušeností je základní metodou získávání stylistických znalostí a stylizačních dovedností – srov. Čechová, 1985, s. 118), vybírá témata slohových prací či menších produkčních cvičení atd. Důležitost učitelových dobrých znalostí a dovedností se ukazuje o to více, že moderní didaktika komunikačně-slohové výchovy předpokládá vyučování orientované na proces tvorby textu,

⁷ Jednalo se o náhodný výběr.

nikoliv na sám produkt, tedy „hotový“ text (Šebesta, 2005, s. 98). Při hodnocení prací žáků učitelova pozornost a citlivost (jeho jazykové a stylizační dovednosti) rozhodují o tom, na které chyby žáky upozorní, co žákům vytkne, nebo naopak co u nich ocení. V neposlední řadě pak je sám žákům vzorem pro jejich vlastní produkci (ale i recepci) textu.

Z výsledků analýzy studijních programů učitelství na fakultách připravujících učitele u nás pak vyplývá, že stylistice a praktickému užití jazyka je stále věnována malá pozornost, důraz je kladen spíše na poznání fungování jazykového systému v kursech zaměřených na jednotlivé jazykové roviny; tyto poznatky však, zdá se, setrvávají spíše na rovině teoretické. Mnohé formalistické postupy při produkci textů si studenti přinášejí již z výuky v předchozích etapách vzdělávání, komunikační přesahy jazykového učiva a komunikační zacílení slohových poznatků si neuvědomují, opomíjení komunikačně-slohové a jazykové výuky na středních školách je pak chronický problém, jenž je na stránkách tohoto časopisu kritizován neustále. Za takových podmínek jsou výše uvedené výsledky naší analýzy více pochopitelné, což však v žádném případě neznamená, že bychom se s nimi měli smířit.

Literatura

- ADAM, R. aj. Co neumějí studenti bohemistiky. *ČJL*, 61, 2010/2011, s. 8–14.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.
- JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.
- MYHILL, D. aj. *Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding. End of Grant Report*, 2012a. Dostupné z: <http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-062-23-0775/outputs/read/c5bff83b-28d3-4945-8b-8c-eb4b4c8406ae>, [cit. 6. 2. 2017.]
- MYHILL, D. aj. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 2012b, 27, s. 139–166.
- PÍŠOVÁ, M. aj. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- SANTROCK, J. W. *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill, 2011.
- SCHNEIDEROVÁ, S. Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademické diskurzu. *Didaktické studie*, 7, 2015, s. 58–71.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 2005.
- VÁŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2007.

Přirovnání jako součást literárního textu

Naděžda Kvítková

nadezdakvitkova@seznam.cz

Klíčová slova: starší česká literatura, přirovnání a jeho funkce v textu, přesah do současného mluveného jazyka

Keywords: old Czech literature, simile and its role in a text, insights into contemporary spoken language

Simile as a Part of Literary Texts

We track usage and function of simile in selected works from old Czech literature. We classify different types of simile into groups – more common ones and complex ones, employing complex imaginative structures. Each simile is put into relation with its source, its author and his or her life experience as well as with contemporary spoken language.

Přirovnání je dobře známé jak v běžném jazyce, tak i v uměleckých textech. Proto se jím zabývá z lingvistických disciplín lexikologie a jako součást literární vědy poetika, kde je zařazováno zpravidla mezi tzv. tropy spolu s metaforou. Přirovnání zvyšuje názornost popisů, ale současně má významnou funkci afektivní. Autoři nejstarší literatury dávali přednost přirovnání před metaforou, a to pro jeho větší srozumitelnost ve vztahu k příjemci textu, častěji posluchači než čtenáři.

Pro naše pojednání jsou výchozí literární díla zvolena tak, aby se vztahovala k probíranému středoškolskému učivu, a to buď přímo k některým literárním památkám, nebo nepřímou tak, aby přibližovala významná období, jako byl český humanismus s jeho cestopisným žánrem nebo barokní literatura.

Ve známých literárních textech mívá přirovnání různou podobu, která souvisí s celkovým záměrem autora a hlavně se stylem konkrétního textu. O přirovnání bylo pojednáno především z hlediska toho, jak se týká mluvenostní stylizace v epických žánrech (Kvítková, 2015). Šlo o přirovnání obsahující obrazy z běžného pracovního a hospodářského života, a to zejména na příkladech z **Dalimilovy kroniky**. V téměř díle je ovšem celá řada jiných případů, např. jde o přirovnání člověka k zvířatům, jimž se tradičně přisuzují určité vlastnosti: *lidé silní jako lvové; Ten Durynek jako liška k lidem se klaněše / a o svém kniežeti lest kladieše*. Je to druh přirovnání, který se zachoval v mluveném jazyce do dnešní doby. Vedle přirovnání blízkých běžnému vyjadřování jsou i taková, která lze považovat za charakteristická pro samotného autora. Tak kriticky píše o Vršovcích, kteří říkají: *Budem kniežaty jako v šachy hráti*. O jeho kulturním rozhledu svědčí, když přirovnává bojovné dívky k amazonkám: *Budem jako amazonské panie*.

Rovněž v **Alexandreidě** autor pracuje s četnými způsoby přirovnání, a to jak s běžnějšími typy, tak i se složitějšími obrazy. Z těch jednodušších, blízkých běžnému vyjadřování uvádíme: *spudi všě v jednu ohradu jakožto pastýř činí stádu; diechu spolu jako stlúpem; a sirdce jim jakožto v ledu; tu krev tečě jako řeka*. Vedle srovnávacích spojek *jako/jakož/jakožto* se v **Alexandreidě** vyskytuje archaická spojka

tohoto typu vňuž/vniž: *vniž plachý koň tak tě svěže; a jej svěži vniž vól léní; jmieše na helmě kámen / pyrop, jenž svietí vniž plamen.* Složitá obraznost je vidět u přirovnání mladého Alexandra ke lvímu mláděti, ukazuje se tak stylizační umění autora: *na svú žalost vzpomínaje, / jako lvový štětec právé, / jenž ještě nenie na stavě / a jenž ještě netvrđ v nohy, / ni mu došel zúbek mnohý, / uzřě někde stádo volóv, / však pochce k nim s hory dolóv; / nemoha té moci jmieti, / stana i počne tam chtietí; / což neskoná, na něž miení, / však to pokáže v svém chtění.*

Ve většině případů se přirovnání týká statického příznaku, v Alexandreidě je však zajímavé, že se může vztahovat i k širší dějové události. Tak jde o celé vyprávění symbolického rázu, kdy Alexandr verbálně reaguje na zázilku máku, kterou chtěl Darius naznačit, jak četné má své bojovníky. Alexandr se však nepolekal, ale přijal mák jako bojovou výzvu: *Jakož ten mák zuby zetřěm / tak zástupy jich všě potřem.* Poslům pak mimo jiné vzkázal: *Jakožto ten mák Řeci zobí, / tak vašeho krále pobí.* Plastické a vzrušující je vyprávění o Dariově přípravě k boji, v němž se vyskytuje působivé přirovnání: *Nejedny zubrové trúby / v skalách své prostřěly hlasy, / jakž sě zdáše, by v ty časy / všěcky sě skály bořily. / Taký biechu křik stvořily, / taký dieše zvuk pod zořě, / vniž by sě třásl svět i mořě.* Básníkova stylová rafinovanost, invence a poetická síla se ukazuje na mnohých dalších místech: *spade v nepřátely brže (dříve), / než kdy kámen vrhú z praka. / Taký křik i hróza taká / by u vojech stranú obú, / jakožto sě zdáše v tu dobu, / by sě juž ve(š) svět bořil, / taký sě tu křik bě stvořil.*

S výraznou stylovou odlišností dvou známých legend z doby Karlovy – **Legendy o svatém Prokopu** a **Legendy o svaté Kateřině** – souvisí rozdílné využití přirovnání v obou památkách. V prokopské legendě je nejnápadnější trojí užití přirovnání ke slepici a jejím kuřátkám. Úspěšné Prokopovo působení odrážejí verše: *Hrniechu k němu nebožátka, / právé jako k slepici kuřátka.* Loučení před smrtí provázejí světcova slova: *Choval sem vás ot počátka / jako slepicě kuřátka.* Při oplakávání jeho smrti bĕdují klášterní bratři: *Toť smy po tobě osiřeli nebožátka, / auvech, jako po slepici kuřátka.* Tĕto nápadné trojice přirovnání si dobře všiml již J. Hrabák (Hrabák, 1956) a vysvětloval ji jako tendenci přiblížit text mluvenému projevu. Nepochybně však jde o intertextualitu biblického původu, a to: *Jeruzaleme..., kolikrát jsem ó chtěl shromážđiti dítky tvé, tak jako slepice shromážđuje kuřátka svá pod křídla* (Matouš 23/37; pod. Lukáš 13/34). Intertextualitu tohoto druhu podporuje ještě další z jinak nečetných přirovnání vycházející z podobenství o hořčicném zrnú. Svatý Prokop totiž poučuje bratry slovy: *Budete-li jmieti mieru / a k bohu spravĕdlivú vieru / jakožto jádro hořčicné /... třeba-li, hory přěvrátíte* (Matouš 13/31–32, pod. Marek 5/30).

Další přirovnání úzce souvisí s dějem, šlechtnými činy světce: *Nebo skrzě své dobré skutky / poviedajě jim odpustky, / činil jako lékař múdry.* Na jiném místě autor přirovnáním zesměšňuje Němce, které Prokop vyhání z kláštera: *Němci... jedno druh před druhem běžiechu; / nic na cestu netázánu, / jedno jako kozlové skákáchu.*

V **Legendě o sv. Kateřině** přirovnání připomíná prostředky světské i duchovní lyriky, zejména tehdy, kdy jde o přirovnání ženy k růži. To se týká nejen Kateřiny, ale také již na začátku její matky. Naznačuje se tak zároveň kulturnost a vznešenost prostředí, ve kterém Kateřina vyrůstala. Její otec Kostus *králováše v jemnej chvále / ve čsti, v rozkoši i v zboží; / s svú královú jakžto s ruoží*. U Kateřiny je toto přirovnání užito celkem třikrát, a to nejprve při její disputaci s učenými mistry: *Kateřina jako ruože / stáše, v prostřed léta ktvúci*, dále v souvislosti s jejím mučením. *Ti přivedú tú žádúci / pannu jakožto ruoží ktvúci / k těmto mukám*. Ve třetím případě v souladu s dobovou kulturou i krutý císař Maxencius oslovuje lichotivě Kateřinu, když jí nabízí milost a manželství za cenu zřeknutí se víry: ... *Nuže, krásná, / panno múdrá i věhlasná / líčkem ktvúcie jako ruožě*.

Autor v souvislosti s bičováním zdůraznil dívčiny zlaté vlasy: ... *jejie žádúcie vlasy / tu také trpiechu za to, / jěž sě dráže než vše zlato / stkviechu, což ho jest na světě*. Působivé je složité obrazné přirovnání v Kateřinině vidění P. Marie s dítětem: *A nad jeho pleckú milú / šijka bielá sviatí lsknúci / jako lilium bělúci / lskne kdy z nejsvětější lásky. / A jeho žádúcie vlásky / svētie, všie poskvrny nahé, / jako ryzé zlato drahé / lskne nad jiné zlato draží; / v těch vlasiech nad jeho paží / zatáčeli sě pupenci / jakožto zlatí prstenci, / zdělaní ot pomyslenie*.

Jednodušší přirovnání odpovídají konfliktním situacím. Především jde o reakci zahanbených učených mistrů na Kateřinina moudrá slova *ež jich každý jako v slúpě / oči postaviv, hľadieše*. Na to si vysloužili císařův hněv doprovázený slovy: *Nejste mistři, ale slúpci! / Co stojíte jako trupci... slova řeci neumějíc*. Negativní obraz císaře Maxencia podtrhávají i přirovnání jeho hlasových projevů *jako tur divoký říče / hněvivě z divokého hlasu, jinde jako lev divoký řeva, / mumle jako medvěd*. Zajímavý je pak realismus při popisu mučícího nástroje: *A ta kola tu tak biechu / jich mistrovstvom udělána / jako najhustějšie brána, / jížto zavlačijí žita; / takež kolvěk nabita / biechu tato kola všady / železných hřebuov, v nichž brady / břídké jakožto u brítev / Tater, Saracénuov, Litev*.

Všimněme si v legendě ještě jednoho vyjadřovacího způsobu, a to užití srovnávacího instrumentálu v případech: *Po jejie bělúci líčků / slzy potóčkem sě valéchu a i z jejie šije z milúcie / miesto krvi mléko bělúcie / šcedře tečieše potokem*.

V městském sociálním prostředí mají původ texty, v nichž jde o společenskou kritiku. Autor má na mysli především mimoliterární funkci náboženskou. Přesto i v takovém případě dovede využít výrazného rozvinutého přirovnání, třebaže tak činí jen zřídka. Nejznámější je pasáž sedmého přikázání z **Desatera** Hradeckého rukopisu. Užitým přirovnáním k trubcům je vyjádřena závažná společenská výstraha: *Vizte, kak jste smyslem hlúpi, / že činíte jako trúpi: / Trúp zjiedá cuzé úsilé, / libo málo, libo velé; / a když sě léto skonává, / tehdy sě zle trúpóm stává, / že jě včely ven vypudie, / s sobú bydliti nedadie*.

V humanistickém období se jako charakteristický česky psaný žánr uplatňuje **cestopis**. Tyto cestopisy mohou být zajímavé a přístupné i pro dnešního čtenáře.

Za pozornost stojí, jak užíval přirovnání ve svém cestopise prostý člen jednoty bratrské **Martin Kabátník**, a to zejména při popisu jednotlivých míst. Vychází při tom ze srovnání s tím, co znal z domova. Tak rozlohu jednotlivých měst popisuje ve srovnání se známými městy a místy ve své zemi: *Angařie jest město veliké a leží na hůře podobně jako Žatec; Damašek jest město veliké velmi; neviem by nebylo tak veliké jako tři Prahy... Damašek okolo sebe má zed tak podobně jako okolo Prahy, než ne všudy; Betlém jest městečko maličké jako ves; ten klášter podobný jest k tomu, kterýž jest u svatého Jakuba, jedne, žeť nenie tak vysoký; a také tak veliký zdá mi se, že nenie; Jeruzalem... zdal mi se tak veliký... jako Králóv Hradec... a jest na hoře dosti vysoké, jako by mohl býti Tábor; než ještě mi se zdá hora vyššie nežli táboorská. Srovnání se týká také rozdílů přírodních: *dřevie palmové jest tlusté jako hrubý smrk... v tom větvěví sú kola vyrostlá jako melé (jmelí) a na tom melí bude daktylón (datlí) jako chmele.* Autor srovnává i způsob života tamějších lidí s tím, co zná z domova: *Protož jsú mamalici bohatí velmi... a zlatých mají mnoho a neumějí jich utráceti jako Čechové neb jiní služební v těchto zemiech.**

Rozdílnost doby, zejména však místa a životních zkušeností se odráží v tom, čeho si všímá na rozdíl od měšťana Martina Kabátníka šlechtic, komorní pachole (páže, panoš) **Václav Vratislav z Mitrovic**. Podle něho janičáři stojí před svým velitelem *jako by z mramoru vytesáni byli.* Dále jej zaujal způsob hostiny bez vína, při níž *chodil jeden, maje pod pažím nádobu rovně jako dudy nadmuté, z kůže perské a tříbrné, pozlacené trubičky v ní...* O podobné nádobě se zmiňuje při rozlévání vody v městě a při popisu zhotovování pytlíku na tvaroh *jako by dudy byly.* K přirovnání jej vedl i pohled na mešitu: *Jest stavení okrouhlé a převysoké, na způsob jako Pantheon v Římě, který vystavěl Agrippa a nyníčky se jmenuje La Rotonda, ale mnohem vyšší a širší.* Pohřební místa tureckých císařů jsou *okrouhlé co nějaké kapličky.* Při pojednání o vězení a jeho hlídačích uvádí, že jsou osvobození od přímého boje *rovně jako manové hradu Karlštejna.* I v souvislosti s využitím bobkového listu dochází ke srovnání s domácím prostředím: *kterýž jsme na uhlí jako jalovec kladli a kouřili; neb tam bobkovi co u nás jalovec dosti roste.*

Pokud jde o společenskou kritiku, ta se týká především krutých tureckých způsobů při zacházení se zajatci. Při jejich prodeji na trhu se kupující dívají *rovně jako hova-du neb koni na zuby, oči, ruce...* Rovněž konstatuje, že Turci také vězňů si *méně než psa váží.* Emotivně nejpůsobivější přirovnání se týkají právě utrpení vězňů: jednoho *zabili takže všecken co žába neb měchýř otekl a nebylo znáti živ-li jest, čili mrtev...* *Potom tak jako moucha pomalu okřál a neuměl, nýbrž bledý co roucha vždycky zůstával.* Z vlastní kruté zkušenosti vzpomíná i utrpení prožitá jako vězeň ukovaný na galěře bez vrchního oděvu, *kdy kůže na těle nejináč nežli jako opáleného vepře osmahne a horkem se zpuká.*

Alegorie **Jana Amose Komenského** *Labyrint světa a ráj srdce* obsahuje dvě základní, avšak výrazně odlišné části, a to obsahově i rozsahem. Podstatně obsáhlejší část – putování Poutníka po městě – tvoří přibližně 85 % díla, 15 % tvoří útěšná druhá část, ráj srdce. První část, v níž se odrážejí Komenského vlastní životní prožitky,

se vyznačuje kritikou tehdejší společnosti. Ta se projevuje i v povaze jednotlivých přirovnání, zejména při srovnání s projevy v živočišné říši. Poutník vidí, že je *všudy plno lidu jako hmyzu*. Při podrobnějším sledování jednotlivých částí lidské společnosti konstatuje *sem tam motání jako při rojení včel a mnohem divněji*. Prochází nejdříve zaměstnání, v nichž lidé pracují manuálně: někteří zemi *jako krvice prorývajíce*... S nedostatky a zejména chaosem se Poutník setkává i u lidí, kteří patří mezi vzdělance, ti *jako včely z oule a do oule se motají*. Tajní filosofové tzv. rosenkruciáni *jen odkuds ze tmy, co netopýřové hvízdají*. Zvláště působivé je vypsání plavby na moři, kdy za větru námořníci po provazech *zhůru a dolů co veverky sebou házejí*..., napínají plachty a ty *rohože se nám vydmou jako stodoly*. Zdravotní potíže ho přivádějí k myšlence: *jak hlemýžď na slunci, tak my tu na té vodě se rozplyneme*.

Barvitý je zejména přímo popis mořské bouře: *moře vlnami takovými odevšad se válelo, že jsme jako po vysokých horách a hlubokých údolích jednak zhůru, jednak dolů chodili... zase sstupovali jsme jako do propasti,... tu nás sobě vlny jako míče podávají... lodí naše s námi..., jako na proudě řeky tříšťka, zmitati se počala*. Nespokojen je zejména s jednáním námořníků, když místo modliteb klidně i při začátku bouře *jako v krčmě žerou, pijí, hrají, chtějí se, oplzle mluví, zlořečí*...

Komenský kriticky sleduje situaci známých náboženství, tak např. *židé se vztyčíce uši zacpaje huby dokořen zotvírali, hlas vlčímu vytí nenepodobný vydávajíc*. Náboženství mohamedánů pak vidí jako strom pnoucí se kořeny vzhůru a větve mající v zemi. Ani sami křesťané nejsou bez chyb. Komenský mimo jiné sleduje zejména kazatele, kteří *velice uměle a nábožně řečňující, sobě i jiným nejinak než jako z nebe spadlí anjelé se líbili*, avšak žijí rozmařilým životem, nedrží se toho, co žádají po jiných.

Značně stylově odlišná druhá část díla, kterou charakterizuje editor J. Kolár (Kolár, 1984) příklonem k útvaru teologického traktátu a lyricky vzrušenému rozjímání, má od první části Labyrintu také velmi odlišná a nápadná přirovnání. Týkají se popisu okolí božího trůnu *a pod nohama jeho byl jako křišťál, smaragd a zafír*..., jakož i celkového pohledu na svět z hlediska božích divů, světla rozumu a světla víry. V takovém světle se jeví svět jako dokonalý hodinový stroj. Ten pak autor zevrubně popisuje: *Viděl jsem před sebou svět tento jako převelký hodinový nástroj, z rozličných viditelných i neviditelných materiál složený... Uprostřed pak všeho stálo největší, hlavní, neviditelné však kolo... V následující nábožné vizi o pravých křesťanech uvádí *viděl jsem, že vším uměním svým k Kristu jako k centrum směřovali*...*

Ke Komenského *Labyrintu* má určitou obsahovou blízkost dílo jezuita **Valentina Bernarda Jestřábského** *Vidění rozličné sedláčka sprostného*. Je to rovněž dílo, v němž autor vyslovuje kritiku soudobé společnosti, a to při cestování prostého venkovana s průvodcem andělem. Jezuitovo dílo se však stylově velmi výrazně odlišuje od Labyrintu a to se projevuje i v užití přirovnání.

Ve srovnání s Komenským užívá Jestřábský přirovnání podstatně méně často; horlivý jezuita uvádí především příklady chování a jednání osob, a to z biblických textů i nejrůznějších církevních autorit. Z takových citací volí i poučení: *Máš-li*

služebníka věrného, važ ho sobě jako duši svou a jako za bratra jměj ho. Rovněž jako citát uvádí *Nebývej, pane a hospodáři, jako lev v domu tvém...* Biblického původu je přirovnání (z Izaiáše) ... *jako trouba povýš hlasu svého...*

Vlastních autorových přirovnání nacházíme velmi málo. Pouze o nespravedlivých vrchnostech říká, že *jim nespravedlivý zisk vyplyne jako voda z koše.* Nejživěji působí jeho přirovnání při kritice oblečení. *Ženské pohlaví mnohem potvornější šaty mělo, a na hlavách kokrhele jako rohy nějaké.* Když spolu dvě ženy mluvily, zdálo se *jako by dvě kozy rohami se trkati chtěly.* Avšak i řemeslníci a měšťané nosí divné oděvy a v nich se *honosí a světu ukazuje co páv nádherný svůj krásný ocas rozkládá.* Mladé dívky kritizuje i za jejich chování při mši, kdy myslí jen na to, jak by se někomu zalíbily a *jako kravičky na jarmarku se prodati mohly.* Podobně se mu jeví, že si lidé neváží kázání a raději *jako hovada ke korytům anebo do krčem se rozešli.* A když lidé stůňou, nedbají na duši a *tak leží jako kláda nějaká neb hovado.*

Celkově lze konstatovat, že různá přirovnání se jeví jako významný stylový prostředek vyskytující se ve všech sledovaných dobových etapách a užívající se i v současnosti. Mezi nimi lze vidět velmi často taková, která i v dnešním jazyce působí svou obrazností. Zejména v případech, kdy jde o přirovnání ke zvířatům, kterým se dosud přisuzují charakteristické vlastnosti, tj. někdo se chová jako liška, je silný jako lev, řve jako lev, křičí jako tur, mumlá jak medvěd apod. Objevují se i přirovnání k hmyzu: mravencům, mouchám, včelám a trubcům. Z říše rostlinné se často krásná dívka přirovnává k růži, její šije je bílá jak lilie, strachem se člověk třese jako osika. Výraznou část jednotlivých literárních textů však tvoří originální autorská přirovnání, někdy to jsou i velmi složité obrazy, vycházející z autorské tvůrčí invence, dokonce mohou být využita k dějovému posunu. Přirovnání poměrně často slouží i k výraznému zesílení společenské kritiky. Právě u této společenské kritiky se velmi často vyskytuje dobová intertextualita, zejména ve vztahu k biblickým textům či jiným náboženským spisům. Přirovnání ve svém celku vždy souvisí s životními zkušenostmi autora a s jeho postojem k tématu, odhalují jeho myšlenkovou a jazykovou tvořivost i originalitu.

Literatura a prameny

Alexandreida. Praha: ČSAV, 1963.

Dvě legendy z doby Karlovy. Praha: ČSAV, 1959.

HRABÁK, J. *Studie ze starší české literatury.* Praha: SPN, 1956.

KOLÁR, J. *Životnost Komenského Labyrintu.* In *Jan Amos Komenský Labyrint světa a ráj srdce.* Praha: Odeon 1984, s. 193–196.

JESTŘÁBSKÝ, V. B. *Vidění rozličné sedláčka sprostného.* Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 1973.

KVÍTKOVÁ, N. *Styl a stylistika z historického pohledu.* *Český jazyk a literatura*, 66, 2015/2016, s. 116–126.

Martina Kabátníka Cesta z Čech do Jerusalema a Kaira. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1894.

Příhody Václava Vratislava z Mitrovic. Praha: Mladá fronta, 1977.

Staročeská kronika tak řečeného Dalimila. Sv. 1 a 2. Praha: Academia, 1988.

Staročeské satiry Hradeckého rukopisu a Smilovy školy. Praha: ČSAV, 1962.

Milovaný i nenáviděný... K ročence *Nejlepší české básně 2017*

Robert Kolár, Ústav pro českou literaturu AV ČR

kolar@ucl.cas.cz

Klíčová slova: česká poezie – 21. století, antologie, ročenky

Keywords: Czech poetry – 21st century, anthology, yearbook

Beloved as well as Hated – on the Yearbook *Nejlepší české básně 2017*

The article introduces the anthology *Nejlepší české básně 2017* (Best Czech Poems of 2017) and brings suggestions how to use it in teaching literature. It also comments the selection of authors concerning their sex, age and place of living. Comparison with previous yearbooks (2009–2016) is also included.

Letos vyšel již devátý ročník „milovaného i nenáviděného“ (text ze záložky) almanachu *Nejlepší české básně 2017* (Fischerová; Šulc, 2017). Jedním z jeho cílů je pomoci orientovat se neprofesionálům v české básnické produkci, např. i učitelům. Kolik učitelů je mezi čtenáři tohoto almanachu, není známo, ale nějací to asi budou, jelikož se jedná o nejprodávanejší českou básnickou knihu: její náklad je 1 200 kusů, přičemž běžné básnické sbírky u nás vycházejí v nákladu 300–400 kusů, výjimečně, pokud se jedná o zavedeného autora nebo sbírku aspirující na nějakou literární cenu, i 700 (obvykle přísně střežené informace odkryl odpovědný redaktor ročenky a umělecký ředitel nakladatelství Host Martin Stöhr v rozhlasovém pořadu Reflexe: Literatura!).

Ročenka má dva editory: odborného (literárního vědce, kritika, redaktora) a uměleckého (respektovaného básníka). Letos se těchto rolí ujali Jan Šulc (působí např. v nakladatelství Torst) a Sylva Fischerová (básnířka a vysokoškolská pedagožka). Spolupráce editora a arbitra probíhá různě, obvykle editor udělá předvýběr z básní uplynulého roku (z technických důvodů se nejedná o kalendářní rok, ale o období zhruba od září do srpna) a arbitř z něj vybere okolo čtyřiceti básní. Letos, jak uvádí ve své předmluvě Sylva Fischerová, byli editor zároveň arbitrem a arbitř zároveň editorem. Výběr se totiž neprovádí jen z knižní produkce, ale také z produkce časopisecké nebo z básní uveřejněných na internetu, což klade na editorovu kapacitu nemalé nároky (jen knižních publikací je každý rok okolo stovky, v roce 2014 se vybíralo dokonce z více než dvou set titulů, což ale svědčí spíše o heroickém nasazení editorky Olgy Stehlíkové, která prostě našla i to, co běžně zůstává nepovšimnuto). Aby editorovi ušetřila čas, rozhodla se arbitřně letošního ročníku vzít pořízení předvýběru z časopisů na sebe. Vzhledem k tomu, že v letošní ročence pochází 30 % básní právě z časopisů, měla její aktivita na výsledek značný vliv.

Nejnovější ročenka obsahuje 44 básní od 34 autorů (zařazení více básní od jednoho autora je běžné), z nichž nejstarší je ročník 1928 (Karel Šiktanc) a nejmladší

ročník 1994 (Ian Mikyska). Zůstaneme-li u stáří autorů, pak téměř 90 % autorů je starších 40 let, nejpočetnější skupinou jsou autoři narození v 70. letech minulého století. Právě tato „generace“ je nejpočetněji zastoupena ve všech doposud vydaných ročenkách a průměrně tvoří třetinu zastoupených autorů.¹ Jednotlivé ročenky se od sebe liší akcentací starších či mladších autorů: ročník 2017 spolu s roky 2009–2011 nahrává spíše starším autorům, ročníky 2012–2015 spíše mladším.²

Podíváme-li se na podíl básníků a básnířek zastoupených v *Nejmladších českých básních 2017*, zjistíme, že ani zdaleka není rovný: básní od ženských autorek je v ročence cca 15 %. Totožný podíl získáme z příložené bibliografie přečtených knih (ze 104 titulů je jen v 17 případech autorkou žena), což dokládá, že první žena v roli arbitra nesáhla k pozitivní diskriminaci svého pohlaví. Od ročníku 2017 se nejvíce odchyľují roky 2011 a 2014, kdy bylo ženských autorek jen 7, respektive 9 %, a roky 2009 a 2012, kdy bylo ženských autorek 22 % (podobné podíly ukazují i almanachy z 50. let: od 10 do 18 %, průměr je 13 %).

A poslední číslo: podíl autorů *Nejlepších českých básní 2017*, kteří jako své bydliště uvádějí nějaké místo na Moravě a ve Slezsku, je zhruba stejně jako ženských autorek: 17 %. Pokud bychom se na ročenku dívali z pohledu těchto kategorií, mohli bychom být skeptičtí vůči v předmluvě deklarované strategii editorů „zachytit a reflektovat různost hlasů“ (může být vůbec kompatibilní se strategií vybrat to nejlepší?): typickým autorem ročenky 2017 je totiž muž středního věku bydlící v Praze. (Není přece nutné, aby výběr „kopíroval“ reálné poměry: stejně tak jako si Fischerová udělala dvě hromádky, jednu „normální“ poezie, druhou poezie „experimentální“, z nichž pak vybírala, mohla si udělat dvě hromádky na základě pohlaví nebo teritoriální příslušnosti. Mohla, ale nemusela... Pro srovnání: v ročence 2016 je autorů starších 40 let 86 %, básnířek 14 %, na Moravě a ve Slezsku žijících autorů 28 %, více než polovina autorů ročenky ale žije v Praze, takže „typický autor“ je de facto stejný jako v roce 2017.)

Podstatnou součástí ročenky, která může učitelům sloužit jako kompas, je předmluva arbitra a doslov editora (v nichž např. osvětlují, jak při práci postupovali, nebo se zamýšlejí nad současnou českou poezií), medailony autorů (rok narození, profese, výběrový výčet publikací) a seznam knih, z nichž se vybíralo, který je více či méně úplným soupisem české básnické knižní produkce za dané období. Snad není nutné zdůrazňovat, že výběr básní je vždy subjektivní a ročenka tak vypovídá o vkusu editora a arbitra. A někdy se do ročenky nedostane ani to, co by oba chtěli: známý je odmítavý postoj žijícího klasika Ivana Wernische, který si nepřál zařazení svých

¹ Výjimečný byl rok 2012, kdy výběr proběhl jednokolově a „Husákovy děti“ mají až poloviční zastoupení, a rok 2015, v němž jsou nejvíce zastoupení autoři narození v 80. letech. Oba ročníky jsou zvláštní tím, že první obsahuje ze všech ročenek nejvíce autorů, druhý nejméně.

² Jen pro zajímavost jsme nahlédli také do básnických almanachů vycházejících v 50. letech 20. století (1953–1959): v nich je také nejsilněji zastoupena jedna „generace“, a sice autoři narození ve 20. letech. Jejich zastoupení je průměrně třetinové, ale ve srovnání s kolegy narozenými v 70. letech a publikovanými v *Nejlepších českých básních* byli v době zařazení do almanachu mladší.

básní (nejen) do letošního ročníku (byť sám byl arbitrem v roce 2013), což mu Jan Šulc nejprve slíbil, pak nerespektoval a nakonec se mu za to veřejně omluvil (omluva vyšla v prvním čísle letošního ročníku časopisu Host).

Konfrontace studentů s ročenkou může být užitečná, neboť překvapivá. Zarazit je může např. to, co všechno se za poezii pokládá (v letošní ročence jsou vedle básní v próze i příklady poezie experimentální, což samo o sobě samozřejmě není novum), nebo to, že naprostá většina textů je nerýmovaná, nestrofická a složená volnými verši. Rým, který si s poezií zvykli spojovat, je odsunut do marginální pozice jakéhosi zastaralého komického prostředku, jak dokládá vážně nevážný limerik Jana Borna či čtyřverší Černý most Petra Kukala. A možná budou zaraženi tím, jak je současná poezie aktuální (náměty i jazykem, srov. např. básně Kateřiny Bolechové, Ondřeje Buddeuse, Gersina – pseudonym-přesmyčka Vladislava Reisingera ad.), že surrealismus neskončil před mnoha desetiletími (v letošní ročence srov. básně Stanislava Dvorského a Petra Krále, kteří patří k dříve narozeným, z mladších zmiňme např. Romana Telerovského, narozeného roku 1972, z jehož sbírky *Pod/vraty* bylo vybíráno do *Nejlepších českých básní 2013*) nebo v kolika básních ročenky je tematizovaná smrt (což kupodivu není dáno výše zmíněným vysokým věkovým průměrem autorů, o stáří/smrti nepojednávají jen poslední básně Antonína Přídala, 1935–2017, ale i básně autorů středního věku).

Zajímavou hru s ročenkou nabízí sama Sylva Fischerová, když svou předmluvu uzavírá tzv. centem, tj. básní, která se skládá z veršů jiných básní a vytváří z nich básnickou koláž; stejný nápad měl už arbitr ročníku 2011 Petr Král (Král, 2011, s. 166), využil jej i arbitr ročníku 2015 Petr Borkovec (Borkovec, 2015, s. 7). Nechat studenty vytvořit dle tohoto návodu vlastní cento je povede k tomu, aby všechny básně přečetli a to více než jednou. Nejen že se jedná o tvůrčí aktivitu dostupnou každému, ale výsledky mohou být opravdu skvostné (a vtipné), stejně jako báseň Sylvy Fischerové. Podobně lze využít výše zmíněného limeriku, formy studentům snad známé (pěstuje ji např. Jiří Žáček), a tuto formu si vyzkoušet, případně se otevřít spojení hudby a slova na základě experimentální skladby Iana Mikysky.

Další možností, již poněkud vzdálenou konkrétní ročence, je vyzvat studenty, aby vytvořili vlastní almanach Nejlepších básní (vybírat mohou např. z čítanky, svých oblíbených knih, nebo volit jiné filtry: Nejlepší básně prokletých básníků apod.). Ať už se bude jednat o úkol individuální nebo ve dvojici (ať si zahrají na editora a arbitra, čímž budou nuceni nad texty diskutovat), můžeme ho využít k tomu, aby studenti formulovali kritéria, podle kterých vybírali, představili je a obhájili. Inspirací mohou být předmluvy a doslovy předchozích ročenek, ale i ročenky letošní, v níž Fischerová jako kritérium uvádí mimo jiné to, že dobrá báseň nemusí být cele srozumitelná a že nesmí opakovat to, co již bylo řečeno jinými básníky (opravdu jsou to relevantní kritéria?). V projektu lze pokračovat, a to vytvořením krátkých interpretací k jednotlivým básním, které budou do výboru zařazeny spolu s nimi; podobně postupoval arbitr Petr Borkovec v roce 2015,

ale těchto „pár slov“ pocházelo od autorů básní do ročenky zařazených (Borkovec, 2015, s. 7). Alternativou k „ročence“ básní cizích autorů je vytvoření almanachu textů studentských prací.

Ročenka *Nejlepší české básně 2017* není souborem nejlepších českých básní uplynulého roku, a bude užitečné studentům razantně zdůraznit, že adjektivum „nejlepší“ je spíše obchodní značka a v názvu se vyskytuje „po americku, sportovnický“ (Slíva, 2016, s. 7), ale dobrou zprávou, že česká poezie žije. Sylva Fischerová (a nejen ona) se sice domnívá, že žije až příliš a že většina básní, které byly napsány, je špatná, ale já myslím, že poezii je možné číst i bez těchto hodnoticích kritérií – a že takový způsob četby bude slušet i žákům a studentům.

Literatura

BORKOVEC, P. [Tomáš Gabriel mi poslal 106 básní...] In Borkovec, P.; Gabriel, T. (eds) *Nejlepší české básně 2015*. Brno: Host, 2015, s. 7–8.

FISCHEROVÁ, S.; ŠULC, J. (eds.) *Nejlepší české básně 2017*. Brno: Host, 2017.

KRÁL, P. Básně, básníci, 2010–2011. In Král; P.; Štolba, J. (eds.) *Nejlepší české básně 2011*. Brno: Host, 2011, s. 147–166.

SLÍVA, V. Dobré básně. In Slíva; V.; Chrobák, J. (eds.) *Nejlepší české básně 2016*. Brno: Host, 2016, s. 7.

STÖHR, M. rozhovor v pořadu Reflexe: Literatura! *ČRo Vltava*, prem. 1. 3. 2018.

Článek vznikl s podporou dlouhodobého koncepčního rozvoje Ústavu pro českou literaturu AV ČR (výzkumná instituce 68378068).

Při práci na publikaci byly využity zdroje výzkumné infrastruktury České literární bibliografie (<http://clb.ucl.cas.cz>).

Adjektiva utvořená od názvů některých zemí zakončených na *-stán*

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: adjektivum, etnikum, obyvatelské jméno, odvozování

Keywords: adjective, ethnic, demonym, word formation, derivation

Adjectives Derived from Country Names Ending in *-stán*

The article analyses adjectives derived from contracted forms of names of Middle Asian republics. These adjectives end in *-stán* and compete with adjectives derived from ethnic names.

V dnešním příspěvku se zaměříme na dvojice přídavných jmen *kazašský, kyrgyzský, tádžický, turkmenský, uzbecký* na jedné straně a *kazachstánský, kyrgyzstánský, tádžikistánský, turkmenistánský, uzbeckistánský* na straně druhé a obyvatelských jmen s tím souvisejících. V bývalém Sovětském svazu měly oficiální názvy svazových republik podobu: *Kazašská/Kirgizská¹/Tádžická/Turkmenská/Uzbecká sovětská socialistická republika*. Jen jedna z nich po jeho rozpadu z oficiálního názvu pouze vypustila adjektiva *sovětský a socialistický*: *Kyrgyzská republika*, ostatní název změnila: *Republika Kazachstán, Republika Tádžikistán, Republika Turkmenistán, Uzbekistán* (v oficiálním názvu slovo *republika* není). U všech se používají zkrácené názvy² se zakončením *-stán*. Postupně se v praxi začaly šířit podoby *kazachstánský, kyrgyzstánský, tádžikistánský, turkmenistánský, uzbeckistánský* a *Kazachstánc, Kyrgyzstánc, Tádžikistánec, Turkmenistánec, Uzbekistánec* a z toho bezesporu pramení i dotazy na to, zda jsou uvedené podoby náležité:

„Ráda bych věděla, zda je možné používat přídavné jméno *kazachstánský*, tj. odvozeno od státu Kazachstán, vedle *kazašský*, což je odvozeno od etnika. *Kazachstánský* průmysl je asi něco jiného než *kazašský*? Někdo radí genitivní spojení průmysl, vláda Kazachstánu. Jenže čeština má asi raději přídavné jméno?“ – „Je to jen nedostatkem erudice mluvčích, když televizní a rozhlasoví redaktori například při komentování různých sportovních utkání označují hráče či závodníky z Kazachstánu, Kirgizstánu jako *Kazachstánce, Kyrgyzstánce* nebo mi unikla nějaká změna pravidel a tyto paskvily byly skutečně ‚kodikovány‘.“

Slovník spisovné češtiny (SSČ) i *Pravidla českého pravopisu (PČP)* se v uvádění přídavných jmen a etnik shodují: obě příručky mají jen výrazy *Kazachstán – kazašský, Kazach, Kyrgystán – kyrgyzský, Kyrgyz, Tádžikistán – tádžický, Tádžik, Turkmenistán – turkmenský, Turkmen, Uzbekistán – uzbecký, Uzbek. Slovník spisovného jazyka českého* za výchozí heslo zvolil etnikum (podoba je stejná jako v předchozích příručkách) a k němu jsou přihnízovány názvy států a přídavná jména. Je zajímavé, že v něm nenajdeme výraz *Kirgizstán* (ostatní názvy se zakončením *-stán* uvedeny jsou), zato u hesla *Kazach* je

¹ Po rozpadu bývalého Sovětského svazu se v češtině začaly užívat pravopisné podoby *kyrgyzský, Kyrgyzstán*, odpovídající podobě užívané v kyrgyzštině.

² Zkrácené názvy jsou též názvy plně oficiální; v mezinárodní diplomatické komunikaci se užívají názvy nezkrácené.

připojeno vedle adjektiva *kazašský* i *kazachstánský*. Dnes už nezjistíme, proč byl *Kirgizstán* opomenut, a naopak přiřazeno adjektivum *kazachstánský*.

Mnohé republiky bývalého Sovětského svazu byly a jsou mnohonárodnostní. Patrně proto se objevila snaha rozlišovat jména *Kazach*, *Kyrgyz*, *Tádžik*, *Turkmen*, *Uzbek* = příslušník národa a *Kazachstánek*, *Kyrgyzstánek*, *Tádžikistánec*, *Turkmenistánec*, *Uzbekistánec* = obyvatel, občan příslušného státu. Těto dvojici odpovídá i dvojí podoba přídavných jmen: *kazašský*, *kyrgyzský*, *tádžický*, *turkmenský*, *uzbecký* = vztahující se ke jménům označujícím příslušníka národa a *kazachstánský*, *kyrgyzstánský*, *tádžikistánský*, *turkmenistánský*, *uzbekistánský* = vztahující se ke jménům označujícím obyvatele státu.

Toto rozlišování prosazují především pracovníci Velvyslanectví Kazašské republiky v ČR (velvyslanectví ostatních středoasijských zemí přímé zastoupení u nás nemají). Přídavné jméno *kazachstánský* ve spojení s různými substantivy lze na jeho webových stránkách, a to v různých dokumentech, najít poměrně často, např. *kazachstánské orgány*, *kazachstánský vývoz*, *kazachstánské firmy*, *kazachstánští sportovci*, *kazachstánská města*, *kazachstánský film*, *kazachstánští umělci*. Zároveň však nejsou dokumenty zcela konzistentní, protože se objevuje i užití adjektiva *kazašský*: *kazašští umělci*, *kazašské město*, *kazašský parlament*, dokonce v jednom si lze přečíst spojení *česko-kazachstánské vztahy* i *česko-kazašské vztahy*.

V jiných textech, jak ukazuje Český národní korpus, výskyt adjektiv vztahujících se ke jménu státu dosud příliš častý není, viz např. dvojice *kazachstánská vláda* (22×) – *kazašská vláda* (188×), *kazachstánský prezident* (35×) – *kazašský prezident* (501×), *kazachstánská hymna* (15×) – *kazašská hymna* (188×). Podobná situace je i u dvojic přídavných jmen *kyrgyzstánský* – *kyrgyzský*, *tádžikistánský* – *tádžický*, *turkmenistánský* – *turkmenský*, *uzbekistánský* – *uzbecký*. Totéž lze konstatovat i o jménech označujících etnikum a označujících obyvatele státu. I zde převažují v obou významech výrazy *Kazach*, *Kyrgyz*, *Tádžik*, *Turkmen*, *Uzbek*.

Třebaže SSČ ani PČP výrazy označující státní příslušníky ani adjektiva odvozená od zkrácených názvů států neobsahují, nelze je odmítat. Otázka je, zda se tato dichotomie v praxi v dohledné době skutečně prosadí.

Rozhledy

Životní jubileum Zdeny Palkové

Jitka Veroňková

jitka.veronkova@ff.cuni.cz

Životní dráhu a působení výrazné postavy nejen české fonetiky, ale badatelky uznávané rovněž na poli mezinárodním, jsme si na stránkách časopisu *Český jazyka a literatura* připomněli také v roce 2008 v medailonu *Výročí Zdeny Palkové*. Znovu si prof. PhDr. Zdeny Palkovou, CSc., připomínáme při příležitosti jejího významného životního jubilea, které oslavuje v červnu letošního roku.

Zdena Palková (nar. 8. 6. 1938 v Olomouci) nastoupila po úspěšném ukončení studia bohemistiky a germanistiky na FF UK v roce 1961 na místo asistentky ve Fonetickém ústavu.

Po získání titulu PhDr. (1967) a CSc. (1974) byla v roce 1987 jmenována docentkou, ačkoli návrh na její habilitaci byl podán již v roce 1981. Titul profesorky pro obor fonetika a fonologie získala Zdena Palková v roce 1995. Její erudice a celoživotní akademická činnost byly v roce 2015 oceněny udělením čestného titulu emeritní profesor Univerzity Karlovy.

Profesní život Zdeny Palkové je nerozlučně spjat s Fonetickým ústavem FF UK, na jehož rozvoji má neocenitelný podíl. Je především její zásluhou, že fonetiku lze v České republice studovat jako obor na všech třech stupních, bakalářském, magisterském a doktorském.

O odborných kvalitách Zdeny Palkové svědčí mimo jiné její členství ve vědeckých organizacích, českých i zahraničních, a řada funkcí spjatých s akademickou půdou i mimo ni.

Jejím celoživotním tématem je problematika prozodického ztvárnění textu, zejména větná melodie v češtině, členění na promluvvové úseky, vlastnosti mluvního taktu a slovního přízvuku či tempo. Z novějších prací z této oblasti můžeme jmenovat například studie *Větná melodie v češtině v pohledu současného výzkumu* (sborník *Užívání a prožívání jazyka*, 2010), *Rytmus řeči a verše v češtině (Česká literatura*, 2012) nebo *Melodemes in speech: Their stability and confusions (Acta Universitatis Carolinae*, 2013). Rozsah činnosti Zdeny Palkové je však mnohem širší, ať už se jedná o počítačové zpracování zvukového signálu, budování databáze mluvených projevů či metodické otázky fonetického výzkumu.

Zdena Palková úspěšně rozvíjela spolupráci s dalšími pracovišti u nás, ale i v zahraničí, zejména v Německu a na Slovensku. Na mezinárodním poli je třeba dále vyzdvihnout práci v komisii pro fonetiku a fonologii při Mezinárodním komitétu slavistů, která vyústila mimo jiné ve zpracování kapitol v monografiích přinášejících srovnání zvukových jevů v rámci slovanských jazyků, např. *Sandhiové modifikace v současné češtině* (In *Sandhi w jazykach słowiańskich*, 2013) či *Hlasivkový ráz ve výzkumu zvukové stavby češtiny* (In *Sandhi w jazykach słowiańskich II*, 2016).

Rozsáhlé je i pedagogické působení profesorky Palkové. Jejími kurzy prošly stovky studentů bohemistiky, germanistiky, tlumočnictví a překladatelství a pochopitelně oboru fonetika (lingvistika – fonetika). Předkládanou látku vždy prezentovala s vědomím širších souvislostí a hluboké znalosti problematiky. Žáci, kteří se k ní i po letech hlásí, si ji pamatují jako náročnou, leč spravedlivou pedagožku, vždy připravenou a ochotnou k odborné diskusi. Kromě bohemistiky pro rodilé mluvčí se Zdena Palková věnovala i češtině pro cizince, a to nejen v rámci základních kursů oboru, ale dlouhá léta také v praktických kursech na Letní škole slovanských studií. Pro potřeby výuky zpracovala hodnotnou vysokoškolskou učebnici *Fonetika a fonologie češtiny na obecně fonetickém základě* (1994, 1997). O významu, který přikládá Zdena Palková pedagogické činnosti, svědčí také její zapojení do vzdělávacího projektu *Moderní mluvnice češtiny*, který s sebou nesl přednáškovou činnost na vysokoškolských pracovištích po celé České republice. Pro kolektivní monografii projektu (*Preliminária k moderní mluvnici češtiny*, 2015) zpracovala kapitolu Zvuková stavba češtiny.

Oblastí, jež je neodmyslitelně spojena se jménem profesorky Palkové, je kultura řeči a problematika tzv. řečových vzorů. Svě postoje týkající se zvukové stránky veřejných projevů formulovala nespočetněkrát v tištěných textech a ve svých přednáškách či diskusních vystoupeních na konferencích. Zájem o kulturu projevu se odráží i v poradenství týkajícím se řeči profesionálních mluvčích, jemuž se Zdena Palková dlouhodobě a systematicky věnuje. Kromě dřívější spolupráce s Československým rozhlasem a Divadlem Na Zábradlí je její jméno nejvíce spjato s Národním divadlem, ve kterém působí soustavně již od roku 1990.

Zdena Palková je nepochybně jednou z nejvýznamnějších postav české fonetiky. Její akademické působení a rozsáhlá vědecká činnost pokrývající široké pole fonetiky s přesahy do dalších oblastí včetně těch praktických jsou obdivuhodné. Je to osobnost držící se pevně svých zásad, nezištná, vždy připravena podat pomocnou ruku, poradit. Jedním z výrazných osobnostních rysů jubilantky je i to, že morální zásady klade výš než osobní prospěch. Věřím, že i nadále budou její úsudek a schopnost usouvztažňovat jevy součástí našeho fonetického experimentování a že nás bude ještě dlouho inspirovat svými návrhy a celkově obohacovat svou životní zkušeností.

Do dalších let přeji vážené jubilantce pevné zdraví a sílu, neutuchající pracovní zápal a dostatek příležitostí věnovat se tomu, co jí těší a co jí přináší radost¹.

Olomoucké setkání didaktiků

Ivana Gejgušová
Jiří Hasil

ivana.gejgusova@osu.cz
jiri.hasil@ff.cuni.cz

Dne 23. 11. 2017 uspořádala katedra českého jazyka a literatury PedF UP v Olomouci již tradiční mezinárodní konferenci *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Na konferenci se přihlásilo 36 bohemistů, didaktiků českého jazyka a literatury i učitelů českého jazyka a literatury z praxe ze Slovinska, Slovenska a z Česka.

Účastníky uvítala vedoucí katedry českého jazyka a literatury PedF UP Jana Sladová, další jednání probíhalo ve dvou sekcích.

Jednání **první sekce** bylo zaměřeno zvláště na problematiku **rozvíjení dětského čtenářství**, přineslo četné podněty ověřené ve výukové praxi, představilo metody a formy práce využívané v literární výchově na základních i středních školách, ale také ty, s jejichž pomocí je inovována vysokoškolská příprava budoucích učitelů na 1. stupni základních škol i vyučujících českého jazyka a literatury na 2. stupni a na středních školách.

Svatopluk Pastyřík referoval o původně neplánovaném, ale o to dobrodružnějším pátrání středoškoláků po původu spisovatele písíciho pod pseudonymem Charles Sealsfield (1793–1864), které přivedlo studenty k překvapivému zjištění, že autor románu *Tokeah* aneb *Bílá růže* se narodil na jižní Moravě a za Atlantik ho přivedly jeho podnikatelské aktivity.

Dana Kollárová a Lenka Karasová představily příspěvky, jejichž společným prvkem bylo zaměření na zážitkovou četbu propojenou s rozmanitými esteticko-výchovnými činnostmi vedoucími u žáků mladšího školního věku k posílení čtení a naslouchání s porozuměním.

Štěpánka Klumparová referovala o dílnách čtení jako o součásti výuky oborové didaktiky. Zapojení do čtenářských dílen studentům umožňuje, aby hledali jejich optimální náplň a zvažovali možný vliv na utváření pozitivního vztahu k četbě. Ondřej Hausenblas se zamýšlel nad způsobem vedení rozhovoru o uměleckém textu, při němž učitel žáky v prvé řadě podněcuje k přemýšlení, a správné odpovědi na položené otázky vnímá jako

¹ Další biografické údaje a výběrové soupisy literatury Zdeny Palkové lze kromě výše uvedeného textu *Výročí Zdeny Palkové* (ČJL, 2008) nalézt v následujících publikacích: VOLÍN, Jan, JANOUŠKOVÁ, Jana (eds.). *Acta Universitatis Carolinae, Philologica* 2, 2007. *Phonetica Pragensia XI*. Praha: Karolinum, 2008, s. 7–18. CHROMÝ, Jan, LEHEČKOVÁ, Eva (eds.). *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, 2009, s. 201–244.

výsledek společného hledání. Ze zkušeností z praxe vycházel příspěvek Ondřeje Hníka o využívání hry Koberec souvislostí při posilování dovednosti žáků analyzovat a interpretovat umělecký text a obohacovat čtenářské zkušenosti. Vladimíra Zychová zhodnotila výsledky výzkumu recepce komiksu žáky staršího věku, který realizovala společně s Ivanou Gejgušovou. Jeho hlavním cílem bylo ověření dovednosti žáků staršího školního věku verbalizovat vizuální sdělení.

Zasedání **druhé, jazykové sekce** otevřela Jasňa Pacovská referátem Konceptualizace vzdělání ve školním prostředí a v rozhlasovém zpravodajství. Poukázala na to, jak proměny chápání významu slov v průběhu času dětem ve škole odhalují časově podmíněný jazykový obraz světa. Názorně ukázala, jak lze účelně pracovat ve školní výuce s materiály z korpusu zpravodajského vysílání Českého rozhlasu obsahujícího přepisy zpravodajských pořadů Československého, resp. Českého rozhlasu z posledních devadesátiletí.¹ Využití jazykových korpusů ve výuce se věnovala i Kateřina Šormová.

Jan Dušek se zabýval významem diachronního pohledu na jazyk v hodinách českého jazyka. Upozornil na možnosti využití Vokabuláře webového² ve výuce nejen českého jazyka, ale i české literatury a historie. Předvedl i různé možnosti jeho využití na konkrétních praktických úkolech: např. vyhledat lexémy při četbě středověkého textu a porovnat proměny jejich významu v čase apod.

Vlasta Galisová věnovala svůj příspěvek významu mediálních textů v hodinách českého jazyka a poukázala v něm na problémy plynoucí z nejednotného užívání lingvistických termínů ve školské praxi i v odborných bohemistických pracích, a to zejména v oblasti stylistiky. Přestože již před několika lety se na sjednocení školské terminologie soustředil kolektiv lingvistů a lingvodidaktiků vedený Svatavou Machovou a jeho doporučení byla publikována knižně (Hájková – Machová, 2002) i elektronicky (Machová – Hájková, 2001³) a přestože se této problematice věnovala řada článků v ČJL (např. Hauser, 1969–70; Jelínek, 1974–75; Čechová, 1997–98; Machová, 2003–04; Machová – Šmejkalová, 2006–07; Zimová, 2002–2003⁴), je patrné, že ve školské praxi – i s ohledem na užívané sady učebnic – ke sjednocení užívané terminologie v praxi nedochází. Nejnověji na tuto problematiku poukázala Marie Čechová (Čechová, 2012, tam i další literatura). Terminologická nejednotnost tak i dnes komplikuje práci češtinářů (nejen ve stylistice) a účastníci konference se v diskusi shodli na nutnosti užívání terminologie sjednotit.

Mimořádně zaujala i **vystoupení slovinských kolegyně** Alenky Valh Lopertové, Melity Zemljakovové Jontesovové a Simony Pulkovové z Mariboru věnovaná výuce slovinštiny. Slovinští lingvisté vycházejí při stratifikaci slovinštiny ze závěrů Pražského

¹ <https://www.ite.tul.cz/speechlab/index.php/naki.html>

² <https://vokabular.ujc.cas.cz/>

³ Webová stránka (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>) ale není v současnosti přístupná.

⁴ BETÁKOVÁ, V.; JACKO, J.; ZELINKOVÁ, K. *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984. ČECHOVÁ, M. Některé aspekty tvorby a změn lingvistické terminologie. *Český jazyk a literatura*, 48, 1997/1998, s. 12–16. ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou. Nomen omen. Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017. HÁJKOVÁ, E.; MACHOVÁ, S. *Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Univerzita Karlova, Jazykovědné sdružení ČR, 2002. HAUSER, P. O české a latinské terminologii. *Český jazyk a literatura*, 20, 1969/1970, s. 256–262. JELÍNEK, J. Ke školnímu mluvnickému názvosloví. *Český jazyk a literatura*, 25, 1974/1975, s. 116–120. MACHOVÁ, S. Je standardizace školské jazykovědné terminologie uskutečnitelným směr?, *Český jazyk a literatura*, 54, 2003/2004, s. 174–179. MACHOVÁ, S.; ŠMEJKALOVÁ, M. Historie projektu sjednocení školské jazykovědné terminologie, *Český jazyk a literatura*, 57, 2006/2007, s. 160–170. ZIMOVÁ, L. Školská jazykovědná terminologie, *Český jazyk a literatura*, 53, 2002/2003, s. 243–246.

lingvistického kroužku a z jeho teorie jazykové kultury a spisovného jazyka.⁵ Pozornost vzbudilo i jejich sdělení, že ve slovinšských školách se při výuce slovinštiny vychází v 1. třídě z dialektu a postupně se přechází ke slovinštině spisovné (literární varieta standardního jazyka). Tento postup vede k tomu, že žáci přijímají spisovnou slovinštinu za svůj rodný jazyk, k němuž mají pozitivní emocionální vztah.⁶

Jiří Hasil položil otázku, má-li v profesní přípravě budoucích češtinářů místo předmět teorie jazykové kultury a teorie spisovného jazyka. Účastníky konference seznámil s výsledkem svého šetření: z třiceti bohemistických oborů existujících v současnosti v Česku devatenáct tento předmět neobsahuje, přitom rámcové vzdělávací programy pro základní i střední školství obsahují poučení o jazykové kultuře i o teorii spisovného jazyka.

Tereza Šustková apelovala na učitele českého jazyka a literatury, aby podávali žákům pomocnou ruku při výběru vhodné četby tak, aby vzrůstal počet čtenářů. Jarmila Sulovská a Alena Nyčová konstatovaly, že obliba poezie u učitelů češtinářů postupně klesá, což se zákonitě odráží v klesajícím zájmu žáků poezii číst.

Příspěvky z konference zaměřené na aktuální trendy v oblasti výuky mateřského jazyka, která má již dlouholetou tradici, budou publikovány v elektronickém časopise Jazyk – literatura – komunikace⁷, vydávaném katedrou českého jazyka a literatury PedF UP. Organizátorům konference je třeba poděkovat za její vzornou organizaci a všem účastníkům za přátelskou a dělnou atmosféru, jež se na konferenci vytvořila.

Z literárního muzea

Vladimír Novotný

vlno@seznam.cz

Karel Klostermann

Řekne-li se Karel Klostermann, nejenom češtinářům se automaticky vybaví Šumava, šumavské hvozdy, šumavské lesní samoty a lidé žijící v nich za dávných časů císaře pána. Koneckonců i akademický *Lexikon české literatury* nabízí nikoli „vědeckou“, nýbrž spíše čtenářskou a značně stručnou charakteristiku tohoto spisovatele, když ho poněkud zjednodušeně označuje za „prozaika Pošumaví“. Navíc prý „se smyslem pro osobitý přírodní ráz kraje“, jímž je opět míněno Pošumaví. Tak jednoduché to není a zavítáme-li ve stopách Klostermannových do pomyslného muzea české literatury, postupně se přesvědčíme, že v jeho případě zdaleka nejde pouze o uvedeného prozaika Pošumaví.

Stojí za zmínku, že Karel Klostermann (1848–1923) se narodil v cizině: nikoli v nizozemském, nýbrž v rakouském Haagu; vyrostl pak na Strakonicku v rodině lékařově, přičemž jeho otec byl „německy myslící“. Budoucí literát a pedagog zprvu studoval ve Vídni medicínu, pak zkoušel štěstí jako soukromý vychovatel a posléze novinář, v pětadvaceti letech však definitivně přesedlal na učitelskou dráhu a plných pětadvaceti let vyučoval

⁵ Slovinština je rozdělována na jazyk standardní (který se dále člení na varietu psanou – literární a varietu mluvenou – kolokviální) a nonstandardní (dále členěný na regionální kolokviální jazyk a 7 nářečních skupin).

⁶ Obdobný přístup k výuce rodného jazyka již v osmdesátých letech navrhoval slovenský lingvodidaktik Jozef Lacko v Teorii vyučování slovenského jazyka (Betáková a kol., 1984). Tento postup odůvodněně opakovaně odmítla Marie Čechová (např. Čechová, 2017).

⁷ Dostupné z: [http://jlk.upol.cz/]

francouzštinu a němčinu na německém reálném gymnáziu v Plzni. Pro své okázale manifestované češství (a jako vlastenecký kulturní činitel) neměl ve škole ani trochu na různých ustláno. Soustavně literárně tvořit začal až na počátku devadesátých let 19. století, kdy se velké čtenářské oblíbenosti dostalo jeho raným šumavským prózám. Nebyla to ale předváchalovská Šumava „romantická a umírající“, o níž Klostermann psal. Zaměřil se jednak především na sociální a ekonomické podmínky života v tomto kraji (zjevně v tendencích literárního naturalismu), jednak usiloval o novoromantické přírodní skici, z nichž pak postupně poskládal mnohotvárné „lístky ze šumavské epopeje“.

Vrcholná „šumavská“ autorova díla vznikla vesměs na samém sklonku předminulého věku: *V ráji šumavském* (1893), *Ze světa lesních samot* (1894) nebo *V srdci šumavských hvozdů* (1896), na něž později tematicky navázala dlouhá řada povídek a kratších próz se šumavskými náměty. Zároveň však (zvláště během druhého manželství s osvícenou vdovou po továrníkovi Barborou Juránkovou, která v Plzni dlouho stála v čele České jednoty paní a dívek) vznikalo i Klostermannovo paralelní, námětově a motivicky „nešumavské“ dílo. Na jeho počátku stál již spisovatelův poněkud autobiografický román *Za štěstím* (1895), v němž, jak praví *Lexikon*, „líčí ztroskotání českých lidí hledajících lepší existenci ve Vídni“, přičemž absolutně nejhůř, až nenávislně nepřátelsky se k českým příchozím zpravidla chovali – vídeňští Češi.

Oblíbené šumavské tematické svyých prvních knih se autor snad nejvýrazněji vzdálil v mnohokrát vydávaném „jihočeském“ románu *Mlhy na Blatech* (1909), který byl později, již po Klostermannově skonu, dokonce i úspěšně zfilmován. Tvůrce v této knize v intencích psychologického realismu (pravděpodobně taktéž v mírumilovné umělecké polemice s Josefem Holečkem a téměř souběžně s Josefem Šimonem Baarem) načrtl některé dobové příznačné rysy jihočeského selství. Po odchodu do pedagogické výslužby pracoval prozaik řadu let na rozsáhlém, několikadílém „učitelském románu“ *Suplent* (1913), který se stal unikátním a především přesvědčivým svědectvím o dobových poměrech v česko-rakouském školství. Pikantní je, že autor sice děj situoval do Prahy, aby nebyl popotahován a osočován v plzeňských novinách, leč příběh mladého učitele (poznovu do určité míry autobiografický) se svého času odehrál v neméně „zkažené“ Plzni.

Některé motivy z této realisticky komponované románové výpovědi (v níž autor zachytil rovněž celou galerii rázovitých a výstižně odpozorovaných venkovských postav) ožívají v jiné etické rovině a v jiném tematickém záběru v pozdní próze *Ecce homo!* (1915), jež v „neklostermannovský“ moderně laděném vyprávění zachycuje psychologické peripetie novomanželského stavu. Jinou, tklivější milostnou historii vylíčil prozaik nedlouho před svým skonem v neméně zralém díle *Pozdní láska* (1919). V těchto knihách Klostermann jednoznačně nepromlouvá toliko jako někdejší „prozaik Pošumaví“, nýbrž v první řadě jako svěbytný, stylově mnohotvárný reprezentant českého psychologického realismu v literární tvorbě, ačkoli spisovatel zůstával šumavské tematické ve svých pracích (převážně již v kratších prozaických útvarech) i nadále věrný. Nikoli náhodou je proto pořad především na autorovy knihy o Šumavě a Pošumaví zacíleno nejen starší, ale i novější klostermannovské literárněhistorické bádání.

V dnešní době Klostermannovy romány a povídky vycházejí velice zřídka. Překvapivě se však nakladatelství vrátila k jednomu autorovu titulu, jemuž se tvůrce věnoval v posledních letech života a jenž vyšel až posmrtně: totiž k jeho vzpomínkám. Poprvé byly vydány v roce 1926 pod původním názvem *Červánky mého mládí*; nyní jsou reeditovány jako *Vzpomínky na Šumavu*. Přitom jde opravdu o spisovatelovo mládí a Šumava přichází poměrně zkrátka. Klostermannovi se tady podařilo nejen důkladně,

ale i nostalgicky a taktéž poeticky zpodobit svým způsobem neopakovatelnou atmosféru jihočeského a západočeského maloměsta v časech, které od budoucího manifestu České moderny a nástupu nového literárního pokolení dělilo několik desetiletí. Tato generace přicházela s odlišnou, modernistickou a později avantgardní poetikou; umělcovy knihy byly považovány za příliš tradiční a názorově konzervativní, což mnohokrát neodpovídalo skutečnosti. Zejména prozaická díla ze závěrečného desetiletí autorovy tvorby zůstávala kritikou nepovšimnuta, čtenářská přízeň však neustoupila: kupříkladu nejprve na začátku minulého století a posléze i v prvních letech nacistického protektorátu několikrát vycházely Klostermannovy *Spisy*, které čítaly dvacet až osmatřicet svazků. Za tzv. první republiky nepochybně patřil spisovatel k nejčtenějším tuzemským vypravěčům a jistěže nejenom díky knihám o Šumavě a o Pošumaví. Své umění živého líčení ostatně autor prokázal i v opomíjené knize, která stále stojí za přečtení, totiž v publikaci *Ve světlech a stínech Babelu* (1907). Málokdo uhodne, že jde o znamenitý, beletristicky laděný turistický průvodce Paříží. Karel Klostermann opravdu nebyl pouze „básníkem Šumavy“.

Ukázku z knihy Karla Klostermanna *Ecce homo!*, s. 42–45 najdete na www.ceskyjakaliteratura.cz

Literatura

Aktuálně o žákovských znalostech spisovného tvarosloví

Jana Svobodová, PdF OU

jana.svobodova@osu.cz

Pavel Sojka: *Spisovné tvarosloví u dětí staršího školního věku*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017.

Hlavním cílem této recenze je upozornit na publikaci nazvanou *Spisovné tvarosloví u dětí staršího školního věku*, knihu na první pohled vcelku nenápadnou, ovšem obsahově i významem cennou, v níž čtenář najde mnohem víc než jenom údaje týkající se tvaroslovného učiva a jeho aktuálního zvládnání školní mládeží.

Jejím autorem je Pavel Sojka z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V široce koncipované a svědomitě zpracované monografii se věnuje nejen vlastní výzkumné sondě, která mapovala schopnost žáků odlišit v zadaném textu spisovné tvary od nespisovných, ale rámuje tyto výsledky obecnými úvahami o stavu spisovné češtiny a jejím místě v edukačním procesu. Vychází z toho, že deklarovaným cílem školní výuky češtiny je osvojování spisovné češtiny, a ukazuje historické kořeny takového pojetí. Autor rozvíjí a zpřesňuje myšlenky, které prezentoval už v roce 2013 ve své nepublikované disertační práci na obdobné téma, a přehledně i s oporou o obdivuhodně početné prostudované zdroje charakterizuje etapy, jimiž prošla škola a její vztah ke spisovnosti od 30. let 20. století po dnešek. Tato Sojkova zajímavá etapizace pomůže učitelům vyhodnotit posuny, k nimž docházelo

během naznačeného vývoje v českém jazykovém společenství a které – ne vždy adekvátně a zdařile – zrcadlila i škola a její přístup k výuce češtiny. Při nutné míře zjednodušení, jaké s sebou takový přístup nese, autor vystihl a pojmenoval stěžejní rysy u jednotlivých etap.

Sojka začíná (na s. 35) inovativním příspěvkem Pražského lingvistického kroužku. Následující druhou etapu, zahrnující období před únorem 1948, charakterizovala snaha o nastolení idealizované čisté spisovnosti v pojetí lingvisty Františka Trávníčka. Moment funkčního přístupu se tu vytrácel a škola je představována podle Gustava Janáčka jako „čistě jazykové prostředí“. Navazující 50. léta 20. století přinesla třetí etapu, která měla mířit až ke všeobecné spisovnosti a naplňovat dobovou představu, že spisovný jazyk se musí zbavit exkluzivity a sloužit celému společenství a že už základní, a ne až střední škola na to žáky všestranně připraví. Teprve 60. léta 20. století přinesla spolu s novými lingvistickými směry a kritikou neutěšených výsledků školního vyučování mateřštiny i širší spektrum názorů a debat o pojetí školní výuky češtiny. Sojka píše (s. 47) o čtvrté etapě jako o době „diskusí a emancipace didaktiky mateřského jazyka“. Ta se v 70. letech 20. století transformovala v pátou etapu, vyznačující se destrukcí původních konceptů a startem komunikačně-pragmatického směřování bohemistiky. Otevřeně se poukazuje na komplikovanost české jazykové situace a roli nespisovných jevů, hledá se odpovídající teoretický koncept popisu běžně mluvené češtiny. O své místo se hlásí komunikační pojetí výuky mateřštiny, přitom se však nepopírá celonárodní role spisovné češtiny a její klíčové místo ve školní výuce. Tato komunikačně zaměřená koncepce pokračuje a cíleně se rozvíjí i v šesté etapě v 80. letech 20. století, avšak na přelomu 80. a 90. let po událostech z listopadu 1989 dostává trhliny a čelí kritice těch, kdo podezírají školu a školní výuku češtiny z malého respektování skutečné různorodosti komunikace v českém prostředí a z nadbytečného zdůrazňování spisovnosti. Sedmou etapu hodnotí Sojka (s. 68) jako období „poněkud živelné a nepřehledné“. Východisko a jasné směřování měla přinést osmá etapa, jinak řečeno etapa vzniku Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a kurikulární reformy, tedy desetiletí mezi roky 2001 až 2010. Vyznačuje se pestrostí podnětů a mimo jiné zohledňuje sociolingvistické aspekty přístupu k češtině, zejména pak ke spisovné češtině, která stále zůstává deklarovaným cílem školního vyučování mateřštiny. V teoretických kruzích se vyzdvihuje role noremnosti, nikoli pouze kodifikace, avšak ve školní praxi se takové volnější pojetí potýká s tradičními přístupy: škola má tendenci setrvávat u přehlednější nevariantnosti a upřednostňovat ji před živou a postupující noremní rozrůzněností, která se pochopitelně týká i oblasti tvarosloví a dynamických posunů v něm. Pokud jde o současnou etapu od roku 2011, autor opatrně (na s. 75) naznačil, že k jejímu přesnějšímu hodnocení zatím chybí potřebný odstup.

Sojka uzavírá svou etapizaci názorem (s. 84), že ve výhledu se u školní jazykové výchovy může uplatnit i nadále koncept spisovnosti v aktualizovaném pojetí, avšak zcela vyloučeno nemusí být ani to, že jako další etapa by případně mohla nastoupit „fáze dobrovolné spisovnosti“, akcentující komunikační a uzažlní pestrost i faktické mizení hranic mezi živými projevy spisovnými a nespisovnými. Naznačená fáze by pro školu znamenala ztrátu garance výchovy ke spisovnosti, protože „spisovné vyjadřování by se stalo věcí svobodné volby jedince“, jak píše Sojka v poznámce pod čarou tamtéž. Už tím, že autor umístil pesimistický výhled jen jako doprovodnou poznámku drobným písmem, signalizuje čtenáři, že s podobnou perspektivou se nezotožňuje. Také můj osobní názor je, že škola by měla dynamické proměny současné češtiny vhodným způsobem reflektovat, rozhodně by však neměla na spisovnost rezignovat. Pokládám za správné, aby školní výuka nabízela češtinu ve spisovné podobě dětem právě pro ty komunikační situace psané i mluvené, kde je takové vyjadřování adekvátní a očekávané.

V návaznosti na předchozí sondy zaměřené na jazykový výzkum u dětí a mládeže odůvodňuje Sojka (na s. 133) volbu vlastního empirického výzkumu znalosti spisovného tvarosloví u žáků 6. až 9. ročníku základní školy tím, že výzkumů týkajících se spisovnosti ve školním vyučování „doposud mnoho nevzniklo“, přičemž na syntetizující práci se stále čeká. Alespoň dílčím řešením, které by osvětlilo současný stav, jsou empirické sondy podobného typu, jakou realizoval nyní on. Podkladem pro Sojkův kvantitativní výzkum bylo jazykové cvičení tvořené osmi větnými celky, v nichž se vyskytlo několik nespisovných jevů (*vokno; studenej vzduch; v dlouhejch řadách; nový lyže; něco hloupýho; jsou chytrý; auta stály; s kamarádama; s nima*; všichni *sháněj*; rodiče *se staraj; bysme*) a pro srovnání také tři jevy sice spisovné, ale stylově nižší (*já hrajú; oni hrajou; my jedem*).

Konkrétní výsledky aktuálně provedeného výzkumu tvaroslovné kompetence žáků v pražském prostředí (základní vzorek tvořený 1097 žáky z 11 pražských škol; víceméně s paritně zastoupenými dívkami a chlapci) a v ostravském prostředí (srovnávací skupina tvořená 162 žáky z 2 ostravských škol; zde zřetelněji převažovaly dívky) potvrzují, že v morfologickém plánu nemusí být hranice mezi spisovností a nespisovností u některých jevů ostrá. To však vůbec neznamená, že by celkový obraz tvaroslovných znalostí školních dětí zůstal rozmlžený. Autor totiž dokládá, že převážnou většinu sledovaných nespisovných jevů dokázali žáci obou skupin identifikovat bez větších nesází.

Tam, kde nastaly zjevné potíže, zřejmě jde spíše než o vady či nedostatečnost školní výuky o patrný postup vybraných jevů směrem od původní nespisovnosti k nynější normnosti (a výhledově k možnému pospisovnění). Podle první ze čtveřice hypotéz, které si autor na s. 31 vytyčil, se ostatně předpokládalo, že jednotlivé jevy budou žáci identifikovat s nestejnou úspěšností, protože některým spisovným podobám „silně konkurují varianty nespisovné“. Ze Sojkova výběru se to týkalo variant *auta stály* proti spis. *auta stála, bysme* proti spis. *bychom* a instrumentálů *s nima* a *s kamarádama* proti spis. *s nimi* a *s kamarády*. Je signifikantní, že tyto konkurující nespisovné podoby „mátly“ jak žáky pražské (nespisovné jevy identifikovalo přibližně 63 až 72 % respondentů, zatímco ostatní jevy minimálně 80 % a více), tak žáky ostravské (zde nespisovné jevy odlišilo 30 až 62 % respondentů, kdežto ostatní jevy minimálně 87 % a více). Vyplývá z toho, že uvedené tvaroslovné variování se v těchto čtyřech dvojicích zřetelně překlápá v oblasti mimo širší dosah obecné češtiny (Ostrava) i v oblasti masového užívání obecné češtiny jako běžného komunikačního kódu (Praha) k dosud nespisovným podobám a že jejich kodifikace jako druhých spisovných variant by patrně stála v budoucnu za zvážení. Naopak Sojkova tvrzení ze s. 153, jímž je okomentována podoba *s nima* (úspěšnost identifikace v Praze byla 72 % a v Ostravě 43 %), zřejmě (a podle mě oprávněně) vyvolá otázky: „Rozdíl mezi vzorkem pražským a ostravským je nejspíše způsobem tím, že obě ostravské školy patří do kategorie zcela běžných škol, na rozdíl od pražského vzorku tu tedy nejsou zastoupeny kvalitnější školy, které by celkový průměr zvýšily.“

Z mého úhlu pohledu může Sojkova kniha včetně důkladně popsaného výzkumu kognitivní stránky tvaroslovné kompetence školních dětí posloužit jako výborný studijní materiál a inspirace (s mnoha relevantními daty a četnými odkazy na další zdroje a publikace) zejména pro doktorandy oborů spojených s češtinou a didaktikou. Vedle toho může zájemcům poodhalit souvislosti neustávajícího jazykového vývoje a způsobů přístupu ke spisovné češtině ve škole, nasměrovat i učitele češtiny z praxe, podnitit je k zamyšlení a alespoň částečně jim nahradit stále scházející další systematické profesní vzdělávání v oboru lingvistiky a lingvodidaktiky. A nejen to: navíc je totiž čtivá a napsaná skutečně srozumitelně. Kdo si ji přečte, nebude litovat.

Stati a články

Adam, R.: <i>Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů</i>	5/222
Brčáková, V.: <i>Političace literárního symbolu krysaře jako didaktický problém</i>	2/63
Čechová, M.: <i>Stylistika pro praxi</i>	3/136
Gilk, E.: „Muž bolesti.“ <i>K prozaickému dílu Richarda Weinera</i>	1/7
Hasil, J.: <i>Marie Terezie a výuka češtiny</i>	2/57
Herrmannová, H.: <i>Působení učitele češtiny v rumunském Banátu v letech 2009–2016</i>	1/26
Hirschová, M.: <i>Matematická slovní úloha jako komunikát. Slovní úlohy ve výuce matematiky a komunikační kompetence v mateřském jazyce</i>	2/69
Hoffmann, B.: <i>František Xaver Šalda (1867–1937): kritik a slovesný umělec</i>	2/75
Hrdlička, M.: <i>Variantnosti k chaosu?</i>	4/174
Jindráček, V.: <i>K rozmanitosti současné české poezie pro děti</i>	4/168
Kolár, R. – Plecháč, P.: <i>Tomanovy Pohádky krve a Korpus českého verše</i>	4/187
Králičková, M. – Vala, J.: <i>Využití principů pedagogiky Marie Montessoriové v literárním semináři</i>	2/79
Kvítková, N.: <i>Přirovnání jako součást literárního textu</i>	5/239
Lederbuchová, L.: <i>Personifikace, apostrofa, metafora. Poznatky o poetice jazyka v učivu literární výchovy na 2. stupni ZŠ</i>	3/105
Palková, Z.: <i>Řeč mateřská, řeč bohatá</i>	5/209
Peřina, J.: <i>Na okraj dvoustého výročí nálezů RKZ</i>	1/20
Peterka, J.: <i>Svědectví studentů o literatuře na středních školách</i>	5/215
Radková, L.: <i>Slang a argot ve školní praxi</i>	3/129
Rysová, Květa: <i>Charakteristika výsledků písemných maturitních prací z českého jazyka</i>	4/157
Rysová, Kateřina – Oliva, K.: <i>Proběhl 43. ročník Olympiády v českém jazyce</i>	2/53
Schuster, M.: <i>Média – řečový vzor, nebo náказа?</i>	4/180
Suda, Z.: <i>K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování</i>	1/12
Svobodová, Jindřiška: <i>Falešné argumentační strategie jako prostředek verbální agrese</i>	1/1
Štěpán, J.: <i>Časové věty</i>	3/126
Štěpáník, S. – Holanová, R.: <i>K jazykovým a stylistickým dovednostem budoucích češtinářů</i>	5/230
Vlčková-Mejvaldová, J. – Štěpáník, S.: <i>Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny?</i>	3/112

Z nové umělecké literatury

Kolár, R.: <i>Kolik chloupků má jekorový obal na štokrleti v kuchyni?</i>	2/86
Kolár, R.: <i>Milovaný i nenáviděný... K ročence Nejlepší české básně 2017</i>	5/245
Králíková, A.: <i>Umina verze. Emil Hakl žánrově experimentující?</i>	3/141
Malý, R.: <i>Pozvolná proměna příjemce. Tendence v současné české literatuře pro děti</i>	1/33
Sováková, J.: <i>Nové překlady současné ruské literatury</i>	4/190

Jazyková poradna

Svobodová, I.: <i>Užití nominativu jmenovacích</i>	1/37
Svobodová, I.: <i>Tvoření přídavných jmen od dvou typů názvů obcí</i>	2/88
Svobodová, I.: <i>Psaní velkého písmena u zájmen vy, váš</i>	3/145
Svobodová, I.: <i>Po třičtvrtěroce, nebo po tři čtvrtě roce?</i>	4/197
Svobodová, I.: <i>Adjektiva utvořená od názvů některých zemí zakončených na -stán</i>	5/249

Rozhledy

Dobiáš, D.: <i>Český jazyk a literatura ve světě</i>	1/39
Eliášková, K.: <i>Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka již potřetí</i>	2/93
Gejgušová,, I. – Hasil, J.: <i>Olomoucké setkání didaktiků</i>	5/252
Chýlová, H. – Novotný, J.: <i>Lingvistika a literární věda: Cesty a perspektivy</i>	2/91
Janečková, M.: <i>Za docentem Karlem Dvořákem (1930–2018)</i>	4/199
Kraus, J.: <i>Vzpomínka na Lubomíra Doležela (1922–2017)</i>	2/90
Kvitková, N.: <i>Vzpomínka na Vlastu Podhornou</i>	1/40
Lederbuchová, L.: <i>Šrámkova Sobotka po jednašedesátě</i>	3/147
Lollok, M. – Žižková, H.: <i>Konference Cizí a jiný v českém jazyce a literatuře v Ratiboři</i>	4/200
Lukášová, J.: <i>9. setkání lektorů a učitelů češtiny v zahraničí v Domě zahraniční spolupráce</i>	3/148
Novotný, V.: <i>Z literárního muzea: Jan Opolský</i>	1/42
Novotný, V.: <i>Z literárního muzea: Jan Vrba</i>	2/96
Novotný, V.: <i>Z literárního muzea: Alois Vojtěch Šmilovský</i>	3/150
Novotný, V.: <i>Z literárního muzea: Jiří Hausmann</i>	4/203
Novotný, V.: <i>Z literárního muzea: Karel Klostermann</i>	5/254
Veroňková, J.: <i>Životní jubileum Zdeny Palkové</i>	5/250

Literatura

Adam, R.: <i>Popisy nepřesakovat</i>	1/45
Adam, R.: <i>Čtení optimistické</i>	4/205
Gilk, E.: <i>Tři haškologické přírůstky</i>	3/153
Hoffmann, B.: <i>Wernischův Vrchlický</i>	1/50
Hoffmann, B.: <i>Václav Havel neznámý</i>	3/154
Holý, J.: <i>Kantorské řemeslo i život jako dobrodružství</i>	3/152
Chýlová, H.: <i>Čeština v bolestné době</i>	4/207
Kestřánková, M. B.: <i>Milan Hrdlička: Vo obecný češtině a jiné příběhy</i>	1/51
Kosák, M. – Flaišman, J.: <i>Edice Slezských písní Petra Bezruče</i>	2/101
Poláček, J.: <i>Karel Čapek a jeho generace</i>	1/44
Poláček, J.: <i>Uklizený stůl Jiřího Opelíka</i>	2/103
Svobodová, Jana: <i>Aktuálně o žakovských znalostech spisovného tvarosloví</i>	5/258
Štěpán, P.: <i>Výbor studií Rudolfa Šrámka</i>	2/100
Štěpáník, S.: <i>Autentický pohled do výuky českého jazyka</i>	1/47
Zimová, L.: <i>Marie Čechová a její Život s češtinou</i>	2/98