

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

2
2019–2020

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktorka:

PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Redakční rada:

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

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 11. 2019.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

adresa: SEND Předplatné spol. s r.o., Ve Žlábku

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

tel.: 225 985 225, e-mail: send@send.cz

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2019

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných
neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku.

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

Některé přezívající mýty o češtině

M. Čechová 53

„Ma-ma-maminko-podívejte se, co mám!“

Řeč dětských postav v prózách Boženy Němcové

A. Jedličková 57

Jak čtou osmáci?

J. Vála, Kristýna Šmakalová, Kristina Válková 64

Čeští spisovatelé a novináři v kontextu bulharských
dějin a generace májovců v období bulharského
národního obrození

Sylvia Georgieva 71

Proslov k 45. výročí Olympiády v českém jazyce

K. Orságová 78

Z nové umělecké literatury

Alena Morštajnová v novém románu
i na divadelních prknech

E. Gilk 81

Jazyková poradna

Mnoho žáků, nebo mnozí žáci?

M. Hrdlička 85

Rozhledy

Česká škola bez hranic a česká jazyková
budoucnost v zahraničí

I. Bozděchová 88

11. setkání učitelů u krajanů a lektorů češtiny
v zahraničí

J. Hasil 90

O dieťati, jazyku, literatúre: inspirace nejen
pro vědce

K. Homolková 91

Z literárního muzea: Josef Václav Frič

V. Viktora 94

Literatura

Ke kodifikaci výslovnosti v češtině

J. Zeman 97

Nejnovější vědecký pohled na tvorbu

Bohumila Hrabala

B. Hoffmann 99

Vydání kratších próz Vladimíra Macury

M. Lukáš 102

Výzva ke čtenářům

Redakce 104

Některé přežívající mýty o češtině

Marie Čechová

m-cechova@seznam.cz

Klíčová slova: mýty, pojetí jazykových jevů, finále Olympiády v českém jazyce, studenti, učitelé

Key words: myths, solutions to language problems, final of Czech Language Olympics, students, teachers

On Some Surviving Myths about Czech

The paper presents outdated but still quite widely known and applied solutions of language problems. These solutions are applied in accordance with outdated reference in some handbooks or textbooks. Judging by solutions of language tasks in the final of Czech Language Olympics, these solutions can presumably be encountered in teaching Czech as well (the so-called bare sentence, subject – predicate agreement, etc.).

Žáci a studenti, kteří se dopracují v celostátní soutěži Olympiáda v českém jazyce až do finále (po úspěšném absolvování předchozích tří kol) opravdu vynikají ve znalostech češtiny, v aplikaci získaného poznání a v jazykové tvořivosti, přestože samozřejmě i mezi nimi jsou rozdíly.

Na jejich úspěších se větší či menší měrou podílejí jejich učitelé češtiny. Uvedme dva příklady: z jednoho města se letos objevily ve finále a byly úspěšné dvě soutěžící. Pochopitelně nás napadlo, zda neměly touž češtinářku, ale ukázalo se, že nikoli. Mladší soutěžící přiznávala na svém úspěchu zásluhu své češtinářky (věřím, že jí za to poděkovala). Druhá, středoškolačka, se připravovala na soutěž sama, bez přispění vyučující, přitom dosáhla vynikajícího úspěchu, ve své kategorii zvítězila. Takže podíl učitelů na výsledcích studentů bývá různý.

Nyní si všimněme některých „mýtů“, ve smyslu „bludů“, které se promítly do řešení finálových úloh, vyplývajících z mylného osvojení učiva (studenty a možná i učiteli). Nebudeme se zabývat jednotlivými položkami soutěže, tomu se věnovala v č. 1 letošního ročníku (2019/20) *ČJL* Kateřina Rysová, ale zaměříme se na masovější výskyty nedostatků u těchto předních řešitelů, neboť ty svědčí o tom, že ve výuce přetrvávají mýty, jež bohemistika zavrhlá už před mnoha desetiletími. Buď učitelé sami opakují to, co si osvojili od svých učitelů, nebo pracují s pochybnými zdroji, s příručkami autorů, kteří zůstali poplatní bohemistice před 50 či dokonce 60 lety, tedy kolem poloviny 20. století, a tak u nich i u jejich výtečných žáků přežívají některé bludy.

Stav potvrdila řešení, nikoliv ojedinělá u finalistů, kteří operovali např. holou větou, třebaže tento pojem-termín neobsahuje heslář jazykovědné terminologie doporučený MŠMT ani žádná z učebnic zpracovaných odborným týmem autorů.

Že ani lingvisté si dnes nejsou jisti, jak se pojímá jisté učivo, svědčí dotaz autora akademické mluvnice (vyjímám podstatnou část dotazu, který jsem obdržela):

„...pracuje se prosím tě ve škole pořád s pojmem „holá věta“? Píšu právě pro 3. díl VAGSČ věnovaný syntaxi úvodní obecné kapitoly (o typech syntaktických struktur, valenci, větných členech apod.) a do petitových poznámek dávám informace o některých pojmech-termínech, s nimiž v této gramatice nepracujeme. Na ten termín „holá věta“ bych rád upozornil, ale nevím, zda ho mám připomínat už jen jako minulost.“

Už v *Didaktice češtiny* jsme odmítli (Čechová – Styblík, 1989, s. 143) termín holá věta, už tam ho považujeme za „málo nosný (nevystihuje podstatu pojmu), zastihuje rozdíl mezi podstatou větné struktury (v pojetí klasické syntaxe) a minimální větou“. Avšak v praxi se přesto dodnes vyskytuje. Např. letos v červnu na finále OČJ (tedy u nejlepších řešitelů) jsme se s tím (a nejen s tím) setkávali. Tedy termín by neměl být užíván, je poplatný starému, překonanému pojetí.

K uvedené odpovědi doplňme: ne každé spojení přísudku s podmětem má větný charakter (srov. *vlak vjíždí*). Aby vznikla „nejmenší“, tzv. minimální věta, je třeba doplnit *kam* (*do stanice, do města...*).

S tímto problémem je úzce spojen další: stále se opakuje konstatování *o shodě podmětu s přísudkem*. To by však znamenalo, že podmět přebírá mluvnické kategorie od (slovesného) přísudku, přitom však platí pravý opak, sloveso v přísudku přejímá rod i číslo od podmětu (viz: *dívky přicházely, chlapci přicházeli, dítě přicházelo...*), a to přesto, že přísudek „rozehrává“ větu. Tak např. sloveso *vyrábí* vyžaduje podmět (kdo vyrábí) a předmět (co vyrábí), je to sloveso (obligatorně) dvouvalenční, žádá dvě nutná doplnění (1. pád a 4. pád), vedle toho může k sobě přitáhnout příslovečná určení různého druhu (kde, kdy, komu, proč, s kým...). Je přirozené, že podmět nemusí být za každých okolností vyjádřen, může zůstat nevyjádřený. Např. na větu *Petr slepuje letecký model* navazuje další *a přitom si píská* (elipsa podmětu). V druhé větě není podmět vyjádřen (kdo? *Petr*), v obdobných případech někteří soutěžící však napsali, že podmětem je *on* místo *Petr*. Jiní věty *s elipsou podmětu* (nevyjádřeným podmětem) považovali za *jednočlennou*. Nevědí, že jednočlenná věta je věta, která obsahuje přísudek, nejčastěji vyjádřený určitým slovesným tvarem, tj. tvarem, na němž poznáme alespoň osobu a číslo (někteří studenti se mylně domnívali, že stačí říci, že věta obsahuje sloveso). Tento tvar je základem takové věty, ta je bezpodmětná, např. *Sněží, Je mlhavo* (viz slovesný tvar v 3. osobě, neosobní).

Další studenti pokládají za jednočlennou větu *větné ekvivalenty*, tj. zaměňují nevětnou výpověď (název *Ordinace*) za větu. Někteří jsou přesvědčeni, že shoda přísudku s podmětem je pouze pravopisný jev, protože si neuvědomují, že pravopis je jen vnějším projevem shody (viz výše shodu v rodě, ale i v čísle: *žák píše / žáci píšou*).

Málokdo ze studentů tuší, že neplatí stoprocentně tvrzení, že věta obsahuje jen jeden určitý slovesný tvar (a podle toho větu poznají): může jít o několikanásobný, např. dvojnásobný/trojnásobný přísudek, jestliže slovesa užitá za sebou (zpravidla nerozvitá) jsou synonymní a vztahují se k témuž podmětu: *Marek szel, plakal, brečel* (*že se nad ním srdce svíralo*), jindy může jít o *nevyjádření* (elipsu) *přísudku* nebo *přísudek* je vyjádřen jiným slovním druhem, např. citoslovcem.

Obdobně se jednotliví studenti domnívají, že *tvar 5. pádu je ve větě podmětem* (o tomto problému i R. Adam, 2015). V příkladech jako: *Petře, přines mi papír* není podmětem slovo *Petr*, protože vokativ totiž není větným členem, je to prostředek vyjadřující apel, tedy prostředek kontaktní, nadvětně výstavby, účastníci se výstavby komunikátu, někdy se přetváří v citoslovce (*hrome, marjápanno*) nebo v částici (*/ty/vado*).

Pro jistou shodu ve funkci, v modalitě si někdy žáci pletou vokativ a imperativ, srov. tvar *seč*. Ten někteří pokládali právě za vokativ, třebaže byl ve větě užít jako imperativ slovesa *síci* (*seč* např. trávu). Tvar *seč* může být rovněž substantivem (‘sekání’, ale i ‘boj’ – *krutá seč*), popř. také zkrácenou podobou předložkového spojení se zájmenem *co*, viz i *nač, zač*, či řidší *več*.

Jsmo-li u záměn, připomeňme *příslovce* (slovní druh) a *příslověčné určení* (větný člen). Každé příslovce je ve větě příslověčným určením (nejde-li už o přechod k jinému slovnímu druhu, např. o partikulizaci, tj. přechod k částicím (*už aby to bylo*), s níž je spojena ztráta větněčlenské platnosti. Avšak každé příslověčné určení není vyjádřeno příslovcem. K mýlce může u studentů (i vysokoškolských) přispět také podobnost jejich latinských názvů: *adverbium* a *adverbiále*.

Záměna názvů slovních druhů a větných členů (podmětu a podstatného jména, přísudku a nejen slovesného tvaru, ale vůbec slovesa) je celkem častá. Dochází i k *záměně slovních druhů*, zvláště jsou-li jimi krátká slova: spojek a předložek, a to i u žáků nejvyšších ročníků. Předložka na rozdíl od spojky se nepodílí na tvorbě „větnosti“, ale spolu se jménem tvoří větný člen (*na každého* jednou dojde), kdežto spojka není (ani ve spojení s jiným, plnovýznamovým slovem) větným členem.

Větným členem je však *vztažné zájmeno*, které má spolu se spojkou funkci ve výstavbě věty, jako prostředek usouvztažňující (*rozešel se s Eliškou, s kterou chodil dlouhých pět let*), výraz *s kterou* (= s Eliškou) je zde ekvivalentem vlastního jména, aby se nemuselo opakovat.

Slova *jako* a *než* nejsou předložky, ale *spojky*, a to i tehdy, když se uplatňují ve spojení s větným členem a ne ve výstavbě větné/souvětné: *Je stejně velký jako moje sestra, Je mnohem vyšší než jeho otec*. V daných (nevětných) případech se nepíše interpunkční čárka. Na hranicích vět se však před nimi čárka píše: *Počítá, jako když mrská; Vrátil se domů, než se rok s rokem sešel*. Také právě užité slůvko *se* působí značné potíže. Dřívější jednoznačné přiřazování k zájmenům bylo právem opuštěno. Je jím nepochybně v případech, kdy znamená *sebe* (obviňoval sebe, nikoli ji), ale není vpravdě zájmenem, jde-li o součást zvrtného slovesa (*blýská se, třpytí se*) nebo o tvary zvrtného pasiva (*daně se platí* / = jsou placeny / *do konce března*), popř. o některé další typy (viz Čechová in učebnice *ČJ pro SŠ*, díl 2, 2010, s. 73–75), tehdy je *se* volným morfémem (tvoří součást slovesného tvaru). Někteří přemýšliví soutěžící poznamenávali, že *se* „se pojí se slovesem“, tím chtěli postihnout, že patří ke slovesu.

Další předsudky panují o závislosti. Zaměňuje se *závislost* a *řízenost*. Závislost je pojem nadřazený řízenosti, tedy řízenost je druhem závislosti. Řízenost neboli rekece

je silná závislost, řídící člen vyžaduje určité doplnění v určitém pádu (vyrábět *auta*, 4. pád), jiný druh závislosti představuje shoda, formální přizpůsobení větného členu jinému členu, řídícímu (shoda v osobě, čísle, rodě – u přísudku s podmětem; v pádě, čísle a rodě u přívlastku s řídícím jménem, nikoli tedy pouze s podmětem, jak si myslí někteří studenti).

Další tvrdili, že přívlastek není závislý na jménu – setkávali jsme se s tím hlavně u přívlastku neshodného. Studenti tvrdili, že je nezávislý, ale to si popletli (nebo to tak probírali ve škole) závislost a shodu: přívlastek neshodný je závislý na řídícím jménu tzv. slabou závislostí (koláč *se švestkami*), zde jde o tzv. přimykání (někteří pojem znali). U doplňku se spokojovali shodou se jménem (správně, nikoli jen v podmětu), zapomínali však na závislost na slovese nebo na slovu od něho odvozeném, nebo o tom nevěděli (vydali ho *jako třetí díl* / *vydaný jako třetí díl*). Blíže o závislosti J. Hrbáček (in Čechová a kol., 2011, s. 290–291).

Problém, třebaže ne prvořadý, představuje *neznalost terminologie* (viz už i výše), např. přetrvává členění na měkké, tvrdé a obojetné souhlásky, a to i v odborných příručkách. Akademická příručka českého jazyka Academia 2014, se schvalovací doložkou MŠMT, sice většinou správně píše o písmenech, ale na s. 82 má: „V případech psaní *i, í* a *y, ý* po obojetných souhláskách...“, třebaže by snad už všichni češtináři měli vědět, že v daném případě nejde o zvukovou, ale grafickou kvalitu, takže je třeba mluvit o pravopisně tvrdých, měkkých, obojetných písmenech nebo vůbec o tvrdých, měkkých, obojetných písmenech.

Vady nacházíme i v chápání termínu *odvozování*. Někteří je mylně považují zobecněně za *tvoření*, takže se pod odvozováním objevuje i skládání, což je však s odvozováním pojem souřadný, nikoli jemu podřazený (slova se tvoří odvozováním, skládáním...).

Nezná-li student termín, volí vlastní označení, a tak mluví o *mixech rodů* (místo o rodových variantách nebo o jménech obourodých...), o původci nebo trpiteli ve větě (rozuměj jím *patiens*, ve větě s pasivem), čímž však nakonec student podstatu postihl. Roztomilá jsou i některá další označení, jako *smyslnost* věty, *tě* je přechodník od *tít* (srov. *tna*, minulý pak např. dok. *přetnuv*), méně roztomilé je maskulinní skloňování *syntaxu* (setkali jsme se s tím i u studentů bohemistiky z různých fakult), okazionalně se vyskytl plurálový tvar *při shodách* apod.

Citacemi jsme nechtěli zesměšnit studenty ani jejich učitele, chtěli jsme jen poukázat na přetrvávající zastaralá pojetí a na několik problémů terminologických, jak vyplynuly z prací finalistů Olympiády v českém jazyce v roce 2019, tedy nejlepších středoškolských studentů češtiny. A tím snad ovlivnit učitelskou praxi a řešení úkolů v příštích ročnících OČJ.¹

¹ Děkuji za podnět S. Štěpáníkovi, budeme spolu uvažovat o metodách odstraňování mýtů v myslech učitelů češtiny.

Literatura

ADAM, R. To jste tomu dala, vy trdla! K tzv. shodě s vokativem. *NŘ*, 98, 2015, s. 51–55.

Akademická příručka českého jazyka. Praha: Academia, 2014, s. 82.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro střední školy*. Díl 2. Praha: SPN 2010, s. 73–75.

HRBÁČEK, J. Vztahy formálně syntaktické. In Čechová a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011, s. 290–291.

RYSOVÁ, Kat. Jubilejní 45. ročník Olympiády v českém jazyce. *ČJL*, 70, 2019/20, s. 1–7.

ŠTĚPÁNÍK, S. Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *ČJL*, 69, 2018/19, s. 214–223.

Školská jazykovědná terminologie. Praha: PedF UK – JS ČR, 2002. [online] Dostupné z:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>>

„Ma-ma-maminko-podívejte se, co mám!” Řeč (dětských) postav v prózách Boženy Němcové¹

Alice Jedličková, Ústav pro českou literaturu AV ČR

jedlickova@ucl.cas.cz

Klíčová slova: řeč vypravěče, řeč postav, dětská psychologie, prózy Boženy Němcové

Key words: narrator rhetoric, character speech, child psychology, fiction by Božena Němcová

„Ma-ma-maminko-podívejte se, co mám! (Mu-mu-mum, look what I have!)” (Not only) Child Speech in Proses of Božena Němcová

The paper draws attention to the innovative representation of character speech (children's speech in particular), in the work of Božena Němcová while paying attention to its mimetic mode, functioning in the distribution of narrative information, and comparing it with examples of earlier work by Josef Kajetán Tyl, and later fictions by Vítězslav Hálek. The resulting knowledge provides teacher with a possibility to illuminate changes in the relation of narrator text and character text, the literary effect of adoption of the particularities of child psychology as well as with an occasion to manifest in detail genuine achievements of Božena Němcová, and thus incite young reader's interest in a seemingly outdated fiction.

Zhruba před patnácti lety zde Lucie Saicová-Římalová upozornila na to, jak paradoxně málo pozornosti školská výuka věnuje zobrazení dětského světa a jeho protagonistů v *Babičce*, a popsala jeho důležité aspekty: zalidnění příběhu množstvím dětí, které často fungují jako „kolektivní postava“, vzájemné vzdělávání jako pozitivní aspekt mezigeneračních vztahů, zobrazení dětského růstu a vývoje i uplatnění rodových schematismů ve výchově.² Pronikání hlediska (dětských) postav do řeči vypravěče se obsáhle věnoval Robert Adam, v nedávno aktualizované komplexní

¹ Příspěvek vznikl v rámci grantu GA ČR 18-04420S, Proměny narativních způsobů v české próze I.

² SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L. Barunka a její sourozenci. K obrazu postav dětí v *Babičce* Boženy Němcové. *ČJL*, 56, 2005–2006, s. 92–97.

interpretaci *Babičky* zdůraznila funkci vložených vyprávění v jejich proměňujícím se vztahu k dětem jako posluchačům Jaroslava Janáčkova.³

Podnětné analýzy ovšem, jak se zdá, jen stěží napomohou zatraktivnění díla v literární výuce. Epicentrum debat o jeho dalším životě se přesunulo na platformu mediálních diskusí, v nichž je kniha synekdochou přežitých položek povinné četby a postava babičky synekdochou přežitých podob rodinných a generačních vztahů. Jak ilustrují některé příspěvky k tématu,⁴ jejichž autorky zjevně čerpají ze schematické představy textu – leckdy formované danou argumentační potřebou – cirkulace *Babičky* s velkým i malým „b“ v mediálním diskursu by stála za samostatnou analýzou. Často se objevuje námět nahradit kanonická díla čtenářsky aktuálními a zábavnými. Otázkou je, jak by si dotyční představovali analogické náhrady toho, co už studenty nebaví, řekněme v matematice či dějepise: vynecháme středověké stavitelství, protože gotické katedrály už se dnes nestaví, a tudíž to nikoho nemůže zajímat? Většina mediálních debat o povinné četbě navíc směřuje tři záměry: dosáhnout toho, aby žáci vůbec četli, dosáhnout interpretační četby s vědomím literárních konvencí, a konečně dosáhnout toho, aby díla byla chápána jako ilustrace podstatných jevů literárních dějin.

Právě ve vztahu ke dvěma posledně jmenovaným cílům bychom zde rádi obrátili pozornost učitelů k zobrazení řeči postav, a to zvláště dětských. Ve srovnávací perspektivě dovoluje totiž názorně ukázat, čím literární díla z poloviny minulého století jako *Babička*, ve veřejné diskusi dnes předem odsuzovaná k „nedočetní“, vynikla: co přispělo k tomu, že se stala ve své době událostí, k níž se nejen literární dějiny, ale i literatura sama opakovaně vrací. A také to, *jak se proměňují umělecké postupy v návaznosti na změněný vztah ke skutečnosti*, například vztah řeči vypravěče a postavy v návaznosti na postoj k dítěti a dětství.

Z již uvedených analýz *Babičky* vyplývá vedle významné funkce vložených vyprávění postav a *pronikání řeči postav do řeči vypravěče* také jev, který můžeme ve srovnání se staršími prózami označit jako *zmnožení řečových funkcí*: Příchod nevěsty Kristly je vyličen jen skrze rozhovor a dohady zvědavých sousedek; na pouti po obřadech následuje sdílení starostí a rad pro zdraví; na Starém bělidle se rozdělují kompetence mezi osobami s různými názory na domácnost; děti nejsou jen

³ Srov. např. ADAM, R. Pokus o slohový rozbor *Babičky*. In *Česká literatura*, 48, 2000, s. 227–233. JANÁČKOVÁ, J. Komentář. In NĚMCOVÁ, B. *Babička*. Přepřac. 2. vyd. v České knižnici, Brno: Host, 2017, s. 225–292.

⁴ ZAVŘELOVÁ, M. Babičku nedočetou, Kytici ano. Ať si děti vyberou, co chtějí číst. *Idnes*, 23. září 2018. Zdroj: [online] <https://www.idnes.cz/kultura/literatura/povinna-cetba-doporucena-skolni-cetba-cteni-ve-skolach-skola-kniha-deti.A180921_123911_literatura_ts> HRONOVÁ, Z. Dnešní senioři byli fanoušky Beatles, my jim cpeme dechovku. Mladí neznají staré, varuje socioložka. *Aktuálně*, 6. září 2017. Zdroj: [online] <<https://magazin.aktualne.cz/veda/diskriminace-senioru-lucie-vidovicova-muni/r-412b949e914a11e782f9002590604f2e/>> SCHMIDTOVÁ, Š. Babička 21. století: ovládá počítač, cestuje a vnučatům má co vyprávět. *Magazin Rodina dnes*, 10. ledna 2019. Zdroj: [online] <https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/jak-funguji-babicky-ve-21-stoleti.A190109_104227_vztahy-sex_pet> Podle posledně jmenované autorky „Dnešní babičky jsou ženy čínorodé, stále vypadají svěže a přízviskem babička se zhusta nechlubí. V mnohých z nás je totiž stále zakódována představa babičky tak trochu jako od Boženy Němcové.“ Jak věrní čtenáři *Babičky* vědí, jediný skutečný rozdíl je v tom, že babička neovládala počítač. Že také cestovala a vnučatům měla co vyprávět, autorka článku možná zapomněla, neví nebo vědět nechce.

poučovány a kárány, ale také se s nimi laškuje a přiměřeně se reaguje na jejich emoce (Míla slibuje vystrašeným chlapcům, že „na čerta vezmem kříž, na strašidla metlu a vymlátime jim!“);⁵ děti škemrají, odmouávají a vymlouvají se, s chutí instruují a poučují domněle „velkého světa neznalou“ babičku, žalují nebo hroží žalováním, chlubí se, ba vytahují. Jejich řeč má i *performativní funkci*, tj. dosah jednání ve světě dospělých – zvláště markantní je to ve scéně, v níž Barunka sice zdvořile, ale se stále ještě dětskou přímočarostí vnutí kněžně košíček s odmítnutými jahodami (po babiččině poučení o matkách, jež nechťejí ujídat ovoce svým dětem v nebi), a to s rezolutním argumentem „I to nic nedělá, paní kněžno, jen jezte, anebo si je vezměte domů i s košíkem, my si nasbíráme jiných“.⁶ Zmnožení řečových funkcí je projevem příklonu k zobrazení řeči postav, jež označujeme jako *mimetické*,⁷ tj. takové, jež je ukotveno v dané situaci a bere v potaz parametry mluvčího podle sociální a regionální příslušnosti, věku, povahy, aktuálního psychického i fyzického stavu – řeč postav se pak vyznačuje alespoň výběrově vlastnostmi, které by odpovídaly jejich modelovým reálným protějškům. Srovnáme-li zobrazení dětské řeči v *Babičce* s přístupem v próze dosud převažujícím, totiž podřizováním řeči postav, a to nejen dětské, ideovým potřebám díla, k nimž patřilo například objasňování, osvojování a prosazování mravních či vlasteneckých principů, pak vidíme, že u Němcové je řídícím parametrem zobrazení povaha světa příběhu a jeho postav.

Obecné příčiny tohoto stavu načrtla rusistka Radka Hříbková, jež v článku směřujícím k výkladu *Babičky* připomíná nejen evropský kontext tematizace dětství od čtyřicátých let 19. století,⁸ ale i hlavní předpoklad přesvědčivé umělecké reprezentace dítěte a jeho řeči. Tím je poznání – či spíše uznání –, že „dětství má hodnotu v sobě samém“.⁹ To na sebe nechalo dlouho čekat: představa dětství jako svébytného životního období, které není jen přípravou na dospělost, vyvstává podle antropologů až v průběhu 17. a 18. století, představa dlouhého radostného dětství až s osvícenstvím. Do té doby byla největší pozornost napřena k směřování dítěte k dospělosti, resp. chápání dítěte jako „nehotového“ či „malého dospělého“. „Zrovnoprávnění postav“ podle Hříbkové přináší až romantismus, do něhož se promítá především dětská snivost coby lék na chladnou racionalitu dospělých; z příkladů, jež autorka uvádí, je však zřejmé, že v nich šlo do značné míry spíše o ideu dětství než o jedinečnost dítěte. Pádňejším důvodem pro přisouzení významnější úlohy dětské postavě je v evropské literatuře v průběhu 19. století narůstající zájem o *poznání podstaty člověka a vývoje lidské osobnosti*. Významný vliv, připomíná Hříbková, přitom má idea vývoje coby epistémé 19. století. Jedním z „nejpřevratnějších“ témat se tak v literatuře kolem poloviny století stává zobrazení dospívání; autorka, stejně jako již citovaná

⁵ NĚMCOVÁ, B. *Babička*. 2. vyd. v České knižnici. Brno: Host, 2017, s. 138.

⁶ Tamtéž, s. 49.

⁷ Záměrně volíme toto označení namísto častějšího adjektiva „realistické“, aby nedošlo k záměně dílčí strategie za „realistickou metodu“; mimetické zobrazení řeči postav je jedním z jejích názvuků.

⁸ HŘÍBKOVÁ, R. Objevování dětství v evropské literatuře 19. století a *Babička* Boženy Němcové. *Literární archiv*, 34, 2002, s. 147–162.

⁹ HŘÍBKOVÁ, R., 2002, s. 147, v odkazu na Zdeňka Heluse.

Saicová-Římalová, upozorňuje na to, že náznaky dospívání najdeme v *Babičce*.¹⁰ Obě se však shodují také v tom, že Němcová na dosavadní místo „malého dospělého“ či „způsobného dítěte“ dosazuje *samostatnou lidskou bytost v růstu a vývoji*. Průmětnou tohoto pojetí dítěte se stává do značné míry i řeč, respektive její funkce.¹¹

Aby nám tento počín byl zřejmý, ukažme si nejprve reprezentaci dětské řeči v modu „malého dospělého“ na úryvku z Tylovy povídky Panáci ze švestek (1847). Záměrně ji vybíráme z produkce *Pražského posla*, tedy periodika, jež autor jako jeho redaktor zasvětil edukativním záměrům. Srovnáme-li globálně stylizaci řeči postav v textu s řečí vypravěče, nepozorujeme tu žádný podstatný rozdíl. Jak se k sobě mají řeč dospělé a dětské postavy, je zřejmé z ukázky pro text typické, vybrané z jeho expozice. Školák Vojtěch, vnuk domáčího, se zastává dlužné nájemnice, téměř umírající souchotinářky, kterou na majitelův příkaz stěhuje dráb i s dětmi násilím z bytu. Dráb Čočka chlapce odbývá:

„Ale já vám povídám, panáčku, že tomu nerozumíte,“ odpovídal Čočka mrzutě. To by byla jen vaše vlastní škoda, kdybych vám byl po vůli. Pan dědeček povídal přede mnou, že za nájem ze všech kvartýrů v tomhle patru svým vnoučátkům koledu kupuje.“ „Není možná?“ lekl se Vojtěch. „Ó můj bože, toť nesmím tedy od něho už ani krejcaru vzít. Ale však já ho budu prosit, aby té ubohé paní to kanape nechal a ještě tři dvacetníky na závdavek daroval.“¹²

Vidíme, že dospělý mluvčí chlapce odmítá rázně, s vědomím své zasvěcenosti do problému a úřední autority, ovšem relativně zdvořile, s přiznáním chlapcova postavení vykáním. Hoch vzápětí reflektuje svou nevědomou spoluvinu na tísnivé situaci nájemců a hned navrhuje možnost ušlechtilé nápravy. Ta ovšem druhého účastníka komunikace vůbec nezajímá – nejde totiž tolik o repliku v dialogu, ale primárně o *informaci určenou čtenáři*, pro nějž je tak vzorově profilováno ušlechtilé smýšlení. Soucit a milosrdenství jednotlivých zástupců měšťanstva s chudými provází českou prózu už od obrozené sentimentální povídky, a volba empatické dětské postavy jeho účinek ještě zesiluje. To, co může na dnešního čtenáře působit jako řeč poněkud přemoudřelá, je dobová konvence, jejíž uplatnění vyplývá z mravního cíle prózy: Když Vojtěchovi Jeník, synek vyhnané nájemnice, vrací ztracený marcipán, ten návdavkem k odměně pro nálezce přidá i mravní ocenění svého vrstevníka: „Tumáš – vezmi si, poctivý hochu!“¹³ Spolu s roztomilou mladší sestrou pak načas dokonce zastoupí ustaraného Jeníka v prodeji „panáků ze švestek“ na vánočním trhu. Přiláká tak pozornost kupujících – zaskočených výdělečnou činností dobře oblečených dětí, nad níž by se u chudobných vůbec nepozastavili – a výmluvným objasněním situace

¹⁰ Připojme zde jako další příklad vrcholné venkovské povídky Vítězslava Háška z počátku sedmdesátých let 19. století: je pro ně příznačné nejen mimetické zobrazení dětské řeči, ale také tihnutí k psychologickým explikacím dětského věku a změn osobnosti v dospívání.

¹¹ Z hlediska její stylizace tu dochází jen k pronikání výraziva typického pro postavy do řeči vypravěče, nikoli k významné diferenciaci řeči postav navzájem.

¹² TYL, J. K. Panáci ze švestek. Příběh z měšťského života. In TÝŽ. Střeček, R. (ed.) *Novely a arabesky IV. Spisy Josefa Kajetána Tyla sv. 6*. Praha: Odeon, 1977, s. 185.

¹³ Tamtéž, s. 190.

dvěma velkorysým pánům nakonec nastartuje změny v životě tří závazky a křivdami propojených rodin. Příběh začínající obrazem naprosté bídy tak končí znásobeným happy endem. Všechny jeho postavy, dospělé i dětské coby „miniaturizovaní dospělí“, jsou zahrnuty do dvou skupin: těch, kdo přímo konají dobro, nebo těch, kdo jsou schopni sebenápravy jako zdroje nápravy vnějších věcí – a tomu odpovídá i stylizace jejich řeči.¹⁴

Posuneme-li se k tvorbě Boženy Němcové, nikoli však k *Babičce*, nýbrž k povídkám z přelomu padesátých a šedesátých let, vidíme už poněkud odlišnou situaci. Nacházíme tu jak obraz dětského trápení přiměřeného věku v povídce Pan učitel (*Kalendář učitelský na rok 1860*),¹⁵ tak zobrazení dítěte, které je donuceno být „malým dospělým“ životními okolnostmi v povídce V zámku a podzámčí (*Kalendář Koleda*, 1858). V tomto možná nejznámějším, avšak mnohdy jen povrchně čteném a častěji jen zprostředkovaném příběhu se dětský hrdina Vojtěch cítí odpovědný jak za maličkého bratříčka, tak i za ovdovělou a nemocnou maminku. Když jsou pro její neschopnost konat odpovídající práci vypovězeni z podruží, snaží se ji Vojtěch povzbuzovat a slíbí obstarat alespoň nějaké jídlo:

Chlapec přiběhl všecek uchvácen radostí a během. //

„Ma-ma-maminko-podívejte se, co mám!“ – zadychoval se, a vytáhnuv z jedné kapsy kus pečeně, z druhé kapsy krajíc chleba, buchtu, drobky rozličného masa a pečiva, všecko to matce do klína kladl, dívaje se s radostí na její udivenou tvář. „Vidíte, to se díváte, ale pokejte – ještě něco – zavřete ale oči, prosím vás, a neotvírejte je, až řeknu: „už“.“¹⁶

Milý výjev, v němž rozradostněné dítě obdarovává ustaranou matku a snaží se radost ještě zesílit inscenací překvapení, se vyznačuje třemi ze souboru vlastností, které nás při sledování řeči postav zajímají a jsou projevem mimetického zobrazení: Jsou to *situační ukotvenost, vystižení naladění a fyzické kondice mluvčího* (grafické prostředky tu alespoň naznačují průběh řeči v jejích zvukových kvalitách)¹⁷ a konečně *komunikační hra*, která pramení ze zvyklostí spojených s věkem postavy. Druhou alternativu zobrazení dětské řeči v povídce představuje dodržení dobového profilu „způsobného dítěte“ v postavě Emila, nemanželského syna zámeckého pána, vzorně vychovaného u pěstounů. I do uctivé konverzace maličkého chlapce, právě se seznámivšího s novými rodiči, totiž pokrevním otcem a jeho dosud bezdětnou chotí,

¹⁴ Do studie Dvě kapitoly z dějin vyprávění perspektivy (*Česká literatura*, 2004, roč. 52, č. 2, s. 172–193) zařazuje Robert Adam v rozboru obrozené prózy příklad řeči „malého dospělého“ jako názornou ukádku nepřítomnosti perspektivy postavy.

¹⁵ V této povídce, stylizované jako osobní vzpomínkové vyprávění, si vyprávěčka vybavuje úzkost šestiletého dítěte, zmateného vyhrožováním školou jako nápravným zařízením, rozčítlivého nedostatkem citovosti jinak dobrotivé tety, i marný pokus o únik poukazem na bolení žaludku, a konečně na vděčnou úlevu při setkání s laskavým učitelem.

¹⁶ NĚMCOVÁ, B. V zámku a podzámčí. In TÁŽ. Havránková, Z.; Wünschová, F. (eds.). *Povídky II. Spisy Boženy Němcové*, sv. 7, Praha: SNKLHU, 1953, s. 26; *vyřazila AJ*.

¹⁷ Další alternativou, ve své době spíše výjimečnou, je „foneticko-psychologický“ popis řečové reakce, který nacházíme u Háloky: „Já nemám tatínka,“ řekl hoch v samých slabikách jakoby urvaných, a jako by slova ta právě slabikoval; má pláč dětí takouto mluvu. (Na statku a v chaloupce. In TÝŽ. Otruba, M.; Trochová, Z. (eds.). *Kresby křídou i tuší*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 110).

dovede autorka propašovat něco málo dětské psychologie: Hošík si chce prohlédnout zdařilou kovovou sošku koně a obřadně požádá o zapůjčení. Na otcovo výchovné upozornění, že koník je v matčině vlastnictví, si neméně zdvořile vyžádá svolení u nové maminky; ta ho nabádá, aby jen s koněm zacházel opatrně. Emil vzápětí zalituje, že jej tedy nejspíš nebude smět obarvit načerno, a na všeobecné podivení vysvětluje: „Ale vždyť zelený kuň žádný není, a to je zelený.“¹⁸

Selektivním kontrastováním ukázek z povídek J. K. Tyla a B. Němcové samozřejmě nemá být řečeno, že v polovině století došlo k nějakému zásadnímu obratu v zobrazování dětské řeči. Vyniká tak ovšem onen autorský přínos Němcové a ukazuje se nám tu z hlediska poetiky podstatný jev: *diferenciace řeči postav a vypravěče se stává nejen pozadím specifické řeči dětské, ale i důležitým aspektem vyprávění*. Názným příkladem je vypovězení Vojtěchovy matky z podruží. To je pro ostatní podruhyně podnětem k rozpravě, jež má zjevně charakter „mezi svými“ a množstvím informací významně nahrazuje řeč vypravěče. Srovnáme-li ji se zobrazením Kristlíniny svatby z Babičky, pak můžeme říci, že v té byly postavy hlavně *pozorovatelkami*, zatímco zde jsou především *hodnotitelkami*. Situace vede ženy nejen k projevům empatie, ale také k analýze příčin osudu ubohé Karáskové, rýsování paralelních životních zkušeností a mudrování nad tím, jak to na světě chodí; implikuje tak *prehistorii příběhu*, informace o aktuálních sociálních poměrech i vyjádření postojů k nim:

„Kdyby si byla jen s tím Karáskem svět nezkažila, to pochybila.“

„Inu, ženy,“ ozvala se jiná, „vždyť jsme tu ženy – víme, jak to chodí, když se dva mají rádi – a jsou mladí. Já – nu, co bych to neřekla, také jsem to dokázala, na mojí svatbě také věnce nevíly.“¹⁹

Rozvážnou účastnou promluvu s pauzami vyvolanými překonaným ostychem následuje připomínka zlé a povýšené tchyně Karáskové, která ji nechtěla přijmout do rodiny ani po sňatku:

„To byla jedubaba!“ /.../ „A nač byla tak pyšná?“ „Že byla její máma radního pána dcera, a strýc její, že je kdesi děkanem. Nakašlat jí na to. Moje teta má prý kdesi mlejn – ale co je mi do toho, když mně nemele. – Taková příbuznost platná jako stará plachta.“²⁰

Vidíme tu, že už před nerudovskými „slovy z ulice, nemytými a nečesanými“, přišla Němcová se „slovy ze dvora“ – také nemytými, ale pěkně začesanými či vpletenými do dění a toku *řeči postav*: autorka do ní dovede pružně zapracovat i sediment lidové moudrosti ve rčeních. Rázná promluva hubaté podruhyně, jíž se podařilo umlčet pánovy „hraběcí rady“ k větší hygieně a zdravější stravě v podruží, má opět dosah jednání; navíc čtenář už ví, jak žalostné poměry tam panovaly:

¹⁸ NĚMCOVÁ, B. V zámku a podzámčí. In. TÁŽ. Havránková, Z.; Wünschová, F. (eds.). *Povídky II*. Spisy Boženy Němcové, sv. 7. Praha: SNKLHU, 1953, s. 73.

¹⁹ Tamtéž, s. 17–18.

²⁰ Tamtéž, s. 19.

„I jářku: milostpane, my budem raději jíst kus masa a knedlík než kopřivy, lebedu a brambor, jen nám račte tolik platit, abychom si to mohli koupit, bohatý jí, co chce, chudý, co má. /.../ Ani vám neřekl, mý, tvý, pěkně šel, jako když ho pes kousne.“²¹

Řeč je v povídce V zámku a podzámčí jedním z hlavních prostředků modelace postojů spojených se společenským postavením postav, a to dokonce ve větší míře než prostředkem jejich individualizace či charakteristiky. Zatímco panstvo ušlechtilé smýšlející nebo rozpoznávající svou dřívější pošetilost promlouvá kultivovaně, řeč zpanštělého služebnictva se vyznačuje strojeností, preciozní a komicky chybnou vícejazyčností, citovou teatralitou, zkreslováním stavu věcí. Tyto vlastnosti řeči odrážejí *hodnotové rozvržení světa*, které je v povídkách Němcové téměř stabilní: *lidová prostota* podložená kolektivní zkušeností je spojena s přímočarou poctivostí; *kultivovanost panstva* v sobě skrývá potenciál, který jim v kombinaci s pro ně bolestnou a přitom obnovující životní zkušeností dovoluje k takovému poznání dojít; neproduktivní zůstává kombinace polo- či pseudovzdělanosti s *nadřazeností panských přísluhovačů* vůči lidem mimo zámek. Diferenciace řeči se poněkud rozmývá v závěru vyprávění spolu s tím, jak se otupují hrany sociálních rozdílů, prostředí se homogenizuje a slovo v něm dostávají nejen osvětlený a průbojný lékař, rozumný a poctivý písař Kalina, pánův dosud zapíraný levoboček Emil, ale také sirotek po podruhyň Karáskové Vojtěch, který se z otloukánka stává hrdinou s nadějnou budoucností.

Právě s touto postavou je spojen další důležitý moment, a sice nakolik je *dítě aktivním činitelem v příběhu* a nakolik je tato aktivita spojena s jeho psychologií: Vojtěch totiž nejedná rozumně a smysluplně proto, že je to „správné“ (a už vůbec to nekomentuje), ale protože maminku i Jozífka má rád, dobrosrdečným pěstounům nepomáhá proto, aby si získal jejich přízeň, ale protože je činorodý, panského psíka zachrání, protože je mu ho líto. Tímto činem dosáhne místa, jež ho zprvu stojí kus svobody i leccjaké příkoří, ale ve výsledku jej přiblíží k lékařskému vzdělání, jež si pro budoucnost zvolí na základě trpké životní zkušenosti. Z této analýzy lze vyvodit tři důležité poznatky: první z nich je schopnost Němcové *převést v mluvě usazenou lidovou zkušenost do živého řečového jednání postav*, ne jen „zdobit“ text mudroslovím. Zobrazení řeči dětských postav ilustruje její přijetí *svěbytnosti dětského myšlení*. A konečně se ukazuje, že distribuce řečového chování postav zůstává vázána na rozložení sil v příběhu, a to zase podřízeno harmonizujícímu ideovému záměru, který je založen hlavně na morální obnově postav.

To je uspořádání, které zůstane ještě dlouho v platnosti: najdeme ho například v Hálkových venkovských povídkách mladších o dalších deset let. Jejich hlavními nebo alespoň důležitými postavami jsou mladí lidé, kteří k sobě přilnuli už jako děti (Jíra a Lenka v povídce Na statku a v chaloupce, *Květy* 1871; Katuška a Staněk v povídce Pod pustým kopcem, *Osvěta* 1872; Stáza a Franěk v povídce Na vej-minku, *Osvěta* 1873) – příležitostí k mimetické reprezentaci dětské řeči je v těchto

²¹ Tamtéž, s. 20–21.

vyprávěních hodně. Svět příběhu tu bývá rozdělen nejen závažnými sociálními odlišnostmi, ale i zatvzřelostí a zlobou některých postav. Z nich vyvstalý dějový konflikt je nakonec harmonizován, a to díky působení výjimečného jedince, podstoupivšího jako protagonista Na statku a v chaloupce Jíra ideální vývoj do dospělosti na bázi sebekultivace; nebo náhlou změnou postojů rozhodující postavy podnícených citovým apelem dítěte (Pod pustým kopcem) či zásahem přátel zvenčí (Na vejminku) – tedy prostředky sice účinnými, leckdy však nepřilíš přesvědčivými. Jinak řečeno: způsob *zobrazení řeči a dětské psychologie*, který jsme poznali už u Němcové, je výrazem náběhu k *realistické metodě*, ta se však uplatňuje na syžetovém půdoryse opřené o *harmonizaci konfliktních sil, a tedy idealizaci světa příběhu*.

Srovnání stylizace řeči postav v paralelních dějových situacích vybraných z časově odlišně lokalizovaných povídek nám tak dovoluje ilustrovat prohlubování psychologie postav a narůstající rozlišení jejich řeči od řeči vypravěče. Rčení a oblíbené průpovídky postav z *Babičky*, pohotové reakce podruhně i zvolání malého hrdiny povídky V zámku a podzámčí zase umožňují ukázat, že Němcová nejen využívá řeč k charakterizaci postav, ale inovativně dospívá i k zobrazení řeči samé, jejích výrazových možností a aktuální zvukové realizace. Zdánlivě plačtivá povídka, v níž „konec vše napraví“, se se znalostí rozmluvy hubatých podruhyň najednou jeví v jiném světle, jako obraz zcela odlišného světa, jehož obyvatelé však stejně jako my ulevují svému trápení vtípem a rozhořčení vyjadřují expresivním označením problémů. Univerzální recept na to, jak přilákat nečtenáře k radostnému přečtení celé *Babičky*, nabídnout nemůžeme. Řeč o řeči postav se však zcela jistě může stát jedním z podnětů povzbuzení čtenářského zájmu, po nichž didaktici volají.²²

Jak čtou osmáci?

Jaroslav Vala, Kristýna Šmakalová, Kristina Válková,
Pedagogická fakulta UPOL

jaroslav.vala@upol.cz

Klíčová slova: literární výchova, výběr textů, čtenářství, čtenářská receptce

Key words: teaching literature, text selection, readership, reading competences

How do the Eighth Graders Read?

We analyse the reception of texts the students are exposed to in literature lessons. Our results show that students do not understand older texts either as far as language is concerned or as far as the meaning is concerned. If older texts prevail in literature lessons, teaching literature fails to provide support for reading competences of students.

²² Například Ondřej Hník In: CIHELKOVÁ, B. Zrušte Babičku, nerozumíme jí. *Lidové noviny* 13. 10. 2015, s. 14.

Při úvahách nad cílem a smyslem literární výchovy na základní škole často učitelé přemýšlejí nad výběrem textů do výuky. Uvažují, do jaké míry je vhodné věnovat se dějinám literatury, či naopak více pracovat se současnými texty především z oblasti literatury pro děti a mládež. Při analýze ŠVP vybraných škol jsme zjistili značné rozdíly v pojetí literární výchovy. Nezřídka je náplň výuky pasivně podřízena obsahu čítanek, tj. ŠVP kopíruje tematické bloky z čítanek. Převažující faktografické pojetí výuky potvrzují i výzkumy realizované v této oblasti (Hník, 2014; Radváková, 2015 a Vala, 2011). V rozsáhlé přehledové studii zabývající se koncepcí literární výchovy na danou skutečnost poukazuje i Jindráček (2019) a zároveň nabízí inspiraci i témata pro experimentální ověřování účinnosti výuky.

Úvahy o výběru vhodných textů do literární výchovy se však odvíjejí především z pozice osobního přesvědčení učitelů, důležitou roli zde hrají zvyklostí a setrvačnost. Postrádáme v dané oblasti relevantní výzkumná data, jak a proč žáci reálně čtenářsky přijímají rozdílné typy textů. Nebezpečí vidíme jak v práci s banálními a nekvalitními texty literatury pro mládež, tak také s texty, které výrazně přesahují čtenářské možnosti žáků. Jak uvádí Šustková (2019) ve svém článku o třetí čtenářské iniciaci, zásadní roli hraje výběr vhodných „iniciačních knih“, které by mohly vytvářet pomyslný most mezi literaturou pro děti a literaturou pro dospělé.

Současné čítanky, s nimiž učitelé velmi často pracují, obsahují ve velké míře ukázky, jejichž hlavním cílem je žáky primárně literárněhistoricky vzdělávat. Můžeme se však ptát, nakolik žáci některým těmto textům rozumějí a zda jsou schopni z nich pro sebe získat etické, estetické či obecně kulturní hodnoty a do jaké míry my učitelé zůstáváme u povrchní, formální znalosti o existenci daného autora a jeho knih. Zároveň můžeme přemýšlet, které texty mají potenciál nastartovat, případně rozvíjet čtenářství žáků.

Jsmeme si rovněž vědomi faktu, že cílená a dobře vedená smysluplná učitelova práce s náročnějším textem může žákům výrazně pomoci v jeho recepci. Tato oblast však nyní není předmětem našeho zájmu. Pro ověření míry sdělnosti jednotlivých typů textů jsme se soustředili na žákovské čtení bez přímé podpory učitele.

Cíl a průběh výzkumu

Realizovali jsme sérii výzkumných šetření zaměřených na recepci vybraných literárních úryvků. Výzkum proběhl mezi 1 200 žáky (11–16 let) se šesti sadami ukázek, které byly vždy zčásti vybrány z čítanek pro daný ročník ZŠ a zčásti z umělecké literatury určené pro mládež, případně též pro dospělé čtenáře. Každá taková sada obsahovala osm ukázek, celkem jsme tedy nechali žáky posuzovat 48 rozmanitých textů.

V kvantitativní části výzkumu jsme měřili metodou sémantického diferenciálu přijetí textů žáky z pohledu faktoru srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Takto získaná data jsme pak doplňovali informacemi získanými z rozhovoru s vybranými žáky formou ohniskové skupiny, které jsme zaznamenávali na diktafon. Žáky jsme vybrali po dohodě s vyučujícími tak, aby byli zastoupeni žáci různým vztahem k četbě

i prospěchem. Moderátoři rozhovorů s nimi procházeli postupně osm přečtených textů z dané výzkumné sady, podněcovali diskusi a sledovali žákovské reakce.

V této studii představujeme výsledky části výzkumu, kterou jsme provedli mezi 227 žáky 8. ročníku (a příslušného ročníku víceletého gymnázia). Abychom zjistili jejich čtenářské preference a hlouběji nahlédli do jejich uvažování nad uměleckou literaturou, sledovali a analyzovali jsme jejich čtenářskou reakci na vybrané ukázky. Zároveň jsme se soustředili také na rozdíly ve vnímání textu mezi jednotlivými kategoriemi respondentů: podle pohlaví, prospěchu, vztahu k četbě, vztahu k literární výchově apod.

Čtenářské reakce žáků na vybrané texty

Každý z osmi textů stručně charakterizujeme a krátce shrnujeme převládající reakce žáků, které dokládáme záznamem z rozhovoru.

TEXT 1 – *Život k sežrán* (Mikaël Ollivier)

Ukázka z knihy pro mládež francouzského spisovatele M. Olliviera zachycuje patnáctiletého Bena trpícího nadváhou, kterého čeká pravidelná školní lékařská prohlídka. Autor s humorem a nadsázkou popisuje ponižující průběh prohlídky. Žáci oceňovali jednoduchý jazyk teenagerů, humor a téma blízké jejich životu:

Anna: *No, mně se to četlo dobře a mně se to docela líbilo, že to bylo... jakože ten kluk byl tak asi v našich letech...*

Nela: *Dobře se četla a dalo se to pochopit, protože u těch ostatních ukázek jsem třeba ani nepochopila, o co se jedná.*

Současní hrdinové, současný svět, porozumění, ztotožnění se staly hlavními faktory inspirující k četbě ukázky.

TEXT 2 – *Máj* (Karel Hynek Mácha)

Čítanková ukázka je z druhého zpěvu: Vilém ve vězení rekapituluje své činy a vzpomíná na Jarmilu. Převažuje jeho monolog. Záměrně nebyla vybrána nejznámější pasáž Máje, ale méně známá ukázka.

Z reakcí žáků vyplývá, že toto Máchovo dílo znají – někteří se dívali ve škole na film, jiní četli ukázku v čítance a učili se ji recitovat. I přesto však měli, zvláště žáci ze základní školy, s porozuměním textu problém.

Mates: *No, mně se tam vlastně nelíbily ty slova, je to ještě v takový tý starý češtině, takže to bylo takový, že se to blbě čte.*

Dita: *Takový nesrozumitelný.*

Nora: *I takový, že je to dlouhý ty řádky a že se to má rýmovat a rýmuje se to až po strašný době, protože jak se to tak... přeskakuje se, tak vlastně než to přečtem, tak zapomenem, jakože... nebo aspoň já... že třeba to zabírá a umírá je strašně daleko od sebe a že se to ani nijak nerýmuje...*

Úcta k Máchovu Máji, kterou někteří žáci tercie gymnázia nepřímo deklarují, plyne především z důrazu učitelů na daný text. Není výrazem žákova porozumění, prožití, ocenění jazykového bohatství apod., nýbrž odrazem vnějšího tlaku. Naopak je patrné, že čtenářské dovednosti některých žáků zásadně limitují recepci tohoto textu.

TEXT 3 – *Pán much* (William Golding)

Ukázka zachycuje situaci, ve které skupina chlapců uvězněných na ostrově uvidí na obzoru plující loď. Avšak zjistí, že na sebe nemají jak upozornit, protože jim vyhasl oheň. Loď odplouvá a zanechává zoufalé chlapce na ostrově.

Někteří žáci se pozitivně vyjádřili o tématu knihy, zápletky i srozumitelnějším jazyku. Orientaci v textu jim však ztěžovalo větší množství vystupujících postav.

Jan: *No, mně spíš jako vadilo, že se tak skočilo do toho textu, jako do toho děje, jako do prostředka ... že najednou tam bylo všechno zmatený a tak.*

Nebyli úplně schopni vnímat beznaděj zachycené situace a zoufalství chlapců nad vyhaslým ohněm a lodí mizící pozvolna na obzoru. Navzdory konstatování o srozumitelnosti jazyka ukázky se v ní špatně orientují a jejich čtenářské dovednosti jim neumožní odfiltrovat v textu zásadní informace od těch podružných.

TEXT 4 – *Vyvolená* (Julius Zeyer)

Zpracování biblického námětu o zvěstování Panně Marii. Tu navštíví archanděl Gabriel a oznámí jí, že počne a porodí syna Ježíše.

Žáci základní školy považují text za nezajímavý a nesrozumitelný. Nikoli tak po jazykové stránce, ale po stránce významové. Jiní se stavěli odmítavě ke křesťanské tematice. K ukázce někteří z nich kvůli značnému míjení se s jejím zaměřením takřka nebyli schopni cokoli říci.

Michal: *No, tak mě se to moc nelíbilo. Bylo to takový... mno... já nevím, jak to říct, no.*

Tomáš: *Mně ta knížka přijde taková, že pro ty, co nevěří v Boha, je to takový divný. Ale možná, že pro ty, kdo v něho věří, je to dobrý. Asi to čtou, já nevím.*

Mezi některými čtenáři z tercie gymnázia se Zeyerův text setkal s větším pochopením, podstatnou roli zde hrála i vlastní křesťanská víra některých žáků.

Božena: *Tahle ukázka se mi celkem líbila, protože to je napsaný tím mým ideálním jazykem. Četlo se mi to dobře. No, líbilo se mi to.*

TEXT 5 – *Hořké zraní Adriana Molea. Z deníku adolescenta* (Sue Townsendová)

Krátké deníkové zápisy třináctiletého chlapce Adriana. Očima teenagera poznáváme jeho rodiče, jeho lásku Pandoru, jeho názory, myšlenky a problémy.

Žáci se vyjadřují převážně pozitivně, oceňují srozumitelnost textu a témata blízká jejich životu. Vnímají nadsázku i humor.

Michal: *Tady ta celá ukázka se mi líbila asi kvůli tomu, že je to asi o nějakým klukovi, kterej je ještě taky na škole a asi by se to jinak mohlo stát i někomu z nás tady...nebo je to jakoby z jeho života, takže se to dobře čte.*

Alice: *Mně se třeba líbí, že je to psaný takhle, že tam nejsou žádné zbytečnosti. V knížce jsou někdy takový to, že se tam nic neděje, je tam třeba jen, že šli spát, zbytečnosti. A tady je to prostě jen ten hlavní děj napsanej tak, abychom tomu rozuměli a abychom věděli, o čem to je.*

Spíše výjimečně se objeví i názor o nezajímavosti textu:

Milena: *No, mně to přišlo úplně stejné, jak ta první ukázka, prostě nenechalo to ve mně nic jako. Mně se zdají tyhle ukázky, tady ty deníkové typy o našich vrstevnících, se mi zdají takový vo ničem.*

TEXT 6 – Umění milovati (Publius Ovidius Naso)

Čítanková ukázka obsahuje dvě části: Rady mužům a Rady ženám. Autor radí, jak se chovat k opačnému pohlaví při námluvách. Jazyk je složitý, archaický, obsahuje inverzní slovosled či přechodníky.

Žáci ze základní školy textu nerozumějí – kvůli jazykové bariéře nejsou schopni vnímat humor některých pasáží. Neporozumění je patrné i v kulturní rovině, text žákům připadá neaktuální a mimo jejich dosah.

Nora: *Nerýmovalo se to, bylo to moc dlouhý a takový zamotaný.*

Sylva: *A takhle mladý lidi, jako jsme my, to nedokáže zaujmout, protože ted'ka už... prostě na něco takovýho... prostě se to dělá jinak... kdyžtak když už s něčím potřebujeme pomoci, tak určitě kvůli tomu nebudu číst knížku, ale poradím se s nějakým kamarádem.*

Kuba: *No, určitě to mělo nějakou pointu, snažilo se nám to jako něco dát, ale nevím... ten jazyk. Nečetlo se to moc dobře, ale mělo to nějakou pointu. Myslím, že to jako nebylo úplně o ničem. Ale že by se mi to extra líbilo, to ne.*

TEXT 7 – Škola Malého stromu (Forrest Carter)

Pětiletý sirotek Malý strom vyrůstá u babičky a dědečka, indiánů z kmenu Čerokiů. Ukázka zachycuje moment, kdy chlapce zachrání jeho dědeček před útokem hada, avšak sám je uštknut. Ukázka se odehrává v nezvyklém prostředí, je nesena v laskavém duchu, její konec zůstává otevřený.

Výraznou většinu žáků text pozitivně oslovil, proto by měli chuť si přečíst celou knihu. Oceňují srozumitelnost jazyka, zápletku, napětí. Text má čtenářský potenciál i bez přímé podpory učitele.

Alice: *Mně se tam líbilo to, že jako ten dědeček bránil toho kluka před tím chřestýšem. A že to bylo celkově takový... že si myslím, že se to i hezky četlo.*

Mates: *Jo, to bylo dobrý. Hlavně jako že tam nebyla žádná záporná postava nebo takhle.*

Jonáš: *No, mně se to vcelku líbilo, mělo to děj, tu zápletku, ale docela mi vadilo, že to skončilo bez dořešení. Jo, že jsem nevěděl vlastně, jak to dopadlo.*

TEXT 8 – Zlatí úhoři – Kapři pro wehrmacht (Ota Pavel)

Ukázka zachycuje moment, kdy má tatínek druhý den odjet do koncentračního tábora. A v noci jde proto tajně s pomocí syna vylovit rybník, který mu předtím nacisté zabavili.

Z rozhovorů vyplynulo, že někteří žáci znají filmové zpracování knihy, jiní pracovali s ukázkou ve výuce, případně ji museli číst jako povinnou četbu. To s sebou nese jistá negativa:

Božena: *Nemám k tomu moc kladný vztah vzhledem k tomu, že ta povinná četba mi ... často tu knihu dokáže třeba zhnusit. Že to je teda celkem smutný v tomhle ohledu...*

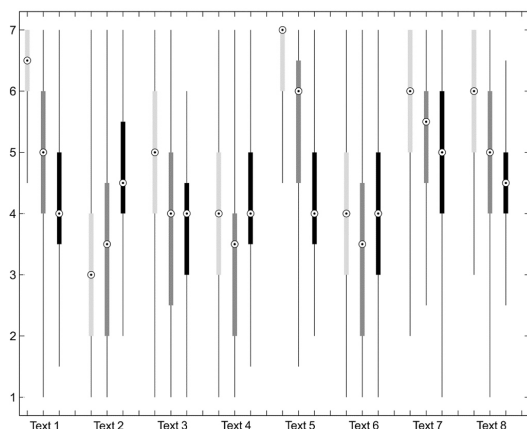
Většinu žáků ukázka zaujala, ocenili především perspektivu vyprávění z pohledu malého chlapce:

Alice: *Takovýhle pohledy na válku mě zajímají; jo, ale když třeba jsme se teďka koukali na film o první světový válce, tak to skoro nikoho vůbec nebavilo... ale když je to takhle, co se dělo okolo, z toho pohledu toho kluka, tak je to dobrý.*

Kuba: *Mně přišlo zajímavý, že nám to vlastně ukázalo na živým příkladu, jak to bylo za té doby – jak to bylo strašný, jak to mohlo bejt. Jak ti židi to měli.*

Diskuse výsledků

Porovnání výsledků čtenářského přijetí posuzovaných textů přináší graf 1. Tečka zachycuje medián hodnot sémantického diferenciálu, silná čára (box) vede od 25% kvantilu k 75% kvantilu a tenké čáry ukazují celkový rozsah dat. Čím je silná čára (box) kratší, tím více se respondenti (napříč kategoriemi) shodovali ve vnímání daného textu. Je to patrné např. u faktoru působivosti ukázky T8 (O. Pavel). Naopak delší silná čára značí širší rozpětí žákovských odpovědí, tj. jejich menší shodu.



Graf 1.
Grafické znázornění výsledků
recepcce všech textů

Nejlépe hodnocenými ukázkami byly texty T5, T7, T8 a T1 v tomto pořadí. Zatímco texty určené primárně pro pobavení (*Townsendová a Olivier*) mají vysoké skóre ve faktoru srozumitelnosti a hodnocení, nízké výsledky dosahují z pohledu čtenářské působivosti. O to zajímavější je skutečnost, že u ukázek T7 a T8 (*Carter a Pavel*) si žáci všímají jejich naléhavosti a vnímají je jako velmi emocionálně působivé. Zároveň jim rozumějí. Ve všech ohledech se tedy jedná o texty vhodné pro tuto věkovou kategorii čtenářů, pro niž by mohly představovat již zmíněný most k literatuře pro dospělé. Jde o texty, které nabízejí silná témata a poutavý příběh, dávají prostor k zamyšlení, obsahují nevyřešené otázky apod. Přitom mohou stát v četbě žáků autonomně a nevyžadují přímou učitelovu podporu.

Mezi nejhůře posuzovanými ukázkami z hlediska faktoru hodnocení, který nejlépe ukazuje čtenářskou přitažlivost textu, najdeme tři texty (T2, T4 a T6). Všechny tři jsou zároveň pro žáky podle jejich názoru nesrozumitelné (zvláště to platí o Máchově Máji). Jedná se sice o texty v českém jazyce, takže recipienti většinou rozumějí jednotlivým slovům, avšak ve slovních spojeních v textu a v jejich vzájemných vztazích ztrácejí orientaci. Lze tedy konstatovat, že tyto texty výrazně přesahují recepční schopnosti žáků ŽŠ. Roli v hlubším porozumění nehrál ani fakt, že žáci např. Máj ve škole „probírali“ a někteří viděli i filmovou adaptaci.

Z hlediska pohlaví respondentů se ukázalo, že dívky pozitivněji než chlapci (i přes celkové nízké hodnocení této ukázky) hodnotily T2 a T4 (*Máj a Vyvolená*), tedy texty lyrické povahy. Naopak chlapci předčili dívky v hodnocení i působivosti ukázky T3 (*Golding*). Pozitivní hodnocení ze strany chlapců by mohlo být způsobeno žánrovou podobou ukázky a navíc zde vystupují pouze chlapci. Jak jsme již zmiňovali, ukázka je plná akce, napětí, objevuje se přímá řeč a velké množství dějových sloves.

Z hlediska vztahu čtenářství žáků (čtenář x nečtenář) se ukázalo, že čtenáři hodnotí mírně pozitivněji většinu ukázek, kromě dvou textů, určených explicitně pro mládež (T1 a T5). Ukazuje se, že žáci projevující nižší čtenářské dovednosti mají větší problémy s vlastním porozuměním textu, které se pak přenášejí i do jeho celkového hodnocení. Podobné jednoduché knihy mají potenciál přivést tyto žáky ke čtení.

Závěr

Domníváme se, že na základní škole je velmi žádoucí, aby učitel uvažoval nad mírou sdělnosti textu pro svoje žáky a mechanicky nepodléhal zvyklostem a stereotypům. Spokojíme-li se s tím, že budeme vyučovat především literární historii, často budeme pracovat s texty, jejichž čtení bude pro řadu žáků velmi náročné, někdy takřka nad jejich síly. Místo podpory a rozvoje čtenářství může docházet k jeho skomírání. Taková výuka se v řadě případů stává ryze formální. Od některých učitelů slyšíme, že se to přece musí všechno probrat, že je to v osnovách, že je to u příjmaček atd. Není smyslem tohoto článku nyní rozporovat uvedená tvrzení, ale je užitečné přemýšlet nad tím, co se za nimi ve skutečnosti skrývá.

Jak jsme uvedli v úvodu článku, cílená a dobře vedená smysluplná učitelova práce s náročným textem může žákům výrazně pomoci v jeho recepci. Učitel sám by však

měl mít o daný text zájem, chápat smysl své práce a zvážit, proč je důležité, aby se s tímto textem setkali již žáci základní školy.

Žáci podle našeho soudu potřebují číst především takové texty, kterým rozumějí, tj. adekvátní literaturu pro dospělé, tak také aktuální kvalitní literaturu pro mládež, která zpracovává i řadu životně náročných témat. Potřebují se setkávat také s ukázkami, které ob stojí i při jejich samostatné četbě a které jsou dostatečně srozumitelné a sdělné. Je to přirozené, neboť čteme proto, abychom se něco dozvěděli o světě i o sobě, abychom na přečtených knihách vnitřně rostli. A tak se postupně s věkem můžeme dostávat i k náročnějším titulům.¹

Literatura

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

JINDRÁČEK, V. Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018, 1-2, s. 42–80. (online) Dostupné z: <<http://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>>

RADVÁKOVÁ, V. Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*. 9, 2015, s. 87–110.

VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.

ŠUSTKOVÁ, T. Možnosti třetí čtenářské iniciace. *ČJL*, 69, 2018/2019, s. 171–175.

Poznámka redakce: Za samostatnou pozornost by stála také úroveň řeči a myšlení respondentů.

Čeští spisovatelé a novináři v kontextu bulharských dějin a generace májovců v období bulharského národního obrození

Sylvia Georgieva

SGeorgieva@seznam.cz

Klíčová slova: Bulharsko, májovci, 19. století, národní obrození, kulturní kontakty, Cyril a Metoděj

Key words: Bulgaria, May School, cultural contacts, 19th century, Cyril and Methodius

Czech Writers and Journalists in the Context of Bulgarian History and the May School in the Times of Bulgarian National Revival

Intercultural friendship of Czechs and Bulgarians has a long tradition. It could be traced back to the times of Cyril and Methodius and it is based mainly on cultural artefacts. Bulgarians used to come the Czech lands to study or to work as gardeners. They used to make Czechs familiar with Bulgarian culture and verbal art. On the Czech side, mainly Čech and P. J. Šafařík were the first to discover the value of one the oldest Slavic cultures for the world. At the end of 19th century Czechs followed the Bulgarian turmoil of that time with great interest and the

¹ Článek vznikl za podpory projektu IGA_PDF_2019_012 s názvem Výzkum recepce a interpretace textů s historickou tematikou.

sense of Slavic nations belonging together. Mainly the May School members also published texts supporting the Bulgarian nation in European newspapers.

Kulturní přátelství Čechů a Bulharů má dlouhou tradici. Tématem tohoto článku je především tisícileté období, začínající v devátém století a končící v časech bulharského národního obrození osvobozením Bulharska z osmanské poroby roku 1878. Jen málokterému přátelství se poštěstí, aby bylo hned na začátku posvěceno dílem svatých, v němž výchozí bod představuje doba cyrilometodějská. Moravská mise obou věrozvěstů byla od počátku velmi úzce spojovaná s Bulhary. Jedna z nejstarších latinských legend (z konce 10. století), která vznikla na českém území, *Diffundente sole* (*Krátké sepsání o sv. Cyrilovi a Metodějovi i pokřtění země moravské a české*) o tom vypovídá:

... Za časů slovutného učitele, nejblahoslavenějšího Augustina, Svatý Cyril – muž v řeckém a latinském písemnictví převelice vzdělaný – přišel, když byl předtím Bulharsko na víru Ježíše Krista obrátil... přeložil Starý i Nový zákon do řeči slovanské, ustanoviv, aby se mše a ostatní kanonické hodinky zpívaly v kostele slovanským jazykem, což se až dodnes v Bulharsku zachovává a mnoho duší se tím Kristu Pánu získává (Hronková, 2005, s. 10–11).

Smutnou etapu bulharských dějin trvající téměř pět set let, kdy bylo Bulharsko v tureckém područí, dokumentují i svědectví českých cestovatelů, kteří od konce 15. až do 17. století procházeli bulharským územím při svých cestách k Božímu hrobu do Jeruzaléma. Bulharskem putovali a psali o něm například Daniel Adam z Veleslavína, Jan Kocín z Kocinetu, Václav Vratislav z Mitrovic (z r. 1599) aj.

... O tom národu bulgarském rozprávějí, že jazyka užívá slovanského, takže my Čechové s nimi smluviti můžeme... (Daňhelka, 1950, s. 13).

Bulhaři odcházeli studovat do Čech (hlavně na písecké gymnázium, na Univerzitu Karlovu a Technickou univerzitu v Praze) už v dobách existence habsburské monarchie, často působili v Čechách jako zahradníci. Od 17. stol. nejen v Čechách, ale i v dalších evropských zemích, zájem o Bulharsko postupně rostl. Dokonce i spisy českých katolíků ze 17. a 18. stol. se nadšeně vracely k cyrilometodějské misi, a to i přesto, že se Bulhaři vždy hlásili k církvi pravoslavné, tyto spisy podporovaly slovanské uvědomění, probouzely české vlastenectví a nešetřily nadšenými slovy o slovanském příbuzenství Čechů a Bulharů.

... Vídali a slýchali jsme sami nejednou, kterak jiní národové a Rusíni po slovansku bohoslužby vykonávají, což již před více než tisícem let dělo se u Bulharů, jak vypravuje Dubravius, aniž tomu odporuje Baronius... (Balbín, 1923, s. 14).

V počátcích českého národního obrození se zájem o Bulhary posunul na jinou, odbornou úroveň. Dohady ustupovaly, objevují se snahy o objektivní poznávání skutečnosti. Čeští učenci Josef Dobrovský a Pavel Josef Šafařík, kteří byli u kolébky slavistiky, stáli v čele tohoto zájmu a odborného zkoumání slovanských národů, včetně jejich jazyků.

V té době procházela bulharská společnost velice složitým vývojem vlastního sebeuvědomění. Pochopitelně tím vším žila především inteligence, a tak bulharské národní obrození mělo ve své první fázi „učený“ charakter. V popředí byl zájem o dějiny bulharského etnika, literaturu a jazyk. Národ žil hlavně v komunitách patriarchálních vesnic a jeho znalost etnické příslušnosti vyplývala hlavně z lidově-historické epiky. Lid věděl, že je slovanský a pravoslavný. Nicméně vymezit v balkánských podmínkách etnického promíšení hranice budoucího čistě národního státu bylo nejen velmi složité, ale skoro nemožné. (Mimochodem, dnes nám všem je již jasné, že hlavně neexistence přesně vymezeného etnického území předznamenala budoucí národnostní konflikty na Balkáně, dokonce i ve 20. stol.). Všichni jižní Slované byli tehdy pod feudální nadvládou nejen cizí národnosti, ale i cizího náboženství.

Jak již bylo naznačeno, počátky poznávání Bulharů z české strany jsou zastoupené především v pracích Pavla Josefa Šafaříka. Z nich čerpali informace a poznání jak obrozenci v Čechách, tak později i bulharští vědci po r. 1878, v době po osvobození od Turků. Práce Dobrovského a Šafaříkovy byly brány jako základ vědeckého poznání v oborech slavistických, historických a literárních. Studie P. J. Šafaříka *Rozkvět slovanské literatury v Bulharsku* z r. 1848 poprvé objevila a vyzdvihla pro svět význam jedné z nejstarších slovanských kultur a vzdělanosti jako celku. Poprvé se svět dozvídá o „zlatém věku bulharského písemnictví“ v období vlády osvěceného cara Simeona Velikého (893–927), vzdělaného stejně jako sv. Cyril a Metoděj na škole Magnaur v Konstantinopoli. Další Šafaříkovy spisy – *Slovanské starožitnosti*, *Slovanský národopis* aj. – navazují na tento zájem o dění na jihu a podněcují zvědavost čtenářů v tom nejlepší smyslu slova.

V této době je značný prostor v literatuře a tisku věnován i bulharskému folkloru a obecně i lidové slovesnosti. Tento zájem je spojován se jménem Františka Ladislava Čelakovského a s jeho díly *Slovanské národní písně* (1825–1827) a *Mudrosloví národu slovanského v příslovích* z r. 1852. Je naprosto jasné, jak jsou si česká a bulharská přísloví, pořekadla i rčení blízká, dokonce někdy znamenají doslova totéž.

Karel Jaromír Erben zařadil bulharské pohádky do *Sta prstonárodních pohádek a pověstí slovanských v nářečích původních* (z roku 1865) a do *Vybraných bájí a pověstí národních jiných větví slovanských* (z r. 1869). Právě tam je kouzelná pohádka *Dědo – Gospod (Pán Bůh dědoušek)*, která vypráví o tom, jak Bůh v podobě vetchého starouška chodil po světě a vychovával lidi k poctivosti, pracovitosti a čestnosti. Mimochodem, vlastní překlad do češtiny této bulharské pohádky se našel i v archivu Boženy Němcové. Z autorčiny pozůstalosti ji v roce 1930 publikoval Miloslav Novotný s redaktorskou pomocí bulharisty a sorabisty Josefa Páty.

Boženu Němcovou nejen jako zapálenou vlastenku, ale i jako slavjanofilku, nadchl obsáhlý sborník *Ukazatel, neboli návod...* bulharského obrozeneckého spisovatele a revolucionáře Georgi Savy Rakovského z r. 1859, kde objevil pro české spisovatele pohádky, obyčje a minulost Bulharska¹. V posledních letech svého života

¹ RAKOVSKI, G. S. *Pokazalec ili Râkovodstvo, kak da se iziskvat i izdirjať naj-stari čerți našeho bytie, jazyka, narodopolenie, starago ni pravlenie, slavnago ni prošestvie i pročie*. Oděsa, 1859.

se Němcová, v rámci zájmu o slovanský folklor, nadšeně věnovala studiu tohoto kousku Evropy, učila se základům bulharštiny a vážně se zabývala myšlenkou, že přijme přátelskou nabídku k delšímu pobytu v této zemi na jihu. Tehdejší bulharští studenti v habsburské monarchii si velice vážili jejího zájmu a nezištně jí pomáhali s překlady, po její smrti vzdali velký hold autorce nesmrtelné *Babičky*. V národních krojích a s rozžatými svícemi doprovodili její rakev až na Vyšehrad.

Podle Rakovského v r. 1860 v přírodovědném časopisu J. E. Purkyně *Živa* otiskla pod jménem Božena N. stat' *Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů* a velice živou esej *Pěstování růžového keře v Bulharsku*:

... Nenít' krásnějšího pohledu jako na tuto krajinu, rozprostírající se při úpatí vysokého Balkánu, z jara, když omlazená příroda zjevuje se v největší své kráse, povzbuzujíc blahodárným svým požehnáním veškeré tvorstvo k všeobecné radosti a plesu!... ²

Samostatnou zmínku si zasluhují bulharští studenti na českých školách, již zde šířili povědomí o svém národě a jeho slovesnosti. V pražských intelektuálních kruzích byl nejznámější Vasil Dimitrov Stojanov svými studii o folkloru a etnografii. Jeho řeč o Janu Husovi před Husovým rodným domkem v Husinci dne 8. 9. 1869 uveřejnily Národní listy.

Vasil Dimitrov studoval na univerzitě v Praze na filozofické i právnické fakultě. Po návratu do vlasti založil Učenou společnost (je to dodnes existující Bulharská akademie věd). V Čechách nejen studoval, ale překládal do češtiny lidové písně bulharské a balkánské, též pomáhal Boženě Němcové³, Janu Gebauerovi a Konstantinu Jirečkovi s překlady do bulharštiny. Ještě jako student se stýkal i s předními osobnostmi politického života: např. s Josefem Václavem Fričem, F. L. Riegrem, Fr. Palackým, J. Grégrem. Byl u založení prvního organizovaného spolku Bulharů v Čechách před více než 130 lety.

Na konci 19. stol. sledovali Češi se zájmem a s pocitem slovanské sounáležitosti bouřlivé události v Bulharsku mnohem dříve, než vypukla rusko-turecká válka. Úspěšné bitvy a boje bulharské domobrany vyvolávaly sympatie u českých spisovatelů, básníků, umělců. O toto dění se zajímala i široká česká veřejnost. Obecně měla veliké pochopení pro bulharské národní hnutí. Existuje korespondence, ve které čteme, co Vojtěchu Náprstkovi nebo Konstantinu Jirečkovi psali jejich krajané a velice sugestivně líčili utrpení Bulharů za Dubnového povstání v r. 1876. Dobové zprávy zaznamenaly i u bulharského obyvatelstva oblibu Čechů, kteří už tehdy bedlivě sledovali boj bratrského slovanského národa za svobodu. Události v Bulharsku (Češi užívali často označení „na slovanském jihu“) plnily nejen stránky tisku, ale všeobecně byly i snahy o pomocné akce. Organizovaly se různé sbírky, dokonce i koncerty ve prospěch povstalců. Možná, že Češi si do vztahu k Bulharsku poněkud promítali své vlastní národní problémy, hlavně chápali – jako jedni z mála – oč jde. Byly to, řečeno Nerudovými slovy, časy *zaživa pohřbené*. Proto i ta empatie.

² *Živa*, VIII, Praha, 1860, sv. II., s. 120.

³ Viz v příloze dopis Boženy Němcové Vasilu Dimitrovovi.

V českém a evropském tisku o Bulharsku psali májovci: Adolf Heyduk, Jan Neruda, Karolína Světlá, ale i další: Josef Holeček, Josef Jakub Toužimský, Eliška Krásnohorská, Alois Jirásek, Svatopluk Čech, Servác Heller, žurnalisté i čeští váleční zpravodajové – bratři Sísovi. Dodnes svědectví otřesných bojů pod Šípkou prezentují obrazy Jaroslava Věšína a kresby Mikoláše Alše.

I svět se ozval na obranu Bulharů: z francouzského Parlamentu v Paříži legendární spisovatel Victor Hugo, z Ameriky pak novinář Januarius MacGahan atd. Na mapu starého kontinentu se po pětisetleté porobě znovu prodírá Bulharsko. Česká kulturní veřejnost tehdy reaguje stále velice citlivě na události v Bulharsku a skutečně věnuje značnou pozornost statečnému boji Bulharů v protitureckých povstáních a ruskoturecké válce, což se odrazilo jak v literární tvorbě, tak i v náladě společnosti. Od poloviny 60. let 19. stol. v česky psaném periodickém tisku se objevuje obrovské množství zpráv, komentářů a článků. Tehdy se bulharská situace stala jedním z velmi častých témat českého politického vtupu i politických karikatur. U Čechů humor, jako vždy, nezůstává stranou i v té nejčernější bídě.

Tak podle turecko-českého slovníčku *Humoristických listů* z r. 1867 bašibozuci (nejkrutější turecké vojsko) jsou: *vojsko turecké nepravidelné, které je pravidelně bito od povstalců* (Běhyňová, 1963, s. 149–153). Vycházejí dokonce i anonymní parodie a kramářské popěvky: *Osman paša u Plevna dostal kulku do stehna*. Tisknou se vtipy na sultána, na celou tureckou říši, napadáni jsou i evropské mocnosti, které stály po boku Turecka, protože je zajímalo hlavně jejich postavení v Evropě a obchody se sultánem. K Bulharům se přidali, až když bylo jasné, že – s pomocí Ruska, Finska a Rumunska – Bulharsko válku vyhraje a přístup na Blízký a Střední východ bude ztížen. Neslovanské Evropě (až na malé výjimky) nijak nevadilo, že na Balkáně probíhala genocida. Francie, Anglie a Německo zareagovaly až po slovech hřímajícího Victora Huga, plných hněvu a marnosti:

Zabíjí se a likviduje jeden národ! Kde? V Evropě (Rychlík, 2000, s. 209).

To, co zažili Čechoslováci po Mnichově ve 20. století, zažívali Bulhaři již ve století 19. Nebylo divu, že protiturecké boje byly pořád sledovány s velkým napětím. Mimo jiné tam bojovalo křesťanství s islámem. Nejlépe to vyjádřila Karolína Světlá, když vyzvala české básníky, aby svou tvorbou vyslovili:

... nadšení a vděk za rekovství pobratimců slovanských, za hrdinský ten odboj jihoslovanský, kde se prolévá slovanská krev nejen za vlastní osvobození z barbarské tyranie, ale na obranu kultury evropské... Zalévají svou krví základy nového tam povstávajícího světa na zříceninách tisíciletí lidské bídy a hanby... (Světlá, 1958, s. 404).

Bouřil i Jan Neruda:

Rozlehl se z Bulharska do nebes volající výkřik nesčetných mučedníků a mučednic. Pustili rozdivočelou chátru bašibozuků a Čerkezů na křesťany. Prohlásili svatou válku na vyhlazení všech křesťanských psů...⁴ ... Kde všude již Bulhaři povstali, nelze

⁴ NERUDA, J. *Národní listy*, č. 243, 3. 9. 1876, s. 1.

určit. Turci jdou do boje všichni a Bulhaři také. Co je zrádce mezi nimi, bez milosti přichází o hlavu. Člověku puká srdce a hlava hoří, pomní-li na všechnu bídu tohoto lidu. Bída jest velká.⁵

Karolína Světlá byla nesmírně angažována v dokazování, že hlavně zachování vlastního jazyka a víry bylo otázkou života či smrti. Plísnila skupinu *odrodilců*, která považovala vřelý vztah k *pobratimcům* na Balkáně za vrtochy a *národovectví* za *směšnou vidinu, která překáží jako galejnímu otroku jeho kovová koule na noze*. Světlá dala v plné síle průchod svým názorům a sympatiím vlasteneckých českých kruhů k Bulharům a publikovala povídku *Plevno*. Po dlouhém boji město Plevno (Plevno) bylo osvobozeno. Tou bloádou žil i český národ, ráno se lidi zdravili otázkou:

„Padlo?“ ozvalo se za spuštěnými záclonami v netrpělivém toužebném rozechvění... (Světlá, 1958, s. 357).

... Jak dlouho se tam budou musiti ti nebozí pobratimci naši ještě pachtiti, trápit, mučiti s těmi pohany tureckými? Kolik šlechetné krve ještě tam se proleje? Kolik drahocenných životů tam ještě zahyne, než počtívá věc zvítězí, pakli(-že) zvítězí vůbec! (Světlá, 1958, s. 359).

Relativně klidná doba národního obrození v českých zemích spočívá v dlouhodobě pilné obrozenecké práci českých učenců–buditelů. V týchž časech obrození v Bulharsku je dobou krveprolévání a zápasů o právo na existenci, zápasů především o holý život – a to doslova: *Počítám, že nepřijde-li ‚jim‘ nějaký potentát ku pomoci, do jednoho muže v těch roklich balkánských zahynou* (Světlá, 1958, s. 360).

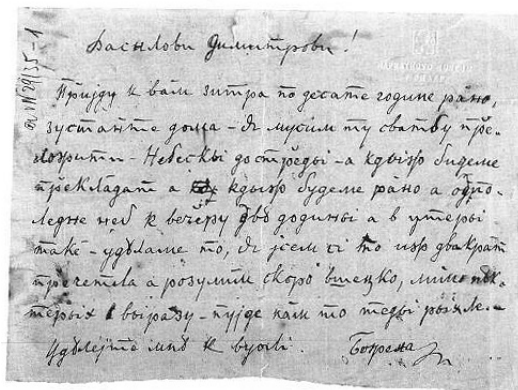
Proto dodnes se v té zemi na Jihu s povděkem vzpomíná na účastnou českou inteligenci: na to hněvivé Nerudovo slovo, na důslednou Němcovou v jejích snahách pochopit a zároveň seznámit české čtenáře s kulturou velice blízkou a přitom zcela neznámou, na neústupnou a pečlivou Světlou, která se nebála útoků a výpadů *odrodilců* a neochvějně dál hájila Bulhary atd. Krásnohorská reagovala a odpověděla na slova Světlé a napsala sbírku z jedné strany velice patetických, ale na druhé straně romanticko-vzletných básní *K slovanskému jihu* (1880). Byla to především symbolická oslava vítězného boje. Ve slovech této neúměrně zastánkyně ženské emancipace se zračí i obdiv ke statečnosti mladých žen, které se v boji za svobodu postavily po bok mužů.

(...) Vy chudý, znectěný a pošlapaný v prach
jste mřely v otroctví, vás rdousil vrah,
a z padlých reků těl jste hradbu zvedli nám,
by za ní lidskosti se vypjal chrám! (Krásnohorská, 1956, s. 74)

Národ i národy spojuje především jazyk a kultura, a základními spojnicemi česko-bulharských vztahů jsou ve své podstatě kulturní artefakty. Osvobozenému bulharskému národu nadále po roce 1878 pomáhali čeští odborníci už na území Bulharska.

⁵ NERUDA, J. Tamtéž, č. 145, 26. 5. 1876, s. 1.

Bezprostředně po vzniku samostatného státu začali do Bulharska přicházet z Rakouska-Uherska příslušníci české inteligence, inženýři i řemeslníci, jejichž počet dosáhl takových rozměrů, že se hovoří – v nejlepším smyslu tohoto slova – o české kulturní invazi. Češi stáli u zrodu bulharské archeologie, geologie a botaniky. Jejich pozornost upoutávalo zejména vše odlišné, nové, ale zajímaly je i tradice, stopy jisté exotičnosti, nedotčenost přírody i výsledky kultury doby nové – a doufejme, že je tomu tak dodnes.



Literatura

- BALBÍN, B. *Rozprava na obranu jazyka slovanského, zvláště českého*. Praha: Družstvo přátel studia, 1923.
- BĚCHYŇOVÁ, V. Bulharský boj proti Turkům v českém humoru. In *Slovanský přehled*, 49, č. 3. Praha: Akademia, 1963. s. 149–153.
- ČELAKOVSKÝ, Fr. L. *Slovanské národní písně*. Praha: L. Kuncíř, 1946.
- DAŇHELKA, J. (ed.) *Příhody Václava Vratislava z Mitrovic*. Praha: ČS, 1950.
- GEORGIEVA, S. *Bulharská stopa v životě Boženy Němcové*. (Bakalářská práce). FF UK Praha, 2014.
- HRONKOVÁ, D. a kol. *Kapitoly z minulosti česko-bulharských kulturních vztahů*. I. část. Praha – Sofia: Bulharská kulturně – osvětová organizace v ČR, 2005.
- CHALUPECKÝ, V. (ed.) *Na úsvitu křesťanství*. Praha: Evropský literární klub, 1942.
- KRÁSNOHORSKÁ, E. Předpěv. In *K slovanskému jihu*. Praha: SNKLHU, 1956.
- Sborník slavistických prací*. Moskva – Praha, 1958, s. 124–131.
- RAKOVSKI, G. S. *Pokazalec ili Rkovodstvo, kak da se iziskvať i izdirjať naj – stari čeťti našeho bytie, jazyka, narodopokolenie, starago ni pravlenie, slavnago ni prošestvie i prochie*. Oděsa, 1859.
- RYCHLÍK, J. *Dějiny Bulharska*. Praha: Lidové noviny, 2000.
- STOJANOV, D. V. Bulhaři, lid a jeho písně. In *Zlatá Praha*, 1, 1864, s. 156–157.
- SVĚTLÁ, K. Plevno. Obrázek našeho společenského života (1880). In *Časové ohlasy*. Praha: SNKLHU, 1958, s. 357–425.
- URBAN, Z. *Z dějin česko-bulharských kulturních styků*. ČSAV, Praha 1957.
- URBAN, Z. Nad novou českou mapou Bulharska. In *Slovanský přehled*, 42, 1956, s. 50.

Proslov k 45. výročí Olympiády v českém jazyce

Kateřina Orságová

o.katy@seznam.cz

K výročí Olympiády v českém jazyce se konalo slavnostní zasedání Národního institutu dalšího vzdělávání, na něž byli kromě oficiálních hostů pozváni bývalí i současní porotci, vedoucí pracovních skupin a vítězové uplynulých ročníků Olympiády v českém jazyce. V programu mimo jiné vystoupila několikanásobná vítězka finále OČJ Kateřina Orságová, jejíž proslov publikujeme. Domníváme se, že může zaujmout i naše čtenáře.

Redakce

Klíčová slova: Olympiáda v českém jazyce, 45 let olympiády, vztah k češtině

Key words: Czech Language Olympics, 45 years of Czech Language Olympics, attitudes to Czech

Speech to the 45th Anniversary of Czech Language Olympics

The speech to the 45th anniversary of Czech Language Olympics reveals close relation of its multi-award-winner to the competition. It also reveals that the competition to a great extent helped the multi-award-winner to form the attitude to language.

Vážené dámy, vážení pánové, milé „očéjačky“, milí „očéjáci“!

Zajímavé jazykové úlohy, rozvíjení vlastních dovedností, talentu i osobnosti nebo krásná přátelství na celý život. Takové jsou dojmy, které se nám jistě vybavují, když dnes přicházíme gratulovat ke 45. narozeninám právě jednomu takovému našemu společnému kamarádovi, Olympiádě v českém jazyce. Musím se vám však přiznat, že první věcí, jež se mi při hrubém načrtávání tohoto proslovu vybavila, bylo něco úplně jiného; a byl to... protokol.

Robustní, pětistránkový, v LaTeXu vysázený protokol s hlavičkou Fakulty jaderné a fyzikálně inženýrské, který se mi před třemi dny bůhvíproč ležérně povaloval na stole. Velmi dobrý protokol, abych pravdu řekla, a přece mi z něj do očí s nekončnou vyzývavostí svítila celá jedna červeně podtržená věta. Vlastně část souvětí, v němž jsem měla za úkol zdůvodnit, proč jsem si zvolila numerickou metodu zpracování výsledků namísto grafické; poslušnost ryze fyzikálních argumentů jsem však zakončila komentářem, že *jsem obecně přítelem metod spíše početních*. Když mi tehdy asistent můj protokol vracel, s upřímným pobavením mi řekl, že to je sice opravdu moc hezké, skamarádit se s nějakou metodou, ale že se s tím v protokolech radši nikomu chlubit nemám a ať začnu psát jako skutečný objektivní experimentátor. Snad si myslel, že mě pokáral; kdykoli se mi však oněch pět stran zjeví mezi skripty, vím, že mě *pochválil*. To červené podtržení totiž znamená, že ačkoli nakonec místo lingvistiky studuji „jádro“, i když se s ostatními „očéjáky“ vídám bohužel až hanebně málo, a přestože od mého posledního finále už také uplynulo větší než zanedbatelné množství vody v potoce, pořád to mám „v sobě“... V myšlení, v srdci, v protokolech. Neviditelné znamení účastníka Olympiády v českém jazyce.

Co to ale doopravdy znamená, mít takovou značku? Nabízí se prostá odpověď – zúčastnit se OČJ. Všichni tu však určitě cítíme, že tato účast nemůže být kompletní bez absolvování ústředního kola; pomyslný odznak tedy soutěžící získává až po projití všemi čtyřmi úrovněmi olympiády. Já měla to štěstí si tento cyklus zopakovat celkem čtyřikrát. Každý rok pro mě tedy byl vlastně jako jedna soutěžní úroveň, která mi dala něco dobrého, vzala něco špatného a které z jedné čtvrtiny vděčím za tu čest, že vám tu dnes mohu zkusit povyprávět, jak mi toto znamení (nebo chcete-li poznamenání) účastníka OČJ změnilo život k lepšímu – tak, jako se to všem „óčejákům“ děje už dlouhých 45 let.

Byl rok 2014. Konaly se zimní olympijské hry v Soči, Andrej Kiska se stal slovenským prezidentem a do jedné lavice na ivančickém gymnáziu se posadila dívka s papírem, s tužkou a bez nejmenšího tušení, že zadání školního kola jakési češtinářské soutěže, které jí právě přistálo před očima, je prvním krokem na cestě k celorepublikovému finále. Už tehdy se mi však olympiáda zalíbila – že nevyžaduje (a vlastně ani neumožňuje) v podstatě žádnou domácí přípravu, jsem ocenila nejen kvůli jisté vrozené lenosti, ale především proto, že Olympiáda v českém jazyce na rozdíl od mnoha jiných soutěží netestovala to, co jste se doma takřikajíc „našprtali“, ale jak sami umíte přemýšlet. Zadání nejnižších kol pro češtinářské nováčky (tedy osmou a devátou třídu) bylo navíc dokonalou ilustrací filozofie „učit se hrou“ – zejména při řešení úloh zaměřených na opravy slohových nesmyslů dělalo soutěžícím podstatně větší problém zadržet smích než úkol zdárně vyřešit. A protože má gymnaziální třída měla k předmětovým olympiádám jaksi zdrženlivý přístup a třídní učitelka většinou musela na každou z nich „volit“ dvou- až tříčlennou delegaci sama, váže se mi ke školním kolům ještě jeden pozitivní aspekt, tentokrát čistě lidský – ten hřejivý pocit pohlazeného sebevědomí, když jste byli do této delegace nominováni. Myslet, hrát si a víc si důvěřovat, to mě naučila školní kola – a právě tak mě první rok „óčejáctví“ naučil, že nic není nemožné, dokonce ani neodjet z finále jedenáctý.¹

Okresní – přívlastek, kterým už se sice nějakou dobu nemůže honosit žádný český úřad, druhé kolo olympiády však stále ano! Skromně se domnívám, že právě okresní kolo Olympiády v českém jazyce bývá často (alespoň pro mnohé Brňany-venkovany) první příležitostí vyjet školu reprezentovat mimo její půdu. To je výzva, a to nejen ve smyslu čistě soutěžním – účastník se totiž kromě obtížnějších úloh utkává také se silnějším vědomím konkurence. Učí se tak ovládat svou nervozitu, pracovat pod určitým tlakem a vytvářet si vlastní taktiku – schopnosti, které bych se v dnešní době „deadlines“ a uzávěrek nebála nazvat nedocenitelnými. Nejsilnějším poselstvím ze druhého kola soutěže i druhého roku mé kompletní účasti byla však myšlenka, že cennější než prvotní úspěch, který je vždy s jistou pravděpodobností nahodilý, je dokázat tento úspěch obhájit.

Krajské kolo bylo vždy pojem, který ve mně budil úctu – možná také proto, že Jihomoravský kraj je čtvrtý největší v republice a zúčastnit se „kraje“, natož v něm uspět, na naší škole většinou v příslušném předmětu znamenalo automatickou „jedničku“ na vysvědčení. Gradu je tedy náročnost psychická, časová i jazyková; a byla to právě

¹ Jedním z mnoha milých aspektů ústředního kola OČJ je skutečnost, že při závěrečném vyhlášení vítězů se své přesné umístění dozví pouze prvních deset soutěžících, zatímco ti zbylí jsou shodně prohlášeni za jedenácté.

krajská kola, která mě navzdory „taktikám z okresu“ naučila nebát se občas spolehnout na intuici. Intuici, jež mi radila, které vysvětlení daného gramatického jevu bude přesnější, který ve slohové práci zvolit útvar nebo kterým tématem mám porotce dojmout a kterým spíše rozesmát. O vítězných příchách rozhodovaly půlboddy – nikoli „tvrdé“ znalosti, ale jemné rozdíly ve vnímání, jímž soutěžící dal, anebo nedal průchod. Myslím, že v dnešní době jedniček a nul to byla často i záležitost odvahy... A společné poučení ze třetího kola a třetího roku? Že čím vyšší výkony podáváte, tím spíše jsou vám ostatní ochotni tolerovat případná drobná přehlédnutí. Myslím, že na to, jak jsme před dvěma lety s kolegy repetenty v krajských kolech přejaté slovo „literatura“ vesele převáděli do domácí podoby jako „knihopisectví“ (namísto korektního „písemnictví“), a především jak se mi nakonec do finálového slohu propíchlilo vyjmenované „chmýří“ s měkkým „i“... na to do smrti nezapomenu.

Jdeme do finále – v rámci mého proslovu i struktury soutěžních kol. Víím, že je to klišé, naprosto otravné klišé; takové, za které se ve finálových slohových pracích strhává nejvíce bodů... Ale neodpustím si říct, že ústřední kolo Olympiády v českém jazyce, to je něco, co slovy vůbec nelze popsat. Co se tu můžete naučit? Jednomu by se skoro až chtělo říct, že prakticky cokoli, co si jen budete přát – určitě ohromnou spoustu zajímavých věcí o mluvnici, literatuře i rétorice, ale klidně i hrát volejbal, vydržet pět dní v řadě pracovat do tří hodin do rána nebo rapovat na motivy zadání gramatických úkolů. Hlavně se ale naučíte, že je vás víc – vás, co o své mateřštině přemýšlíte trochu jinak, vás, kteří máte srdce otevřená novým dovednostem, lidem i filozofiím, vás, kdo rádi odhalujete „všeho příčiny a cíle“...² Vás, kterým se všechny tyto postoje odrážejí i v celkovém pohledu na svět. Čtvrté a poslední kolo OČJ i čtvrtý a poslední rok své účasti (jehož finále pro mě bylo v podstatě jedním velkým znovushledáním se všemi těmi za čtyři roky „nasbíranými“ přáteli) tedy uzavírám myšlenkou, že takové lidi na olympiádě nejen poznáte, ale že vám také zůstanou. A to je v životě mnohem větší vítězství než i to první místo ve druhé kategorii.

Kromě toho, že vám ukáže vrstevníky takřkajíc „vaší krevní skupiny“, kteří vám v nouzi nikdy neodmítnou dát transfuzi životní energie, tedy OČJ vychovává kreativní, přemýšlivé, schopné mladé lidi, kteří se nebojí používat vlastní hlavu, věří sami v sebe, ve druhé lidi i v tento svět a kteří mají přes to všechno stále ještě analogové, a nikoli čistě digitální duše. Takové je podle mne ono neviditelné znamení účastníka Olympiády v českém jazyce... Vy, „očejáci“, byste se těmito slovy sami nejspíš nepopsali, a já vám naprosto rozumím; zkuste mi však prosím věřit, že mluvím pravdu, upřímnou a objektivní – že takoví jste, a já se vám už od roku 2014 snažím alespoň trochu přiblížit. Přesto si však troufám tvrdit, že existuje přinejmenším jedna oblast, v níž byla má „očejácká“ převýchova už téměř dokončena – z někoho, kdo ještě před pěti lety málem kolaboval při recitaci tříslokové básně, totiž olympiáda dokázala udělat člověka, který se neroztřepe (respektive se roztřepe jen tak přiměřeně), když má mít, co já vím, třeba i nějaký polooficiální proslov.

Dámy, pánové, „očejáčky“, „očejáci“, děkuji za pozornost.

² Část textu hymny Olympiády v českém jazyce, jejíž refrén zní: „Jen odhal všeho příčiny a cíle a zcela jinak zjeví se ti svět, v němž nebude ti nikdy dlouhá chvíle, když naučíš se o něm přemýšlet.“

Alena Mornštajnová v novém románu i na divadelních prknech

Erik Gilk, Filozofická fakulta UPOL

erik.gilk@upol.cz

Klíčová slova: současná česká próza, divadelní adaptace, české moderní dějiny, holokaust, Alena Mornštajnová

Key words: contemporary Czech prose, theatrical adaptation, modern Czech history, the Holocaust, Alena Mornštajnová

Alena Morštajnová, her new novel and its theatrical adaptation

The paper analyses and assesses the last novel of a successful Czech author Alena Mornštajnová (1963) – *Tiché roky* (The Years of Silence, 2019). Special attention is paid to a rather conventional depiction of the late socialist era and to elaborate picture of family environment in which the motive included in the title is effectively employed. The second part of the paper reviews the theatrical adaptation of Mornštajnová's previous novel *Hana* which was presented by the National theatre in Brno and directed by Martin Glaser. The play is a decent and thoughtful extension of the sense of the literary work and it uses artistic means and procedures to foster the dynamics of the play.

MORŠTAJNOVÁ, Alena. *Hana*. Adaptace a režie Martin Glaser. Premiéra: Brno: Mahenovo divadlo, 7. června 2019.

MORŠTAJNOVÁ, Alena. *Tiché roky*. Brno: Host 2019.

Před vydáním románu *Hana* (2017) byla lektorka angličtiny a překladatelka Alena Mornštajnová (*1963) jednou z mnoha českých prozaiček střední generace, již předtím vyšly dva nijak výjimečné romány *Slepá mapa* (2013) a *Hotýlek* (2015). Třetí román tuto situaci radikálně proměnil, když svým dosavadním, na české poměry zcela výjimečným nákladem zaznamenal fenomenální úspěch u čtenářů. Proto se zdálo být jen otázkou času, kdy dojde k jeho adaptaci do jiného uměleckého média. Ač si jej dovedeme představit jako zdařilý film, nakonec to bylo divadlo, které si román „přivlastnilo“. A je přirozené, že se tak stalo na půdě jedné ze scén brněnského Národního divadla, neboť autorka všechny své romány vydala v tamním nakladatelství Host, jež ji svým způsobem objevilo a vzorně se stará o její texty, a to jak po stránce typografické, tak propagační.

Nechceme neadekvátně generalizovat nebo předjímat, ale *Hana* pravděpodobně zůstane i v kontextu autorčina díla výjimečným textem. Jistě, všechny její romány mají společný prvek v prolínání osobního příběhu běžného, „malého“ člověka s velkými událostmi dějin, respektive v osudovém zásahu těchto dějin do života jedince. To je ovšem natolik obecná charakteristika, že takto můžeme označit – s nadsázkou řečeno – polovinu soudobé prozaické produkce. Mornštajnová ovšem na rozdíl od většiny svých konkurentů píše „normálním“, civilním jazykem, vyhýbá se – možná

programově – stylové zaumnosti a neholduje experimentování s románovou formou. To však zdaleka neznamená, že by neměla svoje prózy důkladně promyšlené.

Hana ovšem na rozdíl od dalších autorčiných próz vychází jako jediná z konkrétních historických faktů, s nimiž se autorka víceméně náhodou seznámila, ponořila se do jejich studia, a následně svoje znalosti při psaní románu využila. Možná by se dalo přímo konstatovat, že tyto reálné události, konkrétně jsou to tyfová epidemie, která vypukla na jaře 1954 v autorčině rodném Valašském Meziříčí, a životní osudy tamních Židů za druhé světové války, do prozaičky doslova vstoupily a ona je svedla při psaní románu dokonale propojit a uplést z nich základní motivickou síť. Přestože Mornštajnová prošla během přípravy románu mnohé prameny (a svoje inspirační zdroje snad ve všech rozhovorech poctivě uvedla), nikde se její znalost minulé skutečnosti nedává okázale najevo a ona vlastně ani není podstatná. Opravdu málokdy jsme svědky tak přirozeného a lehkého propojení historického námětu a uměleckého textu, který si ponechává svoje vlastní zákonitosti a plně podléhá autorčinu záměru.

Než došlo k uvedení divadelní hry na motivy tohoto románu, vydala prozaička svůj čtvrtý prozaický titul *Tiché roky*. Jeho text je strukturován do dvou vyprávěcích linií, které se pravidelně střídají. Kapitoly jsou jednoduše pojmenovány podle ústřední postavy té které linie (Otec a Dcera) a odlišeny časem i způsobem vyprávění. Časově obsáhlejší pásmo zprostředkované autorským vypravěčem je zaměřeno na otce Svatopluka Žáka, vypravěčkou druhé, časem příběhu zhuštěnější linie je jeho dcera Bohdana. Zatímco otcovské pásmo líčí celý Svatoplukův život a pokrývá dobu od třicátých let do současnosti, Bohdanino vyprávění je motivováno snahou rozkrýt rodinné tajemství a zjistit, proč ji babička omylem oslovila jako Blanku. Řešení této záhady je poměrně průhledné, stejně jako čtenář správně tuší, že se obě vyprávěcí linie v určitém momentu protnou.

Ke značné předvídatelnosti děje přispívá rovněž nakladatelská anotace na záložce, která bohužel prozrazuje až příliš. Jinak zdařilá obálka podobně jako u předchozího románu ztvárňuje jeden z motivů textu, přestože papírová vlašťovka rozhodně nepředstavuje fatálního hybatele děje, jakým byl věneček v případě *Hany*.

Mornštajnová zůstává silná v evokaci intimního prostředí a subtilních vztahů mezi rodinnými příslušníky, které se přirozeně proměňují s plynoucím časem. Podílí se na tom skutečně zdařilé využití ústředního motivu ticha s jeho významovými konotacemi, který vysvětluje název románu. V takto nastaveném mikrokosmu panuje dostatečně plastická atmosféra, prostá schematismu, postavy dýchají životem. Ilustrovat to můžeme na postavě otce, který si jako kovaný komunista sice vzal dívku z „kapitalistické“ rodiny a celý život s ní vedl politické rozepře, to mu však nebránilo chovat k ní nefalšovaný respekt (po její smrti se pak citově zhroutil).

Ve chvíli, kdy se z důvěrného časoprostoru uvnitř rodiny vystoupí do makrokosmu tehdejšího dějinného času, v němž je člověk zapojen do společnosti a přijal určité sociální role, proměňuje se životný jedinec v trpnou figuru či loutku naplňující (velmi nepřesně) obecně sdílenou představu o černobílosti totalitního režimu. Zatímco „mezi svými“ je Svatopluk sice problematický, nicméně milující manžel,

otec i dědeček, na veřejnosti vystupuje výhradně jako zlý a neslitovný komunista. A to i v případě zrady a následné smrti svého nejlepšího kamaráda, když mu odmítne pomoci po synově útěku za hranice: *Emigrace je závažné porušení zákona a Pavel si měl uvědomit, jaké to pro vaši rodinu bude mít následky. Jirka je nejen můj kamarád, ale především komunista. A rodiny komunistů musí jít příkladem. Bez výjimky.* (s. 133) Tehdy obětuje přátelský vztah ideologické poslušnosti, avšak když se v obdobné situaci ocitne paradoxně o pár let později, udělá vše pro záchranu své dcery, přestože ta pro změnu podvedla jej. Porovnání těchto paralelních situací vyprávějící o vlastním prospěchářství a bezohlednosti vůči druhým lépe než co jiného potvrzuje Svatoplukovu příslušnost k otrlým komunistickým funkcionářům.

S pomocí dalších klišé, frází, kadlubů a prefabrikovaných tezí vytváří Mornštajnová překvapivě konvenční umělecký obraz komunistického režimu. Nelze se zbavit dojmu, že tímto způsobem nadbíhá většinovému čtenáři, jehož názor na tehdejší dobu nikterak neproblematizuje. Naopak, utvrzuje jej v masmédiu udržované populistické iluzi, že o totalitě, údajně rozdělující společnost na jednoznačné viníky a oběti, všechno víme a můžeme za ní udělat pohodlnou tlustou čáru. Jinak bychom se v jejím podání jistě nedočteli podobných moudr, jako je tomu kupříkladu na straně 65: *Jenomže s vůdci je ta potíž, že vědí, co je nejlepší pro lidstvo, ale zapomínají, že to nemusí být nejlepší pro člověka.* Skoro by se chtělo říci, že ztvárnění historické doby je uzpůsobeno i tomu nejhloupějšímu čtenáři, který se bude po jejím dočtení (nastane-li ovšem taková situace) cítit jako výjimečný intelektuál. Právě takovému recipientovi jsou určeny i tučně zvýrazněné pasáže na konci a začátku každé kapitoly, které jej mají upozornit na jejich údajnou provázanost. Tento prostředek ovšem v textu postrádá jakoukoliv funkci, je vystavěn pouze na efekt, kterého si má všimnout každý čtenář a uznat autorčin kompoziční um.

Brněnské Národní divadlo v posledních letech uvedlo hned několik adaptací děl české literatury klasické i moderní, jež si přitom striktně ponechávají název původního díla. Uvedme především nezapomenutelná představení *Věvodkyně a kuchařka* podle stejnojmenného románu Ladislava Fukse a vančurovské *Rozmarné léto*. Obě tato představení byla provedena ve výrazné scénografii, jež skvěle využívala zvoleného prostoru, v prvním případě podlouhlého Mozartova sálu v Redutě, v druhém případě pak cirkusového šapitó.

Scénografie *Hany*, jež je výtvozem Martina Boráka, není v tomto směru žádnou výjimkou. Scéna po celou dobu poměrně dlouhého představení (téměř dvě a půl hodiny čistého času) zůstává neměnná a je poměrně jednoduchá: čelní průřez domečkem, který má ovšem další dvoje – čím dál širší – stěny. Tento trojí domeček působí prostě a jednoduše, avšak velmi účinně využívá hloubky jeviště, jímž Mahenovo divadlo disponuje, a v průběhu představení se dle potřeb zasouvá či vysouvá na kolejnicích, stejně jako dva jeho další obrysy. Působivost dotváří skvěle režírovaná hra s osvětlením scény i sněhobílých stěn domečku plně přejímajících barvu momentálně použitého osvětlení. Většina výstupů se sice odehrává přímo v domečku nebo na prknech před ním, ale příhodně se využívá i prostorů mezi jednotlivými stěnami,

lépe řečeno vrstvami jedné stěny, a dosahuje se tak překvapivé barvitosti a různorodosti při minimu použitých kulís.

Protože příběh románu je hutný a košatý a protože režisér Martin Glaser se rozhodl jej ve svém celku možná až pietně přenést na prkna, vyřešil tuto okolnost několika prostředky, jež děj výrazně urychlují. Jedná se hlavně o simultánnost a prostupnost některých scén, jimž slouží ono prostorové rozdělení jeviště formou třívrstvého domečku. Simultaneita slouží ke konfrontaci dvou situací, čímž se daří skvěle obnažit absurditu historického času, do něhož je děj zasazen. Týká se to tragičnosti a děsivosti holokaustu a Hanina traumatu přeživšího Žida na jedné straně a lehkomyšlnosti, rozjařilosti či dokonce hlouposti mladých a nic nechápajících lidí na straně druhé.

Nejen tady, ale i v jiných výstupech je dobře patrná, takřka hmatatelná nemožnost nebo neschopnost porozumět zkušenosti holokaustu. Tato zkušenost je natolik extrémní, že prostě není žádnými komunikačními prostředky přenosná. V Hanině případě k tomu navíc přistupuje v některých případech oprávněný pocit viny za to, že svým jednáním či naopak pasivitou přivodila smrt či pokazila život mnoha svým blízkým. Emotivně silné jsou rovněž simultánní monology sester vystihující jejich radikálně odlišnou životní situaci: Róza se skrývá na půdě domu Karáskových, Hana zažívá transport do Terezína. Podobně je tomu v případě milostného vztahu: zatímco Róza se s Karlem milují v posteli, Hana je ve stejnou chvíli téměř znásilňována v Terezíně chlapcem z kuchyně, který si tímto způsobem vybírá odměny za extra přiděly pro svoji „přítelkyni“. Natožpak když je vedle sebe demonstrováno těhotenství obou sester: Róza povije holčičku Miru, o kterou se později bude muset Hana jako o svoji neteř postarat, naopak Haně je vyvolán předčasný porod a děťátko zlikvidováno, protože v koncentračním táboře je těhotenství zakázáno.

Švébytným způsobem pracuje režisér s prostředky urychlujícími děj, které se týkají postav přítomných ve stejný moment na jevišti a jejich vzájemné komunikace. Jsou to předně rychlé a nesignalizované přechody z přítomného dění do minulosti nebo budoucnosti v řeči postav. Když se o někom hovoří, často je vpovzdálí přítomen nebo vpadne do popředí a stane se postavou hrající. Podobně se výstupy jdoucí po sobě navzájem prostupují tak, že první výstup pokračuje a zároveň už jsou v jiném segmentu scény přítomny postavy z výstupu následujícího. Jindy zase jeden aktér o druhém mluví, jako by nebyli právě spolu, jako by ten druhý ani nebyl přítomen. Tyto prvky jsou inherentní součástí představení, dalo by se říci téměř jeho uměleckým principem, a podílejí se na jeho celkovém vyznění.

Stejně tak je přirozené ztvárnění holokaustu, který i třicet let po pádu železné opony zůstává konjunkturálním tématem, a ne jeden autor při psaní kalkuluje s jeho popularitou. To ovšem není případ románu A. Mornštajnové ani jeho divadelní adaptace, v nichž má židovská tragédie pevné místo a není zde přítomna sama za sebe, ale jako promyšlený tah, nesoucí zásadní vliv na pochopení ústřední postavy. Na srdceryvný a na divákovy city až příliš útočící efekt je vystavěna snad jen předfinální scéna, v níž Hana navrátivší se z lágru vede střídavě dialog se všemi dosud zúčastněnými. Ti, ať už v danou chvíli žijí nebo mrtví, tvoří pozoruhodný davový výjev, téměř antický chór.

Eva Novotná coby mladší i starší verze Hany potvrdila pověst první dámy brněnských divadelních prken. Zdá se neuvěřitelné, že svoji brilantní roli komorné ve výše zmíněném představení *Věvodkyně a kuchařka* dokázala v *Haně* svým hereckým uměním ještě překonat. Při výstupech starší, „dospělé“ Hany po jejím návratu z osvětimského pekla s rozcuchanými šedivými vlasy, šouravými kroky, s rezignací na veškeré hmotné statky, s totální apatií vůči okolnímu světu, který má pro ni jen pohrdání či výsměch a v lepším případě ji považuje za duševně vyšinutou, běhá divákům mráz po zádech. Hrdinka je v hereččině podání vskutku dechberoucím ztvárněním „autentického“ židovského utrpení. Podobně jako je nelze předat a zprostředkovat tomu, kdo je nezažil, není ani možné jednoduše referovat o geniálním umění E. Novotné. To lze jediné zažít.

Glaserova adaptace románu A. Mornštajnové je představení sice vůči předloze uctivé a s příběhem v podstatě totožné, avšak zvolenými inovativními prostředky zintenzivňuje smysl a poslání jejího prozaického díla. Nejde o samoučelný experiment, ale o vydařený koncept.

Jazyková poradna

Mnoho žáků, nebo mnozí žáci?

Milan Hrdlička, Fakulta pedagogická ZČU

mhrdlick@kcj.zcu.cz

Klíčová slova: číslovka, kvantita, přídavné jméno, varianta, význam

Key words: numeral, quantity, adjective, variant, meaning

Mnoho žáků, or mnozí žáci?

We comment the differences between using the numeral *mnoho* and the adjective *mnohý* as noun premodifiers. We claim that language users should use these efficiently and accurately.

Mezi tvaroslovně nejobtížnější a významově nejpestřejší slovní druh patří číslovky. Jejich sémantický základ představuje kvantovost, obecně tedy vyjádření určitého či neurčitého množství. Numerálie mohou označovat prostý počet (*tři studenti*), počet souborů (*troje dveře*) či druhů (*trojí dveře*), pořadí (*třetí závodník*), násobnost (*tříkrát, natříkrát, trojnásobný, trojnásobně, trojmo, trojitý, napotřetí*), velikost dílů nebo celku (*třetina, trojice*) a mnohé významy další¹ (Hrdlička, 2011, 2015).

¹ K zajímavostem patří skutečnost, že číslovky určité (vyjádřitelné číselně) někdy nabývají významů číslovek neurčitých: *Tisíceré díky!* (děkuju moc), *Máme času milion* (spoustu), *Slyšel to snad po sté* (velmi často), *Měl sto chutí tam nejít* (vůbec tam nechtěl jít), *Bylo nás tam pět a půl* (velmi málo, téměř nikdo, blíže Porák, 1958). Úhrnné číslovky zase signalizují, že se nejedná o prostý počet, nýbrž o zdůraznění kompaktního, vnitřně strukturovaného celku (čtyři roční období versus čtvero ročních období).

Vymezení numerálií v lingvistické bohemistice se jeví jako dosti liberální, neboť tento slovní druh nemá pevně a ostře stanovené kontury. Kvantitu totiž v češtině vyjadřují výrazy povahy substantivní (*desetina, stovka*), adjektivní (*první, desátý*), pronominální (*jeden*), adverbialní (*trochu, několik*), čemuž odpovídá i rozmanitá škála možného a povahou velmi často variantního ohýbání² (pochopitelně s výjimkou výrazů nesklonných, např. *moc, párkrát, několikero*).

Při vyjadřování neurčitého množství se v současném českém jazyce často setkáváme s konkurenčními možnostmi formálního ztvárnění propozičního obsahu výpovědi, srov. *Mnoho žáků test z matematiky nenapsalo* proti *Mnozí žáci test z matematiky nenapsali*. Je možné nalézt mezi těmito sděleními nějaký relevantní rozdíl? Pokud ano, v čem případné odlišnosti spočívají?

Nahlédneme-li do vybraných mluvnic českého jazyka, shledáme, že danou paralelu dílem nerozebírají, dílem mezi zmiňovanými výpověďmi zásadnější rozdíl nespatřují, resp. odlišnosti mezi podobnými sdělení nijak blíže nekomentují. Kupř. Havránek – Jedlička (1981, s. 218) uvádějí: „Číslovka *mnoho* (a zřídka i *tolik*) se objevuje také v adjektivní podobě složené *mnohý*³ (zř. *toliký*) v platnosti přívlastku, srov. 3. p. *k mnohým zkušenostem*, 6. p. *v mnohých případech* (vedle *k mnoha zkušenostem*, *v mnoha případech*).“

Jedná se skutečně o vyjádření rovnocenná? Jsou zmíněné variantní výrazy opravdu volně zaměnitelné? K podobným postojům se stavíme rezervovaně. Domníváme se totiž, že v obdobných případech určité rozdíly a významové nuance existují.

Při podrobnějším rozboru se jistě odlišnosti – a to nikoliv nepodstatné – podle očekávání objevují. Na základě našich poznatků se uvedené případy liší v následujících aspektech:

1. Základní číslovka neurčitá *mnoho* na rozdíl od přídavného jména *mnohý* vyžaduje tvar počítaného předmětu v množném čísle (*Mnoho žáků výklad nepochopilo*), kdežto povahou tvrdé „kvantitativní adjektivum“ nikoliv – přídavné jméno se může běžně vyskytovat i s pojmenováním v singuláru (*Mnohý žák výklad nepochopil*).
2. Bezrodé, a proto uniformní numerale *mnoho* se s počítaným předmětem neshoduje v rodě (*Na obor se hlásilo mnoho chlapců / dívek / děvčat*), zatímco u adjektiva *mnohý* k mluvnické shodě dochází, a to ve všech jmenných kategoriích, tedy v rodě (v případě maskulin také v životnosti), v čísle i v pádě (*Mnozí chlapci se hlásili i na jiné obory; Mnohé výrazy byly nespisovné; Mnohé dívky byly přijaty na základě odvolání; Mnohá děvčata byla nakonec odmítnuta* aj.).
3. Další rozdíl nalézáme v povaze jmenného doplnění (v charakteru počítaného předmětu). V případě číslovky *mnoho* je v zásadě povinné, v komunikaci

² Srov. *Stalo se to před dvě stě padesáti dvěma lety / dvěma sty padesáti dvěma lety / před dvě stě dvaapadesáti lety / před dvěma sty dvaapadesáti lety*.

³ Cvrček a kol. (2010, s. 198) uvádí tvrdé adjektivum *mnohý* mezi přídavnými jmény s největší četností výskytu.

vyžadované, srov. *Mnoho studentů na tu přednášku nepřišlo*⁴, což ovšem neplatí o paralele *mnozí*, u níž je možné explicitně nevyjádřený denotát jednoznačně vyrozumět ze situace, z kontextu: *Mnozí (studenti nebo studenti a studentky) na tu přednášku nepřišli*.

V souvislosti s potenciální implicitností sdělení uvádíme ještě další alternativu, a sice vynechání počítaného předmětu u vyjádření obecnější nebo vágnější povahy; je však možné (opět na pozadí náležitého kontextu nebo dostatečně zřetelné situace) do výpovědi určitý formálně nevyjádřený denotát spolehlivě dosadit: *Mnohé se tam od té doby změnilo; Jeho podivné chování svědčilo o mnohém; Pro mnohé to bylo nemilé překvapení* apod.

4. V souvislosti s významovými nuancemi poukazujeme ještě na jednu skutečnost, která je do určité míry diskusní. Na základě řečových zkušeností formulujeme poznatek, že číslovka neurčitá vyjadřuje především nebo výlučně prostý, blíže nedefinovaný počet, kdežto z užití jejího adjektivního konkurenta lze vyrozumívat ještě dílčí sekundární sdělení, které (absolutní) vyznění výpovědi poněkud tlumí a modifikuje. Řekne-li mluvčí kupř. *Mnozí žáci test z matematiky nenapsali*, jeho komunikačním záměrem může podle našeho soudu být i nevyřčené naznačení, že „někteří z nich ale test z matematiky úspěšně zvládli“.
5. Rozdíl mezi oběma vyjádřeními je v neposlední řadě rovněž i ve stylu (užití adjektiva je formálnější, vázané na pouze některé funkční oblasti, zejména na sféru odbornou, publicistickou) a v četnosti užití v komunikaci: neurčitá číslovka základní je co do výskytu frekventovanější⁵.

Odlišnosti mezi výpověďmi typu *Mnoho žáků test z matematiky nenapsalo* a *Mnozí žáci test z matematiky nenapsali* jsou tedy, jak jsme se pokusili naznačit, nezanedbatelné. Mnohdy jsou zaměnitelné, ne však vždy. Poučený, zkušený uživatel jazyka by si měl být těchto nuancí a odlišností vědom a měl by jich ve svém řečovém projevu funkčně a účelně využívat.

⁴ Variantu s elidovaným počítaným předmětem (*Mnoho nepřišlo*) je možné hodnotit jako defektní, nenoremní, nesystémovou. Eliptické případy jsou ojedinělé (*Mnoho (vody, srážek) nenapršelo*).

⁵ Podrobněji o problematice viz následující publikace: CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010. HAVRÁNEK, B.; JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*. Praha: SPN, 1981. HRDLIČKA, M. K užívání českých číslovek a číselných výrazů (se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku). *Studie z aplikované lingvistiky*, 2, 2011, s. 11–22. HRDLIČKA, M. *Vo vobecně češtině a jiné příběhy*. Praha: Karolinum, 2015. PORÁK, J. O neurčitém významu číslovek určitých. *Naše řeč*, 41, 1958, s. 241–251.

Česká škola bez hranic a česká jazyková budoucnost v zahraničí

Ivana Bozděchová, Filozofická fakulta UK

bozdiaff@ff.cuni.cz

Na začátku srpna 2019 se v Praze již po jedenácté a opět pod záštitou ministra zahraničních věcí ČR a MŠMT uskutečnila mezinárodní konference českých škol v zahraničí. Uspořádal ji jako obvykle spolek Česká škola bez hranic na závěr *Týdne češtiny ve světě 2019* a letos navíc také jako začátek projektu *Den české diaspory*, který bude formou virtuálního setkání v listopadu 2019 věnován 30. výročí sametové revoluce. Na konferenci se sešlo 75 učitelů češtiny z 18 zemí.

Spolek *Česká škola bez hranic* koordinuje činnost jednotlivých Českých škol bez hranic (ČŠBH) a spolupracujících škol v zahraničí¹. Tyto školy nabízejí výuku češtiny a českých reálií pro děti českého původu ve věku od 18 měsíců do 15 let jako doplněk jejich každodenního vzdělávání v místních školách. ČŠBH byly postupně zakládány od roku 2003, a vznikla tak mezinárodní síť škol s vlastním návazným vzdělávacím systémem. Pobočky fungují v Paříži, Londýně, Mnichově, Curychu, Bruselu, Ženevě, Drážďanech a Rhein-Mainu a spolupracuje s nimi přes čtyřicet dalších škol v Evropě a v Americe. V současné době tak spolek spravuje více než 110 škol, které navštěvuje 3400–3500 žáků.

Do ČŠBH docházejí vícejazyčné děti a vyučují se v nich předměty *český jazyk a literatura* a *dějepis – zeměpis českých zemí* (od 1. do 9. třídy) podle vlastního vzdělávacího programu v rozsahu požadavků Rámcového vzdělávacího programu MŠMT ČR, týkajících se získaných klíčových kompetencí, očekávaných výstupů i rozsahu hodinových dotací. Výukový program ČŠBH vznikl na základě dlouhodobé spolupráce vyučujících pedagogů, studia problematiky bilingvní výchovy i diskusí s rodiči, lingvisty a pedagogickými odborníky.

Vlastní konferenci ČŠBH předcházely semináře a metodické kurzy pro učitele, vedené lektory z Ústavu pro jazykovou a odbornou přípravu UK a dalšími odborníky a zaměřené na témata jako *Hodnocení písemného projevu aneb tolik chyb a téměř plný počet bodů?*, *Využití IT aplikací pro výuku dětí*, *Mezipředmětové vztahy ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ v českých školách v zahraničí* aj. Také v pracovní části programu konference zazněla odborná (především metodická a širše lingvodidaktická) témata, jako *Jazyky a zapomínání* (L. Doleží se zamýšlela nad faktory ovlivňujícími ztrátu jazyka především ve vícejazyčné situaci a v dětství

¹ Blíže o ČŠBH viz též: BOZDĚCHOVÁ, I. České školy bez hranic — letní setkání v Praze. *Bulletin ČSÚZ*, srpen 2014, s. 14–15; Týden češtiny ve světě 2015. *SALi* 6, č. 2, 2015, s. 170–172; Dvě pražské konference o češtině ve světě. *Bulletin ČSÚZ*, srpen 2015, s. 10–11; V Praze se opět sešli zástupci Českých škol bez hranic. *Bulletin ČSÚZ*, srpen 2016, s. 11–12.

a nad rolí emocí), *Čeština jako druhý jazyk* (K. Vodičková rozlišila češtinu pro cizince a češtinu jako druhý jazyk a obě výukové situace ilustrovala motivací, vyučovacími metodami, cíli a dovednostmi atd. Toto téma se stává stále aktuálnějším i při výuce češtiny na českých školách – jak bylo v přednášce uvedeno, ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo školy v ČR 4,25 % cizinců), *Čtenářská gramotnost v 1. ročníku* (M. Novotný představil principy vzdělávacího programu „Čteme a píšeme s Agátou“ a názorně naznačil možnosti využití metody tří startů při výuce češtiny pro cizince) nebo *Pohádka nás naučí ... mnoho* (S. Doláková demonstrovala inovativní techniky výuky, jak pomocí pohádek učit žáky porozumět textu, soustředěně poslouchat, jak jejich téma využívat pro jazykové a komunikační činnosti, říkanky, pohybové i didaktické hry apod.).

V průběhu konference dále proběhla řada diskusí a kulatých stolů, během nichž si učitelé vyměňovali zkušenosti z každodenní praxe i inspirace k další činnosti, zařazeny byly také debaty se zástupci partnerských institucí (MZV, MŠMT, Česká centra) nebo prezentace (nových) výukových projektů (mapa společenských stereotypů) či novinky ze současné literatury pro děti a mládež. Byly vyhlášeny výsledky *Olympiády českého jazyka v zahraničí*, která proběhla pilotně ve školním roce 2018/2019 poprvé, a to ve dvou kategoriích (2.–4. třída, 5.–7. třída). Celkem se zúčastnilo 65 žáků ze sedmi škol: Brusel, Curych, Drážďany, Londýn, Paříž, Rhein-Main a Ženeva. Výsledky potvrdily velmi dobrou úroveň všech zúčastněných a rozdílly se mnohdy počítaly na setiny bodu. Nakonec se jako první umístil v 1. kategorii žák z ČŠBH Brusel, v 2. kategorii zvítězil žák z Ženevy. První kladné zkušenosti s olympiádou vyvolaly zájem, a tak se ČŠBH do soutěžního klání zapojí i v příštím školním roce.

Konference i metodické kursy poskytly prostor k setkání a výměně zkušeností učitelům češtiny v zahraničí. Zároveň byl znovu deklarován význam českého školství v zahraničí, které tam stále výrazněji reprezentuje českou přítomnost a pomáhá vytvářet most mezi českou společností doma a v zahraničí.

11. setkání učitelů u krajanů a lektorů češtiny v zahraničí

Jiří Hasil, Filozofická fakulta UK

jiri.hasil@ff.cuni.cz

Dům zahraniční spolupráce (dále DZS) se významnou měrou podílí na realizaci usnesení vlády ČR č. 348 ze dne 13. 5. 2015 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 až 2020. V rámci výše uvedeného usnesení je umožněno vysílání lektorů českého jazyka a literatury na zahraniční vzdělávací instituce (univerzity) a vysílání učitelů k českým krajauským komunitám v zahraničí. Aktuálně je otevřeno ve 24 zemích čtyř kontinentů (Evropa, Asie, Afrika) celkem 35 lektorátů a ke krajauským komunitám do zahraničí je vysláno celkem 15 učitelů, a sice do Evropy, Jižní i Severní Ameriky a Austrálie / Nového Zélandu. Učitelé i lektori jsou vlastně neoficiálními honorárními konzuly české kultury a českého jazyka v zemích svého působení a odevzdávají zde často ne plně oceněnou, ale o to více záslužnou práci.

DZS již tradičně organizuje o letních prázdninách setkání těchto učitelů a lektorů se zástupci MŠMT, MZV, Parlamentu ČR, DZS a s českými bohemisty, které se koná v Praze v DZS. Tato setkání slouží k výměně zkušeností a sdílení novinek a dalších informací z výuky češtiny v zahraničí i k seznámení lektorů a učitelů s novinkami v oblasti české kultury.

31. července 2019 se uskutečnilo toto setkání již po jedenácté a jeho program byl opravdu velmi nabídný.

Dopolední část zahájilo přivítání všech zúčastněných a pozdravné projevy oficiálních hostů, zástupců MŠMT, MZV, DZS a Senátu Parlamentu ČR. R. Fučíková prezentovala projekty Češi v Americe a Velké české ženy a M. Nekola informoval o projektu Čechoslováci ve světě. Zajímavá byla panelová diskuse nazvaná Zkušenosti s financováním doprovodných aktivit, v níž zástupci různých institucí seznámili lektory a učitele s možnostmi financování nejrůznějších projektů, které mají přispět k podpoře zájmu o studium českého jazyka a české kultury. Největší zájem vzbudilo vystoupení Ivana Wilhelma, jenž informoval o nové aktivitě Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových, jejímž cílem je podporovat mladé české krajany v jejich studiu na pražských vysokých školách.¹

Polední přestávku určenou k občerstvení využili účastníci setkání k osobním rozhovorům, při nichž si neformálně vyměňovali své zkušenosti z výuky češtiny v zahraničí a diskutovali i se zástupci českých institucí a s reprezentanty české bohemistiky.

Odpolední program byl věnován odborným bohemistickým přednáškám. Helena Chýlová nazvala svou přednášku Youtube jako fenomén dnešní doby a možný zdroj inspirací o současné mluvené češtině. Posluchače zaujala především poukazem na

¹ Blíže viz <http://www.hlavkovanaadace.cz/verejna_vyzva_2019.php>

využití kanálu Youtube při výuce praktického českého jazyka. Martin Prošek ve své přednášce představil databázi poradenských dotazů jazykové poradny Ústavu pro jazyk český AV ČR. I tato přednáška vzbudila zájem posluchačů.

Účastníci setkání obdrželi jako upomínku na setkání výtisk 11. čísla časopisu *Krajiny češtiny*², který DZS vydává, dále časopis *Český jazyk a literatura* a další číslo publikace *Češi ve světě, příběhy*, jež seznamuje s osudy české krajanské komunity v Chorvatsku³ a také propagační materiály DZS.

11. setkání učitelů u krajanů a lektorů češtiny v zahraničí proběhlo v přátelské a dělné atmosféře, splnilo své poslání a snad přispěje ke zkvalitnění výuky českého jazyka a české kultury na lektorátech češtiny na zahraničních univerzitách a u krajanů.

O dieťati, jazyku, literatúre: inspirace nejen pro vědce

Kamila Homolková, Filozofická fakulta UK

kamila.homolkova@ff.cuni.cz

O dieťati, jazyku, literatúre s podtitulem *Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie* je časopis, který od roku 2013 pololetně vydává Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově. Prostřednictvím didaktických a lingvodidaktických přístupů se zaměřuje na rozvíjení komunikační a literární kompetence u nejmenších dětí i dospívajících. Časopis navazuje na tradici periodického sborníku *Slovo o slove*, jenž na téže půdě vycházel jednou ročně po dobu šestnácti let (1995–2010).¹ Přestože časopis vychází na Slovensku, spolupracují na něm i čeští odborníci v oblasti vzdělávání a didaktiky českého jazyka (např. Marie Čechová, Karel Šebesta aj.). Příspěvky jsou ve slovenském, českém, popřípadě anglickém jazyce. Všechny jsou navíc na stránkách Prešovské univerzity přístupné online.²

Každé číslo je zaměřeno tematicky. V prvním čísle v roce 2019 se časopis věnoval tématu výzkumu a praxi vyučování angličtiny jako cizího jazyka, ve druhém budou představeny žánrové aspekty obrazových narativů. V loňském roce byly stěžejními náměty aktuální témata a otázky výzkumu pro děti a mládež (2018, číslo 2) a aktuální otázky vývojové lingvistiky a lingvodidaktiky (2018, číslo 1).

² Dostupné z: <<https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/obecne-informace-o-krajinach-cestiny/>>

³ Dostupné z: <<https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/cesi-ve-svete-pribehy/>>

¹ Dostupné z: <www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odj/>

² Dostupné z: <www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odj/cisla-na-stiahnutie>

Časopis respektuje členění na pět základních částí: vědecké studie, diskuse, odborné články, rozhledy a recenze a odborné aktuality. Vědecké studie bývají teoretického i edukativního zaměření. Vyučující na základních a středních školách i čtenáře ČJL by mohla zajímat mimo jiné např. studie Marie Čechové *Vývoj české lingvodidaktiky na pozadí časopisu Český jazyk a literatura* (2016, číslo 1), jež zachycuje proměny názorů na vyučování mateřskému jazyku tak, jak se v tomto časopise odrážely od jeho vzniku v roce 1950 do současnosti. Z diskusí je pro náš okruh zajímavý např. příspěvek Davida Dziaka s názvem *Prečo je užitočné zábavne s deťmi rozprávať o jazyku a literatúre* (2018, číslo 2), v němž poukazuje na fakt, že lyrika bývá pro žáky nejméně oblíbeným literárním druhem, a proto je zapotřebí představovat ho hravou a tvořivou formou (uvádí také konkrétní semináře pro žáky, v nichž mají možnost věnovat se tvůrčímu psaní). Z odborných článků zmiňme např. problematiku překladu klasické literatury. Autorka Martina Matyášová v příspěvku *Erbenova kytice v slovenskej literatúre pre deti a mládež* (2015, číslo 1) představuje nejen překlad do slovenštiny jedné ze základních českých knih povinné školní četby, který vznikl v roce 1977, ale také obtíže, s nimiž se překladatel setkává, přestože výchozí a cílový jazyk si jsou velmi podobné. Není totiž možné jen přeložit text do slovenštiny, protože by lehce ztratil estetickou kvalitu i výpovědní hodnotu.

Okolo lesa pole lán,
hoj, jede, jede z lesa pán,
na vraném, bujném jede koni,
vesele podkovičky zvoní,
jede sám a sám.

Okolo lesa žirny lán,
oj, cvála z lesa, cvála pán,
vraného, bujného má koňa,
veselo podkovičky zvoní,
cvála celkom sám.

Ukázka originální a slovenské verze balady Zlatý kolovrat ze sbírky Kytice K. J. Erbena.

Sekce věnovaná rozhledům a recenzím představuje nové publikace, vzdělávací akce a jiné. Patří sem např. recenze monografie Radany Metelkové Svobodové *Čtenářská gramotnost žáků mladšího školního věku a možnosti jejího formování v prostředí školy* (2015, číslo 2), jejíž autorkou je Ludmila Liptáková. Publikace je nejen spolehlivým zdrojem orientace v této problematice, ale přináší také edukační implikace a doporučení pro učitelskou praxi. Z toho důvodu by neměla uniknout pozornosti pedagogů, lingvodidaktiků ani studentů učitelství.

Poslední oddíl, odborné aktuality, krátce informuje o aktuálních událostech či přednáškách. Tou je např. přednáška *O smrti v literatúre pre deti a mládež* (2018, číslo 2), již v dubnu 2018 na Pedagogické fakultě PU proslovila Milena Šubrtová z PF Masarykovy univerzity v Brně.

Inspirace pro vyučující

Časopis přináší přehled nejnovějších výzkumů a aktuálních problematik a tím také nápady a tipy pro učitele, které mohou sami využít ve výuce. Jedním takovým návodem může za všechny být např. studie Svetlany Homořové a Martina Klimoviče

Dětské pisatelie v akci: potenciál metody párového psaní na výskumné a edukačné účely (2017, číslo 2). Text sleduje potenciál *metody párového psaní* u dětí mladšího školního věku, ale také praktické užití této metody ve vyučování slovenského jazyka, slohu, komunikace a literatury v primárním vzdělávání. Vychází z předpokladu, že rozvíjení schopnosti tvořit text v souladu s poznáváním jeho struktury a vlastností má být jedním z cílových požadavků jazykově-komunikačního vzdělávání (Liptáková a kol., 2011). Zatímco metoda párového čtení je již poměrně známá,³ pojem párové psaní se zatím tolik aktivně nevyužívá (častěji se setkáme např. s pojmem kolektivní psaní, které ale značí větší skupinu tvůrců, či tvůrčí psaní).

Psaní je kognitivně náročný proces, který je podmíněný úrovní jazykovou, komunikační i úrovní textových znalostí, přičemž důležitou roli hrají i další kognitivní aspekty (Flower – Hayes, 1981). Začíná plánováním idejí a jejich organizací, pokračuje vlastním psaním (při němž se odehrávají procesy artikulování hlásek a zapisování písmen) a končí posuzováním textu, během něhož pisatel text hodnotí a reviduje. Myšlenka využívat metodu párového psaní ve vzdělávání vychází z myšlenky L. Vygotského, že proces učení probíhá v interakci v sociálním prostředí, tedy že na rozvoj znalostí a schopností žáka může mít významný vliv např. dospělý či zdatnější žák (Homoľová – Klimovič, 2017; Vygotskij, 2004).

Návrh využití v učitelské praxi

V praxi výuky českého jazyka může být párové psaní využito v jedné řídě, a to vhodným nakombinováním dvojic. Využít se dá ve slohu (např. při vytváření konkrétního slohového útvaru), literatuře (např. domýšlení příběhu) i gramatice (např. procvičování teoretické stránky učiva). Dle vyučovacího záměru se odvíjí i délka celé aktivity (práce na celou hodinu či 10–15 minut). Formátů, kterými se úkolu zhostit, je více:

1. Jeden žák může být tvůrcem textu, druhý zapisovatelem (přičemž o všech aspektech textu spolu mohou diskutovat).
2. Žáci se mohou ve vymýšlení příběhu i jeho zapisování libovolně či dle pokynů učitele střídát.
3. Žáci tvoří text společně a zapisují jej dle společné domluvy.

Celá aktivita může mít tedy např. následující podobu:

1. Učitel zadá žákům textovou úlohu (název, první větu textu, závěrečnou větu textu, slova, která se musí v textu objevit, atd.), přičemž práce žáků je navozena motivačním představením tématu nebo motivačním rozhovorem.
2. Žáci se domluví na svých rolích – zapisovateli a tvůrci (viz výše).

³ Metoda z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Využívá se při práci s obsahově či formálně náročným textem, přičemž žáci pracují ve dvojicích a navzájem se podporují a spolupracují. Je vhodná především pro druhou fázi – uvědomění si významu nových informací při práci s textem (odborným i uměleckým). STEELE, J. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka V. Praha: Kritické myšlení, 2007.

3. Následuje společná práce podle domluveného formátu, v požadované délce a rozsahu.
4. Závěrečné doplnění a upravení textů.
5. Představení práce ostatním a následné využití a hodnocení úkolu dle záměru vyučujícího.

Párové psaní umožňuje učitelům odhalit mnohé v procesu tvoření textu i sociální práci žáků. Práce ve vhodně vytvořených dvojicích navíc může zvýšit kvalitu výsledných textů, a tím i sebevědomí žáků. Spolupráce obou partnerů při organizaci i tvoření textu navíc může přispět ke zlepšení jazykových, komunikačních i textových znalostí žáků.⁴

Z literárního muzea: Josef Václav Frič

5. 9. 1829 Praha – 14. 10. 1890 Praha

Viktor Viktora, Pedagogická fakulta ZČU

vviktora@kej.zcu.cz

„(...) podél schodů v třech řadách (...) postavili se střelci a zamířili puškami nahoru očekávající deputaci s Thunem sestupující (...) I já před první řadou hleděl s tlukoucím srdcem vzhůru, naslouchaje kročejům nad sebou, a když objevily se první hlavy za rohem proti nám, pokynul jsem svým a zavolał: „Namiřte zbraň!“ Deputace s Thunem objevila se (...) a spatřivše nás (...) zaraženě stanula. I zadíval jsem se na ně – vřelat mi hrud hñěvem takořka na každého z nich, na jednoho co úhlavního nepřítel, na druhého co politického odpůrce, na toho co na slabocha, na onoho co věrolomce, na jiného co zdatného protivníka a na posledního co člověka, jehož věru škoda nebude! – an tu zřím zrovna po pravé straně propouštěného zeměsprávce Šafaříkovu předústojnou všech smrtelníků mi nejdražší, tudíž nedotknutelnou hlavu! – Podpíralť i on, ač zadumán i starostliv, spolu s Palackým, z vazby na svobodu propouštěného hraběte Thuna. Byl jsem odzbrojen – „Spusťte zbraň!“ vykřikl jsem na svou chasu. – „Máme prohráno! Jsme zrazeni!“ – Odpásav nato svou pobočnou zbraň, praštil jsem šaršounem svým o dláždění a prohlásil, že skládám tímto své velení řku (...) „Bojujem tu nadarmo. Jsme nepříteli úhlavnímu na milost

⁴ K tématu je možno využít i další zdroje: FLOWER, L.; HAYES, J. A. Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 1981, roč. 32, č. 4, s. 365 – 387. HOMOLOVÁ, S.; KLIMOVIC, M. Dětskí pisatelé v akci: potenciál metody párového písania na výskumné a edukačné účely. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2017, roč. 5, č. 2, s. 41–61. LIPTÁKOVÁ, L. A kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Pedagogická fakulta, 2011. STEELE, J. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka V. Praha: Kritické myšlení, 2007. VYGOTSKIJ, L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.

vydání, v táboře našem zvítězilo babství!“¹ Tak Josef Václav Frič vzpomíná na kritické okamžiky v Klementinu za svatodušního povstání roku 1848, kdy deputace představitelů národa vyvedla Lea Thuna ze zajetí studentů a bez záruk dosáhla jeho propuštění na svobodu.

J. V. Frič se ve třísvazkových *Pamětech* představuje jako excelentní vypravěč a nepominutelný autor memoárové literatury. Charakteristiky osobností tehdejší doby jako by vystupovaly z rámu mistrných portrétistů, poznámky a vhledy do politických zápasů i situací se blíží uvažování moderního politologa.

Dynamika a bystrost Fričova uvažování tvoří paralelní linii k jeho osudům. Málokdo z českého literárního světa prožil tak bouřlivý život. Rodina respektovaného pražského advokáta Josefa Františka Friče, který také přednášel na Právnické fakultě pražské univerzity, i s osmi sourozenci vytvářela harmonické a zajištěné zázemí. V přátelském kruhu se tu scházely obrozené osobnosti, mezi ně zavítal i pozdější místodržící Leo Leopold Thun, s nímž se mladý Frič střetl za svatodušních bouří. Zde také krystalizovala jistá averze mezi mladým Fričem a Františkem Palackým. Jenže mladík nedokázal žít v klidu. Celý jeho život byl kaleidoskopem improvizace, neuvěřitelných životních epizod i romantických zápletek. Přitom byl svědkem i aktérem zlomových situací politického života, kulturních událostí i osudů řady obrozených osobností.

Po absolvování Akademického gymnázia J. V. Frič fingoval svou smrt pádem ze skály v Česko-saském Švýcarsku a utonutím v Labi. Přes Hamburk a Londýn se dostal do Paříže. Zde mimo jiné absolvoval výcvik ve vojenské akademii polských emigrantů. Vrátil se v roce 1847, energicky vpadl svými radikálně demokratickými názory do předbřeznového ovzduší, za červnové revoluce 1848 velel studentským vzbouřencům. Podařilo se jim zadržet místodržícího Thuna, který bez doprovodu přelézal barikádu u Staroměstské mostecké věže a mířil do Celetné ulice za maršálkem Alfredem Windischgrätzem. Následovaly útek na venkov, do Uher a Záhřebu, účast v oddílech slovenských dobrovolníků bojujících proti revolučním Maďarům, zranění (byl zasažen šavlí do ramene), léčení ve Vídni. Po amnestii se vrátil do Prahy, ale bouřlivá krev ho hnala do dalšího dobrodružství – májového spiknutí 1849. Osmnáctiletý trest si odbýval spolu s Karlem Sabinou v komárenské pevnosti. Nečekaná amnestie ho vrátila v roce 1854 domů. Okamžitě začal organizovat mladé literáty a výsledkem byl v roce 1855 almanach *Lada Niöla*, připomínající litevskou bohyni jara a dokazující, že ani za bachovského absolutismu česká literatura nehyne. Přispěl také o tři roky později do almanachu *Máj*, i když byl zklamán, že epochální význam byl přiznáván jen *Máji*.

Nezdržel se „rebelantských“ vystupování i publicistiky, takže v roce 1858 byl opět zatčen a uvězněn v sedmihradském Dečši. O rok později mu bylo dovoleno odejít do zahraničí. A tak se střídaly Paříž, Londýn, Berlín, Petrohrad, Záhřeb... Všude se vřele ujímal národních zájmů – byl dokonce s porozuměním přijímán kancléřem Ottou

¹ FRIČ, J. V. *Paměti* 2. Praha 1960, s. 144.

Leopoldem Eduardem Bismarckem (ten mu třeba v průběhu prusko-rakouského střetu v roce 1866 slíbil zachovat celistvost Českého království), nevynechal styky ani s francouzským Napoleonem III. či ruským anarchistou Michaiilem Alexandrovičem Bakuninem. Toho například zrazoval od podněcování anarchistické revoluce v Čechách. Byl výborně informován o zákrutech i bojištích evropské politiky. Živila ho publicistika, zpravodajství pro české listy, a především nezištná podpora rodiny. Návrat v roce 1880 přinášel jistě zklamání – už to byly jiné Čechy, než které znal z konce obrození, málokdo už reagoval na patos jeho vlasteneckých projevů a snah, ale zůstával přátelský okruh spisovatelů a umělců i jistý respekt mladých, kteří ctili Fričův vztah k národu i autenticitu jeho života. Sám nevnímal vršící se roky, hýřil stále novými nápady a plány. Cítil se stále mladým. Například několik měsíců před svým skolem při oslavách padesátin Jakuba Arbesa zahájil, sám šedesátník, projev za gratulanty: „A my všichni mladí, Mistře, jsme s Tebou!“

Snad k dokreslení zmíněné kaleidoskopičnosti Fričových osudů ještě zmínka o jeho vlastní rodině. První manželku Annu Ullmannovou poznal jako žákyni své tety Antonie Riessové-Rajské, která se obětavě a v podstatě nešťastně provdala za Františka Ladislava Čelakovského. Anna zemřela rok po sňatku, v roce 1857. O rok později uzavřel další sňatek – s Annou Kavalírovou, přítelkyní Anny Ullmannové. S Annou Kavalírovou se seznámil v komárenské pevnosti. Jezdila sem navštěvovat Fričova spoluvězně, svého bratra Františka. Jejich otec byl majitelem slavné sklárny na Sázavě. Ona s Fričem sdílela exil, byla jeho psychickou oporou. Jejich dva synové – Jan Ludvík a Josef Jan prosluli jako zakladatelé ondřejovské hvězdárny – a dcera Božena se narodili v pařížském exilu. Anna také pod jménem Anna Sázavská básnila.

Básnil i J. V. Frič. Nikoli nezajímavě. Josef Holeček sice jeho tvorbu posuzoval velmi kriticky, ale uznával, že život mu nedopřál pilovat verše tak, aby dostály nárokům umění. Frič není sice poetou, zato on sám je poezií. Měl by psát paměti, ty mu zaručí jméno. Je to trochu nespravedlivý soud, protože Fričova poezie modeluje druhou vlnu našeho romantismu. Ta se od toho máchovského liší typem skepse. Máchova skepse se vynořuje z rozlomeného a rozbořeného nitra, sugesce subjektivních pocitů v ní překrývá zřetel k reálným okolnostem a podmínkám života i doby. A tohle postihuje Fričova poezie. Není o nic méně skeptická, ale vzdoruje, bouří. Jejím hlubínami jsou situace národa, jeho touhy a prohry, vášnivé ztotožnění s osudy národa. Dokonce lze tvrdit, že básně psané v exilu jsou sice jistou improvizací, ale jsou natolik otevřené a úderné, že nemají srovnání s poezií vznikající v Čechách. Například již v roce 1846 napsal Frič báseň Slovan výrazně se lišící od podobné obrozenské tematiky i máchovského romantismu:

„Ba otrok, rab je Slovan! Však sám otrokem/ byl i ten Bůh na kříži. / Vždy stíhán, zrazen, souzen, bičován. / (...) // Ba otrok, rab je Slovan! Ale Spartacus/měl také duši v sobě. / Hrozila se vyhrůžky takové? / (...) // Ba otrok, rab je Slovan! Ale hodina / i nám i vám již bila! / (...) // Ba otrok, rab byl Slovan! Bílým otrokem / a kles' pod jarma tíži! / (...) // Ba otrok, rab byl Slovan! Jen pozor, ať se nezmýlíte, /

a pomněte, že soudný den se blíží!“ Básnické cykly *Písně z bašty* a *Rezignace* vznikaly z podnětů poražené revoluce, ale také ze stesku, vzdoru a naděje exilu. Celkovou žeň Fričovy básnické tvorby vydali v roce 1898 jeho synové za pomoci Jaroslava Vrchlického pod názvem *Odkaz Josefa Václava Friče*.

Nezapomeňme ani na Friče dramatika. Psal divadelní recenze, překládal – zvláště z Paříže zasílal překlady francouzských konverzačních veselohr, které v Prozatímním divadle tvořily protiváhu německým fraškám a podnítily vznik našich konverzačních dramát. Sám psal dramata opírající se o slavné mytické či historické osobnosti (Václav IV., 1849, Taras Bulba, 1857, Libušin soud, 1861, Ivan Mazepa, 1865, Svatopluk a Rostislav, premiéra 1857, tiskem 1879, Pobělohorci, 1885). Zde zůstával u zmíněného patosu, vzletnosti, očividné dobové aktualizace. Málo přesvědčovaly výzvy typu Budme si bratry, Budme stateční, jedna mysl a jedna vůle, Nelekejme se žaláře ani oprátky, Ke společné práci podejme si ruce a přisáhejme věrnost... Málo přesvědčovalo gesto umírajícího Václava IV. předávajícího svůj meč Janu Žižkovi...

Přes vzdornou skepsi, která vlastně překonávala sama sebe a v níž Josef Václav Frič nalézal svou životní sílu, neztrácel svou energickou činorodost a črtal stále nové plány do budoucna. Jeho štěstím bylo, že si příliš nepřipouštěl svůj zdravotní stav – zhoubný nádor na játrech také neskládal zbraně. Před svým skolem dočítal J. V. Frič *Zločin a trest* Fjodora Michailoviče Dostojevského. Chystal se jej přeložit? Odpověď zůstává v neznámou, kam se Frič ubíral.

Literatura

Ke kodifikaci výslovnosti v češtině

Jiří Zeman, Pedagogická fakulta UHK

Jiri.Zeman@uhk.cz

Štěpánová, Veronika. *Vývoj kodifikace české výslovnosti*. Praha: Academia, 2019.

V centru pozornosti publikace V. Štěpánové je zvuková rovina spisovné češtiny, zejména vybrané aspekty české ortoepie (spisovné výslovnosti) a její kodifikace. Poslední komplexní popis české ortoepie, za nějž lze považovat první díl příručky *Výslovnost spisovné češtiny* (1967), je starý víc než půl století, její druhý díl věnovaný výslovnosti cizích slov je z roku 1978. Za toto období se lingvistický – a tím i ortoepický – výzkum značně proměnil. Změnila se technická vybavenost, a to jak nahrávání, tak i zpracování (korpora). Byly vypracovány nové metodologie výzkumu a přístupy k interpretaci výsledků, prohloubily se metody výzkumu (např. sociolingvistické). Dále se vyvíjela i norma české ortoepie, postoje uživatelů jazyka k ní a jejím dílčím jevům apod. Změny ve výslovnosti cizích slov zaznamenala

kodifikace z roku 1993: *Pravidla českého pravopisu* sjednotila pravopis a výslovnost délky samohlásek, užití *s* a *z* (*renesance/renezance*) apod. Komplexní příručka výslovnostní kodifikace však dosud vypracována nebyla.

Ambicí recenzované publikace není vypracovat novou ortoepickou kodifikaci – to ani není v silách jedince. Autorka prezentuje současný stav oboru, reinterpretuje dosažené výsledky, na základě vlastního rozsáhlého výzkumu vymezuje problémy, kterými se kodifikace současné ortoepie musí zabývat, a představuje návrhy jejich řešení.

Publikace se skládá ze sedmi kapitol. V první kapitole autorka zasazuje téma do širších lingvistických souvislostí a definuje hlavní pojmy. Pozornost věnuje hlavně specifickým rysům pravopisné kodifikace a jejímu vztahu k výslovnostní kodifikaci. Poukazuje také na problémy se stanovením ortoepické kodifikace v jazycích příbuzných (slovenština, polština) a světových (angličtina, němčina).

Druhá a třetí kapitola se zabývají vývojem české ortoepie v rámci dobově chápané jazykové kultury a fonetiky a konstituováním ortoepie jako vědního oboru. Kapitoly sledují první pokusy o kodifikaci, kritické ohlasy na ně a současný stav ortoepie. Vyzvednout je třeba zmapování historie české ortoepické komise a její činnosti na základě archivního materiálu i ústních sdělení pamětníků: tomuto tématu zatím pozornost věnována nebyla.

Rozsáhlá čtvrtá kapitola (70 stran) je podrobným rozbořením ortoepických jevů zpracovaných v příručkách *Výslovnost spisovné češtiny*, jejich srovnáním s dalšími pracemi a reakcí na ně. Sleduje hlavně problematické jevy a zaujímá k nim stanovisko. Výklad je doplněn tabulkami, které přinášejí přehledný výtah pravidel ortoepické výslovnosti, jejich komentář a také výčet neortoepických jevů; přehled je doplněn příklady.

V páté a šesté kapitole autorka rozebírá na základě vlastního výzkumu současný stav vybraných ortoepických jevů. Vychází z rozsáhlého materiálu a při zpracování využívá sociolingvistické metody.

Pátá kapitola je věnována nápadným odchylkám od kultivovaného projevu. Vychází z nahrávek mluvených projevů studentů prvního ročníku oboru Dramatické umění, moderování a Loutkářské umění na jedné odborné herecké škole. V rovině hláskové zaznamenala vysokou frekvenci řečových vad (zejména sigmatismů a rotacismů). V projevech docházelo k nápadným odchylkám v kvantitě (*vím* (vim)) a kvalitě samohlásek (široké otevřené (æ)), vyskytovala se neortoepická asimilace znělosti (*kupme* (kubme)), zjednodušování souhláskových skupin a vynechávání hlásek (*protože* (prže)). V prozodické rovině zaznamenala užívání neukončující větné melodie (studenti neklesali hlasem), neortoepické přízvukování, nevhodné mluvní tempo a agogiku (střídání mluvního tempa) a také nevhodné umísťování nádechových pauz. Odchytky od ortoepické normy, které lze považovat za výslovnostní nedostatky, jsou způsobeny nedbalou výslovností, některé z nich jsou projevem nářečního původu. Autorka zaznamenává také hyperkorektní odchylky, které jsou výsledkem snahy nepoučeného mluvčího o korektní mluvu (např. užití alveolárního (n) tam, kde ortoepie

vyžaduje velární (ŋ), např. *banka* (ban̥ka)). Řada z prezentovaných jevů je shodná s výsledky výzkumu, který provedla např. I. Balkó (srov. Český jazyk a literatura, 56, 2005/2006, s. 15–21).

Cenné jsou výsledky šesté kapitoly opírající se o korpusová data – o korpus Mono-log obsahující nahrávky profesionálních mluvčích (moderátorů a hlasatelů Českého rozhlasu), jejichž projevy byly hodnoceny vzorkem populace kladně. Tato metoda zatím při výzkumu české ortoepie byla opomíjena. Autorka např. ukazuje, že skupina *sh-* (*shoda*), o jejíž ortoepické výslovnosti se v minulosti tolik diskutovalo, je v mluvených projevech málo frekventovaná, naopak výslovnost skupiny *ns* (*sloven-ská*), která je velmi frekventovaná, v příručkách zpracována není.

Výsledky, k nimž autorka dospěla v této části, na konkrétních případech ukazují, že formulace některých ortoepických pravidel uvedených v příručkách neodpovídají aktuální výslovnostní normě. Jde zejména o souhláskové skupiny *ts*, *tš*, v nichž dochází k asimilaci způsobu artikulace ((*vjetší*)/(*vječť*)). Dosavadní kodifikace připouští obě varianty jen na švu kořenu a přípony slova. Výzkum ukazuje, že se uplatňuje také na švu předpona + kořen, zejména pokud je etymologie slova zastřena (*před-seda* (*přetseda*)/(*přeceda*)). Také ve skupině *ns* ((*slovenská*)) dochází ve spisovných projevech k asimilaci a převažuje varianta *s* (*nc*) ((*slovencká*)). Pozornost je věnována také skupině *cts* v číslovkách ((*devatenáctset*)): dochází v ní k zjednodušení ((*devatenácer*)). Obdobných jevů, v nichž dochází k posunu české výslovnostní normy, je více. Autorka doporučuje, aby tyto – a také jiné – jevy byly ověřeny na širším vzorku a výsledky zohledněny v budoucí kodifikaci.

Publikace je svým obsahem, formou zpracování, metodologickými východisky a v neposlední řadě rozsáhlou bibliografií v závěru zdařilým východiskem pro práci na budoucí ortoepické kodifikační příručce, kterou česká lingvistika postrádá. Učitelé českého jazyka ocení přehledný výklad pravidel současné české ortoepie v čtvrté kapitole; podnětné pro jejich práci jsou pak ukázky odchylek od kultivovaného projevu studentů v páté kapitole.

Nejnovější vědecký pohled na tvorbu Bohumila Hrabala

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

Češka, Jakub. *Bohumil Hrabal: autor v množném čísle*. Brno: Host, 2018

V úvodu této téměř třisetstránkové knihy píše její autor o paradoxu Hrabalova díla. Ten spočívá v tom, že poměrně velká „obeznámenost“ s ním „od četby jeho díla spíše odvádí“. Proč? Protože „ve společenském oběhu jeho tvorba bývá banalizována

nejrůznějšími klíše“ (s. 9) a zjednodušujícími „výklady“ ideologickými, vytvářejícími doslova hrabalovský mýtus – autora podléhajícího tlakům normalizační moci úpravou svých textů. Tento politizující mýtus se Češka rozhodl rozrušit a nově interpretovat variantnost Hrabalových děl. Ta představuje podle Češky „svěbytný a zajímavý fenomén“, který „je spjat nejenom s různými polohami Hrabalovy tvorby, nýbrž také s její recepcí a hodnocením, do něhož bývá nezřídka promítán v různé míře explicitnosti společenský (politický) kontext“ (s. 15–16). Na analýze tří „klíčových“ děl (Jarmilky, Obsluhoval jsem anglického krále a Hlučné samoty), ukázal, že tlak doby na omezení tvorby byl nejen záležitostí negativní, ale zároveň i pozitivní, neboť Hrabal jej vnímal jako literární gesto, jako výzvu k „větší literární rafinovanosti, k jemné, sotva postřehnutelné ironii a k výraznějšímu důrazu na literárnost sdělení (namísto původně přímočařejší kritiky doby)“ (s. 13). Tato variantnost literárního gesta odsouvá do pozadí zvláště v šedesátých letech preferovaný důraz na původní znění Hrabalových děl (viz zvláště interpretaci Jana Lopatky a dalších jeho pokračovatelů v letech tzv. normalizačních). Tento nový postoj Hrabalův k vlastním textům byl hodnocen některými svéráznými, převážně ideologickými kritiky (např. Ivanem Martinem Jirousem zvaným Magor) krajně negativně (viz jeho koniášovský přístup k Hrabalovým textům). Hrabal bývá v té době také srovnáván s texty Milana Kundery, který se vyhnul tlaku normalizační doby odchodem do ciziny. Na s. 28 přináší Češka i nepolitický, literárně tvůrčí názor M. Kundery na literární počínání B. Hrabala. Podle M. Kundery může Hrabal zůstat v Praze a může znovu zasahovat do svých rukopisů škrtáním a přepisováním pasáží, „protože vždycky tam zůstane něco, co směřuje k podstatě... Prováděné škrtky totiž svědčí o bohatosti a nápaditosti literárního textu, neboť ani výrazné krácení se netkne jeho literární podstaty.“ (s. 28)

Bohatost Hrabalových textů znamená i jejich otevřenost k svobodné interpretaci, protože Hrabal nevnučuje hodnotící soudy předem, nevyzdvihuje určitý orientační bod. „Absence hodnotících soudů představuje převažující tendenci vyprávění, nebo přesněji řečeno dojem, který v nás vyprávění zanechává...“ (s. 33)

Tato absence hodnotících soudů může mít různé podoby. V první velké osmdesátistránkové kapitole týkající se díla *Obsluhoval jsem anglického krále* rozebral Češka proměnu žánrového aspektu. Ocituje si názvy dvou dílů tohoto textu: *Anglický král* jako pikareskní román a *Sociálně kritická perspektiva Anglického krále*; tento díl nabízí čist novelu „jako sociálně kritický román (nebo jako jeho parodii)“ (s. 88).

Proměnu perspektivy ukazuje Češka v další kapitole nazvané *Válka na periferii Hrabalovy literatury* (s. 100). Týká se jedné z nejvýznamnějších novel, jíž jsou *Ostře sledované vlaky*. Kulturní čtenář zná toto Hrabalovo dílo zejména z jeho filmové podoby. Nutno ovšem připomenout, že tato verze, tato varianta tématu odvádí mnohého čtenáře od jeho podoby slovesné, knižní. To se týká i obdobných dalších Menzelových filmů natočených podle děl B. Hrabala. Jejich diváci nejsou dokonce schopni číst Hrabalovy texty pro jejich stylovou náročnost, jakousi stylovou i tematickou uvolněnost, akcent na literárnost, ne na mimoliterární

skutečnost. Výborně to Češka vyjádřil na s. 107: „V Hrabalově tvorbě má život sloužit literatuře, nikoli aby literatura otročila životu“. Vztah literatury a života je zřetelně vyjádřen již v této první kapitole, v níž srovnává Češka novelu *Kain* s Ostře sledovanými vlaky. V prvním textu je válka odsunuta na vedlejší kolej, zatímco v Ostře sledovaných vlacích je válka připomenuta hned v první větě. *Kain* z roku 1949 je předobrazem Ostře sledovaných vlaků z roku 1965. „Hrabalův postoj k dějinám (viděný prizmatem jeho tvorby) je totiž bytostně lidský, estetický a literární. Zdráhá se, aby mu události velkých dějin vnuly svoji perspektivu: v případě války perspektivu mobilizačního vyprávění“ (s. 101).

Nejvýstižněji se Češkovi podařilo objasnit princip variantnosti v textech, v nichž je dominantní postavou pracovník v sběrných surovinách Hanťa. Jde o *Hlučnou samotou*, resp. *Příliš hlučnou samotou*. Téma likvidace knih zpracoval Hrabal ve třech variantách. První varianta „ve své obnažené radikálnosti a přímočaré doslovnosti představuje jakýsi původní stav díla“ (s. 122–123). Má podobu básnickou a Hanťa se podílí na zkáze světa jako pracovník sběrných surovin (likvidace Královské panské knihovny). Druhá varianta se výrazně liší. „V ní je Hanťa co nejvíce lidský..., je niternější ..., je příliš spirituální, vážný a postrádá smysl pro humor“ (s. 130).

V předposlední kapitole se autor soustředil na „emancipační rys vyprávění, který umožňuje bytosti, která je soustavně umlčovaná dějinami, znovu nabýt uzurpovaná práva“ (s. 171). Ukazuje to na dvou verzích *Jarmilky*, textu z roku 1952 a 1964. Druhá varianta je výrazně zkrácena v důsledku vnějších tlaků. Tato novela z roku 1964 bývá chápána jako zlom v Hrabalově tvorbě, jako orientace na dokumentárnost, jako „totální realismus“, „odklon od lyriky“ (s. 172). Češka ukázal, že realismus a dokumentárnost nutno chápat ironicky. „Všechno je na gumičce perspektivy“ nazval Češka jednu podkapitolku. „Ve vyprávění je klíčové, z jakého místa se autor rozhodne odvíjet jeho smysl“ (s. 176).

V čem se od sebe liší tyto dvě verze? Češka to nazývá posunem k metaforičnosti, posílením literární motivovanosti. Hrabal našel způsob, jak formou psaní protestovat proti zákazu psaní. „Nekřiklavá... Hrabalova ironie se stává místem revolty“ (s. 202).

Závěrečnou kapitolu věnoval Češka textům z období tzv. normalizace. Zaměřil se na lektorské řízení Hrabalovy tvorby v nakladatelství Československý spisovatel. To plnilo funkci cenzury. Pro texty B. Hrabala byli stanoveni externí tzv. superlektori (V. Ržounek, H. Hrzalová, J. Nejedlá, J. Beránek, V. Hnízdo aj.). Z nich byl k Hrabalově nové tvorbě relativně nejvstřícnější V. Ržounek. Cílem nakladatelství bylo představit nového Hrabala, který by vystřídal Hrabala „starého“. To měly zajistit nově koncipované výběry z Hrabalovy tvorby opatřené doslovy. „Vydání Hrabalových próz se má dít přímo v duchu revize minulosti (výbor povídek je tudíž politický čin)“ (s. 266). „Lektori z Hrabala udělali do jisté míry politicky uvědomělého spisovatele“ (s. 265). To se jim ovšem podařilo jen zčásti. Češka ukázal, jak Hrabal vedl umělecky inteligentní zápas o charakter své poetiky, již nemohli výše jmeno-

vaní superlektori rozumět. Dnes již máme k dispozici dva soubory sebraných spisů B. Hrabala: devatenáctisvazkový soubor sebraných spisů vydaný v letech devadesátých a sedmisvazkové spisy vydané v 21. století v nakladatelství Mladá fronta. Čtenář si může nyní přečíst i ty texty, které byly na základě výše popsaného lektorského řízení v předlistopadových letech z publikovaných výborů vyřazeny.

Vydání kratších próz Vladimíra Macury

Martin Lukáš, Ústav pro českou literaturu AV ČR

lukas@ucl.cas.cz

Letos 17. dubna tomu bylo dvacet let, co zemřel Vladimír Macura (1945–1999). Jeho mnohostranné dílo není třeba zvlášť připomínat, v kontextu soudobého myšlení o literatuře zůstává nadále živé. Vedle vlivných literárněvědných prací o literatuře tzv. národního obrození (*Znemení zrodu*; 1983) či sémiotických studií o socialistické kultuře (*Šťastný věk*; 1992) publikoval v 80. a 90. letech knižně povídky a romány, které zaznamenaly široký ohlas. Zpřístupnění Macurových prací pro současného čtenáře se od roku 2014 věnuje ediční řada nakladatelství Academia. V rámci Vybraných spisů Vladimíra Macury dosud vyšel svazek soustředící studie o literatuře 19. století – *Znemení zrodu a české sny* (2015) a historická románová tetralogie z 19. století – *Ten, který bude* (2016). Edice je doplněna „povahopisným úvodem“, jak zní podtitul monografie *Ten, který byl* (2014), jejímž autorem je Macurův přítel a kolega Pavel Janoušek. Aktuálně se připravuje k vydání svazek Macurových próz odehrávajících se v 80. letech minulého století. Vedle sbírky ironických milostných povídek *Něžnými drápkami* (1983) a románu o zrazené pomstě *Občan Monte Christo* (1993; psáno 1981) svazek obsahuje dosud knižně nepublikovaný soubor povídek *Hra na něco* (vyšlo pouze časopisecky roku 1995 jako příloha literárního obtydeníku *Tvar*).

V kontextu české literatury 80. let představují Macurovy povídky ze souboru *Něžnými drápkami* (publikované z velké části nejprve časopisecky od konce 70. let) výrazný autorský počín na poli společenské prózy. Jednak Macura co do kvality přesahoval tehdejší produkci, jak bezděky vyplývá už z dobového srovnání Jaroslavy Heřtové,¹ jeho někdejší kolegyně z Ústavu pro českou a světovou literaturu ČSAV, která se mimochodem stala předobrazem ideologicky přímočaré Jaroslavny z povídky Kopie. Jednak Macura navázal na tehdy málo obvyklý žánr tzv. intelektuální povídky, kterou před ním v 60. letech rozvinul ve *Směšných láskách* (souborně 1970) Milan Kundera. Právě kunderovské souvislosti Macurových textů z 80. let (a později také z let 90.) se dnes, s odstupem let, jeví být určující pro poznání literatury publikované během dvacetiletého období tzv. normalizace.

¹ HEŘTOVÁ, J. Společenský aspekt v prózách mladých a mladších českých autorů. In *Literární měsíčník*, 14, 1985, s. 73–75.

Racionalizované milostné hry se obracejí proti postavám Kunderovým i Macurovým s tím, že u později jmenovaného zakoušejí rádoby důmyslní milenci prázdnotu – s ohledem na dobové společenské poměry – citelněji a jejich počínání působí groteskněji. Není tragické, ale často pouze absurdní, protože postrádá jakýkoli nadosobní étos. Uvedená spojitost je ještě nápadnější v *Občanu Monte Christovi*, který do jisté míry variuje zápletku Kunderova románu *Žert* (1967). A zase platí, že nepodařená pomsta je zde ve výsledku zbavena vši tragiky, neboť se pouze nepovedla. Motivace k ní byla příliš osobní a příliš malicherná, hodnoty, na jejichž absenci chtěl hrdina poukázat, neplatné. O vazbách na světově proslulého romanopisce se v 80. letech psát nemohlo, přesto byly vnímavým čtenářům zjevné. V textu *Občana Monte Christa* najdeme hned několik explicitních narážek (např. označení „on, majitel klíčů“, které odkazuje k prvnímu Kunderovu dramatu z roku 1962).

Macura patřil k důmyslně komponujícím, rafinovaným autorům, což prózy chystaného svazku dobře dokládají. Jsme vedeni důvtipnou zápletkou k překvapivé pointě, přes četné aluze a symboly, jejichž interpretace skýtá radost ne nepodobnou radosti badatele dobírajícího se povahy zkoumaného jevu. Na jedné straně probouzí četba Macurových próz „ze současnosti“ bezděčnou potřebu srovnávat zobrazené reálie a jednající postavy s dobovou skutečností. Na straně druhé procházíme jeho příběhy jako labyrintem znaků, jehož samotná struktura odráží téma i postoj tvůrce k dílu. Lapidárně řečeno, tvůrčí postup Macury prozaika charakterizuje spojení v širokém slova smyslu dokumentární funkce společenské prózy, ať už se její tón blíží satíře, grotesce, zvrácené romanci či antihrdinskému eposu, a sebe-si-vědomého vyprávění zdůrazňujícího, *jak* se tu co děje.

Zmiňované tituly mají společnou nejen genezi, kdy leckterý motiv či dějová situace přešla pod rukou autora z povídky do románu, ale rovněž téma zklamaného milostného dobrodružství, zmařené pomsty či falešného poznání. Spojuje je rovněž důraz na znakovou zprostředkovanost prožitků i vzájemného (ne)porozumění a průzkum vztahu života (náhody) a literatury (stylizace této náhody). Jejich nejnápadnějším rysem však je, že Macura své čtenáře záměrně a vědomě mate. S oblibou nás zavádí na sémantická scetá, kde se nalezení kýženého směru (smyslu) stává otázkou přistoupení na herní princip života. Jako by autor prostřednictvím (sebe)ironických příběhů o intelektuálech tlumočil epistemologickou skepsi člověka, který se tváří v tvář skutečnosti vzdává víry v neomylnost vlastních činů.

Lze předpokládat, že povídky souboru *Hra o něco*, jež v ledasčem rozšiřují a zpřesňují Macurovo pojetí lásky jako hry doopravdy, budou pro čtenáře novinkou, jelikož byly dosud otištěny jen v periodikách. Soubor sestává z textů, které nemohly být zařazeny do souboru *Něžnými dráčky* nebo které autor s ohledem na kompozici knihy záměrně vyřadil. Například povídka *Hra na tygra* (původně jako *Tygr*) byla vypuštěna kvůli nežádoucí podobnosti s dobovou skutečností, jak připomíná Pavel Janoušek: „Protože ale jedním z protagonistů příběhu byl básník Josef, text, jenž mohl bez problému vyjít v Zemědělských novinách, byl v nakladatelství Československý spisovatel, ovládaném Svazem československých spisovatelů, z knihy

vyřazen. Mohla za to obava, že by v této postavě někdo mohl poznat Josefa Peterku, který se mezitím stal tajemníkem svazu.“²

V kontextu dobové produkce 80. let lze specifčnost Macurových próz vyjádřit trojicí charakteristik, které ostatně představují výrazově-myšlenková východiska celé jeho literární tvorby. Jde o *racionálně* komponované, výrazově *lyrizované* výpovědi, zabarvené jemně ironickou distancí ve své podstatě melancholického *skeptika*. Spojení racionality, lyrizace a skepse vytváří zvláštní významotvorné napětí mezi tendencí sdělit čtenáři příběhem určitý postoj ke světu a zároveň jeho zjevnost a jednoznačnou platnost neustále narušovat expresivitou, rytmizací či ornamentálním vyjádřením, které poutají pozornost na sebe sama. Macurovy prózy jsou dnes také svědeckým o životě v době minulé, „[o] touze vymanit se z ubíjející nicotnosti a otevřít novou kapitolu té největší možné knihy“.³ A jako takové představují ojedinělý pokus problematizovat v mezích „dovoleného“ někdejší realitu socialistického Československa, kterou bylo až na výjimky možné adresovat toliko skrytě. Jak ukázala literárněhistorické reflexe Macurova díla po roce 1989, zmařené naděje a potlačovanou deziluzi autor zprostředkovaně vyjádřil dříve, než o tom mohli otevřeně promluvit autoři v 90. letech.

Vladimír Macura se do české literatury 2. poloviny 20. století zapsal jako autor intelektuálních, důmyslně komponovaných, čtivých próz, které vlastním způsobem vyprávění „přemýšlejší“ o smyslu toho, co sdělují. Próza v jeho podání nejen cosi tematizuje (např. křehkost mileneckých vztahů), ale zároveň sama ukazuje, nakolik záleží na vlastní formulaci tématu, jež prostředkuje další významy. Povídky souboru *Něžnými drápkami*, jejichž zápletky se v době vydání mohly jevit jako poněkud konstruované, lze dnes číst jako bezděčnou anticipaci tehdy budoucího, nyní současného rozvolnění tradičních vztahových schémat, jako výraz krize intelektuála, který je idejí zbavován i se jich sám zbavuje. V tom ohledu Macura s pečlivostí vědce a vnímavostí umělce postihl dobové mechanismy mezilidského odcizení uvnitř společnosti jaksi v předstihu, než se staly každodenní skutečností. Vydání jeho dnes obtížně dostupných kratších próz rozšiřuje a aktualizuje povědomí nejen o jeho tvorbě, ale také o stavu oficiální literární produkce 80. let, kterou s odstupem času nevyhnutelně, ale nespravedlivě vnímáme jako myšlenkově jednotitou a umělecky sterilní.

Vážení čtenáři,

časopis Český jazyk a literatura v letošním roce dovrší sedmdesát let své existence. Po celé období Vás, učitele češtiny, provázel, sdílel s Vámi všechny osudy češtiny ve výuce, otiskoval články pro Vás i Vaše články pro ostatní kolegy. Prožíval s Vámi léta příznivá i méně příznivá, ale i přes ně se přenesl a přenáší díky těm, kdož si váží češtiny a Vaší odpovědné práce. Při této příležitosti by redakce časopisu uvítala Vaše osobní vyznání: co Vám časopis dal/dává, jak vidíte jeho budoucnost, co byste mu přáli. Těšíme se na Vaše odpovědi.

Redakce

² JANOUŠEK, P. *Ten, který byl. Vladimír Macura mezi literaturou, vědou a hrou. Úvod povahopisný*. Praha: Academia, 2014, s. 256.

³ JANÁČEK, P. Český svět a unavené lásky. In *Lidové noviny*, 6, 1993, č. 145, příloha Národní 9, č. 25, s. II.