

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

3
2019–2020

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktorka:

doc. 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,
doc. 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 31. 1. 2020.

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 2020

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

O paradoxu středoškolské výuky českého jazyka
a literatury

S. Štěpáník 105

K otázce terminologie dějin literatury ve školní
literární výchově

M. Hrdina 112

Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů

R. Adam 116

Jak čtou osmáci? Příspěvek do diskuse

L. Lederbuchová 122

Psaní čárky před slučovací spojkou a ve složitém souvětí

J. Štěpán 125

Různí Rolandové.

Rukopisné verze středověkých textů a co s nimi?

M. Jaluška 129

Z nové umělecké literatury

Rozdvojený svět Anny Cimy (a jiné české debuty)

A. Králíková 135

Jazyková poradna

Psaní velkých písmen u výrazů ve jménech
serverů, webových stránek a internetových firem

I. Svobodová 139

Rozhledy

Profesor František Čermák – významné životní
jubileum

A. Adamovičová 141

Lektorát českého jazyka na Dilliské univerzitě

V. Resslerová 143

Bohemistický seminář v Ústí nad Labem
uspořádaný Moravskou zemskou knihovnou

J. Hasil 146

Z literárního muzea: Egon Erwin Kisch

J. Peřina 147

Literatura

Jazyk a dialog

H. Chýlová 151

Časopis Naše řeč – obsah 98.–101. ročníku

A. Vrbová 152

O paradoxu středoškolské výuky českého jazyka a literatury¹

Stanislav Štěpáník, PedF UK

stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: střední škola, didaktika českého jazyka, didaktika literatury, obsah výuky, metody a formy práce, studenti učitelství, pedagogická praxe, kvalita výuky

Keywords: secondary schools, methodology of teaching Czech, methodology of teaching literature, the content of teaching, teaching methods, students of teacher training programs, teaching practice, quality of teaching

On a Paradox of Teaching Czech Language and Literature at Secondary Schools

Based on the reflection of teaching practice carried out by students of teaching programs, our paper elaborates on the topical problem of teaching Czech language and literature at secondary schools: while secondary school teaching is expected to be a cognitive challenge of certain level, motivating, developing higher level of skills, reflecting latest scientific findings (as every field), the reality of contemporary teaching is quite the opposite both as the content or the methodology are concerned. The paradox of secondary school teaching of Czech can thus be seen in the fact that the teachers complain about the students not being interested and actively involved in learning and at the same time the teachers fail to create motivating learning environment that would enhance active participation of the students in learning.

Úvod

K tomuto příspěvku mě přivedly závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe ve středních školách, kterou naši studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství českého jazyka a literatury vykonali v zimním semestru akademického roku 2018/19. Celkem 45 studentů praktikovalo většinou ve středních školách (gymnáziích, SOŠ i SOU) v Praze a blízkém okolí, někteří také mimo Prahu (konkrétně v Ústí nad Labem, Liberci, Nymburce, Dobříši a Vrchlabí). Písemné reflexe, které všichni studenti odevzdali jako požadavek k zápočtu, neměly žádnou konkrétní předepsanou podobu; cílem je, aby zhodnotili průběh praxe a své působení během ní.

Pro svůj příspěvek jsem vybral několik charakteristických výroků studentů (jména jsou změněna), které mě přivedly k tomuto pojednání. Utrřídil jsem je do tří skupin, jež považuji z hlediska středoškolské výuky češtiny za příznačné, některé za paradoxní. Vybrané výroky lze vysledovat v různých obměnách v nadpoloviční většině z celkového počtu odevzdaných reflexí. Obraz, který podávají, samozřejmě v žádném případě není absolutní, existuje řada příkladů dobré praxe. Požadovaný stav však je, aby popsané neduhy nebylo možné označit ani za převládající.

¹ Příspěvek čerpá z kapitoly v knize *Český jazyk a literatura: vztah praxe a teorie*, vydané Západočeskou univerzitou v Plzni. Vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

K motivaci středoškoláků

Motivace je jedním ze základních předpokladů školní úspěšnosti a důležitý prostředek učení. Mezi zdroje motivace žáků lze zařadit zvědavost, potřebu poznávat a rozumět, potřebu úspěchu a zvládnutí úkolu, potřebu sebevyjádření a sebeprosazení, což v sobě zahrnuje respekt k originalitě žákovy osobnosti, uspokojující mezilidské vztahy a potřebu úcty, uznání a z toho vyplývající sebeúcty (Vágnerová, 2003, s. 9). Pro praxi češtináře na střední škole to znamená vytváření kognitivně dostatečně náročného prostředí, zařazování učiva do každodenního života žáků, navazování na jejich znalosti a dovednosti, představy a názory, snahu porozumět osobnosti žáka a jeho postojům, vytváření prostoru pro jeho tvořivost. To neznamená bezbřehost a relativismus – stále víme, které výchovně-vzdělávací cíle sledujeme; ty je ale vždy třeba naplňovat s respektem k žákovi jako člověku. „Respektovat dítě neznamená se mu podřizovat a přizpůsobovat, ale poznávat ho, vstupovat do dialogu, stavět mosty k propojování světa dětí a dospělých, ovlivňovat. [...] Otevření prostoru pro přirozený a svobodný projev žáka neznamená rezignaci na cílevědomé působení, na vytyčování cílů [...] a na kladení nároků, které je třeba splnit. Jde spíše o posun v akcentech – od vnějšího řízení k autoregulaci, od odpovědnosti učitele za žáka k tomu, že žák přebírá odpovědnost za vlastní rozvoj apod.“ (Spilková aj., 2005, s. 34).

Střední škola představuje z hlediska motivace specifické prostředí; motivace středoškoláků je činnost vyžadující velké nasazení, trpělivost a energii. Češtinář je v porovnání s kolegy ještě ve výlučnější situaci, a to proto, že český jazyk a literatura je ústřední předmět v každé škole bez ohledu na studovaný obor. Z výzkumů vyplývá, že motivace středoškoláků k učení a činnostem ve výuce je nízká a v průběhu středoškolského studia má postupně klesající tendenci (Krejčová, 2009). Je však namístě se zamyslet, nakolik k tomu přispíváme my sami volenými výukovými postupy – výzkumy výuky ukazují, že demotivace žáků souvisí mj. se zastaralostí metod a forem práce a nedostatečnou podnětností výuky. Pokud se potřeby dospívajících rozcházejí s tím, co se od nich očekává v typickém prostředí školy, jejich motivace, zájem i výkonnost klesají a jejich chování se mění – snižuje se orientace na splnění a dosažení cíle, motivace samostatně si hledat práci, stanovit si strategie učení atd. (Krejčová, 2011, s. 31).

Např. J. S. Ecclesová (1993) zjistila, že střední škola představuje vývojově neadekvátní prostředí, protože žáci střední školy mají méně příležitostí k autonomnímu jednání, výuka probíhá především frontálně a práce vyžaduje nižší úroveň kognitivních schopností než na základní škole. Totéž potvrzuje pro českou školu M. Chrásková (1998, s. 60), když tvrdí, že edukační realita na středních školách se ve srovnání s 8. ročníkem ZŠ vyznačuje výrazně menší aktivitou a dynamičností. V tom spočívá jeden z paradoxů středoškolské výuky: zatímco učivo je kognitivně náročnější, způsoby jeho zprostředkování, které někteří učitelé volí, jsou hluboko pod kognitivní úrovní středoškoláků.

V dnešní době, kdy jsme obklopeni informacemi ze všech stran, tradiční transmissivní výuka ztrácí smysl. Role učitele jako předavatele informací a garanta pravdy je

pryč. Setrvává-li škola v překonaném modelu výuky, není divu, že je považována za neatraktivní a neužitečnou pro reálný život. Často pak docházíme k tomu, že se stav snažíme zvrátit vnějšími podněty, ty se však čím dál více také ukazují jako nefunkční (účinek známek, pochval a trestů se snižuje). Zcela zásadní z hlediska motivace totiž je, nakolik žák v učební situaci spatřuje užitečnost pro reálný život (Rheinberg aj., 2001, s. 163). A proto je třeba, abychom hledali podněty, resp. motivační potenciál uvnitř učebních činností, tj. v učivu a způsobu jeho didaktického zprostředkování žákům.

Co se také děje na SŠ z hlediska obsahového

Celkově mám s výukou literatury na středních školách problém. Vnitřně bojuji a nesouhlasím s „encyklopedismem“ a s tím, že se do studentů „hrne“ jedna informace za druhou, jeden autor za druhým a jedno dílo za druhým. (...) Vím, že literatura zaujímá ve výuce českého jazyka na středních školách majoritní část a já sám nejsem o efektivitě a přínosu současného stylu, kterým se literatura na většině středních škol vyučuje, přesvědčen. (Rudolf)²

Výuka českého jazyka na střední škole, to je především literatura a způsob, jakým se literatura vyučuje, mi nevyhovuje. Líbí se mi zahraniční styl výuky literatury, při kterém se jedno dílo rozebírá několik hodin a prostuduje se do hloubky. U nás se vyučují všichni autoři a u každého je potřeba vědět, kde žil, co dělal a co napsal, ale o čem dílo je, už ví málokdo. Se žáky jsem se proto zkoušela věnovat více ukázkám než biografickým údajům, měla jsem ale příliš odlišný styl výuky než zde působící učitel. A žáci, ani učitel nebyli spokojeni. Měli pocit, že jim chybí informace o životě autora a že mají příliš stručné zápisky. (Klaudie)

Dále mi (paní profesorka – pozn. aut.) sdělila, že je nutné uvádět hlavně informace o autorech, aby studenti měli základní povědomí. (Daniel)

Je smysluplné se zabývat historií literatury izolovaně od textů? (Jiřina)

O obsahu středoškolské výuky už bylo napsáno mnoho – dlouhodobě je především kritizována přemíra literárního učiva a upozadování jazykové a slohové složky. Na základě rozhovorů s učiteli vidím příčinu v tom, že ve školské praxi stále přetrvává neoprávněné chápání výuky jazyka jako opakování ze základní školy. A tak se řada středoškolských učitelů tomu, co lze tradičně označit jako mluvnici, příliš nevěnuje, protože předpokládá zvládnutí obsahu z předchozí etapy vzdělávání. To je však nepřípustné zúžení pohledu na jazykové učivo (srov. Čechová, 2017, s. 212n.): na střední škole by měla být perspektiva jazykové výuky bytostně komunikační – tj. ne založena na tradiční školské gramatice, jak je tomu doposud, ale na pohledu sémanticko-pragmaticko-funkčním (srov. Štěpáník, 2018–2019). Právě na střední škole je prostor pro to, aby se perspektiva obrátila od jazyka ke komunikaci a poznávání jazyka v komunikačních souvislostech se dále rozšiřovalo. Tím pak nabyde jazyková

² Jména studentů byla změněna, citace z reflexí neupravuji, pouze zkracuji. Některé z nich již byly použity ve zmíněné kapitole.

výuka na SŠ svého smyslu a učitelé i žáci uvidí její široké možnosti. Obzvláště v dnešní době, kdy se komunikace vlivem dynamického rozvoje technologií zásadně proměňuje, se jeví komunikační vyústění výuky češtiny jako naprostá nutnost – o to více na střední škole, kde pracujeme se žáky kognitivně vyspělejšími.

Avšak praktikanti ve svých reflexích nekritizují ani tak přemíru literárního učiva na úkor učiva jazykového a slohového (tu bohužel berou jako fakt), ale všímají si způsobu, jak jsou jazyk a literatura vyučovány a které cíle takové zprostředkování učiva žákům sleduje. Potvrzuje se, že v některých školách stále přetrvává faktografické literárně-historické pojetí literární výchovy, a to přesto, že čtenářství akcentuje nejen současná oborová didaktika literatury (srov. např. Hník, 2014; Lederbuchová, 2010) a že na práci s textem (byť v určitých ohledech problematické – srov. Čechová, 2017, s. 223n.; Štěpáník, 2018) je založena také maturitní zkouška. Podobně je tomu také v jazykové složce, o problému jsme se již zmínili výše.

Rozumím vnitřnímu zápasu, který zřejmě každý učitel svádí – střet mezi tzv. všeobecným přehledem (znalostmi) a kompetenčním směřováním dnešní školy i společnosti (dovednostmi) – jinými slovy by bylo možno tento rozpor vystihnout jako *vědět jak* namísto *vědět co*. Kompetence nemůže existovat bez obsahu – časté klišé, že není třeba vědět nic, že si všechno najdeme, neobstojí, přece nejprve musíme vědět, co hledáme. Každý učitel by měl uvažovat o tom, který obsah, jaké množství a hlavně proč a s jakým účelem daný obsah vyučovat. Důležité je přemýšlet o cíli, který výuka má – a pouhé encyklopedické znalosti o systému jazyka a literatuře to zcela jistě nejsou.

V tomto smyslu vnímám nadějně, že o tom studenti učitelství-budoucí učitelé přemýšlejí a vnímají to jako problematické. Již na počátku své kariéry vnímají to, co po schválení *Strategie 2030+*, základního dokumentu vzdělávací politiky České republiky, bude muset řešit každý učitel (nejen ČJL). Snad po nástupu do škol najdou sílu odpoutat se od petrifikovaných postupů a hledat vlastní didaktická řešení.

Co se také děje na SŠ z hlediska metodického

Pedagogická praxe na (uvedena střední škola) mi dala mnoho nových zkušeností s výukou žáků na střední škole. Byla jsem opravdu nemile překvapena realitou týkající se výuky jazyka i literatury. Na své předchozí praxi jsem měla možnost setkat se s hodinami pokrokově smýšlejících učitelů a nečekala jsem tedy, že na střední škole bude do tak velké míry převládat frontální výuka. (Martina)

Při svých násleších jsem si všimla, že někteří žáci na SŠ v hodinách dokonce spali. Je pravda, že šlo o výuku frontální. (Olga)

Jak jsem si všimla zde během náslechů, vyučující staví hodiny z větší části na výkladu. Dle jejích slov není místní pan ředitel práci s texty příliš nakloněn, prosazuje metodu výkladu a budování především teoretických znalostí. (Berta)

Velmi zřetelně jsem narážela na nezáměr či znuřenost. Domnívám se, že žáci na této škole nejsou příliš zvyklí pracovat ve skupinách či ve dvojicích. Při aktivitách

tohoto charakteru se činnost mnohdy zastavila. (...) Například při dílčí práci ve dvojicích mnohdy žáci neuměli diskutovat a pouze se dívali po třídě na to, co dělají ostatní. Vedoucí učitel, u kterého jsem praxi vykonávala, mi mnohokrát zmiňoval, že využívá zejména frontálního výkladu, jelikož novodobé přístupy kooperativního učení dle něj nejsou efektivní. (Beáta)

Prostor pro inovativní výuku a experimenty nebyl, protože „není čas“, jak mi bylo mnohokrát sděleno. (František)

Po mých prvních výstupech mi paní učitelka řekla, že bych měl svoje metody přehodnotit, a zeptala se mě, zda nás na fakultě neučí pracovat s učebnicí. (Daniel)

S předchozí částí o obsahu úzce souvisí způsob didaktického uchopování učiva, tj. postupy, které učitelé ve výuce užívají. Jak je z uvedených citací z reflexí studentů patrné, základní metodou v některých středních školách stále je frontální výklad učitele. Tradiční transmisivní pojetí vyučování (tj. přenos hotových poznatků od učitele na žáka) je přitom z dnešního pohledu považováno za historicky i teoreticky překonané, neboť se ukazuje pro vzdělávání člověka pro 21. století jako nefunkční (Spilková, 2005, s. 32; k témuž srov. Čechová, 2005–2006). Transmisivní model totiž mj. odsouvá žáky do role pasivních příjemců informací a umrtvuje jejich kognitivní činnost.

Mohu rozumět učitelům, kteří se uchylují k výkladu z časových důvodů nebo kvůli domnělé náročnosti a údajně velkému rozsahu učiva. Protiargumentovat lze však hned dvakrát: (1) Přemýšlíme-li o cílech výuky našeho předmětu, jak je stanovují současná oborová didaktika českého jazyka a didaktika literatury a rovněž RVP, převážně výkladová metoda nejvhodnější není. Poznatky sdělované výkladem mají většinou charakter informací k zapamatování, čímž cílí na nejnižší kognitivní úroveň (srov. taxonomii vzdělávacích cílů). Navíc jaká je hodnota informací a stráveného času ve škole, když si žáci během výkladu mohou životopisy autorů, obsahy literárních děl či jazykovědné definice na jedno kliknutí najít na bezpočtu webových stránek a podle nich pak učitelé napovídat? Nezpochybňuji potřebnost výkladové metody v některých částech vyučovací hodiny a u některých aspektů některých tematických celků, ale domnívám se, že bychom měli vždy velmi dobře uvážit, kdy a proč výklad zařadit – a hledat, zda by bylo možné obsah uchopit jinou metodou. (2) Rámcový vzdělávací program nestanovuje konkrétní partie učiva, které musí být vyučovány. Tím, že představuje obecný rámec, dává možnost učitelům s obsahem volně pracovat. Pokud si některý učitel stanoví, že musí probrat vše, co je v učebnici, pak se chytá do pastí sám (srov. také Rysová, 2007–2008). Vždyť podstatou kurikulární reformy bylo a je, aby si učitelé v ŠVP obsah přizpůsobili svým potřebám a možnostem. (Mimochodem, právě proto se v tomto ohledu jeví debata o vynechání přechodníků či skloňování některých zájmen v revidovaných RVP, jež se v poslední době objevila v médiích, jako zcela zbytečná, až nesmyslná.)

Jiné metody a formy práce umožňují rozvíjení cílů vyšší náročnosti a směřují také k rozvíjení kompetencí – ve vlastní výuce aplikují tezi, že ve škole by žáci měli v co

největší možné míře dělat to, co nemohou dělat doma. Tím jsou např. interpretace textů a sdílení čtenářských zážitků se spolužáky pod vedením učitele nebo rozvíjení komunikačních dovedností při vědomém poznávání jazykového systému.

Vůbec nejhorší, čeho se může středoškolský učitel dopustit, je rezignace. I s učiteli, kteří říkají, že „pro tyhle děti to nemá cenu“ nebo „na tyhle (žáky – pozn. aut.) jiné metody než výklad neplatí“, se v praxi setkávám a – jak vidno z reflexí studentů – setkávají se s nimi i naši praktikanti. Takoví učitelé však zapomněli na cíl, obsah, úlohu a celospolečenský význam svého povolání a podcenili svou roli jednoho z důležitých „druhých lidí“ (Čáp, 1993, s. 326) pro naše mladistvé – „Mají-li dospívající štěstí a potkají ve škole učitele, kteří je dokážou zaujmout a nabídnout jim porozumění i možnost seberealizace, někdy právě ti s nejhorším rodinným zázemím ve škole pracují nejlépe“ (Krejčová, 2011, s. 30).

Co se děje při pokusu o vyšší kvalitu výuky

Jaký může být výsledek, když se učitel rozhodne „experimentovat“ zařazením inovativních postupů a myšlenek do výuky, ukazuje následující výpověď jednoho z našich praktikantů:

Realita se bohužel dosti výrazně lišila od představy, se kterou jsem na praxi vstupoval. Překvapilo mě, že většina studentů v hodinách neprojevovala příliš velký zájem. Někteří studenti na mě působili laxně, věnovali se něčemu jinému a nedávali příliš velký pozor. Ještě před nástupem na praxi jsem si proto na základě hospitací stanovil jeden ze svých hlavních cílů – snažit se co nejvíce využívat takové metody, které studenty zapojí do výuky, zaktivizují je a přimějí je ke spolupráci. Je jasné, že jako učitel nikdy nezačnu na sto procent všechny žáky, většina z nich se mnou ale při různorodých aktivitách v průběhu mé praxe spolupracovala a snažila se. (Květoslav)

Tento pozitivní příklad demonstruje, že když se učitel rozhodne přistoupit ke změně způsobu výuky a vystoupit ze své „černé skříňky“, setká se s úspěchem – byť cesta k němu může být dlouhá a spleťtá.

Závěr

O tom, která si učitelé někdy kladou překážky ve své práci sami, psala na stránkách tohoto časopisu M. Čechová (2007–2008) – tehdy užila termínu „učitelské bariéry“. Základní paradox středoškolské výuky češtiny spatřuji v tom, že učitelé, kteří se setkávají s nezájmem, nekázní, špatným prospěchem nebo neznalostí, většinou k nim žáky odsuzují sami svým nevhodným didaktickým přístupem – kladou si své vlastní „učitelské bariéry“.

Příčiny neúspěchu mnohdy více hledáme u jiných než sami u sebe. Přitom nezažívají-li žáci radost z učení, jsou-li znudění, přestávají-li ve 4. ročníku ve zvýšené míře chodit do školy, upadá-li jejich zájem, nezažívají-li alespoň někdy pocit úspěchu a užitečnosti výuky pro svůj život, nedochází k naplnění toho, proč jsme, resp. jsme se stali učiteli. Neúspěch samozřejmě může být zaviněn řadou faktorů, ale učitel by

měl přemýšlet, jakou roli v něm hraje on sám – jak zajišťuje kvalitu výuky, jak vybírá obsah a jak ho didakticky transformujeme, jaké postupy ve výuce aplikuje a jaké cíle jimi sleduje, jak smýšlí o svých žácích, jak přistupuje ke své práci.

Základním předpokladem k odstranění učitelských bariér je uvidět je; podmínkou je reflexe vlastní činnosti – a to nejen z hlediska metodického, ale především z hlediska obsahového. Základní otázkou přemýšlení každého učitele budiž: *Jakým způsobem a v jaké podobě si žáci vlastní aktivitou v součinnosti se mnou jako učitelem mohou optimálně osvojit poznatky z českého jazyka a literatury?* (srov. Slavík aj., 2017, s. 265; Štěpáník, 2019, 2018–2019).

Literatura

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.

ČECHOVÁ, M. Některé předpoklady osvojování poznatků z českého jazyka. *ČJL*, 56, 2005–2006, s. 157–163.

ČECHOVÁ, M. Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *ČJL*, 58, 2007–2008, s. 214–217.

ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou: Nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017.

ECCLES, J. S. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 1993, s. 90–101.

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

CHRÁSKA, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika*, 48, 1998, s. 55–66.

KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011.

KREJČOVÁ, L. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica*, 14, 2009, s. 85–106.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

RHEINBERG, F. aj. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51, 2001, s. 155–184.

RYSOVÁ, K. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *ČJL*, 58, 2007–2008, s. 137–142.

SLAVÍK, J. aj. *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.

SPIPKOVÁ, V. aj. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

ŠTĚPÁNÍK, S. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28, 2018, s. 435–471.

ŠTĚPÁNÍK, S. Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *ČJL*, 59, 2018–2019, s. 214–223.

ŠTĚPÁNÍK, S. O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11, 2019, s. 13–25.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003.

K otázce terminologie dějin literatury ve školní literární výchově¹

Martin Hrdina, ÚČL AV ČR

hrdina@ucl.cas.cz

Klíčová slova: terminologie literární vědy, výuka dějin literatury

Key words: terminology of literary criticism, teaching literary history

On Using the Terminology of the History of Literature in Teaching

The article focuses on using basic terminology concerning history of literature as it is used at schools in teaching literature. It presents new approaches of contemporary literature studies and suggest the ways to use them in teaching literature.

V nedávné době se v neutuchajících debatách o českém vzdělávacím systému mihly také termíny, které jsou takřka neodmyslitelnou součástí školních výkladů o dějinách české literatury: *májovci*, *ruchovci*, *lumírovci*. Poslanec Vít Rakušan v úvaze nazvané *Vzdělání je klíčem* předestřel čtenářům časopisu *The Business Soirée* vizi vzdělávacího systému, který by odpovídal dynamickému světu 21. století – světu, kde nestačí umět vyjmenovat *májovce*, *lumírovce* a časově zařadit *paleolit* – kontrastně vůči současnému školství, ve kterém finančně podhodnocení učitelé vyzbrojení přípravami z osmdesátých let ubírají prostor pro osvojování kompetencí užitečných pro život v dnešní době (Rakušan, 2019a). V jednom z rozhovorů pro tisk pak Rakušan ve zhuštěné formulaci opakoval, že české školství ve všech svých *patrech nereagovalo na to, co svět dneška potřebuje*. Školství nepochopilo, že je tady *primární finanční gramotnost*, že je to *důležitější než umět vyjmenovat ruchovce a lumírovce* (Rakušan, 2019b).

Výroky relativizující pozici zmíněných termínů ve školním kurikulu se jeví nedomyšlené již v kontextu svého vyslovení. Rakušan totiž na jedné straně pléduje pro Masarykovu vizi *chytrého a hodnotově orientovaného státu* (Rakušan, 2019a), na druhé straně však ve vyhrocených formulacích týkajících se školního kurikula preferuje politický fetiš dnešní doby – finanční gramotnost – před obsahem, který je potenciálním nositelem hodnotové orientace. Termíny *májovci*, *ruchovci* či *lumírovci* přitom souvisejí se vztahy české kultury k jiným prostředím, vypovídají o složitosti těchto vazeb, a jsou proto mj. součástí výchovy k evropanství, která je jedním z úkolů současné literární výchovy (viz např. Lederbuchová, 2007–2008, s. 233). Otakar Chaloupka na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* před několika lety zdůvodňoval, proč by termíny jako *lumírovci* či *ruchovci* neměly být vypuštěny z faktografického výkladu, přestože většina literatury 19. století již není čtenářsky živá – udržuje se jimi vědomí o vývoji literatury a *osobnostech, jež ve své době dávaly české literatuře její tvářnost a sociální dosah* (Chaloupka, 2013–2014, s. 136).

Argumentaci svědčící o důležitosti zmiňovaných termínů ve výuce literárních dějin není třeba rozhojňovat. Za zamyšlení však stojí skutečnost, že Vítu Rakušanovi, jenž je povoláním středoškolský učitel, se při líčení zastaralého přístupu ke vzdělávání namanuly právě termíny užívané v literárním dějepisu.

¹ Publikace vznikla s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné instituce 68378068.

Literárněvědná bohemistika v posledních patnácti letech intenzivně reflektovala vlastní terminologickou soustavu (o chaosu v literární terminologii Čechová, 2017), a to v kontextu probíhající diskuse o předmětu oboru a perspektivních metodologických přístupech. Současně vzniklo několik rozsáhlých prací podávajících výklad o české literatuře různých období – ať 19. století, nebo první či druhé poloviny 20. století. Některé tradičně užívané termíny se v nových výkladech ukázaly jako nepotřebné (zejména *generace buřičů*), jiné získaly významnější prostor, než dosud měly v historických narativech. Běžně se již uvažuje například o literárních projevech *biedermeieru*, jenž v polemice s romantickým akcentováním subjektivity kladl důraz na nadosobní řád. Dále se výrazně posunula diskuse o parnasismu, známém z dějin francouzské literatury a představujícím budování imaginativních světů zřetelně odlišných od reality druhé poloviny 19. století, již na poli literatury dominoval realismus. Obraz dějin české literatury, který bohemistika poskytuje veřejnosti zejména prostřednictvím synteticky pojatých výstupů, se tak během krátké doby podstatně změnil, a v důsledku toho vyvstaly disproporce mezi aktuálním vědeckým poznáním a většinovým povědomím, v němž má nejdůležitější postavení školní výuka.

Nesoulad mezi aktuálním vědeckým pohledem na dějiny literatury a jeho prezentací ve školním prostředí je výrazný zejména v případě literatury 19. století. V této oblasti poznání představuje nejdůležitější inovaci soubor monografií věnovaných literárnímu romantismu, parnasismu a klasicismu, který je výsledkem dlouholetého systematického výzkumu organizovaného Daliborem Turečkem (Tureček a kol., 2012; Haman–Turečka kol., 2015; Tureček–Zajac a kol., 2017). Konceptně provázaný celek s bohatým dokladovým materiálem přináší nový pohled nejen na více či méně známé literární texty, ale i na fenomény zasahující celou českou kulturu. Synopticko-pulzační přístup, založený na procesuálním pohledu na literaturu a kladoucí důraz na různorodost sledovaných jevů, přinesl nové pojetí literárního klasicismu. Neméně výrazně se změnila konceptualizace romantismu, jehož výměr se u nás během 20. století zúžil v krajním případě na dílo Karla Hynka Máchy a Karla Sabiny. V nezvyklé šíři je v návaznosti na podnětné úvahy Aleše Hamana prezentována také otázka literárního parnasismu. Východiska Turečkova projektu uceleně prezentuje a jeho výsledky rekapituluje nově vydaný *Sumář* (Tureček, 2018), který je současně vhodným uvedením do problematiky pro budoucí zájemce o tuto oblast poznání.

V badatelské komunitě budou výsledky tohoto projektu teprve diskutovány, přičemž se korektur či doplnění mohou dočkat různé vrstvy navrženého modelu dějin české literatury. Ponecháme-li stranou možnost rozšíření množiny analyzovaných diskursů – klasicismu, romantismu, realismu a parnasismu –, jeví se jako otevřená jednak obšírná problematika střetání různých literárních diskursů, jednak vymezování jejich hranic. Zvláště komplikovaná je například otázka „zakončení“ jednotlivých diskursů² – přechodná oblast mezi dozríváním manifestovaného jevu, jeho převrstvováním jinými událostmi, a posléze „návraty“ k němu v podobě různých

² Diskurs je v Turečkově modelu analytickým nástrojem sloužícím k odlišení různých způsobů vnímání skutečnosti a jim odpovídajících podmínek artikulace a existence literárních textů (srov. Tureček, 2018, s. 24–25).

aktualizací –, na niž předložený model odpovídá několikerým způsobem. Tak v případě klasicismu a romantismu časově určuje projevy jejich posledních modifikací do padesátých let 19. století, konkrétně v případě romantismu se jedná o básnickou epiku Vítězslava Háška, navazující z domácích podnětů na Máchu v rovině poetiky a obraznosti, nikoli však pokud jde o koncept člověka a světa (Tureček, 2018, s. 91). Podobně jednoznačné, precizní a interpretačně zakotvené určení předložený model nenabízí v případě parnasismu, jehož ústup na okraj dění v již nepoměrně širším literárním poli je vymezen kontextově: smrtí klíčových představitelů Julia Zeyera, Svatopluka Čecha a Jaroslava Vrchlického (tamtéž, s. 116).

Přenos celé řady podnětů, které zmiňovaný model nabízí, z badatelské komunity do povědomí širšího okruhu zainteresované veřejnosti a jeho prostřednictvím do školní praxe lze realizovat nejspíše prostřednictvím nové syntézy dějin české literatury 19. století. Vzdělávací sféra má však možnost reagovat na nové poznatky již před vydáním publikace, jejíž příprava trvá zpravidla několik let. Zohledněny by tyto poznatky měly být zejména při případné revizi významných kurikulárních dokumentů. Nahlédneme-li do aktuálního *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2016), narazíme v seznamu „literárních epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin“, jejichž znalost je při zkoušce ověřována, na následující termíny vztahující se k literatuře 19. století: *klasicismus a osvícenství; preromantismus a romantismus; realismus a naturalismus; májovci, ruchovci, lumírovci; prokletí básníci; Česká moderna* (s. 12). Vzhledem k aktuálnímu stavu literárněvědného výzkumu se již jeví redundantní vyžadovat od žáků znalost termínu *preromantismus*, naproti tomu by při eventuální revizi *Katalogu* mohl být doplněn alespoň zmiňovaný *parnasismus*.

Vedle úpravy kurikulárních dokumentů se nabízí i praktické využití zmiňovaného synopticko-pulzačního přístupu přímo při literární výchově. Patrně nejdůležitější změnou v nahlížení na proměny literatury v čase, kterou tento přístup přináší, je nové chápání vztahu mezi základními jednotkami popisu literárních dějin. Nejde již totiž o „literární směry“ následující po sobě, střídající jeden druhý v průběhu času, ale o souběžně se manifestující diskursy, navzájem si konkurující podoby literárnosti, jejichž příznaky se scházejí zpravidla i v díle jediného autora, a nezdědka i přímo v jednotlivém literárním textu. Zmíněný *Katalog* uvádí v části 1.8, týkající se orientace žáka ve vývoji světové a české literatury, následující požadavky: *prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury; rozezná podle charakteristických rysů základní směry a hnutí; přiřadí text k příslušnému literárnímu směru* (s. 7). V rámci didaktického testu je požadavek přiřazení daného textu k jednomu konkrétnímu typu literárnosti plně akceptovatelný. Naproti tomu ústní část maturitní zkoušky, kdy žák v návaznosti na analýzu textu *zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního / obecně kulturního kontextu* (tamtéž, s. 8), dává možnost vztáhnout text nebo jeho autora k více než jednomu z literárněhistorických celků, s nimiž se seznámil při výuce.

Patrně nejznámější dílo, na kterém je možné tento přístup demonstrovat, představuje *Babička* Boženy Němcové, jejíž text je možné vnímat například jako *amalgám*

realistického líčení venkovského prostředí a biedermeierovského tématu osobnostně i společensky působící osobnosti, okořeněný problemskující polemikou se subjektivně romantickými stylizacemi (Tureček, 2018, s. 90). Prolínání klasicistních prvků s ideologií vlasteneckého romantismu lze vysvětlit na příkladu Kollárovy *Slávy dcery* atd. Výše zmiňované monografie přinášejí v tomto směru celou řadu podnětů a časové vymezení jednotlivých diskursů, které je v nich navrženo, může být učitelům oporou při rozbořech textů, jež zamýšlejí žákům prezentovat. Pro žáky pak může být práce s texty, v nichž mohou identifikovat projevy různých jim známých „směrů“, nejen zpestřením výuky, ale třeba i podnětem k uvažování o vazbě jednotlivých vrstev literárního díla k autorskému záměru.

Do budoucna se naznačený přístup, náročnější než tradiční přiřazování textu k jednomu konkrétnímu „směru“, jeví jako možné východisko z vnímání terminologie literární historie jako souboru etiket, jejichž znalost je pro orientaci v současné realitě více méně zbytná. Také tyto termíny jsou totiž užitečným nástrojem k porozumění světu, nepustíme-li ovšem ze zřetele jejich reflexi.

Literatura

ČECHOVÁ, M. Generace a souvztažné termíny-pojmy užívané v literární vědě. In *Život s češtinou*. Praha: Academia, s. 194–201.

HAMAN, A.; TUREČEK, D. a kol. *Český a slovenský literární parnasismus. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno: Host, 2015.

CHALOUPKA, O. Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí. *ČJL*, 64, 2013–2014, s. 135–141.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018.

Český jazyk a literatura. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, 2016.

LEDERBUCHOVÁ, L. „Vertikální“ vyučování literatury? *ČJL*, 58, 2007–2008, s. 232–233.

RAKUŠAN, V. Vzdělání je klíčem. Dostupné online: <<https://www.thebusinesssoiree.com/clanek/vzdelani-je-klicem> [2019-08-08]>

RAKUŠAN, V. Pokud výrazně zpomalí ekonomika, Babišovi nepomůže ani marketing, říká nový předseda STAN Rakušan. Dostupné online: <<https://www.e15.cz/rozhovory/pokud-vyrazne-zpomali-ekonomika-babisovi-nepomuze-ani-marketing-rika-novy-predseda-stan-rakusan-1358031> [2019-08-08]>

TUREČEK, D. *Sumář. Diskurzivita české literatury 19. století*. Brno: Host, 2018.

TUREČEK, D. a kol. *České literární romantično. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno: Host, 2012.

TUREČEK, D.; ZAJAC, P. a kol. *Český a slovenský literární klasicismus. Synopticko-pulzační model kulturního jevu*. Brno: Host, 2017.

Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů

Robert Adam, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

robert.adam@ff.cuni.cz

Klíčová slova: určování morfologických kategorií, sloveso, osoba, číslo, způsob, čas, vid, slovesný rod, jmenný rod

Key words: identifying morphological categories, verb, person, number, mode, tense, aspect, voice, gender

The Procedure of Morphological Analysis of Verb Forms

We suggest a suitable procedure for analysing verb forms at schools, i.e. how to identify the person, number, mood, tense, aspect, voice and gender. We emphasise that categories should not be identified at the basis of meaning but at the basis of grammatical characteristics and – if applicable – in two ways.

Před časem jsme na stránkách tohoto časopisu otiskli návrh postupu při identifikaci morfologických kategorií jmen (Adam, 2017–2018) a nyní bychom na něj rádi navázali obdobným návrhem týkajícím se sloves. I tentokrát vycházíme především z vlastní pedagogické praxe a z výsledků výzkumné sondy (Adam, 2019). Identifikace vyjadřovaných hodnot morfologických kategorií sloves patří mezi centrální složky morfologického rozboru a jako taková je ve školní praxi součástí jazykové výchovy. „Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení [...]. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění.“ (RVP ZV, s. 16) Hlavním cílem učiva o mluvnických kategoriích je v souladu s uvedeným tvrzením RVP ZV rozvoj myšlení, avšak řada poznatků z této oblasti přispívá i k rozvoji komunikačních a mediálních kompetencí. Jmenovat můžeme např. význam dovednosti rozlišovat tvary činného a trpného rodu, tvary indikativu a kondicionálu nebo tvary různých slovesných osob při analýze mediálních sdělení – různé podoby využívání těchto kategorií totiž patří mezi výrazové prostředky, jež se uplatňují „pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci“ (RVP ZV, s. 140). Učivo o morfologických kategoriích sloves je obvyklou složkou jazykového učiva už na základní škole a otázky zaměřené na toto učivo bývají obsaženy v didaktických testech jednotných přijímacích zkoušek na střední školy i státních maturit.

Slovesné paradigma v češtině je velmi složité a jeho současná podoba je značně neustálená. Není proto třeba, aby žáci ovládli morfologický rozbor všech typů slovesných tvarů. Z důvodu slohové specifčnosti nebo zastarávání není podle našeho názoru účelné předkládat žákům k morfologické analýze tvary přechodníků, samostatně užitých trpných přičestí, minulého kondicionálu, nebo dokonce antepreterita; dále je vhodné z rozborů vyloučit formy, jež lingvistika hodnotí někdy jako složené tvary, jindy jako syntaktické konstrukce, jako např. *mít uvařeno* nebo *bývaly vidány*. I tak arci zůstává mnoho případů, u kterých **je pro žáky obtížné identifikovat hraniice slovesného tvaru**. Zejména jde o složené přísudky, tvořené modálním a/nebo

fázovým slovesem a infinitivem: zde nezbývá než na nekorespondenci syntaktické a morfologické samostatnosti důsledně upozorňovat. I ti studenti, kteří si osvojí poznatek, že jediným pomocným slovesem v češtině je *být*, a že tedy v každém spojení jiných dvou sloves musejí být tato slovesa morfologicky analyzována samostatně, mají často tendenci „přenášet“ kategorie z určitého tvaru na infinitiv, a nacházet tedy u infinitivu osobu, čas apod. Další komplikací je, že infinitiv není vždy morfologicky samostatný, nýbrž že může být součástí složeného tvaru vyjadřujícího budoucí čas – rozeznávání těchto rozdílů je potřebné se studenty řádně procvičit.

K morfologickému rozboru je nezbytné předkládat žákům **slovesné tvary v kontextu, a to raději celého textu** než pouhých jednotlivých vět. V následujících pasážích tohoto článku tedy předpokládáme, že žáci mají k dispozici tvary zapojené do dostatečného kontextu a že ve větách s více slovesnými tvary správně identifikovali jejich hranice, popř. dostali k rozboru tvary již vypsané. Jednotlivé mluvnické kategorie sloves zde probereme postupně v tom pořadí, které je pro rozbor nejužitečnější. Složitost slovesného paradigmatu způsobuje, že návrh metod, jak identifikovat vyjadřované hodnoty slovesných morfologických kategorií (nebo naopak jejich absenci), nemůže být podán v podobě osvojitelného algoritmu.

Kategorie osoby má v češtině tři hodnoty: 1. osoba vyjadřuje, že se přísudek vztahuje k mluvčímu (že mluvčí je podmětem), 2. osoba, že se přísudek vztahuje k adresátovi, a 3. osoba, že se nevztahuje k nikomu z nich. Osobu vyjadřují všechny slovesné tvary určité. Tyto tvary mají funkci přísudku, resp. jeho části, a jsou tedy větotvorné. Není podle našeho názoru možné spoléhat se na to, že žák spolehlivě identifikuje určitý slovesný tvar a podle toho pozná, zda daný tvar vyjadřuje osobu – spíše budeme předpokládat, že je to naopak: žák musí umět identifikovat osobu a teprve na jejím základě najít přísudek. Osobu tak nebudeme určovat pomocí syntaktického kritéria. Není však účelné určovat ji ani podle kritéria sémantického, tzn. podle toho, ke komu se vztahuje přísudek. Žáci totiž často nerozlišují, zda je mluvčí/adresát/někdo jiný, k němuž se děj vztahuje, ve větě podmětem: ve větách typu *Bude se mi o tobě zdát* mají tendenci určovat osobu 1. nebo 2. Navíc je název kategorie svádí k tomu, aby osobu v případě, že podmětem je výraz vztahující se k neživé věci, určovali podle jiného, živého účastníka děje: ve větách typu *Vypadly mi z kapsy peníze* určují 1. osobu. Morfologickou kategorií osoby je třeba určovat morfologicky: **najít osobní koncovku**, a protože ve tvarech 3. osoby minulého času se vynechává pomocné sloveso, a osobní koncovka tedy není přítomna, **pro jistotu si tvar převést do ostatních dvou osob**. Ve tvaru *bude se zdát* se tedy osoba určí podle zakončení *-e* a ověří se pomocí srovnání s *budu se zdát* a *budeš se zdát*; ve tvaru *vypadly* se určí srovnáním s *vypadly jsme*, *vypadly jste*. Pro kontrolu by bylo možné použít syntaktický vztah shody v tom smyslu, že tvar 1. osoby je slučitelný se zájmenným tvarem *já* nebo *my*, tvar 2. osoby s tvarem *ty* nebo *vy*. Tato kontrola však není spolehlivá, protože se v nespisovné komunikaci pomocné sloveso v 1. osobě zhusta vynechává, pokud je přítomno zájmeno (*já vypadla*, *my vypadly*), takže žáci mohou nabýt dojmu, že tvar 3. osoby vlastně se zájmeny *já/my* slučitelný je. Obtíže by mohly nastat s tvary rozkazovacího způsobu: v plurálu se užívají jen tvary 1. a 2. osoby, a v singuláru

dokonce jen tvary 2. osoby: osobu je tedy potřeba identifikovat pouze podle zakončení – (*ty*) *dávej*, (*my*) *dávejme*, (*vy*) *dávejte* –, převést tvar do ostatních dvou osob nelze. Podle tohoto postupu by si rovněž žák při rozboru infinitivního tvaru, dejme tomu *být vyvolán* ve větě *Michal nechtěl být vyvolán jako první*, měl srovnat *být vyvolán* s tvary infinitivu ve větách *Já jsem nechtěl být vyvolán jako první* a *Ty jsi nechtěl být vyvolán jako první*, zjistit, že *být vyvolán* se nemění, a vyvodit z toho, že tvar osobu nevyjadřuje.

Číslo je v češtině dvojitě, jednotné a množné, a je vyjadřováno všemi tvary sloves s výjimkou činného infinitivu. Kategorie je u sloves dána kongruencí. Žáci určují číslo převážně podle významu, a chybují-li v přiřazení správné hodnoty čísla substantivu v podmětu, chyba se přenesla i ke slovesu. Také číslo se spolehlivě identifikuje **pouze podle zakončení, ať už jde o koncovku osobní, nebo rodovou** – ve složených tvarech bývají často přítomny obě (*našli jsme*), což identifikaci zjednodušuje. **Pro kontrolu lze tvar opět převést do opačného čísla a/nebo použít shodu s podmětem.** (Použití shodu s podmětem znamená správně podmět najít a identifikovat u něho číslo podle jeho koncovky a příslušnosti ke vzoru; žáci mají tendenci k tomu, aby číslo u podmětu určovali jinými, nespolehlivými metodami, srov. Adam, 2017–2018.) Zakončení může být nejednoznačné pouze ve 3. osobě přítomného času sloves 4. slovesné třídy (*kamarád vidí* – *kamarádi vidí*) a zde musí shoda posloužit jako hlavní metoda. Pozor dále na rodovou koncovku *-a*, která vyjadřuje buď jednotné číslo a ženský rod (*kamarádka se otočila*), nebo množné číslo a střední rod (*koťátka se otočila*): zde je základní metodou převedení tvaru do jiného čísla a opět lze použít shodu jako kontrolu. Jedině na ukázkou, rozhodně ne ve cvičeních je možné žákům předložit tvary kombinující plurálové pomocné sloveso se singulárovým přičestím při vykání (*podal-0 byste, byla jste upozorněna*) – číslo u nich nelze určit jednoznačně. (V případech jednoduchých tvarů při vykání mají žáci silnou tendenci určovat číslo chybně sémantickou metodou jako jednotné, bez ohledu na plurálovou koncovku.)

Kategorie **způsobu** se na základní škole vyučuje později než např. osoba, číslo a čas, a zejména později než tzv. druhy vět podle postoje mluvčího, což je učivo, které s poznatky o slovesném způsobu masivně interferuje. Ač existují jen tři hodnoty způsobu – oznamovací, rozkazovací a podmiňovací, žáci zcela běžně určují i neexistující způsob tázací a práci. (Čechová – Styblík, 1998, s. 122, udávají jako příklad větu *Ať mi nechodí na oči!*, v níž žáci u slovesa „určují způsob rozkazovací, práci, zvolací; vedle záměny slovesného způsobu s určením druhu věty přispívá k chybným řešením i interpunkční znaménko“.) Poněvadž mimoto nedostatečně rozlišují mezi slovesným tvarem na jedné straně a přísudkem, popř. celou větou na straně druhé, jsou i v případech jiných vět než tázacích a práci náchylní identifikovat způsob podle komunikační funkce výpovědi nebo podle druhu věty.

Ve výsledku **patří způsob k těm kategoriím, které činí žákům největší problémy**. Jen málokterý žák dokáže najít např. kondicionál ve vedlejší větě účelové. Kondicionál je přitom jednoduché identifikovat **na základě formy**, neboť kondicionálové tvary pomocného slovesa (*bych, bys, ...*) nejsou v jiných funkcích použitelné. Je ovšem nutno dávat pozor na spojky *aby, kdyby, i kdyby*, které s kondicionálovým

tvarem pomocného slovesa splývají, a v nichž tudíž může být pro studenty nelehké tento tvar nalézt. Imperativ se jednak mnohdy funkčně překrývá s indikativem, popř. funkční rozdíl mezi nimi není pro žáky dostatečně zřetelný, jednak se plurálové tvary imperativu vyznačují týmiž koncovkami jako tvary přítomného času (*nesme – neseme, dělejte – děláte*); při určování podle tvaru tak v singuláru přihlížíme ke koncovce, kdežto v plurále vlastně ke kmeni. Tak jako u předchozích kategorií je i při určování způsobu účelné (jak pro rozvoj analytického myšlení, tak pro získání návyku ověřovat vlastní úsudek pluralitou postupů) **srovnat daný tvar s tvary vyjadřujícími ostatní hodnoty**. Např. přísudkový tvar ve větě (vyjadřující apelovou funkci tázací formou) *Podala bys mi sůl?* je užitečné porovnat s tvary *podej a podáš*. Způsob je vyjadřován právě těmi tvary, které vyjadřují i osobu (tedy tvary určitými); sledování tvaru a pokus převést ho do ostatních hodnot kategorie způsobu nicméně funguje i u infinitivu, ovšemže negativně: *Jana nemohla usnout – Jana by nemohla usnout*.

Kategorie času má tři hodnoty: čas minulý, přítomný a budoucí. Poněvadž jde o kategorii odrazovou, mají žáci sklony určovat čas podle toho, kdy se děj vyjádřený slovesem odehrává: pokud je ve větě přítomno příslovečné určení času, určují čas podle něho, a pokud není, doplňují si ho tam. To je však metoda velmi nespolehlivá, jak přesvědčivě ukazuje Hájková a kol. (2014): skutečnost, že některé učební materiály příslovečné určení jako vodítko pro určování slovesného času doporučují, označuje Hájková a kol. (2014, s. 91) za „didakticky nepřijatelnou“. Stejně jako u předchozích kategorií navrhuje pro identifikaci času metody gramatické: řídit se tvarem a ověřit si úsudek převedením tvaru do ostatních časů. Skutečnost, že **je kategorie času vázána na indikativ**, tzn. že je potřeba určit ji právě u těch tvarů, které vyjadřují oznamovací způsob, a u žádných jiných, je podle našeho názoru nezbytné osvojit si pamětně. Proto je zásadní, aby si žáci navykli při morfologickém rozboru **určovat způsob dříve než čas** (viz např. už Styblík, 1974–1975), což bohužel stále není ve škole pravidlem, třebaže argumenty pro tento postup snesl již před čtyřiceti lety K. Svoboda (1977, s. 118–119). Pokud žák správně určil způsob oznamovací, snadno pozná tvary minulého času. Potíže však bude mít s rozlišením času přítomného a budoucího, a je třeba konstatovat s politováním, že k těmto potížím vede školní pojetí času jako takové a rozporné formulace obsažené ve většině učebnic (viz Adam, 2019). Učebnice totiž zpravidla uvádějí, že dokonavá slovesa „vyjadřují budoucí čas přítomnými tvary“. To je pojetí nešťastné, neboť „přítomný tvar“ nemůže znamenat nic jiného než „tvar přítomného času“. Z hlediska formálního jsou tvary typu *přijde* jednoznačně přítomní, z hlediska významu je to tak, že většinou (ale zdaleka ne vždy!) referují k budoucnosti. Pokud bychom je měli hodnotit jako tvary budoucího času, šlo by o výjimku, neboť v ostatních případech tak široké a systematické nekorespondence mezi formou a významem se dává (i ve školní výuce) přednost formě (k tomu srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 123) – např. u hromadných podstatných jmen, referujících k množině objektů, se určuje číslo jednotné, podstatná jména označující neživé objekty a skloňovaná podle vzorů „pán“ nebo „muž“ se hodnotí jako maskulina životná atd. Stávající školní pojetí přítom-

ných tvarů dokonavých sloves vede k absurdním důsledkům u tak běžných vět, jako je např. první věta souvětí *Vždy když ke mně Šimon přijde, hrajeme stolní hry*, kde tvar *přijde* není budoucí ani sémanticky. Určování času podle významu pak žáci pochopitelně analogicky přenášejí i k jiným případům, a tak např. určují budoucí čas u tzv. futurálního přítomného nedokonavých sloves (*Vystupujeme na příští zastávce*) či minulý u přítomného historického apod. a uvádějí, že je v těchto případech „budoucí/minulý čas vyjádřen přítomným tvarem“.

Pro školní výuku tedy **jednoznačně doporučujeme hodnotit neminulé indikativní tvary dokonavých sloves jako tvary přítomného času**. (V didaktických testech Cermatu s tímto pojetím žák problémy mít nebude, neboť Cermat úlohy na toto téma do testů nezařazuje.) Tvary přítomného času jsou tak u sloves obou vidů formálně stejnorodé; tvary budoucího času dokonavá slovesa v činném rodě nemají, nedokonavá je tvoří třemi způsoby: sloveso *být* jednoslovně od speciálního futurálního kmene (*bude*), několik sloves pohybu předponou *po-* (*poběží*) a ostatní slovesa pomocí tvarů složených z infinitivu a z futurálního tvaru pomocného slovesa: *bude čekat* (a v trpném rodě *bude nesen*). **Po „ohledání“ tvaru je vhodné tvar porovnat s tvary ostatních časů**. Např. *Pavel jde zítra na trénink – jde × šel × půjde* – čas přítomný. Do tohoto porovnávání se ovšem žákům často pletou vidové dvojice, proto je potřeba zabývat se při morfologickém rozboru **časem a videm najednou** (i tento požadavek vznesl už K. Svoboda, 1977, s. 118–119).

V případě **kategorie vidu** může být pro žáky výhodou, že jde o kategorii s pouhými dvěma hodnotami a že ji vyjadřují všechny slovesné tvary bez výjimky. Význam dokonavého vidu bývá vykládán jako završenost či ukončenost děje, což však žáci nedostatečně přesně rozeznávají od minulosti, a navíc jsou nedokonavá slovesa bezpříznaková, završený děj tedy mohou vyjádřit i ona. Sémantická metoda tak není ani při identifikaci vidu spolehlivá. Žáci mívají pro určení vidu i řadu formálních pomůcek, z nichž nejběžnější je patrně nespojitelnost infinitivu dokonavého slovesa s tvarem *bude*. Úskalí této metody spočívá v tom, že některá frekventovaná slovesa, zejména s významem jednosměrného pohybu, tvoří tvary futura předponou *po-*; pokud tedy žák usoudí, že z nemožnosti *bude jít* plyne dokonavost slovesa *jít*, mylí se. Většinou dobře funguje také pojistka (k pojistkám ve výuce české mluvnice srov. Šalamounová, 2015–2016) v podobě nespojitelnosti dokonavého slovesa s příslovcem *neustále*, avšak nezřídka se stává, že neobvyklé, obtížné přijatelné spojení vznikne i tehdy, pokud toto příslovce vložíme do věty s nedokonavým slovesem, např. *Zítra neustále odjíždím k babičce*. Skutečně funkční metoda vyžaduje ne zcela jednoduchou myšlenkovou operaci (jistota správného úsudku vyžaduje námahu): **jednak je potřeba najít vidový protějšek, existuje-li, jednak je potřeba zjistit, zda má sloveso v oznamovacím způsobu činného rodu různé tvary pro všechny tři časy**. Tzn. např. *odjíždím* (× *odjedu*): *odjížděla jsem – odjíždím – budu odjíždět*: vid nedokonavý. Srovnání s vidovým protějškem je užitečné proto, že zabraňuje splývání tvarů obou sloves (žák by si totiž mohl mylně říci např. *odjela jsem – odjíždím – odjedu*); pokud sloveso vidovou dvojici netvoří, je určení jednodušší – tvary nemají s čím splýnout.

Také **slovesný rod** je kategorie dvouhodnotová a je vyjadřován všemi slovesnými tvary bez výjimky. Činný rod v zásadě vyjadřuje, že činitelem děje je podmět, trpný rod, že činitelem je někdo jiný nebo něco jiného. Zatímco tvary vyjadřující činný rod nemají žádný formální příznak, **tvary vyjadřující rod trpný se tvoří** (ve školním pojetí) dvěma způsoby: jednak **spojením trpného přičestí s tvary pomocného slovesa být** (pasivum opisné), **jednak přidáním volného tvarotvorného morfému se** (pasivum zvratné). Při určování rodu podle významu se žáci někdy spletou (např. u slovesa *dostat*, u dějů s všeobecným konatelem, u dějů s neživým kauzátozem aj.), vhodnější je i zde všimnout si formy. U opisného pasiva je ovšem potřeba **dát pozor na záměnu s adjektivy**, zejména s jejich jmennými tvary (*povinen, ochotna, schopni* apod.): to by nemělo být těžké, protože ke jmenným tvarům adjektiv neexistuje infinitiv, a jistě i v tomto případě je užitečné zkusit tvar převést do opačného rodu (aktivní tvar, který by byl protějškem *povinen*, pochopitelně neexistuje). **Zvratné pasivum je obtížné odlišit od aktivního tvaru zvratného slovesa**: zde podle naší zkušenosti pomáhá **test v podobě souznačnosti s pasivem opisným**: studenti jsou sice ochotni např. ve větě *Řepka se pěstuje na 40 % polí* určit, že *řepka* je činitel děje nebo že „se pěstuje sama“, ale pokud si zkusí ověřit souznačnost s formulací *Řepka je pěstována na 40 % polí*, měli by dospět ke správnému řešení.

Kategorie **jmenného rodu** (včetně životnosti, srov. Adam, 2017–2018) nabývá v češtině čtyř hodnot: **rod ženský, střední, mužský životný a mužský neživotný**. Ačkoli se žáci již na základní škole při osvojování spisovného tvarosloví a syntaktického pravopisu vlastně učí, že přičestí činné i trpné mají v češtině pro různé hodnoty jmenného rodu a životnosti různé tvary (zejména v plurále: *dělali, dělaly, dělala; přikryti, přikryty, přikryta*), v morfologických rozborech se se jmenným rodem u sloves většinou nepočítá, učebnice ani didaktická kompendia přítomnost jmenného rodu ve slovesných tvarech, jejichž součástí je přičestí, netematizují. Přičestí je přitom součástí všech tvarů opisného pasiva, všech tvarů kondicionálu a všech tvarů minulého času, jmenný rod je tedy kategorie dosti rozšířená; u slovesných tvarů je dán shodou. Jeho obtížnost spočívá především v tom, že se shoda s podmětem projevuje právě jen **v těch tvarech, jejichž součástí je přičestí** – aktivní tvary přítomného a budoucího času ani rozkazovacího způsobu jmenný rod nevyjadřují. Shoda s podmětem proto nemůže být primárním kritériem, podle něhož by žáci měli rod identifikovat. **Formálně se jmenný rod projevuje v rodové koncovce přičestí**. Je proto potřeba kategorii identifikovat podle této koncovky a **pro jistotu si tvar převést do ostatních rodů**. Např. první slovesný tvar v souvětí *Družstvo se strachovalo, že nestihne večeri* má rodovou koncovku *-o*, a vyjadřuje tedy rod střední, což si lze ověřit srovnáním s tvary (*oddíl se strachoval, (skupinka) se strachovala*; druhý tvar naproti tomu jmenný rod nevyjadřuje, neboť tvar *nestihne* lze použít, ať je v podmětu podstatné jméno kteréhokoli rodu (samozřejmě v singuláru). Protože však ve spisovné češtině obecně platí, že v singuláru je stejná koncovka v rodě mužském životném a neživotném (*dělal-o, přikryt-o*) a v plurále v rodě ženském a mužském neživotném (*dělaly, přikryty*), a také protože stejnou koncovku má singulár feminina a plurál neutra (*dělala, přikryta*), **je vhodné ověřit si určení rodu přihlédnutím ke shodě**

s podmětem (zda něco *dělal* např. *muž*, nebo *stroj*, zda *byla* *přikryta* např. *vnučka*, nebo *rajčata*, apod.). Přitom však platí (stejně jako výše u kategorie čísla), že je třeba, aby žáci uměli správnými metodami určit rod podmětu.

Obsah tohoto článku můžeme shrnout do následujících tezí: 1. Morfologické kategorie sloves nejsou prostým průmětem označované mimojazykové skutečnosti do gramatické struktury, korespondence mezi nimi nebývá vždy přímá. Nelze se tudíž při morfologickém rozboru spolehnout na smysl, je třeba určovat hodnoty kategorií podle formy. 2. To zpravidla znamená „ohledat“ slovesný tvar a srovnat ho s tvary vyjadřujícími ostatní hodnoty dané kategorie. 3. To je postup myšlenkově a časově náročný; jeho výhodou není jednoduchost, nýbrž spolehlivost. Ostatně nelze si představit, že se morfologický rozbor obejde bez analytických myšlenkových operací. 4. Poněvadž je užitečné (pěstovat návyk) ověřovat si úsudek, měli by žáci u kongruenčních kategorií pro kontrolu přihlídnout k podmětu. To ovšem předpokládá, že umějí správně určovat kategorie jmen. 5. Způsob je nutno identifikovat dříve než čas. Čas a vid spolu úzce souvisejí, neměly by se při analýze rozdělovat.

V tomto textu nebylo u žádné kategorie použito zájmenného tvaru *ono*: pomůcka v podobě *ono* totiž v morfologii ani v syntaxi ničemu nepomáhá, naopak často škodí.

Literatura

ADAM, R. Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů. *Český jazyk a literatura*, 2017–2018, roč. 68, s. 222–229.

ADAM, R. Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 2019, roč. 11, č. 1, s. 56–80.

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

HÁJKOVÁ, E., a kol. *Čeština ve škole 21. století IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK, 2014.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [RVP ZV]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupný z: < <http://www.msmt.cz/file/43792/> >

STYBLÍK, V. K určování času u slovesných tvarů. *ČJL*, 25, 1974–75, s. 322n.

SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. Když se algoritmy stanou pojistným mechanismem. *Český jazyk a literatura*, 2015–2016, roč. 66, s. 21–27.

Jak čtou osmáci? Příspěvek do diskuse

Ladislava Lederbuchová

Ladled@seznam.cz

Klíčová slova: čtenářská kompetence pubescenta, čítanka jako učebnice, úloha učitele v rozvoji žákova čtenářství, literárně a kulturně vzdělávací úloha školní literární výchovy

Key words: teenagers' reading competences, literature textbooks, the role of a teacher in developing reading competences of a student, literary and cultural aims of teaching literature at schools

How do the Eighth Graders Read? A Discussion.

In her reaction to the *How do the Eighth Graders Read?* (ČJL, 70, 2019–2020, s. 64–71) the author expresses disagreement with its conclusions that texts in literature textbooks are too demanding. The textbook is a teaching aid for both the learner and the teacher with his/her methodological support. The selection of texts presented in the textbook is not primarily designed for the students to read them for themselves. The learner needs this methodological support to understand the texts. Teaching literature at schools should increase the students' reading competences and make them familiar with broader context of literary works and with historical and social aspects of literature.

V minulém čísle (ČJL, 70, 2019–2020, s. 64–71) publikovali spoluautoři J. Vala, K. Šmakalová a K. Válková velmi aktuální, velmi potřebné sdělení o dílčích výsledcích čtenářského výzkumu 13 – 14letých žáků (z 8. ročníku základní školy a tercie víceletého gymnázia), sledujícího spontánní žákovo porozumění vybraným čítankovým textům a hodnotící postoj k jejich obsahu. „Pro ověření míry sdělnosti jednotlivých typů textů jsme se soustředili na žákovské čtení bez přímé podpory učitele“, tzn. že respondenti nebyli s textem ve škole seznámeni jako s učivem – neproběhly učitelem vedené motivační aktivity před četbou, učitel neseznámil žáky se sociálním a literárním kontextem, nebyla aplikována interpretační metodika v průběhu četby ani v rozhovoru nad přečteným textem, nenásledovaly konkretizační žákovské aktivity v závěrečné fázi recepcce. Článek pravdivě vypovídá o nízkém žákovském porozumění zastarávajícímu literárnímu jazyku a kulturnímu obsahu ukázek literatury pro dospělé v čítankách pro ZŠ.¹

Diagnóze stavu čtenářství 13letých nelze nic vytknout. Stejně jako autoři výzkumu odmítám, aby žáci byli zatěžováni množstvím historických faktů o literatuře, ale zdůrazňuji, že zřetel k historickému kontextu textu v učitelově přípravě žákovské komunikace s textem není totéž jako autory článku právem odsuzovaná redukce učiva na faktografický výklad o autorovi a jeho díle. V uvedeném článku nebylo v centru zájmu autorů pojednat o příčinách stavu žákova čtenářství ani o možnostech jeho komplexní nápravy.

¹ Výzkum potvrzuje známá fakta: Čtenáři preferují prózu s postavami přibližně svého věku, psanou současným jazykem běžné komunikace, obsahující dynamické, resp. dramatické situace. V samostatné četbě (bez pomoci učitele) jejímu obsahu rozumějí v základní úrovni sdělení. Čili preferují prózu pro mládež, ale jsou schopni v uvedené úrovni komunikovat i s texty literatury pro dospělé (zde např. zastoupenou Pavlovými Kapry pro wehrmacht), které splňují výše uvedené kvality – současný jazyk, dětská postava, napínavá situace –, a jsou schopni přijmout jejich etické poslání. Nerozumějí klasické literatuře 19. a 20. století (překážkou není jen jazyk, ale i tematika), proto ji odmítají jako pro sebe nezajímavou.

Příčin daného stavu je mnoho a cest k nápravě též více. V článku je však znatelná dominující tendence, díky níž autoři sdělují, že našli viníka zodpovědného za stav čtenářství -náctiletých. Už v úvodní kapitole se konstatuje, že „současné čítanky (...) 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“. Rozumějme – při spontánní četbě bez metodické pomoci učitele, tj. bez žádoucí motivace a v interpretační fázi žákovy četby bez učitelových inspiračních, resp. interpretačně návodných vstupů. A výzkum potvrdil, že žáci textům literárněhistorického vzdělávání nerozumějí. Jinak řečeno, podle autorů výzkumu vinna je nabídka textů v čítankách a literárněhistorický aspekt v prezentaci učiva. Nabízejí-li čítanky žákům 8. ročníku základní školy a terciánům víceletého gymnázia ukázky textů literatury pro dospělé (zvláště pak vybranou klasiku 19. století), jsou podle autorů pro samostatnou žákovu četbu příliš náročné, tedy problematické či přímo nevhodné. Ano, souhlasím – neboť to nejsou texty pro samostatnou četbu žáka.

Literární výchova jako složka předmětu český jazyk má specifický estetickovýchový status, nejde tedy o složku naukovou, přesto si dovolím srovnání založené na prostém faktu: Čítanka je učebnice, její obsah je učivem, sice specifickým, ale učivem, stejně jako obsah učebnic jiných. Jak absurdní by bylo domnívat se, že z učebnice např. fyziky se bude žák učit samostudiem bez pomoci učitele. Přestože autoři píší, že jsou si „vědomi faktu, že cílená a dobře vedená smysluplná učitelova práce s náročnějším textem může žákům výrazně pomoci v jeho recepci“, obratem zdůrazňují: „Žáci podle našeho soudu potřebují číst především takové texty, kterým alespoň na základní úrovni rozumí (...) Potřebují se setkávat také s ukázkami, které ob stojí i při jejich samostatné četbě a které jsou dostatečně srozumitelné a sdělné“². Souhlasím se zařazováním tzv. iniciačních textů do výuky (o nichž se autoři zmiňují), ale aby literární výchova neztratila „schopnost podpory a rozvoje čtenářství žáků“ a aby se stala pozvánkou do světa literatury pro dospělé a tím do kontextu literární kultury vůbec, musí žákům nabízet texty, na jejichž recepci sami nestačí, k jejichž komunikaci nutně potřebují promyšlenou motivaci a interpretační vedení. Aby četli jen, co je baví a čemu spontánně rozumějí, k tomu nepotřebují školní literární výchovu.

Žalostné výsledky výzkumu (o jehož objektivitě nepochybuji) jsou především obžalobou předchozí špatné učitelské práce – žáci 8. ročníku, jsou-li dobře vedeni, by měli i k neznámému textu starší literatury přistupovat kvalifikovaněji na základě zkušenosti s texty obdobnými, než jak ukázaly výsledky výzkumu. Jestliže dívka hodnotí s nezájmem Ovidiovo *Umění milovat* jako nevyhovující návod pro svůj milostný život, svědčí to víc o nedostatečnosti jejího češtináře než o její vlastní.

Ani ukázky Máchova *Máje* nemohou (nesmějí) být žákům předloženy k samostatné spontánní četbě bez motivačního a interpretačního vkladu učitele. Autoři výzkumu zklamane konstatují, že respondenti, kteří už měli o skladbě povědomí ze školy (i jako

² Pokud vím, každá čítanka pro ZŠ obsahuje oddíly čtenářsky vstřícné danému věku žáků, s texty literatury pro mládež (to nakonec potvrdil i výzkum výběrem takových čítankových textů), sehrávající motivační úlohu ve spontánním vývoji žákovy čtenářství.

diváci filmu), neprokázali porozumění textu na základě „prožití, ocenění (jeho) jazykového bohatství“, neboť „je patrné, že čtenářské dovednosti některých žáků zásadně limitují recepci tohoto textu“. Výsledek očekávaný, konstatování pravdivé. Bylo by pravdivé i ve výzkumu komunikační úrovně dospělé populace, lidí, kteří nikdy celý *Máj* nepřečetli, ale kteří s ním byli ve škole seznámeni a vědí, že jde o úctyhodnou skladbu naší literatury 19. století. Měli pravděpodobně češtináře, jenž byl schopen objasnit jim hodnoty *Máje*, přestože oni sami tehdy, když jim bylo 14 let, z četby jeho textu nadšení nebyli.

Autoři výzkumu sdělují ve smyslu obžaloby neadekvátní přítomnosti ukázky *Máje* v čítance: „Úcta k Máchovu Máji, kterou někteří žáci tercie gymnázia nepřímou deklarují, plyne především z důrazu učitelů na daný text. Není výrazem žákova porozumění..., nýbrž odrazem vnějšího tlaku.“ Já děkuji učitelům těchto žáků, že na své svěřence dokázal vyvinout „vnější tlak“, a byl tak zcela v souladu se svým učitelským posláním: Škola pro žáka představuje povinnosti (třeba i vítané, protože zajímavé) a učitel kromě dalších svých kvalit reprezentuje společenský zájem na jejich plnění. Historické texty v čítankách mají své nezastupitelné místo, neboť právě jimi se prezentuje kulturně vzdělávací role literární výchovy.

Řešením stavu čtenářství -náctiletých není literární výchovu v nejvyšších ročnících základní školy oprostít od historického pohledu a zásadně změnit nabídku textů v čítankách, jak nepřímou radí výzkumný kolektiv, a v tomto smyslu i obsah školní literární výchovy, která by dle autorů měla předkládat žákům především literaturu psanou „dostatečně sdělně a srozumitelně“. Literární výchova a čítanka pro ni nesmějí rezignovat na zvyšování čtenářské kompetence žáka, na svou kulturně vzdělávací roli a vzdát se čtenářsky náročnějších textů literatury pro dospělé, k jejichž recepci žák potřebuje učitelskou pomoc. Jedině tak se může 13–14letý dospívající „něco dozvědět o světě i o sobě“.

Psaní čárky před slučovací spojkou *a* ve složitém souvětí

Josef Štěpán

stepan.josef@centrum.cz

Klíčová slova: složitě souvětí, slučovací spojka *a*, psaní čárky, antepozice a postpozice vedlejší věty, elipsa hlavní věty

Key words: compound complex sentence, copulative conjunction *a*, use of comma, anteposition and postposition of a dependent clause, ellipsis of a main clause

Use of comma before the copulative conjunction *a* in a compound complex sentence

The article deals with mistakes in the use of comma before the copulative conjunction *a* in a compound complex sentence, often made by pupils. These mistakes are presented on the data from contemporary Czech fiction. The basic types of compound complex sentences, often

subject to mistakes, are sentences in which only one or more main clauses are modified by a dependent clause. These types have clause-order variants according to the position of dependent clauses; a variant of a compound complex sentence is also ellipsis of the second main clause.

Žáci se už na základní škole při výuce interpunkce učí o čárce v souvětí základní pravidlo, že souřadně spojené věty hlavní i vedlejší, jsou-li spojeny slučovacími spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo*, *či* se neoddělují čárkami. Chci v tomto článku ukázat, že toto pravidlo nemůžou žáci uplatňovat mechanicky a že je třeba se ve škole zabývat celkovou syntaktickou strukturou složitého souvětí,¹ ze které vyplývá správné psaní čárky před slučovací spojkou *a*. Čárka ve složitém souvětí totiž napomáhá pochopení jeho smyslu. Na vlastním materiálu ukážu psaní čárky před *a* v beletrii; některé docela atraktivní tituly většinou méně známých autorů bohužel neprocházejí v posledních letech kvalitní jazykovou korekturou. Nesprávná interpunkce takové beletrie nepřispívá k jazykovému vzdělávání.

Interpunkcí v souvětí se zabýval J. Novotný (1980), který shromáždil bohatý materiál pro studující českého jazyka především na pedagogických fakultách k jejich samostatnému studiu. V novější době podávají kodifikaci čárky v souvětí *Pravidla českého pravopisu* (1993) a především *Akademická příručka českého jazyka* (2019).

Dříve než se budu zabývat jednotlivými druhy složitého souvětí, v nichž se před slučovací spojkou *a* čárka ve spisovných projevech píše, uvedu dva v jazykové praxi nejčastější případy, kdy v těchto projevech před touto spojkou čárka správná není. Jde o souřadně spojené věty hlavní v elementárním souvětí, srov. *Tento úkon se dělá koncem měsíce a lesáci mu říkají uzávěrka*, a souřadně spojené věty vedlejší ve složitém souvětí, srov. *Zdá se, že nám to s lipany zase nevyšlo a že se zde neuchytili*. Oba doklady jsou z Českého národního korpusu SYN (dále ČNK). Takováto souvětí odpovídají výše uvedenému základnímu pravidlu a ve škole nedělají potíže.

Cílem článku je však zabývat se několika typy složitého souvětí, v nichž se čárka ve spisovné češtině před slučovací spojkou *a* píše a kterým by měla být věnována zvýšená pozornost především na střední škole. Tam jsou totiž žáci díky svému ontogenetickému vývoji jazyka schopni už zcela pochopit syntaktickou strukturu složitých souvětí, která vyjadřují složitější myšlenky.

Akademická Pravidla českého pravopisu (1993, s. 62) kodifikačně uvádějí: „Je-li mezi souřadně spojenými větami umístěna věta podřazená, odděluje se z obou stran čárkami. V takovém případě se čárka píše i před slučovacími spojkami *a*, *nebo* atd.“ Prošek (2019, s. 167n.) konstatuje: „Spojka *a* v souvětí nemusí vždy stát právě jen mezi větami, které spojuje. Může se dostat i do pozice před některou z vedlejších vět v souvětí. V takovém případě před *a* píšeme čárku: *Šli jsme na výlet, a protože začalo pršet, vrátili jsme se domů* (= šli jsme na výlet a vrátili jsme se domů, protože začalo pršet).“ Jestliže před *a* čárku nenapišeme, jde o pravopisnou chybu.

¹ Složitě souvětí se v české škole a lingvistice tradičně vymezuje tak, že obsahuje tři a více než tři věty a liší se tak od souvětí elementárního, které má dvě věty (Štícha 2013, s. 789). Strukturu složitého souvětí se věnuje knižně Štěpán (1977; 2013, s. 102–106).

V **prvním typu** složitěho souvětí, v němž **je rozvíta pouze jedna věta hlavní větou vedlejší**, jsou dvě základní větosledné varianty, u nichž před *a* náležitě píšeme čárku.

Za prvé vedlejší věta rozvíjí **postpozičně** první větu hlavní, tato vedlejší věta je ze předu i ze zadu oddělena čárkou: *Debora potlačila strach, který se jí začal rozlévat po žaludku, a vydala se vzhůru* (ČNK).

V souvětí *Dívali se na spící Anežku tak dlouho, dokud svíčky ve svícnu zcela nedohořely a v komnatě pak nastala tma* (J. Bauer, Smrt papaláše, 2013, s. 178) by vedlejší věta s *dokud* měla být vzadu oddělena čárkou od následující hlavní věty. To, že čárka v souvětí není, svědčí o tom, že by bylo možno tuto hlavní větu chápat i jako vedlejší větu souřadnou s předcházející vedlejší větou. Brání tomu ovšem neexistence podřadící spojky *dokud* a záporného slovesa u poslední věty souvětí. Proto v uvedeném souvětí je poslední věta větou hlavní a věta s *dokud* musí mít čárku před spojkou *a*.

Za druhé vedlejší věta rozvíjí **antepozičně** druhou větu hlavní, také tato vedlejší věta je ve spisovném projevu z obou stran oddělena čárkou, čárka se ovšem nepíše za spojkou *a*, nýbrž před ní: *Markéta se občas podívá na Pepu, a když mu třeba z vidličky sklouzne kousek salátu, zatváří se posměšně* (ČNK). Uvedu alespoň tři doklady z mnoha souvětí nejsoučasnější beletrie, v nichž čárka před slučovací spojkou *a* není, a jde proto o chybu, **tato pravopisná chyba je častá**:

Otevřel mi umolousaný hromotluk a když mě uviděl, ztuhl mu úsměv (R. Cílek, Úkol spolehlivého kata, 2009, s. 144), *Rychle se opláchl a než se ohřála voda na čaj, stačil se oholit a obléknout* (P. Cerman, Bez svědomí, 2014, s. 44), *Přestala mu vadit tma a když uléhal ke spánku na otep slámy, zhasínal kahan, aby ušetřil olej* (O. Dvořák, Hořící lilie, 2007, s. 204).

V beletrii může docházet v složitěm souvětí o dvou větách hlavních, kde druhá věta hlavní je postpozičně rozvíta větou vedlejší, k **elipse (výpustce) celé druhé hlavní věty**² především se slovesem mluvení, hlavní věty jsou spojeny slučovací spojkou *a*, před kterou se čárka správně nepíše, protože se předpokládá slučovací spojení dvou hlavních vět, srov. *Nakonec se dalo dohromady pár stárků a (řekli,) že se budou slavit jedny hody společné* (J. Jilík, Rebelové proti všednosti, 2003, s. 93), *Vždyť ani nevíš, jak se jim daří. Nemáš o nich žádné zprávy a (nevíš,) jestli vůbec do Uher došli* (V. Fojtová, Čas Havranů, 2014, s. 216), *Díval se na ni a (zdálo se, vypadal,) jako kdyby odmítal vzít danou realitu na vědomí* (R. Cílek, Úkol spolehlivého kata, 2009, s. 78). Je **pravopisnou chybou**, když se čárka mezi dvěma hlavními větami píše, srov. *Naložil žebřík, a (řekl,) že prý odjedeme dřív* (T. Brdečková, Ještě jsem tady, 2005, s. 86), *Chytil ho za obojek, a (řekl,) abych mu ho podržel* (L. Dvořák, Jak hromady pobitých ptáků, 1998, s. 253).

Druhým typem složitěho souvětí je souvětí, v němž **je větou vedlejší rozvíta více než jedna věta hlavní**. Věty vedlejší stojí v nejrůznějších pozicích vzhledem ke své

² Elipsa se chápe jako jeden typ výpovědní modifikace (Grepl – Karlík 1998, s. 390).

věty hlavní a čárka se správně píše na konci vedlejší věty před slučovací spojkou *a*. Bývá to, jestliže obě vedlejší věty jsou v postpozici, srov. *Myslel jsem, že laň byla těžce postřelená, a v takovém případě platí, že za kusem se nikdy nemá chodit dříve než za půl hodiny* (ČNK), nebo stojí-li věta vedlejší v postpozici i antepozici, srov. *Povídal, že nechce nic jiného než výsledky, a když bude někdo zlobit, ať mu to povím* (ČNK).³

Častou **pravopisnou chybou** je absence čárky na konci první věty vedlejší před slučovací spojkou *a* s postponovanými vedlejšími větami v souvětích, ve kterých podměty hlavních vět jsou různé, srov. *Kriminalisté začali mapovat situaci na místě činu, která byla i v době jejich příjezdu stále nepřehledná a bylo zřejmé, že mnozí z účastníků bitky již na místě nejsou* (J. Soukup, Smrtící sekera, 2010, s. 125), nebo stejné, srov. *Pan Bennetty se hrozně zlobil, když se o tom Allan doma zmínil a trval na tom, že musíme vystupovat výhradně v rodinném podniku* (P. Eisner, Milující sestra, 2009, s. 144); také velmi krátká vedlejší věta *s než* musí být ukončena čárkou, srov. *Alice spíš ležela, než seděla a vypadala, že vůbec nevnímá* (V. Černucká, Naše heslo APOKALYPSA, 2014, s. 102). Absence čárky na konci první věty hlavní před slučovací spojkou *a* je pravopisnou chybou i v souvětích s anteponovanými vedlejšími větami u obou hlavních vět, srov. *Když jsem se zastavil, čekal na mě a když jsem se dal do chůze, rozjel se taky* (J. Fousek, Eman a Kornelie, boží lidé, 2001, s. 73), *Sotva jsme se proplekli městem, moje nadšení ochablo a jen jsme minuli poslední cementové kupy, hyzdící krajinu, začala jsem své ukvapenosti litovat* (M. Kadlečíková, Povídky, 1993, s. 95).

Druhá věta hlavní může mít elipsu slovesa mluvení, tady se správně píše čárka před slučovací spojkou *a*, protože před ní bývá ukončena první věta vedlejší, srov. *František Hanzlík původně tlačil na Frantu Horáčka, aby vstoupil do KSČ, a (říkal,) že by ho pak navrhl jako nového šéfredaktora* (J. Riedel, Kritik bez konzervatoře, 2006, s. 100), *Musela jsem pak švagrovi říct, že jsem ho měla na sobě při sprintu po parku, a (musela jsem mu říct,) jestli mu nevadí, že jsem mu ho trochu zpotila* (D. Dandová, Já, Julie a dovolená, 2010, s. 93).

Závěrem konstatuji, že jsem uvedl doklady z nejsoučasnější beletrie, v nichž nesprávně absentuje čárka před slučovací spojkou *a* ve složitém souvětí. V různých větosledných variantách takového souvětí je ze dvou vět hlavních rozvíta větou vedlejší buď jen jedna věta hlavní, nebo obě věty hlavní, každá zvlášť. Uvedený konkrétní materiál pravopisných interpunkčních chyb, který jsem dlouhodobě shromažďoval, můžou učitelé středních škol využít ve své výuce českého jazyka a literatury.

Literatura

GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.

NOVOTNÝ, J. *Sbírka úkolů k rozboru českého souvětí (s řešeními)*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, SPN, 1980.

Pravidla českého pravopisu. Praha: Academia, 1993.

³ Děkuji neznámému recenzentovi (recenzentce) za upozornění, že v tomto případě jde o elipsu přísudku s významem typu *chtít* (*prosit, žádat*): *Povídal, že nechce nic jiného než výsledky, a (chtěl,) když bude někdo zlobit, ať mu to povím*. Před slučovací spojkou *a* správně píšeme čárku, protože ta ukončuje první větu vedlejší.

PRAVDOVÁ, M.; SVOBODOVÁ, I. (eds.). *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia, 2019.
PROŠEK, M. Psaní čárky před spojkami a, i, ani. In PRAVDOVÁ, M.; SVOBODOVÁ, I. (eds.) *Akademická příručka českého jazyka*, 2., rozšířené vydání. Praha: Academia, 2019, s. 165–170.
ŠTĚPÁN, J. *Složitě souvětí s řetězcovou závislostí*. Praha: Univerzita Karlova, 1977.
ŠTĚPÁN, J. *Souvětí současné češtiny*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/mluvnicecestiny/publikacni-vystupy>
ŠTÍCHA, F. Gramatika souvětí. In ŠTÍCHA, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013, s. 789–883.

Různí Rolandové. Rukopisné verze středověkých textů a co s nimi?¹

Matouš Jaluška, ÚČL AV ČR

jaluska@ucl.cas.cz

Klíčová slova: Píseň o Rolandovi, středověká literatura, rukopisy, varianty, vyprávění, výuka
Key words: Song of Roland, medieval literature, manuscripts, variants, narration, teaching

Various Rolands.

Medieval Manuscripts – What to do with them?

The essay aims at showing the ways how the student can engage the specific fluidity of medieval text on examples taken from two versions of the canonical Song of Roland – the classical, esteemed Oxford Manuscript and a later version, conserved in a manuscript in Châteauroux. It is shown that the later version simplifies the story, connects it more tightly with the Christian mythos and makes corresponding changes the way of dealing with individual characters and heroism as such.

I.

Naše představy o středověkých rukopisech jsou obvykle formovány vzpomínkou na exponáty z výstav či ilustrace dějepisných knih. Když na ně přijde řeč, představíme si iluminované kodexy z pergamenu zdobené zlatem, cenné a autoritativní knihy, uchovávané v sobě duchovní poklady modliteb, žalmů a perikop. Výpravné, lyrické ani dramatické texty tvořící páteř středoškolského kánonu středověké literatury, jako je např. *Staročeská kronika* tak řečeného Dalimila, píseň *Hospodine, pomiluj ny*, či *Mastičkář*,² však v takovýchto rukopisech nenajdeme, jsou uchovány na mnohem skromněji vypadajících stránkách. Totéž zhusta platí i o textech kanonických pro evropskou literaturu či – řečeno s Václavem Černým – „literaturu naší vzdělanosti“, jako jsou rytířské eposy či hrdinské písně (srov. Černý, 1996, s. 100–113).

¹ Publikace vznikla s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné instituce 68378068. Při práci na publikaci byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie (<http://clb.ucl.cas.cz>). Navazuje na autorovu přednášku „Podivuhodná sousedství – středověký rukopis jako kniha“ v rámci Školy českého jazyka a literatury pro pedagogy, kterou uspořádala AV ČR 23. října 2018. Autor děkuje Robertu Kolárovi za konzultace a anonymním recenzentům za cennou kritiku.

² Povaze rukopisů *Staročeské kroniky* se věnovala Adde-Vomáčková (2016), o pozdních svědcích nejstarší české duchovní písně píše ve své edici Lehár (1990, s. 15–21), dochování Muzejního zlomku *Mastičkáře* na pergamenu vloženém již ve středověku do vazby jiné knihy zkoumá nejnověji Sichálek (2015, s. 208–215).

V následujících odstavcích se odhodláváme navrhnout způsob čtení jednoho z celoevropsky kanonických textů, starofrancouzské *Písň o Rolandovi*, který se jeví být vhodný pro využití při výuce a může žákům demonstrovat povahu rukopisného textu, odlišnou od dnešního modu existence knih, vytištěných a uzavřených do vazby s jasně danou titulní stranou a koncem, s tiráží a obsahem. Pokud totiž do pedagogické práce se středověkým literárním dílem vstoupí rovněž rukopis, v němž se dochovalo, obohatíme se tak o unikátní artefakt, který (na rozdíl od moderní kritické edice) skutečně „zažil“ dobu, o níž je v hodinách řeč. Medievisté se v poslední době nechávají stále více inspirovat impulsy „nové“ či „materiální“ filologie, která se právě k rukopisům obrací a pojímá je (dle slov jednoho z jejich otců, Stephena G. Nicholse) ne jako „pasivní záznamy“ textu, ale jako „historické dokumenty“, jejichž hmotná povaha z nich přímo činí „kulturní drama“ (Nichols, 1997, s. 11). To snad zní poněkud nabubřele, obraz dramatu nám však umožňuje zachytit pohyblivost, kterou se středověké rukopisy vyznačují – proměnlivost verzí, dochovaných u jednotlivých svědků, kterou nelze šmahem odmítnout jako „chybovost“ či „nespolehlivost“. Variantní čtení totiž obvykle není nesmyslné, ale poskytují smysl nový, od toho kanonického, a přesto čitelný a zajímavý (srov. Sichálek, 2018, s. 238–244).

Tato črta si klade za cíl přiblížit v zásadě „novofilologický“ přístup na konkrétním příkladu textu kanonického i pro české středoškolské prostředí, kde může snadno reprezentovat středověkou literaturu jako celek. Nevede přitom k žádné odpovědi, ale spíše k otázce do pléna čtenářů *Českého jazyka a literatury*, zda by takový přístup mohl být pedagogicky využitelný.

II.

Píseň o Rolandovi (dále jen *Píseň*) se dochovala v několika verzích. Nejstarší z nich byla ve 30. letech 19. století objevena francouzskými badateli v Oxfordu (*Bodleian Library, MS. Digby 23*) a poprvé ji vydal Francisque Michel roku 1837. Angličané o tomto rukopisu patrně věděli již o dvacet let dříve, vzájemná rivalita vědců z obou zemí však tehdy, nedlouho po napoleonských válkách, vrcholila a výměně poznatků se příliš nedařilo (srov. DiVanna, 2011).

Tato oxfordská verze se tradičně těší největší oblibě i autoritě, a právě ona (v edici Josepha Bédiera) posloužila Jiřímu Pelánovi jako podklad pro přebásnění do češtiny (*Píseň o Rolandovi*, 1986). Dotyčný rukopis vznikl ve druhé čtvrtině 12. století a spolu s částí mladšího rukopisu uloženého v Benátkách reprezentuje archaičtější podobu *Písň*, ve které jsou jednotlivé verše v oddílech podobných slokám, jimž se zde říká „laissey“ (sg. *laisse* [les]), spojeny asonancí, nikoli rýmem. Tato verze snad byla složena na samém konci 11. století a základní informace o ní dává Jiří Pelán v doslovu k výše citovanému překladu. Ta druhá, rýmovaná, je přibližně o sto let mladší, obsahuje ji pět rukopisů a tvoří závěr výše zmíněného smíšeného benátského kodexu. Všichni rukopisní „svědkové“ se od sebe v různých aspektech liší (a kromě nich známe z téže doby i volnější převyprávění v různých jazycích). Středobod

všech verzí tvoří vyprávění o pobití zadního voje armády Franků Karla Velikého v Pyrenejích, v „bráně Španěl“, na „bradlech roncevalských“ vojskem pohanských Maurů. Všechny verze tedy pojednávají o moci císaře Karla Velikého, o Ganelonovi naplněném záští, o Rolandově snoubence Aldě, a hlavně o Rolandovi samém, jehož chování řídí celý děj.

Jaké chování to je a jakým směrem děj vede? K ctnosti? K nečesti? Na tuto otázku nelze odpovědět snadno. Jednotlivé verze se totiž právě v tomto ohledu liší podle svého stáří, a možná jinak, než jak bychom očekávali. Lze totiž obecně říci, že čím starší verzi *Písně* čteme, tím méně „chvalitebné“ se postavy Rolanda a jeho přátel zdají být a jejich nepřátelé, pohané i křesťané, naopak působí mnohem méně odporně; i oni jsou čtenáři představováni jako „dobří baroni“ (Gilbert, 2008, s. 24). Albert Gérard se tuto překvapivou podobnost a zároveň působivost příběhu pokusil vysvětlit tak, že se v *Písní* každý důležitější aktér děje řídí klanovou morálkou, podle níž projevy bojové zdatnosti jedince zvyšují prestiž jeho rodu. Roland se mezi nimi stává tragickým hrdinou proto, že jako jediný tento způsob chování ztotožnil s chováním prospěšným „vlasti“, tj. říši Karla Velikého, jehož věrným a výkonným poddaným by měl být. Rolandova smrt je důsledkem jeho touhy po oslavení vlastního rodu a rodové prestiži prospívá, avšak z hlediska rodícího se „státu“ Franků je však zbytečná a „hraje do karet Saracénům“ (Gérard, 1969, s. 449). Karel tu kvůli jednomu muži přichází o elitu svého vojska, a přitom by stačilo, aby velitel zadního voje zatroubil na roh a přivolal posily. Jeho hrdost se tak mění ve škodlivou pýchu a čtenář nakonec tak docela neví, jak má vlastně o Rolandovi smýšlet.

III.

Studenti jistě mohou být *Písní* osloveni již „tak, jak je“, bezprostředně, bez ohledu na její rukopisný kontext či jejich kulturní „background“, jak ukázala např. Karla Petryová při výuce na základní škole v převážně černošské „inner-city“ komunitě v Cincinnati. Konstatuje přitom, že již dvanáctileté žáky kromě základního konfliktu dobra a zla *Píseň* zaujala rovněž zpracováním tematiky přátelství, věrnosti, statečnosti a pýchy, tedy právě tím, co je na ní i v očích literárních vědců a historiků nejsložitější (Petry, 1981, s. 138). Rukopisný kontext, pokud na něj budeme brát ohled, umožňuje zdůraznit právě tyto prvky a ukázat jejich problematičnost. Jak by takový ohled mohl vypadat?

Bylo řečeno, že mladší verze *Písně* uhlazují rozpory, zdůrazňují Rolandovo mužednictví v boji proti pohanům i Ganelonovu věrolomnost. Margaret Burlandová (2007, s. 81–90) při zkoumání různých verzí označila za klíčovou scénu, v níž císař Karel při poradě se svými vazaly určuje, kdo se má vydat na nebezpečnou cestu za pohanským králem Marsilem. Vybírá Rolandova otčima Ganelona, ale ten nechce svolit. Právě zde zřetelně vyvstávají odlišnosti, jak lze doložit například u verze dochované v rukopisu z konce 13. století uchovávaném v Châteauroux (*Bibliothèque municipale, ms. I*), který jako kontrastní materiál slouží i Burlandové. Níže uvádím v doslovném překladu úryvek z toho rukopisu a připojuji dvě odpovídající *laissey* z oxfordské verze v přebásnění Jiřího Pelána.

Châteaurouxká Píseň, laisse 22:

*Císař s moučně bílou bradou
spatřil Ganelona a mocně mu opáčil.
Řekl: „Bud' proklet, zbabělče!
Dokázal jsem tvou vinu v mnoha zločinech.
Při Bohu všemohoucím,
pokud tě lapím, že děláš něco zlého,
ani všechno zlato na světě tě nezachrání.
Dej pozor, aby bylo mé poslání dobře vyplněno!“
Ganelon ho slyší a zlovlně vykřikne.
Praví: „Bože! Paní svatá Marie!
To jsem dopadl, že mě král kárá!
Ale při Všemohoucím,
stejně se nedočkám příštích Velikonoc.
Pokud totiž Rolanda potkám v žáru bitvy,
ušetřím mu svým mečem takovou ránu,
že už mu nikdy nepřijde na mysl,
aby někoho obtěžoval.“
Olivier to slyšel a celý zčervenel v obličeji.
Zuřivě vstal a udeřil ho do ucha.
Pak k nim přiběhli Frankové
a roztrhli je od sebe.
(přel. dle Moffat, 2014, s. 121)*

Oxfordská Píseň, laissy 20–21:

*„Rytíři frančtí,“ pravil císař Karel,
„barona zvolte z naší země sladké,
jenž s poselstvím se vydá za pohanem.“
„Pro Ganelona,“ praví Roland, „vzkažte.“
Francouzi řekli: „Dokáže to, pane.
Muž chytřejší se věru sotva najde.“
Ganelon zbledl, úzkostí se zachvěl.
Svůj kuní kožík shodí ze svých ramen,
v hedvábné sukni před císařem stane.
Zraky mu jiskří, tvář mu hrdě plane.
Hrud širokou má, tělo velmi statné,
kdo hledí naň, nad jeho krásou žasne.
K Rolandu praví: „Proč ta zloba, blázne?
Že jsem tvůj otčím, každému je známe,
a přesto, krutý, bažíš po mé zkáze.
Leč dá-li Bůh a já se vrátím nazpět,
budu ti škodit vždy a neustále,
nezapomeň do své smrti na mne.“*

*Děl Roland: „Pýcha teď váš rozum mate.
Zde každý ví, že hrozbám vysmívám se.
Jen moudrý muž ten úkol splní zdárně:
chce-li to král, půjdu na místo vaše.“*

*Ganelon pravil: „Nač ta slova planá?
Nejsem tvůj pán, a ty nejsi můj vazal.
Vyplním službu, o níž král mne žádá:
Marsil se dozví, co mu Karel vzkázal.
Však uvidíš, že dokážu ti zahrát
a ztiším zlobu, jež mi v hrudi hárá.“
Roland to slyší, do smíchu se dává.
(Píseň o Rolandovi, 1986, s. 22–24)*

V oxfordské verzi se spor odehrává před očima mlčícího císaře. Karel pozoruje spor mezi dvěma bojovníky spojenými rodinnými pouty i vzájemnou podobností. O Ganelonovi tu nepadne křivé slovo. Francouzští baroni si cení jeho chytrosti a sám vypravěč zdůrazňuje jeho krásu. Ani rozhovor nepůsobí jako výměna urážek, ale spíše jako skutečný dialog, v němž oba účastníci berou v potaz slova toho druhého bez ohledu na osobní animozitu. Roland dokonce svému otčímovi nabízí, že roli posla k pohanům, jíž se tolik obává, vezme na sebe. V tu chvíli se však v Ganelonovi vzedme hrdost a on nepřipustí, že by mohl být nahrazen. Tragický děj se dává do pohybu až nyní, když jsme mohli jako čtenáři snadno nabýt pocit, že tento rozhovor dvou srovnatelných reků mohl probíhat i jinak a že vinu na jeho vyhocení nesou oba.³

³ V češtině srov. rozbor jmenování Rolanda velitelem zadního voje franského vojska v laissách 58–62 (*Píseň o Rolandovi*, 1986, s. 45–47), který podává Erich Auerbach (1968, s. 86–109). Tato scéna jmenování Ganelona zrcadlově odráží a teprve díky ní je základ pro tragédii úplný.

A možná, že vinu nese především Roland, neschopný ovládnout své emoce. Celý rozhovor je ukončen jeho smíchem, a následující dvaadvacátá oxfordská *laisse* se odráží od této skutečnosti. Atmosféra se citelně mění: „Ganelon vidí, jak se směje Roland. Srdce mu svírá zármutek a zloba“ a svůj následující projev pronese „šlepný hněvem“ (*Píseň o Rolandovi*, 1986, s. 24). Rolandovy odpovědi se již nedočká, namísto něj vstupuje do hovoru Karel a svým rozhodným slovem ukončuje spor: „Musíte jít, poněvadž já tak velím“ (*laisse* 23, *tamtéž*, s. 25).

V châteaurouxské verzi vchází do přímého střetu s Ganelonem namísto Rolanda Karel. Panovník tento spor přímo vyvolává, neboť se ke Ganelonovi začíná chovat uštěpačně, jakmile ho spatří. Místo smíchu uzavírá tento oddíl příchod Oliviera. Ten v oxfordské verzi ztělesňuje mírnost a sebezáchovnou moudrost, zde však právě on začíná Ganelona tlouci. Chová se přitom jako zrcadlový odraz apoštola Petra, který v getsemanské zahradě tasil meč na chrámové strážě vedené Jidášem a „udeřil služebníka nejvyššího kněze a utál mu ucho jeho pravé“ (J 18,10).⁴ Z Rolandova přítele, který protagonistovi neváhá odporovat v zájmu obecného dobrého,⁵ se tak stává věrný následovník Rolanda jako kristovského mučedníka – člověka, který obětuje svůj život a jako takový si zaslouží oslavení (srov. Burland, 2007, s. 84).

Vyprávění se tak v běhu času stává čím dál pravidelnějším, čitelnějším, v jistém smyslu jednodušším. Jde čím dál více na ruku čtenářům, kteří se cítí být součástí komunity, kterou Roland hájí, a Rolandovu vznětlivost začíná nahrazovat hrdinské mlčení. Právě on stojí se svým mečem uprostřed sporu mezi Karlem Velikým jako starým, popudlivým králem, a zločinným Ganelonem. V châteaurouxském rukopisu se nejeví žádná možnost, že by snad bylo možno tyto dva antagonisty smířit či proměnit pouhými slovy. Tragika (jde-li stále o tragiku) tu nevyplývá ze série špatných rozhodnutí různou měrou ctnostných a neřestných lidí, ale mnohem spíš z toho, že Ganelon je zkrátka darebák a Karel Veliký neschopný vládce. Roland, hrdina původně určující směr příběhu, jdoucí bez ohledu na obecné dobré přes mrtvoly svých bližních, tu pokorně čeká na smrt, jíž mu zdejší Ganelon hrozí dávno před vstupem mezi „roncevalská bradla“.

Rukopis se jako médium od tištěné knihy v mnohém liší, středověk však zmizel v minulosti a na tuto odlišnost možná není třeba brát v hodinách literatury zřetel. Předložený příklad měl ukázat, že pokud se přesto rozhodneme bohatství variant tehdejších textů či proměny perspektiv, jimiž čtenáři na knihy hleděli, studentům nějak zprostředkovat, nemusíme tak činit jen za použití pestrých obrázků pergamenových folií, jež se k takové práci nabízejí, ale rovněž s důrazem na vlastní prostředky literatury – na příběh a slovo v něm.

⁴ Srov. též Mt 26,51, Mk 14,47 a L 22,50–51. Pleskání přes uši se jakožto prostředek zesměšnění protivníka bez biblických analogií vyskytuje i ve staročeské satíře tradičně nazývané *Podkoní a žák* (v. 465–466; viz např. Havránek a Hrabák, 1957, s. 346).

⁵ Jde zejména o Olivierovy pokusy přemluvit Rolanda k tomu, aby konečně zatroubil na roh a přivolal pomoc. Tuto snahu dává do přímé souvislosti s Olivierovou moudrostí např. *laisse* 87 (*Píseň o Rolandovi*, 1986, s. 62).

Literatura a prameny

- ADDE-VOMÁČKA, Ě. Dalimilova kronika v souvislostech její recepcce ve světle dalšího obsahu příslušných kodexů. In KLIMEK, T.; MODRÁKOVÁ, R. (eds.) *Cesta k rozmanitosti, aneb, Kavárenský povaleč digitálním historikem středověku. Sborník příspěvků k životnímu jubileu PhDr. Zdeňka Uhlíře*. Praha: Národní knihovna České republiky, 2016, s. 36–46.
- AUERBACH, E. *Mimesis. Zobrazení skutečnosti v západoevropských literaturách*. Přel. M. Žilina. V. Kafka a R. Preisner. Praha: Mladá fronta, 1968.
- ČERNÝ, V. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti I. Středověk*. Ed. O. Mališ. Jinočany: H&H, 1996.
- DIVANNA, I. N. Politicizing National Literature. The Scholarly Debate around La chanson de Roland in the Nineteenth Century. *Historical Research* 84, 2011, s. 109–134.
- GÉRARD, A. L'axe Roland-Ganelon. Valeurs en conflit dans la Chanson de Roland. *Le Moyen Âge* 75, 1969, s. 445–465.
- GILBERT, J. The Chanson de Roland. In GAUNT, S.; KAY, S. (eds.) *The Cambridge Companion to Medieval French Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, s. 21–34.
- HAVRÁNEK, B.; HRABÁK, J. (eds.) *Výbor z české literatury od počátků po dobu Husovu*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1957.
- JOHNSON, M.; VAN DUSSEN, M. Introduction. Manuscripts and Cultural History. In: JOHNSON, M.; VAN DUSSEN, M. (eds.) *The Medieval Manuscript Book. Cultural Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, s. 1–16.
- LEHÁR, J. (ed.) *Česká středověká lyrika*. Praha: Vyšehrad, 1990.
- MOFFAT, M. (ed.) *The Châteauroux Version of the Chanson de Roland. A Fully Annotated Critical Text*. Berlin: Walter de Gruyter, 2014.
- NICHOLS, S. G. Why Material Philology? In TERVOOREN, H.; WENZEL, H. (eds.) *Philologie als Textwissenschaft. Alte und neue Horizonte*. Berlin: Schmidt, 1997, s. 10–30.
- PETRY, K. L. La Chanson de Roland in the Elementary School Classroom. A Case for Medieval Literature and Young Language Students. *Modern Language Journal* 65, 1981, s. 137–140.
- Píseň o Rolandovi*. Přel. J. Pelán. Praha: Odeon, 1986.
- SICHÁLEK, J. České texty v roudnických rukopisech – Mastičkář a Kocovník. In DRAGOUN, M.; DOLEŽALOVÁ, L.; EBERSONOVÁ, A. (eds.) *Ubi est finis huius libri deus scit. Středověká knihovna augustiniánských kanovníků v Roudnici nad Labem*. Praha: Scriptorium, 2015, s. 206–229.
- SICHÁLEK, J. Editologická problematika staročeské literatury. In KOSÁK, M.; FLAIŠMAN, J., a kol. *Editologie (Od náčrtu ke knize)*. Praha: ÚČL AV ČR, 2018, s. 219–262.

Rozdvojený svět Anny Cimy (a jiné české debuty)

Andrea Králíková, FF UK

andrea.kralikova@ff.cuni.cz

CIMA, Anna: *Probudím se na Šibuji*. Praha: Paseka, 2018.

Klíčová slova: prozaické debuty, Anna Cima, *Probudím se na Šibuji*, dosavadní recepce románu, literární ceny, univerzitní román, žánr, analýza textu, motivika

Key words: prosaic debuts, Anna Cima, *I Will Wake up at Shibuya*, current reception of a novel, literary prizes, university novel, genre, text analysis, motifs

The Dual World of Anna Cima (and other Czech debuts)

Reading the first novel of Anna Cima *Probudím se na Šibuji* (*I Will Wake up at Shibuya*) as well as putting it into the context of other prosaic debuts of 2018 and 2019 is the main focus of our article. It is built on some aspects of analysis of the novel (the narrator, language, intertextuality, motifs). Besides these aspects, we analyse the features of the genre. The form of university novel in current Czech prose is also taken into consideration.

Na české literární scéně se v posledních dvou letech objevilo několik zajímavých prozaických debutů. Mám na mysli například tituly *Probudím se na Šibuji* (2018) Anny Cimy (*1991), nebo *Pohyby ledu* (2019) A. Gravensteena, obě knihy vyšly zásluhou nakladatelství Paseka. Svou prozaickou prvotinu představila také literární historička a básnířka (sbírka *Pustím si Tě do domu*, 2016) Zuzana Říhová (*1981), v nakladatelství Dauphin vydala experimentální lyrizovanou prózu *Evička* (2018). Všechny tři zmíněné prózy spojuje hra s paratextuálním rámcem, vlastní fikční svět je propojen ještě s dalším příběhem, vyprávění tedy nepostupuje jen po linii vypravěče a jeho fiktivního adresáta, ale vede se dialog mezi autorem, čtenářem, podobou knihy a vnějším kontextem příběhu vůbec. V *Pohybech ledu* je začleněn Doslov (I. a II.), který celou přečtenou fikci čtenáři postaví do zcela jiného světla. Novela *Evička* vychází z deníku čerstvé matky, který byl nalezen na parapetu vetešnictví ve Strojnické ulici v Praze Holešovicích.

V *Probudím se na Šibuji* doslov exaktně formou slovníkového hesla osvětluje život a dílo spisovatele Kawašity, protože však jde o autora fiktivního, doslov neuvádí fakta příběhu na pravou míru, ale naopak dovršuje mystifikační hru se čtenářem. Dlužno dodat, že k paratextům v knize *Probudím se na Šibuji* patří i ilustrace, jimi ji opatřila sama autorka s manželem Igorem Cimou.

V následujícím textu budu věnovat detailnější pozornost možnostem čtení textu Anny Cimy *Probudím se na Šibuji*. Domnívám se totiž, že tento román by mohl oslovit středoškolské studentstvo a že je využitelný i ve výuce literatury.

Prvotina Anny Cimy v průběhu tohoto roku zaznamenala značný ohlas, a to jak v podobě literárních cen, tak prostřednictvím příznivých reakcí literární kritiky. Jen pro představu o šíři ohlasu, v bibliografické databázi ÚČL¹ lze nalézt 43 záznamů

k tomuto románu. Pro srovnání s výše zmíněnými tituly doplňme: k *Evičce* Zuzany Říhové je to 5 záznamů, k *Pohybům ledu* 8 odkazů.

Titul *Probudím se na Šibuji* byl oceněn Magnesií Literou za debut roku i Cenou Jiřího Ortena pro mladé literáty do 30 let. Petr A. Bílek v laudatii k Ceně Jiřího Ortena na knihu Anny Cimy napsal: „Česká próza se už po desetiletí vyznačuje provinčností. Zajímáme se jen o dění v české kotlině, neustále se znovu a znovu zanořujeme do vlastní minulosti, a když už některý autor pošle své postavy do světa, je tento cizí svět jen místem, který má postavu patřičně předělat a vrátit ji domů jinou a lepší, jako v Tylově dramatické báchorce Strakonický dudák. (...) Anna Cima vstoupila do české literatury odjinud. Jako by neznala zde respektované standardy a normy psaní.“

Text Anny Cimy skutečně představoval literární objev, a to nejenom volbou cizokrajného tématu, ale také způsobem psaní a nakládáním s románovým tvarem a jeho kompozicí. V kontextu současné české prózy se vymyká i typem hrdinky, není to podivná figura zapouzdřená sama v sobě, která si řeší jenom své vlastní vnitřní problémy a nedokáže se pro nic nadchnout, ale stanoví si svůj cíl (studijní a životní) a za ním si jde, zaujata tím, co dělá, a dokáže ve svém konání vidět smysl.

Vypravěčkou je studentka japanologie Jana. Setkáváme se s ní však ve dvojí podobě: jednou je Jana – čtyřicetiletá studentka FF UK v Praze, druhou je Jana transformovaná do myšlenky, v sedmnácti letech podnikne výlet do Japonska a zůstane „vězet“ na Šibuji, je to tedy jakési její transcendentální Já, dokládající fascinaci japonskou kulturou. Prvek zdvojení není použit náhodně, stává se jedním ze základních principů výstavby románu. Text pracuje s motivem rozdvojení a zároveň fikce, je vytvářen na půdorysu zdvojení.

Ve fikčním světě je zapuštěn ještě jeden svět a tím je příběh života a díla japonského spisovatele Kijomaru Kawašity, na kterého údajně vypravěčka narazila při práci v japanologické knihovně FF UK. Součástí románu je také fiktivní povídka spisovatele stylizovaná tak, aby motivicky připomínala povídky japonské literatury 30. let minulého století. Kawašitova povídka nese příznačný název *Rozdvojení* a její hlavní postavou je japonský spisovatel hledající inspiraci pro svůj román, spisovatelova duše se rozdvíjí.

Již z tohoto letmého popisu je snad patrné, že struktura románu obsahuje několik vrstev a tvoří důmyslnou kompozici, v níž se odvíjí několikrát zdvojení. Co probíhá v příběhu Jany, se objevuje v zapuštěném příběhu fiktivní povídky, nebo naopak.

Autorce se podařilo mistrně vytvořit smyšlenou postavu spisovatele, která působí zcela autenticky. Nebýt informace o fiktivnosti tohoto spisovatele, která pochází z rozhovoru² s autorkou, myslím, že čtenář nemá důvod si myslet, že by o smyšlenou postavu nešlo.

¹ <https://elb.ucl.cas.cz/cs-cz/bibliograficke-databaze/bibliografie-ceske-literarni-vedy-obdobi-1945-1960-a-od-1-srpna-2012>

² Murakami v Česku. Probudím se na Šibuji je rafinovaný debut inspirovaný Japonskem. <https://wave.rozhlas.cz/murakami-v-cesku-probudim-se-na-sibuji-je-rafinovany-debut-o-fascinaci-japonskem-7600405> / cit. 9. 11. 2019.

Dvojí motiv, který pramení z jednoho zdroje, je patrný i u procesu psaní. Psaní je nahlíženo jednak jako vlastní tvůrčí činnost, jednak jako překlad, tedy jako způsob komunikace s jiným dílem. Vypravěčka tematizuje svoji touhu napsat román.

Určitý literární ambice v sobě mám od dětství. Když mi bylo deset, máma mi koupila knihu, na jejímž přebale stálo: Bestseller od geniální devítileté autorky. Jak je možný, že nějaká holka už publikuje romány, zatímco já jsem ještě nenapsala ani stránku? Měla jsem z toho čtrnáctidenní depresi (Cima, 2018, s. 19).

Různé podoby tvůrčí práce s jazykem odkazují k možnostem sebepoznání, sebevyjádření a vyjádření se ke světu.

Potřebovala bych pomoc. Jenomže není, kdo by mi pomohl. Mačiko nepřichází v úvahu, ta umí česky ještě hůř než já japonsky, a žádný starší spolužáký oslovovat nechci, protože by se mi akorát vysmáli, že se pouštím do něčeho, čemu nerozumím (a vlastně by měli pravdu). A tak mi nezbývá než se s Kawašitou lopotit sama. Nevadí mi to. Umím být trpělivá. Když chci něco dokázat, věnuju se tomu soustavně klidně i několik měsíců. Z každý přeložený věty mám radost. S každou další přeloženou větou mám pocit, jako kdybych Kawašitovi byla blíž. Jako kdybych se prokousávala jeho vlastním vědomím (Cima, 2018, s. 38).

Jazykovým kódem románu je obecná čeština. Volbou jazyka se žánr románu přibližuje k prózám „young adult“, mladá vypravěčka používá jazykový kód své generace. Obdobný jazyk volí ve svých prózách například také Petra Soukupová. Přepnutí kódu a přechod ke spisovnému jazyku lze sledovat při práci na překladu.

Zajímavým příspěvkem do diskuse o jazyce románu Anny Cimy je sledování Denisy Vostřé³, která považuje použití obecné češtiny v téměř celém textu za problematické, kritizuje to, že obecnou češtinou hovoří také postavy Japonců, a to dokonce ve chvílích, kdy podle všeho mluví japonsky. Předmětem kritiky je i spojení obecné češtiny s akademickým prostředím. Nárok na to, aby se čeština přizpůsobila odstínění jazykových rovin v japonštině, se mi zdá příliš vysoký a odtržený od českého čtenářstva. Použití obecné češtiny v literatuře je věc vkusu, určité citlivosti a osobního nastavení, v každém případě již dávno nežijeme v době, kdy je literatuře obecná čeština zapovězena.

Román čtenáře konfrontuje s aktivní postavou, která je fascinována a inspirována odlišnou kulturou. V textu je tematizována i určitá stereotypní představa, která v českém kontextu panuje o Japonsku. To je v povrchním vnímání reprezentováno dílem Haruki Murakamiho nebo filmy Akiry Kurosawy. Tento prototypický obraz je následně rozbíjen.

Po střetu s Murakamim jsem se začala hlouběji zajímat o Japonsko. Objevila jsem animu (hned jsem začala psát o modrovlasích chlapcích), objevila jsem mangu (začala jsem kreslit komiks) a pochopila jsem, že japonština je super těžkej jazyk, kterej se musím naučit, protože to kolem mě nikdo neumí a tím teprve všem natrhnou prdel (tamtéž, s. 20).

³ VOSTRÁ, Denisa: Cima Anna Probudím se na Šibui. www.iliteratura.cz, 31. 10. 2018.

Napojení na japonskou kulturu a literaturu s sebou nese i podstatné intertextuální reference. Jednou z nich je například připomenutí *Veršů psaných na vodu* a jejich Mathesiovo přebásnění z roku 1956. *Na pustou cestu /napadal sníh, / zavál už stopy po kročejích: /Já jsem ta cesta, / smutek je sníh, / kdo půjde kdy v mých šlépějích?* (tamtéž, s. 17)

Motivickou provázanost dokládá i to, že aluze na motiv vody se objevuje i jinde, například v Kawašitově fiktivní povídce dojde k sebevraždě utopením.

Román svým ustrojením nabízí rysy široké žánrové palety. Potvrzuje tím nejen staré dobré pravidlo, že žádný text není reprezentací jednoho čistého žánru, ale i pravidlo takřikajíc postmoderní, že v sobě může snoubit rysy vícero žánrů a záleží na čtenáři, aby se rozhodl, v jaké úrovni kontextu bude text číst. Zároveň se ale v případě tohoto románu nejedná o žádný příklad postmoderního experimentátorství, ale spíše o snahu promyslet kompozici románu a promítnout ji současně do několika jeho rovin. Zatímco kompozice románu je propracovaná a jak už bylo uvedeno výše, pracuje s podvojností, děj je někdy až příliš ponechán náhodě, logika děje se odvíjí zejména na základě náhodných setkání, což ne vždy působí autenticky. Je to však jedna z mála věcí, které bych tomuto dílu vytýkala.

Jak tedy lze tento text číst? Jako jeden konkrétní, mírně autobiograficky laděný, příběh studentky japanologie? Jako mystery? Jako pátrání nebo snahu o vyřešení jedné záhady literárních dějin? Tento typ známe například z Urbanova románu *Poslední tečka za Rukopisy* (1998). Jako iniciační román o hledání životní cesty a zasvěcení se oboru?

Vzhledem k typu hrdinů a jejich věku a také vzhledem k jazykové stylizaci do mluveného jazyka teenagerů lze uvažovat o přechodu k žánru „young adult“ nebo o rodícím se milostném příběhu v kulisách vysokoškolských studií.

Teď váhám, co udělat. Moje touha po vzdělání mi velí Klímu ihned kontaktovat, jenomže se mi s tím nafoukaným strašidlem dvakrát komunikovat nechce. Klímovy reakce jsou, pakliže ne nadpřirozený, minimálně nepřirozený a patrně si o sobě myslí, že je něco víc než ostatní jenom proto, že se zabývá čistou literaturou a je na doktorátu (tamtéž, s. 59).

Text vykazuje také určité rysy tzv. univerzitního románu, s autorskou licencí je líčeno prostředí pražské filozofické fakulty a okruh japonských studií.

Filozofická fakulta v Celetný připomíná labyrint. Je odstrčená od hlavní budovy na Palachovi a uraženě se pokouší zachovat si důstojnost, přestože je celá zaprášená a opotřebená. Chodby jsou plny starých skříní, není tu studovna, není tu kam si sednout, studenti posedávají po rozpadlém nábytku a noří se do prosezených, plesnivejších křesel. Knihy se do budovy nevejdou, lezou okna a komínama ven, skříně praskají ve švech. Občas tu člověk potká zmateného zahraničního studenta, kterej nechápe, kde se to ocitl, a zoufale se pokouší najít učebnu dvě stě dvacet osm, která se nachází nikoli ve druhém, ale ve čtvrtém patře (tamtéž, s. 55).

V českém prostředí je ovšem o univerzitním románu těžké hovořit, protože romány obdobné těm, jejichž autorem byl britský prozaik David Lodge a jež se soustředí výhradně na akademické prostředí a jeho satiru, zřejmě nemáme. Některé ze soudobých českých próz však univerzitní prostředí alespoň částečně tematizují: o vysokoškolských studiích na pražské bohemistice se zmiňuje Petra Soukupová v deníkovém románu *Marta v roce vetřelce* (2011), Viktorie Hanišová svou hrdinku románu *Rekonstrukce* (2019) nechá studovat architekturu na ČVUT, v *Pohybech ledu* A. Graevensteena nahlédneme do akademického prostředí přírodních věd. Zmíněné romány však nejsou zřejmou reprezentací univerzitního románu, protože nejsou čistou satirou na univerzitní život a jeho provoz, akademická půda pro ně vytváří spíše jedno ze zvolených prostředí.

Navzdory široké nabídce žánrových linií *Probudím se na Šibuji* čtu především jako román o utváření a formování Já, o cestě za svým životním cílem a o formulování a formování těchto cílů. Sebepoznání se zde děje skrze jiné, vlastní svět je konfrontován s cizím. V pozadí je zřetelné povědomí o tom, že je možné nahlížené skutečnosti vidět a vnímat z různých perspektiv. Vědomí jiného a jiné perspektivy totiž pomáhá uchopit náš vlastní mikrokosmos a vnímat jej kritičtěji, nikoli jen jako absolutní měřítko všeho. *Tehdy mi došlo, že svět je mnohem větší, než jsem myslela, a že kromě Prahy existuje něco jako Vietnam...* (Cima, 2018, s. 23). Setkávání se s literaturou a výuka literatury disponuje možnostmi, jak tuto lidskou zkušenost zprostředkovat, snad je román Anny Cimy jedním z těch, díky nimž se tyto konfrontace mohou dít.

Jazyková poradna

Psaní velkých písmen u výrazů užívaných ve jménech serverů, webových stránek a internetových firem

Ivana Svobodová, ÚČJ AV

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: psaní velkých písmen, výrazy z výpočetní techniky

Key Words: capitalisation, IT terms

Writing Capital Letters in names of servers, web pages and internet companies

The article provides advice on writing capital letters in words like *internet*, *f/Facebook*, etc.

Učitelé se na jazykovou poradnu obracejí mimo jiné i tehdy, pokud se při opravách slohových prací setkají s pravopisnou či tvaroslovnou podobou, o jejichž náležitosti pochybují. Nedávno nás telefonicky kontaktovala učitelka, kterou zajímalo psaní

velkých písmen u výrazů souvisejících s výpočetní technikou: „Myslím si, že dneska se už slovo internet píše s malým písmenem, ale že správná podoba je stále Facebook, Instagram.“ Protože dotazů na užívání velkého či malého písmene v uvedených výrazech přibývá, budu se dnes věnovat právě této problematice.

Výraz *internet* se v češtině rozšířil v 90. letech minulého století. Zpočátku v praxi převládalo psaní s velkým písmenem. Dokládá to i nenoremní slovník neologismů *Nová slova v češtině* (1998). Ten uvádí pouze podobu *Internet*. V akademickém vydání *Pravidel českého pravopisu* (1993), dále PČP, tento výraz nenajdeme. Všechna další vydání jsou totiž obsahově téměř shodná s vydáním prvním a do slovníkové části nová hesla doplňována nebyla. Školní PČP byla ve vydání z r. 1999 rozšířena asi o 100 hesel a mezi ně byl zařazen i *internet*. Je zde zachycen ve dvou podobách, a to na prvním místě s malým písmenem, v závorce „propojené počítačové sítě“, u podoby s písmenem velkým se konstatuje, že to je vlastní jméno a v závorce „Celosvětová informační a komunikační síť“. Tento dvojí způsob psaní korespondoval s dvojicemi *fabia/Fabia* (automobil), *jar/Jar* (prostředek na mytí nádobí), *fidorka/Fidorka* (oplatka) atp. Bylo tedy třeba zvažovat, zda v daném kontextu jde o vlastní jméno, a psát velké písmeno, nebo je to už apelativum, a namísto je písmeno malé. Radili jsme proto: *komunikační síť Internet* × *používat internet*, *auto (zn.) Fabia* × *prodat fabii, dvě fabie* atp. Vést hranici mezi tím, kdy jde ještě o jméno ochranné známky, a tudíž o vlastní jméno, a kdy už o druhové označení, není mnohdy jednoduché, proto je třeba ve způsobu psaní počítat s kolísáním (podrobněji viz <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=192>).

Před pár lety jsme v jazykové poradně obdrželi e-mail od odborníka z oblasti výpočetní techniky a ten nás upozornil, že výraz *internet* nikdy vlastním jménem nebyl a že by se u tohoto výrazu mělo psát malé písmeno vždy. Jak ukazuje databáze ochranných známek (lze ji nalézt na webových stránkách Úřadu průmyslového vlastnictví), ochranná známka s názvem *Internet* neexistuje.

Výraz *internet* dnes považujeme za apelativum, označující jeden z druhů komunikačních médií, a proto by se mělo u něho psát malé písmeno. Takto se píše i např. ve slovenštině, v polštině,¹ ve španělštině. Pokud by však žák zvolil u tohoto slova písmeno velké, rozhodně to nelze hodnotit jako zásadní nedostatek, i proto, že velké písmeno lze v mnohých textech stále vidět, překvapivě i v textech firem, které jsou poskytovateli internetových služeb.

Přejdeme k dalším výrazům nedílně spjatým s internetem. Mezi ně patří především názvy sociálních sítí. Starší z nich je *FACEBOOK*, novější *TWITTER* a *INSTAGRAM*. Na rozdíl od internetu jde opravdu o názvy ochranných známek. V databázi ochranných známek jsou zapsány verzálkami, tj. způsobem, který jsem tady zvolila (takto je zapsáno velké množství nejen názvů ochranných známek, ale i firem). To pochopitelně neznamená, že se tato podoba musí používat vždy. Potřebné, i žádoucí to je v případech např. právních sporů, tedy v dokumentech právní povahy. V ostatních

¹ Přesto většina běžných uživatelů v polštině zapisuje *Internet*.

textech stačí verzálka na začátku, ale jen pokud v daném kontextu funguje daný výraz jako vlastní jméno. Za něj se považuje tehdy, pokud se před něj umístí spojení *sociální síť*, např. *komunikovat s ostatními přes sociální síť Facebook nebo Twitter; na sociální síti Instagram umístil několik svých komentářů kritizujících současný ho-kej atp.* Ve větách jako *Aktuální nabídku je možné průběžně sledovat na facebooku; Na twitteru publikoval své názory často; Dala jsem si novou fotku na instagram už jde o druhové označení*, a proto by se měly tyto výrazy psát s malým písmenem.

To, co bylo řečeno o psaní názvů sociálních sítí, platí i o dalších jménech s internetem svázaných: *vyhledávač Google × najít na googlu, mobilní síť Skype × telefonovat přes skype.*

Jak ukazuje Český národní korpus, ve spojeních, ve kterých bychom očekávali malé písmeno, např. *zveřejnit foto na facebooku, napsat na svůj twitter...*, v praxi převažují podoby s velkým písmenem. Domnívám se však, že se postupně prosadí malé písmeno.

Už několikrát jsem se zmiňovala o tom, že rozhodnout, zda u daného výrazu nebo spojení napsat velké, či malé písmeno, nemusí být vždy jednoduché. Proto je zapotřebí k této oblasti přistupovat velmi uvážlivě, a to jak při hodnocení slohových prací, tak při zařazování jednotlivých jevů do diktátů.²

Rozhledy

Profesor František Čermák – významné životní jubileum

Ana Adamovičová, FF UK

Ana.Adamovicova@ff.cuni.cz

Koncem ledna tohoto roku profesor František Čermák (*30. 1. 1940 Praha) oslavil významné životní jubileum, k němuž se váže i více než půl století jeho význačné vědecké a pedagogické činnosti.

Rozsah lingvistického bádání profesora Františka Čermáka je výjimečný. Jeho úctyhodné dílo je věnováno mnoha lingvistickým oborům – frazeologii a idiomatice, lexikologii, lexikografii, sémantice, morfologii, teorii a metodologii jazyka a korpusové lingvistice. V některých oblastech se stal přímo průkopníkem – ať jde o systematický popis české frazeologie a idiomatiky či budování Českého národního korpusu. Takto široký záběr je nemyšlitelný bez hlubšího ponoru do dalších, a to nejen světových jazyků, což mu umožnilo získat potřebný komplexní nadhled a analyzovat jazyk jako otevřený dynamický systém. K tomu získal i výbornou průpravu od svého věhlasného učitele Vladimíra Skaličky.

Při stručném připomenutí významu díla a působení profesora Čermáka zde zmíníme

² Příspěvek vznikl v rámci projektu LINDAT/CLARIN – Jazyková výzkumná infrastruktura v České republice (MŠMT, reg. č. LM2015071

pouze nejdůležitější body jeho aktivit v oblasti lingvistiky a pedagogické praxe.

Větší část pedagogického působení profesora Čermáka je spjata s Ústavem bohemistických studií, tedy s výukou češtiny pro cizince. Za desetiletí své pedagogické kariéry odchoval a ovlivnil mimo jiné celou řadu zahraničních bohemistů. Již Pavel Eisner razil tezi, že je pro všestranný popis vlastního mateřského jazyka, či vůbec jazyka jako takového, nahlížení na češtinu odjinud, tedy očima cizince, nesmírně přínosné, ba přímo nezbytné. Profesor Čermák to samozřejmě také ví. A své vědecké a pedagogické činnosti se věnuje s pověstnou systematickostí, důsledností, energickým nasazením a noblesou. Vícekrát se nechával slyšet, že mu nic není vzdálenější než poznatky „vycucané z prstu“, které jen petrifikují vžitou lokální tradici. Je otevřeným, vynikajícím a inspirativním pedagogem, přitom nesmírně shovívavým a podněcujícím tvůrčí dialog. Své studenty posouvá dál nenápadně, naslouchá jim, nepovyšuje se nad ně, je pro ně jistě zkušenějším a cenným, avšak rovnocenným partnerem v diskusi.

Během posledních více než dvaceti let své vědecké činnosti se profesor Čermák věnuje korpusové lingvistice, oboru, jehož vznik zde podnítil, když v roce 1994 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy založil Ústav Českého národního korpusu, v jehož čele stál do roku 2014. Je však potřeba si připomenout, že již koncem 80. let, tj. několik let před založením ÚČNK, profesor Čermák inicioval budování prvního mluveného korpusu češtiny – Pražského mluveného korpusu, jenž se stal podkladem pro Frekvenční slovník mluvené češtiny. Nastavil tak směr, kam zcela logicky a přirozeně vyústilo jeho mnohaleté předchozí badatelské úsilí a který nastartoval svěží studium autentického jazyka v přirozeném kontextu. Zde je však na místě zdůraznit, že se již před vznikem velkých korpusů češtiny, jejichž budování též inicioval, badatelské úsilí profesora Čermáka vyznačovalo systematickostí, přesností, důrazem na statistický výzkum, snahou o maximální a vyčerpávající pokrytí zkoumaných jevů, zasazováním jevů do kontextu a úzu jejich výskytu a souvýskytů, zkoumáním kombinatorických možností slov, tj. všemi nezbytnými východisky poctivého korpusového lingvisty.

Připomeňme si zde jen ty nejdůležitější tituly ilustrující šíři vědeckých zájmů profesora Čermáka: *Syntagmatika a paradigmatica českého slova: Valence a kolokabilita* (s J. Holubem), *Morfologie a tvoření slov* (nově vydáno jako *Morfematika a slovo tvorba češtiny*). Dále je třeba především znovu připomenout frazeologii a idiomatiku – *Idiomatika a frazeologie češtiny; Frazeologie a idiomatika: česká a obecná*, na něž nabízí zcela nový pohled, obzvlášť na víceslovné jednotky či na ustálenost. Jistě nelze opomenout ani lexikografii, ať už frazeologické slovníky – v prvé řadě zcela výjimečný pětisvazkový *Slovník české frazeologie a idiomatiky*, nebo frekvenční slovníky – *Frekvenční slovník češtiny a Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Je spoluautorem i několika dvojjazyčných slovníků (např. česko-finský a finsko-český, nizozemsko-český, česko-laoský), které vznikly za jeho vedení. Orientace na lexikologii – *Česká lexikologie* (s J. Filipcem) a sémantiku – *Lexikon a sémantika*, či obecně pragmatiku s předchozími tituly těsně souvisí a plynule na ně navazuje. To vše při zaměření na mluvený jazyk, který v saussurovském konceptu považuje za výchozí platformu, z čehož vyplývá i jeho důraz na jazykový deskriptivismus, poněkud zanedbávaný přístup v české preskriptivistické lingvistické tradici.

Výčet zde však zdaleka nekončí. Zásadní význam mají i příručky věnované obecné jazykovědě: *Jazyk a jazykověda* či *Základy lingvistické metodologie – nástin hlavních principů na pozadí obecné teorie vědy*. Jeho překlad de Saussurova *Kurzu obecné lingvistiky* se v roce 2007 dočkal třetího rozšířeného vydání. Jako jediné jinojazyčné vydání obsaho-

val i tehdy nově objevené autorovy poznámky, dlouho považované za ztracené. A v neposlední řadě se profesor Čermák ve snaze o maximální pokrytí jazyka zcela přirozeně a se stejnou vehemencí věnuje i okrajovým jazykovým jevům – např. hapaxům, interjekcím či partikulím: je jedním z propagátorů systematictějšího přístupu ke zpracování partikulí v češtině, v němž se zcela přirozeně odráží komplexnost jeho pohledu na jazyk.

Díky jeho neúnavnému a důkladnému zkoumání a mapování jazyka se čeština, a to nejen mezi slovanskými jazyky, může pyšnit jak nejlépe a nejsystematičtěji zpracovanou frazeologií a idiomatikou, tak i nejpropracovanější korpusovou databází – projekt Český národní korpus vytvořený pod jeho vedením je považován za vzorný počín mezi korpusy slovanských jazyků.

Jsme nesmírně rádi, že jsme po boku pana profesora či pod jeho vedením získali tolik nových vědomostí a podnětů o jazyce, za což mu patří náš vřelý dík. Nezbyvá nám, než panu profesoru Františku Čermákovi popřát pevné zdraví a ještě mnoho plodných let vědecké práce, která je neocenitelným přínosem nejen pro českou a zahraniční bohemistiku, ale i pro obecnou lingvistiku.

Lektorát českého jazyka na Dillíské univerzitě

Veronika Resslerová, University of Delhi

verares@seznam.cz

Historie výuky českého jazyka na Dillíské univerzitě (University of Delhi) nebyla doposud nikde podrobně zpracovaná, proto se v současné době pokouším získat podrobnější informace o historii lektorátu za spolupráce s Velvyslanectvím České republiky v Dillí. Podle dostupných údajů byla Katedra moderních evropských jazyků (Department of Modern European Languages) založena na této univerzitě na konci sedmdesátých let. V současnosti je Katedra slovanských a ugrofinských studií (Department of Slavonic and Finno-Ugrian Studies at the University of Delhi) jedinou vzdělávací institucí v Indii, která nabízí kursy českého jazyka. Pro zajímavost uvedme, kdo zde vyučoval český jazyk: v letech 1990–1992 indolog, básník a překladatel z hindštiny, maharášštiny, pandžábštiny a urdštiny Odolen Směkal, který poté od roku 1993 do roku 1996 působil jako velvyslanec České republiky v Novém Dillí; v letech 1992–1993 zde přednášel Jiří Vacek; v letech 1994–1996 zde pracovala Bláhová; v letech 1996–1998 Petr Holman, který studoval na FF UK sanskrť a tamilštinu a působil na Katedře české a slovenské literatury a literární vědy na FF UK, v Ústavu pro českou literaturu AV ČR a v Ústavu jižní a centrální Asie na FF UK; v letech 2001–2003 anglistka, bohemistka, překladatelka, tlumočnice a publicistka Hana Waisserová; v letech 2003–2006 Michaela Lounková; v letech 2006–2011 indoložka Nora Melniková; v letech 2011–2013 Renata Svačinová; v letech 2013–2014 David Bernstein; v letech 2014–2016 Hana Koubková a od roku 2017 do současnosti Veronika Resslerová.

Na Dillíské univerzitě se český jazyk vyučuje jako volitelný předmět pro studenty magisterského kursu ruského jazyka (Optional Course in the Czech Language), který v loňském akademickém roce navštěvovalo 9 studentů, a jako hlavní předmět ve třech ročnících tzv. Kursu českého jazyka pro veřejnost (Public Course in the Czech Language): Certifikát z českého jazyka (Certificate in the Czech Language), 31 studentů, Diplom z českého jazyka (Diploma in the Czech Language), 8 studentů, a Diplom

z českého jazyka pokročilé úrovně (Advanced Diploma in the Czech Language), který minulý rok absolvovalo 7 studentů. Věkový rozptyl frekventantů kursů byl od 18 do 37 let. Na konci každého kursu studenti získávají certifikát o jeho absolvování s příslušným bodovým ohodnocením ze závěrečných testů, které sestavuje lektor, celkový počet hodin přímé výuky byl minulý akademický rok 22 hodin týdně.

Do Kursů českého jazyka pro veřejnost se mohou přihlásit studenti různých bakalářských nebo magisterských oborů na Dilliské univerzitě, ale také široká veřejnost – je zde proto vysoké procento studentů, kteří absolvovali dvanáctou třídu a okolo šedesáti procent míst tvoří tzv. rezervovaná místa (reserved seats) pro studenty z nižších kast; dalo by se tedy říci, že kursy plní jakousi demokratizační funkci, protože díky nim jsou včlenění do vysokoškolského stupně vzdělávání i ti, kteří by jinak z různých příčin studovat nemohli. Úroveň všeobecného vzdělání a znalost jazyků je u studentů těchto kursů velmi různorodá, nedá se proto s jistotou opřít o angličtinu ani o hindí jako o zprostředkující jazyk (jistý počet studentů má jiný mateřský jazyk než hindí, například pandžábštinu nebo urdštinu, někteří mluví lokálními indickými jazyky, které nejsou uznávány jako úřední, např. bhojpurština).¹ Učím proto převážně přímou metodou², na kterou si studenti musí zpočátku nějaký čas zvykat, protože nejsou na tento přístup indickým vzdělávacím systémem připraveni.³ Lektor musí také vynaložit jisté úsilí, aby přesvědčil studenty o nutnosti pravidelné docházky a plnění studijních úkolů, což není v Indii zdaleka samozřejmostí. V systému indického veřejného vzdělávání je cílem velkého počtu studentů dosáhnout co nejlepších šancí na pracovním trhu; konkurence je zde tak vysoká, že certifikát z českého jazyka jim může pomoci i k získání zaměstnání, kde nakonec český jazyk vůbec nepoužijí. Jednou z úloh lektora je tedy pomoci studentům objevit i hodnotu vzdělání nejen na úrovni pouhého pragmatismu, což úzce souvisí s osobní disciplínou a poctivostí.

Z učebnic nejčastěji používám učebnice Lidy Holé *New Czech Step by Step, Český krok za krokem 1 a Čeština Expres*⁴, protože jimi prezentované pořadí jazykových jevů považuji za praktické. Do každé lekce však vkládám materiály z jiných učebnic a své vlastní materiály, zejména obrázky, fotografie a videa, které slouží jako podklad pro konverzaci a k osvojování nové slovní zásoby. Od počátku prvního ročníku kombinuji komunikační⁵ a komprehenzivní⁶ metodu. Studenti přinášejí do tematických lekcí své vlastní materiály, které pak prezentují v českém jazyce (např. témata rodina, jídlo, bydlení, škola, práce). V dalších ročnících jsou tato témata podnětem k diskusím o odlišnostech kulturních prostředí (v posledním ročníku studia mají studenti jednu konverzační hodinu týdně, v ní po při-

¹ Oficiálními úředními jazyky Indie jsou hindí (psané skriptem dévanágari) a angličtina. Podle 22. vydání příručky *Ethnologue: Languages of the World* z roku 2019 je počet živých jazyků v Indii 447. <https://www.ethnologue.com/country/IN>, vyhledáno 12. 8. 2019

² Přímá metoda (bez zprostředkujícího jazyka) je metoda výuky výhradně v cílovém jazyce, kdy se významy nepřekládají do mateřského ani zprostředkujícího jazyka.

³ Na Dilliské univerzitě se jazyky vyučují ve velkých kurzech v počtu až okolo 50 studentů, převažuje tedy frontální výuka, přednášející používají především gramaticko-překladovou metodu, která klade důraz zejména na psaný jazyk a gramatický systém; při osvojování cílového jazyka se používá překlad do mateřského nebo zprostředkujícího jazyka.

⁴ HOLÁ, L. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2006. HOLÁ, L. *Český krok za krokem 1*. Praha: Akropolis, 2016. HOLÁ, L. BOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1 A1/I*. Praha: Akropolis, 2011.

⁵ Komunikační metoda je založena na funkčním pojetí jazyka. Zaměřuje se na vytvoření komunikační kompetence studenta, klade důraz na užívání autentického jazykového materiálu a vyrovnané zastoupení jazykových kompetencí (čtení, psaní, poslechu a mluveného projevu), pracuje s chybou jako s učebním krokem.

⁶ Komprehenzivní metoda klade důraz na porozumění cílovému jazyku, zahrnuje tzv. silent period (tiché období), během kterého student vstřebává význam slovních spojení cílového jazyka v různých kontextech.

pravě diskutují, improvizují rozhovory a hrají scénky na jimi vybraná aktuální témata v široké škále od školství, práce, sociálních poměrů, historie až po současnou kulturu). Téměř každou lekci pracujeme také s prostředím školy, s tím, co můžeme bezprostředně vidět okolo sebe, například při procvičování konjugace nebo používání předložek. Slovesa považuji za zásadní pro rychlé zvládnutí úspěšné komunikace, každý student si proto vytváří svůj vlastní list sloves s přehledem konjugace, který postupně propracovává. Často také chodíme na krátké procházky v areálu univerzity, komentované v českém jazyce.

Specifickou kapitolou mých lekcí v Indii jsou sociální média. Asijší studenti všeobecně tráví hodně času na sociálních sítích, což se snažím při výuce využít. Každý kurs má svoji skupinu v aplikaci WhatsApp, kam posílám diktáty, poslechová cvičení, domácí úkoly a kde co nejdříve komunikujeme pouze v českém jazyce. Jako velmi efektivní pro rozvíjení poslechu, porozumění i psaní se ukázalo cvičení, které nazývám obrázkový diktát – pravidelně posílám studentům do jejich WhatsApp skupiny fotografie k aktuálně probíranému tématu a zvukovou nahrávku komentující situaci na fotografii v českém jazyce. Studenti se dívají na fotografii a píšou podle poslechu diktát, který následně v hodině promítáme a kontrolujeme. Studenti, kteří získají stipendium na Letní školu slovanských studií v Praze, zde sdílejí své deníky v českém jazyce, a pomáhají tak rozvoji úrovně celé skupiny.

Nemalým problémem indických studentů je výslovnost – v češtině se vyskytuje celá řada konsonant, které v hindí neexistují (*c, d', ch, ñ, ř, t, z, ž*). Studenti neznají IPA⁷, po počátečních neúspěších s obrazovými materiály k artikulaci jsem proto vytvořila přibližný fonetický přepis výslovnosti těchto konsonant pomocí dévanágarí⁸, na jehož zpřesňování dále pracuji se studenty lingvistiky. Indologové říkají, že takový přepis není možný, a jejich stanovisku rozumím, pro studenty českého jazyka v Indii se to však ukázala být praktická a rychlá metoda přiblížení výslovnosti. Po osvojení výslovnosti na začátku každého prvního ročníku posílám studentům dále pravidelně na WhatsApp krátká výslovnostní cvičení se zvukovou nahrávkou ke čtení, poslechu a opakování.

Nedílnou součástí práce českého lektora je i propagace českého jazyka, literatury a kultury. Vzhledem k absenci Českého kulturního centra probíhají tyto aktivity za podpory Velvyslanectví České republiky v Dillí. Kromě jiných akcí (přednáška na festivalu environmentálního umění Metropolis v Shilongu, workshop pro děti v Indira Gandhi National Centre for Arts) se Česká republika v loňském roce poprvé zúčastnila literárního festivalu Long Night of Literature(S) zaštitěnéhoorganizací Instituto Cervantes a Delegation of the European Union to India, na němž jsem prezentovala svou práci „Po válce jsem, tam nemám už nic“⁹. Kromě hlavního večerního pásma živého čtení v Instituto Cervantes proběhla také panelová diskuse s autory a maďarsko-české literární odpoledne na univerzitě, během kterého studenti četli básně maďarského autora Istvána Vorose v překladu do českého jazyka. Pro letošní ročník Long Night of Literature(S) připravujeme s českým vizuálním umělcem, spisovatelem a vydavatelem Alešem Čermákem¹⁰ společný projekt se studenty českého jazyka v angličtině, českém jazyce a hindí.

Z bohatých extrakurikulárních aktivit katedry, kterých se studenti účastní jako účin-

⁷ IPA (International Phonetic Alphabet), Mezinárodní fonetická abeceda, je znakový systém používaný jazykovědci k fonetickému zápisu hlasových projevů lidí mluvících různými jazyky.

⁸ Dévanágarí je alfabylabické písmo používané pro zápis hindštiny.

⁹ viz <https://www.youtube.com/watch?v=sLIPSOJUA5I>

¹⁰ viz <https://alescermak.blogspot.com/>

kující nebo dobrovolníci, ještě zmíním každoroční říjnový tematický festival filmů Little Europe, v rámci kterého kromě promítání filmů ve vyučovaných jazycích – v bulharštině, polštině, chorvatštině, češtině a maďarštině – pořádáme za spolupráce s indickými teoretiky filmové vědy workshopy k jednotlivým filmům, znalostní soutěž Slava, orientovanou na historii a kulturu zemí, jejichž jazyky je možné na katedře v současné době studovat (lektor připravuje pro tuto soutěž sérii otázek), kulturní přehlídku Raduga, ve které studenti prezentují poezii, divadelní hry nebo hudbu v příslušných jazycích a mezinárodní konference. V uplynulém akademickém roce se konference s názvem Culture, Language and Identity Formation: Diaspora in Globalizing World (with special reference to East and Central Europe and Russia), pořádané od 27. do 28. února 2019, zúčastnili zástupci České republiky – L. Bánovec, ředitel Odboru sekce legislativy a mezinárodních vztahů MŠMT, bohemistky I. Bozděchová a B. Bednaříková a M. Fajmonová z MZV, kteří přednesli příspěvky na konferenci a při formálních i neformálních příležitostech diskutovali se studenty českého jazyka, navštívili ukázkovou hodinu českého jazyka a svou přítomností a pozitivním přístupem velmi podpořili zájem studentů o český jazyk.¹¹

Bohemistický seminář v Ústí nad Labem uspořádaný Moravskou zemskou knihovnou

Hasil, FF UK

Jiri.Hasil@ff.cuni.cz

Moravská zemská knihovna v Brně z pověření Ministerstva kultury ČR pořádá již tradičně o letních prázdninách pro zahraniční vysokoškolské učitele českého jazyka a literatury a pro překladatele z češtiny tzv. Bohemistický seminář. Tato týdenní akce se koná vždy v jiném českém nebo moravském městě, v němž sídlí významné bohemistické pracoviště. V roce 2019 padla volba na Ústí nad Labem, a tak se katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně spolu s katedrou historie tamější Filozofické fakulty stala spolupřátelstvem této akce (ve dnech 14.–20. července). Organizační i obsahové zajištění pobytu padlo na bedra pracovníků katedry bohemistiky Jiřímu Kotenovi.

Pro účastníky semináře byl připraven bohatý program, rozčleněný do pěti tematických bloků, v nichž se zahraničním bohemistům představili přední odborníci na daná témata, a to nejen z ústecké univerzity. Na ně vhodně navazoval doprovodný program, v němž měli účastníci možnost besedovat například s básníkem Radkem Fridrichem a prozaičkou Viktorií Hanišovou či diskutovat s Martinem Kraflem o Lipském knižním veletrhu; na jednu ze společných večerí navazovala i přednáška Alkohol a jeho konzumace v české literatuře 19. a 20. století Radima Kopáče.

Pro tematický blok Kulturní krajina romantismu byly připraveny přednášky Dalibora Turečka Romantismus a romantično a Martina C. Putny Paradoxy české zbožnosti. V bloku Prostor Sudet a jeho traumata se představili s přednáškami Jan Royt (Pohled do dějin umění na Litoměřicku a Ústecku), Kristina Kaiserová (Česko-německé kulturní vztahy v 19. a na počátku 20. století) a Miroslav Němec (Místa paměti v ústeckém kraji).

¹¹ BOZDĚCHOVÁ, I. Na výuce českého jazyka v Indii. In: *Krajiny češtiny*, č. 11, s. 9. Praha, DZS 2019.

V bloku Současná česká literatura referovali Petr A. Bílek (To nejnovější z české literatury), Jiří Koten (Od Josefa Jedličky k Radku Fridrichovi – výrazné autorské poetiky v prostoru regionu) a Joanna Goszczyńska (Recepce české literatury v Polsku – příspěvek z projektu Česká republika jako hlavní země varšavského veletrhu 2020). Čtvrtý tematický blok byl nazván O současných procesech v českém jazyce a přednášeli v něm Jana Hoffmannová (Syntax současné mluvené češtiny), Robert Adam (Jazyková situace v České republice) a Jiří Hasil (Česká frazeologie – dobrý sluha, zlý pán). Poslední blok byl věnován praktické translatologii a sestával z přednášky Miloslavy Slavičkové o překládání Jaroslava Seiferta a pracovního překladatelského semináře Tomáše Dimtera.

Ministerstvo kultury ČR ve spolupráci s Moravskou zemskou knihovnou každý rok uděluje zahraničním bohemistům Cenu Premia Bohemica za mimořádný přínos české literatuře v zahraničí. Ceny jsou předávány vždy u příležitosti Bohemistického semináře. Letos v Ústí nad Labem cenu převzala italská bohemistka Annalisa Cosentinová, profesorka české literatury na univerzitě v Římě, která je nejen profesorkou české literatury, ale i úspěšnou a plodnou překladatelkou. Do italštiny přeložila J. A. Komenského, J. Skácela, V. Havla, J. Haška a kompletní dílo B. Hrabala. I ona, laureátka této ceny, v programu setkání vystoupila s přednáškou.

Na šedesát účastníků z více než dvaceti zemí převážně z Evropy, ale i z Jižní Koreje, Japonska a Číny (mezi nimi i 15 vítězů Mezinárodní překladatelské soutěže Cena Susaniny Rothové pro mladé překladatele) se seznamovalo se současnou českou literaturou i českou současností a s českým jazykem.

Bohemistické semináře jsou důležitou akcí, propagující českou kulturu v zahraničí. V mnohém navazují na tradici Letních škol slovanských studií, kterých se v minulosti účastnili zahraniční vysokoškolští učitelé českého jazyka v mnohem větší míře než dnes. Organizátoři Bohemistického semináře program koncipovali tak, aby na jednotlivé přednášky, semináře a literární čtení integrálně navazoval i program kulturní a program exkursí. Seminář nepochybně přispěl i k zviditelnění ústecké bohemistiky v zahraničí.

Z literárního muzea: Egon Erwin Kisch

Josef Peřina

Josef.Perina@ujep.cz

Významný novinář, prozaik a dramatik Egon Erwin Kisch (1885–1948) se narodil v zámožné rodině pražského obchodníka s látkami v Melantrichově ulici nedaleko Staroměstského náměstí¹. Na mladého chlapce velmi silně zapůsobilo, stejně jako na většinu jeho německy píšících vrstevníků, fluidum „magické Prahy“, v němž se promítala její multikulturní historie reprezentovaná různými uměleckými styly, okouzila ho atmosféra tehdy ještě neasanovaného Židovského města i pověsti a legendy s ním spjaté, k nimž se ve svém díle nejednou vracel. V době jeho zrání a dospívání jej pak rozhodujícím způsobem ovlivnila atmosféra „fin de siècle“, zejména grotesknost této doby, v níž se společnost okázale hlásila k vznešeným morálním zásadám, které její příslušníci zároveň skrytě i veřejně porušovali. Rodinné i občanské ctnosti veřejně proklamované procházely

¹ Na rodném domě E. E. Kische U dvou zlatých medvědů v Melantrichově ulici je umístěna pamětní deska připomínající tohoto novináře.

hlubokou krizí a zároveň se prohlubovaly i sociální a národnostní rozpory a narůstalo i napětí mezi evropskými státy. Mladý muž to vše intenzivně prožíval a to ho vedlo k překročení hranice etnické izolovanosti, kterou pražská židovská komunita do značné míry trpěla, a k jeho splnutí s aktivitami českého kulturního a společenského prostředí.² Uvedená dobová atmosféra ho směřovala k aktivní společenské činnosti, z jejíž široké škály si vybral oblast žurnalistiky. Nedostudoval proto žádnou vysokou školu a nastoupil novinářskou dráhu v německém časopise *Bohemia*. Jako sloupkař a lokálkář začal sledovat události všedního života z prostředí nejnižších lidových vrstev, hospůdek, šantánů a kabaretních zábav. Sblížil se se skupinou pražské bohémy, do níž na přelomu století patřili čeští autoři Jaroslav Hašek, Eduard Bass, František Gellner, Emil Artur Longen a další, kteří prožívali grotesknost doby přelomu století stejným způsobem. Kisch se snažil pronikat do různých prostředí a rozkrývat v nich jejich problémy s cílem vidět je v jejich širším společenském kontextu.

Nevyhnul se přitom ani místům, kde se scházelo dno společnosti, překupnickým doupatům, pochybným krčmám a bordelům, v nichž se mu dařilo objevovat jako perly jedince citově bohaté a mravně odolné. Své reportáže postupně začal řadit do tematicky ucelených souborů. Těsně před vypuknutím první světové války vydal roku 1912 knihu *Z pražských ulic a nocí*, o rok později soubor *Pražské děti* a konečně v roce 1914 román *Pasák holek* z prostředí nevěstinců a prostitutek. Kisch v těchto dílech odhaloval čtenářům sociální podhoubí, z něhož vyrůstalo zločinné jednání jedinců. Velkého ohlasu došla pak jeho povídka *Nanebevstoupení Tonky Šibenice*, příběh nevěstky, která poskytovala erotické uspokojení vězňům odsouzeným k smrti jako jejich poslední přání před popravou. Hrdinka je citlivá bytost, která prožívá osudy odsouzenců, a činí to ze soucitu s nimi, a stojí tak morálně výše než mnozí z těch nacházejících se na vyšší příčce společenského žebříčku. Povídka se dočkala dramatizace z pera E. A. Longena a nakonec i filmového zpracování, které u divácké veřejnosti došlo značné obliby.

Hrůzy první světové války, do níž byl vtažen jako voják, prohloubily Kischovo levicové smýšlení. Soubor jeho reportáží z frontových bojů, který vyšel roku 1922 pod názvem *Vojákem pražského sboru*, je tvrdou obžalobou nesmyslného válečného běsnění, které vedle obrovských lidských i materiálních ztrát vedlo navíc k rozkolísání duševního světa přeživších i žebříčku tradičních morálních hodnot. Kisch citlivě vnímal zejména skutečnost, že výtoby vědy a techniky, které měly sloužit prospěchu a rozvoji lidské společnosti, byly na válečných polích zneužity k masovému vraždění. V této době nepředstavitelných hrůz se vrací ke starým židovským legendám a k nadčasové moudrosti v nich zakódované. Znovu se vrací k příběhu Golema, vyrobeného k užitečné službě, který se vymkl člověku z rukou a způsobil pak nebývalou zkázu. V roce 1924 vydal reportáž *Po stopách Golemových*, v níž mimo jiné shrnuje výsledky svého pátrání po Golemových stopách – kdy hledal jeho zbytky v pražské Staronové synagoze i na dalších místech Prahy. Setkával se přitom s lidmi postiženými válečným utrpením i poválečnou krizí a tato skutečnost prohlubovala ještě více jeho sociální citění.

Válka a po ní následující krize vedly k výrazné radikalizaci Kischových levicových politických postojů. Počátkem 20. let se v důsledku protiněmeckých nálad v Čechách rozhodl odejít z Prahy do Berlína, ponechal si však československé státní občanství.

² V rozporu s tím není ani skutečnost, že své reportáže a knihy psal německy a ty byly teprve následně přeloženy do češtiny.

V německém hlavním městě pak začala další etapa jeho novinářské činnosti. V knize *Zuřivý reportér* (1924) vymezil svou představu novinářské práce, jejíž těžiště mělo být v přesném zachycení faktů a v jejich pokud možno objektivním zhodnocení.

Pozornost E. E. Kische jako meziválečného reportéra se soustředila na dva tematické okruhy. Prvý z nich směřoval k politickým a společenským problémům, jimiž procházela poválečně rozkolísaná Evropa a svět, druhý tvořila problematika židovské diaspory. Jeho novinářskou práci ovlivnila pak zejména skutečnost, že v polovině 20. let vstoupil do Komunistické strany Německa. Od roku 1925 jezdil do Sovětského svazu a z těchto cest napsal řadu reportáží, např. *Caři, popi, bolševici* (1927) a *Asie do základů změněná* (1932), v nichž jednostranně a nekriticky oslavoval život v této zemi a tam panující režim, stejně jako řada dalších levicových evropských intelektuálů. Z českých mezi ně patřili např. Julius Fučík, Stanislav Kostka Neuman, Vítězslav Nezval a mnozí další příslušníci české avantgardy.³ Na druhé straně pak nekriticky a jednostranně zobrazil negativním způsobem život a politickou situaci ve Spojených státech amerických v knize *Americký ráj*. Již v názvu práce je pochopitelně ironicky zakódován její protikapitalistický náboj. Do této kategorie patří i jeho knižní soubor *Tajná Čína*, v němž přece jen zaujal poněkud vyrovnanější pohled na poměry v této zemi na Dálném východě. Je zřejmé, že výše uvedenými tendenčními reportážemi motivovanými jeho politickým postojem Kisch porušil vlastní požadavek směřovaný k přesnosti faktů a jejich objektivnímu zhodnocení.

Po požáru Říšského sněmu (1933) byl Kisch jako komunista během svého pobytu v Německu zatčen a uvězněn; z žaláře jej jako československého občana vysvobodila teprve žádost pražských vládních úřadů o jeho propuštění. Dojmy z německého vězení vtělil pak tentokrát objektivně do knihy *Hitlerův vězeň* (1933).

V meziválečném období se E. E. Kisch vrátil k židovské tematice, která se v jeho díle objevila již v předválečných letech, a v roce 1934 vydal soubor reportáží nazvaný *Příběhy ze sedmi ghatt*. Kromě starších prací se v něm objevily i reportáže vzniklé ve 30. letech, inspirované jeho cestami po světě, v nichž si všímal především relikvů, které ve vědomí Židů přezívaly z dob jejich uzavřenosti v ghettech. Některé z příběhů, především ty z českého prostředí, mají humorný charakter, neboť jsou věnovány povahokresbě drobných podivínských postavíček, v tom je Kisch souputníkem Karla Poláčka, jiné jsou věnovány jejich smutnému údělu. V *Poznámkách z pařížského ghetta* věnuje pozornost vážnějšímu problému, jímž byla otázka antisemitismu a pronásledování Židů v nacistickém Německu. V dalších reportážích pak sleduje problematiku vztahu Židů k umění a přínosu židovských umělců k evropské kultuře. Reportáž *Čeští Židé jednoho století* je věnována německy i česky píšícím osobnostem, Moritzi Hartmannovi, Siegfriedu Kapperovi, Augustě Hauschnerové, Hugo Salusovi, Juliu Zeyerovi a Gustavu Mahlerovi. V případě posledně jmenovaného Kisch rozhodně odmítá antisemitské názory Richarda Wagnera směřované vůči tomuto hudebnímu skladateli.

Druhou světovou válku prožil E. E. Kisch v mexickém exilu, kde žil se svými přáteli exulanty z Československa André Simonem a Lenkou Reinerovou. Aktivně zde hájili zájmy republiky a propagovali českou kulturu. „Zuřivý reportér“ ani zde nezapřel svou novinářskou vášeň a roku 1942 vydal autobiograficky laděnou knihu *Tržiště senzací*.

V roce 1946 se vrátil do vlasti, kde pokračoval ve své novinářské činnosti. Bezpro-

³ Jednou z mála výjimek mezi českými levicovými intelektuály byl Záváš Kalandra, který ostře kritizoval stalinický totalitní systém a vykonstruované politické procesy v Sovětském svazu ve 30. letech.

středně po návratu se zúčastnil procesu s Karlem Hermannem Frankem a napsal sugestivní reportáž věnovanou popravě tohoto válečného zločince. Po návratu do rodné země mu byly dopřány pouhé dva roky života, v březnu roku 1948 zemřel. S největší pravděpodobností tím byl uchráněn před politickými procesy počátku 50. let, ve kterých mohl být jako Žid označen nálepkou sionisty, kosmopolity a západního emigranta, jíž se nevyhnula řada jeho přátel. Mnozí z nich – jako Andre Simone – skončili po zinscenovaných politických procesech na popravišti, či byli dlouhodobě žalářováni.

Nejkvalitnější z Kischova díla jsou jeho reportáže napsané do počátku 20. let a mezi-válečné povídky věnované židovské tematice. Jeho tendenční práce sloužící stalinistické propagandě ztratily svou hodnotu již v době svého vzniku a dnes zůstávají jen pouhým svědectvím o myšlenkovém bloudění jejich autora v složité meziválečné době.

Na druhé straně je však nutné ocenit, že Kisch překonal své ve 20. letech deklarované pojetí reportáže jako žánru směřujícího k objektivnímu a vědeckému poznání skutečnosti bez jakýchkoliv uměleckých ambicí. Jeho reportáže mají díky práci s jazykem svou estetickou hodnotu, která je činí dodnes čtivými. Jako příklad lze uvést začátek a závěr reportáže o popravě K. H. Franka, tam píše: *„Přesně v jednu hodinu ztichne zástup a malými dvířky vejde mezi dvěma strážci odsouzenec na dvůr, z něhož už neodejde. Jde klidným jistým krokem, zpříma a poněkud nachýlen dopředu, jak to – podle vypravování zaměstnanců – studoval celou noc. „Jen se držet.“*

Zbývá mu pouze osm těchto pyšných kroků, neboť osm kroků od dvířek v koutě zvýšeného trávníku, kterým je dvůr porostlý, až téměř k vysoké budově věznice, vidí odsouzenec před sebou lidový soud.

.....

Překladatel skončil s předčítáním enunciátu a táže se odsouzence, chce-li ještě něco podotknout. Zcela tiše, že to neslyšíme téměř ani my, šeptá Karl Hermann Frank svá poslední slova. Snad jsou myšlena jako manifest potomstvu, nebo jako demonstrace proti národu, který jej odsoudil. Ale šeptavý tón viní tento úmysl ze lži.

„Německý národ,“ šeptne, „bude žít, třebaže my musíme zemřít! Ať žije německý národ, ať žije německý duch.“

Potom dá soudce znamení, odsouzenec pochopí, otočí se a jde zase osm kroků zpět. Tentokrát k šibenici. Vystoupí po schůdkách a přehlédne zástup.

Tím končí vše, o čem lze psát.

Nahoře visí člověk, který, byl-li jím kdy, jím už není.“⁴

⁴ Reportáž nesoucí název *Poslední kroky K. H. Franka* napsal E. E. Kisch dne 22. 5. 1946. Citováno z knihy Emila Hrušky *Pán protektorátu K. H. Frank známý a neznámý*. Praha: Epoque, 2015, s. 258 a 260.

Jazyk a dialog

Helena Chýlová, FPE ZČU v Plzni

chylova@kej.zcu.cz

ČMEJRKOVÁ, Světlá. *Jazyk a dialog. Výbor z textů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2019.

Ve školním prostředí je Světlá Čmejrková známá především jako autorka prací o jazyce reklamy či práce *Jak napsat odborný text* (Čmejrková; Daneš, Světlá, 1999) a také jako autorka popularizačních publikací *Čeština, jak ji znáte i neznáte* (Čmejrková a kol., 1996), *O češtině* (Saturová, 2007) nebo *Každý den s češtinou* (Králík, 2009).

V loňském roce připravili Jana Hoffmannová a Petr Kaderka k vydání tematicky uspořádaný výbor z vědeckého díla této významné české lingvistky, za jehož „sjednocující koncept lze pokládat dialog a dialogičnost (v nejrůznějších podobách)“, jak uvádí redakční anotace. Rozsáhlá předmluva obou editorů přibližuje čtenáři osobnost S. Čmejrkové, její vědecký význam, reflektuje širší autorčiných vědeckých zájmů, a především podrobněji představuje jednotlivé vybrané studie a jejich zaměření.

Výbor přináší v jedenácti tematicky uspořádaných blocích autorčiny příspěvky, publikované v domácích i zahraničních časopisech a sbornících. Texty jsou věnovány jak aktuálním teoretickým úvahám a zamyšlením o jazyce a současné české jazykové situaci, tak i praktickému užití jazyka. *Jazyk a dialog* obsahuje studie z filozofie jazyka, teorie komunikace a sémiotiky, studie z teorie dialogu, studie kulturologické, ze sociolingvistiky a konstrukce identity a studie genderové. Stranou nezůstávají témata stylistická, podoba jazyka v elektronické komunikaci a v médiích, jazyk reklamy a jazyk vědy. Publikaci uzavírají příspěvky věnované jazykové variantnosti a gramatice a oddíl Drobnosti.

Výbor jednoznačně dokládá, že práce Světlý Čmejrkové se vždy vyznačovaly osobitým přístupem autorky k analyzované problematice a výrazným přesahem vyplývajícím i z původní autorčiny orientace na vybrané aspekty rusistické, kulturologické a translatické. Čtenář má také možnost sledovat prostřednictvím vybraných příspěvků cestu autorky od těchto témat k zaměření bohemistickému, zejména k autorčině orientaci na stylistiku, textovou lingvistiku, sociolingvistiku a pragmatickou lingvistiku. Těmto tématům se autorka věnovala jako dlouholetá vědecká pracovnice Ústavu pro jazyk český.

Odborná veřejnost většinu autorčiných příspěvků již měla možnost poznat, pro učitelkou a také pro laickou veřejnost je přínosem již sám výběr a zařazení jednotlivých textů do tematických oddílů. Pro učitele mohou být cenné zejména úvahy o zajímavých jevech české gramatiky zařazené do oddílu Jazyková variantnost a gramatika. Příspěvek nazvaný *Osudy vzrůstajícího posesivního zájmena svůj* postupuje od gramatických popisů tohoto zájmena k pragmatickému vysvětlení odchylek od reflektivizačního pravidla ke konkurenci jednotlivých posesivních zájmén, kterou autorka představuje i v řadě konkrétních dokladů, převážně z mluvených projevů. Stejně inspirativní reflexi pro učitelskou praxi přináší i článek *Bychom, nebo bysme* vycházející z korpusových dat a dokládající, že v jazykové variantnosti daných morfologických forem se projevuje nejen konkurence mezi psanou a mluvenou podobou jazyka, ale také individuální preference a žánrová

vázanost. Pro učitele jsou podnětné i příspěvky zařazené v oddílu Jazyk médií, zejména stať propojující téma mediálního dialogu a stylu literárních textů a také úvodní text nazvaný *Metaforické portréty jazyka*, v němž autorka představuje klíčové metafory užívané v uvažování o jazyce.

Kniha je doplněna bibliografickým přehledem prací S. Čmejrkové za léta 1972–2015, pro učitelskou veřejnost se jako velmi funkční jeví možnost využít odkaz na videozáznamy v autorčiných pracích dostupných online nebo v korpusu DIALOG.

Ambicí předkládané publikace je podle editorů snaha, aby zpřístupnění souboru textů *Světly Čmejrkové* přineslo zájemcům o češtinu a lingvistiku mnoho inspirací a aby tento výbor pomohl utvrdit její významné místo v dějinách české jazykovědy (s. 12). Podle našeho názoru tuto ambici publikace *Jazyk a dialog* splňuje.

Časopis Naše řeč – obsah 98.–101. ročníku

Anna Vrbová

vrbova@ujc.cas.cz

Tato zpráva po delší době přináší přehled zajímavých příspěvků, které vyšly v *Naší řeči* za poslední čtyři roky, tedy v rozmezí let 2015–2018. V tomto období je významný především rok 2017, v němž časopis oslavil 100. výročí existence a zároveň se u té příležitosti konala konference *100 let Naší řeči*. Vybrané referáty z konference jsou k nalezení v číslech 3–5/2017. Je také vhodné uvést, že v roce 2018 prošla redakce NŘ řadou změn: vedoucí redaktorka Markéta Pravdová a její zástupce Jan Chromý přešli do odborné rady časopisu, novým vedoucím redaktorem se stal Martin Beneš, redakci posílili Michal Hořejší a Martina Rybová.

Některé články, které v daném období vyšly, pojí společné téma. Hojně jsou zastoupeny např. příspěvky spjaté se vznikajícím Akademickým slovníkem současné češtiny, příspěvky zabývající se pravopisem, výslovností a adaptací přejatých slov, vyšlo i několik studií o jazyce Karla Havlíčka. Do tohoto přehledu jsme jako obvykle vybírali zejména texty, které mohou být podle našeho názoru zvláště přínosné pro učitele češtiny.

Jedním z nejožehavějších témat spojených s výukou češtiny je bezpochyby pravopis – o psaní velkých písmen nemluvě. Proto je namístě připomenout recenzi Jarmily Vojtové, která představuje pravopisnou publikaci Ivany Svobodové a kol. *Psaní velkých písmen v češtině* (1/2017, s. 37–40). Vojtová zdůrazňuje nesnadnost úkolu (tedy pokusit se zpravidelnit zásady psaní velkých písmen) a kladně hodnotí charakter příručky, která se snaží spíše doporučovat než nařizovat a čtenářům celkově osvětlovat, co je v jakém kontextu vhodné, co je závazné apod. Tento počin jistě ocení nejen učitelé češtiny, ale i široká veřejnost.

Na pomezí pravopisu a morfologie stojí text Ondřeje Dufka *O ČEZu, UNESCO a Ikea. Psaní iniciálových zkratk a tendence k jejich skloňování* (5/2016, s. 256–268). Autor zde prezentuje výsledky průzkumu, jak se iniciálová zkratková slova chovají v psaném textu v případech, kdy je třeba vyjádřit konkrétní pád, a jak jsou tyto případy v úzu řešeny po stránce morfologické a pravopisné. Dochází k závěru, že zkratky skloňované podle vzorů „hrad“ a „město“ v psaných textech většinou zůstávají v nesklonované podobě,

zatímco zkratky, které náleží ke vzoru „žena“, jsou v tomto ohledu nekonzistentní (např. *UEFA* byla v 97,5 % případů zachycena jako neskloňná, a naopak *ABBA* pouze v 5,7 %). Autor dále v příspěvku mapuje způsob zápisu: z průzkumu vyplývá, že maskulina i neutra (jsou-li skloňována) se kloní k výchozí iniciálové podobě a píše se častěji velkými písmeny. Feminina se opět různí. Zmíněná *UEFA* se primárně zapisuje velkými písmeny (81,1 % případů), a např. *Ikea* naopak písmeny malými (93,5 % případů).

Zajímavý článek na téma pravopisu přináší také číslo 4/2017: je jím příspěvek *K úspěšnosti kodifikačních doporučení v rubrice Drobnosti (na materiálu přejímek z angličtiny)* Terezy Lojdové a Zdeňky Hladké (s. 207–214). Autorky čerpaly z drobností otištěných mezi lety 1958 a 1992, tedy v období mezi dvěma vydáními ČČP, a s odstupem času na vybraném materiálu 33 pravopisných návrhů zkoumaly, jak úspěšné byly dobové predikce (tedy zda zůstane zachován anglický pravopis, slovo se počeští, nebo se vžijí rovnocenné dublety). V rozporu s obecnou tendencí ČČP z roku 1957 autoři poměrně často (ze 42 %) navrhovali anglický pravopis (např. *aids*, *briefing*, *management* atd.). Počeštěnou variantu doporučovali celkem v 30 % případů; současná kodifikace jim však dala za pravdu pouze v případě slov *softbal* a *sprej*. Rovnocenné dublety (27 % případů) byly prosazovány zejména u slov, která se v češtině sice již objevovala, ale ještě se dostatečně nevžila (*autocamping*, *double*, *handicap* a další). Celková úspěšnost predikcí byla následující: v 52 % byly návrhy přijaty v úplnosti, v 15 % byla přijata jedna z doporučovaných variant a v 9 % autor drobnosti prosazoval jednu z více kodifikovaných podob. Zajímavý je vývoj pohledu na pravopisnou kodifikaci slova *design*, která se v rubrice Drobnosti probírala hned sedmkrát. První příspěvek z r. 1976 počítal pouze s anglickou podobou (i když redakce NŘ už tehdy navrhovala podobu *dizajn*), v roce 1984 autor drobnosti prosazoval počeštění. V roce 1992 dokonce padl návrh na možnou podobu *dyzajn*. Současná kodifikace se však nakonec přiklonila k původní, nepočeštěné podobě.

Přejatými slovy – tentokrát však z fonologického pohledu – se zabývají i články Veroniky Štěpánové a Tomáše Dubědy. Veronika Štěpánová ve svém příspěvku *Kolísání znělosti souhlásek v přejatých slovech v češtině: Výsledky výzkumu výslovnostního úzu* (4/2016, s. 169–188) předkládá zjištění, která vyšla najevo na základě výzkumu z roku 2014. Na vybraných skupinách apelativ i proprií demonstruje rozkolísanost úzu, způsobenou rozdílností fonologické stavby češtiny a cizích jazyků a z toho plynoucí nejistotou mluvčích. Autorka se zaměřuje zejména na dvojice *s/z* (*diskuse*, *Mars*) a *k/g* (*leasing*, *trénink*), stručněji se pak věnuje též párům *c/dz*, *č/dž* a *t/d*. V závěru autorka v případě dvojice *s/z* konstatuje ústup neznělých variant obecně, a to i v případě *k/g*, zejména v nově přejatých anglicismech; naopak starší výrazy typu *motocykl* nebo *demokracie* vykazují tendenci k ústupu znělosti. Tomáš Duběda v článku *Fonologická adaptace anglicismů v kvantitativním pohledu* (5/2018, s. 245–267) na základě výsledků kvantitativní analýzy anglicismů v češtině odhaluje mechanismy, jimiž se konkrétní hlásky a skupiny hlásek adaptují do českého systému. Na rozdíl od předchozího příspěvku však nevychází z úzu, ale z materiálu získaného excerpcí ze slovníků a dalších lexikografických zdrojů – pracuje tedy s doporučenou výslovností, nikoli s reálnými vzorky. Autor v příspěvku mimo jiné systematicky shrnuje dosud popsaná pravidla segmentální fonologické aproximace, a to postupně pro jednoduché samohlásky (např. pro anglický foném [ə]), dvojhásky ([ao]) a souhlásky (např. v češtině problematické [θ]). Je vhodné zmínit, že se autor zabývá také vlivem americké angličtiny na fonologickou adaptaci anglicismů do češtiny – ta totiž doposud převážně odráží angličtinu britskou.

Z prací zabývajících se slovtvorbou doporučujeme příspěvek Ondřeje Bláhy, v němž autor představuje nový *Slovník afixů užívaných v češtině* Josefa Šimandla a kol. (5/2018, s. 286–289). Ten slovy recenzenta přináší „reálný, nezkrácený obraz o tom, jakou má ‚afixující‘ část slovtvorby v češtině povahu a jak funguje“. Bláha dále mimo jiné kladně hodnotí fakt, že si díky slovníku může uživatel udělat představu, jak výrazný podíl ve slovtvorné struktuře současné češtiny tvoří přejaté afixy (-ing/-ink, non- atd.).

Zůstaneme-li ještě u slovtvorby, nabízí se zajímavý článek Vojtěcha Veselého v čísle 1/2017 (s. 18–27) *Několik poznámek k dvojnásobné prefixaci (nejen u sloves)*. Autor zde na korpusovém materiálu zkoumá různé kombinace prefixů; zejména se zaměřuje na kombinaci dvou antonymních prefixů (např. *typ odpřikrýt, podnadpis*) a naopak dvou významově i formálně identických prefixů (typ *připřipínáčekovat, předpředchůdce*).

Pozornosti čtenářů by dále neměly ujít dva články pojednávající o morfologické charakteristice sloves. Prvním je příspěvek Pavla Sojky *Konkurence spisovných koncovek ve 3. os. pl. ind. prez. akt. sloves vzoru sází ve zpravodajské rubrice serveru iDNES* (4/2015, s. 190–205), v němž autor představuje výsledky podrobné analýzy vývoje a současného stavu užívání dubletních koncovek zmíněného typu sloves. Dospívá k závěru, že dlouhé varianty mají výraznou převahu s výjimkou sloves *chybět, stavět (se), umět/smět* (u nichž výskyt dlouhé varianty na základě korpusových dat dokonce klesá), *souviset* a *muset*. Druhým morfologickým článkem, který zde jmenujeme, je příspěvek Luboše Veselého s názvem *Slibuju, že už nechýbju? Je sloveso chybovat obouvidové?* (2/2018, s. 65–80). Autor zde stručně nastiňuje problematiku obouvidovosti nepřijatých sloves v češtině (zastavuje se mj. i u často probíraného slovesa *soustředit se*); stěžejní část článku tvoří průzkum vidového statusu slovesa *chybovat*, z něhož vyplývá, že jde o sloveso vidově „nevyhraněné“, a to proto, že momentálně prochází změnami a jeho vývoj se ještě neustálil.

Zájemcům o syntax lze doporučit mimo jiné přehledový článek Jiřího Zemana *Mluvená syntax v Naší řeči* (3/2017, s. 114–120). Autor v něm na základě rozboru příslušných článků mapuje, jak se za sto let existence časopisu měnil pohled jazykovědců na mluvenou syntax (resp. syntax nepřipravených a neformálních projevů).

Podnětná je také recenze Pavlína Jínové, v níž autorka hodnotí publikaci *Souvětí současné češtiny* Josefa Štěpána (3/2015, s. 147–152). Štěpán v ní nastiňuje novou klasifikaci souvětí v češtině založenou na koncepci Karla Svobody, tu dále rozvíjí. Jínová však textu vytýká na jedné straně složitost organizace a na straně druhé přílišnou stručnost a schematicnost samého výkladu, kvůli němuž v textu vyvstává mnoho nejasností. Jako příklad uvádí třeba nedostatečné vymezení vedlejších vět vztahných přívlastkových a nepřívlastkových; demonstuje to na dvojici souvětí *Pochopil to až v okamžiku, když dorazili ke břehu a Božena mu vypráví z dob, když ještě bydleli u rodičů*, v nichž první vedlejší věta má být dle autora vztahná nepřívlastková apoziciční a druhá přívlastková. Proč tomu tak je, však podle Jínové z výkladu jasně nevyplyvá.

Za poslední čtyři roky se v Naší řeči objevila i řada příspěvků z oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky. V čísle 1/2018 vyšel článek Lucie Radkové *Ráfek a cépézetka: Proč ne informátor a cela předběžného zadržení? Funkce policejní mluvy z pohledu jejích uživatelů* (s. 17–27). Sondu do sociolektu policistů autorka realizovala pomocí dotazníků, v nichž se k funkčním hlediskům své specifické mluvy měli vyjádřit sami policisté. Autorka si kladla za cíl zjistit, zda policisté užívají danou mluvu kvůli její kryptické funkci; z dotazníku však jednoznačně vyplynulo překvapivé zjištění, že pro policisty je

mnohem důležitější, aby se efektivněji domluvili s kolegy. Kromě zmíněného článku Lucie Radková publikovala spolu s Janou Rausovou také příspěvek s názvem *Barva, červeňák či paprika? Lexikum užívané v drogovém prostředí* (1/2015, s. 11–20), v němž se autorky zaměřují na výrazy pojmenovávající různé stimulanty (*perník, extoška*), opiáty (*herák*), halucinogeny (*elko, papír*) a konopné drogy (*tráva, skéro*).

V čísle 1/2015 (s. 44–47) Klára Dvořáková referuje o díle Jiřího Zemana s názvem *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*, které se zaměřuje na neformální mluvu dospívajících, zachycenou povětšinou v prostředcích hromadné dopravy. Autor si všímá i takových věcí, jako jsou situační kontext, komunikační záměr, konverzační opravy, intonace, výška hlasu apod. V témže čísle informuje Iva Nebeská o publikaci Lucie Saicové Římalové *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte* (s. 41–44), jež se zaměřuje na komunikaci dětí ve věku 12–18 měsíců, na neverbální prostředky, které děti používají, na postupné zapojování prostředků verbálních (autorka mimo jiné zavádí pojem „kombinovaný znak“, tedy spojení gesta a vokálního projevu), na období negace či na potíže se zapojováním shifterů do řeči.

Rubrika Posudky a zprávy (od č. 1/2018 Recenze a zprávy) již tradičně upozorňuje na zajímavé publikace a počiny v oblasti jazykovědy i popularizace jazyka. V čísle 2/2015 (s. 98–101) Martin Prošek pojednává o publikaci Milana Hrdličky *Bohemistické miniatury*, v níž se její autor věnuje jazykovým tématům, která často stojí mimo zájem tradičních kodifikačních příruček (uvedme např. sémantickou odlišnost plurálových tvarů *přátelé* ve smyslu „kamarádi“ a *přítelové* ve smyslu „životní partneři“). Jednotlivé zajímavosti – na něž se Hrdlička dívá očima učitele češtiny pro cizince – autor knihy předkládá spíše jako podněty k zamyšlení a diskusi. Na dílo volně navazuje publikace téhož autora *Vo vobecný češtině a jiné příběhy*, o níž referuje Ivana Bozděchová (2/2016, s. 101–103). V podobně hravém duchu se nese i kolektivní dílo pracovníků ÚJČ *Čeština nově od A do Ž* (pod vedením Markéty Pravdové), které Ivana Bozděchová představuje v čísle 5/2016 (s. 269–270). Za zmínku dále stojí recenze Stanislavy Kloferové o publikaci *Čeština v pohybu. Kapitoly ke zkoumání jejího stavu a proměn* Evy Minářové, Jany Marie Tuškové a kolektivu (1/2017, s. 46–51), která se věnuje spíše okrajovým jevům soudobé češtiny – připomeňme například v poslední době hojný pojmenovací typ *Zlín Film Festival*, založený na anglickém vzoru.

V úvodu jsme podotkli, že se v uplynulých čtyřech letech v ČR objevil nejméně jeden příspěvek vycházející z práce na Akademickém slovníku současné češtiny. Mezi nimi je i článek Pavly Kochové a Zdeňky Opavské *Akademický slovník současné češtiny* (2/2016, s. 57–83), v němž autorky představují koncepci nově vznikajícího slovníku a uvádějí rozdíly v lexikografické praxi oproti PSJČ, SSJČ a SSČ (například to, že ASSČ nevychází z lístkové excerptce ani z předcházejících slovníků, ale ze souboru tří korpusů SYN2000, SYN2005 a SYN2010). Dále v textu názorně ilustrují stavbu hesla a objasňují klíč k výběru některých hesel, např. víceslovných výrazů (*bungee jumping*), lexikálních morfémů (*bio-*), zkratk apelativní povahy (*DVD*) atd. V souvislosti s ASSČ vznikl také obsáhlý článek Vojtěcha Veselého *Ke zpracování některých významových druhů číslovek ve výkladovém slovníku* (3/2016, s. 113–131), v němž autor poukazuje na to, že při tvorbě ASSČ vyvstala potřeba přesnějšího významového popisu druhových, souborových, úhrnných a násobných číslovek. Stávající popis ve starších slovnících (SSJČ i SSČ) se totiž ukázal jako nedostatečný; autor se proto v příspěvku pokouší nalézt kritérium, podle něhož lze jednotlivé druhy číslovek jednoznačně rozlišit. Zároveň však podotýká, že

přestože ASSČ uvádí druhové (*čtvery*), souborové (*čtvery*) i úhrnné číslovky (*čtvero*) v samostatných heslech, někdy si tyto druhy mohou konkurovat.

Na závěr ještě připomeňme vybrané příspěvky z rubriky Drobnosti. Za pozornost jistě stojí drobnost Roberta Adama s výstižným názvem *To jste tomu dala, vy trdla! K tzv. shodě s vokativem* (1/2015, s. 51–55), v níž autor kritizuje nejednoznačné vymezení tohoto jevu a navrhuje, aby byla pravidla buď zpřesněna, nebo aby byla upřednostněna shoda podle smyslu. Mnozí učitelé se při práci s mládeží jistě setkali s vazbou „to dáš“ – právě jí se věnuje příspěvek Josefa Štěpána *Nový význam slovesa dát a módní frazém to dáš!* (2/2016, s. 107–111). Drobnosti jsou již tradičně prostorem, v němž se autoři zamýšlejí nad problematickými (a často užívanými) slovy v češtině. Věra Dvořáčková v příspěvku *Selfie, selfies, selfičko* (4/2015, s. 216–220) zkoumá, jak čeští mluvčí s tímto módním slovem nakládají; mimo jiné jak přirozeně obcházejí problematické zakončení na [í], které většinou implikuje nesklonnost, přidáváním sufixu *-ičko*. Klára Dvořáková v drobnosti *Jak se píše wifi* (4/2015, s. 220–223) předkládá důkladnou analýzu možných pravopisných podob slova *wifi*, které zatím není nikde kodifikováno a jehož pravopisný úzus je velmi rozkolísaný – v korpusu SYN je doloženo hned 11 způsobů zápisu, mezi nimiž převládá *Wi-Fi* (1 632 výskytů), následuje *WiFi* (1 296) a s odstupem *wi-fi* (504) a *wifi* (319). Příspěvek Anny Černé s názvem *Sankcionovat* (5/2016, s. 271–275) se zabývá nápadnou rozdílností významu tohoto slovesa v pojetí slovníků a běžného úzu: tedy posunem od původního „stvrdití, potvrdití“ k „stanovit následky, trestné opatření“. Lucie Jílková v drobnosti *K výslovnosti th ve slově smoothie* (2/2018, s. 112–115) prezentuje výsledky průzkumu výslovnostních variant tohoto výrazu v úzu, jichž nachází překvapivé množství – celkem 14.

Toto shrnutí pochopitelně obsahuje pouze výběr článků, které se za poslední čtyři roky v Naši řeči objevily. Nepochybujeme, že si čtenáři z řad učitelů češtiny i široké veřejnosti v případě zájmu v časopise najdou mnoho dalších zajímavých témat – je z čeho vybírat.