

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

**4** 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. 3. 2020.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

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](http://www.ceskyjazykaliteratura.cz).

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

**Obsah**

**Studie a články**

Sociální síť, žák a škola <i>Ladislav Janovec</i> .....	157
Výuka literární výchovy v kontextu současné oborové didaktiky literatury <i>Milan Mašát</i> .....	162
Nepravé věty vedlejší ve škole <i>Ludmila Zimová</i> .....	169
O lingvodidaktických popisech češtiny nejen pro potřeby cizinců <i>Milan Hrdlička</i> .....	177
Devatero učebnicových cest k impresionismu a polský přídavek jako inspirace <i>Martin Tomášek</i> .....	184

**Z nové umělecké literatury**

Dvě poslední básnické knihy Ivana Wernische <i>Bohuslav Hoffmann</i> .....	192
---	-----

**Jazyková poradna**

Určování řídicích a závislých větných členů <i>Ivana Svobodová</i> .....	196
---	-----

**Rozhledy**

Jubilant Bohuslav Hoffmann <i>Ladislava Lederbuchová</i> .....	198
Velikonoce a velikonoční koledování <i>Jiří Hasil</i> .....	200
Odborný seminář Jazyk, text, dialog – vzpomínka na Světlu Čmejrkovou a Františka Daneše <i>Kateřina Rysová</i> .....	203
Z literárního muzea: Viktorin Kornel ze Všehrd asi 1460 Chrudim – 21. 9. 1520 Praha <i>Viktor Viktora</i> .....	203

**Literatura**

Nově o Janu Žižkově <i>Alena M. Černá</i> .....	206
--	-----

## Sociální síť, žák a škola

Ladislav Janovec, KČL FP TUL v Liberci

ladislav.janovec@tul.cz

**Klíčová slova:** sociální síť, Facebook, komunikační výchova, emotikon, komunikační zkušenost, komunikační situace

**Key words:** social network, Facebook, teaching communication skills, emoticon, communication experience, communication situation

### Social Networks, Students and School

Nowadays social networks are very popular means of communication with both children and adults. In our paper we take into consideration several problems of communicating on social networks, especially those that the primary and secondary schools students are not trained for because schools often do not take any account of these. Teachers generally do not trust social networks and they are not willing to benefit from their potential for developing communication skills and for educational purposes in general.

K uvažování o vztahu žáka<sup>1</sup>, školy a sociálních sítí nás vedl několikaletý zájem o studium komunikace na Facebooku, dosud nejznámější a nejvyužívanější sociální síť v českém prostředí, byť jí výrazně konkurují i další, jako je např. Instagram a rovněž stále oblíbený Twitter. Zároveň s tím se jako druhý impuls jeví sledování reakcí lidí na užívání těchto sítí a na určité mýty či předsudky, které se s nimi mohou pojít.

Na jedné lingvistické konferenci před několika lety zareagovala na náš příspěvek o dialogičnosti na Facebooku kolegyně lingvistka s dotazem: „A můžete mi říct, k čemu vám to je, že jste na Facebooku? Já tam nejsem a nechybí mi to.“ Tato poměrně naivně položená otázka charakterizuje určitý přístup části veřejnosti k sociálním sítím i v dnešní době. Jsou vnímány jako módní fenomén týkající se pouze komunikace dětí a mládeže. Sociální sítě jsou nezdědka považovány pouze za jakýsi rozptylovač od povinností. Jak ovšem ukazuje čas, obliba sociálních sítí rozhodně neklesá, spíše naopak vzrůstá a rozšiřuje se do mnoha oblastí lidské činnosti – firmám již dávno nestačí webové stránky, ale mají své stránky i na Facebooku či Instagramu. Na sociální síť přechází i komunikace politická (značná část, ba možná stěžejní část předvolební kampaně je vedena právě na nich), komunikace vědecká, profily či stránky na sociálních sítích mají instituce i konference a jiné odborné akce a v neposlední řadě i školy a školská zařízení.

Na druhou stranu se proměňuje obliba sítí. Zatímco kolem roku 2010 byly rozhodně nejoblíbenější sítě Facebook a Twitter, před rokem 2020 jejich oblibu převzal Instagram (na tuto problematiku poukazuje jak odborná literatura, tak publicistika). Obě první sítě kombinovaly verbální a neverbální komunikaci. Uživatel na nich mohl psát

<sup>1</sup> V textu záměrně používáme převážně slovo *dítě* místo terminologizovaných *žák/student*. Chceme tím naznačit to, že v textu reflektujeme především věkovou charakteristiku skupiny, o níž píšeme, a dále její mimoškolní činnost. Pokud v textu slovo *žák/student* používáme, máme tím na mysli skutečné dítě ve vztahu ke škole a edukačnímu procesu.

statusy verbálně nebo neverbálně v podobě obrazového materiálu a očekávat reakce jiných komunikantů ve stejné formě. Oproti nim Instagram je síť, která je založena především na neverbálním komunikačním impulsu, sdílení fotografií. Uživatel sdílí fotografie a na ně může očekávat reakci, jež ovšem nemusí být vyjádřena verbálně.

Sociální sítě jsou terminologicky vymezeny jako *služba na internetu; webové prostředí sloužící ke sdílení a komunikaci uživatelů*.<sup>2</sup> Umožňují (registrovanému) uživateli sdílet elektronicky zpracovaný obsah s více či méně širokým spektrem dalších uživatelů v závislosti na druhu sítě, zabezpečení účtu nebo na tom, zda obsah uveřejňuje na svém profilu. Na něj mají většinou přístup, např. na Facebooku, pouze tzv. přátelé, tj. uživatelé, se kterými je v elektronickém kontaktu.<sup>3</sup> Pověštinou jde o lidi, kteří se navzájem znají z reálného života, případně delší dobu ze skupin sítě či ze zájmových stránek. Pokud uživatel materiál nesdílí na svém profilu, ale na zájmových stránkách či ve skupinách, je potom sdílený obsah viditelný širšímu spektru méně známých či neznámých lidí.

Komunikaci na sociálních sítích můžeme chápat jako určitý typ veřejné masové psané komunikace. Příspěvek uživatele se dostává do okruhu adresátů, jimž je určen, ale může být jakkoli využit a zneužit sdílením dalších okruhů uživatelů sociální sítě i mimo ni nebo jeho šířením jako fotografie webové stránky, tzv. screenu. Obsah, sdílený na sociální síti, se může objevit prakticky kdekoli, a to bez vědomí a možnosti zásahu původního autora.

V poslední době se tak obrací velká pozornost na memy<sup>4</sup>, kulturní informace, které se neustále replikují. Rychlého a masového zveřejňování informace mezi relativně neomezené množství adresátů využívají některé skupiny, které potřebují rozšířit jistý obsah během krátké doby. Jde zejména o politickou propagaci (předvolební příspěvky, reakce na aktuální dění), reklamu, ale i obsahy konspiračních webů či tzv. fake news (nepravdivé zprávy)<sup>5</sup>. Sdílený obsah na sociální síti se tak stává prostředkem přímé, velice silné persvaze. Úspěšnost šíření závisí na množství přímých adresátů produktora (tj. facebookových přátel – kontaktů, s nimiž je ve facebookovém vztahu nebo příspěvatele či sledovatele zájmové skupiny/stránky), na hodnověrnosti informace, její aktuálnosti, zajímavosti, provokativnosti, vtípnosti apod.<sup>6</sup>

Zatímco donedávna byl aktivní podíl na veřejné masové komunikaci mnoha lidem zamezen či minimálně pro ně byl těžko dostupný, rozvoj sociálních sítí umožňuje každému, aby vystupoval veřejně, ať už pod svým pravým jménem nebo – při porušování pravidel Facebooku – pod vymyšlenou přezdívkou.<sup>7</sup> Pro děti je podmínkou

<sup>2</sup> Blíže k termínu viz Janovec, 2014, s. 191.

<sup>3</sup> Z hlediska terminologie sociálních sítí bývají blízké kontakty pojmenovávány různě.

<sup>4</sup> O memech se hovoří již minimálně od poloviny minulého století, vyšší míra vědeckého zájmu je jim udělována ovšem právě až s rozvojem sociálních sítí, které vytvářejí pro šíření memů vhodné podmínky. Srov. např. Blackmore (2001), Buchtová (2012), Nosek (2004) aj.

<sup>5</sup> O nich pojednával na stránkách *Českého jazyka a literatury* J. Kraus (2016–2017).

<sup>6</sup> Záměrně se k těmto tématům nevyjadřujeme podrobněji, protože se ukazuje, že leckteré persvazivní prostředky odhalí v současné době spíše starší žáci a studenti než jejich rodiče, resp. prarodiče. Také se nevyjadřujeme k bezpečnosti chování na internetu, resp. sociálních sítí, protože to není cílem tohoto textu a protože prací na toto téma publikovaných bylo nespočet.

<sup>7</sup> Na rozdíl od chatů, kde uživatel vystupoval jedině pod nickem (srov. např. Jandová, 2006), na Facebooku je přímo ve smluvních podmínkách založení účtu povinnost vystupovat pod svým pravým jménem (srov. <<http://www.facebook.com/legal/terms>>).

vstupu a vytvoření profilu na Facebooku dovršení třináctého roku věku, ovšem v praxi běžně vidíme, že není těžké toto pravidlo porušit a zřídit si facebookový účet i dříve.<sup>8</sup>

Zřízením účtu vstupuje dítě do virtuálního světa sociálních sítí a dostává se i do komunikačních situací, na něž není zvyklé. Jde zejména o participaci v různých zájmových skupinách. Tyto skupiny mohou být homogenní i heterogenní co do věku členů. Ve vrstevnických skupinách se lze setkávat s texty dětí, které píší adekvátně svému věku a dosaženému vzdělání, ale i hůře, tj. s mnohými neosvojenými pravopisnými, gramatickými a stylovými jevy, které by měly mít zvládnuté.

Odtud pramení částečně stereotypní lamentace učitelů a někdy i rodičů, že dítě se na sociálních sítích setkává se „špatnou češtinou a texty chabé úrovně“.<sup>9</sup> Dítěti, které není schopno nedostatek či chybu identifikovat, fixují texty nevhodné vyjadřování. Naopak dítě, které je schopno chyby identifikovat, tyto texty posilují ve vnímání čistě obsahové stránky a ubezpečují je v tom, že formální stránka je vlastně druhořadá a týká se pouze výuky na hodinách českého jazyka. To zvyšuje navíc zjištění, že mnozí dospělí ve svých příspěvcích rovněž chybují a při upozornění na chybu<sup>10</sup> reagují velice negativně, mnohdy až agresivně a vulgárně. Argument: „Nepíšeme přece diktát ve škole,“ je v reakcích dětí, ale především dospělých velice frekventovaný. Žák je tak utvrzován v dojmu, že chyb je třeba se vyvarovat pouze ve škole. Tento závěr je pochopitelně miskonceptuální, protože u vzdělanějších a méně tolerantních adresátů dochází ke snižování statusu chybujícího produktora při komunikaci, napadnutí jeho tváře, ba až k verbální inzultaci (výsměch, ironie, urážky).

Dalším velkým problémem žáků je komunikace se staršími uživateli sítí. Komunikace na sociálních sítích je převážně neformální a vnímaná symetricky. Mnozí žáci druhého stupně základních škol ještě nedokáží rozeznávat formálnost a neformálnost situace a vztahu s jiným komunikantem a s tím spojenou nutnou volbu jazykových prostředků. To se učí až cílenou edukací. V mnohých zájmových skupinách je hlavním kontaktním prostředkem tykáni bez ohledu na věk, postavení i to, zda se účastníci znají. Důvodem je jednak to, že mnozí uživatelé internetu odmítají vykáni na sociálních sítích, protože podle nich internet a sociální sítě vymysleli mladí a ti si mezi sebou tykají, proto se starší generace, jež do internetové komunikace vstoupily později, musejí jejich zvyklostem přizpůsobit. Dalším důvodem je většinou společný zájem, který komunikanty sblížuje a zároveň z nich utváří neformální sociální skupinu.

Vykání se upřednostňuje v situacích, kdy je přímo vyžadují správci skupin nebo kdy si uživatelé přenášejí do internetové komunikace své role, resp. sociální vztahy a postavení z reálného světa, např. nadřízený – podřízený, (bývalý) vyučující – žák/student, lékař – pacient apod. Dítě se tedy ve skupinách ocitá v postavení, kdy si často

<sup>8</sup> Leckteří rodiče zakládají sami dítěti profil na Facebooku bezprostředně po jeho narození.

<sup>9</sup> Nejde o nic nového, spíše o stereotypní nedůvěru k novinkám, jejichž potenciál není zprvu zřejmý. Podobná nedůvěra panovala obecně k internetu v době jeho rozšiřování, jeho klady se stejně jako negativa během let jeho užívání naplno projevíly. Internet vstoupil do našich životů tak intenzivně, že se bez něj některé oblasti života rozhodně již neobejdou, mimo jiné právě výuka – žáci si sami již dnes studium bez internetu nedovedou vůbec představit, současní vysokoškolští studenti se mnohdy podivují, že jsme bez internetu mohli mít dříve při studiu přístup k odborným textům.

<sup>10</sup> Dá se říci zcela bez nadsázky, že mnohými uživateli je upozornění na chybu vnímáno jako velice nezdvořilé a konfliktotvorné, dokonce více než užívání urážek a vulgarismů.

s uživateli o mnoho staršími tyká, což je situace, kterou nemusí psychicky, emočně ani jazykově zvládnout<sup>11</sup>. Může dojít k porušování norem zdvořilostní etikety, kdy dítě neformálnost komunikace přezene a ostatní uživatele (byť nezáměrně) urazí.

Zároveň se v jeho kódu potlačuje chápání funkce vykání, narážíme pak na případy, kdy dítě přenáší neformální tykání i do komunikátů, kde je formálnost očekávána, nebo dokonce tykání vyžaduje jako základní kontaktní prostředek s kýmkoliv i mimo sféru internetové komunikace. V jedné z facebookových skupin, jež si na formální vztahy mezi uživateli zakládá, tak dochází opakovaně ke konfliktu jak s dětmi, tak s mladými dospělými, kteří se vykání brání a argumentují, že je téměř nepoužívají ani mimo komunikaci na sítích, protože se jim zdá strojené až zastaralé. Jeden dvacetiletý uživatel přímo reagoval, že pokud by používal v komunikaci vykání, připadal by si příliš dospělý, ale on se dospění brání.

Jiným případem narušování zdvořilosti ve skupinách je přenos slovní zásoby mluvy dětí a mládeže do komunikace s dospělými/staršími uživateli, především sociolektismů, včetně slangismů a vulgarismů. Neformálnost komunikace způsobuje, že dítě si neuvědomuje nutnost výběru vhodných lexikálních prostředků a reaguje na dospělě jako na své vrstevníky, čímž může nezáměrně vyvolávat konfliktní komunikaci. V té ovšem těžko obstojí volbou nevhodných argumentů, kterých většinou užívá v obranně-útočné komunikační strategii a konflikt tím ještě více prohlubuje.

Dosud uvedené zamyšlení se týkalo verbální komunikace. Svůj vliv na jazykové chování dítěte/žáka má ovšem i neverbální komunikace. Když B. Niševová ve sborníku o internacionalismech (Niševa, 2005) pravděpodobně jako první v českém prostředí popisovala užívání emotikonů, nikdo nepředpokládal takovou jejich extenzi, k níž zhruba za patnáct let od publikování textu došlo. Autorka popisuje emotikony ještě jako prostředky vytvořené kombinací interpunkčních znaků, písmen a značek, avšak v současné době už technický i grafický rozvoj internetu umožňují využívat nepřeberně množství piktogramů vyjadřujících nejen emoce mluvčího, ale i jeho chování.

Původních emotikonů bylo několik, Facebook v současné době nabízí kolem 800 emoji, jež mohou emoce, pocity a činnosti vyjadřovat. Toto množství umožňuje, aby se pomocí nich vyjadřovaly i složitější významy.<sup>12</sup> Jejich interpretace je ovšem spíše intuitivní, silně závislá na kontextu a na presupozicích adresátů. Obrázek ruky s pivem tedy může vyjadřovat např. „šel jsem na pivo“, ale také „dal bych si pivo“, „slavíme“ apod. Vedle těchto emotikonů nabízí Facebook také tzv. samolepky, které jsou ve srovnání s emotikony větší a sdílená informace je graficky zajímavější – jde o různé statické i pohyblivé postavy, zvířata, rostliny nebo věci, podle jejichž výrazu či chování lze odhadovat zamýšlený obsah. Pohyblivý vizuální komentář poskytují i gify, což jsou velice krátké filmové sekvence, jež lze využít namísto emotikonů.

Jak bylo uvedeno výše, sociální sítě vykazují určitou generační oblibu. Zatímco učitelé leckdy záporně (až s despektem) odkazují při hodinách především českého

<sup>11</sup> O tom, že volbu vhodné komunikační strategie a jazykových prostředků nemusí zvládat ani vysokoškolští studenti, jsme pojednávali v časopise *Český jazyk a literatura* už dříve (viz Šmejkalová – Janovec, 2012).

<sup>12</sup> S rozšiřováním možností užití emotikonů, které text mohou zaktivnit, dochází také k jejich nadužívání a sémantickému vyprazdňování. O funkcích a užití emotikonů viz např. Zuzana Komrsková (2010).

jazyka na komunikaci na Facebooku, sami žáci k ní mají zřejmě postoj již zcela jiný. Jak nám řekl absolvent magisterského studia, jemuž je kolem třiceti let, jeho generace je považována za facebookovou generaci, přičemž ona sama se s tím neztožňuje – její doménou je výše zmiňovaný Instagram.

Sdílení fotografií jako forma komunikace posiluje současný život ve vizualizaci. Podle Nocoňové (Nocoň, 2018) psaný text v dnešním světě ustupuje do pozadí a větší a větší roli hraje obraz (k tomu viz i práce jiných autorů, např. Štěpáník, rkp.).<sup>13</sup> Znamená to ovšem i značný odklon dětí a mládeže od psaného textu. Dítě, které se na sociálních sítích verbálního typu, vyjadřovalo primárně psaným textem a reagovalo na psaný text, se vyjadřuje mnohem více pomocí fotografií a jiných obrazových prostředků, protože k reakci adresáta stačí vyjadřování pomocí emotikonů či základních piktogramů. Proces obratu k vizualizaci je velice silný v celé společnosti a těžko lze odhadovat, kam až může zajít. Je nasnadě, že se člověk žijící v současnosti bez schopnosti interpretace vizuálních textů již neobejde.

Tato dovednost ale zůstává zatím mimo pozornost školy, dítě/žák se ji učí vlastním pozorováním a zkušenostmi – jde tedy o další případ, kdy škola – zejména v jeho očích – selhává.

V předcházejících odstavcích jsme se věnovali pouze několika aspektům, které se nám jeví jako exponované ve vztahu žáků ke školní výuce. Zároveň jde o oblasti, na které škola reaguje nepružně. Žák bývá poučen o netiketě (chování na internetu) a nebezpečích spojených s užíváním internetu, často jde ovšem o varování před internetovou zločinností, ale v rovině jazyka a tvorby textů poučován není. Důvodem může být i to, že učitelé starší generace o sociálních sítích, resp. internetové komunikaci vědí málo, leckdy méně než jejich žáci. Alarmující je zřejmě i fakt, že nemalé množství učitelů to bere jako jistou přednost. Přitom má-li být školní výuka aktuální, nestačí dnes, aby se učitel pouze seznámil s novinkami v kodifikaci (která se navíc nemění příliš často – poslední pravopisná kodifikace je z roku 1993), ale musí sám sledovat nové trendy, jež se dotýkají výuky českého jazyka. Progresivní učitel je mnohdy chápán jako ten, který je schopen vyhledávat aktivity na internetu. To ale v současné době zdaleka nestačí.

Má-li být jazyková a komunikační výuka opravdu funkční, je třeba se mnohem více soustředit na komunikační situace, do nichž se současný žák dostává. Nelze se spokojit s tím, že školy se některé komunikační situace netýkají ani že žák se s mnohými situacemi setká až v daleko pozdějším věku, kdy bude jeho komunikační praxe mnohem bohatší. Naopak. V dnešní době jsou nové technologie, jako je internet, interaktivní tabule, výukové softwary, mobilní telefony, poměrně běžnou součástí výuky nebo minimálně běžným vybavením školy. Jde ovšem o média, jež mohou zprostředkovávat materiál využitelný při výuce. Sociální sítě poskytují skutečnou komunikaci, již lze při komunikační výchově bohatě využít pro demonstraci edu-

<sup>13</sup> Zde nelze nepřipomenout například proměnu návodů k užívání různých přístrojů či sestavování nábytku apod., které dříve dbaly více na přesnost verbálního vyjádření, zatímco nyní se orientují především na obrazovou podporu. Velké množství návodů, stejně jako pracovních postupů má svoji internetovou videopodobu, např. na serveru youtube.com.

kovaného jevu. Jak upozorňuje M. Čechová, ale i mnozí jiní, učitel (resp. absolvent učitelského studia) by měl mít schopnost „pozorovat jazyk v jeho dynamice prostřednictvím studia jazykových projevů“ (Čechová, 2010, s. 79).

## Literatura

- BLACKMORE, S. *Teorie memů: kultura a její evoluce*. Praha: Portál, 2001.
- BUCHTOVÁ, B. O webové memetice aneb jak mapovat internetové memy v prostředí blogosféry a sociálních sítí. *ProInflow* [on-line]. Dostupný z: <<http://pro.inflow.cz/o-webove-memetice-aneb-jak-mapovat-internetove-memy-v-prostredi-blogosfery-socialnich-siti>>. ISSN 1804–2406.
- ČECHOVÁ, M. Vztah pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů mateřštiny. In PRÍHO DOVÁ, E. (ed.). *Odborová didaktika v přípravě a v dalším vzdělávání učitel mateřského jazyka a literatury*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2010, s. 75–83.
- JANDOVÁ, E. *Konverzace na WWW chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.
- JANOVEC, L. Komunikační funkce expresivní v komunikaci na Facebooku. In KESSELOVÁ, J.; IMRICHOVÁ, M.; OLOŠTIÁK, M. (eds.). *Registre jazyka a jazykovědy (II)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014, s. 191–198.
- KOMRSKOVÁ, Z. *Emotikony a jejich využití v současných textech*. Bakalářská práce, UK PedF, 2010.
- KRAUS, J. Češtinářovy problémy s hoaxem, phishingem, fejkovými hodinkami a nejen s tím vším. *ČJL*, 67, 2016, s. 1–5.
- NOSEK, Jiří (ed.). *Memy ve vědě a filosofii*. Praha: Filosofia, 2004.
- NIŠEVA, B. K jednomu zvláštnímu typu internacionalizmů – tzv. emotikony a akronymy. In: TICHÁ, Z.; RANGELOVA, A. (eds.). *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Praha: ÚJČ AV ČR 2003, s. 220–229.
- NOCOŇ, J. *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2018.
- ŠMEJKALOVÁ, M.; JANOVEC, L. Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka. *ČJL*, 62, 2012, s. 61–67.
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha (rpk).

## Výuka literární výchovy v kontextu současné oborové didaktiky literatury

Milan Mašát, KČJL PdF UP v Olomouci

milan.masat01@upol.cz

**Klíčová slova:** Český jazyk a literatura, oborová didaktika literatury, tvořivá interpretace, zážitková literární výchova, text

**Key words:** Czech language and literature, methodology of teaching literature, creative interpretation, teaching literature through experience; text

### Teaching Literature within the Context of Contemporary Methodology

The paper presents an innovative concept related to teaching literary education. In this article we deal primarily with the interpretation of the text in connection with creative expressivity, the perception of a literary work in the context of education and the transformation of the educational field Czech Language and Literature.



## Úvod

Současná oborová didaktika literatury staví na předpokladu zakotvenosti literatury v umění<sup>1</sup>. Z této premisy by měla vycházet výuka literární složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura: vnímat tuto oblast uvedeného vzdělávacího oboru jako výchovu (zejména ke čtenářství). O. Hník (2012, s. 60) k pojetí literární výchovy v tomto konceptu podotýká: „Jestliže přijmeme literární výchovu jako výchovu slovesným uměním, a nikoli jako pouhou *nauku o historických a biografických kontextech literatury*, v souladu s (...) formulovanou dichotomií *poznávání díla a poznávání o díle*, měli bychom po učitelích chtít, aby žákům zprostředkovali (nikoli sdělili) především smysl textu; po žácích potom, aby četli a snažili se textům *porozumět*“. J. Vala et al. (2015, s. 27) k výchovně zaměřeným předmětům podotýká, že u takto orientovaných disciplín „se obtížně měří jejich výsledky, má-li být vystižena komplexní podoba oborů a cílů těchto oborů“. Základ literární výchovy<sup>2</sup> by měly tvořit literární texty, které O. Hník (2017; 2012) charakterizuje následujícími aspekty: fikční povaha, snaha přiblížit národní kulturu a tradici, poskytnutí čtenářského, estetického (uměleckého) zážitku a emocionálního prožitku či prezentace vzorů. V. Jindráček et al. (2011, s. 12) poznamenává, že „texty umělecké literatury, s nimiž se žák v hodinách literární výchovy učí komunikovat a jejichž prostřednictvím by měl být veden k aktivnímu, hloubavému čtenářství, k rozvíjení vlastní kreativity a k pochopení širšího literárněhistorického kontextu, jsou prostředkem, bez jehož přítomnosti si rozhodně nelze školní literární výchovu představit a realizovat ji“<sup>3</sup>.

Přínos literárních textů v širších souvislostech vypočítává V. Moldanová (2005–2006, s. 54 in Jindráček, 2011, s. 16): „Literatura je (...) rezervoárem paradigmat lidského jednání, nabízí možnost posuzovat hodnotu těchto řešení“<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Srov.: „Umělecký text v didaktickém kontextu literární výchovy má řadu funkcí, ale dvě základní: je učivem i *uměním zároveň*, je připraven podle didaktického záměru učitele (kurikula) aktualizovat komunikační potenciality své významové struktury jako učivo, včetně estetické funkce tohoto učiva, ale vždy, i mimo didaktický záměr učitele, je disponován uplatnit komplexně své funkce umělecké, integrované estetickou funkcí; jeho potenciality umělecké mohou (ale nemusí) být i didakticky zúročeny...“ (Lederbuchová, 2010, s. 41, vyznačeno autorem příspěvku).

<sup>2</sup> V. Jindráček (2011, s. 14) v konotaci s L. Lederbuchovou (2003–2004, s. 4) poznamenává, že jedním z hlavních cílů literární výchovy by měla být čtenářská potřeba žáků. „Taková čtenářská potřeba je utvářena jednak čtenářskou kompetencí žáka jako jedince, jednak jeho zájmem, který lze právě kultivací čtenářské potřeby a zvyšováním čtenářské kompetence, posouvat či, proměňovat“. Mezi další cíle literární výchovy naplňovanými prostřednictvím čtenek L. Lederbuchová (2003–2004, s. 3–6) řadí „kritérium umělecké hodnoty textů“, „kritérium čtenářského zájmu žáka“, „kritérium čtenářské kompetence žáka“, „kritérium poznatkové složky učiva“, „kritérium formativních záměrů“, „kritérium umělecké kontextovosti“ a „kritérium motivační“.

<sup>3</sup> Srov.: „Přihlédneme nyní k vlastním úkolům literární historie vyplývajícím z toho, že literární historie studuje literární díla v souvislosti s historickými souvislostmi literárními“ (Fořt, 2008, s. 91). To znamená, že výuka literární výchovy by měla vycházet z díla jako takového. „Jedním ze základních východisek, o něž se opírá Vodičkova koncepce literární historie, je předpoklad stálého vývoje literatury (chápané jako struktury). Předpoklad toho, že literární dílo, které lze nejlépe charakterizovat jako jazykový projev s estetickou funkcí, není statickým objektem existujícím sui generis, nýbrž objektem, který vytvořil konkrétní umělec, v jistých historických podmínkách, prostřednictvím určitého jazyka a řady literárních složek, a který je součástí dynamického vývojového procesu dějin a literatury“ (Sládek, 2010, s. 99).

<sup>4</sup> D. Moldanová (2005–2006, s. 54) udává konkrétní příklady: „Je nepochybné, že v době, kdy vládne bulvární tisk, reklama, teneloveny a další projevy masové kultury, nabízející pseudoproblémy a snadná řešení a na druhé straně pragmatické zaměření se, výkon, zisk, by měla škola nutně nabízet mladému člověku určitou protiváhu, něco, co mu pomůže utvářet systém hodnot, měřítka, s nimiž bude přistupovat k druhým, vymezovat smysl svého života“.

Literární výchova se skládá ze dvou vzájemně propojených a úzce kooperujících oborů: literární vědy, která tvoří východisko jedné složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, a oborové didaktiky<sup>5</sup>, která uvádí poznatky literární vědy do edukační praxe: výuky literární výchovy na všech stupních institucionálního vzdělávání. Nutnost propojení těchto dvou složek si uvědomují již Jurčo & Obert (1982, s. 9): „Literární věda a didaktika literatury sa utvárajú samostatne, no ťažko si predstaviť didaktiku literatury bez literárnej vedy. Literárna veda sa zaoberá umeleckou literatúrou a vzniká z filológie. Literárna veda je humanitná disciplína a skladá sa z troch častí: z literárnej histórie, z teórie literatury a literárnej kritiky.“

Hlavním cílem a obsahem literární výchovy je poskytnout žákům umělecké texty adekvátní jejich kognitivním schopnostem, čtenářským dovednostem či prekonceptům<sup>6</sup>. Prekoncepty z okruhu čtenářství „ovlivňují četbu zásadním způsobem. Četbu žákovi většinou usnadňují, ale mohou adekvátní komunikaci i bránit“ (Lederbuchová, 2010, s. 123).

### Současné vnímání oborové didaktiky literatury

Současná didaktika literatury operuje s termínem zážitková literární výchova. Jedná se o „cílevědomý koncept zapadající do intencí inovativního pojetí literárního vzdělávání“ (Hník, 2017, s. 35). Inovativní pojetí literární výchovy<sup>7</sup> je tedy založeno na konceptu zážitku. O. Chaloupka (2003–2004) operuje s termínem „interaktivní pojetí čtenářství“ (Chaloupka, 2003–2004, s. 172 in Jindráček et al., 2011, s. 19), které vnímá jako „teorii, která navazuje na pojetí afirmativní, ve své podstatě však jeho hranice posouvá a překračuje“. Toto vnímání „přepokládá, že čtenář dílo ‚přestavuje‘ podle sebe, avšak i sebe podle díla“ (Chaloupka, 2003–2004, s. 172). Inovativní pojetí literární výchovy je v konotaci se zážitkem jakožto primárním prostředníkem mezi recipientem, textem a jeho smyslem čtenářské a interpretativní<sup>8</sup>. V rámci inovativního pojetí literární výchovy by měl převažovat akt čtení (tj. aktivní – čtenářské – setkávání žáků či studentů s dílem) a tvořivé aktivity – tvořivá expesivita (Hník, 2017, s. 35–36). Proces čtení úzce kooperuje s konceptem recepce literárních děl postulovaným tzv. kostnickou školou. Wolfgang Iser<sup>9</sup>, jeden z nejvýznamnějších

<sup>5</sup> Oborové didaktiky usilovaly o své postavení jako samostatných vědních oborů od druhé poloviny 50. let 20. století. V současné době už jsou oborové didaktiky vnímány jako svěbytné obory (což lze například doložit otevřenými studijními obory na některých vysokých školách), nicméně jejich pozice ještě zcela nezaujímá rovnocenné postavení s „etablovanými“ vědními obory (srov. Hník, 2017).

<sup>6</sup> Termín prekoncept je ve Slovníku cizích slov vyložen jako „osobní názor, subjektivní koncepce či teorie opírající se o intuici, individuální zkušenost a zhusta i o sugesce, často se značně liší od skutečně odborného či vědeckého poznatku, předsudek“ (2019, autor hesla Kohoutek, viz <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/prekoncept>). Jako literární prekoncept lze tedy vnímat určitou představu čili „subjektivní moment existence obsahu ve vědomí“ (Janík & Slavík, 2009, s. 121 in Štěpáník & Slavík, 2017, s. 59).

<sup>7</sup> Tzn. „didaktická interakce“ (Jindráček, 2011, s. 20).

<sup>8</sup> Tzn. nalézání čtenářovi blízkých významů narace.

<sup>9</sup> Wolfgang Iser patří do tzv. kostnické školy, k jejíž genezi podotýká K. Čapková (2015, s. 11): „Skupina literárních teoretiků, kteří později dali vzniknout takzvané Kostnické škole, se začala formovat na počátku šedesátých let, ještě před založením samotné nové univerzity v německé Kostnici. Z devíti zakladatelů, mezi něž patřili romanista Hans Robert Jauss, germanista Clemens Heselhaus, filozof Hans Blumenberg, anglista Wolfgang Iser, slavista Jurij Striedter, kunsthistorik Max Im Dahl, romanista Rainer Warning a další, se tak utvořila skupina *Poetika a hermeneutika*. Vzhledem k různým odbornostem těchto začínajících představitelů je zřejmé, že se jednalo o koncepci širšího týmového výzkumu poetiky a hermeneutiky...“.

představitelů daného sdružení, podotýká (in Čapková, 2015, s. 27), že „proces čtení, který je založený na vzájemných vztazích díla a čtenáře a v rámci něhož se text rozvíjí a ukazuje svou dynamickou povahu“. V konotaci s J. Valou (2011) lze tedy konstatovat, že narativ je jakýsi „nedodělaný literární konstrukt“, který až v procesu vzájemné interakce s čtenářem nabývá své konkrétní podoby. Zároveň je nutno poznamenat, že estetické působení díla na recipienta není definitivní, na každého čtenáře dílo může působit odlišně; zároveň můžeme říci, že na téhož čtenáře nemusí opakovaná recepce stejného narativu působit tožně<sup>10</sup>.

Inovativní výuka literární výchovy se nedistancuje od předávání přiměřeného množství poznatků z oblasti literárněhistorické či literárněteoretické, podstatou nového postoje k výuce dané složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je vyváženost všech dílčích složek literární výchovy. Podle O. Hníka (2017) vyrovnanost těchto složek v reálném kurikulu zajistí prezentaci literatury jako plnohodnotné výchovy. Tradiční pojetí literární výchovy staví na znalostech literárněhistorické povahy, inovativní koncept vedle poznatků, které tvoří jádro přístupu tradičního, operuje také se znalostmi umělecko-vědní povahy.

Literární složka českého jazyka a literatury má být vnímána jako prostředek k výchově žáků a studentů četbou a zároveň jako výchova ke čtenářství. Z této premisy plyne percepce literární výchovy jako čtenářsky pojatého předmětu. „Pod čtenářsky pojatou literární výchovou si představuji takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako *interpretativní*, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku“ (Hník, 2017, s. 84, zvýrazněno autorem citátu). Lederbuchová (1995, s. 19) ke konceptu čtenářsky pojaté výuky literární výchovy konstatuje: „S nedůvěrou ve čtenářské pojetí literární výchovy se můžeme setkat i dnes. Pramení z obav o schopnost čtenářského modelu zajistit vzdělávací a výchovné funkce vyučování“. Do jisté míry působí jako spojující prvek mezi novým (inovativním) a tradičním pojetí literární výchovy text, který je v rámci obou konceptů vnímáno jako centrální kategorie literární výchovy. Diference mezi zmiňovanými přístupy lze shledat v přístupu k roli uměleckého vyprávění v procesu edukace. Tradiční přístup lze charakterizovat postupem „poznávání o díle“, to znamená, že žáci a studenti jsou převážně pasivním způsobem seznamováni s dějem narativu, s autorem a dalšími aspekty literárního vyprávění. K danému O. Hník (2007, s. 37, zvýrazněno autorem citátu) uvádí: „Text tradičně plní ve výuce *dokládací funkci*, dokládá předložené teze, doplňuje výklad. Tento metodologický postoj však nemůže obstát ve výchově pojaté tvůrčím způsobem, ve výchově, kde jde o poznání přes individuální čtenářský zážitek.“ Inovativní pojetí vnímá dílo v rovině „poznávání díla“, kdy se umělecké vyprávění fakticky nalézá v centru zájmu hodin literární výchovy, kdy žáci aktivním a tvořivým způsobem dílo poznávají, kdy jsou naplněny znaky konstruktivistického přístupu k učení. Žáci spoluvytvářejí jeho smysl, a to na základě poznávacích aktivit, budují obsah díla, což vyžaduje určitou

<sup>10</sup> Například při tzv. opakovaném čtení, kdy už známe dějovou linii příběhu, můžeme sledovat další textové roviny (symboly, odkazy, intertextualitu a podobně).

míru interpretace (interpretace textu a s ní související čtenářské aktivity jsou jednou z forem tvorby). V tomto případě text není v centru výuky jakožto dokladový produkt, ale „jako stále živý artefakt, jako nevyčerpaná tvůrčí síla“ (Hník, 2007, s. 37).

Jednou ze tří základních složek inovativního (čtenářského, interpretativního) pojetí literární výchovy je tvorba, respektive tvořivá literární expresivita, kterou Hník (2017, s. 122) vymezuje jako „tvorbu ve smyslu tvořivé (literární) žákovské činnosti doprovázenou adekvátní reflexí“. Reflexi<sup>11</sup> O. Hník (2012; 2017) kategorizuje do dvou oblastí, a to 1. reflexi čtení a tvorby a 2. reflexi vlastního čtenářství. První oblast reflexe souvisí s „vymezením čtení jako plnohodnotného typu tvořivé (literární) expresivity“ (Hník, 2017, s. 123). Úvahy o vlastním čtenářství jsou postaveny na předpokladu, že učitelé literární výchovy se nebudou zaměřovat pouze na čtení, její reflexi a určité interpretační aktivity, ale také na „čtenářství jako komplexní fenomén, trvalou hodnotu, dlouhodobý proces a jeho reflexi“ (Hník, 2017, s. 123).

Tvořivá interpretace, základ literární tvořivé expresivity, „je jednou z cest ke smysluplné literární výchově, která bude naplňovat i čtenářské a komunikativní pojetí předmětu“ (Hník, 2017, s. 71). O. Hník pojímá tvořivou interpretaci jako hru, která „musí být přitažlivá, atraktivní, ale zároveň se v ní musí udržet především literární cíl, navíc v našem případě spojený s interpretací (Hník, 2017, s. 71). Právě z těchto důvodů musí mít tvořivá hra jasně vymezená pravidla a hranice<sup>12</sup>, přičemž bychom měli mít stále na zřeteli centrum literární výchovy: text (Hník, 2017).

Procesuální<sup>13</sup> charakter interpretace naplňují například tyto interpretační aktivity: doplňování textu, (inspirovaná) tvorba<sup>14</sup>, převyprávění příběhu či shrnutí hlavní

<sup>11</sup> Existenci kategorie reflexe (čtení, tvorby a vlastního čtenářství) O. Hník (2017, s. 122) zdůvodňuje následovně: „Teprve v reflexi vzniká adekvátní porozumění (prožívanému/prožitému) obsahu“.

<sup>12</sup> Srov.: „Hra spojuje fantazii se skutečností, fikci s realitou. Při respektování hranice mezi nimi lze ve hře prožívat fikci jako skutečnost, skutečnost jako fikci. Fiktivní svět krásné literatury provokuje bytostně estetické prožitky“ (Lederbuchová, 2002, s. 34).

<sup>13</sup> Procesuálním charakterem je míněna aplikace metod, které se zabývají „podstatou, fenomény a okolnostmi“ (Košenský, 2003, s. 1) vzniku a smyslu textu, přičemž právě porozumění procesu vzniku textu by mělo být východiskem kreativní interpretace. Srov. K metodologickým problémům teorie literární výchovy v kapitalistických zemích (Chaloupka, 1976, s. 555). Autor se vyjadřuje vyjadřuje značně negativně k problematice procesuálního přístupu k didaktice literatury, „protože autoři se netají tím, že mezi jejich ideálními představami a školní praxí je rozpor“. Koncept procesuální výuky dnes pojímá O. Hník jinak než O. Chaloupka, který v 70. letech minulého století píše: „Autoři převážně rýsují svou představu optimálního průběhu školní práce, uvažují o tom, jak by měly v ideálním případě vypadat čítanky, práce s nimi apod., ponechávají však stranou otázku podmínek, a to jak v užším slova smyslu školních podmínek jako součásti výchovně-vzdělávacího systému, tak širších podmínek sociálních. Cíle literární výchovy jsou tu viděny v uzavřeném okruhu cílů dílčích: naučit se číst, poznat literární kontext, ovládnout rozbor díla, obsáhnout kvantitu čtení apod. Vztahy k širší sociální skutečnosti jsou však povšimnuty pouze tam, kde jde o zcela konkrétní problém, např. vliv sdělovacích prostředků na čtenářskou kulturu dětí, přičemž i takový vztah je viděn jako v podstatě technická, nikoliv společenská otázka“ (Chaloupka, 1976, s. 555).

<sup>14</sup> Jistou formou tvorby textu je tvořivé psaní. Fišer et al. (2012, s. 9) vymezuje cíle tvůrčího psaní následovně: „Dnešním, aktuálním cílem tvůrčího psaní je obnovit důvěru v psané slovo, v možnosti jeho přiměřeného, kooperativního, nemanipulativního užívání v komunikaci. Výuka a nácvik textové kompetence – tedy rozvoj recepčních i produkčních dovedností mluvího – vedou k rehabilitaci verbalizované imaginace, prohlubují zájem o spontánní vyjadřování emocí, poznatků i postojů mluvího“ a dále konstatuje, že „aplikace tvůrčího psaní podporuje vytváření a rozvoj pracovních strategií a návyků efektivní textové komunikace, schopnost vyhledávat informace a formulovat argumenty k pisatelovu tématu, a to přiměřeně schopnostem a možnostem žáka a studenta“ Fišer et al. (2012, s. 16). Integraci tvůrčího psaní do výuky literární výchovy „lze (...) uplatnit jako techniky řízeného psaní, jejichž pomocí imitují studenti literární postupy spisovatele proto, aby se (za pomoci řízené reflexe) naučili lépe rozumět uměleckým dílům a své autorské zkušenosti uměli uplatnit při čtení a interpretaci uměleckých textů“.

situace lyrického textu, parafráze textu, napodobování stylu díla, rekonstrukce textu, hledání řádu v narativu (tvorba osnovy), vstup do cizího hlediska (cizí role), zvažování textových variant, kondenzace či redukce obsahu, komparace textů a práce s titulem knihy (Hník, 2007; 2012; 2017). I. Mrkvičková (2016, s. 102) představuje metodu s názvem „souhra s knihou“. Jistým způsobem konotuje čtení s předvídáním: „Při souhře s knihou, jejíž chybějící části doplňují podle vlastní fantazie. Při doplňování se nejedná o takové segmenty textu, které by bylo možné doplnit jediným správným způsobem. Namísto toho se žáci podílejí na tvorbě jednotlivých syžetových segmentů – postav, prostředí a děje, a dalších textotvorných prvků (...). Specifikem souhry s knihou je systematické propojování procesů čtení a psaní a připravená cesta k mimoškolnímu čtenáři – žáci po doplnění knížek mají v ruce individuálně zpracovaný knižní dárek pro své nejbližší“<sup>15</sup>.

## Závěr

Vývoj oborové didaktiky literatury úzce souvisí s transformací vzdělávacího systému jako takového, respektive s implementací nových přístupů a s hledáním nových paradigmat (Hník, 2012). Podle Hníka (2012, s. 62) je „specifikem polemik a diskuzí o školním literárním vzdělávání, ve kterém dominuje tradiční nauka ve smyslu výuky o historických a biografických kontextech literatury (literární historie podávána zejména frontálním výkladem), je jejich dlouhotrvající a kontinuální charakter“. Vzorovým příkladem v integraci inovativního pojetí do výuky jsou skandinávské země, jejichž kurikulum metody inovativního pojetí literární výchovy obsahuje. Hník (2012, s. 63) postuluje tři stěžejní oblasti, které je nutno naplnit „pro plnohodnotný rozvoj a aplikaci“ inovativního pojetí do školní praxe:

1. zajistit „odpovídající literárnědidaktické výzkumy zaměřené ontodidakticky i psychodidakticky“<sup>16</sup>;
2. vytvořit odpovídající výukové materiály, „které by zohledňovaly závěry z nejnovejších literárnědidaktických výzkumů a výstupy z výzkumně zaměřených projektů (...) a podporovaly taková pojetí literárního vzdělávání, která jsou v souladu s reálnými potřebami žáků 21. století“;
3. zajistit „odpovídající podmínky materiální i duchovní pro rozvíjení inovativních pojetí ve školním prostředí, ať již tato pojetí pojmenujeme jako čtenářská, interpretativní, komunikační, zážitková či expresivní“.

---

<sup>15</sup> Zájemce o podrobnější rozpracování metodiky daného vyučovacího postupu odkazujeme na publikaci VALA, J.; KUSÁ, J. (eds.) *Text jako učební úloha. Teorie – výzkum – aplikace* (Vala, Kusá eds., 2016, s. 102–120).

<sup>16</sup> „Psychodidaktické aspekty zohledňují učitele jako *zprostředkovatele žákova poznání*, kdy nejde jen o předávání učiva, ale vzrůstá důraz na pozornost osobnosti žáka, na rozvoj jeho kognitivních, učebních i osobnostních charakteristik“ (Kosíková, 2011, s. 11). Autoři studie s názvem *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí* (Slavík et al., 2014, s. 725) vymezují vztah ontodidaktiky a psychodidaktiky: „Zatímco konstantou ontodidaktického přístupu je oborový význam a způsoby jeho konstruování ve struktuře pojmů a s nimi spojených činností, konstantou přístupu psychodidaktického jsou antropologicky založené dispozice žáků a jejich osobité zkušenosti v kontextu psychosociálního vývoje. V reálné vzdělávací praxi se obě roviny vždy prostupují a učitel se více či méně plynule pohybuje mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou dimenzí“.

## Literatura

- ČAPKOVÁ, K. *Wolfgang Iser a Kostnická škola recepční estetiky*. [Diplomová práce]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015.
- FIŠER, Z. et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- FÖRST, B. *Teorie vyprávění v kontextu Pražské školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovné ho oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2017.
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007.
- HNÍK, O. Literární výchova a rozvoj čtenářství. In Wildová, Radka et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 137–147.
- CHALOUPKA, O. K metodologickým problémům teorií literární výchovy v kapitalistických zemích. *Pedagogika*, 26, 1976, s. 551–565.
- CHALOUPKA, O. O literární výchově trochu jinak. *Český jazyk a literatura*, 54, 2003–2004, s. 170–174.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59, 2009, s. 116–135.
- JINDRÁČEK, V. et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011.
- JURČO, J.; OBERT, V. *Didaktika literatury*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.
- KOHOUTEK, R. Prekoncept. *SCS. ABZ. CZ*, 2019. [online] Dostupné z: <[https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=prekoncept&typ\\_hledani=prefix](https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=prekoncept&typ_hledani=prefix)>.
- KOŘENSKÝ, J. Procesuální gramatika v kontextu současných tendencí lingvistického myšlení. *SaS*, 64, 2003, s. 1–7.
- KOŠÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *ČJL*, 54, 2003–2004, s. 1–7.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 2002.
- MOLDANOVÁ, D. Víme, proč učit literaturu? *ČJL*, 56, 2005–2006, s. 53–55.
- SLÁDEK, O. Felix Vodička v kontextu současné literární teorie a historie: recepce a revize. *Časopis pro moderní filologii*, 92, 2010, s. 95–105.
- SLAVÍK, J. et al. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24, 2014, s. 721–752.
- ŠTĚPÁNÍK, S.; SLAVÍK, J. Žakovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27, 2017, s. 58–80.
- VALA, J. et al. *Literární výchova ve škole. Vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.
- VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

# Nepravé věty vedlejší ve škole

Ludmila Zimová, KBo, PF UJEP v Ústí nad Labem

ludmila.zimova@ujep.cz

**Klíčová slova:** nepravá věta vedlejší, rozpor mezi obsahem a formou, spojovací prostředky (který, kde, kdy), komunikační výchova, střední škola

**Key words:** false dependent clause, discrepancy between the form and the content, conjunctions and relative pronouns or adverbs (který, kde, kdy), developing communicative skills, secondary schools

## False Dependent Clauses at School

False dependent clauses with the relative pronoun *který* and relative adverbs *kde* and *kdy* are the main focus of our paper. As these clauses are used quite often in contemporary spoken and written communication, we point out their specific features and underestimated potential for teaching syntax at secondary school. False dependent clauses are also suitable material for various structural transformations and corrections of sentence order as well as for proofreading exercises.

## Souvětná forma versus významová souvislost mezi obsahy vět v souvětí

„Nepravost“ vedlejších vět bývá obvykle součástí učiva v předmětu český jazyk a literatura na střední škole. Jak ukazují naše dlouholeté zkušenosti s absolventy SŠ studujícími český jazyk a literaturu, praxe je většinou jiná. To je do značné míry pochopitelné, protože jejich identifikace vyžaduje poznat rozpor mezi obsahy vět spojených do souvětí a zvolenou souvětnou formou. Žák obvykle na první pohled pozná, že jde o souvětí podřadné, zvláště začíná-li jedna z vět relativem *který* nebo spojkou *aby*, *že*, *když*, popř. vztažnými zájmennými příslovci *kde*, *kdy*. Horší je to se spojkami *jestliže* a *-li*, *ačkoli* a některými dalšími. Jako nejobtížnější se ukazují souvětí, která obsahují relativum *což* a jeho pádové formy: (bez, od) *čehož*, (k, díky) *čemuž*, (na) *což*, (o, v, s) *čemž*, (s) *čímž*<sup>1</sup>, neboť toto zájmeno nezapadá do školní sestavy vztažných zájmen (*kdo*, *co*, *který*, *jaký*, *čí*, *jenž*), podobně jako je tomu u zájmen přivlastňovacích vztažných (*jehož*, *jejíž*, *jejichž*).

Ze základní školy si žáci přinášejí představu, že vedlejší věty rozvíjejí věty řídicí, resp. že závisí na větě hlavní, nebo vedlejší, ačkoli se gramaticky i sémanticky vztahují (s výjimkou vedlejší věty doplňkové) jen k jedinému slovu (slovnímu druhu, většinou členu) věty označované jako řídicí (nadřazená). Jde tedy v podstatě o paralelu ke skladební dvojici (tj. k dvěma plnovýznamovým slovům spojeným skladebním vztahem determinace realizovaným nezřídka mluvnickými prostředky ve vztahu shody, nebo řízenosti), a to jen s tím rozdílem, že rozvíjející větný člen má podobu větnou, nikoli slovní. S ohledem na rozšířenou a bohužel pevně fixovanou představu typu „předmět rozvíjí přísudek, přívlastek podmět nebo předmět, příslovečné určení přísudek apod.“, zcela záměrně upozorňujeme na to, že jde o záležitost slovních druhů, jejich primárních a sekundárních funkcí, tj. 1. že slovo nebo věta rozvíjející substantivum je přívlastkem, jinak řečeno přívlastek rozvíjí substantivum, 2. že předmět a příslovečná

<sup>1</sup> Karlík hovoří o souřadícím relativu (GREPL, M. – KARLÍK, P.: Skladba češtiny. Votobia. Olomouc, 1998.).

určení mohou být součástí i rozvitého přívlastku právě proto, že rozvíjejí přívlastkové adjektivum, které je odvozeno od některého ze slovesných tvarů: a) od přičestí činného: *syn zvyklý na mamčinu péči*; b) od přičestí trpného: *pamětní medaile vydaná u příležitosti 600. výročí tamější univerzity*; c) od přechodníku přítomného (tj. pro současnost): *kluci soupeřící o přízeň krásné spolužačky*, d) výjimečně přechodníku minulého (tj. pro předčasnost): *letuška přeživší jako jediná pád letadla*, 3. že adjektivum nemusí být jen přívlastkem, ale i doplňkem či součástí přísudku atd. Konec konců textová pojmenování předmětů řeči (tj. osob, věcí apod., o nichž se v textu pojednává) typu *žena, která přežila svou smrt*; *řidičům, kteří způsobili vážné dopravní nehody pod vlivem návykové látky* apod. jsou utvořena za pomoci vedlejší věty přívlastkové, protože je nezbytné přesně pojmenovat, o jakou ženu a jaké řidiče jde (determinace substantiva vedlejší větou je vyjádřena gramatickým prostředkem, jímž je vztažné zájmeno shodující se v rodě a čísle s nadřazeným substantivem), tyto věty vedlejší však nejsou stavebním prvkem vyššího větného celku (souvětí). Víceslovná pojmenování, jejichž součástí je vedlejší věta přívlastková – *Žena, která přežila svou smrt* – mohou posloužit v médiích jako titulek přitahující pozornost čtenářů. Obvykle však takováto pojmenování vstupují do syntaktických vztahů s jinými slovy a teprve poté se stávají součástí souvětí dané výpovědi (elementární textové jednotky)<sup>2</sup>. Pádová forma vztažného zájmena souvisí s jeho větněčlenskou funkcí ve větě vedlejší, rod a číslo s rodem a číslem řídicího substantiva: *Včera jsem v televizi viděla rozhovor s ženou, která přežila svou smrt*: řídicí substantivum *rozhovor* je rozvíjeno přívlastkem neshodným s *ženou*, a toto substantivum je blíže specifikováno přívlastkem, který má větnou formu *kteřá přežila svou smrt*. Z hlediska syntaktického proto takový přívlastek nutně obsahuje minimálně sloveso<sup>3</sup>, jeho rozvíjející větné členy jsou dány – jako v našem případě – valenčním potenciálem slovesa *přežít*: někdo (*kteřá* = podmět) *přežila* (= přísudek) něco (*smrt* = předmět). Slovesný přísudek může být rozvíjen i na principu nevalenčním, např. *žena, která před téměř třemi lety přežila svou smrt*. Nominalizace vedlejší věty přívlastkové – tedy její substituce slovní formou – představuje pojmenování nejen s odlišnou syntaktickou stavbou (*žena přeživší svou smrt*), ale i s očividně odlišným stylovým příznakem vyplývajícím z užití adjektiva, které bylo odvozeno z tvaru přechodníku minulého rodu ženského predikátového slovesa *přežít* (*přeživší* → *přeživší*). V obou případech jde však o skladební dvojici, v níž řídicí substantivum je blíže specifikováno (determinováno) přívlastkem odlišné gramatické formy, ale téhož významu, nejde o jakoukoliv ženu, popř. o jakékoliv řidiče.

Na základě osvojeného postupu poznávání větněčlenské funkce vedlejší věty je žák s to větu uvozenou relativem *kteřý* označit jako přívlastkovou, zájmennými příslovci *kde*, *kdy* většinou jako příslovečnou místní, resp. časovou, aniž uvažuje o slovnědruhové povaze řídicího větného členu, např. *je-li jím substantivum, sloveso*

<sup>2</sup> Mezi ryze syntaktickým (strukturálním) a textovésyntaktickým pohledem existují jisté rozdíly.

<sup>3</sup> Srov.: *Nezdá se ti, že prší?* Vedlejší věta podmětná obsahuje pouze jedno slovo, a to sloveso ve funkci větného členu, který je označován buď jako základní člen věty jednočlenné slovesné (nemá totiž základní skladební dvojici), nebo z pohledu valenčně pojaté základové větné struktury jako přísudek (VF) věty bezpodmět. *Předpověď, že bude dnes pršet, se nenaplnila*. Vedlejší věta přívlastková obsahuje sloveso s nulovým valenčním potenciálem, fakultativně rozvíjené příslovcem ve funkci příslovečného určení.



nebo dějové adjektivum. Přístup k poznání souvětí akcentující pouze jeho formu, zejména přítomnost určitých spojovacích výrazů, a rezignující na obsahovou stránku souvětí, která je výsledkem začleňování nebo spojování obsahů jednotlivých vět v souvětí celek, se ukazuje jako značně nespolehlivý právě v případě nepravé vedlejší věty, dále jen NVV. Přitom lze tvrdit, že v současných psaných, mluvených (i kombinovaných), připravených, částečně připravených i nepřipravených textech nejsou souvětí s NVV vzácností. O tom svědčí i následující ukázka.

*Se spisovatelkou Radkou Třeštíkovou jsme se o možnosti zfilmovat některý z jejich románů několikrát bavili. Naposledy na premiéře filmu „Po čem muži touží“ režiséra Rudolfa Havlíka, kde se podílela na scénáři. Nechtěla ale nic zakřiknout. A nyní už se podle jejího románu „Bábovky“, kterého se prodalo 160 tisíc výtisků, točí, přičemž snímek režíruje právě Havlík. „O zfilmování „Bábovek“ jsme s Rudou začali mluvit pár měsíců po tom, co kniha vyšla. Tedy v době, kdy<sup>4</sup> jsem vůbec netušila, jak velký bude mít úspěch,“ svěřila Radka, která ovšem neměla ani tušení, že s natáčením začne zrovna v době, kdy bude zaměstnána jinou náročnou aktivitou jako účastnice nové řady Star Dance. (Viz úprava textu na s. 177.)*

Rozpor mezi obsahem vedlejší věty a způsobem jejího začlenění do věty řídicí v souvětí podřadném vedl lingvisty k názorům, že jde o nenáležitý způsob vyjadřování, a souvětí s NVV byla posuzována jako stylizační nedostatky. Tento postoj k NVV se však v průběhu posledních 50 let postupně měnil.

E. Macháčková (1984, 1989), F. Daneš (1963, 2009) nebo R. Straberg (2007)<sup>5</sup> a jiní ve svých článcích, syntetických skladbách a stylistikách ukázali, že některé typy nepravých vět vedlejších vztažných své opodstatnění v odborné komunikaci mají a že odpovídají tendenci směřující k hypotaktizaci a kondenzaci odborného vyjadřování. A my doplňujeme, že k nenáležitě hypotaktizaci za pomoci NVV dochází i v jiných komunikačních sférách. Srov. např. televizní předpověď počasí: *Neděle přinese opět tropickou noc, kdy se ranní teploty budou pohybovat v rozmezí 20 až 16 stupňů. Přes den se vyšplhají na 28 až 33 stupňů Celsia. Vedro zchladí přeháňky a bouřky s přívalovými dešti, kdy může místý napršet až 35 milimetrů.* V tomto příkladu není užití vztažného příslovce *kdy* vyžadováno ani z důvodů gramatických (souvětěně konstrukčních), není nezbytné ani pro realizaci komunikačního záměru, nezvyšuje ani srozumitelnost, ani slohovou kvalitu sdělení.

V následující úpravě předchozí ukázky záměrně kumulujeme různé druhy NVV. Tento způsob vyjádření zapůsobí možná jen na češtináře a profesionální uživatele spisovné češtiny. Běžný uživatel jazyka neobvyklou syntaktickou stavbu uvedené předpovědi s největší pravděpodobností vůbec nezaznamená, zatímco rychlé tempo

<sup>4</sup> K tomuto specifickému typu se ještě vrátíme. Viz rovněž pozn. 2 Macháčková (b).

<sup>5</sup> MACHÁČKOVÁ, E.: a) *K některým vyjadřovacím prostředkům pracovních předpisů v kuchařských knihách*. NŘ, 67, 1984 s. 184–188; b) *Přívlastkové věty s místními a časovými vztažnými příslovci*. NŘ, 72, 1989, s. 113–119; DANEŠ, F.: a) *Konfrontační souvětí se spojkami jestliže, zatímco, zatím, aby, když*. NŘ, 46, 1963, s. 113–130; b) *Takzvané „vztažné vedlejší věty nepřívlastkové“; současné názory na jejich status*. NŘ, 92, 2009, s. 169–183; STRABERG, R.: *K jednomu typu nepravých vět vedlejších vztažných*. NŘ, 90, 2007, s. 247–257.

televizního meteorologa nepochybně ano. *Neděle přinese opět tropickou noc, **když** se ranní teploty budou pohybovat v rozmezí 23 až 20 stupňů, **zatímco** přes den se vyšplhají na 28 až 33 stupňů Celsia, **aby** vedro posléze zchladilo přeháňky a bouřky s přívalem deště, **kdy** může místy napršet až 35 milimetrů.* Vztahy příčiny, následku, časové následnosti, protikladu a vysvětlení, resp. upřesnění mezi takto spojenými větnými obsahy jsou zatemněny, popř. zcela ignorovány.

Porovnejme tento text s textem syntakticky upravenou stavbou výpovědi. Přestože mají strukturu věty jednoduché, můžeme mezi nimi výše zmíněné významové vztahy identifikovat. Protože jde o předpověď počasí, komunikát vyhraněného textového typu (obvyklá komunikační situace a informační funkce, předpokládaný obsah, očekávané výrazové prostředky a kompozice), uvolněná větná skladba ani absence explicitního vyjádření mezivýpovědních sémantických vztahů není z hlediska adresáta na závadu. Taková sdělení nabývají podoby výčtů nebo sledu dílčích dějů, procesů a událostí. Troufáme si tvrdit, že posloupnost kratších vět jednoduchých je vůči adresátovi vstřícnější: *Neděle přinese opět tropickou noc. Ranní teploty se budou pohybovat v rozmezí 23 až 20 stupňů. Přes den se vyšplhají na 28 až 33 stupňů Celsia. Vedro zchladí přeháňky a bouřky s přívalem deště. Místy může napršet až 35 milimetrů.*

V psaných odborných (zvláště společenskovedných), popularizačních anebo analytických mediálních komunikátech je naopak uvolněná větná stavba méně častá, zřejmě z důvodu omezené vhodnosti, resp. nevhodnosti k jazykovému vyjádření obsahových souvislostí (hlavně s ohledem na téma, adresáta, žánr atd.).

Jak ukazují naše zkušenosti, opomíjení důležitosti významově a funkčně diferencovaných přípojovacích konektorů, oslabení explicitního vyjadřování významových vztahů mezi textovými jednotkami, odstavci a textovými bloky, a v důsledku toho i jejich návaznosti, je dost časté také v písemných a ústních projevech nejen středoškoláků<sup>6</sup>, ale i budoucích učitelů češtiny.

## Nepřávé věty vedlejší v učebních textech

Podíváme-li se do učebnic českého jazyka, do pomocných knih a cvičebnic užívaných na středních školách všech typů, zjistíme, že míra pozornosti, jež je věnována NVV jak po stránce teoretické, tak textově stylizační, je rozmanitá<sup>7</sup>. To se odráží hlavně a) ve výběru druhů NVV: specifickou klasifikaci NVV najdeme u Sochrové<sup>8</sup> (1999), NVV způsobová uvozená spojkou *aniž* je jen u Jindry<sup>9</sup> (2007), b) v rozsahu a začlenění výkladu do skladebního učiva, resp. komunikační výchovy, c) v počtu uvedených příkladů a d) v připojení cvičení a úkolů. Jednoznačně dominují NVV účelové (*aby*) a přívlastkové vztažné se zájmenem který. Jen v několika učebnicích jsou zmíněny NVV vztažné připojené *kde*, *kdy*, *což* a NVV spojkové s podřadicími

<sup>6</sup> Srov. příspěvky K. DVORÁKA v tomto časopise v rubrice Z praxe našich škol o vyjadřování středoškoláků: Vyjadřování příčinnostních vztahů pomocí předložek a spojek ve studentských projevech. *ČJL*, 59, 2008–2009, s. 233–237; K analýze proslovu na střední škole. *ČJL*, 56, 2005–2006, s. 125–127. Vyjadřovací prostředky způsobu a zřetele ve studentských pracích. *ČJL*, 61, 2010–2011, s. 128–130.

spojkami *jestliže*, *-li*, *zatímco*. Převažuje stručný výklad (1–2 odstavce) jejich syntakticko-sémantické podstaty s důrazem na rozpor mezi jejich formou a obsahem. Jsou porovnávány s vedlejšími větami pravými přívlastkovými a příslovečnými účelovými, a to buď v samostatné kapitole, nebo jsou přiřazeny k jednotlivým druhům větných členů (přívlastku a příslovečnému určení účelu). Následuje obvykle ukázka náležitě stylizace v podobě souvětí s explicitně vyjádřeným významovým vztahem (následnost, rozpor, kontrast, kauzalita) mezi větnými obsahy. Výklady jsou doplněny několika vhodnými, často podobnými příklady.

Vcelku jsou NVV hodnoceny jako stylizační neobratnost, popř. jako snaha novináře či komentátora zaujmout nezvyklostí svého vyjádření. Podle našeho názoru v případě tzv. nepravých vět „účelových“ s *aby*, resp. „časových“ s *když*, vyskytujících se nezřídka v tištěném sportovním zpravodajství, jde spíše o důsledek jisté formulační pohodlnosti spočívající v užití nelogického konstrukčního stereotypu než o snahu o aktualizované, neotřelé vyjádření<sup>10</sup>: *Žokejové se řadili na startu, aby (ale) ještě před startovním výstřelem dva koně vyrazili vpřed a (a tak, proto) start se musel opakovat. Bulharský tenista po dnešním vítězství už postoupil mezi nejlepší čtyři, když (protože) ve čtvrtfinále vyřadil famózního Rogera Federera*. Tvrdíme, že z takových souvětí se jakákoliv aktualizace už dávno vytratila a zbylo jen klišé, které ovšem – jak se ukazuje – může negativně ovlivnit i stylizaci novinářů referujících např. o kultuře: *Na počátku byla kniha, pak divadelní muzikál, aby nakonec*

<sup>7</sup> Jen výjimečně nejsou NVV uvedeny, viz např. učebnici autorského kolektivu HLAVSA, Z.; ČECHOVÁ, M.; DANĚŠ, F.; HAUSENBLAS, K.; HOFFMANNOVÁ, J.; STYBLÍK, VL.; SVOBODA, K. *Český jazyk pro I.–IV. ročník středních škol (mluvnická a stylistická část)*. SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 1995, na rozdíl od předchůdce této učebnice autorského kolektivu TEJNOR, A.; ČECHOVÁ, M.; DANĚŠ, F.; HAUSENBLAS, K.; HLAVSA, Z.; SEDLÁČEK, M.; STYBLÍK, VL.; SVOBODA, K.; UHLÍŘ, J. *Český jazyk I.–IV. pro střední školy*. 3. vyd., SPN, Praha, 1984, s. 113–115 a učebnice a pomocných knih novějších: MARTINKOVÁ, V. *Český jazyk 4 pro 4. ročník středních škol*. Trizonia, Praha, 1994, s. 176; KOSTEČKA, J. *Český jazyk pro 3. roč. gymnázií*. SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 2002, s. 107 (výklad), s. 111–113 (cvičení); ČECHOVÁ, M.; KRAUS, J.; STYBLÍK, VL.; SVOBODOVÁ, I. *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ*. SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 2002, s. 82 a 86; MARTINEC, I.; TUŠKOVÁ, J. M.; ZIMOVÁ, L. *Mluvnice učebnice českého jazyka pro střední školy*. Fraus, Plzeň, 2009, s. 146; ADÁMKOVÁ, P.; BEKOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; ČELISOVÁ, O.; ČUPOVÁ, J.; VACULÍK, M.; ČUŘÍK, J.; FRÁNEK, M.; GREŠOVÁ, Š.; HUBATKOVÁ SELUCKÁ, H.; JANDOVÁ, E.; KŘIVANCOVÁ, M.; LEFEBVRE, K.; SVOBODOVÁ, JIN.; ŠIRŮČKOVÁ, M.; ŠTĚPÁNKOVÁ, M.; TARALDSEN MEDOVÁ, L. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Didaktis, Brno, 2013, s. 57; HAVRÁNEK, M.; JEDLIČKA, A. *Stručná mluvnice česká*. Fortuna, Praha, 1995, s. 172; SOCHROVÁ, M. *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Fragment, Praha, 1999, s. 69; GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba češtiny cvičení a výklad*. ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 200; MAŠKOVÁ, D. *Český jazyk – přehled středoškolského učiva*. Petra Velanová, Třebíč, 2005; JINDRA, P. *Souvětí a odborný styl*. Třebíč, 2007, s. 108–109; STYBLÍK, VL.; ČECHOVÁ, M.; HAUSER, P.; HOŠNOVÁ, E. *Základní mluvnice českého jazyka*. SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 2004, s. 201.

<sup>8</sup> V rámci NVV spojkových rozlišuje Sochrová NVV záporné (se spojkou *aby* namísto náležité spojky odporovací) a NVV kladné, rovněž uvozené spojkou *aby*, vyjadřující však podle autorky děj následný (*Odpočinul si od práce, aby po chvíli zas pokračoval*). NVV vztažné člení do pěti skupin: NVV a) vyjadřující děj následný, b) stojící místo volně připojené věty hlavní, c) připojené relativem *což*, d) užití místo jiných vět, které vyjadřují významový vztah jednoznačně, d) zbytečně, nahrazující přívlastek. In *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Fragment, Praha, 1999, s. 69.

<sup>9</sup> *Neustále mluvil, aniž by cokoli řekl. Já jsem ti taky tenkrát pomohl, aniž bych o tom vlastně věděl* s větnými obsahy v poměru odporovacím (*ale*). In *Souvětí a odborný styl*. Třebíč, 2007, s. 108–109. Pozn.: věty uvozené spojkou *aniž* jsou většinou považovány za vedlejší věty příslovečné průvodních odolností: *Chodec vstoupil do silnice, aniž se rozhlédl, a přijíždějící řidič už nemohl zabrzdít*.

mohl přijít film, který jednou provždy přičkl Marilyn Monroe přezdívku *dum blonde* – hloupá blondýna. – Byla mladá, postavila se do čela vojska, **aby** ji upálili a nakonec prohlásili za svatou. Ani denní zpravodajství není výjimkou: *Fingoval svou smrt v moři, aby ho po letech zatkli v Česku.* – Ani zdejší sklárně se v posledních třech letech nevyhnuly ekonomické potíže, **když** po složitých peripetiích uspěly se svými výrobky v Anglii, Německu a v Americe. – Uprostřed města již druhé desetiletí zeje obrovská chátrající betonová jáma, **když** už před pěti lety magistrát sliboval, že přiměje investora, aby stavbu dokončil<sup>11</sup>.

## Nepravé věty vedlejší vztahné

NVV přívlastkové vztahné se sice formálně vztahují k nadřazenému substantivu, ale neomezují jeho význam, např. je-li řídicím větným členem vlastní jméno osob, uměleckých děl apod., resp. zeměpisné názvy. Právě u NVV „závislých“ na vlastních jménech vynikne jejich pseudodeterminační charakter<sup>12</sup>, nevyjadřují totiž příznak propriem označené osoby, díla či lokality. Oblíbili si je autoři mediálních textů různých žánrů, registrujeme je u mluvčích v oficiální i každodenní komunikaci. Zejména o NVV uvozených zájmenem  *který* (ojedinele *jenž*) lze tvrdit, že vztahují-li se k subjektovému substantivu, narušují do jisté míry jinak jednoduchou linearitu sdělení. Srov.: *Judista Luboš Krpálek, který se stal včera světovým šampionem v kategorii nad 100 kg, vybojoval svůj premiérový triumf v ikonické hale Budokan, kde se za rok uskuteční olympijské hry.* – *Judista Luboš Krpálek se stal včera světovým šampionem v kategorii nad 100 kg. Svůj premiérový triumf vybojoval v ikonické hale Budokan. Tam (zde, v této hale, v ní) se příští rok uskuteční olympijské hry*<sup>13</sup>. A proti tomu vlastní jméno v nesubjektové funkci, např. jako přívlastek neshodný: *Romantický příběh o Perseovi, který zabil draka a tím osvobodil překrásnou princeznu, se v průběhu času objevoval ve stále nových variantách.* Zdá se, že volba souvětne struktury může do určité míry ovlivňovat užití pseudodeterminační (nepřívlastkové) vedlejší věty: do věty hlavní (1) jsou zde vloženy dvě souřadně spojené věty vedlejší (2. + 3. a ( *který*) *tím osvobodil...*), vztahující se k vlastnímu jménu v 6. pádě ve funkci přívlastku neshodného; spojka *a* přiřazuje obsah věty č. 3 v poměru slučovacím (tzv. prostředkový typ). Tato souvětne struktura nesleduje chronologicky probíhající události (zabití draka → osvobození princezny → a variantnost příběhu), nýbrž právě existence mladších variant je v hlavní větě prezentována jako rámec vyprávěného příběhu.

U vlastních jmen zeměpisných je situace poněkud složitější, protože vedle zájmených příslovcí, která jednoznačně převažují, lze užit i synonymních relativ  *který* a  *jenž* obvykle v předložkovém pádě, a to zejména je-li cizojazyčné propriem ve tvaru nominativu jmenovacího spojeno s českým apelativem (*hala Budokan, v hale*

<sup>10</sup> Viz např. HOFFMANNOVÁ, J.; JEŽKOVÁ, J.; VAŇKOVÁ, J. *Komunikace a sloh učebnice českého jazyka pro střední školy*. Fraus, Plzeň, 2009, s. 85.

<sup>11</sup> Uváděných příkladů lze využít jak k popisu, tak výkladu NVV nebo i samostatně v korekturních cvičeních.

<sup>12</sup> Srov. *Mluvnice češtiny 3, Skladba*. Praha, 1988, s. 529.

<sup>13</sup> Autor měl na mysli zřejmě jen závody judistů, nikoli celé OH.

*Budokan*, vs. v *Budokanu*<sup>14</sup>). Srov. výše uvedenou NVV. o hale Budokan s možnou alternací spojovacích prostředků ve funkci adverbiale a české vlastní jméno *Vltava* v následujícím příkladu, u něhož pochopitelně apelativa netřeba, a proto je v odpovídající pádové formě (nominativ jmenovací by tu působil naprosto nevhodně – srov.: *na Vltavě, na řece Vltavě, na řece Vltava*): *V tomto případě bylo závažnější, že se povodeň odehrávala na Vltavě, kde (protože tam) ji v cestě stálo poměrně hodně měst.*

Objektová funkce připojovacího relativu vyžaduje pouze vztažná zájmena, resp. zájmeno osobní: *Sníl o Paříži, do které (do níž) se zamiloval, když poprvé viděl film Američan v Paříži s Genem Kellym v hlavní roli.* × *Sníl o Paříži. Zamiloval se do ní, když...* A s adverbialním významem: *Sníl o Paříži, kde / tam / zde se zamiloval, když poprvé viděl film Američan v Paříži s Genem Kellym v hlavní roli.*

### NVV uvozené zájmenným příslovcem *kde*

Vedlejší věty s příslovcem *kde* na začátku mohou být podle Macháčkové (1989) 1. a) přívlastkové restriktivní, omezující význam nadřazeného substantiva označujícího nějakou konkrétní plochu, prostor nebo území, a to i v přeneseném užití, a b) přívlastkové charakterizační, 2. příslovecné místní<sup>15</sup> připojené korelativem *tam – kde*, 3. předmětné. První typ atributivních vět je prostředkem větnou stavbu uvolňujícím, alternativní substantivní formy uvedené v závorce naopak větnou stavbu kondenzují. *Ukázal nám místa, kde rostla spousta hub (místa se spoustou hub). Stánek, kde se prodávaly permanentky, (stánek s permanentkami) byl obležený lyžaři. Zařadili mě k oddílu, kde byly starší holky (starších holek). Je zde naprosté ticho, kde (0) i tlukot srdce rozezvučí ostré jehličí. Něco ji táhlo do temné a mrazivé noci, kde nebylo (tu) vůbec nic lidského a teplého. Někdy lze o vhodnosti volby zájmeného příslovce pochybovat: *Volný pád je poměrně zrychlený pohyb, kde (v jehož) průběhu, během nějž,* v mluveném projevu žáků *Přítom*) na těleso působí tíhové zrychlení g směrem svise dolů.*

Adverbialní vedlejší věty připojené korelativem jsou z hlediska textového větným pojmenováním místa, o němž je řeč: *Půjdeme tam, kde jsme vloni našli tolik hub.* Vedlejší věty objektové jsou nezřídka větami obsahovými: *Prozradil nám, kde rostou houby, Ukázal nám, kde jsou zastávky MHD.*

Volbu zájmeného příslovce v NVV posiluje fakt, že i řídicí substantiva s lokálním významem jsou adverbiale místa: *Potíže začaly hned na letišti, kde (když) nám nějaký ochotný pán pomohl s kufry, že je prostě vzal a šel<sup>16</sup>. Zraněného psa odnesla do obyváků, kde (a tam) ho položila na deku. Dokulhala jsem až ke vstupu do nemocnice, kde (A/a tam) mě s vyhrnutou nohavicí a zakrvácenou ponožkou spatřila stará paní. Přišla jsem do pokoje, kde (0<sup>17</sup>) celá rodina seděla před televizí a sledovala zprávy. Přešel do druhé ligy, kde (a i tady) ukázal své kvality a vůdčí schopnosti.*

<sup>14</sup> Forma v *Budokanu* by byla podle nás možná jen za předpokladu, že proprium je mezi uživateli češtiny obecně známo.

<sup>15</sup> Zde je na místě zmínit jednak studii PÁNEVOVÁ, J. Tzv. vedlejší věty místní a jejich významová stavba. *SaS*, 37, 1976, s. 284–290. A na ni navazující článek MACHÁČKOVÁ, E. Přívlastkové věty s místními a časovými vztažnými příslovcí. *NŘ*, 72, 1989, s. 113–119.

Zaznamenali jsme i souvětí, jejichž vedlejší věta uvozená *kde* se vztahuje k substantivům jiného významu. Jak je patrné z následujících dokladů, významové a vět-něčlenské relace mohou být odlišné: *Popis anglické rodiny, kde (u které) bydlím. Získáte výhodnou půjčku, kde (a, a přitom, ale) nezaplatíte ani korunu navíc. Jsem ráda za svůj domov, za to, kde bydlím* (přístavkový vztah). *Výměna manželek je trochu jiná reality show, kde (ve které, v níž, 0) si na několik dní dvě zcela odlišné rodiny vymění své ženy (manželky). Lidé jsou vybaveni věcmi, které budou potřebovat k posmrtnému životu (tam), kde na ně čeká bůh Usirev.*

### NVV uvozené zájmeným příslovcem kdy

O vedlejších větách uvozených příslovcem *kdy* platí to, co bylo uvedeno výše o příslovcí *kde*, ovšem s tím rozdílem, že se vztahují a) k substantivům, resp. adverbiiám s významem času: *nyní, nedávno, teď*, většinou k adverbiiálními pádům substantiv s významem času: moment, časový úsek apod.: *v době, před časem, do chvíle, za období, jako večer, v den, moment, až do okamžiku, po týdně, po 16 letech, během hodin, do minulosti, kolem páté* apod., b) zřídka v korelativu *tehdy – kdy* v konkurenci s častěji užívanými podřadícími spojkami (*tehdy*) *když/ až*: *Došlo k tomu tehdy, kdy (když) jim oznámili, že jsou rodiče nezvěstní.* c) Z vyšetřování policie vyplynulo, *kdy* k násilnému činu došlo (vedlejší věta podmětná). *Zjistí mi, kdy odjždíme* (vedlejší věta předmětná, obsahová).

NVV začínající tímto příslovcem jsme zaznamenali v mnohem vyšším počtu než NVV se vztahným *kde*. A mnohem častěji jsme si kladli otázku, proč právě *kdy*. *K tomuto závěru dochází po bližším poznání pana Darcyho, kdy (protože) zjišťuje, že se jen nerad ocitá v cizím prostředí. Došlo k tomu skokovým nárůstem objednávek, kdy (protože, neboť) poslední dostupné knihy byly použity na vyřízení objednávek uzavřených před tou Vaší. Pachatel z kanceláře odcizil kolem 30 tisíc, kdy (0, z toho) část peněz byla uložena v příručním trezoru. My máme ještě jeden plán, kdy chceme (totiž) na to místo umístit pamětní desku připomínající zapálení zdejší synagogy. D. Trump a H. Clintonová a jejich štáby o post prezidenta svedli mimořádně tvrdý a pěkně špinavý boj, kdy (0, neboť) se každá strana snažila využít všech dostupných prostředků. V Česku jsou taky pohoří, kdy (za kterými, za nimiž) se vzduch za pohořím rozvlní a vy větroněm můžete vystoupat výš než nad rovinou.*

### Závěr

Jsme tohoto názoru, že pozornost věnovaná NVV posiluje potřebný pohled na souvětí nikoli jen jako celek gramatický a sémantický, nýbrž i jako celek textově stylizační. Jak jsme ukázali, jsou některá souvětí s NVV dokladem nejen stylizační neobratnosti, ale také myšlenkové bezradnosti a řečové pohodlnosti (*kde, kdy* se na rozdíl od *který* a *jenž* nesklouňují). Protože je v poslední době nelze přeslechnout ani

<sup>16</sup> Jde o součást vyprávění o nevydařeném rodinné dovolené, která představovala sled jednotlivých menších i větších nepřijemností a katastrof.

<sup>17</sup> Nulou (0) označujeme asyndetické připojení, popř. je možné větný celek osamostatnit. Při některých úpravách je třeba počítat se změnami ve slovosledu.

přehlédnout, může soubor aktuálních souvětí s NVV vhodně posloužit k pochopení souvislosti obsahových (co chci sdělit) na jedné straně a syntakticko-sémantických na straně druhé (jaké možnosti mám k dispozici). Především však nabízí jazykový materiál k zdokonalování vlastních stylizačních dovedností žáků a studentů, a to identifikací „slabého místa“ v souvětě struktuře, odhalení toho, k čemu v daném souvětí došlo, a korekturou spočívající např. v redukci počtu vět, uvolňování souvětěné stavby, v užití adekvátního spojovacího prostředku, v kondenzaci větné stavby vhodnou nominalizací, tvorbě nových souvětí či jejich poslovností apod.

Srov. úpravu textu uvedeného v první části našeho článku na s. 171:

*Se spisovatelkou Radkou Třeštkovou jsme se o možnosti zfilmovat některý z jejich románů několikrát bavili. Naposledy na premiéře filmu „Po čem muži touží“ režiséra Rudolfa Havlíka, na jehož scénáři se podílela. Nechtěla ale nic zakřiknout. A nyní už podle jejího úspěšného románu „Bábovky“, kterého (jehož) se prodalo na 160 tisíc výtisků, točí právě Havlík (tento režisér) film. „O zfilmování „Bábovek“ jsme s Radou začali mluvit pár měsíců po vydání knihy. Tenkrát jsem vůbec netušila, jak velký bude mít úspěch,“ prozradila Radka. Tehdy také neměla ani tušení (nemohla ani vědět), že s natáčením se začne, zrovna když (zrovna v době, kdy) bude zaneprázdněná (plně vytížená) jako tanečnice v nové řadě Star Dance.*

## O lingvodidaktických popisech češtiny nejen pro potřeby cizinců

Milan Hrdlička, KČJ FPE ZČU

mhrdlick@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** čeština pro cizince, lingvodidaktika, obecná čeština, spisovná čeština, slovesný vid, předložka

**Key words:** Czech for Foforeigners, linguo-didactics, colloquial Czech, standard Czech, verbal aspect, preposition

### On Linguo-didactic Descriptions of Czech Meant not only for Foreigners

Linguo-didactic description and presentation of Czech language for foreigners brings a number of interesting situations and challenging problems. Dealing with these requires not only professional expertise but also creative approach. In our paper we describe selected attempts to include standard and colloquial Czech in teaching foreigners, simplify the difficult system of cases and increase the quality of teaching aspect and prepositions.

Lingvodidaktický popis a prezentace naší mateřštiny jinojazyčným mluvčím má dlouhou a bohatou tradici. Oborové studium češtiny pro cizince se u nás sice počítá v řádech desetiletí (na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy je zmapováno od konce druhé světové války, Hasil, 2014), zájem o učení se češtině jejími nerodilými mluvčími je však podstatně staršího data. M. Hádková (2008) dokládá dosti

rozšířené užívání jazykové příručky O. Klatovského z Dalmanhorstu *Knížka v českém a německém jazyku složená, která by Čech německy a Němec česky čísti, psáti i mluvit učiti se měl*, vydané roku 1540. Významným impulsem pro šíření a prestiž češtiny se stala o celá dvě století dříve vedle mladé pražské Univerzity Karlovy Zlatá bula Karla IV. (1356) vyhlášená ve francouzských Metách, jíž císař prohlašuje češtinu spolu s němčinou a italštinou za úřední jazyk Svaté říše římské (Hrdlička, 2019). Je ovšem opodstatněné domnívat se, že případy akvizice českého jazyka (ať cestou učení se, či jeho neinstitutcionálním osvojováním) sahají mnohem hlouběji do minulosti, patrně až k samým počátkům rodícího se českého státu<sup>1</sup>.

Zmapování jazykových rovin češtiny pro potřeby cizinců, zejména s neslovanskou mateřštinou (nemluvě o mateřském jazyce neindoevropském), přináší četné složité situace a náročné lingvodidaktické výzvy. Čeština je totiž jinojazyčnými mluvčími nahlížena jinou optikou, z odlišné perspektivy, což nevyhnutně vyúsťuje v mnohé zajímavé dotazy a problémy. Vezměme jako příklad rovinu mluvnickou: potřeba vytvořit srozumitelným a naučitelným způsobem algoritmus tvoření tvarů mluvnických kategorií<sup>2</sup>, přiblížit jejich význam a řečové funkce, proniknout do podstaty jejich fungování ve společenské komunikaci vyžaduje vedle erudice a bohatých zkušeností vyučujících i jejich kreativní přístup a nápaditá řešení (viz dále).

V příspěvku se zastavíme u několika vybraných počinů, které pokládáme za pozoruhodné. Jsou vítaným impulsem pro další bádání, představují obohacení a hlubší propracování popisu naší mateřštiny pro lingvodidaktické účely.

Nejprve pojednáme o nevšedním pokusu řešit dichotomii užívání nejvýznamnějších útvarů českého národního jazyka – češtiny spisovné a obecné. Koncepční volba určité variety národního jazyka prezentované cizincům totiž patří mezi základní lingvodidaktické otázky, tím spíše v naší složité a rozjitřené jazykové situaci. Rozpolcené názorové klima lingvistické bohemistiky se pochopitelně odráží i v oblasti výuky češtiny pro cizince (Hrdlička, 2017).

Zdůrazňujeme, že při studiu cizího jazyka je obvyklé, že si mluvčí primárně osvojuje jeho prestižní podobu – v případě češtiny jediný celonárodní strukturovaný útvar, češtinu spisovnou<sup>3</sup> (jen stěží si lze představit situaci, že by se zájemce o němčinu učil místo standardu nejdříve některý z německých dialektů – saský, bavorský aj.). Pro

<sup>1</sup> Není bez zajímavosti, že nejstarší akademické bohemistické pracoviště nevzniká v českých zemích, nýbrž na Vídeňské univerzitě v roce 1775 (o 18 let dříve než v Praze). Čeština se vedle němčiny stává prvním živým jazykem, který bylo možné studovat na vysokoškolské úrovni. Z té doby pochází koncepce studia slavistiky na základě češtiny (nikoliv ruštiny). Nejstarší institucionální kursy češtiny probíhající nepřetržitě až do dnešní doby zakládá roku 1746 Marie Terezie ve Vídeňském Novém Městě (Newerkla, 2007).

<sup>2</sup> Důraz je třeba klást na detailní popis, což bývá v praxi potíž (bližší Hrdlička, 2009). Např. při výkladu tvoření forem rozkazovacího způsobu se mnohdy zapomíná na instrukci o rozdílu mezi užitím zakončení *-i*, *-ěme*, *-ěte* (po předcházejících konsonantech *d*, *t*, *n*, *b*, *p*, *v*, *m*, např. *jděte*, *čtěte*, *vezměte*, *spěte*, *pozvěte*) a *-i*, *-eme*, *-ete* (ve zbyvajících případech, srov. *kreslete*) aj.

<sup>3</sup> Cizince je možné seznamovat průběžně, v různém rozsahu jak s běžnou mluvou podle místa jeho pobytu v Česku, tak v Čechách s obecnou češtinou, především s výslovností a s lexikem. Neuvážené začleňování obecněčeského tvarosloví s cílem zjednodušit cizincovu nelehkou situaci se většinou mívá účinkem, vede k nežádoucímu míšení kódů. V kursech pro pokročilejší mluvčí je naopak zastoupení nespisovných variet vhodné a smysluplné.



přednostní užívání spisovné češtiny vypovídá skutečnost, že je užívána (byť nikoliv výlučně, srov. Svobodová a kol., 2011) v oficiální komunikaci (administrativa, státní správa, státní hromadné sdělovací prostředky, školství, odborná literatura aj.), je kodifikována<sup>4</sup> a je od cizince v zásadě očekávána. Názory na klíčové postavení spisovné češtiny ovšem nejsou a nebyly samozřejmostí ani ve sféře lingvodidaktické (Hrdlička, 2017) a jistě přinášejí do odborné diskuse v lingvistické bohemistice nepřehlédnutelný příspěvek.

V druhé polovině šedesátých let minulého století se objevuje učební materiál, který postupuje netradičním způsobem. Autoři (Šára – Šárová – Bytel, 1968) vycházejí z poznatku, že je cizinec učící se česky v autentickém cizojazyčném prostředí obklopen převážně češtinou kolokviální (v Čechách češtinou obecnou), nikoliv spisovnou, a proto v první části učebnice nalézá uživatel hojně zastoupené obecněčeské tvary. Od tvarů nespisovných se posléze postupně přechází k formám kodifikovaným. Autoři komentují filozofii přístupu slovy: „Některé gramatické jevy vykládané v I. části jsou uváděny ve formách běžných pro obecnou mluvenou češtinu. Není to jen proto, že na tomto stupni se student zabývá především mluveným jazykem, ale zejména proto, že tyto tvary jsou více v souladu se systémem, který spěje k jednoduchosti a větší pravidelnosti, takže umožňují větší přímočarost postupu. Takové tvary jsou v textech označeny kurzívou /.../. Poslední texty však i v I. části užívají tvarů spisovných, a to ve shodě se svým cílem: uvádět do četby, tj. do práce s psanou podobou jazyka /.../. V této části knihy se při gramatických výkladech postupně přechází k tvarům spisovným, které jsou obvyklé při odborném výkladu písemném a převažují i v odborném projevu mluveném. Student se tu proto doučuje spisovné (rozdruženější, a tedy obtížnější) variantě některých tvarů, které poznal dříve.“ (Šára – Šárová – Bytel, 1968, s. 6)

Tato koncepce však zůstala až do počátku jednadvacátého století osamocena<sup>5</sup>, bez větší odezvy (Hrdlička, 2017). Došlo k tomu nepochybně v důsledku převládajícího názoru na primární prezentaci češtiny spisovné, možná i kvůli problémovému konceptu přeučování – cizincem již osvojených – obecněčeských morfologických forem na spisovné. Další příčinou mohlo být nesignalizované nebo graficky nedůsledně označované míšení spisovných a nespisovných tvarů, vedoucí k nežádoucímu hybridnímu vyjadřování: „*Mají tu nápoje, nejen studený, ale i jiné rychlé občerstvení.*“ (Šára – Šárová – Bytel, 1968, s. 93) Experimentu lze dále vytknout nekomplexní přístup k prezentaci obecné češtiny, totiž úzké zaměření pouze na plán morfologický, nikoliv i na její rovinu zvukovou a lexikální, kde jsou cizincovy potíže s porozuměním nejvýraznější.

<sup>4</sup> Pro proces učení se cizímu jazyku je důležité, aby měl cizinec k dispozici dostupný, ucelený popis jazykového systému, i když se v případě spisovné češtiny jedná o popis do značné míry variantní a rozkolísaný. Právě variantnost, prostupující celou strukturou jazyka, účinně tlumí preskriptivní povahu kodifikace a nabízí bohaté stylistické odstínění řečového projevu mluvčího (Hrdlička, 2017).

<sup>5</sup> Vedle průkopnického Hronkova skripta (Hronek, 1972) zmiňujeme Porákovu učebnici (Porák, 1972), v níž je pro obecnou češtinu vyčleněna zvláštní kapitola.

Oblastí, na kterou se zaměřuje pozornost badatelů, je formální tvarosloví češtiny – především skloňování jmen<sup>6</sup>, které je pro Nečechy (zejména Neslovaný) mimořádně obtížné. Cizinec si pro dosažení pokročilejší úrovně komunikační kompetence v češtině musí osvojit různé druhy deklinace (jmennou, složenou, smíšenou, zájmennou i skloňování zvláštní). Nesnadnou roli mu ztěžuje velký počet deklinačních paradigmat, četné nepravidelnosti, hláskové změny (např. palatalizace, srov. *bůh – bozi – bože*), značná variantnost tvarů jak na ose spisovnost – nespisovnost (*v parcích – v parkách, s námi – s náma – s nama, oblékl se – voblíknul se / voblík se – oblekl sa*), tak v rámci jednotlivých vrstev spisovného jazyka (*dívá se naň – na něho – na něj, vidí mou knihu – moji knihu, češi se – češu se – česám se*), viz Hrdlička, 2019.

Se zajímavým pokusem zjednodušit složitou situaci přišli v mluvnickém popisu Poldauf a Šprunk (1968, s. 49n.). Uvádějí, že podstatné jméno má pouze čtyři formy, a to tvar *bázový* (*báze, B*), genitivní (*genitiv, G*), dativní (*dativ, D*) a instrumentální (*instrumentál, I*). U některých substantiv dále rozlišují tzv. oslovovací formu (*vokativ*). U *báze, genitivu a dativu* vyčleňují základní tvar se základní koncovkou (týká se většiny substantiv daného typu, např. genitivu podstatných jmen rodu mužského neživotného *sešit – sešítu*) a a ještě zvláštní podobu *bázového, genitivního nebo dativního tvaru se zvláštní koncovkou* (*les – lesa – lesu*).

Bázový tvar plní ve výpovědi funkci nezávislou, neobjektovou, nebo funkci závislou, objektovou (je-li tvar jména řízen valencí slovesa nebo předložky). Řada substantiv (neživotná maskulina, neutra, feminina podle vzoru *píseň a kost*) disponuje pro neobjektovou i objektovou bázi (čili pro nominativ a akuzativ) touž formou, zbylá jména tvary odlišnými. V takovém případě autoři rozlišují bázi subjektovou (*B. s.*) a bázi objektovou (*B. o.*). To se týká (tamtéž s. 55) životných maskulin v singuláru i v plurálu a feminin zakončených v čísle jednotném na *-a* nebo *-e*. Osobitě je pojetí lokálu: „Zvláštní podoby dativu se někdy užívá po předložkách *po, v, o, na, při*. Je to tak v plurálu u všech substantiv a někdy i v singuláru u některých maskulin a neuter. Těto zvláštní podobe dativu říkáme lokální dativ (značíme D. L.).“ (Poldauf – Šprunk, 1968, s. 63)

Ani tento přístup se však v praxi příliš neosvědčil. Jistě (a paradoxně) nejen kvůli složitosti a rozvlácnosti výkladu, ale zejména kvůli značně omezenému dopadu. Nevyhovuje totiž tvarům adjektiv a zájmen, což je nežádoucí (*Jde k tomu novému kamarádovi × Mluví o tom novém kamarádovi*). Naznačený nezdar ovšem neznamená, že bychom nemohli zaznamenat i další pokusy o zjednodušení systému české deklinace.

Caha a Ziková (2006) využívají pádového synkretismu a člení deklinační vzory na základě zakončení, bez ohledu na jmenný rod a ev. na kategorii životnosti. Podle formální shody pádových koncovek dospívají ke čtyřem deklinačním třídám

<sup>6</sup> Zkoumají se rozdíly mezi prezentací vertikální (po paradigmatech) a horizontální (po jednotlivých pádech), optimální pořadí pádů, efektivní cesty osvojení si pádových koncovek aj. Pozornost je pochopitelně věnována i slovesu – účelné redukci slovesných tříd, způsobu jejich parcelace (začleňování postupně versus komplexně), pořadí prezentace slovesných časů, výkladu mluvnických kategorií sloves, otázky osvojování slovesných vazeb aj.

(I. *růže – moře – soudce – kuře*, II. *muž – stroj – píseň – kost*, III. *žena – předseda*, IV. *pán – hrad – město*) s relativně omezeným počtem kolizních případů. I tento koncept ale selhává: vztahuje se pouze k deklinaci podstatných jmen v čísle jednotném<sup>7</sup>.

Z dotazníkového šetření mezi zahraničními studenty-bohemisty v Ústavu bohemistických studií FF UK vyplynulo (bez ohledu na úroveň komunikační kompetence v češtině či rodný jazyk), že za nejobtížnější kapitoly české gramatiky je pokládán slovesný vid a předložky (Hrdlička, 2000). U obou náročných mluvnických jevů se stručně zastavíme.

Pokud jde o slovesný vid, připomínáme hojně užívanou metaforu<sup>8</sup> zdařile vystihující podstatu této komplikované lexikálně-gramatické kategorie českého (slovanského) slovesa, což je cenné hlavně pro neslovanské mluvčí. Podle Poldaufova a Šprunkova příměru (1968, s. 216n.) sloveso nedokonavé děj *filmuje* (poukazuje tím na jeho procesualnost, dynamický průběh, na sekvence děje), kdežto sloveso dokonavé děj *fotografuje* (děj je koncentrován, shrnut, fotografie je statická, jde o jediný obraz). Kladně hodnotíme slovesnou povahu metafory, poukazujeme však na skutečnost, že je toto obrazné pojmenování – byť nesporně užitečné – dosti obecné a nepostihuje obtížnější případy distribuce českých sloves. Máme na mysli kupř. bezpříznakovost nedokonavých sloves, která – je-li rezultat zřejmý z kontextu nebo ze situace – mnohdy označují rovněž ukončení děje (*Tento obraz maloval Mánes*).

K lingvodidaktickému zpracování vidu v češtině přispěli i další autoři, např. Hrdlička (2009, 2019) popisem distribuce nedokonavých a dokonavých sloves v modelových komunikačních situacích<sup>9</sup> nebo Kořánová (2014) vycházející z korpusového materiálu a pracující s myšlenkou, že se na realizaci vidových rozdílů spolupodílí více lexikálních složek výpovědi, nikoliv jen predikátové sloveso. Určitá pojmenování tak v podstatě vystupují v roli signálních slov<sup>10</sup>, která předpokládají (či spíše vyžadují) užití příslušné mluvnické formy: příslovce *vždycky* nebo *často* obvykle provázejí sloveso nedokonavé apod.

Velké potíže cizincům působí lingvisticky i lingvodidakticky dlouho zanedbávané české předložky: nejen svou povahou (velkým počtem, bohatým významovým rozčleněním aj.), ale především problémovým zpracováním v učebnicích pro nerodilé mluvčí češtiny (Hrdlička, 2000, 2009). V těch tradičně převažuje (mnohdy výlučně) zaměření na formu, nikoliv i na význam. Cizinec se proto naučí, že po

<sup>7</sup> Za zmínku stojí přístup L. Holé (2004), která pro snazší zapamatování jmenného rodu substantiva v učebnici barevně odlišuje: životná maskulina jsou ve slovíčkách na konci lekcí psána světle modře, neživotná tmavě modře, feminina červeně a neutra zeleně.

<sup>8</sup> Připomínáme (Hrdlička, 2019) i zpracovaný koncept obrazných pojmenování, který vypracovala L. Jandová (2008); ten ovšem nepokládáme pro jeho složitost a diskusní charakter z lingvodidaktické perspektivy za využitelný.

<sup>9</sup> Upozorňuje na užívání imperfektiv poukazujících na dovednost, schopnost (*Výborně vaří = Umi / Dokáže výborně vařit*), na záměr, cíl (*Bratr hledá větší byt = Chee najít větší byt*), na nejistotu úspěšného završení děje (*Příští týden obhajuje diplomovou práci*) aj. i na četná deverbativa (*přeložený × překládaný text; vysvětlení × vysvětlování gramatiky*).

<sup>10</sup> Koncept signální gramatiky (a potažmo signálních slov) aplikují ve sféře češtiny pro cizince S. Škodová a B. Štindlová (2008). Otázkou zůstává omezený počet signálních výrazů i jejich spolehlivost. V řečové praxi totiž nalzáme četná variantní řešení, která roli signálních výrazů problematizují (srov. *To se pak vždycky hádají × To se pak vždycky pohádají*, *Vždycky nám rád pomáhal × Vždycky nám rád pomohl*).

předložce *do* následuje jméno v genitivu, mnohdy však netuší, kdy ji má použít (viz chyby *Jede do koncertu, do fakulty, do Šumavy*). V učebních materiálech rovněž chybí využitelné instrukce k řečové distribuci prepozic, což je nezbytné zejména u sémanticky chudých předložek primárních (*do, na, u, od, bez, pro* aj.). Významová dimenze předložek sekundárních (*kvůli, díky, kolem* aj.) a předložkových výrazů víceslovných (*na rozdíl od, ve srovnání s, bez ohledu na* aj.) totiž může jinojazyčnému mluvčímu při náležité znalosti češtiny v jeho rozhodování pomoci.

Faktorů ovlivňujících volbu náležité předložky je už popsána celá řada. U předložkových spojení s významem místním (ADV Loc) hraje mimo jiné roli charakter objektu. Jedná-li se o zřetelně vymezený administrativní celek (stát, kraj, provincie, okres aj.), užívá se předložka *do* (*Jeli do Německa, do Normandie, do okresu Břeclav*<sup>11</sup>, *do státu Florida*), v ostatních případech konkurenční předložka *na* (*Jeli na Hanou, na Balkán, na Břeclavsko, na Floridu*). Jindy, u hor a pohoří, je klíčové mluvnické číslo: prepozice *na* se užívá v případě singuláru (*Jedeme na Šumavu, na Ural, na Českomoravskou vrchovinu*), předložka *do* s plurálem (*Jeli do Krkonoš, do Alp, do Beskyd*). Ve spojení s institucemi společenského významu, se středními a vysokými školami se užívá předložka *na* (*Šli na obecní úřad, na magistrát, na ministerstvo, na ambasádu, na poštu; Chodí na univerzitu, na střední školu, na vysokou školu, na filozofickou fakultu, dnes převažuje i chodí na gymnázium*), v jiných případech se uplatňuje prepozice *do* (*Jde do obchodu, do restaurace, do samoobsluhy; Chodí do jeslí, do mateřské školy, do základní školy*<sup>12</sup>), blíže Hrdlička, 2000.

U předložkových spojení příčiny (ADV Caus) rozhoduje její povaha: je-li interní, užívá se předložky *z* (*Udělal to ze žárlivosti* = Udělal to, protože byl žárlivý), v případě příčiny externí se vyskytuje předložka *pro* (*Udělal to pro kariéru* = Udělal to, protože toužil po kariéře). Předložka *za* signalizuje odměnu nebo trest: *Pochválili ho za dobrou práci; Dostal za špatné parkování pokutu*. Předložka *při* vyjadřuje příčinu (nebo podmínku) s následkem, který se jeví jako logický: *Při tak hustém provozu dojde snadno k nehodě* (blíže Hrdlička, 2000).

Ke zkvalitnění a zefektivnění lingvodidaktického výkladu českých předložek by přispělo nahrazení stávající horizontální koncepce popisu deklinace (postupné zpracování deklinačních vzorů po jednotlivých pádech). V lekcí totiž bývají probírány předložky pojící se s jistým pádem, ale vyjadřující nejrůznější významy (místní, časové, příčinné, účelové aj.). Přehled prepozic, omezený úzkým zaměřením na dotyčný pád, je ovšem nutně neúplný, nesourodý. Jako přínosnější se nám proto jeví prezentace prepozic po významových celcích, neboť přináší přehled relevantních prepozic s určitým významem v relativní úplnosti (bez ohledu na spojitost předložky s pádem), a tím vytváří prostor i pro konkurenční ztvárnění dotyčných významů. Naznačená změna ovšem předpokládá popis českého skloňování po jednotlivých deklinačních vzorech, po celých paradigmatech, což se v současnosti zdá obtížně průchodné.

<sup>11</sup> V důsledku expanze předložky *na* se užívá i spojení *na okres Břeclav* (blíže Čechová, 1981).

<sup>12</sup> I v tomto případě se stále více uplatňuje předložka *na*: *na základní školu, na základku*.

Na rozvoji oboru čeština jako cizí jazyk se v uplynulých desetiletích podílela řada lingvistů a lingvodidaktiků. Bylo vykonáno mnoho užitečné práce a dosaženo nemalých úspěchů. Četné významné úkoly však na zpracování ještě čekají. Ze stěžejních oblastí, na kterých se v současné době pracuje, vybíráme následující.

Česko se jako jedna z mála zemí může pochlubit hojně využívanými žákovskými korpusy, výsledkem dlouholeté práce řešitelů grantových projektů pod vedením K. Šebesty (FF UK v Praze). Díky příspěvku vyučujících z univerzitních pracovišť má čeština vypracované popisy úrovní podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (A1–B2) včetně systému testování úrovně komunikační kompetence jinojazyčných mluvčích (ÚJOP UK). Významnou problematiku představuje začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do našich škol, zejména základních a středních. Připomínáme přínos M. Čechové, L. Zimové (2000; aj.) a dalších. Propracovává se teorie didaktické gramatiky, promýšlí se koncept onomaziologické mluvnice češtiny pro cizince, která by postupovala netradičním způsobem, od významu (funkce) k formě, zdokonaluje se popis a výklad neparalelních mluvnických kategorií a jevů apod.

Uzavíráme naše bilancující ohlédnutí přáním, aby výzkum ve sféře lingvodidaktického popisu a prezentace naší mateřštiny jinojazyčným mluvčím neztrácel na intenzitě a aby ještě ve větší míře zaujal další mladé talentované badatele. V takovém případě pak jistě nebude o nové pozoruhodné poznatky a užitečné vyučovací postupy nouze.

## Literatura

- ČAHA, P.; ZIKOVÁ, M. Princip synkretismu aneb Augiášův chlév české deklinace. *Linguistica Online*. Brno: Masarykova univerzita 2006. [online] Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/>>
- ČECHOVÁ, M. K expanzi předložky na v současné jazykové praxi. *Naše řeč*, 64, 1981, s. 33–45.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *ČJL*, 50, 2000, s. 214–219.
- ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.
- ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou*. Praha: Academia, 2017.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.
- HASIL, J. Pražská výuka češtiny pro cizince a 35 let Ústavu bohemistických studií. In: *Čeština jako cizí jazyk VII*, (M. Hrdlička – J. Hasil, eds.), Praha: FF UK, 2014, s. 11–25.
- HOLÁ, L. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2004.
- HRDLIČKA, M. *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2000.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2009.
- HRDLIČKA, M. Spisovná a obecná čeština ve výuce cizinců. In NEKULA, M.; ŠIČHOVÁ, K. (eds.) *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*, Praha: Akropolis, 2017, s. 85–106.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Karolinum, 2019.
- HRONEK, J. *Obecná čeština*. Praha: Univerzita Karlova, 1972.
- JANDA, L. A. *A Metaphor for Aspect in Slavic*. [online] Dostupné z: <<http://hum.uit.no/lajanda/mypubs/mypubs/html>, 2008>.
- KOŘÁNOVÁ, I. K metodice výuky českého vidu. In HRDLIČKA, M.; HASIL, J. (eds.) *Čeština jako cizí jazyk VII*, Praha: FF UK, 2014, s. 141–149.

NEWERKLA, S. M. Dějiny výuky češtiny v Rakousku. In PLESKALOVÁ, J.; KRČMOVÁ, M.; VEČERKA, R., KARLÍK, P. (eds.) *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*, Praha: Academia, 2007, s. 580–613.

POLDAUF, I.; ŠPRUNK, K. *Čeština jazyk cizí*. Praha: SPN, 1968.

PORÁK, J. *Učebnice češtiny na základě ruštiny*. Praha: FF UK, 1972.

ŠÁRA, M.; ŠÁROVÁ, J.; BYTEL, A. *Čeština pro cizince. Czech for English Speaking Students*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

ŠKODOVÁ, S.; ŠTINDLOVÁ, B. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. In ULIČNÝ, O. (eds.) *Euro litteraria § Euro lingua: Kreativita v literatuře a jazyce*, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 307–314.

## Devatero učebnicových cest k impresionismu a polský přídavek jako inspirace

Martin Tomášek

[martin.tomasek@osu.cz](mailto:martin.tomasek@osu.cz)

**Klíčová slova:** literární učebnice a čítanky – impresionismus – didaktika literatury – čtenářské kompetence

**Key words:** literary textbooks and reading books – impressionism – teaching literature – reading competence

### How Czech textbooks pave ways to impressionism, and one Polish example as an inspiration

Focussing on impressionism as an example, the article explores the ways Czech literature textbooks introduce literary movements and styles to students, namely if accounts and explanations are adequate for the target age group and its expected competencies, if literary samples are employed and how they are integrated in the process through related activities. The author reveals didactic drawbacks of the course books selected and attracts attention to the Polish textbook *Ponad słowami* (Beyond the Words) as an inspirational model.

Jako literárního historika a zároveň didaktika literatury mě nepřestává udivovat, jak málo literární výuku na všech stupních ovlivňuje současná literární věda, stejně jako je imunní vůči měnícím se představám o úloze školy v dnešním světě. Dokonce i RVP coby katalyzátor změn jako jeden z výstupů literární komunikace nepřestává vyžadovat, že žák „vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení“ (RVP, 2007, s. 15). Nechám stranou, že se mi úplné a nepovrchní naplnění zmíněného výstupu – mimo okruh vysoce motivovaných jedinců – jen obtížně představuje, i to, že mám o jeho potřebnosti pochyby. Namísto toho vyjdu z předpokladu, že úkolem každé vědy je zprostředkovávat dosažený stav poznání a že učebnice by měly být jedním ze způsobů, kterým se to uskutečňuje, samozřejmě ruku v ruce s moderními metodami výuky. Pro představu o stavu literárních učebnic a čítanek předkládám následující „inventuru“.

Volba impresionismu nebyla zcela náhodná, jelikož v roce 2019 proběhla olomoucká konference věnovaná současné reflexi tohoto uměleckého směru. Zároveň je zde ovšem impresionismus pouze v roli všeobecně známého kulturního fenoménu, přítomného ve všech středoškolských učebnicích literatury, respektive čítankách. Svůj výběr jsem omezil na ty fungující po roce 1989, u nichž vzhledem k jejich popularitě předpokládám, že měly nezanedbatelný vliv na obecně rozšířenou představu o impresionismu (v závorce uvádím autory příslušných partií, jsou-li uvedeni, douška „a kol.“ signalizuje jejich anonymitu): *Přehledné dějiny literatury I* (Bohuš Balajka), *Literatura 3* a *Čítanka 3* (Věra Martinková), *Literatura 19. a začátku 20. století* (Bohumil Svozil, Blanka Svadbová, Vladimír Novotný, Milan Tvrdík), *Česká literatura od počátků k dnešku* (Jaroslava Janáčková, Jiří Holý), *Literatura pro druhý ročník gymnázií a Čítanka pro druhý ročník gymnázií* (Josef Soukal a kol.), *Kouzelné zrcadlo literatury* (Jaroslav Blažke), *Literatura v kostce a Čítanka II. a Čítanka III. k Literatuře v kostce* (Marie Sochrová), *Literatura pro 2., 3. ročník středních škol* (Taťána Polášková a kol., Lukáš Andree a kol.) *Literatura v souvislostech* (Daniel Jakubíček). Zajímá mě autorský přístup a didaktický potenciál příslušné partie, nezávislý na reálném využití konkrétním uživatelem.

## 1. Přehledné dějiny literatury I (1970, v l. 1992–2005 vyšla pětkrát)

**Popis:** Autor charakterizuje impresionismus jako výtvarný směr, v literatuře jde o „určitý přístup spisovatele k zobrazované skutečnosti“, jenž začíná v naturalismu a pokračuje v symbolismu (např. u P. Verlaine), jeho cílem je „vyslovit pomějívé, okamžité nálady a dojmy. Básnický obraz má zachytit prchavé jevy, „pravdu okamžiku““ (Balajka a kol. 1970, s. 406), k čemuž využívá barevných a zvukových asociací. Vedle lyriky, kde se projevil nejsilněji, jej identifikuje v lyrických pasážích prózy, epizodické kompozici fabule, subjektivitě autorského sdělení a v oslabení předmětné reality; v dramatu spatřuje vliv impresionismu v uvolnění kompozice, zdůraznění náladových a lyrických prvků; impresionistická kritika je metodou subjektivních dojmů. Jediným autorem, u něhož explicitně konstatuje impresionistickou poetiku, je Antonín Sova: „Ze světa otřesených jistot a hodnot utíká básník do rodného kraje v knize *Z mého kraje (1892) s básněmi impresionistického okouzlení a splynutí s přírodou, s její hrou barev a světél. Noří se do její neviditelné tváře a objevuje stopy práce a úsilí minulých generací. Sova neusiluje o reálný záznam, jde mu spíše o vzbuzení nálady a zachycení smyslového dojmu krajiny (báseň Rybníky).*“ (tamtéž, s. 426)

**Hodnocení:** Snaha o kondenzovanou charakteristiku směru ústí do prvoplánových postřehů a zjednodušujících tvrzení, která popírají kontinuitu uměleckého vývoje, jsou zkratkovitá, případně ve své metaforičnosti obtížně představitelná. Oporou pro učitele spíše než příručbou pro studenty byla díky své komplexnosti a ideologické neutrálnosti.

## 2. Literatura 3, Čítanka 3 (1993)

**Popis:** Učebnice slibující grafickou úpravou modernější přístup chápe literární impresionismus „jako reakci na realistickou a naturalistickou snahu o objektivní

vykreslení reality“ snažící se „uvolnit smyslovou vnímavost člověka a postihnout slovem prchavý a subjektivní dojem skutečnosti, zachytit atmosféru jedinečného okamžiku“ (Martinková a kol. 1995, s. 7–8). Toho impresionisté dosahují uvolněním kompozice, zdůrazněním lyrismu, bohatým užitím metafor, rýmů a eufonie. Jen konstatuje, že z českých autorů impresionismus ovlivnil Šrámka, Sovu, Hlaváčka, Tomana a Březinu. Čítanka směřuje k impresionismu úkoly: *charakterizujte stručně všechny ismy přelomu století, se kterými jste se seznámili; básně uvedené v této kapitole přiřadte k jednotlivým ismům a své rozhodnutí věcně zdůvodněte; v ukázkách z tvorby F. Šrámka vyhledejte prvky impresionistické, vitalistické, symbolistické.* (Martinková a kol. 1996, s. 72–73)

**Hodnocení:** Kromě zjednodušujícího přesvědčení, že nový směr reaguje na předchozí tím, že se vydává opačným směrem, je otázkou, zda lze na základě několika vyjmenovaných, analýzou a interpretací nedoložených znaků zařazovat texty do patřičných přihrádek. Výzvami k práci s textem šlo však o vstřícný krok vůči potřebám školské praxe.

### 3. Literatura 19. a začátku 20. století (1994)

**Popis:** Svozil upozorňuje, že moderní poezii je třeba vnímat jako vnitřně rozrůzněnou, přesto však jediný celek směřující k vyjádření individuality a pracující s autostylizací. Absence ostrých hranic i přechody mezi proudy komplikuje charakteristiku jednotlivých poetik. Impresionismus je mladší a žánrově užší než básnický realismus, jeho náladovost ho předurčila pouze pro lyriku, především přírodní; také autorů je oproti realismu méně – Sova, Červinka, F. X. Svoboda, několika básněmi k němu přispěli Machar a Klášterský; stejně jako realismus se musel vymanit z ruchovsko-lumírovského pojetí přírodní lyriky se sklonem „vytvářet v básni vnější paralely mezi člověkem a krajinou a shledávat v přírodě pouhé pozadí a zdroj ilustrativního materiálu pro více či méně obecné úvahy“ (Forst a kol. 1994, s. 140); realista prozaizuje skutečnost, impresionista v ní odhaluje pozoruhodné dění; oba se zaměřují ke konkrétnímu detailu, k předmětné stránce světa, prosazují osobité vidění a pojetí skutečnosti; impresionista usiluje o „zpřítomňování přírodních scénérií, opřených o smyslové detaily, o jejich vizuální a náladovou barvitost“ (tamtéž); sugestivita básnického obrazu přítom nezáleží jen na samé skutečnosti, přinejmenším stejně podstatné je naladění pozorovatele, předmětná skutečnost je totiž v básni neoddělitelná od jejího prožívání, bez rozdílu, zda je básnický subjekt přítomen na přírodním „jevišti“ nebo ne. „Za impresionismu vznikla lyrika, v níž „vnější“ a „vnitřní“ ztrácí svoje hranice, vzájemně se v sobě zračí a prostupuje. Tato lyrika se tak do značné míry stala básnický sugestivním svědectvím o neopakovatelném, vzácném prožitku a okamžiku, tj. o vstřícném souznění člověka a přírodního dění.“ (tamtéž, s. 141), píše Svozil a dokládá to Sovovými texty.

**Hodnocení:** Hlavním problémem je srozumitelnost literárněhistorického výkladu pro odhadem šestnáctiletého adresáta, jednoznačným kladem schopnost vystihnout atmosféru nastupujícího modernismu a podstatu poetiky, která se z něj zrodila.



#### 4. Česká literatura od počátků k dnešku (1998), Kniha textů (1999)

**Popis:** Janáčková mezi impresionistické básníky zařazuje Sovu, Klášterského, Červinku, mladého F. X. Svobodu (Holý k nim přidává prozaiky Sovu, Šrámka, Mahena, Opolského a Těsnohlídka) a vidí – stejně jako Svozil – plynulý přechod od pozorovatelské (realistické) lyriky k náladově impresionistické. Při výkladu Sovových Rybníků ukazuje, jak báseň oslovuje nejprve zrak, v závěru pak i čich a hmat, zároveň si všímá rostoucí dynamiky spjaté s užitím sloves (Lehár a kol. 1998, s. 387). V *Knize textů* jsou k několika básnickým textům připojeny postřehy F. X. Šaldy a Alexandra Sticha, jenž v básníkově krajinářství vidí signál, že se pro Evropu stane příroda a její uchování brzy jedním z kardinálních životních problémů (Janáčková – Lukešová 1999, s. 693)

**Hodnocení:** Stejně jako v předchozím případě nepatří kniha do rukou středoškoláka, ale jeho učitele, kterému lingvoliterární metoda poskytuje vhodný nástroj k práci s textem a k induktivní cestě k objasnění impresionistické poetiky. V čítance jsou umělecké i doprovodné texty vybrány sice s nevšedním citem, erudicí i rozhledem, neobsahují však otázky ani úkoly a troufám si tvrdit, že by s nimi dovedl před dvěma dekádami smysluplně pracovat jen málokdo.

#### 5. Literatura pro II. ročník gymnázií (2002),

##### Čítanka pro II. ročník gymnázií (2002)

**Popis:** Z kondenzovaného textu strany věnované charakteristice uměleckého směru, který v literatuře znamenal „*svěbytný přístup spisovatele k zobrazované skutečnosti*“ (z literátů uvedeni Verlaine, Zola, Mallarmé, později ještě Sova) vystupuje „*zachycení určité nálady*“, „*důraz na zvukovou stránku vyjádření*“ a „*melodie*“ (Soukal a kol. 2002, s. 200). V pasáži věnované Sovovi se mj. dočteme, že jeho básně jsou plné „*jakéhosi oddaného „splývání“ básníka s přírodou a jejím děním*“ (tamtéž, s. 294). V čítance je za mistrovskou ukázkou básnického impresionismu, zejména zvukomalby, označen Sovův text U řek, jedním z úkolů je na základě pětice básní doložit myšlenku básníkovy stylové a myšlenkové rozrůzněnosti, druhým pak napsání vlastního impresionistického textu (Soukal, 2002, s. 342).

**Hodnocení:** Faktografický maximalismus vyjadřovaný náročným jazykem a hustě psaným nedostatečně strukturovaným textem dělá z knihy další dějiny literatury, nikoliv funkční učebnici. Teorie a básnické texty jsou odděleny, chybí tak aplikace výkladu, s nímž nekorespondují ani úkoly.

#### 6. Kouzelné zrcadlo literatury. Sny a realita moderního světa (2003)

**Popis:** Kromě citace hesla z *Encyklopedie estetiky* Étienna Souriau (Blažke, 2003, s. 53) se kniha opírá o Holého výklad z „*Počátků*“, odkud je přejata rovněž zmiňovaná interpretace básně Rybníky doplněná zde rozsáhlým úryvkem ze sovské studie F. X. Šaldy (tamtéž: 34).

**Hodnocení:** Učebnice představuje mozaiku primární a sekundární literatury odpovídající spíše obzoru zralého čtenáře. Bez návodu, jak s nimi pracovat, student patrně většinu textů mine bez povšimnutí. Několik závěrečných otázek směřujících

k literárním preferencím studenta a ke schopnosti je vyjádřit, by vyžadovalo nadprůměrné porozumění látce, k němuž text automaticky nevede.

## 7. Literatura v kostce (1995), Čítanka II. a Čítanka III. (2000)

**Popis:** Protipól konzistentního výkladu tvoří přehled připomínající studentské zápisky. Informace o výtvarném impresionismu pokračují heslovitým výčtem jeho projevů v literatuře: „*sdělení bezprostředního subjektivního dojmu, vyjádření okamžité nálady, neopakovatelné chvíle (smutek, radost, melancholie, nostalgie) / potlačení rozumové účasti na obsahu / volné řazení zrakových a sluchových dojmů (melodičnost) / v popředí lyrika, zvl. přírodní; lyrizace prózy (uvolnění kompozice, oslabení příběhu, fragmentárnost)*“ (Sochrová, 1996, s. 44–45). Z básníků jmenuje Verlaina, Sovu, Hlaváčka a Šrámka, jehož *Stříbrným větrem* (tamtéž, s. 50–51) dokládá rysy impresionismu v próze. Čítanka pak vedle řady Šrámkových próz představuje ještě Mrštíkovu *Pohádku máje* a Kvapilovu hru *Princezna Pampeliška*. Znaky impresionismu vypočítává učebnicový výklad také u Sovových textů (tamtéž, s. 47). Podstatnější jsou úkoly k hojným a rozsáhlým ukázkám v čítance jako např. u Sovy: „*Báseň je tvořena jako malba přírody slovy. Jsou barvy v pomyslných obrazech jasné a výrazné, nebo spíš zastřené? Čím je obraz skutečné krajiny pozměněn? Které základní pocity autor vyjadřuje, co v básni zachycuje? Jmenujte konkrétní motivy. Je podstatou básně objektivní obraz krajiny? Srovnajte přírodní obrazy A. Sovy a K. Hlaváčka.*“ (Sochrová, 2000a, s. 163–164). – Podobně pojatá a hojně rozšířená je učebnice Vladimíra Prokopa, její podprůměrnou kvalitu nedokládá ani tak absence literárního impresionismu, jako obecná, ničím nedoložená tvrzení v pasáži věnované Sovovi (Prokop, 2000, s. 64).

**Hodnocení:** Bez aktivních analýz a interpretací čítankových textů by byl výklad zdrojem obdobného memorování jako zápisky z přednášky, zvláště chybí-li ilustrační příklady, bez nichž jsou některé znaky těžko představitelné (*potlačení rozumové účasti na obsahu, bolestné snění*). Směr by také neměl být osvětlován sebou samým, k čemuž dochází např. v nedostatečně objasněných spojeních jako *básnický impresionismus* či *impresionistická vnímavost*. Kolekce vhodně vybraných ukázek doplněných úkoly směřuje k evidenci základních znaků, schopnosti je vyhledávat, popisovat a interpretovat. Otázky působí s ohledem na předpokládanou čtenářskou zkušenost přiměřeně a inspirativně, i když by je bylo vhodné doplnit základním klíčem.

## 8. Literatura pro 2. ročník středních škol (set, 2009),

### Literatura pro 3. ročník středních škol (set, 2009)

**Popis:** Učebnice v mozaice připomínající populárně-naučný časopis či nástěnku nabízí mj. charakteristiku směru: „*Impresionismus se soustřeďoval na subjektivní vjem a prožitek přírodních dějů a proměn krajiny. Jeho výrazovým prostředkem se stala především lyrika, avšak svou snahou o zachycení prchavých nálad ovlivnil i prózu a drama.*“ (Polášková a kol. 2009, s. 135) Parafraze téhož je v jiném sloupci doplněna o důraz na zvukomalbu a barevné asociace a zmínku, že impresionistická

kritika neinformuje objektivně, ale zprostředkovává kritikův prožitek z četby. V pracovním sešitu mají studenti ke třem definicím přiřadit příslušný pojem a rozhodnout o pravdivosti tvrzení typu: „*Impresionismus, symbolismus a dekadence se formovaly v Anglii.*“ Znaky směru jsou v učebnici konstatovány pouze u Rimbaudových básní (splnutí s přírodou a umění vyjádřit pomocí zrakových vjemů konkrétní obrazy). Text Spáče v úvalu je v pracovním sešitu doplněn výzvou, aby student podtrhl nejpůsobivější přírodní obrazy, zarecitoval báseň a její atmosféru vystihl hlasem, našel v ní personifikaci, přirovnání, eufemismus, pointu. V návazném třetím dílu je impresionismus představen jako směr, který „*důraz kladl na eufonii (libozvučnost) v jazyce, vyzdvihoval barevné asociace a synestézii (splývání různých vjemů, např. sluchových a zrakových)*“ (Andree, 2009, s. 17). Jako představitelé jsou uvedeni Sova a Šrámek včetně příslušných prací. Ilustrační příklad impresionistického textu představuje osmiverší Na pasece (sb. Květy intimních nálad) s komentářem: „*Ve sbírce převážně intimní lyriky se Sova snažil vystihnout smyslové vzrušení a citové rozechvění. V různých odstínech barev vyjadřuje radost z návratu do rodného kraje a vnímavost pro jeho krásy. V básních projevuje důkladnou znalost přírody, má smysl pro detail. Zobrazení přírody není strnulé, ukazuje ji v neustálém pohybu. Zdůrazňuje tak prchavost okamžiku, což je pro impresionismus typické.*“ (tamtéž, s. 22) Pracovní sešit přináší mj. další Sovovu báseň doplněnou otázkami, na něž odpovídá Průvodce pro učitele, který je součástí učebnicového setu: *Jak se v básni projevuje impresionismus? – „Důrazem na bezprostřední zachycení zrakových a sluchových vjemů.“; Co má společného s malířstvím? – „Zálibu v krajinomalbě, zachycení hry světla a stínu, proměnlivost barev.“; Jakými prostředky dosahuje smyslového účinku na čtenáře? – „Např. častým užíváním sloves v přítomném čase, čímž se zdánlivě statický obraz dynamizuje.“; Jaké smyslové vjemy se v ní uplatňují a jakými slovesy jsou vyjádřeny? – „Zrakové (např. šípy slunce travou mizí), sluchové (např. Zas to chvíli nařfakalo, povídalo, zaplakalo)“ (Dorovská a kol. 2009, s. 77).*

**Hodnocení:** Dělení na českou a světovou literaturu a chronologie vedou k rozptýlu informací, jejichž propojování ztěžuje i všeobjímající všetečnost učebnic. Analýza básnické techniky na základě přiměřeně náročných otázek směřuje k porozumění impresionistické poezie.

## 9. Literatura v souvislostech. Učebnice pro střední školy 2, 3 (2011, 2013)

**Popis:** Didaktickou novinkou jsou reprodukce obrazů s úkolem přiblížit spolužákům techniku a formou líčení vyjádřit atmosféru některého z nich. Pro literární směr je příznačná „*spontánnost, bezprostřednost, zvýšená smyslová vnímavost pro předmětný svět, citovost a výrazně lyrický jazyk. Umělec postihuje jak své vnitřní naladění, tak situaci vnějšího světa a obojí splývá v jeden obraz – krajina je stav duše. [Impresionisté] často pracují s barvami, milují pohyb, proměnlivost a s ní související neopakovatelnost okamžiku. Okouzluje je příroda (dominují motivy vln, mlhy, kouře, oblaků, větru, sněhového třpytu, rozvlněných polí, slunečního svitu apod.). Bohatý jazyk umožňuje zachytit všechny tyto proměny, barevné odstíny, ale i emoce a nálady.*“ (Jakubíček 2011, s. 145) Kromě Verlaina a Rilkeho jsou za představitele

směru označení Theer, Sova, Šrámek, Vilém Mrštík a Kvapil. Sova je charakterizován vzletnou citací z Kuncova *Slovníku soudobých českých spisovatelů* z roku 1946 (Jakubiček 2013, s. 82).

**Hodnocení:** Popisům, jakkoliv se zdají přesné, schází provázanost s konkrétními ukázkami. Namísto poezie autor volí úryvek z *Ivova románu*, sice se znatelnými impresionistickými prvky, interpretaci ovšem nechává na čtenáři. Úkol vytvořit přehled směrů a proudů české poezie 1895–1918, přiřadit k nim konkrétní sbírky a autory, nepovažují ve vztahu k našemu předmětu zájmu za realistický ani přínosný.

### **Pokus o zobecňující shrnutí**

Výuka literatury na středních školách zůstává i po listopadu 1989 zaměřena hlavně na dějiny české literatury, ať už vyprávěné souvisle (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9), nebo výčtově (2, 7). Až na jedinou výjimku (4) se tak děje v kontextu světového uměleckého vývoje, což ostatně požaduje i konzervativně pojatý RVP. Většina z učebnic nemá ujasněného adresáta – formulační náročností i objemem faktů je proto určena spíše vyučujícím než studentům, aniž by si to jejich autoři uvědomovali nebo explicitně přiznávali. S tím souvisí i malá promyšlenost po stránce didaktické, pouze dva sety (7, 8) směřují systematicky k aktivizaci žáků, jiné (2, 5, 6, 9) symbolicky a dost možná účelově, aby splňovaly charakter učebnice. Učebnicové výklady jsou – až na jedinou výjimku (1) – prokládány ukázkami nebo jsou doplňovány texty v čítankách, respektive pracovním sešitu coby součástí setu (8). Tři učebnice (6, 8, 9) převyšují ostatní svým grafickým zpracováním, jen poslední ale využívá obrazového materiálu i k edukaci a nikoliv jen k ilustraci textových informací. Zdá se tedy, že kombinací vybraných učebnic, jejich odučněním od přemíry faktů a akademického vyjadřování a posílením aktivizačních metod bychom získali moderní učební pomůcku.

Dovolu mi ještě dva postřehy k impresionismu jakožto úhelnému kamenu zkoumání. S největším porozuměním jej vykládají dvě učebnice (3, 4), bohužel bez ohledu na dospívajícího adresáta. O českých literátech impresionistech nepanuje až na obligátního Sovu jednotný názor: šestkrát je uveden Šrámek, dvakrát Červinka, Hlaváček, Klášterský, Kvapil, Mrštík a Svoboda, pouze jednou Březina, Mahen, Machar, Opolský, Těsnohlídek, Theer a Toman. To a některá (polo)zapomenutá jména seznamu by měla být mementem pro každého, kdo přísahá na kánon, jenž „by měl znát každý maturant“. Podstatnější ale není, koho chceme představovat jako impresionistu (jakkoliv bude práce se známějšími texty podporovat mezigenerační komunikaci), nýbrž forma, již se to bude dít – výčet sebezvučnějších jmen či názvů nevypovídá o impresionismu zhora nic, k jeho skutečnému pochopení může vést pouze aktivní kontakt s textem.

### **Přídavek**

„Snově“ učebnice existují již dnes, naneštěstí nikoliv u nás. Jednu, *Ponad słowami* (Víc než slova), používají na polských středních školách, gymnáziích i průmyslovkách. Díl, ve kterém je pojednán impresionismus, se skládá ze dvou přibližně stejně

rozsáhlých částí – Mladé Polsko a Meziválečné období. Každou tvoří pět oddílů postupně přibližujících vybrané období (*O epoce*), dobově příznakové texty (*Teksty z epoki*), poznatky o jazyce (*Nauka o języku*), intertextuální vazby (*Nawiązania*) a přípravu k maturitě (*Przygotowanie do matury*). Výklad je souvislý, doplňovaný tzv. boxy a okny na okrajích stran, bohatě prokládaný barevnými fotografiemi a reprodukcemi opatřenými tu stručnějšími, tu důkladnějšími komentáři. První oddíl (asi 20 stran) má za úkol představit historický, filozofický a umělecký kontext postihující ducha modernismu i tehdejší životní styl, jeho součástí jsou texty i obrazy (za všechny je podrobně okomentován jeden vybraný obraz), obsahuje galerii slavných děl výtvarného umění a pravidelné sady otázek. Druhý oddíl (asi 30 stran) nejprve definuje dobové umělecké směry, následují texty řady zahraničních i polských autorů opatřené komentáři a otázkami, ke každému z nich i k celému cyklu. Jazykový oddíl (6 stran) popisuje dobový styl a oblíbené básnické prostředky, uzavírá jej shrnutí dosavadních poznatků složené z několika současných pohledů na přibližovanou dobu, tzv. myšlenková mapa zpřehledňující základní informace a několik sad úkolů. Další oddíl (8 stran) obsahuje současná literární, výtvarná a filmová díla inspirovaná probíraným obdobím a jeho uměleckými vyjádřeními, a vytváří tak most k čtenářově přítomnosti. „Maturitní oddíl“ (18 stran) prověřuje schopnost studenta číst s porozuměním, písemně vypracovat témata vážící se k několika literárním ukázkám a na základě další ukázky si připravit ústní projev. Uživatel učebnice navíc získává přístup k interaktivnímu prostředí umožňujícímu procvičovat a ověřovat připravenost k maturitě. Díky *Ponad słowami* víme, že vývoj v oblasti učebnic není ukončen a že tento tradiční didaktický prostředek může mít podstatné slovo i v moderní výuce literatury.

## Literatura

- ANDREE, L.; DVOŘÁK, J.; FRÁNEK, M.; SRNSKÁ, K.; ŠTĚPÁNKOVÁ, A.; TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 3. ročník středních škol – Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009.
- BALAJKA, B.; MARČOK, V.; MINÁRIK, J.; SEDLÁK, J. *Přehledné dějiny literatury: dějiny literatury české a slovenské s přehledem vývojových tendencí světové literatury 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- BLAŽKE, J. *Kouzelné zrcadlo literatury. Sny a realita moderního světa*. Praha: Velryba, 2003.
- DOROVSKÁ, I.; ŠEBELOVÁ, L.; ANDREE, L.; DVOŘÁK, J.; FRÁNEK, M.; SRNSKÁ, K.; ŠTĚPÁNKOVÁ, A.; TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 3. ročník středních škol – Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis, 2009.
- FORST, V.; HAMAN, A.; NOVOTNÝ, V.; SVADBOVÁ, B.; SVOZIL, B.; TVRDÍK, M. *Literatura 19. a začátku 20. století. Učebnice literatury pro 2. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 1994.
- CHMIEL, M.; MIRKOWSKA-TREUGUTT, E.; RÓWNY, A. *Ponad słowami. Klasa 2 część 2*. Warszawa: Nowa Era, 2. vyd., 2015.
- JAKUBÍČEK, D. *Literatura v souvislostech. Učebnice pro střední školy 2*. Plzeň: Fraus, 2011.
- JANÁČKOVÁ, J.; LUKEŠOVÁ, M. *Česká literatura od počátků k dnešku. Kniha textů 2. Od romantismu do symbolismu 19. století*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999.
- KOL. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. [on-line] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>>
- LEHÁR, J.; STICH, A.; JANÁČKOVÁ, J.; HOLÝ, J. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.

- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Čítanka 3. Pro 3. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 3. vyd., 1996.
- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Literatura 3. Dějiny literatury. Pro 3. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 3. vyd., 1995.
- POLÁŠKOVÁ, T.; SRNSKÁ, K.; ŠTĚPÁNKOVÁ, A.; TOBOLÍKOVÁ, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol – Učebnice*. Brno: Didaktis, 2009.
- PROKOP, V. *Literatura 19. a počátku 20. století (od romantiků po buřiče)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2000.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.
- SOCHROVÁ, M. *Čítanka II. k Literatuře v kostce*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000a.
- SOCHROVÁ, M. *Čítanka III. k Literatuře v kostce*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000.
- SOCHROVÁ, M. *Literatura v kostce. Pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2. vyd., 1996.
- SOUKAL, J. *Čítanka pro II. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002.
- SOUKAL, J. a kol. *Literatura pro II. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002.

## Z nové umělecké literatury

---

### Dvě poslední básnické knihy Ivana Wernische

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

WERNISCH, Ivan: *Pernambuco*. Brno: Druhé město, 2018.

WERNISCH, Ivan: *Penthesilea*. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart, 2019.

**Klíčová slova:** Ivan Wernisch, Pernambuco, Penthesilea, absurdní humor, mystifikace, hra s eufonií

**Key words:** Ivan Wernisch, Pernambuco, Penthesilea, absurd humour, mystification, play on euphony

#### Last Two Collections of poems by Ivan Wernisch

The paper focusing on two recent books of Ivan Wernisch confirms that the poet still keeps his creativity which demonstrates itself in two ways: in writing new texts and in selecting and adapting older works for new editions.

Názvy obou Wernischových básnických knih jsou poněkud neobvyklé, na to jsou ale čtenáři autorovy poezie už zvyklí. (Připomeňme názvy některých z nich: *Bibekká poezie*, *Pojízdný hřbitov*, *Doupě latinářů*, *Sežrané spisy*, *Pekařova noční nuše*, *Cesta do Ašchabadu neboli Pumpke a dalajlámové*, *Bez kufru se tak pěkně skáče po stromech neboli Nún*, *Růžovejch květů sladká vůně / Virtuosi na prdel*, *Býkárna*, *S brokovnicí pod kabátem* aj.) V nakladatelství Druhé město vyšla v roce 2018 sbírka *Pernambuco* a v následujícím roce v Nakladatelství Pavel Mervart v Edici současné české poezie (jako její už 74. titul) vlastní Wernischův výbor z básnické tvorby z let 2007–2019 *Penthesilea*: výbor ze sbírek *Hlava na stole* (2007), *Nikam* (2010), *S brokovnicí pod kabátem* (2014), *Na břehu* (2014), *Tiché město* (2016) a *Pernambuco*

(2018), doplněný básněmi napsanými na konci druhé dekády 21. století. V Ediční poznámce autor píše: „Ty starší básně jsem nově přečetl a možná i nově pochopil. Některé z nich jsem převzal beze změny, některé poopravil, jiné trochu pozměnil a jednu, o Babinském v klášteře, jsem přepsal k nepoznání. Znovu a znovu jsem procházel sbírkami (...), tu a tam pobaven a potěšen, tu a tam nejistě a s pocitem, že se nacházím v cizí zemi.“

Tyto autorovy informace mohou být inspirací pro čtenáře (a také studenty) k práci s textem. To by znamenalo půjčit si v knihovně původní sbírky, všimnout si, co z nich autor vybral (a nevybral), porovnávat původní a nové varianty, vyhodnocovat změny. V každém případě mohou studenti vyhledat ve dvou posledních Wernischových básnických knihách texty, podle nichž je pojmenoval. *Pernambuco* je jméno, které čte lyrický hrdina na jedné kotvíci lodi, jméno, které se mu líbí; proto se na této lodi nechal najmout jako topič. *Penthesilea* evokuje jakousi vzpomínku z mládí na jednu záhadnou bytost.

Dobrou nápomocí k interpretaci může být sedmisetstránková monografie od Petra Hrušky s názvem *Daleko do ničeho. Básník Ivan Wernisch*. Vydalo ji nakladatelství Host v roce 2019 v edici Tváře české literatury. V souvislosti se sbírkou *Pernambuco* akcentuje Hruška dvě témata Wernischovy poezie: zaprvé je to „básnický návrat do dětství (...), navrací se nejen téma, ale také cosi z poetiky první sbírky, v níž rozverná hravost stála ve zjevné opozici vůči ‚nepřátelsky‘ serióznímu světu dospělých“ (Hruška, c. d., s. 531–532). Vztah dětí a dospělých je skutečně velmi neutěšený: v básních ožívají rodičovské příkazy, jakési sekýrování nebo ironizování potomků apod., např. v básni *Á* nebo v ukázkách z básně *Narozeniny*:

Á, mladej pán se uráčil  
a přišel nás navštívit  
To se tedy podívejme

Ale kdepak, co by se s náma bavil,  
za to mu nestojíme,  
že jo

Tak my teď všeho necháme  
a poslechneme si, co nám poví

Pocem!  
Kdes byl?  
Já tě přerazím, sprátku!

Brzy budeš dospělý muž. Je na tobě, jestli něčeho dosáhneš. Už bys měl umět utáhnout kohoutek u vodovodu. (...)  
Nekoukej z okna, když máme návštěvu, říká matka. A sed' rovně, nehrb se.  
I jen ho nechte, však on z toho vyroste.

Druhé téma sbírky *Pernambuco* je téma válečné, které je Wernischovi osobně velmi blízké: narodil se během 2. světové války a kromě toho jeho německý otec ve válce bojoval a byl dvakrát raněn. Sbíрка je vůbec pozoruhodná tím, jak často se v ní objevují motivy zbraní (pušky, nábojnice, meče, nože apod.). Autor dokonce jeden oddíl sbírky nazval *Píseň kudly*. Téma války a rodičovských příkazů se pak v některých textech i propojují (*Vidlička a nůž*, *Lžíce a lžička*, s. 93–97).

Ve druhé polovině sbírky je však toto téma vyváženo texty humornými. Jde podle P. Hrušky o humor groteskní i „jízlivě drsný, vulgárně přímočarý“ (c. d., s. 546).

U některých humorných básní je však smysl pouze ve vtipném rýmování, jako ve Zpívání o hrnci (s. 86):

V den svatého Vincence, Inocence nebo snad Fulgence vypadl hrnec z kredence, (...) a hrnec, ó zalkej, lyrníku, řádl jak liška v kurníku, namaloval si fousky, daremně tropil kousky, (...)

vandrák šel a šel a šel, až do té Prahy však nedošel, sedí v šatlavě v Cerhovicích, zašívá si díry v nohavicích a skládá tuhleť veselou písničku, která je taky smutná trošičku (...)

A na začátku básně Pimprlata (s. 88) je zřetelné, že se Wernisch nebojí využít pro vtipnou pointu ani vulgarismus. Ostatně výstavba textu vedená principem vzájemného „shazování“ jednotlivých částí (název ve vztahu k vlastnímu textu, pointa ve vztahu k předchozímu textu apod.) je opět příznačná pro básníkovu hru se čtenáři, které neustále překvapuje, až šokuje.

Víte, lidi, proč ta naše princezna nenosí kařata? táže se paní královna a volá:  
Nenosí kařata, protože je nemá. A k čemu by je měla, když nemá ani pr.!

*Penthesilea* je Wernischův vlastní, téměř stostránkový výbor z jeho pozdní tvorby (z básní napsaných v poslední dekádě). Navazuje na mnohem rozsáhlejší třisvazkový, téměř tisícistránkový výbor z roku 2010, nazvaný *Příběh dešťové kapky* (nakladatelství Gema Art), který připomíná texty z let 1958–1985 (sv. I), 1985–1994 (sv. II), 1996–2009 (sv. III). V úvodu k němu (s. 7) píše editor Jan Šulc: „... nejde o žádné Spisy!“ Správně uvádí, že každá Wernischova báseň je „něčím stále živým, nezavršeným“ (tamtéž). A správně též připomíná, že „k jeho poetice patří i ‚překrady‘, parafráze a literární mystifikace“ (s. 8).

Wernischovu poezii lze charakterizovat jako „pocitivé šprýmařství“, nebo – řečeno s Pavlem Šrutem – jako „efektní legrácky“ (cit. podle Wernischovy *Pekařovy noční nuše*, 1994, s. 60), jež mají stejně daleko k veselosti jako k zármutku, k smrti. Wernischův humor je převážně humorem černým. Pro jeho poezii je příznačné i to, že nesměřuje k žádnému vznešenému cíli – autor proklamuje „blbečnost“, outsiderství, snižování, desakralizaci, radikální ironizaci básnického poslání a geniality básníků. Příznačná je i sebeironizace, jako v básni Kufr (s. 52):

Rozevřený kufr  
Pohozený  
U zastávky v polích

Jo,  
Ten prázdný kufr  
Jsem já

A to přirovnání  
Je směšné

To přirovnání je  
Tak směšné a blbě  
Jako já

Připomínám z *Penthesiley* pár veršů z básně Táhla vojska (s. 74) – opět jakési „rýmy šprýmy“, hru s eufonií i za cenu významového vyprázdnění některých veršů.



Táhla vojska  
do Savojska  
a za nimi  
stará Lojzka

Lojzík, vozík,  
Lojzka, vojska,  
všecko táhlo  
do Savojska (...)

Za Lojzkou  
staříčkový Lojzík  
do Savojska  
táhl vozík

Takové „přerýmované“ básně se ovšem ve Wernischově tvorbě neustále střídají s texty psanými volným veršem, a někde lze uvažovat i o básních v próze. I tato tvarová různorodost by mohla být podnětná pro práci se studenty, kteří mají někdy tendenci považovat za skutečnou poezii jen texty rýmované a rytmicky pravidelné.

Oproti sbírce *Pernambuco* lze ve výboru *Penthesilea* zachytit také výraznější lyrickou notu, která sem proniká jako ozvěna některých předchozích autorových sbírek – v podobě přírodních lyrických miniatur, připomínajících někdy i starou poezii japonskou nebo čínskou. I když také tady je sugestivně evokovaná nálada okamžitého prožitku nezřídka „shozena“ – buď názvem (Večer nebo ráno, s. 13) nebo závěrečným přechodem k dialogu lyrického subjektu – s kým? Se sebou samým? Nebo s implikovaným čtenářem? (Vůně deště, s. 15).

#### **Večer nebo ráno**

Řídká tráva se chvěje v okapech a na římsách  
Rozsvěcují se, zhasínají  
Poštovní stanice a zájezdní hostince na nebi  
Řeřavé uhlíky v ohřívadle

#### **Vůně deště**

Vůně deště je vůně hlíny  
A vůně listí a stromové kůry, a vůně trávy,  
Když voní déšť, voní  
Cihly, vápno, dehet  
Voní hadry, voní kůže  
Jdi ven, projdi se městem, zamiluj se  
No tak. Umí to přece každé

Wernisch si rád pohrává i s poetikami a s texty jiných autorů (viz např. jeho experimentování s texty Josefa Hiršala v *Příběhu dešťové kapky III*, s. 81–88). V *Penthesilei* můžeme pozorovat, jak sem intertextově pronikají třeba i písňové refrény: v básni *Loďka* (s. 33) zaznívá opakované „My pluli dál a dál / V zelené lesy“ tak vemlouvavě, jako bychom přímo slyšeli známou melodii.

V knize si nemůžeme nevšimnout ani textů s názvy, mottem apod. v němčině, francouzštině či romštině. K tomu Wernisch poznamenává: „Cikánská slova nepřekládám. Chci, aby zůstala tajemná“. (s. 98) Tajemnost je v souladu s výběrem obálky a frontispice *Penthesiley*: jde o obraz Giorgia de Chirica „Tajemství a melancholie ulice“. Vyhledání cizojazyčných textů ve Wernischově výboru by mohlo být studentům zadáno jako úkol.

I pro *Penthesileu* pak platí to, co Wernisch zformuloval v roce 1994: „Smysl básnického textu je totožný se smyslem básnické práce vůbec.“ (*Pekařova noční nůše*, s. 80.)

Ve *Zlatomodrém konci staříckého léta* (1994) na totéž téma říká: „Nechci nic napsat, nepotřebuji mít nic napsáno, chci psát.“ (s. 71) V *Pekařově noční nůši* toto krédo formuluje ještě jinak: „Třebaže nemá povědomí o smyslu psaní, přece musí psát, protože psaním se míří ke skutečnosti a stvrzuje se existence spisovatele“ (s. 151).

## Jazyková poradna

---

### Určování řídicích a závislých větných členů

Ivana Svobodová

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** číslovky, člen řídicí, člen závislý, osobní jména, podmět, přívlastek

**Key Words:** numerals, head, complementation, person names, subject, attribute

#### Determining the Head and the Complementation in Quantifier Phrases

Our article answers the question how to determine the head and the complementation in phrases containing numerals, in phrases with proper nouns in nominative and in sequence of person names.

Určování větných členů nebývá častým předmětem zájmů tazatelů. Většinou jde o dotazy, které nemají společného jmenovatele. Existují však tři syntaktické jevy, na něž se tazatelé ptají opakovaně. Prvním je stanovení řídicího a závislého členu ve spojení číslovek od výrazů *pět* a výše nebo číslovek neurčitých, jako *několik*, *mnoho*, *málo*, s počítaným předmětem v 2. pádě, např. „Je ve větě *Pět chlapců se opozdilo* podmětem slovo *pět*, nebo *chlapců*? Bohužel se mi nepodařilo nalézt jednoznačnou odpověď.“

Tazatelce dáváme za pravdu, že na rozdíl od spojení jako *jeden chlapec*, *dva/tři/čtyři chlapci*, *k pěti chlapcům*, v nichž se příručky shodují v tom, že řídicím členem je substantivum a závislým číslovka, u spojení *pět/dvacet/sto/málo chlapců* atp. se v řešení rozcházejí. Nahlédla jsem do několika učebnic češtiny a syntaktických publikací a v nich jsem našla tři možná řešení.

Ve většině prací za řídicí člen autoři považují substantivum a za člen závislý číslovku. Tak tomu je ve *Skladbě češtiny, cvičení a výklad*, od M. Grepla a P. Karlíka (1999), v učebnici *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií* od J. Kostečky (2007), v *Mluvnici českého jazyka pro střední školy* (Nakladatelství Fraus, 2009). Toto hodnocení vychází ze sémantického hlediska, tedy analogicky podle spojení, ve kterých jsou číslovky užity v nepřímých pádech (kromě čtvrtého): *od pěti chlapců*, *k pěti chlapcům*, *o pěti chlapcích*, *s pěti chlapci*.

Formální kritérium upřednostnili autoři *Gramatických rozborů češtiny, výklad a cvičení s řešením* (2017); podle nich je tedy členem řídicím číslovka a závislým substantivum.

Tuto asymetrii mezi formou a obsahem lze řešit třetím způsobem, a to považovat celé spojení za jeden větný člen. Takto postupují autoři *Základní mluvnice češtiny* (2004). Ve větě, v níž šlo o stanovení podmětu, by na základě tohoto pojetí bylo podmětem celé spojení, tedy *pět chlapců*. Domníváme se, že toto řešení je pro školní jazykovou výchovu, zejména na základní škole, nejvhodnější. Učitelé však mohou návodnými otázkami žáky dovést k tomu, aby si rozpor mezi formální a obsahovou stránkou sami uvědomili.

Druhým spojením je typ *město Praha*. Dotaz zněl: „Co je ve větě *Město Praha se stalo městem roku* subjektem a co atributem?“ U tohoto typu není odpověď složitá. Podmětem je apelativum a atributem proprium. To, že tomu skutečně tak je, lze poznat i ze shody přísudku s podmětem. Tvar *stalo se* signalizuje, že podmětem je výraz *město*, ve větě *Hora Praděd byla zahalena mlhou* výraz *hora*. V obou případech je závislým členem vlastní jméno. Potíže může způsobit stanovení toho, zda jde o přívlastek shodný, nebo neshodný. V 1. a 4. p. lze chápat tento přívlastek jako shodný. V nepřímých pádech závisí stanovení shodnosti a neshodnosti na tom, zda proprium se bude skloňovat, nebo zůstane v základním tvaru. V prvním případě, např. *ve městě Praze, z hory Pradědu*, jde o přívlastek shodný, v druhém, např. *ve městě Praha, z hory Praděd*, v němž je užit nominativ jmenovací, o neshodný.<sup>1</sup>

Posledním jevem je určení řídicího a závislého členu u spojení osobních proprií: „Pokud se ve větě vyskytne jméno a příjmení, které z nich je přívlastkem? Např.: ve větě *Alois Jirásek napsal ...* je podmět *Alois*, nebo *Jirásek*? – Chtěla jsem vás požádat, zda byste mi nepomohli určit podmět ve větě: *Básník a dramatik František Hrubín se narodil ...* Nevím, zda je podmětem *básník a dramatik*, nebo *František Hrubín*, nebo dokonce vše.“

Nejprve se věnujme spojení rodného jména a příjmení. Z hlediska současné češtiny je směr determinace značně neprůkazný (příjmení lze užít i bez rodného jména), a proto je vhodné takové spojení určovat jako jeden větný člen. Většina příruček se tomuto spojení explicitně nevěnuje, ale z příkladů větněčlenského rozboru jednotlivých vět je zřejmé, že ho za jeden větný člen považují.

Je-li před proprium umístěno apelativum (*básník František Hrubín*), existují dvě pojetí: 1. apelativum je chápáno jako člen závislý (přívlastek) a proprium jako člen řídicí. Jako podpůrné kritérium se uvádí shoda: *chudák Jana byla nešťastná*. 2. Celé spojení se pokládá za jeden větný člen. K druhému pojetí se v jazykové poradně přikláníme.

Na závěr jedna osobní vzpomínka: Pamatuji se, jak jsem se v 1. ročníku gymnázia přihlásila, abych odpověděla na otázku, zda dané souvětí je souřadné, nebo podřadné. Šlo o souvětí obsahující dvě věty hlavní a několik vedlejších. Za odpověď, že jde o souvětí souřadné, jak jsem se učila na základní škole, jsem obdržela „malou“ pětku (za tři byla velká), netušíc důvod. Až na vysoké škole jsem zjistila, že učitel na gymnáziu zastával Kopečného pojetí; ten za souřadné souvětí považoval jen ty souvětě celky, které obsahovaly pouze věty hlavní. Bylo by nadmíru užitečné, kdyby se ve výkladech problematických jevů učebnice pro základní a střední školy nelišily, nebo alespoň aby učitelé dvojí, někdy i trojí řešení znali.

<sup>1</sup> O užití nominativu jmenovacího viz *ČJL*, 68, 2017–2018, s. 37–39.

## Jubilant Bohuslav Hoffmann

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Bohuslava Hoffmanna znají jako svého učitele nejen jeho bývalí studenti Filozofické fakulty UK, ale prostřednictvím učebnic nepřímou i další češtináři středních a základních škol. Setkání s jeho knihami a články v časopisu *Český jazyk a literatura* bylo a dosud je pro učitele literární výchovy poučné a inspirativní. Proč?

Koncepce oborové didaktiky PhDr. Bohuslava Hoffmanna, CSc., v mnohém předjímala (a dosud účinně pomáhá naplňovat) současné vyučovací trendy školní literární výchovy, především na škole střední. Akcentuje těsnou vazbu na výsledky literární historie a kritiky, transformuje teorii literárního strukturalismu a literární komunikace do didaktických obsahů a projektů vyučování – jak z hlediska cílů výuky, tak metod dialogu a interpretace uměleckého textu, klade důraz na souvislosti mezi literaturou českou a světovou a obsah učiva nahlíží kontextuálně – v interdisciplinárních vztazích krásné literatury, divadla a umění výtvarného nebo hudebního.

Hoffmannova cesta k literární didaktice jako vědecké disciplíně nebyla přímočarou. Rodák z jihočeských Mirotic (nar. 21. února 1940) vystudoval češtinu a dějepis na Vysoké škole pedagogické v Praze. Jako češtinář prošel typově různými středními školami – učil na Střední průmyslové škole strojní a elektrotechnické v Písku, na Střední filmové škole v Čimelicích, na Učňovské škole stavební v Praze-Malešicích. Na katedru české a slovenské literatury FFUK nastoupil v roce 1977, nejen s praxí učitele, ale i se zkušeností z výzkumné práce, neboť předtím krátce pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém ve skupině řešící komplex problémů estetické výchovy. Kromě didaktiky jako svého hlavního oboru (v němž se stal nástupcem doc. Svatopluka Cenka) učil literární kritiku, literaturu po druhé světové válce a literaturu pro mládež. Učitelství z různých zkušeností z vyučovací praxe, literárněvědecká připravenost a především záměr modernizovat literární výchovu ve škole společně stály v pozadí promýšlení problémů oborové didaktiky literární výchovy jako předmětu bohemistického studia a teoretického zázemí školní praxe.

Za dobu působení na univerzitě vydal pro své studenty řadu didaktických textů, např. skripta *Z teorie a praxe vyučování literatury* (1981), kam zařadil i stati literárních kritiků a teoretiků (H. G. Schauera, F. V. Krejčího, O. Hostinského, V. Mathesia, F. Götze aj., zvláště pak J. Mukařovského *Poetiku jako základ literární výchovy na střední škole*), jejichž kritéria umělecké tvorby a názory na úlohu literatury ve společnosti studentům pomohly kriticky hodnotit normalizační požadavky na tzv. pokrokovost umění a školní literární výchovu. Objektivním přístupem a kritičností se vyznačuje i *Literární historie v systému literární výchovy, vzdělání a vyučování na gymnáziu* z roku 1989, s výsledky autorova řešení otázek didaktické transformace cílů, metod a poznatků literární historie ve školní práci s konkrétními uměleckými texty a historickými kontexty.

Didaktické problematice se B. Hoffmann věnoval soustavně jako autor učebnic, inspirován především *Světlem literatury* Felixe Vodičky. Ve školních antologiích literatury uvědoměle navazoval na Vodičkovu koncepci literárního učiva – výběrem uměleckých a kritických textů jak ve smyslu jejich kvality a reprezentativnosti ve vztahu k celku autorova díla a doby, v níž tvořil, tak ve vztahu ke čtenářským a mentálním možnostem studentů

a jejich současným kulturním potřebám. Především je však Hoffmann vodičkovcem ve smyslu otevřenosti literární výchovy světové literární klasice, a to nejen evropské, popř. severoamerické. Jako autor či spoluautor středoškolských antologií je poznamenal vkladem v českém prostředí netradičních ukázek z literatur asijských a jihoamerických. Tuto svou vizi začal naplňovat jako spoluautor už ve třetím díle tzv. Balajkových *Přehledných dějin literatury* v kapitole Světová literatura v druhé polovině 20. století a naplno ji realizoval koncem devadesátých let ve své *Literatuře III a IV*. Výklad o světových literaturách doprovází poučení o literární teorii a interpretaci, také antologie textů obsahují příklady interpretací. Kritériem výběru ukázek zde byl přínos autora a jeho díla pro vývoj světové literatury ve 20. století (magický realismus, postmodernismus). Takto koncipované učebnice najdou plné uplatnění především na gymnáziích, na jiných středních školách mohou být pomůckou výběrově rozšiřující vhléd do světa literatury. Hoffmannův didaktický rukopis je znát i v učebnicích pro ZŠ – spolu s manželkou lingvistkou Janou Hoffmannovou vydali ediční řady *Český jazyk. Literatura a komunikace 6–9 a Český jazyk. Česká a světová literatura*, v nichž je kladen důraz na vztah žánru, slohového postupu a jazykového stylu literární ukázky s učivem slohu, a pomáhají tak učitelé a žáci jak ve výchově literární, tak slohové.

Odborné aktivity jubilanta však nejsou jen didaktické. B. Hoffmann se soustavně věnuje interpretaci moderní literatury. Připomeňme monografii *Vladimír Neff* z roku 1982, Doslov k Neffově *Krásné čarodějce* z téhož roku a studii Závěrečný akord Neffova vypravěčství ve sborníku ÚČL AV ČR *Život je jinde...?* z roku 2002. Trvalý zájem má autor o poezii Václava Hraběte, Jiřího Suchého, o postmodernistické tendence v literatuře, v dramatu a jeho inscenování, jak dosvědčuje řada studií v odborných časopisech, např. v *Iniciálách a České literatuře*, a v univerzitních sbornících. Studie o poetice postmodernistické literatury a dramatu z období přelomu tisíciletí pravidelně představoval formou přednášek účastníkům Letní školy slovanských studií pořádané FFUK a na vědeckých konferencích u nás i v zahraničí. V roce 2008 vyšel *Průvodce díly světové a české literatury*, v němž na pomoc škole B. Hoffmann zpracoval právě hesla o literatuře moderní a postmoderní. Výbor ze svých prací tohoto zaměření uspořádal a zveřejnil s názvem *Na vlnách postmoderny* v roce 2020.

Hoffmannův odborný zájem o divadlo jako o „drama v užití“ je pozoruhodný, jak v kontextu české literární vědy, tak didaktiky. Opomíjenému modernímu a postmodernímu dramatu věnoval v r. 1992 antologii *České drama a divadlo v druhé polovině 20. století: ukázky s komentáři*. Jde o počín výjimečný, představující díla dvanácti českých dramatiků (včetně útvarů malých scén a autorských dramatizací), jež sice není zjevně směřován do školních lavic, ale vzhledem k dosavadní čítané praxi, která minimalizuje výběr ukázek moderního dramatu, je jeho přínos pro literární výchovu nesporný. Zájem o drama a jeho divadelní tvar autor provokuje i nadále. Svou otázkou Kam se poděli dramatikové 20. století? (*Český jazyk a literatura*, 2011–2012, s. 48–50) upozorňuje na disproporcii informací o literárních druzích v obsahu slovníkových příruček, učebnic a ve vyučovací praxi vůbec.

Obdobně inovační je Hoffmannova vize literární výchovy, do níž organicky proniká interpretace sémiotických vztahů mezi literárním textem a výtvarným či hudebním projevem. Tomuto tématu věnoval práce jak didaktické, např. *Pracujeme se Školním vzdělávacím programem: mezioborové vazby Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova*, tak literárněvědecké, resp. synkretické. *Dialogické interpretace* z r. 2015 je titul souboru studií Jany a Bohuslava Hoffmannových, v němž kapitolu Dialogy intersémiotické tvoří

Hoffmannova pojednání o vztazích významové výstavby textu a jeho ilustrací (jistě není náhodou, že jde mj. o českou klasiku přítomnou i v učivu literární výchovy, např. Máchův *Máj*, Němcové *Babička*, Hrabalovy prózy). Spřízněn s Alšem rodnými Miroticemi se v monografii *Český umělec Mikoláš Aleš (1852–1913)*, vydané u příležitosti stého výročí umělceho úmrtí, B. Hoffmann úspěšně pokusil o čtenářsky atraktivní pohled na malíře, kreslíře a ilustrátora ve vztahu k písni, literatuře a divadlu, ale i jako na umělce inspirujícího umělce jiné, např. J. Seiferta a L. Stehlíka nebo A. Jiráka.

Dlouhou kapitolu našeho medailonu by mohlo tvořit uznalé pojednání o Hoffmannově celoživotní spolupráci s českými, slovenskými či polskými literárněvědeckými a didaktickými časopisy. Od 70. let 20. století je pilným přispěvatelem *Českého jazyka a literatury*, od poloviny tohoto desetiletí dosud je členem jeho redakční rady.

Hoffmannovo dílo je úctyhodné rozsahem a aktuálním obsahem. Knihy, články a stati, ať didaktické či jiné, spojuje interpretační metoda práce jako příklad kritického postoje nepřímou vybízející k následování. I v tom se ve vztahu ke čtenářům autor projevuje jako vědecká osobnost, didaktik, jako učitel. I za to mu patří vyslovit úctu a poděkování.

Vážený pane doktore Hoffmanne, milý Slávku, do dalších let Ti přeji za celou redakci *Český jazyk a literatura* hodně zdraví a elánu, pracovní a vůbec životní pohodu, k níž v Tvém případě ať přispívá i rybářské štěstí – Petrův zdar!

## Velikonoce a velikonoční koledování<sup>1</sup>

Jiří Hasil, Ústav bohemistických studií FF UK

jiri.hasil@ff.cuni.cz

Velikonoce spolu s Vánocemi v českém životě a v české kultuře představují jeden z nejvýznamnějších, nejznámějších a zároveň i nejživějších svátků na vesnicích, ale i ve městech v Čechách, na Moravě a ve Slezsku.

Velikonoce zároveň patří i k tradičním svátkům nejstarším, svůj původ mají již v době předkřesťanské, pohanské. Původně to byly svátky jarního slunovratu, svátky jara. Jarní slunovrat v lidech vyvolával naději na novou úrodu, na nový život. Proto se předkřesťanské svátky jara oslavovaly bujarým veselím až orgiemi. Lidé z nich vycházeli „omlazení“ a v očekávání nového života.

Křesťanská církev do období jarních svátků situovala vzpomínku na umučení a vzkříšení Ježíše Krista. Velikonoční svátky, které jsou svátky pohyblivými (velikonoční neděle se slaví první neděli po prvním jarním úplňku; velikonoční pondělí tak může být v rozmezí mezi 22. březnem až 25. dubnem), se staly v průběhu staletí nejvýznamnějšími křesťanskými svátky.

Křesťanské Velikonoce začínají tzv. Svatým neboli Pašijovým týdnem, v jehož průběhu si křesťané všech vyznání připomínají poslední pozemské dny Ježíše Krista, jeho ukřižování a vzkříšení. Dny v tomto týdnu mají svá pojmenování, týden začíná Květnou nedělí a pokračuje Modrým (někde i Žlutým) pondělím, Šedivým úterým, Škaredou neboli Sazometnou středou, Zeleným čtvrtkem, Velkým pátkem, Bílou sobotou a vrcholí Vzkříšením (Božím hodem velikonočním) v neděli. Velikonoční pondělí připomíná pro lidové předkřesťanské tradice.

<sup>1</sup> Tento text vznikl v rámci grantového projektu MK ČR NAKI II, č. DG 16P02B018.

Škaredá středa nese svůj název podle toho, že se v tento den Jidáš mračil na Ježíše, lidé tento den vymetali komíny a uklízeli své příbytky. O Zeleném čtvrtku se naposledy v kostele rozeznávají zvony a varhany (vyzvánění zvonů nahrazuje řehtání či klapání mládeže<sup>2</sup>, Velký pátek je dnem Ježíšova ukřižování a Bílá sobota je vyhrazena pro obnovování křesťanských slibů a křtění dospělých. Bílá sobota končí „nocí všech nocí“ neboli Velkou nocí, neboť tehdy vstal Ježíš Kristus z mrtvých. Tato noc se slaví Velikonoční vigílií. O Velikonoční neděli (Boží hod velikonoční) se odehrává v kostele slavnost Zmrtvýchvstání Páně, která je největší událostí křesťanského církevního roku. Křesťanské Velikonoce pokračují následujících padesát dní a končí slavností Seslání Ducha svatého, Letnicemi.

Lidové velikonoční zvyky mají svůj původ v době předkřesťanské. Patří k nim, kromě přípravy celé řady velikonočních pokrmů (mazanec, beránek, hlavička / nádivka, jidáše...) především malování velikonočních vajec, kraslic a velikonoční koledování neboli pomlázka.

Zdobení vajec je zvyk velmi starodávný. O barvení vajec na červeno máme zprávy už ze starého Egypta. V našem prostředí se vařená nebo vyfouknutá vejce malují ve všech regionech. Jiřina Langhammerová uvádí, že „slovanská tradice obecně zachovala pestrou škálu způsobů malování kraslic se vzory vzájemně souvisejícími a srovnatelnými. Na českém území se rozvinula do specifické šíře. Na kraslicích rozeznáváme řadu zdobných technik, barevností a vzorů, které se liší krajově i dobou“ (Langhammerová, 2004, s. 100). Základní barvou je barva červená, „krásná“, která symbolizuje krev, ale i nový život i Ježíše Krista. Dívky obdarovávají chlapce při koledě právě kraslicemi. V minulosti mohla děvčata na kraslici svobodně napsat vzkaz, často veršovaný, v němž obdarovanému sdělovala i velmi intimní informace, které „slušně vychovaná“ dívka vyslovit nemohla.<sup>3</sup>

Výraz koleda označuje obchůzku po domech – koledování, dárek nebo pohoštění, které za zpívání či přefíkání básničky obdrží koledník. Slovo koleda je všeslovansky rozšířeno, praslovanština jej přejala z latinského *calendae* (první den v měsíci) a pohanští Slované slovem koleda označovali slavnosti spojené se zimním slunovratem. Tímto slovem se označoval i každý první den v měsíci, kdy pohanští kněží obcházeli s modlami po domech a křesťanští kněží se křtem a požehnáním, za které dostávali dary. Je možné sledovat vývoj slova *kalendy – kolenda – koleda*.

Slovo koleda následně označovala *píseň*, která se zpívala během velkých křesťanských svátků (Vánoce, Tří králů, den sv. Řehoře, Velikonoce) při obcházení jednotlivých domů, kdy „si koledují“ koledníci o výslužku, kterou představovalo především jídlo nebo pití.

Zvyk koledování na Velikonoční pondělí se udržel po celém Česku dodnes, koledníky s pomlázkou můžeme potkat i dnes na vesnicích i ve velkých městech včetně Prahy.

Pro velikonoční koledování se vžil i název pomlázka. Slovo *pomlázka* tak má dnes tři významy: jednak je to zvyk (velikonoční koledování), jednak nástroj (spletený svazek nejčastěji vrbových proutků) a jednak výsledek koledování, nejčastěji kraslice, kterou koledník za své koledování obdrží. Český jazykový atlas zachycuje pro slovo pomlázka v prvním významu několik nářečních variant: *pomlázka, kolada, koleda, dynování, malovna, mrskačka, šmerkust, mrskút, šlahachačka, roucačka, šmekústr, šmergust, šmigrust, kyčkovanka, kupačka*.<sup>4</sup> A rovněž tak i pro pomlázku ve významu nástroje: *pamihod, pamihoda, žilka/žila/žila, pomlázka, hodovačka, prut, karabina, důtky, mrskáč, mrskačka, dynovačka, metla, kocar, tatar, kyčka, karabáč, korbáč, metla*.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Lidové názvy pro tuto činnost zachycuje Český jazykový atlas 2 (dále ČJA 2), mapy 451 a 453.

<sup>3</sup> Blíže k názvu kraslice viz nesignovaný článek Kraslice v Naší řeči z r. 1922.

<sup>4</sup> ČJA 2, mapa 461.

<sup>5</sup> ČJA 2, mapa 457.

Pomlázka si dodnes uchovala svůj magický význam. Vrbové proutí, z něhož je pomlázka upletena, do sebe za země nasálo životadárnou sílu a energii. Šlehaním, provázeným rytmickým recitováním či zpěvem koledy, tato síla přechází na šlehanou osobu – dívku, ženu, která je tak „pomlazená“ a získává tak novou životní energii. Důkazem toho je pak i výskání a poskakování pomlazované osoby. Ta se pak koledníkovi odměňuje kraslicí – symbolem nového života. Ze středních Čech, z oblasti východně od Prahy, pochází například tato velikonoční koleda:

Hody, hody, doprovody,  
dejte vejce malovaný,  
nedáte-li malovaný,  
dejte aspoň bílý,  
slepička vám za to snese jiný.

Za kamny v koutku,  
na zeleným proutku  
slepička kokodá, kokodá,  
že mi to vajíčko máte dát.

Pojmenování Velikonoc jako velké noci nebo velkého dne pochází z řeckého slova *μεγάλη ἡμέρα* [megalē hēmera]. Adjektivum velký je zde užito ve významu významný, mimořádný. Tuto motivaci najdeme v řadě, především slovanských, jazyků: *velká noc* (slovenština), *velika noč* (slovinština), *wielkanoc* (polština), *вялікідзень* (běloruština), *великдень* (ukrajinština), *великден* (bulharština) a *велигден* (makedonština). I v češtině se někdy pro Velikonoce užívá názvu *pascha*, převzatého z řeckého *πάσχα* [páscha]<sup>6</sup>, jež je motivováno hebrejským názvem svátku *pesach*. Stejný původ má i latinské *paschae*, odkud bylo převzato do řady dalších jazyků, například do italštiny (*pasqua*), francouzštiny (*pâques*), rumunštiny (*paști*), španělštiny (*pascua*) i ruštiny (*пасха*). Některé jazyky si uchovaly pro Velikonoce názvy z doby pohanské: *Easter* (angličtina) a *Ostern* (němčina). Uvedme ještě pro nás poněkud neprůhledný název maďarský (*húsvét*), chorvatský (*uskrš*) a srbský (*ускрс*).

V českém jazykovém prostředí se pro označení Velikonoc užívá i řady výrazů nářečních, například *červené svátky*, *velkonoce*, *velká noc*, *velkanoc*, *velkonoc*, *velikonoc*, *veliká noc*.<sup>7</sup>

Velikonoce, ať už je chápeme jako největší svátek křesťanský, nebo jako oslavu jara a nového života, se všemi beránky, mazanci, jidášky, nádivkami – hlavičkami, pomlázkami i koledováním tvoří nedílnou součást života českého lidu. Jejich odraz najdeme i v mnohých literárních, výtvarných i hudebních dílech. Velikonoční příběh o ukřižování Ježíše Krista stojí i u počátku české divadelní kultury, tzv. pašijové hry se na mnohých místech v Čechách, na Moravě i ve Slezsku hrály donedávna. A někde, například v Hořicích, jsou živé dodnes. O Velikonocích a velikonočních tradicích se můžeme poučit kupříkladu v publikacích Jiřiny Langhammerové, Valburgy Vavřínové či Věry Frolcové i jinde. Velikonoce jsou součástí našeho života, těš se na ně malí i velcí. A je to tak dobře.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Ze slova *pascha* je odvozen i název velké velikonoční svíce *paškál*, odtud pochází i frazém *Vzít někoho na paškál*.

<sup>7</sup> Srov. ČJA 2, mapa 449.

<sup>8</sup> FROLCOVÁ, V. *Velikonoce v české lidové kultuře*. Praha: Vyšehrad, 2001. LANGHAMMEROVÁ, J. *Lidové zvyky*. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2004. MAREŠ, F. V. České a slovenské vánoce/vianoce. In BLÁHOVÁ, E.; VINTR, (eds.) *Cyrlometodějská tradice a slavistika*. Praha: J. Torst, 2000, s. 573–575. MAREŠ, F. V. Květná neděle „dominica in Palmis“. In BLÁHOVÁ, E.; VINTR, (eds.) *Cyrlometodějská tradice a slavistika*. Praha: J. Torst, 2000, s. 575–576. MICHÁLEK, E. K původu slova koleda a kalendář. *Naše řeč*, 48, 1965, s. 308. Nesign. Kraslice. *Naše řeč*, 6, 1922, s. 206–209. VAVŘINOVÁ, V. *Malá encyklopedie Velikonoc*. Praha: Libri, 2006. Heslo Velikonoce ve Wikipedii. [online] Dostupné z: <<https://cs.wikipedia.org/wiki/Velikonoce>> Kol. *Český jazykový atlas 2*. [online] Dostupný z: <<https://cja.ujc.cas.cz/CJA2/>>



# Odborný seminář Jazyk, text, dialog – vzpomínka na Světlu Čmejrkovou a Františka Daneše

Kateřina Rysová, ÚFAL MFF UK

rysova@ufal.mff.cuni.cz

Jazykovědné sdružení České republiky pořádalo 21. listopadu 2019 v budově Akademie věd ČR v Praze odborný seminář s názvem „Jazyk, text, dialog“. Seminář byl pojat jako vzpomínka na jazykovědce Světlu Čmejrkovou a Františka Daneše. V červenci roku 2019 totiž uběhlo přesně sto let od narození F. Daneše a v únoru 2020 sedmdesát let od narození S. Čmejrkové. Odborný seminář zahájili Jana Hoffmannová a Petr Mareš vzpomínkou na oba zmíněné bohemisty. Poté následovaly dva bloky odborných referátů.

Martin Prošek představil vědecké dílo S. Čmejrkové a F. Daneše a také současný výzkum Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., který na práci těchto jazykovědců v mnohém navazuje. Slavomír Ondrejovič přednesl vzpomínkový referát s názvem „K synergii S. Čmejrkové a F. Daneše“. Následovalo vystoupení Jarmily Panevové, která se zaměřila na setkávání S. Čmejrkové a F. Daneše na poli gramatiky. Marie Čechová přednesla referát „Jak jsme se nesetkali a setkávali s Františkem Danešem“ a doplnila jej o řadu osobních vzpomínek. Poté Jana Hoffmannová a Petr Kaderka promluvili o připravovaném výboru ze studií S. Čmejrkové, přednáška nesla název „Jazyk a dialog v pracích Světlý Čmejrkové“.<sup>1</sup>

Druhý odborný blok zahájila Daniela Slančová představením svého výzkumu sportovních dialogů. Následoval referát Oldřicha Uličného s názvem „Informace, intonace a slovosled (nejen) v NP“. Eva Hajičová představila výzkum rematizátorů provedený na datech paralelního anglicko-českého korpusu. Po bloku referátů následovala odborná diskuze. Odpoledne věnované bohemistům Světle Čmejrkové a Františku Danešovi zakončili jejich kolegové, přátelé a rodinní příslušníci několika osobními vzpomínkami a poděkováním Jazykovědnému sdružení za organizaci tohoto semináře.

## Z literárního muzea: Viktorin Kornel ze Všehrd asi 1460 Chrudim – 21. 9. 1520 Praha

Viktor Viktora, KČJ FPE ZČU v Plzni

vviktora@kcj.zcu.cz

Detaily portrétu Viktorina Kornela ze Všehrd nelze tentokrát doplňovat sytějším zařazením vzpomínek současníků. Základní údaje o jeho životě i působení prostudovali z archivních dokumentů v Chrudimi a v Praze pozdní obrozenci a spolehliví faktografové Antonín František Rybička Skutečský a Hermenegild Jireček ze Samokova. Dodnes všechny výklady o Všehrdovi z těchto objevů vycházejí.

I když Všehrd zažil ostré životní zákruty a na konci života podlehl morové epidemii, byl jinak jeho život klidný a v soukromí harmonický. V roce 2014 a v následujících letech vzbudila pozornost diskuse na stránkách časopisu *Česká literatura*, jež diskontinuitním způsobem hledá nový výklad dějin české literatury v období, jež jsme si zvykli označovat

<sup>1</sup> Recenze této publikace byla uveřejněna v minulém čísle *ČJL*, s. 151–152.

za humanistické, a Všehrd se stal cílem kritické palby – nebyl básník, neměl by být řazen do dějin literatury.<sup>1</sup>

Vezměme vše od počátku. Máme hovořit o Všehrdovi nebo o Kornelovi? Jeho otec je v pramenech zaznamenáván jako Janiček (zemřel před rokem 1483), matka Barbora zemřela před rokem 1492. Náš slavný právník měl ještě bratra Václava. Děkánská kniha pražské artistické fakulty zaznamenává Viktorina Kornela Chrudimského i s latinskou podobou jména (v roce 1484 je v několika variantách uveden decanus Victorinus Cornelii Chrudimensis), od roku 1488 je u jeho jména uváděn predikát ze Všehrd. Chrudimské městské knihy píší jen o Kornelovi, Corneliovi. Nedoložené, ale milé je tvrzení právního historika Karla Malého, který spojuje přijetí jména Viktorin s pobytem syna Jiřího z Poděbrad Viktorina v Chrudimi, když se Všehrd narodil.<sup>2</sup> Do nobilizace byl tedy Všehrd označován jménem nebo jménem místa narození. Příjmení v dnešním smyslu se začínala teprve ustavovat. Logický kompromis nás vede k užívání jména Všehrd.

Stručně k životu. V roce 1483 ukončil Cornelius studium artistické fakulty, získal titul mistra svobodných umění. O rok později se stal jejím děkanem (nesvědčí to jen o kvalitách jeho osobnosti, ale i o personální situaci univerzity, na níž fungovala jediná fakulta). Od roku 1487, kdy fakultu opustil, vstoupil do světa Díké, bohyně spravedlnosti. Získal rovnou závažné prestižní postavení u zemského soudu (předsedal komornímu soudu, do jehož okruhu patřily veškeré majetkové transakce a delikty). Vrcholem kariéry pak byla funkce místopísaře desk zemských (zaznamenávaly veškeré závěry majetkových přesunů, dědických řízení, usnesení zemských sněmů).

Na přelomu 15. a 16. století vedla se šlechtou tuhý politický zápas města – bránila svůj podíl na rozhodování o státních záležitostech. Připravovala se nová organizace státní správy (v roce 1500 bylo přijato Zemské zřízení vladislavské), jež podstatně podpořila šlechtu. Desky zemské byly zásadním pramenným dokumentem pro přípravu reformy. Všehrd se v nich výtečně orientoval, navíc byl členem komise, která zemské zřízení připravovala. Bylo proto nutné ho odstranit. Postačila záminka – v zápisu do desk nepatrně pozměnil úřední formulaci.<sup>3</sup> To bylo v roce 1487, v březnu téhož roku byl propuštěn. Uchýlil se do klidného a respektovaného soukromí, jež mu zajišťovala zámožnost, rodinné poměry dané také klidným manželstvím (i když bylo bezdětné), byl vyhledáván jako erudovaný právní poradce.

Koncem osmdesátých let patřil do humanistického kroužku sdružujícího se kolem Bohuslava Hasištejnského z Lobkovic. Zde poznával zaujetí, s nímž se latinští humanisté zajímali o odkaz antického písemnictví. Jeden z členů kroužku – Augustin Olomoucký – nadneseně Všehrda charakterizoval: „První hvězdou je Bohuslav/ a druhou hvězdou je Kornel./ kolem nich my ostatní, /chybí nám ovšem ta záře.“<sup>4</sup> I sem zasáhla nevráživost, které se sebevědomým humanistům bohatě dostávalo. V roce 1494 přivítal B. Hasištejnský snahy českých utrakvistů o hledání kompromisu s papežstvím. Vzápětí se objevil pamflet parodující Bohuslavovu báseň. Jiný z členů kroužku, Jan Pibra z Pibry, sdělil Bohuslavovi, že autorem je Všehrd. Ten si báseň sice opsal, ale autorství popřel. I to stačilo k doživotní roztržce. Parodie se jmenovala Bič na papeže a ostře Hasištejnského napadala (násilník světa, první narušuje zděděnou ctnost, naučil vyznávat zahálku, panující zvrácenosti, podvody, šalebné úskoky, všude se rozprostírá jalová pověřivost).

<sup>1</sup> FERNÁNDEZ COUCEIRO, E. O národním humanismu, jeho domnělém zakladateli a takzvaném manifestu. *Česká literatura*, 62, 2014, s. 253–268.

<sup>2</sup> MALÝ, K. *České právo v minulosti*. Praha: Orac, 1995, s. 27.

<sup>3</sup> Všehrdova formulace „V. přiznal před úředníky pražskými“ místo obvyklé „V. přiznal před pány úředníky“.

<sup>4</sup> Překlad Karla Aloise Vinařického Slánského.

Po této roztržce se Všehrd obrátil k češtině jako k tvůrčímu jazyku. Model českého humanismu formulovaný prvním dílem *Dějiny české literatury* (1959) vidí v raném období (zhruba 80. léta 15. století – 20. léta 16. století) humanismu dvě konkurující si linie latinský a národní humanismus. V posledním desetiletí vystoupilo několik odborníků a tento model odmítají. Je to otázka diskuse a především problém vymezení humanismu.

První, kdo zdůraznil takzvaný Všehrdův manifest národního humanismu, byl Josef Dobrovský. Ve svých *Dějínách české řeči a literatury* obsáhle citoval Všehrdovu předmluvu k překladu *Knih o napravení padlého*, jež sepsal raný církevní otec Jan Zlatoústý. Všehrd totiž přeložil v devadesátých letech 14. století několik traktátů církevních osobností patřících k ranému křesťanství. Byli to dva biskupové Cyprián (3. století) a především Jan Zlatoústý-Chrisostomos (4. století). Jde o standardní rané křesťanské morálně zaměřené texty související se Starým zákonem. Nešlo tedy o překlad antického odkazu. Ovšem předmluva k Janu Zlatoústému je v dobovém kontextu něčím unikátním: Všehrd hodlá psát česky, nebude rozmnožovat moře latinských textů. Jako Čech se chce učit latině, ale česky bude psát i mluvit. Vtom byl spatřován takzvaný program národního humanismu. Předmluva, která byla vytištěna v roce 1601, přináší i zamyšlení k teorii překladu – má se překládat doslovně, nebo se zřetelem k významu textu? Všehrd přitakává významu. Ale je tu výtka, kterou vydavatelé předmluvy často nechávají stranou. Všehrd upozorňuje na německou literaturu, v níž figurují i překlady starých pohanských spisů, jimiž lze i laiky poučit.

Během devadesátých let 15. století ovšem především vznikalo Všehrdovo životní dílo *O práviech, o súdiech i o dskách země české knihy devatery*. Je to první systematické a syntetizující pojednání o českém právu jako celku, o soudních procesech i úřednicích. Dvě varianty *Knih* ovlivnily autocenzurní ohledy. *Knihy devatery* dedikoval Všehrd svým příznivcům, bratřím Kostkům z Postupic. Jestliže tito tolerantní aristokrati varovali Všehrda před vytištěním první verze, bylo to proto, že autorovy závěry i příklady otevřeně poukazyvaly na sebestřednost i egoismus šlechty. A z dnešního hlediska by se dalo hovořit i o korupci. Vytištěna byla mírnější verze, podstatně ale zůstalo. Druhá verze není nezajímavá právě pro své kontextové souvislosti. Všehrd se odvolává na antické klasiky – Homéra, Platóna, Vergilia, Horatia, Caesara a zásadně na Cicerona. Vyznává spravedlnost, nikoli její přizpůsobování majetným. Podává ruku sirotkům a vdovám. Je přesvědčen o nadřazenosti práva nad válkou. V závěru analyzoval třináct změn (například nestrannost, rovnost před zákonem), jež poskvrňovaly tradici českého práva, kterou považoval za dokonalou. Nevšední je rovněž styl *Knih* s uváděním úsloví, vlastních sentencí a metaforikou přirovnání.

A teď otázka – patří Všehrd do české literatury? Uvědomíme-li si specifický rys starší české literatury – prolínání textů odborného a beletristického zaměření, pak se logicky budeme ptát po řazení Jana Husa, Petra Chelčického, Jana Amose Komenského, vesměs neliterárních tvůrců...

Jiný zorný úhel – během 15. a 16. století vzniklo několik „silných právnických“ děl, například *Knih tovačovská* (Ctibor Tovačovský z Cimburka, 1490), *Zemská zřízení Království českého* (koordinátor Albrecht Rendl z Oušavy, 1500, vladislavské zřízení zemské), *Práva městská* (Brikcí z Licka, 1534), *Práva městská Království českého* (Pavel Kristián z Koldína, 1580, platila do roku 1811). O právní systém doby se opírala většina politických zápasů. Právo pronikalo hluboko do života, ať šlo o majetkové přesuny, závěti, svatební smlouvy... Jako výrazná linie se pak dostávalo i do literatury často v travestované formě – *Frantovy* (*Frantova*) *práva*, *Kšaft a poručenství vepřika Korokota*, *Poručenství pána z Vomiziny*... A tak česká literatura získává jeden ze specifických rysů, kdy právní uvažování nebo jeho náznaky formovaly veřejný život i jednu linii literárního vývoje.

## Nově o Janu Žižkovi

Alena M. Černá, Ústav pro jazyk český

alenacerna@ujc.cas.cz

Čornej, Petr. *Jan Žižka. Život a doba husitského válečníka*. Praha: Nakladatelství Paseka, 2019.

Na podzim minulého roku vyšla publikace, kterou odborná obec se zájmem očekávala. Bylo známo, že jeden z nejznámějších odborníků na historii husitství, Petr Čornej, pracuje (vedle mnohých dalších úkolů) na monografii o Janu Žižkovi. Odborná i zainteresovaná laická veřejnost očekávala novou knihu, která podá komplexní zhodnocení husitského vojevůdce, dlouhá desetiletí – poslední objemná monografie vyšla z pera Josefa Pekaře ve 20. letech minulého století. Historická věda od té doby prošla několika ideologickými převraty v hodnocení husitství, proměnami prošla také metodologie vědy a mnohé nové poznatky dnes umožňují doplnit a zrevidovat staré závěry.

Knihu o více než 850 stranách, která budí respekt už svou fyzickou formou, vydalo pražské Nakladatelství Paseka, které mimochodem loni oslavilo 30. výročí své existence a vydáním publikace o Janu Žižkovi jen potvrdilo svou dobrou kondici i pevné místo mezi nakladatelskými domy. Nejsem odborník na dějiny husitství, proto odborné zhodnocení knížky nechám povolaným a zde podám pouze zprávu o nové publikaci, cítíc se oprávněna k těmto řádkám i tím, že jsem měla čest nahlížet do autorovy tvůrčí kuchyně a seznamovat se průběžně s dílčími výsledky jeho práce.

Výklad o Janu Žižkovi je rozložen do 8 kapitol, které zabírají prvních více než 600 stran textu. Po předělu, jenž tvoří barevná obrazová příloha, následuje dvousetstránkový doprovodný aparát, nezbytná součást vědecké publikace. V knize je tak i formálně logicky oddělena část, jež si najde i čtenáře, který nemusí být erudovaným odborníkem a po publikaci sáhne třeba jen ze zájmu o známou osobnost českých dějin. Není tak „rušen“ podrobnými výkladovými poznámkami a bibliografickými informacemi, bez nichž by se naopak odborník neobešel. Ačkoliv se Čornejova monumentální práce o Janu Žižkovi pravděpodobně nestane příručkou obecně užívanou na nižších stupních škol, i učitel v ní najde mnohá místa, jež může při výuce využít a přiblížit tak husitskou dobu a jejího významného představitele svým žákům a studentům. Na konkrétních případech tak může ilustrovat rozdíly ve středověkém a současném smýšlení a v rozdílném uchopení hodnotového žebříčku. Osobnost Jana Žižky – na jedné straně krutého a nemilosrdného vojáka, na druhé straně šlechtice, královského dvořana a zbožného člověka – k takovým úvahám poskytuje mnoho materiálu.

První slova Čornejova textu zvou čtenáře na vycházku do Žižkova údajného rodiště, do Trocnova – tato slova můžeme symbolicky vnímat i jako pobídku k procházce knihou, která začíná zrozením budoucího husitského předáka, postupně prochází milníky jeho života a končí jeho obrazem v pozdějších epochách. Pouť za Janem Žižkou začíná první kapitolou s názvem *Mládí a zrání*. Je věnovaná Trocnovu, časovým a místním údajům o Žižkově narození, jeho (možnému) příbuzenstvu a také původu příjmení *Žižka*. Do „zrání“ patří i údobí, kdy Žižka působil ve službách jihočeských pánů, ve vojenských službách mimo České království a také jako člověk na okraji společnosti, jako psanec.

Přelom i konec životního úseku hledání představovalo nasazení v polských službách – v bitvě u Grunwaldu v roce 1410.

Už v první kapitole a dále v celé knížce autor pracuje s fakty, ale i mýty a pozdější tradicí, která se ne vždy na faktech zakládala. Jednotlivé složky obrazu osobnosti a působení Jana Žižky od sebe odděluje a předkládá důvody pro jejich (nové) vědecké zhodnocení. Druhá kapitola (*Praha – Čechy – Evropa*) čtenáře zavádí do Prahy, kde sleduje Žižkovy nepříliš jasné stopy v kontextu evropských i českých událostí, které v Praze vyústí ve vypuknutí husitských bouří. *Zrození vojevůdce* je název kapitoly třetí, která začíná líčením akcelerací radikálních nálad stoupenců kazatele Jana Želivského a novoměstskou defenestrací. Mimo jiné Čornej řeší otázku naznačenou některými prameny, zda to byl Jan Žižka, tehdy již muž – dle středověkého vnímání – na pokraji stáří, tehdy ve službách krále Václava IV., který dal pokyn zaútočit na Novoměstskou radnici. Následné násilí, které husité zaměřili proti klášterům a kostelům a dalším sakrálním symbolům, psychicky ani fyzicky nevydržel král Václav – jeho náhlou smrtí ztratil Jan Žižka svého živitele a české země svého panovníka. Václavův skon posílil vášeň davů s cílem vytvořit z Prahy ryze husitské město a postupně se aktivizoval i venkovský husitský proud. Revoluce se šířila po českých zemích. Kapitola čtvrtá s názvem *Tábor a první kruciáta* a kapitola pátá *Žižka před branami* se věnuje působení Jana Žižky v nově založeném Hradišti hory Tábor, nastupujícím centru husitského hnutí, a vojenským akcím na českém jihu a jihozápadě. Autorova pozornost je věnována všem událostem, které měly na Žižkův život a působení vliv; byly to vždy události přímo související s vývojem českých zemí a také středoevropského prostoru – na příklad hledání nového krále po smrti Václava IV. a problematické vnímání „nehodného dědice“ Zikmunda Lucemburského jako českého panovníka. Analyzuje rovněž početná jednání, která měla náboženskou i společenskou situaci v rozbouraných Čechách uklidnit. Spolu s Čornejem a Žižkou se účastníme desítek bitev, které se na českém poli odehrály, z nichž mnohé měly drtivý dopad pro zúčastněné, někdy přímo i pro Jana Žižku. Příkladem je bitva u Prachatic, které autor věnuje pasáž výstižně nazvanou *Prachatický masakr*.

Šestá kapitola s názvem *Jobova noc* začíná podkapitolou s vícevýznamovým názvem *Světlo v temnotách*, která zavede čtenáře opět na hrad Rabí. Tentokrát skončí bitva u tohoto hradu pro vojevůdce velmi nešťastně – zraněním druhého, ještě zdravého, oka, které i přes okamžité léčení v Praze vyústilo v částečnou nebo úplnou slepotu. Ani tato – pro vojevůdce tak fatální událost – neznamenal pro Žižku konec jeho vojenské a vůdcovské kariéry. Sedmá kapitola, *Český východ*, zachycuje Žižku poté, co po roztržkách v domácím Táboře odchází do východních Čech, aby zde vytvořil novou základnu pro nový husitský svaz. Oblast se stává dějištěm několika bitev, které zde Žižka svedl, a také místem rodového sídla – hradu Kalich, po němž se Jan Žižka psal. Závěr kapitoly je věnován Žižkově vojenské výpravě na Moravu proti Zikmundovu zeti vévodovi Albrechtovi v roce 1424. Ta se pro něj stává osudnou, neboť u Přibyslavi umírá na následky onemocnění – na jaké onemocnění přesně Žižka zemřel a kde byl pochován, to je opět téma v odborných kruzích mnohokrát probírané s nejednotným výsledkem, jemuž se i Petr Čornej obsáhle věnuje, včetně situace jeho rodinných pozůstalých.

Poslední, osmá kapitola se jmenuje *Tvář ve stínu* a mapuje vnímání Jana Žižky historií i společností. Akcentuje rozporuplný názor na tuto osobnost, zákonitě závislý na vládnoucí ideologii; osobnost, z níž se stala legenda i kult, se všemi klady i zápory takového vnímání. Tolik v maximální stručnosti nástin obsahu knihy.

Za textem následuje barevná obrazová příloha, která doplňuje desítky černobílých fotografií (reprodukcí dobových rukopisů, různých náčrtků lokalit a dalších vyobrazení) provázejících slovní výklad. Jako tečka za autorským textem určeným také „běžnému“ čtenáři je vytištěna dvoustránka s titulem *Závěrečné slovo*. Kromě poděkování těm, kteří autorovi přispěli k zdárnému dokončení díla, obsahuje osobní zpověď Petra Čorneje – o sobě a o svém údělu. Napsat monografii o Žižkovi charakterizuje jako svůj životní úkol, k němuž byl předurčen již od nejranějšího dětství, kdy mimo jiné během dětských her „operoval“ na pražském Vítkově a u slavného Kafkova pomníku se poprvé setkával s Janem Žižkou. Z celého srdce přejeme autorovi to, že se mu podařilo vytyčený úkol a dávný sen splnit. I když, jak autor píše, „se svíravým pocitem, že se mi dílo nepovedlo tak, jak jsem si vysnil“. Všichni, kdo znají Petra Čorneje a jeho práce, jsou však bez pochyb a vědí, že tato obava je lichá a plyne z pověstné autorovy sebekritičnosti a ze zodpovědnosti vůči historickému bádání i společnosti.

Jak jsem již předeslala, obsah knížky ponechávám specialistům; kniha podnítl nejen další odborná bádání, ale jistě i další debaty o mnohých, dosud uspokojivě neuzavřených hypotézách. Diskuse jsou ostatně hybným motorem vědecké práce. Neoddiskutovatelná je však formální a zvláště jazyková stránka nové knihy. Petr Čornej je proslulý nejen svou erudicí, ale i schopností psát poutavě, s citem pro dramatickou kompozici textu a pro bohatství českého jazyka, který tak bravurně ovládá. Už názvy jednotlivých kapitol a podkapitol nejenže výstižně a lákavě nastiňují obsah textu, ale často jsou i aktualizací a aluzí na současné reálie – zmiňme na příklad názvy typu *Tenkrát za západě* či *Hra o trůny*. Dramaticky otevřené konce jednotlivých kapitol nedají čtenáři jinak než pokračovat v četbě dál, je veden touhou dozvědět se o dalším vývoji událostí. Už jsme zmínili faktické rozčlenění objemné knihy na dvě části, z níž první je určena pro kohokoliv, druhá, s poznámkovým aparátem nezvyklé šíře a podrobnosti, především pro odborníky. „Uživatelsky přátelské“ je i oddělení jednotlivých kapitol černou stránkou, která usnadňuje orientaci v knize. Nakladatelství je nutno pochválit nejen (ale v první řadě) za trefu do černého při zasazení knihy do svého edičního plánu, ale i za redakční a technickou práci. Černobílé i barevné obrázky jsou vytištěny ve výborné kvalitě. Jejich množství je adekvátní k textu – vhodně jej doprovázejí a doplňují psané informace a přitom nevytvářejí z publikace obrázkovou knížku. Závěrečný osobní a místní rejstřík, který vždy představuje postrach všech autorů a redaktorů, je proveden pečlivě a přehledně a beze zbytku splňuje funkci nepostradatelné pomůcky při práci s knihou.

Závěrem lze konstatovat, že česká veřejnost dostala do rukou knihu, která je výjimečná: svým obsahem i svou formou. A nelze než zakončit adresnou poznámkou: Petře Čorneji, bez obav – úkol je splněn a sen se stal skutečností.