

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

**5**  
2020–2021

**FRAUS**

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

**Vedoucí redaktorka:**

prof. PhDr. Marie Cechová, 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.,  
 doc. 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. 5. 2021.

sazba: Olga Kuchtová

Vytisknuto 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 2021

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

**Obsah****Studie a články**

Starší česká literatura o střetu kultur <i>Jiří Novotný, Tereza Křenková</i> .....	209
Výuka administrativního stylu na střední škole a její kritická místa v diskursu učitelů <i>Jana Kovářová</i> .....	214
U způsobu oznamovacího také čas <i>Luboš Veselý</i> .....	222
Bulharské střípky v životě a díle Boženy Němcové <i>Sylvia Georgieva</i> .....	229
Je možné měřit češtinu? <i>Helena Chýlová</i> .....	235

**Z nové umělecké literatury**

Nevážně o vážných věcech. Na okraj současné české poezie <i>Martin Lukáš</i> .....	242
--	-----

**Jazyková poradna**

Určování druhu adjektiv <i>Ivana Svobodová</i> .....	247
---	-----

**Rozhledy**

Přemysl Hauser – učitel a vědec <i>Květoslava Klímová</i> .....	248
Helena Chýlová jubilující <i>Martin Prošek</i> .....	250
Z literárního muzea: Ladislav Stehlík <i>Vladimír Novotný</i> .....	252

**Literatura**

Literární výchova jako pedagogika volného času <i>Miloš Zelenka</i> .....	254
Obohacující putování od praxe k teorii a zase zpět <i>Jana Svobodová</i> .....	255

**Český jazyk a literatura, ročník 71**

Obsah ročníku 2020–2021 .....	259
-------------------------------	-----

## Starší česká literatura o střetu kultur<sup>1</sup>

Jiří Novotný, Tereza Křenková, FPE ZČU v Plzni

jirinov@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** Čechy, raný středověk, literatura, hagiografie, historiografie

**Key words:** the Czech lands, early middle ages, literature, hagiography, historiography

### Older Czech Literature on Cultural Conflict

Our ancestors had to deal with problems similar to ours. Some difficulties of life in early medieval society are mentioned in some of the oldest literary works. We have selected some instructive passages and we comment them to illustrate it.

Žáci a studenti všech typů škol se pedagogů občas ptají, proč jsou nuceni ke studiu určitých témat, která považují – nahlížíme-li na ně optikou moderní doby – za zastaralá, neaktuální, samoúčelná, a tedy i zbytečná. Existují dva základní přístupy limitující možnou odpověď pedagogické autority; prvním je právě přístup autoritativní: „Řekl (řekla) jsem a vy to uděláte; dobře vím, proč vyžadují plnění uloženého zadání.“ a jako druhý se nabízí přístup komunikativní, kdy dojde ke stručnému a akceptovatelnému vysvětlení důvodů, které učitele vedou k zadání úkolu, požadavku.

Nad takovými, stále se opakujícími situacemi se v příspěvku zamýšlíme z několika důvodů. Podobné výtky studentů se totiž objevují i při studiu na vysoké škole – i v prostředí instituce vzdělávající a vychovávající budoucí pedagogy.

Studenti učitelství uvádějí řadu nelichotivých příkladů, kdy jim byly v minulosti určité předměty nezaujatými či méně zodpovědnými vyučujícími buď přímo zoškliveny, nebo byly nároky kladené na studium (kupříkladu starší literatura) tak nízké, že už se o nějakém „vzdělávání“ ani hovořit nedá.<sup>2</sup> Jedná se o obory zabývající se staršími vývojovými etapami lidské společnosti a kultury (dějepis, český jazyk) i o předměty disponující silným interdisciplinárním potenciálem vůči literární vědě (zeměpis, společenské vědy atp.).

Současně ale studenti prvního ročníku učitelství českého jazyka a literatury uvádějí, že je při respektování určité míry náročnosti, kvality a uplatňování interdisciplinárních vztahů látka nejen zaujala, ale dokonce si ji oblíbili. Proč tomu tak je?

Nepochybně proto, že se část pedagogické veřejnosti hrubě mýlí. Iluzorní představa žáka či studenta, jenž neprojevuje zájem o národní minulost, protože prostě takový je a stejná je i dnešní mládež, je naprosto scestná. Žáci a studenti mají zájem, chtějí, těší se a často ani sami ještě nevědí, co všechno je může zajímat a bavit, čemu později propadnou. Přiznejme si, že k otevírání obzorů, k objevování dosud nepoznaného a netušeného má každá kvalitní vzdělávací instituce směřovat, to ji má

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl v rámci projektu BAPE 2020 na KČJ FPE ZČU.

<sup>2</sup> Vycházíme z pravidelných rozhovorů se studenty i z dostupných dat univerzitního portálu hodnocení kvality výuky.

naplňovat. Na druhé straně pomyslného břehu „školní řeky“ ovšem musí stát motivující, zapálená, prakticky zaměřená, vzdělaná a empatická osobnost. A takových osobností je v našem školství celá řada.

Podívejme se proto na několik motivačně silných a dosud aktuálních tematických celků, se kterými mohou osobnosti, o nichž byla řeč, pracovat.

Autoři příspěvku (pedagog přednášející starší českou literaturu na Fakultě pedagogické v Plzni a studentka druhého ročníku bakalářského studia českého jazyka) v rámci fakultního projektu pracovali na excerpce vybrané tematiky latinských a staroslověnských textů nejstarší české raně středověké tvorby (10.–12. století), jejíž potenciálu mohou nejen v oblasti literárního vzdělávání šikovní učitelé bohatě využívat.

Zajímaly je palčivé otázky dnešního světa (sousedské i mezistátní animozity, náboženské střety, migrace atp.) a ve starých památkách hledali určité paralely, na nichž je možné ilustrovat, jak a za jakých nesmírných obětí se s podobnými výzvami naši předkové vyrovnávali. Současně si ověřili, že hledáme-li, najdeme, a toužíme-li po poučení a chceme-li se učit z odkazu předků, býváme poučeni.

Nejstarší domácí tvorba 2. poloviny 10. století vznikala v obtížných a nepřehledných společenských podmínkách konstituování raně středověkých státních útvarů; v naší oblasti na pozadí střetu starého (pohanského) a nového (křesťanského) světa (Novotný, 2018, s. 34–48). Pokud dnes nacházíme ve starých textech aktuální motivy, pak rozhodně netvrdíme, že učitelé musí s uvažovanými tematickými celky pracovat, ale rozhodně tvrdíme, že by měli být s touto nesmírně zajímavou a poučnou tematikou konfrontováni a měla by se stát nedílnou součástí jejich vědomostního, odborného portfolia. Přejdeme tedy k charakteristice jednotlivých stěžejních motivů.

## **Konverze a starý řád**

Jedná se o zásadní motiv nejstarší domácí hagiografie. Konvertita – křtěný kníže (a jeho žena) – se ostentativně zřiká pohanské minulosti, ale v literárních textech sledujeme i poměrně nečekanou hyperbolizaci bývalých pohanských nectností čerstvého konvertity, který měl být ilustrativním příkladem pevnosti ve víře: *Ta, když byla ještě mladičká, obětovala modlám a často velmi zaníceně se oddávala jejich uctívání* (Chaloupecký, 1942, s. 60). Taková literární zobrazení byla přímo determinována požadavky doby a silící křesťanské víry; raně středověcí autoři záměrně volili silné kompoziční kontrasty se zdůrazněním radikální proměny knížecího konvertity.

Zcela záměrně hyperbolizovali staré, původně pohanské bloudění vládnoucího knížete (a jeho ženy), aby o to více vynikla knížecí cesta za Světlem světa (Kristem), knížecí cesta *Dei gratia* (z boží milosti), cesta vůdce a vládce předurčeného k uzurpací centrální moci a k založení vládnoucí dynastie.

Ptáme-li se dnes, co s tím, k čemu to, odpovíme souhrnem určitých tezí. Často se dnes – my lidé globalizovaného světa – lehkou a bez výčitek zřikáme všeho tradičního, národního, léty prověřeného, na čem bychom naopak měli stavět, co bychom měli rozvíjet. Často si nevážíme národní minulosti a obětí předků. Často naše děti nevychováme k účtům před historií lidstva, nenabízíme jim historické poučení. Naši

vůdcové nás často sofistikovaně a promyšleně odvádějí od tradičních sfér, vyzkoušených a ověřených hodnot, jejichž součástí jsme byli více než tisíc let. Současní představitelé státní moci často touží tolik po moci a penězích, že jsou připraveni – jako i některé postavy naší minulosti – zřít se národního společenství, přátel, a dokonce i vlastních předků či rodinných příslušníků. Na ochranu tzv. osoby blízké pamatovaly již právní památky 9. století, jako například proslulý velkomoravský *Zákon sudnyj ljudem* a neméně zajímavý *Penitenciál*, nabádající k reflexi nedělitelnosti rodiny a respektu k tradičním etickým hodnotám: *Mluví-li rodiče a děti proti sobě, ať se jim nevěří. (...) Hněvá-li se kdo na bratra svého, kolik dní chová hněv, tolik ať se postí o chlebě a vodě.* V případě druhé, penitenciální citace ale připomínáme, že pojem *bratr*, nemusí odpovídat rodnému bratru, nýbrž obecněji vnímanému věřícímu – *bratru v Kristu* (Vašica, 1996, s. 196, 220). Do které kulturní sféry tedy historicky patří soudobá česká společnost?

### Všeobjímající násilí

Podrobná sonda do různých podob násilí zmiňovaných raně středověkými texty by vydala na rozsáhlý román. Omezme se zde však na několik poučných záležitostí. Řada textů přináší informace o praktikovaném otrokářství (včetně obchodu s otroky), které stálo za ekonomickou podstatou fungování řady raně středověkých států, tedy i toho našeho.

Podhradí pražské metropole bylo od 10. století proslulým středoevropským trhem s otroky, nezřídka křesťanskými zajatci a přesídlenci: *Město Frága je vystavěno z kamene a vápna a je největším městem co do obchodu. Přicházejí sem z města Kráková Rusové a Slované se zbožím. A z krajin Turků muslimové, židé a Turci rovněž se zbožím a obchodními mincemi. Ti vyvážejí od nich otroky, cín a různé kožešiny. Jejich země je nejlepší zemí severu a nejzásobenější v potravinách.*<sup>3</sup>

Zpráva člena poselstva cordobského chalífy al-Hakama II. k císaři Otovi I., Ibráhíma ibn Jákúba, dochovaná v díle španělsko-arabského geografa Abri Obaida al-Bakrího, o Čechách šedesátých let 10. století není ojedinělou zmínkou o středoevropském otrokářství. Podobně nás informují nejstarší legendy i Kosmova *Kronika Čechů*.

Násilí na ženách i dětech také uvádějí nejstarší legendy – ludmilské, václavské i vojtěšské. Za korunu všeho však můžeme považovat informace Kosmovy *Kroniky Čechů* i *Kosmových pokračovatelů* – například *Jarlocha*. Svatovítský děkan shromáždil řadu zpráv, dnes těžko publikovatelných. Upozorníme alespoň na předstírané i faktické únosy (rozuzlení dívčí války, postup Břetislava I.), na utýrání první ženy knížete Vratislava II., na systematické a definitivní vyvražďení rodu Vršovců (včetně nemluvnat) roku 1108.<sup>4</sup>

Opět přistoupíme ke kumulaci několika prostých tezí, nyní v podobě řečnických otázek: Neupřednostňujeme obecně přijímané násilí, na které si pomalu zvykáme,

<sup>3</sup> *Minulost našeho státu v dokumentech.* Praha: Svoboda, 1971, s. 27.

<sup>4</sup> *Kosmova kronika.* Praha: Svoboda, 1975, s. 168–169.

před konstruktivním dialogem, během něhož má vítězit síla myšlenek a argumentů nad hrubou a nekultivovanou fyzickou potencí? Nebohatne dnešní – východní i západní – civilizace (které s oblibou říkáme „moderní“) také z otrocké práce? Nedochozí v určitých částech světa k programovému zotročování lidí a k obchodu s nimi?

## Fatální epidemie

Řada středověkých literárních památek zmiňuje rozličné astronomické jevy: zatmění slunce, komety, meteority; další zprávy vypovídají o rozmarech počasí: neúrody, květnové mrazy, povodně, vichřice; objevují se také epidemie, i když jen obecně specifikované umírání dobytka i lidí (hladomory či epidemie?).<sup>5</sup> Umírání však nebyla ve středověku věnována taková pozornost, jakou bychom dnes asi očekávali; není se čemu divit, smrt byla pro středověkého člověka jen logickým vyústěním jeho životního běhu a boží řád nebylo radno více komentovat, natož zpochybňovat.

Středověká společnost se nepochybně potýkala s různými druhy epidemií a dlužno podotknout, že na vině byla stále se zvyšující migrace obyvatelstva související s náboženskými i obchodními cestami, s diplomacii, s válečnými operacemi, s kulturní výměnou atp.

Nyní se nabízí další řada otázek, ale nebudeme je publikovat – každý ať si je po přečtení primárních historických textů položí sám, ať se ptá na to, co ho zajímá, a sám si odpovídá. A ještě jedna poznámka: přestože literární tvorba 19. století nijak nesouvisí s naším tématem, neodpustíme si – s ohledem na současnou situaci ve světě – zmínit další souvislosti týkající se epidemií. Nemusíme totiž nutně zkoumat jen texty starší literatury, existuje rozsáhlá, moderní, novodobá historická próza reflektující minulost naší země. Jistě si mnozí vzpomenou na povídky B. Němcové či na skvělou Jiráskovu tetralogii *U nás*, kde najdeme až překvapivě shodné paralely s dnešní nejistou dobou, především v líčení epidemie cholery v první polovině 19. věku postupující od východu a devastující populace chudých i bohatých, bezbranných i mocných.

A další – tentokrát morové epidemie týkající se především vrcholného středověku a raného novověku – najdeme v nepřeborné řadě titulů historické prózy u nás i v zahraničí. Středověcí intelektuálové se věnovali problematice morových ran v různých oblastech života odrážejících se v literární tvorbě.<sup>6</sup> Kupříkladu homiletika poskytuje od středověku až po baroko nepřeborné množství informací útěšného charakteru, ale především doporučení směřujících k ochraně před devastáčními přírodními vlivy vyvolanými lidskou nezodpovědností, bezohledností, touhou po majetku... zkrátka lidskou „prostotou ducha“. Kazatelé dokázali před stovkami let nabádat a doporučovat, dokázali se postavit před věřící tváří v tvář. Od úpěnlivých proseb k Bohu až po konkrétní doporučení správných – převážně preventivních – postupů vše směřovalo hlavně k tomu, aby nebezpečí co nejrychleji odeznělo.

Jedná se však – jako je tomu u novověké prózy – o pozdější období, která v naší zemi reprezentují 14. století a doby mladší, takže se již pohybuje mimo rámec studia raně středověkých literárních pramenů.

<sup>5</sup> Především u Kosmy a jeho pokračovatele Kanovníka vyšehradského (12. století).

<sup>6</sup> Historiografie, homiletika, lékařské spisy a texty zaměřené zoologicky i botanicky atp.

## Cizozemci a my

Na vlnách xenofobie, nenávisti a rozličných sofistických manipulací se v současné době nese diskuse o možných příčinách i důsledcích migrace. A není třeba se obávat o křesťanství (jak někteří tvrdí), neboť to si svým jednáním bereme sami; silná a pevná víra se nestrachuje před jinou silnou a pevnou vírou – masivní a poctivě vybudované základy odolají i zemětřesení. Měli bychom se ale začít obávat o ztrátu lidství, obecně vnímaného a posuzovaného ze všech úhlů pohledu.

Český národ by neexistoval nebýt přizpůsobivosti a předvídativosti dávných generací, které dokázaly občas přijmout či trpělivě poznávat i to, co na samém počátku působilo cizorodě, škodlivě a devastačně. Nehovoříme nyní pouze o christianizaci země, nýbrž také o přebírání technických poznatků, forem hospodaření, kulturních vymožeností – na první pohled škodlivých a neorganických, dokonce nebezpečných. Naši předkové však dokázali (jako i mnozí z nás dnes) přijímat a asimilovat cizí obyvatelstvo; ovšem je také pravda, že často hledali azyl za hranicemi země. Tady se jedná o nejen českou specialitu prolínající dějinami až do 20. století, nepochybně odrážející autoritativní a totalitní formace různých historických epoch, bigotní lpění na tom, co výrazná část především intelektuální elity země nemohla za žádných okolností akceptovat a přijmout.

Chceme-li dnes zkoumat obdobné problémy v raném středověku, sáhneme po nejstarších legendách (*Fuit, Crescente, Kristián*), ale především po nejstarší národní historiografii. Jen Kosmova *Kronika Čechů* nabízí množství příkladů, kdy naši předkové hledali ochranu v zahraničí – nezřídka členové panujícího roku – a jak se naopak chovali k cizincům; příklady kladné i záporné. A korunou všeho mohou být informace svatovítského kanovníka Vincencia o tom, jak na naše válečné „hrdiny“ nahlížela část severoitalské populace v polovině 12. století, během slavného tažení knížete Vladislava II., na které jsme my dnes povětšinou paradoxně hrdí.

Za nesmírně důležité považujeme zprávy o nuceném i dobrovolném přesídlování lidí, nejen zprávy literární povahy, nýbrž i lingvistické – česká toponyma dokládající přesídlování v středoevropském prostoru (např. obce Hedčany, Poláky, Úherce, Milčeves, Srby, Pšov atp.). Nucené přesídlování je významný fenomén, s jehož neblahými důsledky se potýká řada zemí dodnes.

## Sousedská empatie

Jedním ze základních parametrů vzájemného soužití jsou dobré sousedské vztahy. Sáhneme si proto do svědomí, kolik z nás v minulosti situovalo mládež do role kritiků toho ne našeho, a tedy jiného, cizího, jen sousedského... kolik sportovních trenérů učí děti odmala nenávidět i lehkomyšlně zraňovat; ne si hrát, nýbrž především vítězit – nad protivníky, takřka nepřáteli. Řada z nás se také jinak chová k občanům vlastní obce či svého státu a jinak k těm druhým z obce jiné a ze státu cizího.

Jenomže jsme pořád jen malými obyvateli planety Země; podle Jana Skácela „hrbáčky času přítomného“ a podle Otokara Březiny „lidmi opilými krví“, kteří by měli spíš toužit po „hře čistších tónů“.

Nejlépe tu naši „sousedskou nedostatečnost“ zřejmě formuloval legendista Kristián již na sklonku 10. století, když lakonicky charakterizoval základní etické poselství lidstva a současně nabídl jednoduché varování: (...) *poněvadž není obcování světa s temnotami, ani smíru mezi Kristem a Belialém. A tyto příklady se vztahují patrně i na nás, kteří se pokoušíme v týchž stopách kráčet, poněvadž ten, kdo spatří hořeti dům souseda svého, musí míti starost o svůj vlastní* (Ludvíkovský, 1978, s. 17).

## **Prameny a literatura**

CHALOUPECKÝ, V. *Na úsvitu křesťanství*. Praha: Evropský literární klub, 1942.

*Kosmova kronika*. Praha: Svoboda, 1975.

LUDVÍKOVSKÝ, J. *Kristiánova legenda*. Praha: Vyšehrad, 1978.

*Minulost našeho státu v dokumentech*. Praha: Svoboda, 1971.

NOVOTNÝ, J. Motiv konverze v nejstarší české hagiografii. In *Obcy czy inny w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: UAM w Poznaniu, Instytut Filologii Słowiańskiej, 2018, s. 35–48.

VAŠICA, J. *Literární památky epochy velkomoravské*. Praha: Vyšehrad, 1996.

## **Výuka administrativního stylu na střední škole a její kritická místa v diskursu učitelů**

Jana Kovářová, PedF UK

jana.kovarova@pedf.cuni.cz

**Klíčová slova:** administrativní styl, střední škola, učitelé, český jazyk a literatura, kritická místa

**Key words:** administrative style, secondary school, teachers, Czech Language and Literature, critical places

### **Teachers' Discourse on Teaching Administrative Style and Overcoming Its Critical Places at Secondary Schools**

The paper focuses on the teachers' view of teaching administrative style, where they perceive the critical places of administrative style to be and what practises they use to overcome the problems. The research also revealed some more complex relations in secondary teaching writing and in developing communicative skills.

Níže zmíněný text je modelovým příkladem žádosti, která přijde učiteli e-mailem: (*předmět zprávy chybí*)

*Dobrý den,  
Můžete mi poslat materiály ze včerejší přednášky? Děkuji.*

Zdánlivě jednoznačné sdělení přestává být jasné v okamžiku, kdy vedeme několik přednášek z různých předmětů a e-mail byl odeslán chvíli po půlnoci, a tak není zřejmé, referuje-li k právě uplynulému dni, nebo ke dni ještě předcházejícímu. Situaci nám neulehčí ani předmět zprávy, protože chybí, ani totožnost pisatele, protože



neuvedl své jméno a z adresy abcd@gmail.com se vyčíst nedá. Chybí zde i oslovení a pozdrav; žádost by mohla být zdvořilejší a neměla by obsahovat pravopisnou chybu.

Během našeho dosavadního středoškolského a vysokoškolského pedagogického působení jsme mnohokrát narazili na to, že oficiální písemná komunikace, kterou s námi žáci a studenti vedli<sup>1</sup>, nebyla z jazykového, věcného ani formálního hlediska na uspokojivé úrovni. Zajímá nás, co je příčinou neutěšeného stavu některých žákovských a studentských textů, zda nedostatky pramení z jistých kritických míst<sup>2</sup> výuky tohoto učiva na střední škole, z přístupu učitelů či zda příčiny leží někde jinde. Otázku sice zkoumáme širěji, ale zde se omezíme pouze na sondu do pedagogického myšlení středoškolských učitelů českého jazyka a literatury.

## Metodologie

Základní otázka naší výzkumné sondy je formulována poměrně obecně: *Jak probíhá výuka administrativního stylu na středních školách z pohledu učitelů?*

Vzhledem k povaze otázky jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum, přičemž jsme jako výzkumnou metodu zvolili polostrukturované rozhovory<sup>3</sup>.

Celkem jsme provedli osm rozhovorů v délce 30–45 minut, rozhovory byly uskutečněny mezi únorem 2019 a lednem 2020. Respondenti (tj. 6 žen a 2 muži) jsou učitelé českého jazyka a literatury s dlouholetou praxí (10–45 let, průměrná délka praxe 25 let) působící na gymnáziích a středních odborných školách v Praze a Středočeském kraji, polovina z nich má přitom zkušenosti z několika typů středních škol (tj. gymnáziium a střední odborná škola, popř. střední odborné učiliště). Vzorek se nedá pokládat za reprezentativní, ale pro naše účely jej pokládáme za dostatečný. Se vzrůstajícím počtem rozhovorů se totiž sbíraná data začala opakovat a docházelo k jejich saturaci.

Při analýze rozhovorů jsme nejprve použili otevřené kódování a poté jsme získaná data interpretovali pomocí techniky „vyložení karet“<sup>4</sup>.

## Výzkumná zjištění

### Organizační podmínky výuky

Učivo o administrativním stylu je zařazeno jak v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, tak v *Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělání*, proto je součástí ŠVP všech škol, na nichž působí naši respondenti. Administrativní styl přitom vyučují jako blok ve druhém či třetím ročníku v hodinách věnovaných jazyku a komunikační výchově. Všichni učitelé se k vybraným útvarům ještě vrací ve čtvrtém ročníku při přípravě na maturitu.

<sup>1</sup> Nejčastěji se jednalo o různé žádosti, dotazy a omluvy apod. ve formě e-mailu.

<sup>2</sup> „Jde o oblasti, v nichž žáci často a opakovaně selhávají.“ RENDL, M.; VONDROVÁ, N., 2014, s. 7.

<sup>3</sup> Blíže viz ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K., 2014, s. 160.

<sup>4</sup> Tato technika obnáší výběr relevantních kategorií, které vyvstanou při otevřeném kódování, jejich seřazení do určité linky či obrazu a následný popis těchto vzájemně propojených kategorií. Blíže viz ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K., 2014, s. 226–227.

Administrativnímu stylu respondenti věnují 4 až 10 hodin středoškolské výuky a tento počet považují za uspokojivý až ideální. Množství času, které učitelé tomuto tématu věnují, závisí především na důležitosti, kterou mu subjektivně přisuzují. Více času vybranému učivu věnují ti, kteří je považují za důležité, a to zejména z hlediska uplatnitelnosti v reálném životě, méně ti, kteří je považují za „nutné zlo“ a úlitbu státní maturitě<sup>5</sup> či nemají subjektivně toto učivo rádi (*Nebaví mě to, to se přiznám rovnou, nebaví, ale je to nutný, jako jo, je s tím obeznámit, no.*).

Učitelé používají ve výuce různé středoškolské učebnice jazyka a komunikační výchovy, ovšem shodli se na tom, že při výuce slohu a zejména při výuce administrativního stylu učebnice používají minimálně či vůbec a materiály k výuce čerpají především z jiných zdrojů. Hlavním deklarovaným důvodem je to, že učebnice obsahují málo příkladů, vzorů; objevil se dokonce názor, že tato nedostatečnost je snad záměrná: *Já bych řek, že voni ti autoři asi trošku počítaj s tím, že ti učitelé pracujou hlavou i se svýma materiálama. Někdy mi to tak připadá. Já vůbec, co se týče slohový výuky, tak si myslím, že ty učebnice nejsou vyhovující. Naopak všichni učitelé využívají materiály uveřejněné na stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání*<sup>6</sup>.

### **Administrativní styl ve vztahu k cílům výuky jazyka a komunikační výchovy**

Souhlasíme s názorem T. Janíka, že „kategorie cílů má pro učitele klíčový význam, neboť orientuje jeho jednání určitým směrem.“ (Janík, 2007, s. 16). Abychom tedy mohli ukotvit výuku administrativního stylu v celkovém učitelově pojetí výuky, je potřeba povšimnout si vztahu mezi tímto tématem a cíli, které si učitel klade. Výpovědi respondentů se v tomto ohledu – možná překvapivě – příliš nelišily. Cíle, které si učitelé kladou, jsou veskrze komunikační, ani jeden z učitelů nezmínil teoretické lingvistické znalosti. Všeobecný konsenzus panuje v tom, že by žáci po absolvování střední školy měli být schopni vytvořit smysluplný psaný, popř. mluvený projev (mluvený projev ovšem nezmiňují všichni<sup>7</sup>), jímž by dokázali srozumitelně a adekvátně dané komunikační situaci sdělit to, co si sdělit přejí: (...) *aby dokázali napsat text, ze kterého bude patrný, co vlastně chtěj, kterej bude mít hlavu a patu a kterej bude odpovídat komunikační situaci, ve který vlastně ten text jako vzniká. To myslím, že je nejdůležitější.*; (...) *aby zformuloval to, co chce zformulovat, a aby to mělo tu platnost, kterou chce, aby to mělo.* Učivo o administrativním stylu tedy souzní cíli, ke kterým učitelé chtějí i mají (dle RVP) směřovat.

### **Realizace vyučovacího procesu**

Klíčem k výběru konkrétních slohových útvarů, které učitelé probírají, je jednak jejich výskyt v písemné části maturitní zkoušky, jednak jejich praktická využitelnost

<sup>5</sup> Jakkoli můžeme polemizovat o smyslu zadávání administrativních útvarů v písemné části maturitní zkoušky (protože u nich jde jen o naplňování předepsaných schémat), v praxi je vždy jedno z nabízených témat útvarem administrativního stylu.

<sup>6</sup> Viz [on-line] Dostupné z: <<https://cermat.cz/>>

<sup>7</sup> Zřejmě to souvisí s tradičním vnímání slohu jako disciplíny převážně písemné.

v běžném životě.<sup>8</sup> Na základě těchto dvou kritérií (žádná další neuvádějí) všichni dotazovaní učitelé píšou se žáky motivační dopis, životopis a žádost. Výběr dalších případných vyučovaných slohových útvarů je pak individuální, ale stále vychází z výše popsaných kritérií.

Výuce dominuje podle učitelů práce s psaným textem. Klíčovou částí expozice učiva je podle výpovědí všech respondentů analýza předem vybraných textů, v nichž studenti hledají, zobecňují, porovnávají atd. typické rysy administrativního stylu či konkrétních slohových útvarů. Někteří učitelé dávají přednost induktivnímu postupu, kdy studenti objevují rysy textů sami, jiní postupují deduktivně, studentům poskytou teoretický základ, např. jim prozradí znaky administrativního stylu, a studenti je poté mají v textech vyhledat. Po analýze textů následuje fáze vlastní produkce, někdy rozdělená do „cvičné“ a „ostré“ fáze. Ti učitelé, pro které je důležitějším aspektem maturita, dávají často žákům zpracovat některé z témat uveřejněných na stránkách CERMAT, a ti, pro které je důležitější „propojení s životní realitou“, nechávají např. žáky najít si skutečný inzerát s nabídkou zaměstnání a napsat k němu adekvátní motivační dopis, žádost o místo apod.

Důležitou částí vyučovacího procesu je tu zpětná vazba a práce s chybou. Zde je prostor pro to, aby žáci učivo kriticky promysleli a skutečně si je vnitřně osvojili a upevnili. Učitelé nejčastěji provádějí klasickou zpětnou vazbu, tj. žakovské práce vyberou, opraví, popř. i oznámkují a pak je vrátí žákům. Chyby opakující se ve více pracích učitelé proberou s celou skupinou. Na základě vlastní zkušenosti se však domníváme, že tento postup není příliš efektivní, protože žáky nepodněcuje k vlastní aktivitě. Většina žáků opravám nevěnuje dostatečnou pozornost (obzvláště byla-li práce hodnocena známkou, je zájem žáků naprosto saturován informací o známce). Pokud je navíc práce opravena tím způsobem, že si má žák pouze přečíst správné řešení a není nucen na chybu sám přijít a opravit ji, je šance, že si žák osvojí náležitou podobu, velmi nízká. Navíc většina učitelů vypovídá o tom, že „opraví chyby“ či společně se žáky „hledají chyby“, „mluví s nimi o chybách“ atd. Pouze jedna respondentka uvedla, že z odevzdaných prací vybere jednu jako modelovou, anonymizuje ji a společně se žáky v ní hledají pozitiva i negativa. Tento přístup pokládáme za mnohem vhodnější, protože žáci jsou pochvalou pozitivně motivováni a zažívají i pocit úspěchu, nikoliv jen pocit nezdaru při pohledu na označené (příp. i odstraněné) nedostatky. Respondentka zároveň žáky pozitivně motivuje (možností zlepšení známky za přepracovaný text) k vlastní další aktivitě, kdy musejí k chybám přistoupit uvědoměle a skutečně se nad nápravou zamyslet.

### **Kritická místa a způsoby jejich překonávání**

Administrativní styl má mezi ostatními funkčními styly zvláštní postavení, což vyplývá z podstaty jeho charakteru.<sup>9</sup> Výuka se zde vymyká obecnému požadavku,

<sup>8</sup> Tato dvě kritéria by měla logicky být v souladu, ale existují výjimky: např. životopis pokládají učitelé za důležitý pro praktický život, ale v zadáních písemné části maturitní zkoušky se tento útvar neobjevuje.

<sup>9</sup> Rozumíme tím zejména to, že patří mezi styly věcně sdělné, je značně automatizovaný a často využívá textových vzorců.

že „... by neměla ulpívat na prostém naplňování předem daných modelů a textových vzorců.“ (Čechová, 1998, s. 41). Koneckonců všichni vyučující se shodnou v tom, že při výuce jednotlivých slohových útvarů administrativního stylu využívají vzory, a u konkrétních útvarů (např. životopis, žádost o uvolnění apod.) nabádají studenty k jejich využívání.

Učitelé je tato oblast hodnocena jako „lehká“, u maturity je podle nich výběr slohového útvaru administrativního stylu dobrá „únikovka“ (výraz se opakoval několikrát). S tímto hodnocením ovšem kontrastují učitelé s zkušeností s texty, které žáci píší v reálném životě. Musíme se proto ptát, jak je možné, že žáci nezvládnou uspokojivě napsat jednoduché, šablonovité texty, které navíc probírají v hodinách mateřského jazyka. Jedna z možností je, že to souvisí s tím, že adolescenti tíhnou spíše k teoretickému charakteru myšlení (Čechová, 1998, s. 50) a opomíjí zdánlivé detaily. Učitelé toto opomíjení detailů popisují jako nepozornost, jeden z respondentů použil výstižný výraz „bohorovnost“ ve smyslu převahy globálního pohledu adolescentního uvažování: (...) *část těch chyb je prostě z takový jako ne snad úplně neznanosti, ale takový bohorovnosti, že prostě, no bůže, protože ještě když je na to člověk upozorní, tak voni, mám pocit, že no ježiš, takovej detail (...)*.

Z pohledu učitelů mají klíčový vliv na neuspokojivé uplatňování zásad administrativního stylu v žákovských textech některé mimojazykové skutečnosti. Žáci podle nich postrádají potřebnou zkušenost, a to jednak zkušenost životní, což je dáno jejich věkem, jednak zkušenost s vyjadřováním úcty (respondenti tak zřejmě neterminologicky popisují řečovou zdvořilost), což je prý dáno tím, jak jsou žáci zvyklí komunikovat se svými vrstevníky<sup>10</sup>. K dalším negativním mimojazykovým skutečnostem patří podle učitelů ještě současná tristní úroveň jazykové kultury, zejména v médiích.

Kritická místa administrativního stylu z učitelského pohledu lze shrnout takto: žáci mají potíže s neutrálním vyjadřováním, a to jak na úrovni slovní zásoby, tak na úrovních vyšších, vyjadřují se expresivně či jinak příznakově. Někdy sklouzávají k nevhodnému slohovému postupu (např. v motivačním dopisu použijí vyprávění) či zápasí se stručnou a jasnou formulací svých myšlenek. Chybí jim také aktivní znalost ustálených formulací a schopnost zdvořilého vyjadřování.<sup>11</sup>

Pokud pomineme povšechné rady<sup>12</sup>, jak žákům pomoci potíže překonávat, učitelé u administrativního stylu zdůrazňují nezastupitelnou roli vzorových textů, které žákům poskytují. Učitelé dále využívají různá stylizační cvičení nebo (po probrání látky) nechávají žáky opravit nevyhovující texty; zdrojem pro tuto aktivitu bývají ukázkové neúspěšné práce ze stránek CERMAT. Žádnou další aktivitu již učitelé nedokázali jmenovat, nicméně jejich výpovědi implicitně naznačují další možnosti řešení, které zřejmě zatím zůstávají nevyužity.

<sup>10</sup> V této neoficiální komunikaci podle učitelů jazyková zdvořilost chybí.

<sup>11</sup> „Zdvořilost ve smyslu pragmatolingvistickém je soubor řečových strategií, způsobů užívání jazyka, které jako svůj hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci (...), ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty.“ (HIRSCHOVÁ, M., 2013, s. 229)

<sup>12</sup> Např.: „*Stále dokola, cvičit, cvičit, cvičit.*“, popř. „*Repetitio est mater studiorum.*“

## Diskuse

Domníváme se, že zásadní problém, který je třeba překonat, je nízká motivace žáků, protože administrativní styl se obecně nechápe jako příliš atraktivní. Je možné žáky motivovat zvnějšíškou (např. známkou), nebo se pokusit o to, aby učivo subjektivně uznali jako důležité.

Ve výpovědích učitelů se rýsují dva možné klíče ke zvýšení vnitřní motivace žáků, a to mezipředmětové vztahy<sup>13</sup> a již zmíněné „propojení s životní realitou“. Nabízí se například možnost přijít s mezipředmětovým zadáním, které by vyžadovalo dodržení náležitostí administrativního stylu, ale zároveň by jeho monotónnost byla rozbita zapojením fantazie.<sup>14</sup> Zadáním práce, která by v sobě spojovala český jazyk a dějepis, by např. mohlo být: Jste Edvard Beneš a vašim úkolem je napsat oficiální dopis (žádost) tehdejšímu francouzskému ministrovi zahraničí, přičemž chcete dosáhnout toho, aby Francie uznala Československou státní radu jako představitele nového státu. Podmínkou je, že si o dané věci zjistíte co nejvíce a pokusíte se vyhnout historickým nepřesnostem.<sup>15</sup> Nebo je možné zesílit vazbu na reálný život – např. místo „hry“, kdy žák píše fiktivní odpověď na skutečný inzerát, žáky necháme napsat skutečnou žádost, skutečnou reklamaci atd. Samozřejmě tímto způsobem nelze se všemi žáky procvičit všechny probrané slohové útvary. Zadání by si však měli žáci stanovit – s pomocí učitele – sami.

Paralelně s prací v komunikační a slohové výchově by pak mělo běžet důsledné vyžadování uspokojivé úrovně oficiální psané komunikace (např. v e-mailové korespondenci s vyučujícími), a to napříč celou školou; je neefektivní, pokud tak činí pouze češtináři. Těší nás, že se tak do jisté míry děje; někteří učitelé sami uvedli, že např. žádosti v nevhodné podobě vrací vedení školy žákům důsledně k přepracování.

## Poznámky na okraj

Považujeme za důležité věnovat se alespoň ve stručnosti některým dalším aspektům výpovědí, přestože nebyly cílem našeho zkoumání. Jedná se o obecnější postřehy, které se vztahují k výuce mateřského jazyka na střední škole jako celku.

Učitelskými výpověďmi se jako červená nit prolíná téma maturity, přestože nebylo předmětem našeho dotazování. U prvních rozhovorů nás neustále odkazování k maturitní zkoušce překvapovalo. Při analýze výpovědí ale vyplynulo na povrch, že maturita je úhelným kamenem učitelského pojetí celé středoškolské výuky v předmětu český jazyk a literatura. Následně se toto pojetí promítá do didaktického zpracování veškerého obsahu učiva. Maturita je cíl, který je implicitně neustále přítomen v pedagogickém uvažování všech učitelů (na rozdíl od deklarovaného cíle /viz výše/, který

<sup>13</sup> Jediný mezipředmětový vztah, který učitelé u administrativního stylu využívají, je návaznost na učivo předmětu PEK (písemná a elektronická komunikace), což se však samozřejmě týká jen ekonomicky zaměřených středních škol. Ani zde ovšem nejde o nic jiného než na prosté odkázání k druhému předmětu či na apel, aby studenti využili tam získaných znalostí.

<sup>14</sup> Souhlasíme s M. Čechovou, že „Přitažlivost výuky závisí na míře tvořivosti ve školní práci, zvláště u starší mládeže, u adolescentů.“ (ČECHOVÁ, M., 2012, s. 169)

<sup>15</sup> Uvědomujeme si, že takové zadání je do určité míry diskutabilní, protože středoškolák nemůže napsat dopis, jako by byl prezident republiky. Z vlastní učitelské praxe však víme, že podobné úlohy bývají u žáků oblíbené a zvýšená žákovská motivace pak často vede k až nečekaně dobrým výsledkům.

se takovou všudypřítomností nevyznačuje). U učitelů působících (i v minulosti) na středních odborných školách se maturita dokonce jeví být prizmatem, skrz nějž nahlížejí veškerou svou výuku, která je tak primárně směřována k závěrečné zkoušce.<sup>16</sup> V rozhovorech to mimo jiné dokládají i paradoxní momenty, kdy učitelé říkají, že probírají určitou látku (např. životopis), ačkoliv (!) se u maturity nevyskytuje. Celkově tento postoj dobře ilustruje následující citát: *U nás na střední škole už teda opravdu tomu slohu nevěnujeme tolik času, protože převažuje teda příprava na literaturu, ústní zkoušku z dvaceti přečtených knih, didaktický test obsahuje část otázek, které se týkají literatury, ale taky jazykové otázky, takže věnujeme se tomu, děláme to.* Domníváme se, že takový přístup není šťastný, a soudíme, že by maturita neměla být cílem sama o sobě, nýbrž by měla být přirozeným vyústěním středoškolského studia.

Za povšimnutí stojí i otázka řečové kultury, tedy toho, jak sami učitelé jazyk používají v konkrétní komunikační situaci. Jazyková forma výpovědi paradoxně kontrastuje s názory, které učitelé prezentují. Očekávali bychom, že v dané komunikační situaci<sup>17</sup> mluvčí zvolí spisovnou češtinu, avšak není tomu tak. Tři učitelé používají výhradně nespisovnou podobu jazyka, obecnou češtinu<sup>18</sup>, u dalších tří se mísí spisovné vyjadřování s nespisovnými prvky, nejčastěji v oblasti fonetické a morfologické, pouze dvě respondentky se vyjadřují až na výjimky spisovně. Zvláštní kapitolu pak tvoří velmi časté syntaktické nedostatky, zejména anakoluty (jež jsou však v nepřipraveném mluveném projevu do určité míry akceptovatelné) a apoziopse, jež mnohdy znesnadnily či znemožnily pochopení výpovědí. Volbou jazykových prostředků tak respondenti sami bezděčně ilustrují platnost svého tvrzení o nízké úrovni jazykové kultury.

Didaktická zásada vědeckosti mj. zavazuje pedagoga k tomu, aby znal a správně používal terminologii svého oboru. Ve výuce mateřštiny na střední škole jsou termíny nezbytné a jejich znalost a adekvátní uplatnění se požaduje i od studentů. Naše výzkumné šetření však ukazuje, že ve výpovědích učitelů lze narazit na diskrepanci mezi termínem a jevem skutečně popisovaným. Jedna z respondentek např. kritické místo pojmenovává jako slovní zásobu, ale ve skutečnosti mluví o syntaxi (*No, slovní zásoba. Protože se zase často setkávám s tím, že volí třeba jeden typ vedlejší věty a ten text je zahlcen výrazy která, která, která.*). Jiná vyučující stylistické požadavky popisuje jako lexikální a syntaktické (*Se slovní zásobou a větnou stavbou. Jako pochopit, že je se třeba se jako odosobnit, psát v trpném rodě, psát nějaký jako ustálený formulace a nebejt jako příliš subjektivní, jo, takže si jako mysim, že to s tou slovní zásobou asi úplně nejvíc teda podle mě.*) apod.

Učitelova osobnost a jeho chování působí na žáky jako vzor a je důležitým činitelem výchovně-vzdělávacího procesu. Samozřejmostí by měl být soulad slov a činů,

<sup>16</sup> Podrobněji viz např. ČECHOVÁ, M. Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *ČJL*, 64, 2013–2014, s. 1–6 nebo ŠTĚPÁŇÍK, S. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů, *Pedagogická orientace*, 28, 2018, s. 435–471.

<sup>17</sup> Tj. všichni dotazovaní věděli, že doslovný přepis jejich výpovědí bude sloužit k výzkumu.

<sup>18</sup> Obzvlášť nesourodě působí spojení termínu s nespisovnou formou slova – *kodifikovanéj, didaktickéj test, ukázky formulárovejch útvarů*.

opačný případ může mít na žáky výrazně demotivující efekt. Při analýze námi vedených rozhovorů se ovšem ukázalo, že nesoulad řečeného a konaného je častější, než jsme předpokládali. Učitelé vznášejí na žáky různé požadavky, ať už jazykové či obecně studijní, ale sami je nesplňují. Toto tvrzení již výše dokládá nesoulad mezi proklamovaným názory a jazykovou formou výpovědí. Z mnoha dalších příkladů uvedme jeden: vyučující o žácích říká, že nejsou schopni dodržet ani své vlastní normy (jednalo se o formální úpravu seznamu přečtené literatury k maturitě), ale na jiném místě potvrzuje, že sám je na tom stejně: (...) *já už jsem vlastně ve fázi, kdy mám učební plán (smích), ale je většinou úplně mimoběžnej s tím, co člověk dělá* (...). Zdá se, že učitelům chybí potřebná sebereflexe, možná by jim pomohlo pořízení video- či audiozáznamu z hodiny a jeho následný rozbor. Částečně by mohla pomoci i hospitace nezaujatého kolegy češtináře.

## Závěr

Přestože se naše výzkumné šetření soustředilo pouze na drobný kamínek v mozaice středoškolského vzdělávání v mateřském jazyce, odhalilo mimoděk i hlubší zákonitosti výuky předmětu český jazyk a literatura. V učitelských pojetích výuky nepředstavuje maturitní zkouška přirozené vyústění edukačního procesu na střední škole, ale výuka je naopak podřízena svrchovanému požadavku na úspěšné složení této zkoušky. Dále jsme zjistili, že při poskytování zpětné vazby žákům učitelé pracují více s chybami než s kladnými příklady toho, co se žákům povedlo.<sup>19</sup> A konečně se mimoděk ukázalo, že učitelé od žáků někdy vyžadují něco, co sami nejsou schopni splnit.

## Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.
- ČECHOVÁ, M.; KRČMOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008.
- HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum, 2013.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57, 2005, s. 477–496.
- JANÍK, T. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17, 2007, s. 12–33.
- RENDL, M.; VONDROVÁ, N. a kol. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013.
- ŠMEJKALOVÁ, M.; JANOVEC, L. Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka: zdvořilost v soudobé studentské e-mailové korespondenci. *ČJL*, 62, 2011/2012, s. 61–67.
- ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

<sup>19</sup> Učitelé sice o tomto způsobu práce mluvili ve vztahu k výuce administrativního stylu, ale vzhledem k samozřejmosti, se kterou hovořili o upozorňování na chyby, soudíme, že se týká výuky jako celku.

# U způsobu oznamovacího také čas

Luboš Veselý, PdF UP v Olomouci

lubos.vesely@upol.cz

**Klíčová slova:** slovesný způsob, slovesný čas, výuka češtiny

**Key words:** verbal mood, verbal tense, teaching Czech

## For indicative also tense

The main goal of the paper is to show how it would be possible to explain to students why it is appropriate that the grammatical tense is not to be determined for the imperative and conditional (at school); or in other words (more aptly): why it is appropriate to say that the grammatical (morphological) category of tense does not exist for the imperative and conditional.

Hlavním cílem tohoto příspěvku je ukázat, jak by bylo možné žákům/studentům (srozumitelně, a proto však i nutně zjednodušeně) vysvětlit, proč je v pořádku, že se ve škole u imperativu a kondicionálu neurčuje mluvnický čas, resp. ještě jinak (a snad i lépe) řečeno: proč je obhajitelné tvrzení, že u imperativu a kondicionálu gramatická (morfológická) kategorie času není.

Jsem si vědom toho, že právě uvedená formulace může znít čtenáři poněkud podezřele (ne-li přímo nenáležitě), neboť ví, že se (v mluvnicích a mnohdy i v učebnicích) běžně rozlišuje mezi tzv. kondicionálem přítomným a kondicionálem minulým (*dělal bych – byl bych dělal*) a že jsou s tímto rozdílem často seznamováni i žáci při výuce. Přesto se níže pokusím prokázat, že jde o formulaci opodstatněnou, která není ve výraznějším rozporu s jazykovou realitou.

## 1. K určování slovesného způsobu a času (nejen) ve škole

Mnozí ze starších se na základní škole učili, že u sloves určujeme: osobu, číslo, čas, způsob, rod, vid, třídu a vzor. Mnozí z nás se to pak učili trochu jinak: osobu, číslo, způsob, čas, rod, vid, třídu a vzor. Určení způsobu zde tedy předchází před určením času. Nás to naše paní učitelka češtiny (v 80. letech) učila doslova takto: u sloves určujeme: osobu, číslo, způsob, u způsobu oznamovacího také čas, slovesný rod, vid, třídu a vzor. Opět tedy nejprve způsob a až potom čas. K. Svoboda ve své *Didaktice českého jazyka a slohu* (1977) píše: „Pořadí čas–způsob [...] není logicky ani psychologicky správné. Mluvnický čas je vlastnost až jistých slovesných způsobů: [...]“ Poučka naší paní učitelky dokonce přímo říká, že **čas určujeme pouze u způsobu oznamovacího**.

Zmíněné striktní omezení (určování mluvnického času) jen na indikativ však – zdá se – zcela nekoresponduje s pokračováním výše uvedené Svobodovy pasáže:

„[...] u oznamovacího způsobu se rozlišuje čas přítomný, minulý a budoucí, u způsobu rozkazovacího jen čas přítomný (třebaže by bylo možno rozlišovat u něho čas přítomný a budoucí, jako se rozlišuje v souvislosti s videm v přítomných tvarech: *piš – napiš; píš – napiš*), u způsobu podmiňovacího čas přítomný a minulý (zvláště se věnuje pozornost případům, v nichž sloveso ve tvaru podmiňovacího způsobu přítomného vyjadřuje děj minulý; to je důležité



i pro učení se cizím jazykům). Určovat u jistého slovesného tvaru nejprve jeho čas a pak teprve způsob je také didakticky nevýhodné právě vzhledem k podmiňovacímu způsobu: žáci nevěnují pozornost podmiňovacímu způsobu a mnozí nevědí, že čeština má dva podmiňovací způsoby.“ (1967, s. 118)

U imperativu se zde tedy uvažuje o času přítomném. U kondicionálu se uvádí rozdíl mezi časem přítomným a minulým; byť věc je v závěru formulována (zdá se) tak, jako by šlo o dva různé (kondicionálové) slovesné **způsoby** (k tomu ještě viz níže).

Uvedme ještě několik citací týkajících se času u imperativu a kondicionálu:

„Jen u rozkazovacího způsobu je chápání různého mluvnického času redukováno, rovněž z části u kondicionálu [...], ale osobu a číslo vyjadřují i tyto tvary bezpečně, třebaže u rozkazovacího způsobu ne osoby všechny.“ (Havránek – Jedlička, 1981, s. 245)

„Imperativ je určitý slovesný tvar, který vyjadřuje všechny slovesné gramatické kategorie kromě času.“ (s. 142) „Uvedené formy jsou tvary kondicionálu přítomného. Vedle něj se objevují i tvary kondicionálu minulého, které vyjadřují hypotetický děj v minulosti a tvoří se [...]“ (Jandová, 1996, s. 144)

„Ve škole se mění pořadí určování slovesných kategorií (způsob, čas) v souladu s tím, že čas chápeme jako podkategorii způsobu, podkategorii, která se neprojevuje u všech určitých tvarů. Např. u imperativu neurčujeme čas z praktických důvodů.

Kdybychom chápali čas jako samostatnou kategorii, bylo by pak třeba čas určovat u všech tvarů určitých, tedy i u imperativu (při absenci préterita), a to by vedlo k závěru, že dokonavé sloveso v imperativu je v čase budoucím, nedokonavé v přítomném; přitom však imperativ je tvar vyjadřující rozkaz, přání, zákaz ... týkající se činnosti budoucí, má zaměření perspektivní. Dále kondicionál nemá vlastní tvar pro vyjádření budoucího děje, protože vyjadřuje podmíněné uskutečnění děje.“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 122) <sup>1</sup>

„V této příručce se přikláníme k tomu [...], že způsob má hodnoty čtyři: indikativ, kondicionál přítomný, kondicionál minulý a imperativ. To, co je přisuzováno predikátem, musí být prezentováno jako reálné, hypotetické, nereálné nebo žádoucí.

Indikativ je bezpříznakový způsob a jako jediný z hodnot způsobu na sebe váže kategorii času. Kondicionál přítomný vyjadřuje [...] hypotetický, potenciální děj; kondicionál minulý děj [...] nereálný, nepřekonatelnou překážku.

Kondicionál minulý v současné češtině výrazně ustupuje [...]. Nahrazuje ho zejména kondicionál přítomný [...] (*Kdybych býval přišel dřív, bylo by to dopadlo dobře.* = *Kdybych přišel dřív, dopadlo by to dobře.* [...]).

Imperativ vyjadřuje apelovost [...] Tak jako kondicionál, ani imperativ se nepojí s morfoloickou kategorií času.“ (Adam, 2019, s. 32, 33)

R. Adam ještě explicitněji než Svoboda (1977) tvrdí, že v případě kondicionálů přítomného a minulého jde o dva různé slovesné způsoby, ne o dva časy v rámci jednoho způsobu (k tomu ještě viz níže).

Mohli bychom nahlédnout ještě do početné řady dalších (didakticky i nedidakticky zaměřených) publikací (přičemž uvádění citací z nich by zbytečně zahltilo a zneprehlednilo tento text). Zjistili bychom hlavně toto: 1. Gramatická kategorie času

<sup>1</sup> Stejná pasáž je i v Čechová – Styblík (1989, s. 107).

je pojednávána takřka výhradně v souvislosti s indikativem;<sup>2</sup> 2. U imperativu bývá explicitně zmiňováno, že mluvnický čas nevyjadřuje; 3. Často se explicitně uvádí, že v rámci kondicionálu existuje kondicionál přítomný a minulý; 4. Školská praxe je (naprostou většinou) taková, že se čas určuje jen u indikativu (což zcela koresponduje s bodem 1); 5. Důvody/argumenty pro to, proč se čas u imperativu a kondicionálu neurčuje, nebývají (v učebnicích a didaktikách) podrobně uváděny (byť jejich (pří- nejmenším) náznaky bylo možné pozorovat i v některých z výše uvedených citací).

Považuji za jisté, že autoři tvrzení typu *Mluvnická/gramatická/morfologická kategorie času je pouze u způsobu oznamovacího / indikativu; ne u imperativu a kondicionálu* dobře znají argumenty, které taková tvrzení opravňují. Domnívám se však, že tyto argumenty nejsou vždy prezentovány natolik explicitně, detailně a jasně, aby byly pro žáky (ale i jejich učitele) snadno srozumitelné. Právě o to bych se chtěl pokusit v tomto příspěvku, přičemž jsem toho názoru, že jádro a podmínka úspěchu tkví v tom dostatečně vysvětlit, co to je gramatická/mluvnická/morfologická kategorie, resp. ještě jinak: co musí platit (co musí být splněno), abychom mohli mluvit o morfologické kategorii (např. tedy i o morfologickém čase).

## 2. Má zkušenost se studenty

Při výuce budoucích češtinářů (na pedagogické fakultě UPOL) v prvních seminářích morfologie většinou testuji, jak si studenti ze základních a středních škol osvojili určování slovesných kategorií. Pokud jde o čas, zjišťuji zejména toto: U imperativu a kondicionálu čas velmi často neurčují; mají zapamatováno, že se neurčuje. Na otázku „Proč jste vlastně neurčili čas?“ nejčastěji odpovídají: „U rozkazovacího způsobu / u podmiňovacího způsobu se čas neurčuje, ten se určuje jen u způsobu oznamovacího.“ Někteří určují čas imperativu jako přítomný, nezřídka kdy však i jako budoucí. Pro přítomnost argumentují často takto: „Můžu říct třeba *Teď pracuj* nebo *Teď to udělej*.“ Pro budoucnost pak někdy tak, že konstatují, že děj, který je přikazován, má být teprve vykonán, neboli má být uskutečněn v budoucnosti. U kondicionálu si nemnoho studentů pamatuje rozdíl mezi kondicionálem přítomným a minulým, a tak někdy v případech jako *pracoval bych, pomohl bych* mluví o čase přítomném. Objevuje se tu též stejná argumentace jako u imperativu: „Je to čas přítomný, protože můžu říct třeba *Já bych teď pracoval, kdyby ...* nebo *Já bych ti teď pomohl, kdyby ...*“

Setká-li se učitel s takovýmito reakcemi studentů, je nucen je okomentovat, zaujmout k nim stanovisko, přičemž to by (podle mého názoru) nemělo spočívat (hlavně jde-li o výuku na VŠ) pouze v tom, že řekne kupř.: „U rozkazovacího způsobu se čas prostě neurčuje.“ Uvědomil jsem si v této situaci, že když jsme se ve škole učili, že se čas určuje pouze u způsobu oznamovacího, s největší pravděpodobností jsme se už nezabývali tím, proč tomu tak je.<sup>3</sup> V tomto příspěvku ukážu, jak jsem se s danou situací vypořádal, jak jsem na řešení studentů reagoval. Věřím, že by to mohlo být inspirací pro učitele, kteří by se případně dostali do podobné situace.

<sup>2</sup> S ohledem na náležitost tohoto přístupu by zde neměly zůstat nepřipomenuty ještě tyto dva texty: Styblík (1974–1975) a Adam (2019–2020).

<sup>3</sup> Podobně jako jsme si nevysvětlovali, proč třída a vzor nejsou gramatické/mluvnické kategorie slovesa.

### 3. Mé reakce na řešení studentů

V první řadě bylo samozřejmě třeba ocenit všechno to, co bylo v reakcích studentů relevantní: např. už to, že si pamatovali, že se čas určuje jen u způsobu oznamovacího nebo že se rozlišuje mezi kondicionálem přítomným a minulým; oceněnihodná je nepochybně i argumentace možností rozvít slovesný tvar adverbium *ted'*, neboť to je projev skutečného argumentování, a tuto dovednost je třeba u žáků/studentů rozvíjet.

#### Reakce na určení času imperativu jako přítomného

To, že mohu slovesný tvar rozvít slovem *ted'* (*Ted' pracuj, Ted' to udělej*), ještě neznamená, že je daným tvarem vyjadřován (referován) děj přítomný, děj právě probíhající. Můžeme říct třeba i *Ted' budu vařit oběd* nebo *Ted' budou svačit*, kdy jde o rozvítí opisného futura, a vyjadřovány jsou tedy nepochybně děje budoucí.

Příslovce *ted'*, které má opravdu význam „přítomnostní“ (a i v uvedených větách s futurem si ho uchovává), zde „pouze“ signalizuje, že daný děj nastane velmi brzy. Významu brzké budoucnosti je tu dosaženo skrze „přítomnostní“ význam příslovce *ted'*. Slovesný tvar a příslovce tu významově kooperují, spoluutvářejí výsledný význam (brzké budoucnosti), přičemž slovesný tvar slouží jako jistá významová základna a příslovce jako její specifikace (skoro bych však raději řekl modifikace): futurum zařazuje děj do budoucnosti a adverbium ho „posouvá“ velmi blízko přítomnosti.<sup>4</sup>

Velmi podobné je to i u spojení příslovce *ted'* s imperativem: Imperativ (*Dej, Pomoz, Přijed'; Čti, Zpívej, Uč se*) je vždy výzvou, tedy pobídkou do budoucnosti, vždy jde mluvčímu (při užití imperativu) o to, aby se to, co imperativem vyjadřuje, dělo či stalo poté, co příslušný imperativ vysloví. Použitím („přítomnostního“) příslovce *ted'* ve spojení s daným imperativem pak mluvčí „pouze“ signalizuje, že by měl daný děj nastat velmi brzy (*Ted' maluj, Ted' to namaluj*). Opět tu jde tedy o významovou kooperaci slovesného tvaru a příslovce: imperativ zařazuje děj do budoucnosti a příslovce ho (svým významem) „posouvá“ velmi blízko přítomnosti.

Dokonce ani v případech, kdy adresát (imperativního) apelu např. sedí, mlčí, jí aj. a je mu řečeno *Sed', Mlč* nebo *Jez*, nejde o vztahování, referování daného imperativu k aktuální přítomnosti, k ději právě probíhajícímu. Spíše to může být třeba tak, že mluvčí pozoruje, že adresát jeví známky ukončení právě vykonávaného děje, a vybízí ho, aby v něm pokračoval. I zde proto platí, že vyjadřován je děj následující po komunikačním aktu (pokračující sezení, mlčení ...).

Ukázali jsme, že argumentace možností rozvít slovesný tvar slovem *ted'* je nedostatečná.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Podobně bychom interpretovali i případy jako *Ted' odešel*: préteritum zařazuje děj do minulosti a adverbium ho svým „přítomnostním“ významem posouvá do nedávné minulosti, velmi blízko přítomnosti.

<sup>5</sup> Někdy dávám při výuce přednost tomu, aby studenti odhalili příčiny nedostatečnosti dané argumentace sami. Lze je např. vyzvat, aby vymysleli taková spojení slova *ted'* se slovesem, u nichž bude nepochybně, že příslušnému slovesnému tvaru nelze připsat význam přítomnosti.

## Reakce na určení času imperativu jako budoucího

Určit čas v případech typu *Uklid' dok. si pokoj, Napiš dok. mi dopis, Jez nedok. nebo Čti nedok.* jako budoucí má nepochybně svou logiku, své opodstatnění, neboť imperativ má vždy funkci apelu, výzvy, vždy je zaměřen do budoucnosti. Imperativ má tedy skutečně výrazný aspekt časový, je úzce spjat s budoucností.

Dále by se dalo při výkladu postupovat tak, jak je to uvedeno níže.

## Reakce na určení času kondicionálu typu *pracoval bych* jako přítomného

Je nepochybně pravda, že v případech jako *Já bych na tom teď pracoval, kdybys mě pořád neotravoval* kondicionál *pracoval bych* referuje/odkazuje k přítomnému hypotetickému ději, k ději, který by probíhal v aktuální přítomnosti neboli právě v tom okamžiku, kdy mluví větu *Já bych na tom teď pracoval* pronáší (v okamžiku komunikačního aktu). Je ovšem také pravda, že naprosto stejným způsobem, tedy za pomoci týchž tvarů, může mluvíci vypovídat i o hypotetických dějích minulých a o hypotetických dějích budoucích, neboli o dějích, které by se hypoteticky staly před okamžikem komunikačního aktu anebo po něm: a) referování/odkazování do minulosti: A: *Včera jsi na tom vůbec nepracoval.* B: *Já bych na tom (včera) pracoval, kdybys mě tu pořád s něčím neotravoval.*; b) referování/odkazování do budoucnosti: A: *Zítřka na tom prý vůbec nebudeš pracovat.* B: *Já bych na tom (zítřka) samozřejmě rád pracoval, kdybys mi k tomu nenaložil ještě tolik jiných povinností.* Z právě uvedeného je vidět, že tvary tzv. kondicionálu přítomného rozhodně nejsou specializovány jen a pouze na vyjadřování hypotetických dějů přítomných, a proto tedy studentská argumentace možností rozvíjení kondicionálu („přítomnostním“) příslovcem *teď* není dostatečná (byť stojí za povšimnutí). Určení času jako přítomného tedy nelze založit na možnosti referování daných tvarů k (hypotetickým) dějům přítomným, protože jinak bychom mohli v případech s příslovci *včera* či *zítřka* analogicky určovat čas jako minulý, resp. budoucí.

## 4. K příčinám neurčování mluvnického času u imperativu a kondicionálu

Výše jsme okomentovali vztah imperativu a kondicionálu k času; hlavní závěry z toho jsou tyto: 1. Imperativ má vždy význam budoucí; 2. Kondicionál typu *pracoval bych, učil bych se* není (na rozdíl od imperativu) časově vyhraněný, může odkazovat do přítomnosti, minulosti i budoucnosti.<sup>6</sup> Nyní je namístě se ptát, co z těchto závěrů plyne pro (ne)určování mluvnického času u imperativu a kondicionálu.

### Imperativ

Po okomentování poměru imperativu / rozkazovacího způsobu k významu času by mělo při výuce zaznít zejména toto: I když je imperativ úzce spjat s budoucností, i když má (dá se říci) význam budoucnosti, přesto u něj neurčujeme gramatický/mluvnický/morfologický čas a je namístě tvrdit, že imperativ morfologický čas nemá.

<sup>6</sup> K tomu srov. i Styblík (1974–1975).

Poté lze studenty vybědnout, aby se sami pokusili přijít na to, proč tomu tak je. Pokud po určité době nepřijdou s žádným nápadem, je dobré jim jako vhodnou metodu uvažování navrhnout srovnání rozkazovacího způsobu se způsobem oznamovacím. Tento postup je založen na následující úvaze: Jestliže u imperativu čas neurčujeme, zatímco u indikativu ano, musí být mezi oběma způsoby nějaký zásadní rozdíl, který je toho příčinou.<sup>7</sup> Pak už by nemělo činit větší obtíže si uvědomit, že rozdíl je v tom, že tam, kde u imperativu je jen jeden tvar: např. *zavři* dok., anebo *zavírej* nedok. pro 2. osobu singuláru, u indikativu jsou formy dvě (u perfektiv) nebo tři (u imperfektiv): *zavřel jsi* dok. – *zavřeš* dok.; *zavíral jsi* nedok. – *zavíráš* nedok. – *budeš zavírat* nedok. A právě tento fakt (tento rozdíl) je vlastní příčinou toho, proč tvrdíme, že u indikativu gramatická kategorie času je, zatímco u imperativu není.

O morfologické gramatické kategorii lze totiž hovořit pouze tehdy, když 1. existují protiklady obecných významů (příčemž u času jsou těmito obecnými protikladnými významy minulost versus přítomnost versus budoucnost) a když 2. existují různé jazykové formy/tvary, které tyto významy vyjadřují. Musí jít o významové opozice reflektované různou jazykovou formou. Tak je tomu pouze u a) indikativu, ne u b) imperativu: a) indikativ: minulost = *zavírali jste* (préteritum) versus přítomnost = *zavíráte* (prézens) versus budoucnost = *budete zavírat* (futurum); b) imperativ: *zavírejte* nevstupuje do žádných významových a formálních protikladů (pokud jde o čas).<sup>8</sup>

## Kondicionál

U forem typu *pracoval bych* by mělo při výuce zaznít zejména to, že jejich časová nevyhraněnost ještě není (sama o sobě) překážkou určování mluvnického času. Tvary jako *pracuju*, *vařím* nebo *pomáhám*, u kterých oprávněně určujeme (mluvnický) čas jako přítomný, také nemusejí vyjadřovat jen děje přítomné (*Právě si vařím oběd.*), ale vyjadřují i děje a) minulé a b) budoucí: a) *Tak si tak (včera dopoledne) v klidu vařím gulášek k obědu, a najednou mi zavolá šéf, že mám okamžitě přijet, protože ...*; b) *A co vaříš zítra? Že bych tě navštívil.* Gramatický čas (přítomný) u nich oprávněně určujeme (a spatřujeme) proto, protože vstupují do protikladu s formami *pracoval jsem – budu pracovat*, *vařil jsem – budu vařit ...* (a protože jsou jedinou formou pro vyjádření aktuální přítomnosti).

Zdá se, že u tzv. kondicionálu přítomného (*pracoval bych*, *vařil bych ...*) by nemělo být překážkou ani to, co je překážkou u imperativu, tedy absence různých forem (spjatých s protikladnými časovými významy) – vždyť vedle forem typu *pracoval bych* rozlišujeme ještě formy typu *byl bych pracoval* (tzv. kondicionál minulý), vyjadřující podmíněný děj minulý.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Považují za vhodné neprozrazovat rovnou důvod srovnávání imperativu s indikativem, ale spíše se zeptat: „Proč asi je tento způsob uvažování vhodný?“ Jde o to, aby byli studenti nuceni co nejvíce přemýšlet a aby na věci přicházeli (pokud možno) sami.

<sup>8</sup> Pro podrobnější seznámení s pojmem morfologické gramatické kategorie lze doporučit text Dokulil (1967) nebo pro učitele přístupnější pasáže v knize *Čeština – řeč a jazyk* (s. 156n.).

<sup>9</sup> K významu kondicionálních tvarů viz podrobněji v *Čeština – řeč a jazyk* (s. 174n.).

Závažný „problém“ zde však shledávám především v tom, že tvary kondicionálu minulého postupem času do značné míry vycházejí z užívání (především v běžně mluvených projevech jsou poměrně vzácné), a proto je lze jen stěží považovat za skutečný, živý a funkční, protiklad k tvarům typu *pracoval bych*.

Výše tematizovanou otázku, zda se v případě kondicionálu přítomného a kondicionálu minulého jedná spíše o dva časy v rámci jednoho slovesného způsobu, anebo o dva různé způsoby (viz výše Adam, 2019), zde nechávám stranou. Zde jsem argumentoval tak, jako by šlo o tentýž způsob. I kdybych však vyšel z pojetí, že jde o dva různé způsoby, tak by to na tom, že formám jako *pracoval bych* nelze přisoudit mluvnický čas, nic neměnilo – jednalo by se totiž o jedinou formu v rámci jednoho slovesného způsobu.

## 5. Závěrem

Pokusil jsem se v tomto článku nabídnout jednoduchý a srozumitelný způsob, jak by bylo možné (žákům/studentům) odůvodnit neurčování (resp. i nepřítomnost) morfologického času u rozkazovacího a podmiňovacího způsobu. Aní u jednoho z těchto způsobů nejsou různé tvary pro různé časové významy (tak je to jen u způsobu oznamovacího), a proto u nich neurčujeme morfologickou kategorii času. Integrovanou vlastností imperativu je apelovost, výzvočnost, a tedy zaměření do budoucnosti; proto neumožňuje existenci více časových významů, a tak ani existenci několika časových forem, které by tyto časové významy vyjadřovaly. Kondicionál je dnes do značné míry omezen na (skutečně živou) formu typu *pomáhal bych, promluvil bych*; tvary jako *byl bych pomáhal, byl bych promluvil* dnes už neplní (pro svou malou frekventovanost) funkci jejího plnohodnotného, rovnocenného protějšku.

## Literatura

- ADAM, R. *Příručka k morfologii češtiny*. Praha: Karolinum, 2019. [on-line] Dostupné z: <[https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/32/71/66/morfologie\\_.pdf](https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/32/71/66/morfologie_.pdf)>
- ADAM, R. Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů. *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 116–122.
- DOKULIL, M. K pojetí morfologické kategorie. *Jazykovedný časopis*, 18, 1967, s. 13–36.
- ČECHOVÁ, M.; Styblík, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.
- ČECHOVÁ, M.; Styblík, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.
- HAVRÁNEK, B.; JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*. Praha: SPN, 1981.
- JANDOVÁ, E. Morfologie. In HUBÁČEK, J.; JANDOVÁ, E.; SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Opava: Optys, 1996.
- STYBLÍK, V. K určování času u slovesných tvarů. *ČJL*, 25, 1974–1975, s. 322.
- SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1967.

# Bulharské střípky v životě a díle Boženy Němcové

Sylvia Georgieva

SGeorgieva@seznam.cz

**Klíčová slova:** spisovatel, národní obrození, panslavismus, české a bulharské kulturní vztahy, bulharská témata, korespondence, Božena Němcová

**Key words:** writer, national revival, Pan-Slavism, Czech and Bulgarian cultural relations, Bulgarian topics, correspondence, Božena Němcová

## Bulgarian Fragments in the Life and Work of Božena Němcová

The relation of Božena Němcová to Bulgaria, Bulgarian culture, the life and fight of Bulgarians in the fifties and sixties of the 19<sup>th</sup> century belongs to significant chapters of cultural contacts between Czechia and Bulgaria in the past. The writer even started to learn Bulgarian because of her Bulgarian friends living in Prague. Her relations to Bulgaria are still almost unknown, connected with relations to other Slavic nations, to Pan-Slavism of that time and to the contemporary situation in Bulgaria and the Balkans which was very complicated then due to historical reasons.

Boženu Němcovou, spolu s Janem Nerudou, Adolfem Heydukem, Karolínou Světlou a dalšími, řadíme k největším představitelům českého romantismu. Stejně jako u Nerudy, Háلكa nebo Elišky Krásnohorské je i u Němcové vztah k bulharskému národu těsně spjat se vztahem k ostatním slovanským národům. Tento skutečně hluboký, vroucný zájem zdaleka nebyl odtržen od obecně slovanských otázek, ba právě naopak – Němcová se zajímala z podstaty o slovanskou problematiku a stavěla se k ní metodicky. K tomu patří i studium téměř všech balkánských slovanských jazyků. Jak následně uvidíme, bulharštinu studovala velice systematicky a vytrvale. Proto se domnívám, že pro českou i zahraniční veřejnost a také pro učitele češtiny mohou být zajímavé informace o tvorbě B. Němcové inspirované bulharskými realitami a bulharskou kulturou.

Obecně se spíše mělo za to, že její zájem o Bulharsko byl zcela okrajový. J. Máchal (zřejmě jako první, 1912, s. 178–179 a 182) upozornil na to, že se B. Němcová znala s několika Bulhary, uvažovala i o cestě na jih do jejich vlasti, zajímala se o bulharštinu, a ve spisovatelčíných rukopisech dokonce existují texty s bulharskou tematikou.

Dlouho bez povšimnutí zůstala i zásadní poznámka J. Lelka<sup>1</sup>, že existuje rozsáhlý bulharsky psaný dopis Boženy Němcové). Stejně tak nikdo nevěnoval pozornost ani čtyřem krátkým, ale důležitým vzkazům B. Němcové bulharskému studentovi v Praze Vasilu D. Stojanovovi, které jsou dosti dobrým vodítkem při rozplétání jejich vazeb na tehdejší bulharskou komunitu v Praze. Skoro osmdesát let po spisovatelčině smrti objevil v archivu Náprstkova muzea tři z nich B. Lifka (1941, s. 141). Čtvrtý až v padesátých letech našel Z. Urban, jak sám píše, při studiu nashromážděné a nerozříděné Stojanovovy korespondence v padesátých letech 20. století v archivu Náprstkova muzea (Urban, 1957, s. 95–96). Byl založen mezi dopisy (z 12. ledna 1864 a ze

<sup>1</sup> LELEK, J., 1920, S. 162. Ukázka dopisu je otiskována v ČJL, 2019–20, s. 77.

4. listopadu 1864) jiného bulharského obrozeneckého spisovatele Rajka Žinzifova, adresované stejnému studentovi V. D. Stojanovovi do Prahy a psané z Moskvy<sup>2</sup>.

Vzkaz na první vizitce má znění:

*Dimitri! Přijďte zítra kdykoliv, třebas odpoledne aneb večer. Potřebuji Vás ke korektuře toho článku, který v pondělí odvéstí musím, a potom bych ráda věděla, jak se chudákovi vede – Zlatovi. Velmi jsem se ulekla. – To ale bez trestu nezůstane.*

Velice stručný vzkaz na druhé vizitce, který jasně souvisí s prvním (obsahově i časově), zní:

*Vasilovi Dimitrovi!*

*Přijďte dnes večer k nám, ale jistě. Potřebuji Vás ke korektuře toho článku, který musím zítra odvésti.*

Na třetí vizitce je text:

*Demetrovi!*

*Potřebuji Vás ke korektuře Skotovodstva a čekám Vás buď dnes, buď zítra do 7 hodin. Přijít musíte, nechcete-li, abych se na Vás rozhněvala.--*

*Pozdravujte p. Veliču a Jonču!*

Na čtvrtém lístku napsaném česky, ale bulharskou cyrilicí B. Němcová píše:

*Vasilovi Dimitrovi!*

*Přijdu k vám zítra po desáté hodině ráno, zůstaňte doma. Já musím tu Svatbu přeložit; Nebeský do středy. A když budeme překládat a když budeme ráno a odpoledne nebo k večeru dvě hodiny a v úterý také – uděláme to, já jsem si to už dvakrát přečetla a rozumím skoro všechno, mimo některých výrazů. Půjde nám to tedy rychle. –*

*Udělejte mně k vuoli.*

*Božena N.*

Jiné vzkazy se nenašly, nicméně v Bulharsku je známo, že si Stojanov v Praze vytvořil dosti rozsáhlý soukromý archiv, z nějž je v Náprstkově muzeu uložena a dochována jen velice malá, nepatrná část. Většinu si odvezl s sebou. O bohatství tohoto archivu výmluvně hovoří zejména práce jeho staršího syna Dimitra V. Stojanova, který z něj čerpal na začátku dvacátých let 20. století. Na podzim roku 1955, během své studijní cesty do Bulharska, Z. Urban hovořil v Sofii i s dalšími dědici Vasila D. Stojanova – s mladším synem Bojanem a s dcerou Katjou – a oba, naprosto nezávisle na sobě, vzpomínali, že v archivu jejich otce byly ještě „nejméně tři“ kratší dopisy B. Němcové. Potvrdit existenci takovýchto pokladů je dnes už, bohužel, absolutně nemožné: krabice, ve kterých byly uloženy nejdůležitější památky po V. D. Stojanovovi, shořely při bombardování Sofie za druhé světové války.

### **Historie a datace kontaktů B. Němcové s bulharskou společností v Praze**

Vasil D. Stojanov přijel do Čech v říjnu 1858 a těžko by mohl pomáhat B. Němcové s překlady z (a do) bulharštiny dříve, než se naučil česky. Ze všeho vyplývá, že na společnou práci jim život vyměřil léta 1859–1861.

<sup>2</sup> URBAN, Z. *Neznámý dopis Boženy Němcové*, s. 95. Dopisy z 12. ledna a ze 4. listopadu 1864.



Texty, s nimiž spisovatelka potřebovala pomoci, jsou z prvního svazku díla bulharského revolucionáře a spisovatele – obrozence G. S. Rakovského<sup>3</sup> *Pokazalec ili Rakovodstvo...*, který se jí mohl poprvé dostat do rukou na konci roku 1859, nejspíš právě zásluhou V. D. Stojanova. Ten obdržel nedlouho po vydání, na rozhraní srpna a září 1859, několik exemplářů zmíněného 1. dílu této Rakovského práce. Jde o jednu z nejvýznamnějších knih z období pozdního bulharského obrození, věnovanou tradicím, bulharskému folkloru, starým bulharským pohádkám, obyčejům a romantickým vyprávěním o slavné bulharské minulosti. V Čechách texty Rakovského velice popularizovali právě bulharští studenti, a to ihned po jejich vydání roku 1859. Text byl na tehdejší dobu (a dodnes je) skutečně mimořádně bohatým zdrojem národopisného a etnologického materiálu.

Spisovatelka měla po celý svůj život neobyčejně živé zájmy o obyčeje a zvyky slovanských národů, o slovanskou lidovou slovesnost. A Stojanov jí po této stránce mohl být nápomocen víc než kdokoli jiný, protože ho to vše zajímalo, studoval psychologii bulharského národa, psal a publikoval i četné své texty o bulharském folkloru, tradicích a lidové slovesnosti v českém tisku.

B. Němcová v prvních měsících roku 1860 připravila z knihy G. S. Rakovského pro *Živu* dva překlady: *Pěstování růžového keře v Bulharsku* a *Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů*. Myšlenka na překlad dalšího textu pojednávajícího o farmaření – *Skotovodstva*, se pravděpodobně zrodila někdy při práci nad překlady těchto dvou statí. Božena Němcová evidentně sledovala pozorně už počátky balkánské národněosvobozenecké epeje, a tak 9. června 1859 píše opět synu Karlovi (Rakovský, 1859, s. 859):

*Bošňáci, Bulhaři, Hercegovci vstávají už proti Turkům a s nimi spojili se Srbové i Černohorci, tajně podporovaní od Rusa, který nebude meškat v pravý čas vystoupit a zmocnit se Turků a Slovanům dobýt svobody!*

Pokud jde o lístek psaný bulharským cyrilským písmem<sup>4</sup>, dost možná se vztahuje k rukopisu materiálu pro heslo *Bulhaři* v prvním díle Riegrova *Slovníku naučného* z roku 1860 nebo pro *Časopis Musea království Českého*.

Texty *Pěstování růžového keře v Bulharsku* a *Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů* jsou nesmírně poetické (dnes velice špatně dostupné). Spisovatelčina práce s jazykem, kvalita a podstata sdělení jsou obdivuhodné, a i když je něco občas nepatrně jinak než v originálu – je to ryzí Němcová. Na těchto překladech se takřka přesně dá odhadnout i stupeň její znalosti bulharštiny.

Národopisnou črtu *Pěstování růžového keře v Bulharsku* Božena Němcová uveřejnila v roce 1860 v Purkyňově *Živě*. Pro rodilého Bulhara dodnes je nesmírně zajímavé číst a porovnávat výchozí text Rakovského a následně český překlad B. Němcové.

<sup>3</sup> Osobnost Rakovského Němcovou nemohla nezaujmut. Na Balkáně byl Georgi Sava Rakovský pro prostý lid totéž, co Garibaldi pro svět. V závěru dopisu z 18. září 1860 (NĚMCOVÁ, B. *Spisy VIII*, s. 929), kde sdělovala synu Karlovi svůj úmysl odejít v příštím roce do Bulharska, píše, že nyní čeští lidé očekávají Garibaldiho *co jediného vysvoboditele ze všech těch strastí bíd!*

<sup>4</sup> Tento lístek, psaný bulharským cyrilským písmem, je zveřejněn na s. 77 v časopisu *ČJL* 2019–2020.

I tam, kde spisovatelka přímo vycházela z originálu, je řada závažných změn, např. sled jednotlivých vět i celých odstavců je jiný, jindy přiřčenila část Rakovského poznámky pod čarou přímo do textu, tím se sdělení ozřejmilo, nebo dodatky a poznámky stylizačně přepracovala, tu poukázala na detail, jinde obohatila a sugestivně oživila odstavec věnovaný vylíčení přírodních krás kraje růžových keřů.

### **Pěstování růžového keře v Bulharsku<sup>5</sup>**

Črtu *Pěstování růžového keře v Bulharsku* zčásti B. Němcová přeložila, zčásti je to její původní text, jádro tvoří volný překlad textů G. S. Rakovského. Spisovatelka<sup>6</sup> rozšířila jeho popis vlastním detailním popisem výroby růžového oleje, přiřčenila i výklad o růžové vodě a vyprávění, jakému zájmu se růžový olej těší v cizině.

Tento národopisný příspěvek B. Němcové pro *Živu* informoval poprvé českého čtenáře o pěstování růžového keře na bulharském území. Je to vylíčení květobraní a poetický popis vzhledu krajiny, v níž se růžový (starobulh. *šipcový*) keř pěstuje. Jde o pohled svěží a zároveň i o ucelené svědectví o jejím nefalšovaném zájmu seznámit své čtenáře s pracovitým jižním národem. Možná proto také neváhala věnovat více prostoru a vysvětlení rozdílů mezi pravým bulharským růžovým olejem a různými druho- či třetířadými *vonidly*. Rozhořčeně protestovala proti tomu, že se tento prvotřídní výrobek vydává za turecký (eventuálně za perský nebo indický): *Komu čest, tomu čest, (pastuchovi hůl)*<sup>7</sup> dodávala i v rozhovorech Němcová, když srovnávala obdobné obchodní praktiky a poměry.

O tom, jak Božena Němcová črtu *Pěstování růžového keře v Bulharsku* připravovala, svědčí zlomek jejího původního znění otištěný Z. Záhořem. Srovnáme-li jej s prvním odstavcem Rakovského originální stati *Šipcodělie v Bălgaria*, je jasné, že jde o přesný, téměř doslovný překlad, ovšem zbytek, a tím následně i celé definitivní české znění, se od něho podstatně liší. Sdělení ovšem zůstalo. Božena Němcová totiž zjevně cítila potřebu provést dosti nejruznějších úprav: změnila celkovou stavbu stati, jinak ji utřídila – jak již bylo poukázáno – značně ji dokonce rozšířila. Pro české čtenáře text získal na přehlednosti a srozumitelnosti. Je to ve výsledku obdivuhodně mistrovská práce s jazykem – sdělný obsah, jasná forma, čistý sled myšlenek, vynikající smysl pro rytmus a tep řeči.

Je jasné, že míra volného překladu je u této stati dána i tím, že spisovatelce šlo hlavně o to, aby seznámila čtenáře s podstatou věci, a k rozsáhlým úpravám přistoupila tím spíše, že někde byly přímo nutné pro českého čtenáře. Málokterý překladový text zachovává přesné původní sdělení, přirozený tok a svěžest myšlenek. Zde se to povedlo skvěle, Božena Němcová povýšila překlad na originál, na autorskou stať.

K *Pěstování růžového keře v Bulharsku* lze přiřadit i národopisnou črtu *Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů*, otištěnou rovněž v Purkyňově *Živě*.

<sup>5</sup> NĚMCOVÁ, B., 1860, s. 119–122.

<sup>6</sup> Zřejmě za pomoci svých bulharských přátel.

<sup>7</sup> URBAN, Z. Op. cit., s. 115; *Dílo Boženy Němcové I.*, s. 166.

## Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů <sup>8</sup>

Podstatnou část *Starobulharského prstonárodního názvosloví hvězd a větrů* tvoří (opět) volný překlad z uvedené práce G. S. Rakovského, a to hlavně překlad pastýřských názvů hvězd a zajímavých poznámek o názvech některých větrů.<sup>9</sup> Poměrně obsáhlejší text Boženy Němcové, ve srovnání se skoro heslovitým charakterem textu G. S. Rakovského, je podstatně bohatší a svěžejší. Úpravy si B. Němcová dovolila zvláště tam, kde tím šlo odstranit jistou zkratkovitost bulharského textu, která by byla pro neznalé české čtenáře problematická. Navíc by byla črta v českém znění slohově nejednotná a hlavně – nejspíš dost nesrozumitelná. I svými dalšími úpravami zvýšila čtivost črty a zmírnila jistou těžkopádnost a *hranatosť* slohu G. S. Rakovského. Text je nakonec utříděný, čtivý, s velice živým spádem a bez zbytečně zdlouhavé popisnosti.

V *Pěstování růžového keře v Bulharsku* i ve *Starobulharském prstonárodním názvosloví hvězd a větrů* se, stejně jako v překladech pohádek, setkáváme poměrně často s bulharskými slovy, ať už za příslušnými slovy českými (*šipek, šipcovo maslo, ljuljky, ovčari, kum, věter, gorska diva*), nebo před českým slovem uvedeným v závorce (*momci, prikazky, svredel, Eňov den*). Dokonce – pokud lze jejich smysl pochopit z kontextu – i samostatně (*sladko, věcerna, kokoška, ralica, zornica, mlečni puť, plěva, morjak* apod.). B. Němcová používá, a přímo včleňuje do českého textu, bulharská slova přesně na stejném místě. Je to další neoddiskutovatelné svědectví o její velice pokročilé znalosti bulharštiny.

Jak již bylo řečeno, ve třetím a čtvrtém spisovatelčině vzkazu V. D. Stojanovovi jsou zmínky o překladech textů *Skotovodstvo* a *Bulharská svatba* pro V. B. Nebeského. O těchto pracích se doposud ví jen málo. B. Němcová určitě nepsala o překladu nějaké odborné stati o chovu dobytka, jak by se mohlo na první pohled zdát, jde opět o překlad ze zmíněné knihy Rakovského, a to stejnojmenné stati předcházející *Starobulharským prikazkám* a vyprávějící o životě a zvycích bulharských pastýřů. Neví se, jaký byl osud překladu této stati a proč nebyla uveřejněna.

Předloha k překladu *Bulharské svatby* byla opět v Rakovského díle *Pokazalec...*, kde je podrobný popis svatby v Bulharsku a obyčejů, které jsou s ní spojeny. B. Němcová zřejmě hodlala přeložit celé vyličení bulharské svatby, buď samostatně, či spíše jako úvod k delšímu textu. Myšlenka na tento překlad u autorky vznikla v počátcích jejího zájmu o bulharštinu, pravděpodobně ještě před vznikem jejích překladů pro *Živu*. Pro nás je zajímavá i jiná věc – v závěru hesla *Bulhaři* v prvním díle známého Riegrova *Slovníku naučného* (1860)<sup>10</sup> je umístěn rozsáhlý výtah z Rakovského popisu bulharské svatby. Není to náhodou práce B. Němcové? Míra této pravděpodobnosti je dosti velká. Pokud Nebeský spolupracoval na Riegrově slovníku a objednal si u Němcové překlad o bulharské svatbě, je to nanejvýš pravděpodobné a možné. Není také vyloučeno, že se na výběru úryvků z textu Rakovského podílel také V. D. Stojanov a jistě Němcové s tímto překladem pomáhal. Tomu nasvědčuje i zmínka jeho syna Dimitra,

<sup>8</sup> NĚMCOVÁ, B., 1860, s. 122–124.

<sup>9</sup> Na základě informací Bulharů žijících v té době v Praze.

<sup>10</sup> RIEGER, F. L. (red.): *Slovník naučný. Díl I. Heslo Bulhaři*. Praha, Kober & Markgraf 1860, s. 962–963.

který tvrdil, že V. D. Stojanov byl kromě jiného také autorem (to nejspíš bude spoluautorem) „*celé části o Bulharsku v Riegrově slovníku*“.

O tom, že by mohlo jít o samostatný překlad Stojanova, lze dost dobře pochybovat, hlavně vzhledem k jeho tehdejšímu znalostem češtiny a jazykové obtížnosti překladu. To by zasloužilo další výzkum.

V pátém svazku Riegrova *Slovníku naučného* nacházíme v souvislosti se zájmem B. Němcové o Bulharsko ještě jednu informaci: v nepodepsaném, dosti podrobném hesle Němcová Božena je vedle zmínky o tom, že „*N. znala literaturu ruskou, srbskou a bulharskou*“, také důležitá poznámka, že se v její pozůstalosti nalézal rovněž rukopis *Obyčeje a zvyky lidu Bulharského*.

Je známo, že jejím hlavním cílem chystané cesty do Bulharska měla být právě příprava další práce. Ovšem myšlenka na seznámení českých čtenářů s bulharskými obyčeji a zvyky sotva u ní souvisela jen s plánovaným odjezdem na slovanský jih. Zrodila se nejspíš už tehdy, když se spisovatelka poprvé seznámila s texty Rakovského a začala je překládat.

Rukopis *Šest stránek národopisných poznámek* (Urban, 1957, s. 129) informuje o tom, jak velké bylo přání Němcové přispět vlastním vkladem k poznání bulharského národního životního stylu a prostudovat jej stejně, jako před tím mohla studovat život Slováků. Jsou to heslovité, narychlo psané poznámky, bez nějakých obsahových nebo jazykových úprav, zcela zlomkovitého charakteru a je jasné, že tyto zápisky hodlala použít.

Zájem velké české spisovatelky o zemi na slovanském jihu se výrazně projevil teprve až na samém sklonku jejího nelehkého života. Byl, jak vidno, skutečně hluboký a velice rozsáhlý. Určitě nemálo k tomu přispěla i skutečnost, že právě na konci jejího strastiplného života v Praze, už fungovala, svým způsobem, nějaká ustálená, dosti aktivní a živá bulharská společnost. I dnes vidíme, že to, co jí tehdy její známí Bulhaři radili a nad čím společně pracovali, má stále svou trvalou hodnotu a úroveň.

Nejen pro bulharskou, ale i českou veřejnost a pravděpodobně i pro učitele češtiny, je skutečným překvapením, jak hluboká je *bulharská stopa* v životě velké české spisovatelky.

## Literatura

Archiv G. S. Rakovského v Sofii – II: F č. 1, arch. j. B 301, č. 8388, Sofia.

Archiv (ÚNV) Hl. m. Prahy: Höhere Handels-Lehranstalt, Classif. Tabelle, Jahrgang 1856/57 – 1859/60 a Jahrgang 1860/61 – 865/66.

Božena N.[ěmcová]. *Pěstování růžového keře v Bulharsku*. Živa, VIII, Praha, 1860, sv. II, s. 119–122.

Božena N.[ěmcová]. *Starobulharské prstonárodní názvosloví hvězd a větrů*. Živa, VIII, Praha, 1860, sv. II, s. 122–124.

NOVOTNÝ, M. (ed.). *Dílo Boženy Němcové I*. Praha: Kvasnička a Hampl, 1928, s. 166.

HRONKOVÁ, D. a kol. *Kapitoly z minulosti česko-bulharských kulturních vztahů. Antologie komentovaných textů*. I. část. Praha-Sofia, Avantgard Prima, 2005.

GEORGIEVA, S. *Bulharská stopa v životě Boženy Němcové*. (Bakalářská práce). FF UK Praha, 2014.

LELEK, J. *Božena Němcová*. Praha: ÚNKU, 1920.

LIFKA, B. Božena Němcová a dům Vojty Náprstka. In *Z doby Boženy Němcové*, sv. I, Brno: Knihtiskárna a nakladatelství Pokorný a spol., 1941.

MÁCHAL, J. Božena Němcová a slovanská vzájemnost. In *Božena Němcová, 1820–1862*. Praha: Emil Šolc, 1912.

NĚMCOVÁ, B. *Spisy VIII*. Praha: Fr. Borový, 1930.

RAKOVSKÝ, G. S. *Pokazalec ili Rakovodstvo...; Показалец или Ръководство как да се изискват и издирят най-стари черти нашего бития, языка, народопоколения, старого ни правления, славнаго ни прошедствия и проч.* Одесса: Типография П. Францова, 1859.

RYCHLÍK, J. *Dějiny Bulharska*. Praha: Lidové noviny, 2000.

STOJANOV, D. V. *Kulturnite връзки с Чехия I*. София: Време, 1923.

URBAN, Z. Božena Němcová a Slovanstvo. In *Slovanský přehled XLI*, Praha, 1955, s. 72.

URBAN, Z. *Neznámý dopis Boženy Němcové*. SaS, 15, 1954, s. 95–96.

URBAN, Z. *Z dějin česko-bulharských kulturních styků*. Praha: ČSAV, 1957.

VASILEV, D. *Васил Димитров Стоянов*. In *Юбилейна книга на Жеравненското читалище „Единство“*. София: Издателство Радикал, 1921.

## Je možné měřit češtinu?

Helena Chýlová

chylova@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** bohemistika, konsilience ve vědě, exaktnost, kvantitativní metody, matematická lingvistika, korpusová lingvistika

**Key words:** Czech studies, conciliation in science, exactness, quantitative methods, mathematical linguistics, corpus linguistics

### Is It Possible to Measure Czech?

We present our view of employing exact methods in Czech studies and methodology of teaching Czech taking also account the development of these methods. Exactness is documented in using these research methods either on their own or in multidisciplinary perspective, in using their findings in practice and in emergence of the new discipline, mathematical linguistics, and applying its findings in practice.

Na první pohled by se mohlo zdát, že tuto otázku nelze myslet vážně, nebo naopak, že odpověď na ni je velmi jednoduchá. Na příkladu jazykovědné bohemistiky bychom se v našem příspěvku pokusili nabídnout odpověď související s uplatňováním exaktních metod v lingvistice a s tzv. konsilience<sup>1</sup> v dnešních vědních oborech a přiblížit češtináři-nematematikovi aplikaci matematických metod v jazykovědě. I nspiračním zdrojem pro nás byly mnohaleté diskuse s učiteli a se studenty o propojení a neoddelitelnosti matematiky, gramatiky a lingvodidaktiky, o možných

<sup>1</sup> Pojem konsilience se užívá ve významu soužití, spojení nebo sjednocení především pro hodnocení vztahu mezi vědami přírodními a společenskými. Diskuse o konsiliencech ve vědě se rozvinuly zejména po vydání díla WILSON, E. O. *Konsilience*. Praha: NLN, Praha 1999.

způsobech přemýšlení o jazyce vycházejících z matematických principů a představ a bohužel také frekventovaný učitelský dojem, že lingvistika a matematika stojí hlavně ve školním prostředí proti sobě<sup>2</sup>.

Druhá polovina 20. století je v oblasti vědy charakterizována vznikem nových, pomezních vědeckých oborů. Je zřejmé, že vědecké poznatky vstupují do sociálních vztahů, což se projevuje např. v tzv. sociologickém obratu ve filozofii vědy od 60. let minulého století a v kontextu s tím v obratu k jazyku<sup>3</sup> nebo ve formulaci kognitivismu, který se svým důrazem na myšlení a proces učení výrazně projevuje právě v lingvistice a v didaktice.

Vývojovou dynamiku, přinášející také nárůst významu vědeckého jazyka a prohlubující se institucionalizaci vědy, můžeme v mnoha aspektech teoretických a praktických chápat jako konkurenci i konsilienci různých skupin vědních oborů. Mění se pojetí jednotlivých věd, významně se projevuje a posiluje komplexnost a multidisciplinarita vědeckých poznatků. Důsledkem je, že standardně vymezované vědy přijímají nové metody z oborů blízkých i poměrně vzdálených a že se ve vědách exaktních rozpracovávají filozofické a morální otázky, korigují se zjištění<sup>4</sup> a zároveň se ve vědách humanistických uplatňují exaktní metody<sup>5</sup>.

Významný mezník v uplatňování exaktních metod v lingvistice představuje vznik nových, mezioborových disciplín, především **matematické lingvistiky**<sup>6</sup>. Ta se zformovala jako vědní obor na pomezí lingvistiky, matematiky a posléze umělé inteligence. Cílem matematické lingvistiky je exaktní popis přirozeného jazyka matematickými metodami. V současnosti se matematická lingvistika standardně rozděluje na tři odvětví<sup>7</sup> podle toho, kterých matematických metod využívá:

1. Lingvistika **kvantitativní** (podle převládající metody označovaná také jako lingvistika statistická), která pro studium přirozeného jazyka využívá kvantitativní matematické metody, jako je například matematická statistika, teorie pravděpodobnosti aj.

Z historie před vznikem kvantitativní lingvistiky jako samostatného oboru bychom mohli uvést jako doklad exaktnosti už stopy empirismu. Pro lingvodidaktiku nejen mateřského, ale i cizího jazyka má význam to, že např. již J. A. Komenský rozlišoval slova na *potřebnější*, *neobyčejná* a *zvětšelá*, využíval výskytu opakování slov a znalostí počtu slov v jazyce: v tisíci paragrafech, seřazených do sta tematických okruhů shrnuje do vět i do složitějších celků základní slovní zásobu češtiny a latiny

<sup>2</sup> I když argumenty učitelů proti propojení matematiky a češtiny vycházejí především z literární složky předmětu, citujeme výroky učitelů: ... *nelze měřit kreativitu v literárním díle... ... a ani v jazykovém projevu... ... nelze měřit báseň...*, svědčí o nepochopení podstaty diskuse.

<sup>3</sup> Viz HUBÍK, S. *K postmodernismu obratem k jazyku*. Nakladatelství a vydavatelství Albert, Boskovice 1994.

<sup>4</sup> Např. užití atomové bomby a etické otázky s tím související, DDT a spory o jeho užívání, boj s AIDS apod.

<sup>5</sup> Uplatňování exaktních principů v lingvistice a lingvodidaktice na příkladu češtiny nemůžeme s ohledem na rozsah příspěvku potvrzovat jinak než prostřednictvím výběrových dokladů a některé otázky můžeme pouze nastínit.

<sup>6</sup> Termín matematická lingvistika můžeme chápat dvěma způsoby: jednak jím rozumíme tu část lingvistiky, která využívá matematických metod, jednak jím lze označovat hraniční disciplínu mající stejně blízko k matematice i jazykovědě; dnes převládlo pojetí druhé.

<sup>7</sup> Dělení je přejaté z práce SEDLAČÍKOVÁ, B. *Historie matematické lingvistiky*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2012, s. 5–7.

při sestavování díla *Janua linguarum reserata* (1631). V tomto díle autor geniálně koncipuje strukturu a obsah jazykové učebnice, vybírá výukový jazykový materiál podle frekvence slov. Touto didaktickou i věcnou inovací ovlivnil podobu jazykových učebnic v celé Evropě a v zásadě i celé 20. století ve výuce jazyků z dané koncepce učebního textu vychází.

Podobně v roce 1886 vstoupil do sporu o pravost *Rukopisu královédvorského* český matematik a astronom A. Seydler, který navrhl objektivní metodu výpočtu pravděpodobnosti hypotéz o nahodilosti zvláštností nalézáných ve sporných textech a v textech srovnávaných. Dokazoval tak pomocí matematické metody, že rukopis je padělek.

Další rozvoj kvantitativních metod v češtině souvisel s teoretickými základy strukturalismu a také s těsnopisnou tradicí<sup>8</sup>. Za předchůdce disciplíny je možno považovat členy PLK, kteří ve svých pracích zkoumali v souvislosti s formující se fonologií frekvenci hlásek a písmen. V roce 1911 V. Mathesius věnoval pozornost statickému kolísání způsobů výslovnosti (např. délky vokálů) u více mluvčích i u jednoho mluvčího. Svým pozorováním a úvahami o potenciálnosti jevů jazykových<sup>9</sup> a o aktuálním členění větném překročil hranici empirie a vytvořil teoretický podklad pro praktické pravděpodobnostní modelování jazykových jevů a mechanismů. Strukturalistické pojetí jazyka přináší pro novou disciplínu další podněty především v pracích anglistů v PLK B. Trnky a J. Vachka<sup>10</sup>.

Rozvoj kvantitativní lingvistiky byl podložen také institucionálně. Oddělení matematické a aplikované lingvistiky zahájilo svou činnost v ÚJČ v roce 1961. Prvním jeho vedoucím se stal L. Doležel<sup>11</sup>, poté oddělení vedla M. Těšitelová. L. Doležel navazoval na pražskou školu, rozpracovával metody funkcionální analýzy, strukturní analýzy textu a komparace. Výrazně ovlivnil své následovníky využitím kvantitativního zkoumání ve stylistických analýzách uměleckých textů, k charakterizaci stylu využil metody teorie pravděpodobnosti<sup>12</sup>.

Výsledkem zkoumání frekvence slov a dalších jevů v češtině se stávají mnohé monografické publikace. Mezníkem je práce J. Jelínka, J. V. Bečky a M. Těšitelové *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů* (1961), vlastně 1. frekvenční slovník mezi slovanskými jazyky, který byl z politických důvodů vydán až 10 let po svém vzniku. Od ní vede přímá cesta k řadě frekvenčních a specializovaných slovníků a k monografickým pracím<sup>13</sup>. Zjištění kvantitativní lingvistiky jsou využívána také

<sup>8</sup> TRNKA, B. *Pokus o vědeckou teorii a praktickou reformu těsnopisu*. Praha: UK, 1937, později: KRAUS, J. Kódování a komprese psané češtiny. *Kybernetika 1*, 1965, 74–84.

<sup>9</sup> MATHESIUS, V. *O potenciálnosti jevů jazykových*. Praha: Královská česká společnost nauk, 1911.

<sup>10</sup> TRNKA, B. Kvantitativní lingvistika. *ČMF*, 34, 1951, s. 66–74, VACHEK, J. Poznámky k fonologii českého lexika. *LF*, 67, 1940, 395–402, VACHEK, J. *U základů pražské jazykovědné školy*. Praha: Academia, 1970.

<sup>11</sup> Doležel odjel přednášet do USA, dnes je v českém prostředí znám především jako jeden z tvůrců teorie fikčních světů. Z nejvýznamnějších prací tohoto období: *O stylu soudobé české prózy* (1960), *Narativní způsoby v české literatuře* (angl. 1973, 1993).

<sup>12</sup> DOLEŽEL, L.; BAILEY, R. W. (ed.) *Statistics and Style*. New York: Elsevier, 1969.

<sup>13</sup> Např. *Odznaky lexikální statistiky* (1974); *Frekvenční slovník současné české publicistiky*. (1980) a další.

např. v otázkách sporného autorství, v tvorbě autorských slovníků, v překladatelství, srovnávací lingvistice apod.<sup>14</sup> V posledních letech se výsledky kvantitativní lingvistiky využívají při sestavování různých programů pracujících s přirozeným jazykem také v lingvistice počítačové.

2. Lingvistika **formální** (dříve označovaná jako algebraická) využívající nekvan­titativní matematické metody (logika, algebra, teorie množin, teorie grafů aj.) a za­bývající se formálním popisem gramatik a jazyků. Tato disciplína se začala rozvíjet především v souvislosti s potřebami strojového překladu, pro který byla nezbytná důsledná formalizace jazyka. Základ algebraické lingvistiky tvoří zejména genera­tivní a transformační gramatika N. Chomského<sup>15</sup>. Od počátku 60. let 20. století vzniká v češtině v návaznosti na myšlenky PLK o aktuálním členění větném formální popis přirozeného jazyka, označovaný odborně jako funkční generativní popis – FGD, který je významným vstupem do evropské lingvistiky a dodnes je rozvíjen (P. Sgall – J. Panevová – L. Nebeský – B. Palek a další). Představuje interpretaci jazyka založenou na integrovaném popisu syntaxe, sémantiky a pragmatiky<sup>16</sup>.

V šedesátých letech 20. století probíhala rozsáhlá diskuse<sup>17</sup>, týkající se toho, zda vůbec lze v úplnosti formálně zachytit tak složitý systém, jakým bezesporu přiro­zený jazyk je. Z diskuse vyplynulo, že fonologii, morfologii, syntax – je možné formálními prostředky celkem úspěšně popsat. Jako problematický obor se jeví sé­mantika, především víceznačnost a kontextovost. Dalšími tématy této diskuse byly např. otázky terminologické, otázky vymezení jednotlivých matematických disciplín a jejich vztahu k lingvistice.

K formování exaktních metod přispívá významně období osvícenství přinášející do lingvistiky v návaznosti na filozofický racionalismus úsilí o spolehlivé shro­máždění empiricky ověřitelných dat, ale také jejich kritické hodnocení a logickou klasifikaci a systemizaci. Toto vše nacházíme již na počátku 19. století v českém prostředí např. v pracích J. Dobrovského, který metodologicky významně přispěl k rozvoji soudobé lexikografie (zařazoval do svého slovníku pouze slova doložená) a stabilizoval systematické pojetí mluvnice jako základní příručky gramatické. Na jeho koncepci mluvnice se navazuje dodnes.

<sup>14</sup> Viz VAŠÁK, P. *Metody určování autorství*. Praha: Academia, 1980, např. ZMĚLÍK, R. *Kvantitativně-korpusová ana­lyza a literární věda* (Slovník Jana Čepa), 2015, *Slovník Karla Čapka* (2009) nebo *Slovník Bohumila Hrabala* (2007).

<sup>15</sup> CHOMSKÝ, N. *Syntactic structures*. 1957/9. Generativní znamená, že jazyk v generativní gramatice je chápán jako tvůrčí proces, ve kterém se jednotlivé věty generují podle určitých pravidel, kterých existuje (stejně jako jednotek ja­zyka) omezený počet. Umožňují ale generovat neomezené množství vět. Při pokusu formalizovat popis gramatiky se snažil o jeho maximální zjednodušení. Zavádí proto termín jádrových vět (kernel sentences), to znamená základních jednoduchých vět, z nichž jsou všechny ostatní věty a souvětí odvozeny pomocí transformačních pravidel. Odtud tedy označení generativní transformační mluvnice.

<sup>16</sup> Přehledně např. KRAUS, J.; VAŠÁK, P. Novinky z české matematické lingvistiky. *NŘ*, 50, 1967, s. 23–28; významné práce např. SGALL, P. *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. Praha: ČSAV, 1967, MATERNA, P.; PALA, K.; ZLATUŠKA, J. *Logická analýza přirozeného jazyka*. Praha: Academia, 1989.

<sup>17</sup> Např. NOVÁK, P. Struktura jazyka a její matematické aspekty. *SaS*, 25, 1964, s. 139–144, SGALL, P. Nové otázky matematických metod v jazykovědě. *SaS*, 20, 1959, s. 44–55, ZÍTEK, F. Aplikace matematiky v lingvistice a některé jejich „dětské nemoci“. *Československá rusistika* 9, 1964, s. 113–116.



Představa logicky a hierarchicky uspořádaného gramatického systému vycházející z matematických principů byla zformulována a propracována v období strukturalismu<sup>18</sup>. Této představě významně napomáhá axiomatizace a formalizace jazykových pojmů<sup>19</sup>.

Druhou gramatickou teorií vedle FGP využívající algoritmizaci a logiku je teorie větných vzorců, propojující otázky syntaktické, sémantické a textové především z hlediska výstavby textu – F. Daneš, Z. Hlavsa.<sup>20</sup>

Propracované algoritmické postupy našly své uplatnění také v lingvodidaktice. Např. v syntaxi při vymezení druhu vedlejší věty nebo druhu větného členu, při slovtvorné analýze nebo v morfologii při určování slovního druhu. V propojení lingvistických a matematických principů byly promyšleně připraveny grafické metody znázorňování syntaktických vztahů. Za důležitý bychom považovali fakt, že právě užitím grafických znázorňovacích metod ve školní praxi napomáhá škola ve výuce mateřského jazyka významně formovat představu o exaktnosti v gramatickém systému jazyka (např. J. Gebauer, V. Šmilauer, 1966, M. Čechová, 1989, 1998<sup>21</sup>). Významné jsou v tomto kontextu nejen vzorce syntaktické a slovtvorné<sup>22</sup>, ale i vzorce textové a textové modely (M. Čechová, 1998, 2008<sup>23</sup>). Didaktika češtiny je dlouhodobě pojímána jako disciplína teoretická i aplikovaná, v pohybu je její postavení v systému věd<sup>24</sup>.

3. Lingvistika **komputační** (též počítačová, starší název lingvistika strojová), která ke studiu jazyků využívá počítače a metody informatiky a která je na rozdíl od obou předchozích disciplín aplikovaná. Dnes se můžeme setkat také s termínem počítačové zpracování přirozeného jazyka. Blízko k počítačové lingvistice má samostatně stojící language engineering, algoritmické techniky pro popis přirozeného jazyka a různé softwarové nástroje vzniklé jejich implementací, jež pak hrají roli v problematice např. strojového překladu, automatického rozboru, uchovávání a vyhledávání informací, v tvorbě gramatických korektorů, v prediktivním užití u psaní sms apod. Pro lingvisty aplikace této disciplíny v praxi znamená dříve nepředstavitelnou možnost opustit mnohaset- či mnohatisícové lístkové katalogy, možnost se k práci kdykoli vrátit a upravit ji.

4. V současnosti je nejpobulárnější **korpusová** lingvistika, rozvíjející se zhruba od 90. let minulého století<sup>25</sup>, která se v českém prostředí rozrůstá dynamicky do velké šíře. Korpusová lingvistika s sebou nese také propojení aspektů teoretických

<sup>18</sup> SAUSSURE, F. de. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2008.

<sup>19</sup> NEBESKÝ, SGALL, P. Vztah formy a funkce v jazyce (Pokus o axiomatizaci). *Slovo a slovesnost*, 23, 1962, s. 174–189.

<sup>20</sup> DANEŠ, F.; HLAVSA, Z. *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia, 1981.

<sup>21</sup> GEBAUER, J. *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*. Praha: 1890, ŠMILAUER, V. *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN, 1966, ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989, ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština, řeč a jazyk*. Praha: NLN, 2011.

<sup>22</sup> ČECHOVÁ, M. a kol. *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN, 1996.

<sup>23</sup> ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, ČECHOVÁ, M. a kol. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008.

<sup>24</sup> ŠMEJKALOVÁ, M. Didaktika českého jazyka. In STUČHLÍKOVÁ, I.; JANÍK, T. (eds.) *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: MU, 2015, s. 17–40.

<sup>25</sup> VÍCE ČERMÁK, F. Korpusová lingvistika. In PLESKALOVÁ, J. a kol. *Kapitoly z dějin jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia, 2007, s. 468–472.

a praktických, přináší nové, exaktní metody výzkumu a její zjištění prolínají všemi jazykovědnými disciplínami; zjištění mají v mnoha případech interdisciplinární charakter, propojují významně především sociologii s lexikografií<sup>26</sup>.

Významnou roli má institucionalizace korpusové lingvistiky, vznik Ústavu České národního korpusu (ředitelem František Čermák, v současnosti Michal Křen). Dnes již existuje řada specializovaných korpusů: např. SYN2000 (psaný, synchronní, 100milionový)<sup>27</sup>, ORAL (korpus neformální mluvené češtiny, synchronní, 5,4 milionu slov), Pražský mluvený korpus, Brněnský mluvený korpus, DIAKORP (diachronní korpus, postupně rostoucí ve verzích, současná verze 6 má 3,4 milionu slov), DIALEKT (nářeční korpus, 100 tisíc slov, letos bude zveřejněna 2. verze obohacená o dalších 100 tisíc slov), InterCorp (paralelní korpus 40 jazyků), NET (korpus polooficiální internetové komunikace) nebo ONLINE (denně aktualizovaný monitorovací korpus českého internetu). Nejen pro výuku mají význam také korpusy žákovské, např. CzeSL (Czech as a Second Language, žákovský korpus češtiny nerodilých mluvčích, 2 mil. slov) nebo korpusy roditelých mluvčích SCHOLA2010 (mluvený jazyk vyučovacích hodin, 790 tis. slov) a SKRIPT2012 (korpus školních písemných prací, 590 tis. slov). Mimo ÚČNK vznikly další korpusy a databáze textů, např. Vokabulář webový, korpus DIALOG, Česká elektronická knihovna a další.

Byla také publikována první korpusová mluvnice zohledňující podobu i mluvené češtiny *Mluvnice současné češtiny I, II*<sup>28</sup>, jejíž vydání (hlavně 1. díl) ukázalo i jisté limity korpusové lingvistiky a význam propojení korpusových dat a jejich interpretace především z hlediska reprezentativnosti dat, kontextu a jejich lingvistického hodnocení.

Na základě korpusových dat v bohemistice vznikají další specializované práce, např. slovník monokolokabilních slov<sup>29</sup>. Domníváme se, že dnes již téměř nemůže být publikována lingvistická materiálově orientovaná práce, která by nebrala v potaz dostupná korpusová data. Korpusy prezentují nové možnosti jak v analytickém výzkumu jazyka, tak i v oblasti didaktické, v níž před současnými didaktiky stojí úkol pokusit se vytvořit nové metodologické i metodické postupy pro práci s korpusovými daty ve školním prostředí. Cvičení založená na korpusových datech a práci s nimi jsou již součástí učebnicových textů, objevují se i první studie věnované tomuto tématu<sup>30</sup>.

Praktickou aplikaci výsledků počítačové lingvistiky představuje také uplatňování moderních technologií ve výuce. Vyučovací proces je založen na technologickém

<sup>26</sup> ČERMÁK, F.; KLÍMOVÁ, J.; PALA, K.; PETKEVIČ, V. (eds.) *Studie z korpusové lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2000.

<sup>27</sup> SYN (verze 8) obsahuje již 4,5 miliardy slov.

<sup>28</sup> CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny I, II*. Praha: Karolinum, 2010, 2014.

<sup>29</sup> ČERMÁK, F. *Periferie jazyka. Slovník monokolokabilních slov*. Praha: NLN, 2014.

<sup>30</sup> *Český jazyk pro 8. ročník*. Plzeň, Fraus, 2014; *Český jazyk pro 9. ročník*. Plzeň, Fraus, 2015. Autorkami cvičení byly pracovnice ÚČNK L. Chlumská a A. Čermáková; ŠORMOVÁ, K.; ŠEBESTA, K. *Korpusy v jazykovém vyučování*. Praha: FF UK, 2019, WACLAWIČOVÁ, M.; GOLÁŇOVÁ, H. Nářeční korpus DIALEKT a jeho použití ve výuce češtiny. *ČJL*, 69, 2018–19, s. 127–133, MATUROVÁ, M. Využití nástroje SyD ve výuce češtiny. *ČJL*, 67, 2016–2017, s. 183–187.

krokování a využití řady komunikačních platforem (např. Google Classroom, Google Zoom, Microsoft Teams, e-mail apod.) umožňujících synchronní i asynchronní výuku. V oblasti didaktické jsou tak využívány ve velké míře nové možnosti výuky jako interaktivita a vizualizace a do značné míry je posílena exaktnost systematickosti a modelovosti výuky. Doba koronavirová jednoznačně ukázala možnosti i limity a práce s těmito technologiemi ve školním prostředí a jejich didaktické aspekty pozitivní (kreativita, hledání nových postupů) i negativní (nedostatek motivace, časová náročnost, technické problémy, oslovení / neoslovení určitých skupin žáků apod.).

Aplikaci výsledků matematické lingvistiky v praktickém životě dokládá kromě jiného např. výzkumná činnost na katedře kybernetiky FAV ZČU pod vedením J. Psutky, věnující se audiovizuálnímu rozpoznávání mluvené řeči a akustické syntéze mluvené řeči (včetně vytvoření korpusu). Podobně přínosný pro praxi je výzkum patologických stavů afázie u pacientů, v současnosti ve spolupráci ÚJČ FF a Centra neurověd MU v Brně<sup>31</sup>.

Určitá polarita, na jedné straně možnost a snaha přiblížit lingvistiku vědám disponujícím exaktními metodami a na straně druhé nutnost uchopit a respektovat jedinečnou povahu jazykových jevů, formuje podobu současné bohemistiky a také vyučování češtiny. Podle našeho názoru je každý bohemista i učitel češtiny významně ovlivněn matematikou a denně užívá její metody, možná i nevědomky integruje do výuky mateřštiny lingvistická pravidla a matematické principy.

Pokusili jsme se doložit, že češtinu měřit lze a že exaktnost ve zkoumání a analýze jazyka nevyplývá pouze z uplatňování metod moderní kvantitativní lingvistiky, ale je již vývojově vnímána jako důležitá konsilience mezi vědami přírodními a humanitními, jako neoddelitelná a důležitá součást přemýšlení o jazyce, součást lingvistické teorie a metodologie představující významný aspekt interdisciplinární vědecké komunikace a spolupráce.

## Literatura

- DVOŘÁČKOVÁ, V. *Osudy Ústavu pro jazyk český*. Praha: ÚJČ, 2011.
- FOUCAULT, M. *Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Hermann a synové, 2002.
- KOMENSKÝ, J., A. *Dvěře jazyků odevřené*. Praha: Paseka, 2003.
- KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- PETŘÍČEK, M. Ostrovy neboli pevnina. In *K čemu dnes humanitní vědy?* Praha: FF UK, 2008, s. 17–25.
- PLESKALOVÁ, J. a kol. *Kapitoly z dějin jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia, 2007.
- SGALL, P. a kol. *Cesty moderní jazykovědy*. Praha: Orbis, 1964.
- SGALL, P.; HAJIČOVÁ, E.; PANEVOVÁ, J. *The Meaning of the Sentence in Its Semantic and Pragmatic Aspects*. Praha: Academia, 1983.
- ZEMČÍK, T. Možnost konsilience vědění v mezích postmoderní a postfatické situace. In: *Společnost a poznání*. Ostrava: Vysoká škola báňská, 2017.

<sup>31</sup> LEHEČKOVÁ, H. Agramatismus v afázii. *SaS*, 47, 1986, s. 138–147, *Diagnóza versus norma: Analýza mluveného projevu pacientů s primární progresivní afázií a mluvčích bez narušené komunikační schopnosti* (MUNI/IA/1337/2020), řešitel L. Brychtová.

## Nevážně o vážných věcech Na okraj současné české poezie

Martin Lukáš

lukas@ucl.cas.cz

**Klíčová slova:** česká poezie, mystifikace, ironie, Ivan Wernisch, Petr Borkovec, Milan Ohnisko  
**Key words:** Czech poetry, mystification, irony, Ivan Wernisch, Petr Borkovec, Milan Ohnisko

### Unseriously about Serious Matters (Notes on Contemporary Czech Poetry)

The article points out a common characteristic shared by three contemporary Czech poets (Ivan Wernisch, Petr Borkovec and Milan Ohnisko), that is, a subversion of a serious, illusive, “realistic” lyrical utterance. Exaggeration, mystification, irony and other ways of misleading the reader establish a meaningful discrepancy between what is said and what is meant, which produces the actual aesthetic effect of the poem. To understand the poetry of these authors is to recognize the lyrical text as a sign system.

Společným rysem autorských poetik jinak odlišně založených současných českých básníků je podvracení vážné, iluzivní, „realistické“ básnické výpovědi. Jakkoli jsme zvyklí chápat (lyrickou) poezii jako hájemství obrazného sdělení, které básník obvykle tlumočí škálou stylových prostředků včetně nepřímých pojmenování, přijímáme nepsanou dohodu mezi autorem a čtenářem o tom, že tato literární fikce bude oběma stranami brána vážně. Zavazujeme se, že spolu budeme, navzdory specifikám výpovědního modu lyriky, „mluvit“ jako doopravdy a podle toho budeme významům přisuzovat jejich platnost v závislosti na skutečnosti (naší zkušenosti), se kterou básnickou fikci v okamžiku četby chtě nechť srovnáváme.

Narazíme-li na signály zpochybnění popsané dohody ze strany autora, nemusíme hned mluvit o absurdním humoru či nonsensové poezii, kterážto označení ve většině případů vedou k zplošťujícím výkladům. Situace lyrické výpovědi, respektive otázka její vážnosti je často složitější. Mnohdy jsme při četbě současných básníků postaveni před dilemata, která není snadné a někdy ani možné rozhodnout: Máme básníkovi věřit, že mluví vážně? A třebaže v jeho verších rozpoznáváme nadsázku, ironii či mystifikaci, máme se proto vzdát nároku na platnost jeho sdělení a vnímat je pouze jako hříčku?

Autory, kteří účinek svých básní vědomě zakládají na zjevném zavádění čtenáře, bezesporu jsou Ivan Wernisch (\*1942), Petr Borkovec (\*1970) a Milan Ohnisko (\*1965). Vybírám tyto tři, protože, řečeno zdánlivým paradoxem, jejich básně mají dostatek společného na to, aby se mezi nimi našlo i dostatek rozdílů. Všichni tři kladou důraz na estetické kvality básnické řeči, která primárně odkazuje k sobě samé, dovnitř textu básně, a vyslovují se pro předem nezjednaný smysl. Odhaleně nakládají s literárními konvencemi a tradicí, zhodnocují schopnosti a meze (uměleckého)

jazyka, ale neztrácí přitom ze zřetele (aktuální) skutečnost. Jakkoli průzkum možností lyriky realizuje každý z nich po svém, všichni tři poukazují na podvojnou povahu poezie, která je svébytnou uměleckou výpovědí, tedy interpretovatelným znakem odkazujícím ke skutečnosti.

**Ivan Wernisch** ve svých básnických sbírkách z posledních let, *Tiché město* (2016) *Pernambuco* (2018), *Penthesilea* (2019), *Don Čičo má v klopě orchidej* (2020) a *Almara* (2021), dále rozvíjí svoji originální poetiku založenou na groteskně-nostalgické výpovědi o „světě, který nebyl“ a mystifikaci s tzv. překrady jiných autorů. Volbou historizujících či dobrodružných motivů, malicherných starovětských konfliktů a absurdních point vytváří iluzi dávného, pestrého dobrého světa. Čím úplnější, živější obraz takového světa se autorovi daří navodit, tím fantasknějším, neskutečnějším se vybájený svět jeví při srovnání se světem aktuálním. Z tohoto paradoxu plyne stupňující se melancholie Wernischových veršů z posledních let.

Příkladem esteticky produktivního „znevážení“ básnické výpovědi v důsledku mystifikačních postupů je Wernischova báseň „Cizinci“ ze sbírky *Pernambuco*. Báseň, jak je pro autora typické, má podobu fragmentu cizího, odposlechnutého vyprávění zasazeného do blíže neurčené doby. Dojem vytrženosti básně z většího celku (kontextu) vyvolává počáteční výpustka nebo verš „a pokračoval:“ (srov. níže) odkazující k *jako* dříve řečenému, v básni nezaznamenanému. Jako čtenáři jsme svědky scény, která našemu čtení už *jako* předcházela. Vyvolaný účinek reálnosti vyprávění či alespoň jeho reálné předlohy zdají se podporovat i některé detaily (pseudoreálný desátník Frühauf či reálná obec, přesněji městys Cerhovice ležící v okrese Beroun). Avšak slova desátníka Frühaufa, který schopnost řečeného „eskamotejla“ zmizet považuje až příliš samozřejmě za běžný trik, přivedou snad i Wernischovy prvočtenáře k přesvědčení, že báseň byla jako fragment už napsána a že jejím smyslem není vyprávět (anekdotu), ale evokovat svět jiný, odpovídající světu aktuálnímu či historickému jen potud, aby z rozporu mezi nimi mohl plynout humor i kýžená kvalita Wernischovy poezie, nepřímou vyjádřená citátem L. Klímy, který *Pernambuco* uvádí: „... kdo nechodí v noci do lesů schválně za tím účelem, aby tam viděl oreády, ten pověsíž lyru na hřebík!“<sup>1</sup>

## Cizinci

... desátník Frühauf zul promočené boty,  
onuče pověsil na keř, natáhl nohy k ohni  
a pokračoval:

Pánové, řekněte,  
co nám tu schází?  
Cibuli máme, mrkev, brambory, vody víc než dost...  
K městečku bych se teď radši moc nepřibližoval.

<sup>1</sup> WERNISCH, I. *Pernambuco*. Brno: Druhé město, 2018, s. 7.

Nějaký eskamotejl  
tam včera vyvěsil plakát,  
pak vybral vstupné  
a předvedl zmizení.  
Nic nového,  
běžný trik,  
jaký svede i začátečník,  
u nás v Cerhovicích by lidi jen mávli rukou,  
ale tady  
postávají před prázdným pódiem  
už celé hodiny,  
a jak to znám,  
až uvěří, vezmou hole  
a sekery  
a každý cizozemec bude v podezření.<sup>2</sup>

**Petr Borkovec**, Wernischův nepokrytý obdivovatel,<sup>3</sup> se aktuálně věnuje psaní črt a povídek, srov. soubory *Petříček Sellier & Petříček Bellot* (2019) a *Sebrat klacek* (2020). V dosud poslední vydané básnické sbírce *Herbář k čemusi horšímu* (2018) dává průchod svému úžasu nad disparátními oblastmi lidského zájmu, nad řečí, myšlením i jednáním utvářenými těmito zájmy. Vzniká tak jakási poetika skládky, kterou charakterizoval Tomáš Gabriel v poznámce ke knize takto: „Borkovec se rozhlíží, co zbylo po setkání vznešeného s nízkým, a vidí jednu velkou skládku, na které je možné najít cokoli, co kdysi mělo nějakou cenu, nějaký význam. Skládku je místem smrti kultury, a zároveň je také místem vykoupení z lidství, místem zcela neromantického návratu k přírodě. [...] Borkovec odhaluje samu kulturnost jako nefunkční. Ukazuje, že člověk je stále hříčkou přírody, i právě když se pokouší zkonstruovat větu, když absurdně necitlivým užíváním jazyka odhaluje svou přirozenost.“<sup>4</sup>

V duchu „poetiky skládky“ Borkovec básně komponuje ze stylově vysokých i nízkých variant češtiny minulosti i naší přítomnosti. Básni se u něj může stát prakticky jakýkoli text – strojový překlad medailonu americké pornohvězdy, série replik zástupců zájmové nebo profesní činnosti (např. myslivců) či rekonponované verše puchmajerovců. Borkovcova fascinace cizími autorskými hlasy, dobovou řečí, žargony a frázemi, jakož i možnostmi jejich výpovědní hodnoty stvořila abecedně, encyklopedicky uspořádaný „herbář“ jazykových projevů, jejichž relativně pevně určený smysl byl jejich přeskupením a vyvázáním z příslušných kontextů vydán všanc novým možnostem básnické řeči. Například krátký citát českého jazykovědce spolu s jeho jménem („Dějiny slov nelze / odtrhovati od dějin věcí. / Vladimír Šmilauer.“) tvoří tělo básně s kontrastně dlouhým, asociativně rozvíjeným titulem:

<sup>2</sup> WERNISCH, I. *Pernambuco*. Brno: Druhé město, 2018, s. 55.

<sup>3</sup> Vliv Wernische na Borkovcovu poezii lze vysledovat už v jeho druhé sbírce *Poustevna, věštírna, loutkárna* (1991). Z novějších ohlasů můžeme vedle skutečnosti, že Borkovec druhé, doplněné vydání své sbírky *Milostné verše* (2012) pojmenoval *Wernisch* (2015), připomenout jeho rozhlasovou úvahu k Wernischovým narozeninám „Vyvlekli jelena z lesa a lá mou tyče“ (18. 6. 2018; <https://vltava.rozhlas.cz/vyvlekli-jelena-z-lesa-a-lamou-tyce-uvaha-k-naroznenim-ivana-wernische-7496579>). Smysl Borkovcova přihlašování se k Wernischovi, které je třeba vnímat jako součást autorského záměru, je otevřen interpretacím.

<sup>4</sup> GABRIEL, T. Čtenáři Herbáře. In BORKOVEC, P. *Herbář k čemusi horšímu*. Praha: Fra, 2018, s. 117.

„Zkratka, prostota, dětský pohled, nedůvěra k sobě, nezačleněnost, jednota všeho, prožitek skutečnosti, meditace, humor, omšelost, nános času, samota, švih, lehkost, hořkosladká chuť kaki“.<sup>5</sup> Citátem aludovaný vztah mimojazykové a jazykové skutečnosti, respektive reality a její textové konstrukce, představuje vlastní téma *Herbáře k čemusi horšimu*, jak dokazuje i následující báseň, realizující možnosti básnické (literární) výpovědi tvrdit i nemožné, a tím parodující jazyk písemných stížnosti.

## Z diskusí na skládce

Dobrý den, jsem plechový prozeslý lavor, bydlím na skládce a jsem členem družstva nájemců naší skládky. Při nedávné revitalizaci (zpevnění skládkového svahu, výřez akátů plus jednoho nemocného javoru, oprava příjezdové cesty, výměna tabule s nápisem „Skládka“, zasklení pěti oken a zalepení jednoho prořizlého barevného míče z nejvyšších vrstev skládky aj.) se přišlo na havarijní stav uch plechových lavorů, které musely být bezodkladně vyměněny. Na skládce bydlí 17 plechových lavorů, z toho 16 ucho (nebo dvě) má – a jen já jsem bez ucha. Revitalizace včetně výměny uch lavorů byla financována z úvěru, kvůli kterému se zvýšila částka, kterou my, nájemci naší skládky, odvádíme do fondu oprav. Mám nárok na nějakou kompenzaci, když nemám ucho? Přejde mi zvláštní platit opravu ucha, když žádné nemám. Jak bych měl postupovat? Podle mě by bylo nejjednodušší rozpočítat částku fakturovanou za opravu ucha a poměrnou částku mi vyplatit hotově (stačí za jedno ucho, aby se po skládce nešířily pomluvy; stejně budou). Případně mi částku kompenzovat opravou pravé části dna (dvě díry velikosti dvoukoruny a dvě místa, na nichž se po letošní dlouhé zimě díry nejspíš objeví, plus alespoň místní smaltování). Moc prosím o odpověď na můj dotaz. Předem děkuji a jsem s pozdravem, lavor.<sup>6</sup>

**Milan Ohnisko** navázal aktuální sbírkou *Starej pop* (2021) na své dřívější básnické knihy *Mé erbovní zvíře je strom* (2015) a *Světlo v ráně* (2016), ve kterých kombinoval zaslechnuté, původního smyslu zbavené repliky s hyperbolizovanými obrazy skutečnosti. Jeho krátké, k výstřednímu detailu soustředěné, ostře pointované básně lze vnímat jako nepřímé komentáře k absurdní povaze lidské existence či groteskním účinkům verbální komunikace. Ohniskova poetika je založena na kontaminaci (zdánlivě) neslučitelných představ a významů. Takto vzniklé básně mohou být pro čtenáře zdrojem emocionálního hodnocení skutečnosti, vyvolaného silným imaginativním apelem Ohniskovy poezie. Jiným hojně využívaným postupem je porušování konvencí literární komunikace. O parodické zpochybnění pravidel lyriky se Ohnisko pokusil už ve sbírce *Za lyrický subjekt* (2018), kterou napsal a pod pseudonymem Jaroslava Oválská vydal spolu s Olgou Stehlíkovou.

Příkladem Ohniskovy antiiluzivní básně, v níž spolu *jako* splývají rovina autora a rovina mluvčího, může být báseň „Dopis“ ze sbírky *Starej pop*. Čtenářovo povědomí o pravidlech literární komunikace je zde aktivizováno a zároveň podvráceno ironií, kterou, vedle překvapivé reflexe aktu psaní ústící v aporii, může signalizovat už přehnaná zdvořilost a ohleduplnost mluvčího (srov. výrazy „vzácný“ či „zajisté“). Báseň „Dopis“ demonstruje nezastupitelnou schopnost veškeré literární fikce

<sup>5</sup> BORKOVEC, P. *Herbář k čemusi horšimu*. Praha: Fra, 2018, s. 111. Tečka doplněná za jménem, resp. veršem sestávajícím ze slov „Vladimír“ a „Šmilauer“ signalizuje transformaci propria v apelativum.

<sup>6</sup> BORKOVEC, P. *Herbář k čemusi horšimu*. Praha: Fra, 2018, s. 104.

poskytnout autorům i čtenářům „možnost popírajícího pochopení“,<sup>7</sup> jinými slovy, umožňuje nám nevážně mluvit o vážných věcech.

## Dopis

Můj vzácný čtenáři (a zajisté i čtenářko)  
pokud někde jsi, pak věz  
že já jsem někde také  
a pokud tě snad v této věci dosud trápily pochyby  
budiž ti ujištěním ne snad tato báseň  
ta může být šalebná, zvláště v dnešní době  
ale to, že ji právě čteš  
Asi je, co píšu, pro tebe poněkud matoucí  
ale věz, že pro mne neméně  
Zkusme si navzájem víc věřit<sup>8</sup>

Čteme-li Wernischovy, Borkovcovy a Ohniskovy básně z uvedených sbírek, rozpoznáváme v navenek vážném tónu jejich výpovědi náznaky jakési nenadálé potutelnosti, které nás vedou k přehodnocení našeho zpočátku naivního, iluzivního postoje k zobrazeným skutečnostem a tlumočeným představám. Stáváme se jako čtenáři podezřívavými. Odhalujeme rozpor mezi vlastním sdělením (co se říká) a jeho autoritativním podáním (jak se to říká). Tento rozpor pak vnímáme jako nedílnou součást účinku básně. Platnost navenek solidní výpovědi relativizuje neočekávaný, neústrojný motiv či figura. Důvěrně známé skutečnosti i souvislosti mezi nimi, odpovídající naší znalosti aktuálního světa, jsou zpochybněny a převráceny. Báseň říká něco, co zdánlivě odporuje naší zkušenosti (včetně zkušenosti literární), nebo přináší reflexi aktu psaní. Obě eventualities se do jisté míry překrývají, protože výskyt motivu nebo obrazu, který naše představy o světě a jeho zákonitostech nabourává, obvykle také vede k zpochybnění iluze básnické fikce, respektive k rozpoznání utvořenosti básně.

<sup>7</sup> BOURDIEU, P. *Pravidla umění. Geneze a struktura literárního pole*. Přeložili Kyloušek P. a Dyrtr P. Brno: Host, 2010, s. 58.

<sup>8</sup> OHNISKO, M. *Starej pop*. Brno: Druhé město, 2021, s. 42.



## Určování druhu adjektiv

Ivana Svobodová

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** přídavná jména tvrdá, měkká, přivlastňovací

**Key Words:** hard adjectives, soft adjectives, possessive adjectives

### Categorising Adjectives

The article reviews the criteria for distinguishing the types of adjectives, i.e. hard, soft and possessive adjectives, and demonstrates how to categorise seemingly problematic adjectives.

Při slovnědruhovém rozboru mívají žáci za úkol určit nejen slovní druh daného výrazu, ale u přídavných jmen i to, zda jde o adjektivum měkké, tvrdé, nebo přivlastňovací.<sup>1</sup> Zdálo by se, že zařazování konkrétního adjektiva k příslušnému druhu adjektiv je vcelku jednoduché. Ukazuje se však, že pro některé uživatele češtiny, ba i učitele nikoli. V době distanční výuky se na nás obrátila jedna tazatelka nejprve telefonicky, posléze i písemně, protože naše stanovisko chtěla předložit učitelce, s jejímž názorem nesouhlasila: „Prosím o vyjádření ohledně slov *mladší* a *rozumnější*. Dcera měla určit, zda jde o přídavné jméno měkké, tvrdé, či přivlastňovací. Dcera určila obě slova jako měkká přídavná jména. Paní učitelka trvá na tom, že jde o chyták, slova se musí určit jako tvrdá přídavná jména, protože jsou utvořena od *mladý* a *rozumný*.“ Bohužel ji nepřesvědčilo ani vyjádření jazykové poradny. Argumentovala tím, že vyučující z nižšího stupně, na němž se stupňování adjektiv probírá, jí potvrdili, že se v učebnicích nic o tom, že se při něm druh adjektiva mění, nepíše.

Jen pro zajímavost dodávám, že před pár lety mě kontaktovala s tímž dotazem spolužačka z vysoké školy. Dotaz na určení druhu přídavných jmen užitých ve 2. stupni vznesl její vnuk. Měl pochybnosti o tom, že náleží k adjektivům tvrdým, jak jim tvrdila učitelka. Ta prý o tom nechávala hlasovat ve sborově, polovina češtinářů s řešením souhlasila a ona se k nim přiklonila.

Příznám se, že kamarádkin dotaz mě tehdy velmi překvapil. Nedávný dotaz na týž jev (a v průběhu toho, kdy tento příspěvek sepisuji, přibyl další) však ukázal, že nesprávné zařazení komparativních tvarů k druhu adjektiv není ojedinělé.

Rozhodujícím kritériem pro zařazení konkrétního adjektiva k tvrdému, měkkému, nebo přivlastňovacímu je jeho zakončení u tvaru rodu mužského v singuláru.

K přivlastňovacím adjektivům patří ta, která jsou utvořena od osobních substantiv, ať už obecných, nebo vlastních, a zakončená příponou *-ův* (*-ov-a*, *-ov-o*), *-in* (*-in-a*, *-in-o*): *spisovatelův*, *Ladův*, *sestřin*, *Alžbětin*. Méně často se adjektiva přivlastňovací tvoří i od jmen zvířat, a to zvláště když jde o jejich personifikaci (viz např. Povídání o pejskovi a kočičce od J. Čapka: *Čichal, čichal, čichal, až se toho pejskova a kočiččina dortu dočichal.*).

Pro adjektiva tvrdá je charakteristické to, že jsou v nominativu singuláru rodu mužského zakončená koncovkou *-ý* a že mají pro každý rod jiný tvar: *mladý muž/strom*, *mladá žena*, *mladé pokolení*. Proto se k nim řadí i adjektiva odvozená od osobních substantiv příponou *-(ov)ský* (*spisovatelský*, *ladovský*, *sesterský*, *alžbětinský*). Bylo by dobré žákům

<sup>1</sup> Určování druhu adjektiv je stále tradiční součástí jazykové výchovy, přestože pro jejich třídění se neuplatňuje stejné kritérium; na základě tvaroslovného kmene by se totiž i přivlastňovací adjektiva řadila k tvrdým.

zdůraznit, že adjektiva odvozená od proprií příponou *-(ov)ský* se píšou s malým písmenem (*Ladovy obrázky* × *ladovské obrázky*). Ve způsobu psaní se v praxi totiž nejednou chybují a způsob psaní tohoto typu adjektiv bývá i předmětem poradenských dotazů.

Přídavná jména měkká jsou v tvaru nominativu singuláru maskulina zakončená koncovkou *-í* a mají tvary pro všechny rody stejné (*jarní déšť, cizí muž, jarní bouřka, jarní počasí*). K nim se řadí i přídavná jména odvozená od jmen živočichů (*psí, kočičí, pavoučí*). To, jak nám sdělila učitelka (opět šlo o distanční výuku), zpochybňovala jedna maminka, jejíž dcera sdělila učitelce a *havraní* zařadila k adjektivům přivlastňovacím. Maminka prý argumentovala tím, že po významové stránce jde o analogii k přídavným jménům utvořeným od osobních jmen a že jde o druhově přivlastňovací adjektivum.<sup>2</sup> Při školní jazykové výchově na základních a středních školách se adjektiva tradičně netřídí na základě funkčně-sémantického hlediska (tj. na vztahová, jakostní a posesíva, u nich pak lze lišit individuálně přivlastňovací a druhově přivlastňovací adjektiva), ale – jak už bylo naznačeno – na základě zakončení v 1. p. sg. r. mužského. Proto je třeba výrazy *pavoučí, havraní* a *hlemýžďí* určit jako měkká adjektiva.

K měkkým adjektivům se řadí i tvary 2. a 3. stupně přídavných jmen tvrdých. Nejde o pouhé tvary přídavných jmen, jako jsou *příjemná, příjemné, příjemných* atd., ale o nové, odvozené lexikální jednotky. Kritériem je, jak už bylo řečeno, jejich zakončení (*-í*) v nominativu singuláru ve všech rodech (*příjemnější člověk, příjemnější žena, příjemnější dítě*).

Tento příspěvek ukazuje, že jev, který se zdá být naprosto jednoznačný, neproblematický, nemusí všichni učitelé takto vnímat. Bylo by proto dobré, aby budoucí autoři do svých učebnic vtělili poučení, že tvary komparativů a superlativů náleží k měkkým adjektivům. Totéž by měli učinit ve svých výkladech i vysokoškolská pedagogové připravující studenty, jejichž oborem je učitelství.

## Rozhledy

---

### Přemysl Hauser – učitel a vědec

Květoslava Klímová

322@mail.muni.cz

*Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvineje cit osobní odpovědnosti.*

J. A. Komenský

V dubnu letošního roku uplynulo 100 let od narození významného jazykovědce a předního představitele didaktiky českého jazyka, univerzitního profesora Přemysla Hausera, který se pedagogické a vědecké práci aktivně věnoval více než šedesát let. Zavzpomínejme společně na tuto inspirativní osobnost a připomeňme si alespoň nejdůležitější fakta.

Po absolvování Reálného gymnázia Jana Blahoslava v Ivančicích a studia českého jazyka a filozofie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vyučoval Přemysl

<sup>2</sup> Žáci (5. třídy) měli vybrat adjektiva přivlastňovací z těchto výrazů: *hlemýžďí, sousedovo, veselý, Karlíkův, havraní, cizí, moje, tetin*. Podle maminky jsou druhově přivlastňovací i *cizí* a *veselý*. Patrně potřebovala obhájit neúspěch své dcery.

Hauser na základních a středních školách v Ivančicích, Olbramovicích, Zastávce u Brna a Ketkovicích. Poté se i s rodinou přestěhoval do Prahy a začal pracovat na Vysoké škole pedagogické a od roku 1959 na Pedagogickém institutu, kde byl pověřen vedením Katedry českého jazyka a literatury. Později působil na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy až do roku 1971, kdy odjel jako lektor češtiny do Slovinska: zde přednášel na Filozofické fakultě Univerzity v Lublani do r. 1974. Toto místo si velmi oblíbil a rád se sem vracel, a to nejen na studijní a přednáškové pobyty. Výsledkem několikaletého působení Přemysla Hausera na lublaňské univerzitě je učebnice P. Hauser – A. Jedlička – B. Urbančič, *Čeština* (Založba Mladika, Ljubljana, 1979, 1997). V září 1975 nastoupil na Katedru českého jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (v letech 1996–1998 byl jejím vedoucím), která byla s jeho jménem spojena až do roku 2010. Po celou dobu zdejšího působení vedl též kursy slovinštiny pro studenty různých oborů a v odborných diskusích obohacoval svými vědomostmi a zkušenostmi rovněž své kolegyně a kolegy na katedře českého jazyka. Jeho vědecký zájem byl velmi široký.

Od 50. let jsou s jménem P. Hausera spojeny **učebnice** a **cvičebnice** českého jazyka pro různé typy škol, od základních až po vysoké. Protože Přemysl Hauser vždy zdůrazňoval potřebu spojení jazykové výuky s výukou literární, učebnice, na nichž se jako autor podílel, tuto zásadu vždy respektovaly. Jako východisko probírání jazykových jevů je v nich využíván souvislý text krásné literatury. Pro práci na učebnicích a učebních pomůckách vždy dokázal získat a vytvořit kolektiv složený nejen ze zkušených autorů (např. E. Míňáňová, K. Ondrášková), ale přizval do něj i mladší kolegy a umožnil jim tak získávat zkušenosti v náročné učebnicové tvorbě (např. K. Klímová, H. Kneselová, I. Martinec). Názory Přemysla Hausera na potřeby výuky mateřského jazyka na základních a středních školách a na tvorbu učebnic se staly tématem mnoha jeho článků a studií. Byl stálým příspěvatelem časopisů *Český jazyk a literatura* a *Čeština doma i ve světě*. Publikoval nejen příspěvky s tematikou didaktickou, ale i syntaktickou, lexikální a slovtvornou. Po celou dobu svého působení na vysokých školách aktivně vystupoval na konferencích věnovaných češtině a jejímu vyučování. Stranou zájmu nezůstala ani čeština jako cizí jazyk, srov.: *První mluvnice češtiny pro Slovincy v kontextu českého mluvnictví* (sb. Studia balkanika bohemo-slovaca IV, Brno 1995).

Vedle didaktiky se zájem profesora Hausera soustředil především na **slovní zásobu** a **tvoření slov**. Pro tyto odborné disciplíny připravil řadu vysokoškolských učebních textů, z nichž si připomeňme alespoň knihu *Nauka o slovní zásobě* (Praha, 1980, 2. vydání, 1986), která je studenty využívána dodnes. Poskytuje srozumitelnou orientaci v systému slovní zásoby současné češtiny a v českém systému slovtvorném, stejně jako kapitola *Tvoření podstatných jmen* v *Mluvnici češtiny I* (Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfemika. Tvoření slov, Praha, 1986, s. 231–316). Přemysl Hauser v ní podává výklad slovtvorného systému podstatných jmen s popisem jednotlivých slovtvorných kategorií a slovtvorných typů, neopomíjí ani formanty méně produktivní a způsoby tvoření jmen vlastních. S lexikální a slovtvornou tematikou jsou spojeny zejména jeho články publikované již od 50. let v časopise *Naše řeč*, studie ve sbornících vysokých škol či ve sbornících z konferencí.

O tom, že Přemysl Hauser byl fundovaným znalcem slovní zásoby a tvoření slov i ve starší češtině, svědčí monografie *Tvoření podstatných jmen v době národního obrození* (Brno, 1978), kterou je možné považovat za jeden z vrcholů jeho vědecké práce. V monografii je detailně popsán slovtvorný systém podstatných jmen obrozené češtiny, opomenuta není ani frekvence užití jednotlivých slovtvorných prostředků v textech různých stylů. Ve výkladu postupuje s přesností a důsledností typickou jak pro jeho články a studie,

tak i pro jeho učebnice. Tuto práci vedle *Nauky o slovní zásobě* lze považovat za syntézu poznatků publikovaných ve studiích a sbornících v 50. až 70. letech. Velkou pozornost věnoval též tvoření slov předponami. Ve studii *Prefixace, její povaha a místo ve slovotvorné soustavě* mj. vysvětluje, v čem spočívá specifická předponového odvozování, a zamýšlí se nad tím, jaká kritéria zvolit pro jeho klasifikaci.

Přemysl Hauser se rovněž pravidelně zúčastňoval konferencí o *slangu a argotu* pořádaných Pedagogickou fakultou Západočeské univerzity v Plzni a také konferencí *onomastických*, byl rovněž vynikajícím znalcem *české skladby* a různých syntaktických teorií. Obdiv budí nejen jeho schopnosti analyzovat pojetí skladby u významných českých gramatiků (Trávníček, Šmilauer, Kopečný aj.), ale též schopnost srovnávat je s aktuálními přístupy ve výuce skladby prosazovanými např. v pracích J. Novotného, M. Grepla, P. Karlíka, J. Hrbáčka, F. Daneše a Z. Hlavsy. Náměty k praktickému ověření nejnovějších teoretických poznatků ze syntaxe přináší *Cvičení ze současného českého jazyka. Skladba* (Brno, 1997). Jsou v nich systematicky seřazena cvičení k rozboru věty jednoduché, pro poznávání syntaktických struktur podle valence přísudkového slovesa a cvičení k rozboru souvětí, opomenuty nejsou ani praktické úkoly z oblasti textové lingvistiky.

Neměli bychom opomenout ani další důležitý aspekt vědecké práce P. Hausera: jako erudovaný lingvista s vlastními bohatými zkušenostmi s výukou českého jazyka ve svých vystoupeních na konferencích, seminářích a přednáškách vždy zdůrazňoval *nutnost dbát na kultivované vyjadřování ve všech sférách veřejné komunikace*, odmítal podceňování znalosti českého jazyka.

Jako školitel doktorandů dovedl k úspěšnému obhájení disertační práce řadu vědeckých aspirantů nejen z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Za svou pedagogickou a vědeckou práci byl v roce 1996 oceněn stříbrnou medailí Masarykovy univerzity, v roce 1998 obdržel pamětní medaili UK při příležitosti 650. výročí jejího založení, v roce 2001 medaili MŠMT ČR II. stupně a v roce 2006 VELIKO PRIZNANJE za pedagogické, odborné a vědecké dílo v oboru slavistiky, popularizaci slovinského jazyka a kultury v Česku a za příspěvek k rozvoji česko-slovenské spolupráce na univerzitní úrovni.

Aktivní byl Přemysl Hauser nejen jako učitel a vědec. Od mládí byl členem skautského oddílu (za svou činnost obdržel nejvyšší skautské vyznamenání – Řád stříbrného vlka), ale i nadšeným a vášnivým rybářem. Jeho život a práci nejlépe vystihuje citát J. Jobsna: „*Jediný způsob, jak dělat dobře svoji práci, je milovat to, co děláš*“.

Pane profesore, děkujeme.

## Helena Chýlová jubilující

Martin Prošek, ÚJČ

prosek@ujc.cas.cz

K letošnímu životnímu jubileu docentky Heleny Chýlové (\*1961) mám to potěšení připojit gratulaci coby její bývalý vysokoškolský student, jemuž významně formovala odhodlání věnovat se bohemistické dráze, a posléze jako kolega lingvista, vyučující a popularizátor. Helena Chýlová spojila své odborné působení s Katedrou českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, na níž působí už tři desítky let. Několik generací studentů spolehlivě jmenuje Helenu Chýlovou, přijde-li řeč na výrazné osobnosti katedry, a s pocity profesní cti oceňují charakteristické rysy

jejího pedagogického působení – kvalitně připravené přednášky, vysoká systematická výkladu, atraktivní a aktuální témata zadávaných kvalifikačních prací spolu s odborností a kolegiálním, neokázalým přístupem při jejich vedení. Generace studentů také oceňují vřelý a mimořádně kultivovaný přednes i spontánní zájem získat studenta pro obor.

S hloubkovým zaujetím uplatňuje H. Chýlová svůj talent pro organizační, recenzní a další činnosti v oboru. Z organizačních počínů je třeba na prvním místě jmenovat její aktivní působení v roli předsedkyně plzeňské odbočky Jazykovědného sdružení. Jméno H. Chýlové je také léta organizačně spjato s tradičními plzeňskými konferencemi o slangu a argotu i s publikačními výstupy z těchto konferencí, které připravovala jako editorka. Je výkonnou redaktorkou i členkou redakční rady časopisu *Český jazyk a literatura* a členkou redakční rady *Nové češtiny doma a ve světě*. V univerzitním prostředí působí docentka Chýlová nejen jako vyučující, ale také jako členka komisí pro státní zkoušky a vedení kvalifikačních prací, a to nejen na domovské univerzitě.

Lingvistické práce a zájmy jubilantky zahrnují zejména témata jazykověkulturní a onomastická. Hojněji zastoupeny jsou též práce diachronní, didakticky orientované a zřetelné je sepětí lingvistické tvorby jubilantky s domovským jihozápadočeským regionem. Různé aspekty lingvistické problematiky se v jejích pracích někdy kombinují, např. v zatím poslední monografii *Purismus v jazykové výchově 20. století* se uplatňuje jazykověkulturní téma jako centrální a je nahlíženo v diachronní perspektivě s didaktickými aspekty. Současným vyvrcholením její vědecké práce je habilitační spis *Dějiny jazykovědného purismu v češtině*, který se připravuje do tisku.

Ucelenější soubor prací z oblasti jazykové kultury v synchronní perspektivě představují např. příspěvky H. Chýlové z konferencí o slangu a argotu nebo samostatné časopisecké stati, v nichž se věnovala problematice slangu různých komunit (např. bednáři, studenti, letci, radioamatéři), roli expresivity ve slangu, posunům významu jako konstitutivním rysům slangu aj.

V pracích diachronních se věnuje jazyku barokních kázání i v kázání vybraných autorů 18. a 19. století, pozornost jubilantka zaměřila i na cestopisy 15. a 16. století nebo tzv. brusy.

K regionální kultuře, tedy nejen lingvistice, H. Chýlová přispívá účastí na místních konferencích, např. na pravidelných radnických sympoziích *Jeden jazyk naše heslo bud* nebo na konferencích *Genius loci českého jihozápadu*. V bibliografii H. Chýlové najdeme k regionální problematice práce o plzeňském uličním názvosloví, příspěvek o toponymech na Blůvicku, je editorkou *Chodského slovníku* Jindřicha Jindřicha.

K předním kvalitám H. Chýlové patří také to, že na obor uplatňuje celostní pohled, a proto se kromě přípravy budoucích učitelů češtiny a lingvistické práce věnuje profesnímu rozvoji učitelů v širokém smyslu a popularizaci jazyka. Přispěla k budování vztahů s učiteli jednak jako spoluautorka a redaktorka ucelené řady učebnic českého jazyka pro druhý stupeň ZŠ, jednak jako úspěšná přednášející na různých vzdělávacích akcích pro učitele. Učitelskou komunitu a její profesní potřeby docentka Chýlová dobře zná i ze své zkušenosti v komerčním nakladatelství, v níž plně uplatnila své odborné znalosti i organizační a didaktický talent. A proč vlastně vůbec uvádíme budování učitelské komunity? Je totiž nesmírně důležité materiály pro učitele nejen vytvářet, ale průběžně získávat zpětnou vazbu od těch, kteří je využívají ve své každodenní praxi.

Jazykové koutky H. Chýlové pro Český rozhlas Plzeň jsou nejlepším dokladem toho, co už bylo o její osobnosti řečeno. S obdivem léta sleduji její zcela přirozený, uvolněný a svrchovaně kultivovaný projev s bezchybně zvládnutou větnou perspektivou; ani přetíženou, ani trivializující a bezpochyby nesmírně atraktivní pro posluchače. Výběr

zajímavých témat ze současné i historické češtiny je též samozřejmostí a dlouholetá přítomnost v éteru je velkým přínosem společnosti, oboru i domovské univerzitě a katedře. Není pochyb, že její jazykové koutky jsou u posluchačů za ta léta už pojmem.

K jubileu bych Heleně Chýlové rád popřál především pevné zdraví, protože její profesní zápal a tvůrčí energie zůstávají autenticky mladistvé, a mnoho dalších let tvůrčí práce.

## Z literárního muzea: Ladislav Stehlík

Vladimír Novotný, VŠKK

novotnyv@vskk.cz

O rodákovi z Bělčic u jihočeské Blatné, dlouholetém učiteli na základních školách Ladislavu Stehlíkovi (1908–1987) se v základních příručkách můžeme dočíst, že jde o básníka (ale i autora lyrických próz), jenž byl ve své kultivované melodické lyrice inspirován především krajinou a osudy vesnických obyvatel jižních Čech. Nikoli náhodou nejslavnějším Stehlíkovým nebásnickým dílem je lyrický místopis *Země zamyšlená*, v němž autor vytvořil svého druhu symbiózu lyrizovaného vyprávění a kulturněhistorického pojednání. Paradoxní je, že sám Stehlík ve svém rodném kraji nikdy nepůsobil, byť mu ve zmíněné ódě na zemi zamyšlenou vystavěl nadčasový památník.

Budoucí básník a prozaik ve svém rodišti navštěvoval obecnou a poté v blízké Blatné měšťanskou školu, pak se však již s krajinou dětství rozžehnal: maturitu skládal na učitelském ústavu ve středočeské Příbrami. Potom krátce učil na okolních vesnických malotřídkách, dokud nepřijal nabídku vyučovat na obecné škole v Myslívě u Plánice na Klatovsku. Právě v Myslívě se na patnáct let usadil a tam vzniklo celé jeho rané literární dílo (až posmrtně vyšly v roce 1998 bibliofilsky Stehlíkovy vzpomínky *Můj Myslív*). Jako myslívský učitel postupně uveřejnil sedmero básnických sbírek, z nichž některé poeticky zpřítomňovaly svět jižních Čech, jiné ovšem nikoli: například rané lyrické knížky *Barevné dálky* (obdivující krajinářské umění Jana Preislera) a *Watteau* byly oslavou výtvarného umění (i rokokového) a výtvarnické práce. V Myslívě také autor rozepsal první verzi své *Země zamyšlené*.

Po válce, už v září 1945 se L. Stehlík i s rodinou přestěhoval do Prahy, žil v bytě po F. Halasovi, odmítl zaměstnání na ministerstvech školství a informací a až do roku 1966 učil na několika smíchovských školách. Poté si zvolil svobodné povolání a věnoval se i výtvarné činnosti.

Bělčický rodák nikdy nepřestal milovat jižní Čechy, svět plný kouzel a vůní krajiny kolem Bělčic v bývalém Prácheňském kraji, zcela jiný svět než dnešní, plný spěchu a neklidu, jenže v průběhu svého pedagogického působení na Klatovsku se opíral především o kontakty s kulturním prostředím v Plzni, v níž pak vydal svou druhou sbírku *Watteau* (1931). Záhy se sblížil a korespondoval s plzeňskými literáty a umělci, se spisovatelem M. Nohejlem, kritikem B. Polanem, malířem J. Hodkem. Ale také s prozaikem J. Pojarem, jehož prostřednictvím se seznámil s F. X. Šaldou, který ho označil za „nadaného, jemného básníka“ a uvedl do pražských uměleckých kruhů.

Stojí za zmínku, že Stehlíkova protektorátní sbírka *Kořeny* (1939) vyšla s obálkou J. Čapka a J. Hora o ní napsal, že zvláště v jejích „drobných básních vítězí lyrik, okouzlený zrcadlem vod, olší, dětského úsměvu, plně zamilovaný do domova...“ Jenže do kterého – do myslívského čili do Pošumaví nebo do jihočeského bělčického?

Ačkoli L. Stehlík i po druhé světové válce vydal řadu básnických sbírek a nemálo se věnoval též poezii pro děti, zejména tvorbě lepoprel, i nadále převážně stále víc až prozaizovanou veršovou formou předkládal melancholické a nostalgické obrazy vlastního vesnického mládí a událostí dávno uplynulého času. Jeho vlastní autorský přínos českému básnictví spočívá především v knihách veršů vydaných v meziválečném a posléze protektorátním období.

Autorův celoživotní obdiv k výtvarnému umění vyvrcholil v oslavě jihočeské gotiky ve sbírce *Madoně* (1943), v níž v souladu s tematickým zaměřením naší poezie z konce třicátých let vyzdvihoval zejména význam „národní svěbytnosti a nezničitelnosti“, jak poselství dané sbírky charakterizuje V. Skalická v *Lexikonu české literatury*.

Zpravidla se zdůrazňuje zejména Stehlíkův trvalý příklon k horovské tradici tuzemské meziválečné poezie, zároveň je ale z literárněhistorického hlediska záhodno konstatovat, že L. Stehlík patří spolu s jiným Jihočechem, J. Čarkem, a civilněji básnícím M. Burešem k představitelům naší ruralistické lyriky. Zacítil ovšem především na „zamyšlenou“ krásu jihočeské krajiny, pro niž se snažil nalézt adekvátní básnické vyjádření v důrazu na eufonické vyznění verše a jeho melodickou strukturu. Ve své vrcholné meziválečné sbírce *Kvetoucí trnka* (1936, následovalo několik rozšířených vydání) básnický reflektoval scénérii rodného kraje jako kulturní a dějinný fenomén i jako jedno ze základních znamení české identity. Nevyhýbal se však zvláště v Čarkových stopách ani epickému zpodobení nejednoduché sociální problematiky vesnického života (*Pelyněk*, 1947).

Řekne-li se však L. Stehlík, jako kdyby autorovo jméno synonymicky splývalo s názvem jeho nejvýznamnější publikace – již připomenutého beletristického místopisu *Země zamyšlená*, jejíž postupně rozšířil do třídílné podoby, navíc opatřené vlastními pisatelovými ilustracemi. Rozepsal ji ještě v pošumavském Myslívě, poprvé však toto vyznání lásky českému jihu a jeho kulturnímu vývoji vyšlo roku 1947 v tehdejší Knihovně Svobodných novin, určené pro odběratele stejnojmenného periodika. Lze podotknout, že redaktorem knihy byl zkušený novinář a posléze i uznávaný romanopisec E. Valenta. S uznáním se o *Zemi zamyšlené* záhy vyjádřil přední prvorepublikový kritik F. Götz a poté i V. Černý, renomovaný šéfredaktor *Kritického měsíčníku*. Dílo bylo několikrát rozšířeno, samostatný svazek se posléze zaměřil na Šumavu. Svého času šlo o kulturní součást literární kultury, již několik desetiletí však tato proslulá kniha nebyla reeditována. Pohříchů ani v jižních Čechách.

Nepochybně jde o výrazný, lyricky temperovaný dějinný a duchovní „bedekr“ týkající se „duše“ jihočeského světa, který byl vytvořen v neortodoxně chápaných intencích meziválečné ruralistické poetiky, přičemž je zjevné, že skrytý ruralista Stehlík má o poznání blíž k J. Čepovi než kupříkladu k J. Knapovi, A. C. Norovi nebo V. Prokúpkovi. Ruralistické podloží autorova cyklického vyprávění tvoří tmel *Země zamyšlené*, i když se zde Stehlík prozaik nikterak nezaměřuje ani na aktuální oslavu „selství“, ani na zbožnost jako erbovní součást našeho národního charakteru. V tomto pisatelově díle nešlo pouze o citovou oslavu jihočešství, promítnutou do holdu tamní krajiny, mentalitě a historickému vývoji, nýbrž také o publikaci až rozjitřeně vlasteneckou, o chvalozpěv určený národní identitě „zamyšlené“, rozjímavé, meditativní. Sepsaný i s vědomím, že prostřednictvím revokace jihočeského vesmíru se Stehlík především rozpomíná na „rajskou podobu světa navždycky ztraceného“.

Češtináře by mohly zaujmout i básnickovy vzpomínky, které vydal v roce 1987 pod názvem *U krbu* a v nichž s úctou portrétuje významné kulturní osobnosti, s nimiž se přátelil a stýkal (J. Čapek, J. Hora, J. Kvapil, J. Lada či F. X. Šalda).

## Literární výchova jako pedagogika volného času

Miloš Zelenka, PF JU

zelenka@pf.jcu.cz

ZBUDILOVÁ, H. *Literární výchova ve volném času*. Jinočany: Nakladatelství H+H, 2020.

Publikace Heleny Zbudilové *Literární výchova ve volném čase* představuje zajímavý pokus detailně zmapovat problematiku literární výchovy a čtenářství z pohledu současných literárněvědných potřeb. Formálnímu rozčlenění monografie do šesti strukturovaných kapitol s úvodem odpovídají zhruba tři tematické okruhy: první se zabývá významem literární výchovy a čtenářství pro moderní, tzv. učící se společnost – sympaticky zde působí zařazení terminologického zpřesnění pojmové řady „čtení“ včetně úsilí tento fenomén interdisciplinárně postihnout. Druhý okruh se věnuje literární výchově ve školním prostředí od předškolní prefáze až po středoškolské vzdělávání. Rozsahem a z hlediska oborového zaměření publikace se jako nejdůležitější jeví třetí část zaměřená na literární výchovu ve volném čase. H. Zbudilová správně vychází z předpokladu, že pro průběžně se vzdělávajícího člověka 21. století se stále podstatnější aktivitou jeví sféra volného času, která se v posledním dvacetiletí stala předmětem soustředěnějšího bádání označovaného jako „pedagogika volného času“ chápaná jako edukační forma celoživotního vzdělávání. Sem se zařazuje i volnočasová četba, která je protikladem školní literární výchovy.

Otázkou zůstává – a tímto směrem by se měl zaměřit další výzkum volnočasových aktivit prostřednictvím četby – jaký je zde vztah třeba k tzv. mimoškolní četbě, tj. k literárnímu vzdělávání realizovanému mimo přímou výuku, ale ještě v rámci řízeného systému? Nemělo by se opomíjet i literárněvědné hledisko zastoupené nadstavbovým pojmem literární kultura, do něhož se právem zařazuje čtení, komunikace, čtenářská gramotnost, resp. celý systém propojených vztahů mezi textem, autorem a příjemcem. I v mimoškolní literární výchově čtení z tohoto hlediska představuje „sociokulturní stopu“, byť specifickou, ve smyslu mediální aktivity, která je zaměřena na duševní osvojení knihy.

H. Zbudilová logicky literární výchovu ve volném čase rozděluje na rodinu, knihovnu, okruh přátel, tj. na řízený proces, který probíhá v rámci zájmové činnosti či tzv. neformálního vzdělávání. Vedle této „řízenosti“ však existuje i četba, která je úplně náhodná, chaotická, ryze individuální, na níž se knihovna, rodina nebo jiné sociální skupiny nepodílejí. Jde o četbu odehrávající se pod subjektivním vlivem reklamy, médií, což absolutně z výchovného hlediska nemusí korelovat s generačním (věkovým) zařazením. Celkově však četba realizovaná volnočasovou aktivitou může mít pro svůj „ideální rozměr“ generovaný psychologicky či sociologicky v „ideální situaci“ paradoxně větší význam než řízená četba ve školních lavicích. Je kreativní a je z vlastního rozhodnutí. Může se zde – i přes minimální estetickou hodnotu recipovaného textu – vytvářet u příjemce intenzivnější interakce a formování čtenářského vkusu. Zřejmě bude potřebné konkretizovat při dalším zkoumání, co má být hlavním cílem literární výchovy ve volném čase. Zda rozvoj čtenářských kompetencí, nebo čtenářská gramotnost, tj. kritické porozumění psanému textu a jeho psychologické „zažití“?

Z projektů týkajících se literární výchovy ve volném čase H. Zbudilová připomíná vedle tvorby vlastní knihy a metody předčítání čtenářský deník, jeho zmodernizovanou formu



jako výsledek společné mezigenerační aktivity. Čtenářský deník by měl přivést žáky nenásilnou formou ke čtení jako k vlastní, direktivně neřízené potřebě, která by nebyla regulována. Otázka je tu, jak využít primární estetický zážitek, „radost ze čtení“ a estetický percepční vjem racionalizovat určitou strukturou? Dříve čtenářské deníky byly v podstatě povinné, dnes alternativní, proto pro ně platí zásada relativní dobrovolnosti a individuální variability, do které vstupuje osobnost učitele či vychovatele. Souvisí to s normativitou zápisu, která by neměla potlačit tvořivost žáka. Literární didaktici se kloní k tomu, že zápis by se měl vyhnout podrobné reprodukci či parafrázování obsahu jako věcně-tematického základu. Ze zápisu by měl být zřejmý čtenářský zážitek, který by se měl zobecnit, aby vedl k pochopení smyslu díla. Důležité je, aby zápis vyjadřoval žákův vlastní názor. Dnes existují v českém kontextu různé koncepty čtenářského deníku, např. L. Hanuše, A. Macurové, V. Sůvové, J. Tomana, J. Valy ad., na Slovensku V. Oberta. Někdy se čtenářský deník také považuje za prvotní „zárodečnou“ formu tvůrčího psaní, která přispívá jednak ke gramotnosti, k estetickému vyjádření, čistě k řemeslu a k tzv. „čtení zevnitř“. Zde lze odkázat na práci P. Dawsona *Creative Writing and the New Humanities* (New York, 2005). Dnes se spíše pracuje s tzv. kulturním deníkem umožňujícím praktickým způsobem realizovat mezipředmětové „průniky“. Velmi moderní metodu, jak uvádí H. Zbudilová, tvoří tzv. příběhová mapa s názorným schématem ke znázornění příběhů, dále storytelling, tj. vyprávění příběhu interaktivním způsobem před živým publikem, které využívá gestikulaci, umělecký přednes, recitaci, mimiku a pohybovou kreativitu. Budoucnost je i v tzv. on-line literárních příručkách a digitalizovaných podobách příběhů, eventuálně v tzv. e-knihách. Správně se do tohoto výčtu zařazuje i komiks, který svou synkretickou umožňuje proniknout do tzv. klasiky jako forma „protočety“.

Monografie H. Zbudilové je psána výkladovým, informativně nasyceným stylem. Tím, že se věnuje opomíjené oblasti četby jako volnočasové aktivity a uvádí řadu příkladů a metod, jak přitáhnout školní mládež k četbě, představuje podnětnou sondu do pedagogické problematiky volného času. Její praktické užití vyplývá z četného přehledu metod a forem práce se čtenářem. Možná by bylo dobré k této publikaci v dalším výzkumu připojit i antologizační část s návodnými příklady, jak pracovat s generačně rozvrstvenými věkovými skupinami.

## Obohacující putování od praxe k teorii a zase zpět

Jana Svobodová, PdF OU

jana.svobodova@osu.cz

ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. a kol. *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

V krátké době už podruhé obohatila knižní nabídku aktuální didaktické literatury kolektivní monografie plzeňské provenience, kterou edičně připravily M. Čechová a M. Spěváčková. Zatímco v roce 2019 byla úvodní publikace nazvaná *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* o poznání útlejší (220 stran), letošní svazek z roku 2021, jehož totožný název je oproti minulému obohacen římskou dvojčkou, má úctyhodně 404 strany.

V preambuli se editorka Čechová nejprve rozepisuje o dvojím směřování výzkumů, které se v oborové didaktice uplatňují a které by se měly ústrojně doplňovat, protože oba jsou prospěšné: jeden směr si primárně všímá edukační praxe a žáků, druhý se cíleně věnuje teoretickým otázkám oboru. Propojení obou možností se odráží i v názvu monografie, který signalizuje, že titul sice využívá zkušenosti ze školské praxe a odráží také zkušenosti z pedagogické praxe studentů učitelství, ale neopomíjí ani teoretické bohemistické bádání a posléze poukazuje na praktickou aplikovatelnost nových zjištění a závěrů.

**M. Čechová** současně naznačuje, v čem je výzkum v oborových didaktikách osidný: měl by skloubit rozmanité poznatky ověřené v praxi s promyšlením účinných úprav celkové koncepce výuky češtiny tak, aby se eliminovaly dosavadní nedostatky a kritická místa. Takový úkol se zdá být nad síly jednotlivce, proto je žádoucí, aby vznikaly podobné kolektivní monografie na vysokoškolských pracovištích, která vychovávají příští učitele. Tam se lze opřít jak o školskou praxi, k níž mají tyto katedry a jejich členové blízko, tak o vědeckou erudici a specializaci každého akademického pracovníka. Čechová nezastírá četné nástrahy oborovědidaktického výzkumu, který by měl probíhat kontinuálně a je časově náročný; jako zkušená didaktička pokládá přesto za přínosné a cenné i dílčí výsledky, k nimž badatelé dospěli. Shrula to těmito slovy: „Publikace postihuje realitu s jejími pozitivy i negativy s cílem pozitiva zobecnit a negativa eliminovat.“

Svým způsobem její hodnocení i záměr tvůrců rozšířila a potvrdila v příspěvku věnovaném grafomotorice **J. Nováková**: „Studium oboru učitelství by nemělo být pouhým studiem na vysoké škole, nýbrž by mělo být skutečnou přípravou na povolání, které je nesmírně náročné a vyžaduje hluboké znalosti a rozbor sledované praxe ještě před tím, než bude učitel sám vyučovat. Jinak jsme stále na úrovni výuky pokus omyl. Nestačí v učebnách vysoké školy popisovat situace, které nastávají na škole základní (pro niž je student připravován), posluchač je musí vidět, zažít, analyzovat a kriticky hodnotit.“

Obsah monografie je členěn do tří oddílů. Úvodní nese název *Pedagogická praxe a studium učitelství češtiny*. **J. Vejvodová** zde představuje promyšlené propojování studentské pedagogické praxe s teoretickou výukou posluchačů a prezentuje výsledky provedeného dotazníkového šetření mezi nimi k absolvované praxi následové i souvislé. Vyplynulo z něho, jak vysoce si studenti praxi cení a jak je pro ně inspirativní. Elektronickou komunikací s žáky a studenty v online prostředí při blokové výstupové praxi se zabývala didaktička **R. Písková**, soustředila se na její přínos i nástrahy, s nimiž je potřeba se vyrovnat. Odevzdávané vysokoškolské kvalifikační práce z pohledu jejich prospěšnosti pro praxi vyhodnotili ve své sondě mladí kolegové-doktorandi **D. Jačka** a **P. Pánek**. I oni se přimlouvají za ještě těsnější propojení praxe s teorií v pregraduální přípravě učitelů češtiny. Do prakticky laděného oddílu přispěl rovněž mimoplzeňský spolupracovník katedry **S. Štěpáník**. Na konkrétních příkladech si povšiml přístupu učitelů k obsahu a formě žákovských slohových prací z hlediska hodnocení a dospěl k závěru, že orientací na obsah sdělení je třeba posílit zejména motivační složku hodnocení.

Druhý oddíl s názvem *Postupné zvládnání učiva směrem ke komplexnosti* naznačuje cesty ke komplexnímu chápání přípravy učitele češtiny i komplexně pojaté výuce mateřštiny ve škole. Nutnost kvalitního zvládnutí techniky psaní a význam role psaného textu podtrhuje **J. Nováková**. Právě z pohledu komplexnosti jako nepominutelného principu školní výuky mateřštiny je třeba si všimnout dalších souvislostí mezi grafomotorickými dovednostmi žáků a postupným nábívkem českého pravopisu, jemuž se na základní škole nelze vyhnout. Jak se ukazuje i v jiných příspěvcích tohoto oddílu (H. Chýlová, M. Hrdlička, J. Vaňková s M. Spěváčkovou), pravopisnou problematiku a chybování není možné pustit ze zřetele,

protože úroveň automatizace pravopisu u žáků je obecně nízká a tento značně neutěšený stav spojený s nejistotou pisatelů přetrvává i v letech pozdějších, znepokojivě se projevuje dokonce u vysokoškolských studentů učitelství češtiny. Nováková vyzpozovala „neblahý trend u osob, které absolvovaly základní školu v posledních deseti, patnácti letech“, totiž že nejsou schopny „napsat text bezchybně“ a chybují v základních jevech. Podle ní je to zaviněno zejména „chaotickými, rádoby moderními metodami, které nerespektují vývoj mozku v oblasti zrakové paměti, mechanické paměti, v oblasti řečového rozvoje včetně rozvoje jazykového citu a potřeby mozku ukládat si informace ve struktuře“.

Varovná slova této autorky se zčásti potvrdila i ve výsledcích dotazníkového šetření, které u vysokoškolských studentů 1. ročníku kombinací s češtinou prováděla s odstupem čtvrtstoletí **H. Chýlová**. Z rozsáhlého srovnání znalosti celé řady vybraných jevů kodifikace vyplynulo, že jak v roce 1995, tak v roce 2020 viděli studenti první dvě oblasti obtížných pravopisných jevů shodně: zařadili sem psaní velkých písmen (32 % respondentů v r. 1995; 29 % v r. 2020) a psaní interpunkčních čárek v textu (31 % respondentů v roce 1995; 27 % v r. 2020). Výrazně vzrostlo nepochopení toho, co vlastně pravopis je: v roce 2020 ho přes 62 % studentů mylně pokládalo za jazykovou rovinu. Chýlová upozorňuje, že důležitou složkou pravopisných proseminářů je „odstraňování různých mylných výkladů a vysvětlení, které si studenti přinášejí z nižších stupňů škol a také z mediálního prostoru“.

Místem spisovné češtiny v reálné řečové komunikaci, názory na komunikační i jazykovou realitu a jazykovou kulturou se zabývá **M. Hrdlička**. Ve své výzkumné sondě zjistil, že všechny skupiny respondentů se vyslovily pro výsadní, popř. důležité postavení spisovné češtiny, avšak v komunikační realitě v prestižních situacích se naznačený postoj mnohdy nepotvrzuje. Rozpor pokládá za znepokojivý, staví se za zkvalitnění odborné přípravy příštích učitelů češtiny i v tomto směru a naznačuje, jak lze na vysoké škole cíle dosáhnout. Mluví o soustavnosti, systémovosti a důslednosti. Zdůrazňuje, že „před potížemi by se rozhodně nemělo ustupovat a spokojovat se s šedým průměrem“.

Nad metodou komplexních jazykových rozborů uvažují **J. Vaňková** a **M. Spěváčková**. Ověřily si cestou dotazníkového šetření u učitelů češtiny z praxe, jak se na ně tyto respondenti dívají a nakolik je využívají. Kromě toho se soustředily na stylovou hodnotu textu a stylový příznak různých jazykových prostředků. Z jejich zjištění vyplynulo, že učitelé v edukační praxi sice uznávají metodu komplexních jazykových rozborů jako významnou, často ji však různě omezují a okleštují, čímž se její komplexní vyznění minimalizuje až ztrácí. Podobné je to i s vnímáním stylové hodnoty textu a jeho komponentů: mnohdy se ve školách výběrově pracuje pouze z lexikálními, případně morfologickými jevy.

**J. Málková**, jejíž příspěvek uzavírá druhý oddíl monografie pohledem na kultivovaný mluvený projev, analyzovala údaje získané od učitelů z praxe a jejich vyjádření, jak ve výuce pracují s mluvními cvičeními. Ukazuje se, že učitelské sebehodnocení bývá vyšší, než odpovídá skutečnosti: učitelé pokládají svůj projev za převážně kultivovaný, realita potvrzená porizenými nahrávkami je ovšem horší. U žákovských mluvních cvičení vážne verbální analýza projevu žáka, zatímco zvýšený důraz je nejčastěji kladen na plynulost a pohotovost vyjádření a na práci s hlasem (hlasitost, výslovnost, tempo řeči). I zde se tedy ztrácí potřebná komplexnost pohledu.

Poslední oddíl publikace se nazývá *Od autorských textů ke čtenáři*. Jak předeslala už v preambuli M. Čechová, kromě metod dotazníkových a experimentálních, s nimiž se při oborovědidaktických výzkumných sondách setkáváme nejčastěji, je důležité provádět rovněž vědeckou analýzu koncepcí a jejich složek s cílem přispět k úpravě jejich obsahu, pokud se ukáže jako nosná a žádoucí. Její slova potvrzuje **L. Lederbuchová**, když rozvažuje

nad zařazením literárněhistorických poznatků v rámci literární výchovy a jejich uplatněním při komunikačně pojaté koncepci výuky. Osvětluje, v čem je toto vnější zarámování zařazeného textu přínosné a jak postupovat cestou didaktické transformace poznatků.

**V. Zelenková** zaměřila pozornost na vybrané texty současné literatury, náročné svou strukturou, mnohvrstevnaté a plné nečekaných jevů, které by učitele i žáky mohly odrazovat. Naznačuje, kudy vede cesta k jejich uchopení, protože „nejednoznačnosti a nejistoty se není třeba bát, ne všechno je možné beze zbytku vysvětlit, interpretovat, a i to je v naprostém pořádku“. Interpretaci díla, tentokrát pocházejícího z klasického romane-tového odkazu Jakuba Arbese, se zabývá **V. Viktora**. Pojítkem s předchozím příspěvkem je autorovo zaměření na sémantickou víceznačnost. Není tedy divu, že „jako neexistuje závazný vzorec interpretace uměleckého díla, neexistují ani jeho definitivní interpretační závěry“. Podnětný a nezvykle široce zakotvený způsob integrované výuky předmětu český jazyk a literatura představuje na příkladu z klatovského gymnázia didaktik **D. Franta**. Odvolává se na model textovosti a komplexní filologické pojetí, které odkazuje k možnosti použití jazyka v literárním díle v tom smyslu, že literární tvorba je součástí široce pojaté „celé“ komunikace, ne jejím výsekem. Ukazuje, jak vybraný „jazykově-slohový detail umožní funkčně skloubit jazykovou, literární a komunikačně-slohovou složku předmětu ČJL“. Že nejde o neživý konstrukt, dokazuje na příkladu práce s ukázkou z Goethova Fausta.

**J. Novotný** obrací pozornost ke středověké literatuře a předvádí, jak lze motivovat nemotivované k jejímu čtení a chápání. Poslední část **V. Pánkové** je věnována výhledu literární výchovy a hned na začátku se zmiňuje o jejím nepochopeném inovačním pojetí. Upozorňuje na to, že tvořivé metody nejsou a nemohou být samospásné, nestačí se na ně jen formálně odvolávat, je třeba jim vrátit jejich pravý účel. Podstatné je, aby se žáci za pomoci učitele aktivně dostávali k odkrývání smyslu textu, vnímali jeho hodnoty, tvořili si čtenářský názor. Není rozhodně nutné ani správné v honbě za různými raritními zdánlivě novátorskými přístupy a zahraničními inspiracemi odmítat všechno to, co se na cestě ke čtenářství v minulosti v české škole osvědčovalo a může se osvědčovat dál.

Domníváme se spolu s editorkami a zapojenými kolegyňkami a kolegy, že didaktické i oborové inspirace z prostředí vysokých škol připravujících učitele češtiny jsou nanejvýš potřebné a že by jim měla být věnována pozornost v širším měřítku než doposud. Máme na mysli například chystané hlubší zásahy do obsahu Rámcového vzdělávacího programu nebo přípravy inovovaných řad učebnic mateřštiny pro základní a střední školu. Zahrnout je třeba jak oprávněné potřeby praxe, tak aktualizované vědecké poznatky rázu bohemistického a pedagogického. Paradoxně se nyní v nesnadné době pandemie podařilo plzeňským organizátorům sblížit tyto pohledy nejen formou recenzované publikace, která má podobu tištěnou i elektronickou, ale také cestou skvěle zorganizovaného kolokvia, k němuž se mohli 23. února 2021 online přihlásit zájemci napříč školami a pracovišti. Děkan plzeňské fakulty, sám erudicí přírodovědec, na něm v úvodu zvýraznil nutnost propojovat zejména v oblasti bohemistiky jazykovědné a literární ještě úže teorii s praxí v souladu s tím, jak významnou roli hrají jazyk spolu s literaturou při utváření osobnosti a celkově při rozvoji komunikační společnosti dneška. I v tomto smyslu představuje nová plzeňská kolektivní monografie krok správným směrem.

### Studie a články

BOZDĚCHOVÁ, I. <i>Kam se slovo tvorbou – v teorii a ve výuce</i>	3/116
GEJGUŠOVÁ, I. <i>Máchův Máj jinak</i>	3/112
GEORGIEVA, S. <i>Bulharské střípky v životě a díle Boženy Němcové</i>	5/229
HNÍK, O.; JINDRÁČEK, V. <i>Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí</i>	1/1
HOFFMANNOVÁ, J.; HAVLÍK, M. <i>Jak kultivovat češtinu každodenních rozhovorů</i>	1/9
HOFFMANNOVÁ, J. <i>Styl popularizační a styl učební</i>	2/67
CHÝLOVÁ, H. <i>Je možné měřit češtinu?</i>	5/235
HRDLIČKA, M. <i>Vybrané podněty z výuky české mluvnice pro cizince</i>	4/188
JEDLIČKOVÁ, A. <i>Divá Bára aneb o jinakosti</i>	2/59
KHATEBOVÁ, S. <i>Jubilejní rozhovor studentky s učitelkou. Sonda do života vysokoškolské učitelky</i>	3/105
KOVAŘOVÁ, J. <i>Výuka administrativního stylu na střední škole a její kritická místa v diskursu učitelů</i>	5/214
KREJČÍŘÍK, M. <i>Jsou datum narození a původ Boženy Němcové skutečně záhadou?</i>	1/18
MÁLKOVÁ, I. <i>Živote, postůj, / tohle je jistě ta chvíle chvíl, (...) Několik zastavení nad životem a dílem Františka Hrubína (1910–1971)</i>	1/29
MITTER, P. <i>Přechylovat, nebo nepřechylovat příjmení v češtině?</i>	4/157
MLSOVÁ, N. <i>Nevinný – vinný (V Erbenových stopách...)</i>	4/166
NOVOTNÝ, J.; KŘENKOVÁ, T. <i>Starší česká literatura o střetu kultur</i>	5/209
SOJKA, P. <i>Kodifikační příručky – která je ta pravá?</i>	2/80
SVOBODOVÁ, I. <i>Dotazy zaslané jazykové poradně v období distanční výuky</i>	1/23
ŠIDÁKOVÁ FIALOVÁ, A. <i>Kudy do protektorátní prózy</i>	4/ 182
ŠTĚPÁN, J. <i>Účinkové věty</i>	3/127
ŠTĚPÁNÍK, S. <i>Redukce, nebo revize obsahu? Příspěvek k revizím Rámcových vzdělávacích programů</i>	2/53
ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. <i>K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor?</i>	4/171
VALA, J.; NOSKOVÁ, L.; FRANĚCOVÁ, R. <i>Literární výchova očima žáků 2. stupně ZŠ</i>	3/122
VESELÝ, L. <i>U způsobu oznamovacího také čas</i>	5/222
VŠETIČKA, F. <i>Dřevo se listem odievá</i>	2/75

### Z nové umělecké literatury

GILK, E. <i>Prozaické debuty Michala Vrby</i>	1/34
GILK, E. <i>Kunderovské problémy a paradoxy</i>	4/193
HOFFMANN, B. <i>Krásy v utrpení (při výchově mladých baletek)</i>	2/85
KRÁLÍKOVÁ, A. <i>Podivnosti literárního světa Anny Bolavé (a další novinky současné české prózy)</i>	3/133
LUKÁŠ, M. <i>Nevážně o vážných věcech. Na okraj současné české poezie</i>	5/242

## Jazyková poradna

HRDLIČKA, M. <i>Proč Praslovan, Neslovan, ale všeslovan?</i>	4/200
SVOBODOVÁ, I. <i>Skloňování antických jmen</i>	1/38
SVOBODOVÁ, I. <i>Podoba přívlastků vztahujícího se k více substantivům</i>	2/89
SVOBODOVÁ, I. <i>Shoda ve větách s přísudkem jmenným se sponou</i>	3/138
SVOBODOVÁ, I. <i>Určování druhu adjektiv</i>	5/247

## Rozhledy

BALOWSKI, M. <i>Valerij M. Mokienko osmdesátníkem</i>	4/201
BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. <i>Jubileum Milana Hrdličky</i>	1/40
GILK, E. <i>Z literárního muzea: Obrozenec „z jistého koutu země české, jenž se Kozojedy nazývá“ Jan z Hvězdy (1803–1853)</i>	2/98
NEDVĚDOVÁ, B. <i>5. didaktická konference v Praze: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka</i>	1/41
HASIL, J. <i>Bohemistické časopisy dostupné elektronicky</i>	1/44
HASIL, J. <i>Životní jubileum středoškolské profesorky Květy Rysové</i>	4/204
HRDINA, M. <i>Z literárního muzea: Sofie Podlipská</i>	4/205
HURYTOVÁ, I. <i>Zpráva o 6. mezinárodní didaktické konferenci s názvem Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka</i>	3/141
JANOVEC, L. <i>45. ročník Olympiády v českém jazyce. A co dál?</i>	2/94
JINDRÁČEK, V. <i>Loučíme se s doc. PhDr. Josefem Peřinou, CSc.</i>	3/145
KLÍMOVÁ, K. <i>Přemysl Hauser – učitel a vědec</i>	5/248
KRAUS, J. <i>Sto let od narození profesora Jozefa Mistrika</i>	3/140
KRAUS, J. <i>Z literárního muzea: Jan Blahoslav – český vzdělanec ve službě reformace</i>	3/147
NOVOTNÝ, V. <i>Z literárního muzea: Ladislav Stehlík</i>	5/252
PROŠEK, M. <i>Helena Chýlová jubilující</i>	5/250
ŠEBESTA, K. <i>Doc. Ivana Bozděchová jubilejní</i>	3/143
VAŇKOVÁ, I. <i>O návratech a prostřehých stolech (K narozeninám profesorky Jaroslavy Janáčkové)</i>	2/91
VIKTORA, V. <i>Z literárního muzea: Daniel Adam z Veleslavína</i>	1/47
ZEMAN, J. <i>Jubileum Jany Hoffmannové</i>	2/96

## Literatura

BLAŽEK, V. <i>Zdařilá popularizace češtiny</i>	3/154
BOZDĚCHOVÁ, I. <i>O Pohádkovém slovníčku</i>	1/50
ČECHOVÁ, M. <i>Školní výpravy do krajiny češtiny</i>	3/149
HNÍK, O. <i>Didaktika cizojazyčné literatury Tamary Bučkové</i>	3/155
KVÍTKOVÁ, N. <i>Přínos Jihočeské univerzity k poznání barokního období</i>	4/207
LEDERBUCHOVÁ, L. <i>Nová kompozičiana</i>	3/152
SVOBODOVÁ, J. <i>Obohacující putování od praxe k teorii a zase zpět</i>	5/255
ŠTĚPÁN, P. <i>Sborník o vlastních a obecných jménech</i>	2/100
VAŇKOVÁ, J. <i>O mluvené syntaxi podrobně</i>	2/102
ZELENKA, M. <i>Literární výchova jako pedagogika volného času</i>	5/254

Český jazyk a literatura je respektovaným bohemisticky a didakticky zaměřeným časopisem, jehož historie sahá až do roku 1950.

## Objednejte si předplatné tohoto časopisu na rok 2021/2022

**Cena 295 Kč zahrnuje:**

- ✓ 5 čísel tištěného časopisu
- ✓ poštovné

**Chcete si prodloužit, objednat či darovat předplatné za 295 Kč na rok 2021/2022?**

**[www.send.cz](http://www.send.cz), tel.: 225 985 225, e-mail: [send@send.cz](mailto:send@send.cz)**

### From the contents

Older Czech Literature on Cultural Conflict <i>Jiří Novotný, Tereza Křenková</i> .....	209
Teachers' Discourse on Teaching Administrative Style and Overcoming Its Critical Places at Secondary Schools <i>Jana Kovářová</i> .....	214
For indicative also tense <i>Luboš Veselý</i> .....	222
Bulgarian Fragments in the Life and Work of Božena Němcová <i>Sylvia Georgieva</i> .....	229
Is It Possible to Measure Czech? <i>Helena Chýlová</i> .....	235
Unseriously about Serious Matters (Notes on Contemporary Czech Poetry) <i>Martin Lukáš</i> .....	242
Categorising Adjectives <i>Ivana Svobodová</i> .....	247

# Objevte výhody hybridních učebnic českého jazyka!

NOVINKA

HYBRID

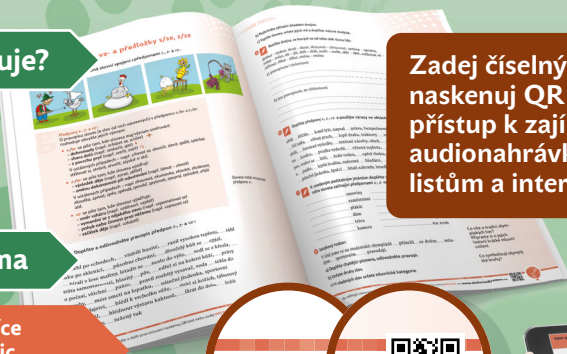
doložka MŠMT

V čem se hybridní učebnice liší od ostatních?

Jejich obsah je prostřednictvím kódů na každé straně tištěné učebnice rozšířen o spoustu online materiálů zdarma, díky kterým budou hodiny českého jazyka ještě zajímavější.



A jak to funguje?



Zadej číselný kód nebo naskenuj QR a získáš přístup k zajímavým videím, audionahrávkám, pracovním listům a interaktivním cvičením.

Bonusy zdarma

Při nákupu 15 a více hybridních učebnic daného ročníku zdarma:

1 učebnice + roční školní multilicenci Flexibooks učebnice

693 031 n.c.z.



8 1594022 789859

[www.fraus.cz/hybrid](http://www.fraus.cz/hybrid)  
[www.skolasnahledem.cz](http://www.skolasnahledem.cz)

