

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

3
2020–2021

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktorka:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Redakční rada:

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

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@ckj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 1. 2021.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 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

Jubilejní rozhovor studentky s učitelkou
Sonda do života vysokoškolské učitelky
Simona Khatebová 105

Máchův *Máj* jinak
Ivana Gejgušová 112

Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce
Ivana Bozděchová 116

Literární výchova očima žáků 2. stupně ZŠ
Jaroslav Vala; Lenka Nosková; Renáta Frančcová 122

Účinkové věty
Josef Štěpán 127

Z nové umělecké literatury

Podivnosti literárního světa Anny Bolavé
a další novinky současné české prózy
Andrea Králíková 133

Jazyková poradna

Shoda ve větách s přísudkem jmenným se sponou
Ivana Svobodová 138

Rozhledy

Sto let od narození profesora Jozefa Mistrika
Jiří Kraus 140

Zpráva o 6. mezinárodní didaktické konferenci s názvem
Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka
Ivana Hurytová 141

Doc. Ivana Bozděchová jubilejní
Karel Šebesta 143

Loučíme se s doc. PhDr. Josefem Peřinou, CSc.
Václav Jindráček 145

Z literárního muzea: Jan Blahoslav –
český vzdělanec ve službě reformace
Jiří Kraus 147

Literatura

Školní výpravy do krajiny češtiny
Marie Čechová 149

Nová kompoziciána
Ladislava Lederbuchová 152

Zdařilá popularizace češtiny
Václav Blažek 154

Didaktika cizojazyčné literatury Tamary Bučkové
Ondřej Hník 155

Jubilejní rozhovor studentky s učitelkou Sonda do života vysokoškolské učitelky

Simona Khatebová, ÚČJ FF MU

khatebova@mail.muni.cz

Klíčová slova: jubilejní rozhovor, profesní dráha Marie Krčmové, vysokoškolské studium, vysokoškolská výuka, jazykovědná bohemistika

Key words: jubilee interview, career of Marie Krčmová, university studies, university teaching, Czech studies

A Student's Interview with a Teacher on a Jubilee An Insight into a Life of University Teacher

Prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc., professor of Czech studies from Brno, is turning 80 these days and we bring an interview with her student to the jubilee. The interview starts with studies of teacher training. As Marie Krčmová is a long-serving university teacher, some aspects of teaching phonetics and phonology or stylistics are discussed both on general level and on concrete examples. The interview also touches other professional interests of professor Krčmová, especially research of language situation in Brno from the dialectal and sociological points of view. We point out close connection of all disciplines the professor devoted her professional life to.

Významné životní výročí profesorky Marie Krčmové

Náš časopis chce vzpomenout se svými čtenáři na život a dílo významné bohemistky a oblíbené vysokoškolské učitelky, popřát jí k životnímu jubileu pevně zdraví a optimismus do dalších let.

Nám, jejím přátelům a kolegům, přejeme, aby nás dále obšťastňovala svou vtipností a osobitým humorem.

*Za redakční radu
Marie Čechová*

S. K. Emeritní profesorka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně paní PhDr. Marie Krčmová, CSc., se dne 24. prosince 2020 dožila 80 let. Činí mi potěšení, že si mohu při této zvláštní příležitosti s paní profesorkou zavzpomínat – a to nejen z pozice její dlouholeté studentky.

Marie Krčmová začala po maturitě v červnu 1957 studovat na filozofické fakultě brněnské univerzity obory čeština a ruština, přesněji „velkou češtinu“ a „malou ruštinu“, přičemž, jak vím z vyprávění, se obory (v té době pouze učitelské), lišily dotací hodina a tím, že z češtiny se psala diplomová práce, z ruštiny práce ročníková. Ta je už dávno zapomenuta, ale na téma diplomové práce jubilanťka nepřímo navázala prací doktorskou a posléze výukou fonetiky na různých oborech. Počítám-li dobře, v době maturity jste byla velmi mladá, jen 16,5 roku.

M. K. To je důsledek reforem školní docházky, které mne a mé vrstevníky postihly. Na počátku padesátých let začal platit koncept jednotné školy – jedenáctiletky. A zkrácení proběhlo velmi razantně, jeden rok základní školy se prostě vypustil a látka se nikdy neprobrala. S odstupem času je to komické, třeba přírodopis končil u palmy kokosové a přeskočili se savci včetně člověka. Něco doplnila životní zkušenost, ale třeba skoro celá větná skladba byla v češtině vypuštěna. Přežili jsme, jen v mém oboru byly pak některé vysokoškolské poznatky nezakotvené a dodnes se v syntaxi necítím jistá.

S. K. Byl vstup na vysokou školu před 60 lety stejným zlomem pro studenty jako dnes?

M. K. Myslím, že nikoli, ale nemohu to řádně posoudit, protože jsem zůstala v Brně, a tak jsem jen prostě chodila do jiné školy. Také jsem začala studovat obor, kde bylo na rozdíl např. od anglistiky poměrně více studentů, a od začátku jsem inklinovala ke slavistice, pro niž byla prohloubená znalost mateřštiny a dalšího „velkého“ slovanského jazyka potřebná. Jako všude na fakultě byla převaha dívek a ty se se změnou vyrovnávaly, jak vím od kamarádek, bez většího šoku. Studium totiž bylo pečlivě organizováno, navazovalo na striktní osnovy středních škol a my jsme se neptali, proč se začíná od staroslověnštiny, jež byla v podání tehdy mladého Radoslava Večerky velmi zajímavá, ale jejíž smysl pro studium češtiny jsme nechápali. Na druhé straně byl na fakultě třeba promyšlený sled disciplín výkladu současného českého jazyka, ale i ruštiny a v podstatě byly výklady i propojeny. Také historická mluvnice češtiny byla takto zapojena, u ruštiny však zůstala jen u základních faktů. Bylo to možná ale i díky tomu, že osobní kontakty mezi vyučujícími, většinou věkově velmi blízkými, byly neformální.

Zato světový jazyk, pro mne němčinu, kde jsme měli také navazovat na látku střední školy, jsme si nijak neprohloubili. Protože nebyly možnosti studia v cizině (a to platilo i pro preferovanou ruštinu – jako „malé“ ruštináře nás tam tehdy nikdy neposlali), mohli jsme jazyk užít jen při četbě odborné literatury, to jsme ovšem s mizivou znalostí jazyka stejně nezvládali. Nezbytné to ani nebylo, nutné informace podala skripta, jejichž tvorba byla morální povinností vyučujících. Tehdejší skripta byla často první verzí propracovaných vysokoškolských učebnic, jak ostatně shledáváte v knihovnách. Skutečné knihy, zejména meziválečné, jsme si museli půjčovat, předávat si je na pár dní, takže jsme si jich více vážili. Termíny zkoušek byly pro celé skupiny a studijní obory dány, povinností učitelů bylo všechno naplánovat tak, aby byly mezi termíny dostačující intervaly. Bylo to pro nás pohodlné, brzy jsme si osvojili společné studium, hlavně opakování, ale samostatnost nebyla na pořadu dne.

S. K. Mohla byste připomenout některé osobnosti, které Vás odborně formovaly? Pro mne jsou to jen jména v bibliografii, ale Vy jste je skutečně znala jako pedagogy a později i kolegy.

M. K. Vzhledem k tomu, že, jak jsem se zmínila, byli poměrně mladí, byli ochotni se s námi neformálně bavit, několikrát nás také vedli na cestách za poznáním

dialektů, protože v Brně existovalo propojení mezi Ústavem pro jazyk český, kde se začínal formovat výzkum pro *Český jazykový atlas*, a fakultou. Z dnešního pohledu to nebyla ve společnosti šťastná léta, ale to jsme chráněni rodinou a prostředím naší fakulty méně vnímali. S nadšením nás na češtině učil historickou mluvnici Arnošt Lamprecht, morfologii mladý Miroslav Grepl, syntax vynikající, bohužel brzy zesnulý Jaroslav Bauer, do historické mluvnice nás také zasvěcoval Dušan Šlosar, vývoj češtiny a stylistiku učil Milan Jelínek. I mezi ruštináři byli odborníci na slovo vzatí, ale mnozí z nich se věnovali jen těm, kteří z oboru psali diplomové práce. Nelze tu všechny učitele a kolegy vyjmenovat. Bohužel tito tehdy mladí učitelé už dnes nejsou většinou mezi námi, už zbyly jen jejich publikace a naše vzpomínky na ně.

S. K. Můžete připomenout, jaká byla příprava na pedagogické působení, když bylo studium filologie, jak jste říkala, jen učitelské?

M. K. Na papíře vše bylo, jak se říká, „v cajku“, ale jinak? Semestrové obecné přednášky z psychologie a pedagogiky, které museli převzít mladší učitelé příslušných kateder, semináře, kde jsme otráveně „vyučovali“ své kamarády, pedagogická praxe na pár hodin. Nemělo to žádnou koncepci. Filozofická fakulta nebyla tradičně fakultou učitelskou, i když i v předválečném období také učitele pro gymnázia a ostatní střední školy připravovala – tuším ve zvláštní nabídce předmětů – nebylo na co navázat. A náplň středních škol se změnila natolik, že ani navazovat nešlo. Moji spolužáci se s tím museli vyrovnat a pak našli ve školském uplatnění své naplnění. Všichni dostali umístěnky na konkrétní školu a vyvázat se z nich nešlo. Komické je jen to, že pokud museli nastoupit (na umístěnku, jak jinak) na základní školu, byli pro ni nekvalifikovaní a museli si leccos dostudovat dálkově.

S. K. Vy jste ale učit nešla. Proč?

M. K. Dostala jsem umístěnku do Strážnice, dodnes si pamatuji na obavy, co bude dál, ale současně jsem udělala konkurs na studijní místo v Ústavu pro jazyk český. Teprve koncem prázdnin jsem dostala vyrozumění, že do ústavu nastupuju, škole jsem ale asi řádně zkomplikovala život. Dodatečně se jim omlouvám.

S. K. Jak Vás profesně ovlivnil studijní pobyt na brněnském pracovišti Ústavu pro jazyk český? Vzpomínáte na náplň práce, nebo na kolegy, kteří vás do specializace – dialektologie – zasvěcovali?

M. K. Na oboje. Na společný úkol s nadšením vytvořeného dotazníku pro výzkum nářečí a navazující pobyty v terénu. Teprve v kontaktu s takovým společným úkolem jsem poznala, co všechno jsem při studiu fakulty zvládla povrchně. To jistě po vstupu do praxe zjistí každý absolvent. Výjezdy do terénu mi daly možnost poznat všechny dialektology podílející se na přípravách *Českého jazykového atlasu* i neformálně a z této zkušenosti dodnes žiju. A mohu vzpomínat? Na první terénní výzkum v Rybí pod vedením nesmírně trpělivého Jana Balhara, na řešení co nejlevnější dopravy a pobytu v určených obcích při omezených finančních prostředcích, na setkání s informátory (to není pochybný termín, ale oficiální pojmenování respondentů při

výzkumu), kteří se mi dodnes vybavují, když vidím výsledné mapy ČJA. Živý jazyk se mi stal osudem, i když jsem celou práci v dialektologii r. 1970 opustila.

S. K. Od tohoto roku jste už na celý úvazek vysokoškolskou učitelkou. Jak jste se vyrovnávala s přechodem od práce v dialektologii ke kontaktu se studenty?

M. K. S vysokoškolským působením jsem měla trošku zkušenost už od absolutoria, protože mi můj velmi inspirující učitel, na něhož bych neměla zapomenout, fonetik profesor Karel Ohnesorg, předal přednášky z ruské fonetiky a fonologie, která mu byla – jako romanistovi – vzdálená. Ta mě skutečně zaujala a učila jsem ji velmi dlouho. Pohled na zvukovou stavbu geneticky příbuzného jazyka mi osvětlil mnohé věci v mateřštině, učila jsem pak mnoho let po Ohnesorgovi fonetiku českou a konečně po r. 1990 také fonetiku a fonologii jiných jazyků. Zmoudřela jsem při tom, ale bohužel předmět je vždy zařazen na začátek studia a studenti prvních ročníků si často pletou praktické osvojování jazyka s teoretickým poučením o něm, které by mělo být podstatou vysokoškolského studia. Kromě toho se sám obor výrazně posunuje k zvukové analýze mluvy a to potřebuje specifické vybavení a znalosti. Přednášela jsem s oporou nejruznější odborné literatury a psala skripta, z nichž později vznikla samostatná knížka a také elektronická publikace na stránkách naší univerzity. Vědecká orientace kolegů, mých žáků, se však přesouvá k fonologii, a to nejen synchronní a české, a výsledky jejich práce jsou kladně přijímány doma i ve světě. To vše už se děje v posledních desetiletích, protože od r. 1995 pracuji na Ústavu lingvistiky a baltistiky, který jsem také do odchodu na „zasloužený odpočinek“ v r. 2001 vedla.

S. K. To jste ale ve vzpomínkách přeskočila více než 20 let. Mohla byste alespoň něco doplnit? Přednášela jste přece i jiné věci, jak si sama jako Vaše studentka pamatuju.

M. K. To už tak život přináší. Musela jsem se vyrovnat nejen s učitelskou povinností, ale i povinnostmi zvládat nové obory. Krátce přede mnou přišel z ÚJČ na fakultu Jan Chloupek, který se dočasně ujal syntaxe po náhle zesnulém Jaroslavu Bauerovi. On sám vlastně nebyl syntaktik, to je vidět i z jeho publikační činnosti, tíhl spíš k sociolingvistice, tehdy mladému oboru, ale nikdo se neptal, co by učitel chtěl: byl tu učební plán, sled základních disciplín, které se musely obsadit. Zejména mladí nebo noví kolegové museli převzít obory patřící do základu studia, na výběrovou výuku bylo jen málo prostoru.

S. K. Postihlo to i Vás, když jste se ocitla na fakultě?

M. K. Musím říct, že velmi silně. Chtěla jsem být dialektoložkou, naráz jsem se ale ocitla v jiném světě. Na fonetiku jsem byla připravena, ale když „byl odejit“ z fakulty profesor Milan Jelínek, zůstala opuštěná stylistika a vývoj češtiny. Stylistika patřila do nutných disciplín bohemistiky, Jan Chloupek se jí tedy musel ujmout v přednáškách, ale množství seminářů si museli rozdělit všichni, kdo měli „menší úvazek“. A to u disciplíny, která byla relativně nová, nemá pevná pravidla a na niž-

ších typech škol se sice probírá, ale v zásadě se nutně omezuje na výuku tvorby textů patřících různým stylovým útvarům s minimem teoretického poučení. Odlišit stylistiku od stylizace je sice dobře možné, ale ani v lingvistických kruzích se to „příliš nenosí“. A najít skutečnou náplň vysokoškolského pojetí oboru bylo alespoň pro mne nesmírně těžké a i po opuštění bohemistiky – tam jsem naštěstí mohla obor předat svému žákovi Michalu Křístkoví – se s tím – už při výuce obecné stylistiky trápím: nemohu ustrnout na opakování výkladu o funkčních stylech, které je sice zaužívané v českém prostředí, ale z hlediska obecného je pouze jednou z možností. Kromě toho se stylistika prolíná stále více s naukou o komunikaci obecně, a budeme-li mluvit o výběru výrazových prostředků při tvorbě textů, také se sociolingvistikou a teorií národního jazyka, které jsou – v návaznosti na dávnou lásku dialektologii – dnes mou srdeční záležitostí.

S. K. Učila jste mě také a vedla mé kvalifikační práce. Jaká jste učitelka?

M. K. Mám pocit, že jsem jiná, než se od učitele, byť vysokoškolského, očekává. Sice jsem studenty seznámila s teorií, ale nemohla jsem podávat pouhá hotová řešení. Kromě toho mi byla v 80. letech přidělena oborová didaktika a při ní jsem si uvědomila, že nejde jen o znalosti oboru, ale daleko více o vztah k příjemci, způsob, jak mu informace prezentovat tak, aby si je osvojil. Otázka pak zněla, jak vybrat vhodná fakta a jak něco učit a naučit.

S. K. Můžete mi prozradit, k čemu jste došla? Uvědomuji si totiž, že i když se známe dosti dlouho, o těchto věcech nic nevím.

M. K. Myslím si, že zvláště na vysoké škole je mou povinností prezentovat věci nové nebo nově pojaté, vést nikoli k opakování věcí už známých – k tomu mají studenti zvláště u stylistiky tendenci, ale k hledání a zobecňování. A k pochybnostem o tom, co se vždycky v našich kruzích říkalo, k hodnocení těchto tradičních sdělení z pohledu jejich výpovědní hodnoty v nové situaci, tedy např. v případě stylistiky ve vztahu k reálným, stále se proměňujícím textům. Obor umožňuje skutečně induktivní přístup, hlavně tam, kde jde o české studenty.

S. K. Podílela jste se i na tvorbě knihy, která slouží jako učební text. A z toho jsem se učila a dodnes ho jako oporu pro vlastní práci využívám.

M. K. Máte pravdu, ale i tato monografie měla svůj vývoj od 1. vydání v r. 1991 do posledního v r. 2008 s názvem *Současná stylistika*, který odráží vývoj textu knihy. Rozhovor o tom by však daleko přesáhl možný rozsah našeho povídání.

S. K. Z Vaší bibliografie je zřejmé, že jste měla mnoho věcí uloženo v kolektivních dílech.

M. K. Pokládám to za důležité, nejsem přesvědčena, že je izolovaná monografie pro obor významnější než díla vzniklá spoluprací. Snad se mi tím vrací počáteční zkušenost se sběrem materiálu pro *Český jazykový atlas*, který byl skutečně během na dlouhou trať a začal vycházet skoro 40 let po prvních přípravách.

S. K. Přece jen jednu monografii zde připomenu. Je to *Běžně mluvený jazyk v Brně*, který vyšel v r. 1981 a který inspiroval svou metodou práce další filology. Myslím, že to nemohla být náhoda.

M. K. Náhoda to zřejmě nebyla. Knížka rozvíjí mou kandidátskou práci z r. 1971. V ní jsem se zabývala, jak i titul ukazuje, městskou mluvou, která se dostala na pořad dne po r. 1960 v návaznosti na výzkumy tradičních nářečí. Pro tento úkol v podmínkách velkého průmyslového města, jakým Brno je, musela být vytvořena adekvátní metoda práce: poznání sociální a národnostní struktury města a jejího vývoje, kontaktů s okolím, možného vlivu kulturního jazyka atd. Výzkum pak ukázal zajímavé souvislosti, třeba i rezistenci morfologie a zvláštní pohyb v zvukové stavbě mluvy. V roce 1991 jsem si výzkum na menším vzorku u další generace zopakovala a ukázal se další posun, nikoli ovšem jednoznačně k dominující obecné češtině.

S. K. Pokud se nemýlím, město Brno se laikům i lingvistům spojuje především se specifickým lexikem – hantecem. Vaše monografie se mu však vyhýbá. Proč?

M. K. Sama dobře víte, že by měl člověk pracovat s materiálem, který skutečně zná nebo ho může shromažďovat. A to, že jsem z Brna, neznamená, že je mi prostředí, v němž se hantec zrodil a které ho uvedlo do velmi široké známosti, vlastní. Sice jsem o něm někdy musela něco napsat, ale zajímá mě spíš z hlediska jeho vztahu ke „starobrněštině“, mluvě středních vrstev žijících ještě po počátku minulého století v bilingvním prostředí Brna. Sebrala jsem k tomu z nejrůznějších zdrojů dosti rozsáhlý materiál, který čeká na hlubší analýzu. Je nutno dokumentovat, že hantec nebyl a není jen zábava, a ukázat, jak je „nálepkování“ jednotlivých faktů zavádějící.

S. K. Rozumím-li dobře, šlo by Vám nikoli o konstatování, že hantecová slova jsou zajímavá, ale o poznání z hlediska sociolingvistického. Je vidět, že se Vaše životní dráha, pokud jde o lingvistiku, vyvíjí ve spirále – vracíte se na jiné úrovni k tomu, co bylo Vaším odborným základem. Od sběru nářečního materiálu k problému běžné mluvy, stratifikace národního jazyka a její nové interpretace. Nemýlím se?

M. K. Máte pravdu. Je to přirozený vývoj, který v konečném stadiu umožní sumarizovat vše, s čím jsem se setkala. Sociolingvistika je takový zvláštní obor, protože formuluje věci, které každý lingvista intuitivně cítí a které se dotýkají i intuitivního postoje laika: obecně to lze shrnout do formulace „vztahy jazyka a společnosti“. Mnohé z toho se dílčím způsobem zachytilo i ve starších přístupech k jazyku včetně funkční lingvistiky. Vznikají studie o jednotlivých aspektech problému, o sociolektech (ty většinou v rámci tradiční lingvistiky), vztahu jednotlivých variet jazyka apod. Pole sociolingvistiky je skutečně nesmírně široké, což někdy svádí k tomu, že vznikají podnětné dílčí studie, které nedbají na vyjasnění základních pojmů. K tomu přispívá i neustálenost terminologie, přirozená v oboru novém a těžším podněty z mezinárodních vazeb. Bohužel to nese s sebou také snahu nacházet analogie vývoje i tam, kde to není přínosné.

S. K. Z toho, co říkáte, vidím, že je pro Vás důležitá otevřenost oboru a jistá provokativnost všeho, co byste chtěla formulovat. Provokujete? A domníváte se, že tyto provokace mají smysl?

M. K. To jistě. Snažím se v této zcela otevřené hře, která se nás dotýká nejen jako lingvistů, ale i jako uživatelů jazyka, formulovat některé myšlenky, které by byly nejen nosné, ale i obecně přijímané. Jakékoli nápady, pokud nejsou podrobeny diskusi, se ztrácejí. Mrzí mne, že se dnes málo publikují odborné recenze v lingvistických časopisech, nahrazují je zprávy o publikacích.

S. K. Podařilo se Vám alespoň zformulovat vlastní představy o češtině ze sociolingvistického hlediska?

M. K. Něco se myslím podařilo. Otázka je, zda to bude také akceptováno. Posledním zformulováním mého chápání založeného na některé z myšlenek mého učitele Jana Chloupků je heslo v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny*. Je takovou komplexní informací o stratifikaci dnešní češtiny. Bohužel se mohou nové náplně tradičních termínů, jejichž význam je velmi nepřesně petrifikován školní výukou (běžná mluva, obecná čeština apod.), míjet s příjemcem. Sociolingvistika má obecný rámec, ale vypovídá o realitě jazyka, který prožíváme, pomocí pojmového aparátu, který není až na malé výjimky nový. Mohli bychom samozřejmě tak jako některé jiné obory převzít dnes módní terminologii z angličtiny, ale pro některé prvky naší jazykové situace to není vhodné. Tak např. bylo konečně opuštěno označování obecné češtiny jako koiné, místo „střídání kódů“ se pro českou situaci mluví o „míšení kódů“, což odpovídá realitě. Jindy jsou samozřejmě nové termíny přínosné, třeba novější užívání termínu varieta místo staršího útvar je výhodné. Ale musíme počítat s tím, že starší termíny nezmizí, protože jsou v oběhu i starší publikace, které jsou pochopitelně terminologicky zakotveny ve své době.

S. K. Žijete s oborem více než 60 let. Věřím, že ho ještě nehodláte opustit.

M. K. Nehodlám, ale roky jdou a energie ubývá. Mám dnes dost času na promýšlení toho, co chci sdělit. Dávám přednost eseji, protože ta umožní představit proces úvah, ale nemusí vést k definitivnímu závěru. Jsem nezávislá na tradici a „nadřizených“, ale ráda využiji možnosti prodiskutovat vše s mladšími kolegy. Také bych ráda zpracovala svůj materiál „starobrněštiny“, protože to musím udělat sama; vím, že může být materiál nabídnut nejširšímu okruhu odborníků, ale (jak vidím na osudu pozůstalosti Milana Jelínka) zájem není. Mám tedy na dlouho co dělat.

S. K. Budu ráda, když si třeba i na toto téma budeme moct pohovořit při příležitosti dalšího kulatého jubilea. V tuto chvíli bych Vám chtěla poděkovat za rozhovor a zároveň Vám srdečně popřát, aby Vás v dalších, jistě plodných letech provázelo pevné zdraví, všestranná spokojenost a v neposlední řadě Vás nezaměnitelný smysl pro humor a životní nadhled.

Máchův *Máj* jinak

Ivana Gejgušová, PdF OU

Ivana.Gejusova@osu.cz

Klíčová slova: literatura 19. století, adaptace, rekompozice, úpravy literárních textů, Mácha a jeho *Máj*, Koupilův Květen, využití textů v literární výchově na základní škole

Key words: 19th century literature, adaptation, recomposition, adaptations of literary texts, *Máj* by K. H. Mácha and the Koupil's version of the poem, use of texts in literary education at primary school

Mácha's *Máj* differently

The article focuses on the authorial initiative of O. Koupil, his attempt to get to grips with a major work of Czech literature of the 19th century, *Máj* by K. H. Mácha. The author analyses whether the modified form of *Máj* can be used in literary education at the 2nd level of basic school.

Nakladatelství Akropolis se systematicky věnuje stěžejnímu dílu české poezie 19. století – Máchovu *Máji*. V roce 2018 vydalo publikaci *Prameny Máchova Máje*, v níž M. Charypar soustředil všechny známé a dostupné rukopisné i tištěné autorské prameny vrcholného Máchova díla, v roce 2019 byla vydána publikace M. Charypara, J. Flaišmana a M. Kosáka *K. H. Mácha Máj*, kritická hybridní edice zpracovaná na základě všech dochovaných pramenů a dosavadních vydání. Do třetice přišlo v roce 2020 nakladatelství se specifickým počinem. **Je jím text Ondřeje Koupila *Květen. Rekompozice Máchova Máje***. Autor v doslovu objasňuje, jak chápe v názvu obsažený termín rekompozice. Vymezuje ji jako proces, při němž je *motivická látka přesazena do jiného prostředí* (Koupil, 2020, s. 108). Rekompozice může mít podobu transformace literárního díla do hudební, filmové, výtvarné či jiné podoby, ale také může dojít k převodu textu v jiný verbální text v tom případě, že je jeho výchozí podoba čtenáři známá a rezonuje v dostatečné míře v rekonponované verzi. Koupilovo nakládání s *Májem* můžeme vnímat také jako překlad z básnického jazyka počátku 19. století do současné češtiny.

Zásahy do jazykové roviny literárních textů jsme poměrně dlouho spojovali s díly starší české literatury, byly reakcí na existenci staroslověnských, latinských a německy psaných titulů. Jejich překlady do češtiny umožnily, aby byly zpřístupněny širší čtenářské obci a využity ve školním vzdělávání. Dnešnímu čtenáři však činí obvykle obtíže i četba staročeských titulů, proto jsou vydání těchto textů a ukázky využitě v čítankách pro základní a střední školy vybavovány poznámkovým aparátem, slovníčky výrazů, které pomáhají překlenout obtíže při porozumění textům. Některé staročeské památky jsou upravovány ještě výrazněji, můžeme mluvit o převyprávění či překladu do novodobé češtiny.¹

¹ Připomeňme v této souvislosti např. edice *Kroniky tak řečeného Dalimila*. Již její vydání z roku 1620 bylo vydavatelem P. Ješínem z Bezdězce doplněno o slovníček málo známých výrazů, F. F. Procházka při vydání v roce 1786 šel ještě dál a kromě zařazení slovníčku vstoupil do textu a modernizoval mluvnické tvary. V roce 1920 byl vydán veršovaný překlad V. Flajšhansa a v roce 1948 vznikla prozaická verze M. Maralíka. V 70. letech 20. století připravilo nakladatelství Svoboda ucelenou řadu kronik, *Kronika tak řečeného Dalimila* byla vydána v roce 1977 v novočeském přebásnění H. Vrbové za spolupráce s lingvistkou M. Krčmovou.

Úpravy tohoto typu byly zatím jen v menší míře realizovány při vydávání literárních děl 19. století.² Pokud k nim docházelo, šlo o tituly, které tvořily tzv. povinnou četbu na základních a středních školách nebo byly určeny nejmenším čtenářům, i proto jsou patrné zásahy např. při vydávání pohádek Boženy Němcové. Nakládáním s pohádkovými texty B. Němcové, funkčností úprav a jejich případnými dopady na utváření čtenářských dovedností se zabývala A. Macurová (2016, s. 282–291).³ Výraznými textovými úpravami prošla také *Babička* B. Němcové při vydání v roce 2013 v nakladatelství Práh, četné zásahy do lexikální, morfologické a syntaktické roviny textu byly opět zdůvodněny jako potřebný vstřícný krok vůči současným dětským čtenářům.⁴

O. Koupil naložil s *Májem* ještě razantněji. V doslovu nazvaném *Poznamenání a výklad rekonponovaného Máje* přirovnává proces rekonpozice k postupům běžným pro tzv. starou literaturu, kdy se při práci s texty běžně braly staré látky a pře-vypravovaly se znovu (Koupil, 2020, s. 108). Zjednodušeně je možno říci, že autor ponechal kadlub a vlil do něho nově namíchanou jazykovou směs. K vydání připravil zrcadlový text, k původní podobě Máchova *Máje* přidal svůj *Květen*, výsledek úkolu *psát romantickou báseň s tématem smrti, která bere vážně akcenty předlohy a je jím svým způsobem věrná – netlumočí je doslovně, někdy se na ně ptá, ale nic podstatného nevynechává* (Koupil, 2020, s. 110).

Již změna názvu signalizuje, že jedním z cílů bylo text zcivilnit, zprozaičtít, zbavit ho do jisté míry vypjatého patosu a silné emocionality. Nejvýrazněji se to projevuje v druhém zpěvu, ve stěžejní části básně, v níž je nejintenzivněji zachycen pocit nicotnosti, nenaplněnosti života, prázdnoty provázející pozemskou pouť a nejspíš pokračující i po přechodu do zásvětí. Odpovídající pasáže *Května* nedosahují Máchovy hloubky existenciální úzkosti, byť by mohla být se stejnou intenzitou vyjádřena i civilněji. Až se zdá, že tu O. Koupil s *Májem* cíleně polemizuje a tím do jisté míry porušuje vymezenou zásadu – respektovat tematickou rovinu, a tedy i celkové vyznění výchozího díla, že právě v těchto pasážích realizuje výše avizovanou možnost drobných odklonů a tázání se.

² Nad opodstatněností promyšlených zásahů do titulů 19. století vzhledem k možným obtížím spojeným s jejich četbou se zamýšlel např. K. Komárek v příspěvku *Čeština klasiků – jazyk cizí? Problém jazykové srozumitelnosti české literatury 19. století* nebo L. Lederbuchová v příspěvku *Jak čteme Jirásků? O české literární klasice, jejím jazyku a čtenářích*.

³ V pohádkách vydávaných před rokem 1989 docházelo podle A. Macurové k zásahům do tematické složky např. posilováním jejich výchovného působení v duchu oficiálně deklarovaných hodnot, dělo se tak zdůrazňováním motivů obětavé práce či pozitivních mezilidských vztahů. Při jazykových úpravách byla využívána substituce, adice a elize. Mnohé zásahy (např. substituční infinitivum typu *dělají*, jmenných tvarů adjektiv nebo výrazů jako *bezmála*, *zhlédnout*, *přistrojený*) vnímá autorka jako diskutabilní, jako zbytečné zjednodušení vedoucí k oslabení čtenářovy fantazie a dovednosti rozumět kvalitnímu uměleckému textu.

⁴ Funkčností provedených úprav se zabývala I. Gejgušová a V. Zychová ve studii *Vliv textových úprav Babičky Boženy Němcové na míru porozumění textu u žáků 2. stupně základních škol*. Výzkumné šetření mezi žáky staršího školního věku, při němž byly využity ukázky z vydání z roku 1953 i z upraveného znění *Babičky* z roku 2013, potvrdilo, že zásahy do morfologické a syntaktické roviny neměly zásadní dopad na porozumění textu. Obtíže vznikaly v obou případech v lexikální rovině, při setkání žáků s historismy, ty byly až na výjimky v upraveném textu zachovány, jistě se tak dělo i proto, že substituce historismů by vedla k významovým posunům a deformaci textu. Na opakované zásahy do textu vedoucí k narušení jeho smyslu poukázal R. Adam v příspěvku *Do škol májí Babička páliť obrázky*. Upravené vydání *Babičky* potvrdilo, že je třeba hledat vhodnější způsob, jak je možno pomoci současným mladým čtenářům při obtížích spjatých s četbou děl, jež zobrazují pro ně již neznámou životní realitu.

V *Květnu* zůstalo zachováno členění na čtyři zpěvy a dvě intermezza, autor přidal jednotlivým částem básně názvy v německé a české verzi (např. 1. zpěv *Abend-schatten / Večerní stíny*). Důsledně respektoval původní počet veršů, proměnlivý rozsah veršů nahradil devítislabičnými verši vázanými tu sdruženým, tu střídavým či obkročným rýmem, někdy jen asonancí. Ve velké míře využívanými přesahy zvýraznil záměrně budovaný nesoulad mezi hranicemi veršů a syntaktických jednotek. Četnost přesahů, zvláště jejich výskyt ve vzájemné těsné blízkosti, však působí nejednou rušivě i při tichém čtení. (Např. *Bylo dost pozdě, květen zrovna / začínal, lásku připomněla / hrdlička, která se ozvala / z borovic – hlas se nesl z okna.*) O. Koupil výrazně proměnil a zcivilnil lexikum, např. *strašný lesů pán je mistr, špička v partičce lumpů, zlodějíčků* nebo *jinde postrach lidí, poutník se mění v chodce, lunu nahradil měsíc, líce tvář*, tam, kde *vížka ční*, nyní *trčí pevnost s věží*, ve verších zobrazujících hvězdnou oblohu najdeme výrazy *galaxie, hmota, gravitace, kód*, na břehu jezera roste *izolovaná bříza*.

Ze slovosledných úprav jsou markantní zvláště změny v postavení přívlastků. Různorodé proměny zaznamenala zvláště zvuková rovina textu. Na jednu stranu silně eufonické verše *Ouplné lúny krásná tvář – / tak bledě jasná, jasně bledá, / jak milence milenka hledá – / ve růžovou vzplanula zář* stíhá strohé sdělení, že *měsíc svítil vcelku, / bledý a jasný, jaseť bledý, / dostal růžový nádech něhy*, na jiných místech si Koupil dovedně pohrává s hláskovými instrumentacemi, aliteracemi a eufonii posiluje (z *bělavých domů oblouk dlouhý / obtáčí pevné břehy vody; prázdná se točí v prázdném kolu, / točí se, točí, zeje, zívá; tma tluče tupě, tajně, tiše*).

Klíčovým slovem *Máje* je slovo *nic* a významově blízké výrazy *nikdy, nikdo, nikde, žádný*. Opakovaně zaznívá v druhém zpěvu, ve třetím a čtvrtém zpěvu je nahrazeno řetězci synonymních oxymor. Mácha tvoří oxymorón obvykle trojicí slov, základem je substantivum nejčastěji rozvíjené neshodným substantivním přívlastkem a ten je rozvíjen shodným přívlastkem vyjádřeným nejčastěji adjektivem (*mrtvé milenky cit, slitého zvonu hlas*). Ve třetím a čtvrtém zpěvu používá totožnou řadu oxymor, ve čtvrtém jejich počet zvyšuje o dvě (*mrtvé labutě zpěv, ztracený lidstva ráj*). Vřšení stereotypně tvořených obrazných pojmenování má silný gradační účinek, využitá monotónnost je nositelem naléhavosti vyřčených sdělení.

O. Koupil pracuje s řadami oxymor v jednotlivých zpěvech různě. Ve třetím zpěvu jednotnou stavbu záměrně oslabuje, rozbíjí, zachovává většinu výchozích substantiv (*jméno, boj, struna, hrob, věčnost*), ale variuje jejich další podobu, někdy využije jen spojení se shodným či neshodným přívlastkem (*prasklé struny; trhlíny věčnosti*), jindy substantivum doplňuje o vedlejší větu přívlastkovou (*teplá, co nehřeje; boje, co dávno se skončily*). Ve čtvrtém zpěvu se důsledněji přiklání k Máchově monotónnosti, i poslední dvě obrazná pojmenování se jen drobně odchyľují od podoby originálu (*mrtvé labutě zpěv* je změněno v *mrtvé labutě let* a *ztracený lidstva ráj* ve *ztracený ráj*). A v závěru posledního zpěvu rezonuje v obou verzích pomíjivost a konečnost lidské existence, ale pohled na naplněnost pozemské pouti se liší: *Kdo srdci takému útěchy jaké dá? / Bez konce láska je! – Zklamánát láska má!* nahrazují verše *Srdce je nešťastné! / Láska je bez konce! – Pro mě ne?!*

O. Koupil se v doslovu přihlásil k *Filozofii básnické skladby*, jako motto využil tvrzení E. A. Poea, že vznik uměleckého díla zdaleka nemusí být výsledkem *ušlechtilého šlenství*, ale může mít základ v racionální úvaze a promyšlené volbě prostředků, které dovedou autora k vytčenému cíli. Tím odkryl svou tvůrčí metodu a proces tvorby přirovnal k *polní cestě k četbě básní* (Koupil, 2020, s. 111). Podobné aktivity nabízí text i čtenářům. Ať už budeme Koupilovu rekompozici považovat za nehoráznost a troufalost, za výstřel, který minul cíl, nebo naopak za inspirující a potřebné vykročení k nakládání s literární klasikou, čeká nás nejspíš opakované čtení obou básní, návraty k jejich jednotlivým částem, dohledávání odpovídajících veršů, srovnávání, hodnocení... Bude to cesta prašná, klopýtavá, s odbočkami, překážkami, ale výsledkem může být hlubší vhled do výchozího Máchova díla.

Vznik Koupilova *Května* nejspíš zaregistrují i učitelé češtiny a může to v nich vzbudit představu, že se jim do rukou dostává jistý nástroj, který jim a jejich žákům usnadní přiblížení stěžejního Máchova díla. Náslechy v hodinách literární výchovy na 2. stupni základních školách potvrzují, že zvláště při seznamování žáků s literárními texty, které převyšují jejich čtenářské kompetence, učitelé s oblibou používají dostupné adaptace.

O vhodnosti zvoleného postupu je utvrzují i požadované výstupy obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, např. *ČJL-9-3-08 žák porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování* (RVP ZV, 2017, s. 24). Děje se tak např. i u čtenářsky poměrně vstřícné Erbenovy *Kytice*. Četba balad bývá nahrazována sledováním filmového zpracování, aktivitami s komiksovými verzemi nebo s ukázkami ze semaforského představení J. Suchého.⁵ Učitelé si však ne vždy uvědomují, že kvalitní práci s adaptacemi musí předcházet dostatečné obeznámení s výchozím textem, jinak jejich využití nepřináší potřebný efekt.

Koupilův *Květen* není nenáročný digest, ale umělecký text kladoucí na čtenáře téměř srovnatelné nároky jako Máchova výchozí podoba. A s tou musíme v prvé řadě a v odpovídající podobě pracovat se žáky staršího školního věku. Seznámení s literárním vývojem 19. století je ve školních vzdělávacích programech obvykle zařazováno do 8. ročníku, v nejčastěji používaných čítankách (Fraus, SPN, Nová škola) je Máchův *Máj* prezentován ukázkami doplněnými o obrazové přílohy (fiktivní portréty K. H. Máchy, jeho kresby, ilustrace *Máje* apod.). Do čítanek jsou vybírány např. úvodní verše prvního zpěvu a žáci jsou při vhodném vedení schopni vnímat zobrazení májové přírody jako záměrně budovaný kontrast k tragickým osudům jednotlivých postav, zařazované verše zobrazující Vilémovo loučení se zemí a následná poprava ze třetího zpěvu umožňují odkazovat k epické složce básně. Prostřednictvím těchto ukázek je možno v dané etapě vzdělávání poprvé přiblížit Máchův *Máj* a připravit žáky na další setkávání s tímto náročným textem na střední škole, v době, kdy

⁵ Učitelé mají k dispozici záznamy představení *Kytice* z Divadla Semafor (texty písní J. Suchý, hudba F. Havlík, premiéra v roce 1972); filmové zpracování *Kytice* F. A. Brabce z roku 2000, dva komiksy – ERBEN, K. J.; MIKLUŠÁK, D. a kol. *Komiksová Kytice*. Praha: Transmedialist, 2016. ERBEN, K. J. *Kytice. Komiks*. Praha: Garamond, 2006.

žáci posílí své čtenářské zkušenosti a i lidsky dorostou nárokům jednoho ze stěžejních děl české literatury. A případně tu vznikne prostor pro informace o *Máji* jako inspiračním zdroji pro současné tvůrce.

Literatura a prameny:

KOUPIL, O. *Květen. Rekompozice Máchova Máje*. Praha: Akropolis, 2020.

MÁCHA, K. H. *Básně*. Brno: Host, 2019.

SOUKAL, J. *Čítanka pro 8. ročník základních škol a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2015.

ŠEBESTA, K. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka 8: pro základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2017. Duhová řada.

ADAM, R. Do škol míří Babička pálicí obrázky. *ČJL*, 65, 2014–2015, s. 35–38.

GEJGUŠOVÁ, I.; ZYCHOVÁ, V. Vliv textových úprav Babičky Boženy Němcové na míru porozumění textu u žáků 2. stupně základních škol. *Paidagogos*, 17, 2017, s. 5–31.

KOL. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2017. [online] Dostupné z: <<http://nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>

KOMÁREK, K. Čeština klasiků – jazyk cizí? Problém jazykové srozumitelnosti české literatury 19. století. *ČJL*, 61, 2010–2011, s. 213–217.

LEDERBUCHOVÁ, L. Jak čteme Jiráska? O české literární klasice, jejím jazyku a čtenářích. In *Jací jsme čtenáři? Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, s. 71–85.

MACUROVÁ, A. *Komunikace v textu a s textem*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.

Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce

Ivana Bozděchová, FF UK Praha

bozdiaff.ff.cuni.cz

Klíčová slova: tvoření slov, slovtvorný prostředek, slovtvorný model, slovní význam, pragmatika, slovní zásoba

Key words: word-formation, word-formation means, word-formation pattern, lexical meaning, pragmatics, vocabulary

What's the place of word-formation in theory and teaching?

The paper reflects on the position and role of word-formation in the teaching of Czech in primary school. The introduction briefly recalls selected concepts, namely that of word-formation as a discipline and its relationship to other linguistic disciplines. The main part of the paper is practically focused, and it offers teachers some starting points of word-formation teaching, commenting and illustrating its objectives, content and possibilities of motivation and methodological approaches. It explicitly recommends, e. g. to include pragmatic, emotional, stylistic aspects of derived words, or to supplement multi-word naming units. In addition to practicing the analysis of already existed words, it is advisable to focus on producing new words and to take into account their communication aspects. These ideas and approaches are illustrated by examples from contemporary communication, including the most recently created words.

Úvodem

Parafrázi známé nerudovské otázky tentokrát pokládáme na začátku zamyšlení nad postavením a rolí slovtvorné tematiky ve vyučování českého jazyka. O jejím významu jistě není třeba pochybovat, tato látka se tradičně zařazuje do RVP, a tedy i do učebnic již od nižšího stupně výuky češtiny na základních školách. Bývá prezentována v samostatném oddíle, případně společně s naukou o slovní zásobě češtiny. Tímto řešením se metodika výuky vypořádává s komplexní povahou slovtvorby stavějící ji mezi gramatiku a lexikologii. Připomeňme nejprve ve stručnosti základní slovtvorné pojmy a souvislosti relevantní pro náš záměr.

Slovtvorba – pojmy a souvislosti

Termínem slovtvorba označujeme jednak lingvistickou disciplínu, jednak její předmět, tzn. tvoření slov ve smyslu 1. procesuálním (dynamickém) a 2. ve smyslu výsledku slovtvorných procesů, tedy jako utvářenost slov. **Nauka o tvoření slov** se zabývá procesem tvoření slov ze dvou hledisek: 1. genetického (podle způsobů, postupů, prostředků a podmínek) a 2. funkčního (podle formy, významů a fungování utvořených slov). Stýká se s řadou příbuzných lingvistických oborů: 1. s gramatikou (morfologií, syntaxí) – svou pravidelností a povahou formálně-strukturních postupů (při tvoření tvarů i slov se uplatňují morfémy), 2. s lexikologií – povahou významových obměn slov (pojmenování). Nauka o tvoření slov tak představuje, jak se uvádí např. v *České lexikologii*, 1985, s. 101, „samostatný úsek mezi lexikologií a gramatikou“. V historii i v současné lingvistice bývá slovtvorba přiřazována často do mluvnice (Trávníček, 1951; Havránek-Jedlička, 1981; *Mluvnice češtiny 1*, 1986; *Čeština – řeč a jazyk*, 1995, 2000, 2011; *Příruční mluvnice češtiny*, 1995), někdy do lexikologie (Hauser, 1980). Také Šmilauerovo *Novočeské tvoření slov* z roku 1971 mělo být původně součástí mluvnice (připravoval ji ve 30. letech Miloš Weingart); autor v něm explicitně uvádí (s. 194): „Tvoření slov je cennou a zajímavou částí mluvnice; především tím, že umožňuje vnikat do jazykové dílny.“ Samostatnost slovtvorby dokládá koncepce základního a pro novodobou českou slovtvornou teorii zakladatelského díla *Tvoření slov v češtině 1 – Teorie odvozování slov* od Miloše Dokulila (1962) a *Tvoření slov v češtině 2 – Odvozování podstatných jmen* (Daneš, Dokulil, Kuchař, 1967). Klíčovou autorskou roli v něm sehrál Miloš Dokulil, který je mj. také autorem slovtvorných pojednání v mluvnicích *Mluvnice češtiny I* (1986) a *Čeština – řeč a jazyk* (1995, 2000, 2011) a výkladů o lexikologii, slovtvorbě a stavbě slova v *Komplexních jazykových rozborech* (Čechová, M. a kol., Praha: SPN, 1992, 325 s.).

Ke vztahu slovtvorby s příbuznými jazykovědnými obory a k jejímu zařazení i z hlediska výuky ve škole dodejme: 1. Pro zařazení do nauky o slovní zásobě (lexikologie) je podstatné, že tvoření slov je základním prostředkem doplňování slovní zásoby a zároveň upevňování sémantiky popisné složky slovní zásoby (slovtvorně utvořených slov) v povědomí uživatelů jazyka. Slovtvorný systém je jedním z podsystémů slovní zásoby. 2. K tvarosloví (morfologii) patří tím, že slovtvorné

prostředky češtiny jsou hlavně morfémové, tvoření slov má v češtině převážně morfologický charakter: **Slovotvorné morfémy** (hlavně přípony) souvisejí s určitými morfologickými (tvarotvornými) vlastnostmi slov, jako je typ flexe (ohýbání), jmenový rod nebo vid. Odvozování (derivative) i ohýbání se odehrávají hlavně na konci slova, jejich prostředky – (slovotvorné a tvarotvorné) přípony a (tvarotvorné) koncovky – jsou pevně spojené, viz např. *cestovatel-sk(é) vzpomín-k(y)*; oba typy procesů doprovázejí hláskové změny (alternance), viz *žák – žáci, žák – žactvo, kniha – knize, kniha – knižní*. Slovo tvorba dále souvisí se skladbou (syntaxí): nová slova se odvozují nejen ze slov, ale také z jejich spojení (*černé vlasy > černovlasý, slunce se vrací > slunovrat*). Utvoření nového slova může také spočívat v převedení slova do nového slovního druhu, a to na základě potřeb větné stavby (*ráno, kolem*). A ještě pro zajímavost poznámka k obvyklému či tradičnímu pojetí a názvu slovo tvorby jako disciplíny: slovo tvorba se mnohdy omezovala či omezuje pouze na oblast tvoření slov – názvů jednoslovných, nikoliv víceslovných; těch víceslovných je přitom v jazyce mnohem více než jednoslovných. Z toho vyplývá, že přesnější by bylo mluvit o tvoření pojmenování, což je širší pojem zahrnující slovo tvorbu i tvoření víceslovných pojmenování¹. Použití termínu pojmenování umožňuje uplatnit funkční pohled na slovo tvorbu (slovo tvorba = tvoření pojmenování) a naznačit sepětí všech typů pojmenování: slovo tvorně motivovaných (*školák, školní rok*) i slovo tvorně nemotivovaných (*škola*).

Slovo tvorba ve vyučování

Základy slovo tvorné teorie jsme stručně shrnuli jako základ pro stanovení cílů a pro volbu možných přístupů k výuce slovo tvorby ve škole (zde máme na mysli především školu základní). Zkusme si zodpovědět několik otázek týkajících se východisek, rámce a funkce této výuky:

1. S čím přistupujeme k výuce slovo tvorby?

Žáci znají slova (jejich význam) a umějí je ve svém mateřském jazyce tvořit, a tak bývají slovo tvorná témata řazena mezi lehké (lehčí) části jazykového učiva (předpokládá se přitom znalost tvarosloví). – Nabízí se zde značný prostor k vlastní tvořivosti žáků a měli bychom dostatečně využívat tuto příležitost k prohlubování povědomí žáků o slovo tvorných (a významových) vztazích a o slovo tvorném systému češtiny. Motivovat k tvoření co největšího počtu slovo tvorně souvisejících slov není zejména u žáků nižších ročníků jistě náročné, vřdyt rádi soutěží... Ukažme si náznakem slovo tvorné možnosti češtiny na slovech příbuzných se slovem *žák*:

žák – žákův

žák – žačka – žaččin

žák – žákovský – žákovsky

žák – žactvo

žák – žáček – žáčkův

*žák – spolužák – spolužákův – spolužačka – spolužaččin aj.*²

¹ Viz *Čeština – řeč a jazyk*, 2000, s. 55: pojmenování jako jazykový výraz s pojmenovací funkcí, má formu jednoho slova i víceslovnou: sousloví (*železná ruda*), víceslovné spojení (*vykonat návštěvu = navštívit*).

² Viz též *Řeč o řeči*, 2012, s. 227–235, zejména slovní čeleď slov patřících k slovu *ryba* (s. 231–232).

Další a nadstavbovou motivací k vlastním úvahám o české slovtvorbě a jejich prostředcích může být příležitostné a stupni znalostí žáků odpovídající srovnání s konkrétními českými slovtvornými typy nebo i vybranými vytvořenými slovy s jejich ekvivalenty v cizím jazyce.

2. Co je cílem výuky v oblasti slovtvorby?

Podobně jako v celé jazykové výuce by i poučení o slovtvorbě mělo směřovat k reálné komunikaci, k pochopení funkce slov a jejich tvoření a utvářenosti. Pokud známe slovtvorné principy, můžeme se pomocí slov dobře a přesně vyjadřovat a také porozumět známým i novým slovům. Poznatky ze slovtvorby usnadňují uživatelům jazyka komunikaci. Nová slova vznikají v důsledku změn ve společnosti i v životě, jsme svědky proměn našeho slovníku (včetně změn významu některých existujících slov). Současná komunikace nabízí dostatek příkladů nových slov /pojmenování pro nové nebo dosud neznámé nebo nepojmenované jevy, věci, skutečnosti, a také českých ekvivalentů nových cizojazyčných názvů. Dnešní žáci jsou již téměř přirozeně zvyklí používat elektronická zařízení, počítače, mobily atd. A právě slovník moderních komunikačních technologií nabízí (díky jejich bouřlivému rozvoji) dostatek ilustračního materiálu i pro slovtvorbu. Nová pojmenování se však objevují i v jiných komunikačních sférách, viz aktuálně např. příval nově vytvořených pojmenování souvisejících s nemocí covid-19 (příklady viz dále a v závěrečné ukázce).

3. Co všechno zařadit do výuky slovtvorby?

Slovtvorná poučení tradičně zahrnují poučení o slovtvorných prostředcích a postupech, tedy zaměřují se na formální podstatu tvoření, na strukturu (utvářenost) slov. Slova však užíváme a fungují jako významový celek zahrnující vedle pojmové složky (pojmenování denotátu, předmětu reality) i složky konotační, pragmatické; tak např. expresivní slova vyjadřují emoce, postoje, hodnocení, a tak mají oproti neutrálnímu významu ještě (pozitivně nebo negativně) hodnotící postojový význam. Hojná jsou stylově příznaková slova, u nich se k původnímu pojmovému významu přidružuje rys hovorovosti, slangovosti apod. – Tato (široce pojatá) příznakovost pramení i ze slovtvorných procesů. S četnými příklady se žáci denně setkávají při běžné komunikaci v rodině, se spolužáky, na internetu a sociálních sítích, v médiích i jinde. A právě příznakové názvy jsou vděčné nejen motivačně, ale umožňují vést žáky k povědomí o jazykové normě a jejím záměrném (i nezáměrném) porušování, variantnosti, analogii a anomálii v jazyce; autenticita materiálu navíc zvyšuje „důvěru“ žáků ve smysluplnost a užitečnost slovtvorných poznatků.

Slovtvorné prostředky (kořeny, předpony, přípony) češtiny ve své bohatosti nabízejí příležitost k jazykovým hrám, běžně užívaným např. v reklamách, publicistice, při tvoření vlastních názvů akcí, institucí apod. Na schopnosti rodilého mluvčího češtiny rozlišit slovtvorné prvky vytvořeného slova jsou založeny názvy mnohdy vyvolávající jazykový humor, viz např. *UčíTelka* (název televizního pořadu ČT, který pomáhá dětem a rodičům s domácí výukou v době uzavření škol z důvodu šíření

nemoci covid-19), *Kreditopad je tu. Získejte až 800 Kč nazpět!* (reklama) apod. Takové názvy lze využít k vyvozování významu slov neznámých, příležitostně utvořených (i v úzu neexistujících) pomocí srovnání s obecným významem známého slovtvorného modelu a rozpoznáváním slovtvorných prostředků, viz např. *pohybárna* (srov. pojmenování míst s příponou *-árna*: *pek-árna*, *směn-árna*, *jízd-árna*, *umýv-árna*, *posluch-árna*). Jiný slovtvorný typ místních jmen představují žákům známé vlastní názvy jako *Prostějov*, *Chomutov*, *Přerov*, *Sokolov*, *Mnichov*; na jejich pozadí mohou odhadnout motivaci vzniku názvu portálu *Plakátov.cz*. S tímto názvem si žáci navíc mohou vybavit sémantiku obecných hanlivých názvů míst jako *zapadákov*, *blbákov*, *balíkov* apod.³ Slovtvorné a lexikální významy lze porovnávat a procvičovat v rámci slovtvorných hnízd (slovních čeledí), k uvedenému neologickému příkladu viz např.:

<i>plakát</i>	<i>plakátově</i>
<i>plakátovost, plakátování</i>	<i>plakátově-comicsový</i>
<i>plakátoviště, plakátov</i>	<i>plakátománie, plakátometr</i>
<i>plakátovat</i>	<i>plakátek</i>
<i>plakátovatel, plakátista</i>	
<i>plakátový, plakátovitý, plakátovací, plakátovaný</i>	

Srovnávání slov téhož slovtvorného typu (tj. s týmž slovtvorným formantem, od stejného slovnědruhového základu a s touž onomaziologickou strukturou) ilustrujeme ještě na dvou nově utvořených názvech a) *rouškomat* a b) *rouškovník*⁴: žáky vedeme k tomu, aby identifikovali jejich lexikální význam na pozadí názvů jako: a) *automat*, *bankomat*, *kovomat*, *mlékomat* (pro označení zařízení, přístroje, který vykonává určitou činnost nebo funkci samostatně, bez řídicí činnosti člověka), b) *citrusovník*, *banánovník*, *čajovník* (pro označení stromů a keřů podle plodin, které na nich rostou; analogicky utvořený název *rouškovník* je obrazný, srov. obdobně pojmenování fiktivní rostliny *frňákovník* v pohádce *Tři veteráni*).

Při výuce slovtvorby je většina prostoru zaměřena na morfologické tvoření v rámci jednoho slova; vzhledem k zastoupení víceslovných pojmenování ve slovníku i jejich užívání v komunikaci (viz zde výše) narůstá potřeba věnovat se také slovtvorbě víceslovné: i pro komunikační praxi je pro žáky užitečné si uvědomit, že ustálená, víceslovná pojmenování plní obdobnou pojmenovací funkci. Takto pojatá slovtvorba je naukou o tvorbě pojmenování – tento přístup viz např. v mluvnici *Čeština – řeč a jazyk* (2000, s. 55 a jinde): pojmenování jako výsledek pojmenovacího aktu má formu jednoho slova i víceslovnou (sousloví, víceslovné spojení, frazém). Výhodou pro výuku je možnost propojovat slovtvorbu s výklady o významu slov (z nauky o slovní zásobě) i s funkcemi slov ve větě (ze syntaxe). Žáci se tak mohou např. poučit o specifčnosti ustálených spojení (kolokací) v některých terminologických soustavách (např. termíny z přírodních věd mívají postponovaný shodný přívlastek:

³ Názvy s uvedenými příponami viz *Slovník afixů užívaných v češtině*. Dostupné z: <<http://www.slovnikafixu.cz>>.

⁴ K názvu *rouškovník* blíže viz např. sloupek v *Pátku LN*, 2020.

jitrocel kopinatý, veverka obecná), pochopit procesy univerbizace (*mobilní telefon > mobil*) apod.

4. Jak postupovat – analyzujeme a/nebo tvoříme?

Při výuce slovo tvorby se pozornost většinou soustředí na rozbor existujících utvořených slov, na vydělování slovo tvorných prostředků (předpon, přípon, spojování slovo tvorných základů v jednom celku) a někdy na jejich výčet, příp. na tvoření podle slovo tvorných modelů. To je jistě užitečné pro upevňování povědomí o slovo tvorném systému češtiny, slovo tvorných vztazích a slovo tvorných významech. Tento analytický postup tradičně obdobně převažuje také při výuce skladby – i tam se především rozebírají věty a souvětí. Vystává otázka možnosti nácvi ku produkce – tedy v Dokulilově smyslu slovo tvorby jako produkce a reprodukce tvoření slov (*Mluvnice češtiny 1*, 1986, s. 193; *Čeština – řeč a jazyk*, 2000, s. 92) – analogicky viz tvoření větných celků, tj. věto tvorba (blíže Hrbáček, 1997). Podnětně vznikový aspekt pojmenování zdůraznil již V. Šmilauer ve svém *Novočešském tvoření slov* (bylo napsáno v letech 1937–38, vyšlo 1971); autor vychází od myšlenkového základu. Názo rně tento pojmenovací proces pak ilustroval na pojmenování *odladovač* ve své *Nauce o českém jazyku* (1972, s. 67). Ve výuce bývá motivačně vděčné zadávat tvoření zcela nových slov např. pro pře jaté (internacionální) neologismy (z oblastí žákům blízkých, např. internet a sociální síť); výsledné individuálně utvořené názvy (okazionálního charakteru) lze využít ke srovnání s analogickými existujícími slovy a k ověření reprodukování tvoření známých slov v mysli. Tím opět lze posilovat povědomí žáků o slovo tvorné utvářenosti slov, důležité v komunikaci pro porozumění (interpretaci významu) nových či neznámých slov (včetně neologismů).

Závěr

Naše krátké pojednání o slovo tvorbě ve výuce českého jazyka směřuje k učitelům jako výzva či motivace k pohledu na jazykové (slovo tvorné) prostředky v systému i řeči (komunikaci) a k využívání živé, současné i nejnovější slovní zásoby češtiny. Závěrem proto nabízíme autentický text dokumentující jazykovou tvořivost mluvčích při pojmenování jevů zcela aktuálních: jeho četná expresivní, příznaková a příležitostně utvořená pojmenování umožňují realizovat ve výuce některé postupy výše naznačené (i mnohé další). Navíc snad přitáhnou pozornost žáků, možná i zvýší jejich zájem o jazyk – a to není malý cíl...⁵

Pokud se nakazím, budu mít covídek a zůstanu doma v karošce. Roušku od roušičky si vyzvednu v rouškomatu a budu doufat, že si ji nezapomenu nasadit, aby mě nenapadlo rouškomando. Snad bude koronahnus rychle pryč. Kdepak, nemám koronáč, ani jsem se nezbláznila. V souvislosti s koronavirem se totiž začala objevovat nová slova.

(*covídek, roušičky, rouškomando* – koronavirus obohatil češtinu. Zdeňka Kuchyňová, 8. 4. 2020, vyslČRo)

⁵ Text vznikl za podpory projektu Univerzity Karlovy Progres Q10, *Jazyk v proměnách času, místa, kultury*.

Literatura

ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.

ČECHOVÁ, M. aj. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, 2000; Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2011.

DOKULIL, M. *Tvoření slov v češtině 1*. Praha: Academia, 1962.

FILIPEC, J.; ČERMÁK, F. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985.

HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN, 1980.

HRBÁČEK, J. K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *NŘ*, 80, 1997, s. 169–177.

Mluvnice češtiny 1. Praha: Academia, 1986.

NZIMBA, S. Rouskovník. *Pátek Lidové noviny*, 9. 4. 2020, s. 5.

Příruční mluvnice češtiny. Praha: NLN, 1995.

ŠMILAUER, V. *Novočeské tvoření slov*. Praha: SPN, 1971.

ŠMILAUER, V. *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN, 1972.

Literární výchova očima žáků 2. stupně ZŠ

Jaroslav Vala; Lenka Nosková; Renáta Frančková, PdF UP

jaroslav.vala@upol.cz

Klíčová slova: literární výchova, prekoncepce, osobnost učitele, čtenářství žáků, ohniskové skupiny

Key words: teaching literature, preconception, the teacher's personality, reading competences of pupils, focus groups

Literary Education in the Perspective of Pupils at Lower-Secondary School

We present information on the pupils' preconceptions regarding the attitude to reading and literary education. In focus groups we made audio recordings of discussions with 40 pupils. The recordings provided us with an insight into literary education at Lower-Secondary Schools (ISCED 2). The pupils' response in the areas of our interest were grouped into three categories – literature as a mean of sharing ideas and experience, personal attitude to reading and evaluation of the literary lessons. Results show that the teacher's personality and their way of teaching plays crucial role in all categories.

Důležitou roli ve vztahu žáka ke konkrétnímu předmětu či oblasti vzdělávání představuje jeho pojetí učiva, tzv. **prekoncepce**. Jedná se o *souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student* (Průcha, 2009). Naše studie se zaměřuje na zkoumání žákových subjektivních poznatků, představ, postojů a emocí, které se týkají literární výchovy na základní škole. Analýza těchto prekonceptů dává empatickému učiteli šanci přiblížit se žákovi způsobu uvažování, jeho chápání smyslu a obsahu daného předmětu a postoji k jednotlivým činnostem, které bývají ve výuce realizovány. Dává mu také možnost zjistit, proč žák dospěl k té či oné odpovědi. *Žákovo myšlení mívá svou logiku. Tu však můžeme pochopit jen tehdy, když známe žákovy vlastní, pro něj specifické premisy, z nichž dané úvahy vycházejí* (Renström et al., 1990).

Cíl a průběh výzkumu

Cílem našeho kvalitativního výzkumu bylo sledovat žákovské prekoncepce ve výuce literární výchovy u starších žáků ve věku 11–15 let formou analýzy audionahrávek ohniskových skupin. Těto problematice se věnujeme v posledních letech systematicky a monitorujeme vztah žáků k pojetí a náplni literární výchovy v různých školách. V tomto článku se soustředíme na výsledky výzkumu realizovaného v osmi třídách dvou vybraných základních škol v Moravskoslezském a Zlínském kraji.

Výzkumný soubor pro realizaci audionahrávek tvořilo 40 žáků. V každém ročníku daných škol jsme ve spolupráci s učiteli vybrali pět žáků, u kterých jsme předpokládali, že budou mít na témata rozdílné názory. Při výběru učitel vycházel z prospěchu žáků a ze své znalosti žáků a jejich vztahu k literatuře a četbě. Dohromady bylo realizováno osm diskusí v ohniskových skupinách.

Na základě stanoveného cíle výzkumu jsme zvolili kvalitativní metodologii při sběru i při analýze dat – metodu ohniskových skupin a otevřeného kódování. Získáváme data nejen z odpovědi žáka, jak je tomu při rozhovoru, ale také ze skupinových interakcí, které samovolně vznikají ve společné diskusi. Jádrem rozhovoru je ohnisko, neboli téma, které bylo účastníkům vždy v úvodu představeno moderátorem.

Ohnisko jsme definovali volněji, aby se mohla skupinová diskuse rozvíjet více směry. Sledovali jsme čtyři hlavní oblasti, rozhovor v nich jsme udržovali průběžně pokládáními dotazy:

1. Knihy, literatura. *Jaký máte vztah ke čtení knih? Četli jste v posledním roce nějakou zajímavou knihu? Jaké knihy vás baví?* Těmito otázkami jsme zjišťovali postoj žáků k literatuře a jejich vlastní četbě.
2. Hodiny literární výchovy, jejich náplň a subjektivní hodnocení žáky. *Jak vypadá vaše běžná hodina literatury? Co vás v hodinách baví a zajímá? Co vám připadá zbytečné a co vám chybí? Co byste navrhli pro zlepšení? Jak býváte hodnoceni?*
3. Výběr ukázek v literární výchově a práce s nimi. *Máte v literární výchově čas číst? Jak probíhá práce s literární ukázkou? Jaké úkoly/aktivity nejčastěji plníte? Čtete i texty mimo čítanku? Máte v hodinách literatury prostor pro vyjádření vlastních názorů na čtené texty?*
4. Osobnost učitele. *Dovede vás učitel zaujmout? Seznamuje vás se zajímavými knihami? Co oceňujete na práci svého učitele? Co by mohl učitel dělat jinak?*

Při zpracování dat jsme využili analýzu obsahu pomocí otevřeného kódování se strukturací dat do kategorií (Hendl, 2016). Reakce a odpovědi žáků ve sledovaných oblastech jsme následně kategorizovali do těchto témat – *literatura jako prostředek sdílení, vztah ke čtení, hodnocení náplně hodin*.

Literatura jako prostředek sdílení

Žáci kladně hodnotí nejen možnost vyjádřit svůj pohled na čtenou ukázkou, ale také vzájemně sdílet své názory a prožitky. Žáci uvádějí, že by na sdílení názorů měl být v tomto předmětu větší prostor a jsou vděční, když ho učitel poskytuje.

Jana (8. r.): *Mně se nejvíc líbí, že si v hodině můžeme vykládat o těch věcech, že můžeme říct svůj názor, že můžeme říct, co si myslíme, i když se to ne vždy týká toho spisovatele. O tom prostě literatura taky je... o názorech.* Alice (9. r.) svého učitele popisuje takto: *Zajímá se o názory každého spolužáka. Bere každý názor. I když je jiný než jeho... To podle mě dělá taky hodně, protože teď u mě literatura dost stoupla.*

Pokud naopak učitel diskusi otevřený není, může v žácích vzbudit negativní postoj k celému předmětu: Klára (7. r.): *Je jí jedno, co si myslíme, jenom její odpověď je správná.* Michal (7. r.) ji doplňuje: *Tak třeba například paní učitelka stojí před tabulí, zeptá se na nějakou otázku... ve třídě je hluk, ale dělá, že to nevidí. Odpoví si a jde na další otázku.*

Potřebu mít možnost vyjádřit se k textu a sdílet jej s ostatními uváděla většina žáků. Pokud učitel vytváří bezpečné, respektující prostředí, může literatura v životě dospívajícího žáka plnit důležitou funkci, jak ilustruje reakce Petry (8. r.): *V literatuře hledám i sebe, snažím se v těch básních a článkách dívat na to tak, jak bych to prožívala já... a když se někde najdu, tak si říkám, že je na světě taky někdo, kdo to tak napsal, který to tak má stejně jako já...*

Vztah ke čtení

Kladný vztah ke čtení je nejlepším předpokladem pro rozvoj individuální četby a související čtenářské gramotnosti. Sledovali jsme, jaké faktory ovlivňují čtenářství našich respondentů.

Někteří žáci z našeho výzkumu popisují změnu svého přístupu ke čtení kvůli tomu, že se v hodinách díky učitelům setkávají se zajímavými knihami. Naty (6. r.): *Vždycky jsem ráda četla, ale teď čtu ještě raději, protože čteme ve škole opravdu zajímavé knihy.* Michal (6. r.): *Čtení mě nikdy nebavilo! Ale je pravda, že od té doby, co nosí učitel do hodin komiksy, tak to čtu bez nucení... a začíná mě to vlastně i bavit.* Jana (8. r.): *Čtení mě začalo bavit. Nikdy jindy to tak nebylo, ale myslím si, že je to hlavně proto, že máme dobrého učitele, který nosí zajímavé knihy... a dokonce je nám i půjčí domů...* Sandra (9. r.): *Má na mě tak dobrý vliv, že dokonce začínám i číst... (smích). Do naší třídy jen tak někdo nemá přístup, no víte, jak to myslím... ale jemu se to podařilo... a dokonce si za ním chodíme půjčovat i knihy, jsou teď na dračku...*

Jiní žáci jsou vystaveni mechanické stereotypní práci s ukázkami a věkově neadekvátní povinné četbě. Lenka (7. r.): *Já a četba... no tak v hodinách jsem z ní naprosto otrávená... To je furt, otevřte si čítanky na straně... a sotva to dočteme už jdeme na další... Možná, kdybychom měli jinou učitelku, tak by mě to více bavilo...* Martin (6. r.): *Ve škole čteme, ale tam je to povinné, to mě nebaví... možná kdybychom četli své knížky... To by mě tam bavilo víc.* Tereza (6. r.): *V hodinách čteme jenom z čítanek, to mě nebaví. Je to nudné a nezajímavé. Ale když si chci sama něco přečíst, tak jdu do školní knihovny, tam si vyberu vždycky dobrou knížku.*

Žáci, kteří neradi čtou, uvádějí jako důvod své přesvědčení o nepotřebnosti čtení v životě, znechucení četbou z hodin literatury a či seznam povinné četby. Patrik (8. r.): *Nečtu rád a nikdy nebudu. Čtení je pro intelektuály. Já chci prostě dělat v životě rozumnější věci...* Hana (8. r.): *Knížky nebyly nikdy pro mě. Ve škole čtu, protože musím, ale k práci s rukama je potřebovat nebudu.*

S postojem k četbě úzce souvisí osobní názor na užitečnost čtení v životě. Mnozí si smysl čtení uvědomují a uvádějí např. rozšiřování slovní zásoby a zlepšování úrovně vlastních textů. Barbora (6. r.): *Ano, díky čtení používám více slov.* Naty (6. r.): *Myslím si, že mi čtení pomáhá ve slohu. Napíšu lepší text a delší.* Veroniku (7. r.) inspiruje četba k psaní vlastních textů: *Když vidím, jak píše ten spisovatel, a líbí se mi to, tak se snažím psát podobně.*

Žáci ve vyšších ročních uvádějí, že dovednosti, které nabývají čtením, jim pomáhají k lepšímu sebevyjádření. Někteří vlivu čtení přičítají své zlepšení v jiných předmětech. Kateřina (8. r.): *Lépe pak řeknu to, co si myslím. Bez zasekávání.* Eva (9. r.): *Když čtu ten tvar v knížce dvacetkrát, pak ho napíšu i bez přemýšlení dobře i v diktátě.* Ondřej (9. r.): *Lépe se mi čte i v jiných předmětech. Třeba slovní úlohu ve fyzice přečtu rychleji a pozorněji.*

Jiní žáci, kteří neradi čtou, si uvědomují následky. Zbyněk (9. r.): *Ne že bych byl dobrý čtenář, ale zase nechci koktat a opakovat jedny a ty samé slova dokola. Když budu aspoň sem tam něco číst, tak budu lépe třeba mluvit.* Alice (9. r.): *Taky nejsem úplně mega čtenář, ale zase vím, že když nebudu aspoň trochu číst, tak se nikdy v tom čtení nezlepším.*

V oblasti osobního čtení se znovu ukazuje jako důležitý faktor učitel. V našem výzkumu jsme nedělali hloubkovou sondu do čtenářské biografie žáků, nevíme, jak čtenářství těchto konkrétních žáků ovlivňovala rodina a či výuka na 1. stupni ZŠ. Pouze jsme zkoumali důvody, proč námi sledovaní žáci čtou či nikoli. A zde se jako základní hybná síla znovu ukazuje učitel, jeho vztah ke čtení a pojetí literární výchovy. Sandra (9. r.) uvádí: *Minulý rok jsem si nepůjčila ani knihu... ale když jsem se letos začela do jedné knížky, kterou mi doporučil učitel, tak mě to chytlo a teď to čtu skoro pořád.*

Opacný vliv mají učitelé, kteří sami nečtou. Může se stát, že se četba neobjevuje ani v hodinách literatury a výuka připomíná spíš *učení o literatuře než učení literaturou* (srov. Hník, 2014).

Hodnocení náplně hodin

Náplň hodiny literární výchovy určuje učitel, je tedy výrazně ovlivněna jeho pojetím výuky. Žáci se tak setkávají s různými přístupy.

Michal (6. r.): *Často hrajeme hry a každé jiné... ale nejlepší jsou hry, třeba Bingo nebo taky to... Hádej, kdo jsem. I když se to týká češtiny, tak to rád hrajeme... Ta hodina je potom taková veselejší, a i šprti se pobaví.* Pavlína (6. r.) ho doplňuje: *Nebo když máme čas, tak si zahrajeme divadlo. Někdo jde před tabuli a předvádí*

nějakého spisovatele. A třída ho hádá. Je super, že literatura není jenom o čtení a psaní.

Žáci oceňují znalosti svého učitele i jeho přístup. Jan (6. r.): *Líbí se mi, že má hodně načteno a opravdu o těch spisovatelích hodně ví... To je v literatuře nejdůležitější, protože kdyby to nevěděl, tak by u nás určitě klesl.* Veronika (7. r.): *Mě literatura baví. Každý jeho příběhy fakt hltám. Můžete u toho zavřít oči, a představovat si tam sebe. Všechno se vám zdá opravdové.*

Žáci jiné školy jsou k pojetí literární výchovy ve své třídě kritičtější. S Klárou (7. r.) se shoduje i celá její ohnisková skupina: *Nelíbí se mi na těch hodinách nic. S tím se shodneme všichni tady. Literaturu vypráví tak nudně, že nedáváme pozor a jsme pěkně otrávení. Na písémku se učím stejně jenom z těch rámečků, víc po nás nechce... A když se chci dozvědět něco víc, no tak stejně musím jít na internet... Lenka (7. r.): *Zajímá mě, o čem psal, ne kdy se narodil a kde žil a taky zemřel. To nikoho nezajímá a nikdo si to stejně nezapamatuje... To si každý najde na internetu...**

Tereza (6. r.): *Literatura je o čtení. Všichni spisovatelé, kteří něco napsali, hodně četli. Já bych chtěla taky více číst i v hodinách, abych se zlepšovala, protože bych chtěla být taky spisovatelkou jako oni.*“

V reakcích žáků na otázku týkající se náplně hodiny často figurovala četba z čítanek. Z rozhovorů dále plyne, že velké množství žáků zažívá v hodinách literatury zejména mechanickou práci s texty z čítanek: výklad (s powerpointovou prezentací), četba z čítanky, zápis. Sami zůstávají spíše v pasivní roli příjemců informací. Čtené ukázky považují převážně za nudné, neaktuální a mnoho žáků přiznává, že často nerozumějí jejich obsahu. Klára (7. r.): *Ty ukázky jsou prostě bez chuti.* Znovu zde výrazně vystupuje osobnost učitele a jeho (ne)schopnost vybrat text s vhodným didaktickým potenciálem a umět jej využít (srov. Vala, Šmakalová, Válková, 2019/2020).

Závěr

Z předložených výpovědí žáků ve třech sledovaných oblastech (*literatura jako prostředek sdílení, vztah ke čtení, hodnocení náplně hodin*) vyplývá, že pro žákův přístup k učivu a literární výchově je klíčovým faktorem osobnost učitele a jeho pojetí výuky. Žáci oceňují aktivitu učitele, otevřený přístup, sdílení a atmosféru přijetí při četbě i interpretaci textu.

Ve výuce literatury je tedy vhodné preferovat konstruktivistické a komunikační koncepce, a uvědomovat si sociální dimenzi výuky i možný symetrický model komunikace. Výuku bychom mohli v jistých momentech chápat jako sociální situaci, do níž žáci přináší své osobní zkušenosti, zážitky, asociace a na jejich základě pak interpretují text. Domníváme se, že hlavním problémem literární výchovy nejsou pouze RVP ZV, čítanky, nechuť žáků číst apod. O smysluplnosti hodiny literární výchovy rozhoduje především učitel a jeho pojetí výuky.¹

¹ Článek vznikl v rámci projektu IGA PdF_2019_041 *Ohniskové skupiny jako metoda výzkumu žákovských prekonceptů čtení a literární výchovy.*

Literatura

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.

RENSTRÖM, L., ANDERSEN, B., MARTON, F. Students Conceptions of Matter. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, s. 555–569.

VALA, J.; ŠMAKALOVÁ, K.; VÁLKOVÁ, K. Jak čtou osmáci. *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 64–71.

Účinkové věty

Josef Štěpán

stepan.josef@centrum.cz

Klíčová slova: účinková věta, měrově účinková věta, způsobově účinková věta, odkazovací výraz *tak*, spojka

Key words: effect clause, measure-effect clause, manner-effect clause, anaphoric expression *tak*, conjunction

Effect clauses

Effect clauses do not form a type of manner clauses, but they belong among causality clauses, expressing an effect of some manner of an action or of a measure of an action. The article classifies effect clauses in three phases: (1) according to the fact whether the anaphoric expression *tak* occurs in their governing clause, (2) according to the semantics of the effect clause (measure-effect clause, manner-effect clause), (3) according to the hypotactic conjunctions *že*, *aby*, *až*, *takže*. The author adduces substitutions that can help teachers identify the effect clauses.

Podnětem k napsání tohoto článku byl e-mailový dotaz, který obdržela jazyková poradna Ústavu pro jazyk český a k němuž jsem měl možnost se jako syntaktik vyjádřit. Středoškolskou učitelku češtiny zajímal druh poslední vedlejší věty ve složitém souvětí, které zaslala žákům v době koronavirové pandemie a jež mělo mít původně jen výchovný charakter, ale pak jim zadala jako úkol jeho rozbor. Jde o souvětí: *Doufám, že jste všichni rozumní a neberete pobyt doma jako další prázdniny, že si dokážete zorganizovat svůj čas tak, abyste jej účelně využili ve vlastní prospěch a dosáhli ve zkoušce dospělosti nejlepšího možného výsledku*. K tomu uvedla, že podle jejího názoru jsou poslední dvě věty stejného druhu, a proto mezi nimi nenapsala čárku. Žáci obě věty často mechanicky podle spojky *aby* označují jako účelové, učitelka předposlední vedlejší větu pojmenovala na základě korelativního výrazu *tak* v řídicí větě jako způsobovou, s poslední větou si nevěděla rady. Je to asi z toho důvodu, že mezi oběma souřadnými vedlejšími větami je důsledkový poměr. Aby ale obě věty byly ve stejném vztahu ke konstrukci *zorganizovat si svůj čas tak*, byla by zde u poslední věty vhodnější formulace *a abyste tedy mohli ve zkoušce dospělosti dosáhnout nejlepšího výsledku* (pochopitelně s čárkou před *a*). Tato věta vyjadřuje modální význam možnosti/schopnosti. Chci ukázat při výkladu vět *s tak, aby, že* obě věty jsou účinkové (tady způsobově účinkové), a zabývat se formou a sémantikou

účinkových vět vůbec na vlastním jazykovém (souvětném) materiálu z Českého národního korpusu (u souvětí tento korpus neuvádím) a ze současné prózy (v závorce uvedeni autoři).

Problematika účinkových vět je teoreticky dost složitá, protože termínu účinková věta jsou významově blízké pojmy následková nebo výsledková věta, ve vztahu k příčině se bere nejen následek, ale i účinek, v některých koncepcích se uvádějí argumenty pro rozlišování účinku a důsledku, v jiných nikoliv, účinek vyplývá z míry děje věty řídící atd., což vše se promítá do různých pojetí účinkových vět v české lingvistice. Uvedu jen ve zkratce pro zájemce nejnovější teoretickou literaturu o účinkových větách a budu učitele informovat tak, aby mohli na základě nejnovějšího materiálu a především na základě celé řady substitucí poznávat účinkové věty.

Podle starších českých mluvnic věty účinkové jsou druhem vět způsobových (příslopečně určení vlastního způsobu a míry se vyjadřuje přímo, srovnáním a účinkem) a tento názor setrvačně přetrvává ve škole, v lingvistice určení účinku jako podtyp způsobového určení dnes zastává Panevová (2014, s. 75). Stručně se zmínil o těsném vztahu vět účinkových (následkových) a příčinných už Trávníček (1951, s. 676). Teprve však Svoboda (1954; 1956, s. 12–17), který se celoživotně zabýval souvztažností jazyka a myšlení, a to i ve vyjadřování (stylizaci) žáků, podrobněji ukázal na vztah vět účinkových a příčinnostních (kauzalitních) a vět účinkových a důsledkových. Ve své stěžejní knize píše lingvista a didaktik Svoboda (1972, s. 157), že účinková věta „vyjadřuje účinek nějakého způsobu děje nebo míry děje, resp. vlastnosti, jež jsou naznačeny ve větě řídící, ne však sám způsob; není tedy druhem věty způsobové. Z hlediska sémantické struktury souvětí patří tedy věty účinkové mezi příslovečné věty kauzalitní.“ Těmi jsou dále věty příčinné, důvodové, účelové, podmínkové a přípustkové (Svoboda 1983–84). Na Svobodovo pojetí účinkových vět navázali Grepl – Karlík (1986, s. 379), Hrbáček (1987, s. 485), Běličová – Sedláček (1990), Hrbáček (2011, s. 340), Štěpán (2013, s. 43, 46, 56, 57, 67, 72), kteří účinkové věty také považují za věty kauzalitní, příčinnostní. Na Svobodu i na Šmilaueru navazuje v podrobném teoretickém článku i v mluvnicí Karlík (1989; 1995, s. 457). Účinkové věty považuje Štícha (2013, s. 850) za příčinnostní i způsobové.

Při formálně-sémantickém popisu účinkových vět vycházím z toho, co víme o kauzálních vztazích mezi jevy, zvláště o vztazích příčina – následek, a o jejich jazykovém zpracování a vyjadřování. **Cílem článku** je seznámit učitele s formálními a sémantickými vlastnostmi vět účinkových, a to i pomocí substitucí některých souvčetně relevantních slov, popř. celých vět. Identifikace účinkových vět je obtížná už proto, že je zpravidla nelze nahradit větným členem, a proto se jimi Svoboda (1976, s. 71–175) v kapitole Věta jednoduchá ve vztahu k souvětí nezabývá. Velmi zřídka je měrově účinková věta vyjádřena větným členem, srov. *Kříčel, až ochraptěl* → *Kříčel do ochraptění*.

Pro potřeby učitelů se pokusím klasifikovat doložené účinkové věty z hlediska syntaktického a sémantického v rámci formálně-sémantického rovinného popisu (FSRP) gramatického systému (Štěpán 2013, s. 9) ve třech fázích. V první fázi

rozliším účinkové věty podle toho, zda se v jejich řídicích větách nachází nebo nenachází odkazovací výraz *tak*, který předjímá následující účinkovou větu. Může ovšem naznačovat i větu způsobovou, kterou se v tomto článku nezabývám, a proto jsou nutné další fáze třídění. V druhé fázi třídění si všimnu sémantiky účinkových vět, protože se budu zabývat měrově účinkovými a způsobově účinkovými větami. V řídicích větách u těchto dvou druhů účinkových vět je zpravidla užito příslovce míry nebo způsobu. K identifikaci účinkové věty budu ve větách účinkových i příslušných řídicích vět užívat substitucí naznačených šipkou → při zachování významu souvětí, půjde hlavně ve větě řídicí o substituci *tak* → *tolik* u vět měrově účinkových, *tak* → *takovým způsobem* u vět způsobově účinkových. Substitute je pro učitele ve školském procvičování sémantiky souvětí užitečná. Pro FSRP je charakteristické, že v souvětí jsou syntakticky aktivní spojovací výrazy (spojky). Proto ve třetí fázi rozliším měrově účinkové a způsobově účinkové věty podle uvozující podřadicí spojky.

Nejprve se budu zabývat souvětími, v nichž **věta řídicí obsahuje odkazovací výraz *tak***, protože takové účinkové věty jsou zřetelnější než věty bez tohoto výrazu. Tento výraz nemá jen formální platnost, ale stupňuje věcný význam následující věty vedlejší, tedy věty účinkové. Pro nedostatek místa stranou nechám souvětí s odkazovacími výrazy *takový*, *tolik*, *natolik*, *tolikrát* apod.

Jsou zde dva základní druhy účinkových vět, a to měrově účinkové a způsobově účinkové věty.

Měrově účinkové věty s *tak* jsou uvozeny čtyřmi spojkami, a to *že*, *aby*, *až* a *takže*.

Věty s *tak*, *že* jsou dvojího druhu.

Vyjadřují účinek vysoké míry toho, co je vyjádřeno ve větě řídicí, a mají sémanticky blízko k účinkovým větám se spojkou *takže*, srov. *Otrávil mě **tak** (→ *tolik*), že jsem se na fotbal vykašlal **taky**. (S. Moc) – Probírali tu příhodu **tak** (→ *tolik*) podrobně, **že** se oba vzrušili. Zdůraznění mezní hranice bývá v účinkové větě vyjádřeno příslovcem míry *až*, které stojí za spojkou, srov. [*d*]opadl dolů **tak** prudce, **že až** povyskočil. Záporné měrově účinkové věty vyjadřují také účinek nízké míry ve větě řídicí, srov. *Změny byly **tak** nepatrné, že je nešlo zjistit. (S. Moc)**

Záporná měrově účinková věta, která obsahuje ve vedlejší větě příslovce *div*, *málem*, má blízko k nerealizovanému, ale očekávanému ději, srov. *Rozpíchané žíly byly **tak** (→ *tolik*) křehké, že **div** nepraskaly. – On se tenkrát **tak** (→ *tolik*) naštvál, že **málem** netrefil zpátky na tramvaj.*

Věty s *tak*, *aby* vyjadřují jen myšlený účinek. Vyjadřují účinek dostatečné nebo vysoké míry toho, co je vyjádřeno v kladné větě řídicí, srov. *Zbývalo mu jen skončit celou záležitost **tak** dramaticky, **aby** na ni děvče do smrti nezapomnělo. – Alespoň mohli být **tak** (→ *tolik*) chytří, **aby** do svých sebejistých prohlášení vnesli trochu pochybností. Jak vidíme, účinková věta může být záporná i kladná. Měrově účinkové věty mohou vyjadřovat i účinek nízké míry, je-li věta řídicí záporná, srov. *Ještě nejsem **tak** (→ *tolik*) zkušný, **abych** to zvládal.**

Věty s *tak*, až vyjadřují účinek vysoké míry (intenzity) děje ve větě řídicí, srov. *Přítiskl ji k sobě tak silně, až vykřikla*. Věta s odstínem meze má směrové příslovce *kam* ve spojení s *až*, srov. *Stěny [...] byly tak vysoké, kam až dosáhne vzrostlý muž prsty, když si stoupne na špičky*. (L. Frýbort).

Věty s *tak*, *takže* vyjadřují účinek vysoké míry děje, která je obsažena ve větě řídicí, srov. *Celozrné výrobky se nevymílají tak důkladně (→ tolik), takže významné látky v nich najdete*.

Způsobově účinkové věty s *tak* jsou uvozeny dvěma spojkami *že* a *aby*.

Věta s *tak*, *že* je řídká. Způsobové příslovce *tak* ve větě řídicí lze nahradit *takovým způsobem*, srov. *[p]louhý lipový list je tvarován tak (→ takovým způsobem), že v miniatuře odráží stavbu a tvar celé koruny budoucího stromu* (V. Körner). Na rozdíl od uvedené způsobově účinkové věty s *tak*, *že* lze způsobovou prostředkovou větu s *tak*, *že* nahradit určením v sedmém pádě a vytvořit tak jednoduchou větu, což u věty způsobově účinkové možné není, srov. *Řešili to tak (→ takovým způsobem), že nařídili výstražnou generální stávku*. (S. Moc) → *Řešili to nařízením výstražné generální stávky*.

Věta s *tak*, *aby* vyjadřuje účinek realizace děje naznačeného ve větě řídicí výrazem *tak*, účinek, ke kterému směřuje děj věty řídicí. Ve větě řídicí není vyjádřena vysoká nebo nízká míra, a proto nelze výraz *tak* nahradit výrazem *tolik*, srov. *Stoupla jsem si tak (→ takovým způsobem), aby Dandulka neviděla [...]* (J. Kovaříková). Věta vedlejší je způsobově účinková, protože vyjadřuje účinek věty hlavní na rozdíl od vět způsobových v souvětích *Šel tak (→ takovým způsobem), aby mu stačil*. (Hrbáček, 1987, s. 495), *Umístil jsem auto tak, aby je neohrožoval přímý pád stromu [...]* (ČNK). K větám způsobově účinkovým patří i předposlední a poslední vedlejší věta ze souvětí, které poslala učitelka do jazykové poradny.

Účinkové věty nemusejí obsahovat ve větě řídicí odkazovací výraz *tak*. Takové účinkové věty jsou už méně zřetelné než věty s *tak*. Naprosto převažují věty měrově účinkové nad větami způsobově účinkovými.

Měrově účinkové věty bez odkazovacího výrazu *tak* jsou uvozeny čtyřmi spojkami *že*, *aby*, *až* a *takže*.

Věty s *že* jsou dvojího druhu.

Vyjadřují účinek vysoké míry toho, co je pojmenováno ve větě řídicí příslovcem a substantivem, srov. *Tyhle věci vás musí stát hrozně času, že tady nikdy nejste na první hodinu*, méně často nízké míry příslovcem, srov. *Tramvaje jezdí pomalu, že by se i dešť rozplakal*. (I. Kotrlá). Naproti tomu u důsledkových vět v řídicí větě není vyjádřena vysoká míra, srov. *Udržovala v domě pořádek, že (→ takže, proto) se dalo jít z podlahy*. (E. Hudečková).

Záporná účinková věta, která má blízko k **očekávanému, ale nerealizovanému ději**, se vyjadřuje příslovci *div, málem, skoro*, srov. *Vichřice cloumala okny, div že (psáno i *divže*) je nevyrazila. – V ospalých tramvajích jako by i cinkání na stanicích jen zívalo, málem že nezaklímaly*. Hovorové vyjádření účinku, který se realizoval **jen o vlásek**, se provádí pomocí příslovce *taktak*, srov. *Bezmocná Debora vypadla na chodník a jen taktak, že nepřistála v psí hromádce*.

Věty s *aby* jsou také dvojího druhu. 1. Účinek dostatečné míry je vyjádřen v řídicí větě příslovci *dost (dosti), dostatečně*, srov. *Třpyt města-hory byl dost silný, aby osvítil zemi stovky stop kolem*. 2. Je-li v záporné řídicí větě těmito příslovci vyjádřena nedostatečná míra, pak se děj věty vedlejší neuskuteční, srov. *A všečen ten hluk nebyl dost silný, aby probudil dva unavené pocestné*.

Věty s *až* vyjadřují účinek vysoké nebo nízké míry děje ve větě řídicí, srov. *Rozemál jsem se (→ *tolik*), až mi vytryskly slzy. – Chvilí jsem držel obsah na jazyku a pomalu jej převaloval, až tekutina začala pálit [...] (S. Moc)*. Dále vyjadřují účinek dlouhého trvání děje věty řídicí a blíží se tak větám časovým, srov. *Tvář ji prozařoval jas posvátných plamenů (→ *tak dlouho*), až připomínala křišťálovou masku*. (L. Nováková)

Věty s *takže* vyjadřují účinek vysoké nebo dostatečné míry něčeho, co je v předcházející větě řídicí, srov. *Strašně lilo, takže ani zvonkohra nebyla tak uklidňující jako jindy. – [z]a prvé je tahle parková třída dost široká, takže po ní v noci pravidelně projíždějí hlídková auta*. Vyjadřují také účinek malé míry, srov. *V přijímací kanceláři bylo málo místa, takže recepce zahrazovala přístup dozadu*. Účinkové věty je třeba lišit od vedlejších vět důsledkových s *takže*, ve kterých se v předcházejících větách nevyjadřuje míra, srov. *Slunce tu zakrývaly koruny kaštanů, takže pivovarský dvůr tonul ve stínu*.

Způsobově účinkové věty bez odkazovacího výrazu *tak* jsou uvozeny spojkou *aby*. Vyjadřují účinek způsobu realizace věty řídicí a jsou významem blízké větám účelovým. Od těch se liší v tom, že je možno v nich doplnit odkazovací výraz *tak*, srov. *Ale přijed' raději (→ *tak, takovým způsobem*), aby tě nikdo neviděl*.

U vět účelových je ve větě řídicí jiný odkazovací výraz *proto*, srov. *...usíná raději proto, abychom dlouho nepokračovali*.

Závěr

Nemohl jsem v tomto článku řešit v úplnosti složitou problematiku účinkových vět. Stranou jsem nechal teoretické otázky i další materiál, jako jsou účinkové věty s jinými odkazovacími výrazy, než je výraz *tak*. Impulsem pro vznik článku byla současná školská praxe, která je nejednotná a která odráží nejednotnost v jazykovědě.

Chtěl jsem hlavně dokázat, že nelze vycházet jen z toho, že ve větě řídicí je výraz *tak*, a proto určovat tyto věty jen jako způsobové. Na základě sémantických

a syntaktických výzkumů nejnovější doby, které jsem doplnil vlastním materiálem nejsoučasnější češtiny, účinkové věty v rámci FSRP patří ke kauzalitním (příčinnostním) vedlejších větám vedle tradičních vět příčinných, důvodových, účelových, podmínkových a přípustkových. Vyjadřují účinek nějakého způsobu děje nebo míry děje, resp. vlastnosti naznačené ve větě řídící. Jsou to věty způsobově účinkové a měrově účinkové. Tyto dva termíny pro účinkové věty pomáhají za pomoci nejrůznějších substitucí pochopit hlouběji sémantiku souvětí.¹

Literatura

BĚLIČOVÁ, H.; SEDLÁČEK, J. *Slovanské souvětí*. Praha: Academia, 1990.

GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986.

HRBÁČEK, J. Souvětí. In Daneš, F.; Grepl, M.; Hlavsa, Z. (eds.) *Mluvnice češtiny, 3. Skladba*. Praha: Academia, 1987, s. 443–548.

HRBÁČEK, J. Věta a výpověď. In Čechová, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., upravené vyd. Praha: SPN, 2011, s. 262–367.

KARLÍK, P. O tzv. účinku. *SaS*, 50, 1989, s. 1–9.

KARLÍK, P. Věta. In Karlík, P.; Nekula, M.; Rusínová, Z. (eds) *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 369–522.

PANEVOVÁ, J. a kol. *Mluvnice současné češtiny 2. Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014.

SVOBODA, K. O tak zvaných větách příčinných a účinkových. *NŘ*, 37, 1954, s. 1–11.

SVOBODA, K. O souřadných souvětích vysvětlovacích a důsledkových. *NŘ*, 39, 1956, s. 1–18.

SVOBODA, K. *Souvětí spisovné češtiny*. Praha: Universita Karlova, 1972.

SVOBODA, K. *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení II*. Praha: SPN, 1976.

SVOBODA, K. Příslowecné určení a stylizační potíže. *ČJL*, 34, 1983–1984, s. 156–174.

ŠTĚPÁN, J. *Souvětí současné češtiny*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. Dostupné z: <<https://sites.google.com/site/mluvnicecestiny/publikacni-vystupy>>

ŠTÍCHA, F. Gramatika souvětí. In Štícha, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013, s. 789–883.

TRÁVNÍČEK, F. *Mluvnice spisovné češtiny, 2. Skladba*. Praha: Slovanské nakladatelství, 1951.

¹ Děkuji oběma neznámým recenzentům za inspirativní posudky.

Podivnosti literárního světa Anny Bolavé a další novinky současné české prózy

Andrea Králíková, FF UK

andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Bolavá, Anna. *Před povodní*. Praha, Odeon 2020.

Klíčová slova: Anna Bolavá, *Do tmy*, *Ke dnu*, *Před povodní*, společný fikční svět románů, typ postavy, motivika, intertextualita

Key words: Anna Bolavá, *Do tmy (Into the Darkness)*, *Ke dnu (To the Bottom)*, *Před povodní (Before the Floods)*, common fictional world of novels, type of main characters, motifs, intertextuality

Oddities of Literary World of Anna Bolavá and other new releases of contemporary Czech prose

There are some common prominent features in the novels of Anna Bolavá that we try to grasp in our analysis. We point out mainly invariant and specific features of the fictional world she creates. These comprise the type of main characters, treating the space and atmosphere within the four seasons of the year, the environment of a small town or literary picture of perception sensitivity. Description is being developed on the background of the author's latest novel *Před povodní* (*Before the Flood*; Odeon, 2020). We also take account of explicitly offered intertextuality in her novel. Anna Bolavá is featured in the context of the generation of writers born around the year 1980.

Zdá se, že příslovečné „silné jádro“ soudobé české prózy velkou měrou tvoří generace autorů narozených kolem roku 1980. Vloni na podzim přišel Jan Němec (1981) s prózou *Možnosti milostného románu* (Host, 2019), která rozpoutala nevídaně živé diskuse jak mezi kritiky, tak na laických čtenářských webových platformách. V únoru 2020 vydalo nakladatelství Paseka *Baletky* Miřenky Čechové (1982),¹ mimo jiné představitelky tanečního a fyzického divadla, v květnu stejné nakladatelství uvedlo novinku Zuzany Dostálové (1976) *Soběstačný*. I podzim roku 2020 sklízí literární plody této generace prozaiků: v brněnském nakladatelství Host vyšla dlouho očekávaná druhotina Matěje Hořavy (1980) *Mezipřistání*, zároveň se objevila v pořadí již čtvrtá kniha Viktorie Hanišové (1980), povídkový soubor nazvaný *Dlouhá trať*. Bestsellerem letošního podzimu se již stačil stát román Jakuby Katalpy (1979) *Zuzanin dech* a na konci listopadu 2020 novou knihu *Věci, na které nastal čas* publikovala Petra Soukupová (1982).

¹ Viz HOFFMANN, B. Krása v utpení (při výchově mladých baletek). *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 85–88.

Bezesporu výraznou autorskou osobností současné literární scény je **Anna Bolavá** (1981), která rovněž v říjnu 2020 představila svůj nejnovější román s názvem *Před povodní*. Stejně jako její předešlé dvě knihy byl tento svazek vydán péčí nakladatelství Odeon a na provázanost děl Anny Bolavé odkazuje i specifická grafická podoba jejích knih z dílny grafičky Nikoly Janíčkové Klímové (Take Take Take).

Součástí tvůrčích gesta této literátky je již volba pseudonymu, odkazující nejen k některým charakteristikám jejího literárního vyjádření (Pavel Janoušek v recenzi knihy *Do tmy* psal o *bolavém příběhu podepsaném Annou Bolavou*), ale i ke způsobu konstruování autorského obrazu.

Neméně svébytný je ovšem fikční svět literárního díla autorky. Na základě tří románů už lze do určité míry zobecňovat a načrtnout společné rysy: Je to svět svým způsobem nelítostný, navázaný na atributy přírody nebo přírodní živly, a protkán obsesí, vášní či strachem. Strach však pramení nikoli z přírodních živů, ale z člověka. Centrálními figurami jsou často ženy, asociální, záměrně se stranicí vnějšího světa, které si pěstují určitou předpojatost k okolní společnosti. Uvědomují si, že nejsou a nemohou být její integrální součástí, ač k ní zaujímají určitý postoj. Zpravidla mívají problémy s milostnými vztahy, ty jsou buď z neznámých důvodů již minulostí (případ Anny Bartákové v díle *Do tmy*), nebo jsou lapidárně řečeno komplikované. Partnerské vztahy u A. Bolavé nepředstavují ostrůvky idylly nebo idylického soužití, ale odvíjejí se často na rovině nedořečenosti, vášně nebo možného nebezpečí. Nedopovězenost a náznaky, s nimiž jsou líčeny, mohou čtenáře iritovat, je však třeba si přiznat, že takto to někdy bývá i v životě. Typické jsou motivy tajné lásky nebo obdivu, který však nenachází patřičnou odezvu. V některých momentech jsou tyto vztahy podrobeny kritickému oku maloměsta.

V debutu *Do tmy* (2015) sledujeme Annu Bartákovou posedlou sběrem bylin v horkém parnu nastávajícího léta, vypravěčským základem je strategie nespolehlivého vyprávění, v druhotině *Ke dnu* (2017) se před námi rozprostírá až sociologická sonda do života maloměsta v mlhách, bahně a močálech podzimu a přicházející zimy, podaná vševědoucím vypravěčem. V rovině smyslového vnímání je textem nesen pach kuřecího masa, který intenzivně cítí a je jím cítit malá Anička Vávrová, jedna z adeptek na další podivnou postavu Anny Bolavé. Zatímco prvotina byla avizována jako kniha letní, druhotina podzimní, třetí titul *Před povodní* je knihou jara. Otevírá se před námi senzitivita smyslového vnímání přírody a jejích proměn. *Jaro. Všechny možné i nemožné živé organismy čeká v nejbližších dnech nápor čerstvé energie a i zpuchřelá vila se chystá vykvést* (Bolavá, 2020, s. 37). Je to však jaro prazvláštní, neodpovídá standardní vžitě představě literárního idylického jara, není vykresleno jen jako roční období probouzející spící přírodu, ale jako jaro probouzející vodní živly; čtenář se ocitá na vlnách rozbouřené řeky a vše je nasáklé podivným pachem rybniny.

Kompozičně se román otevírá citací z titulu *Ke dnu*, v níž se tematizuje zplození Hanky Strnadové. (Alžběta Strnadová zplodila u dna svou nemanželskou dceru Hanu.) Ve vztahu k určité chronologii dění a časové návaznosti mezi jednotlivými tituly se příběh poslední knihy odehrává ještě před debutem *Do tmy*, což dokládá jak sled ročních období, tak následující citace ze samého závěru *Před povodní: Po chladném květnu nadešel svatební červen, dveře radnice se otevíraly možným i nemožným párům, a v Řečovicích tak vyrašilo několik nově naroubovaných rodinných šlahounů* (Bolavá, 2020, s. 238).

Anna Bolavá vytváří ve svých knihách obraz maloměsta, smyšlených Řečovic. Název města zjevně komunikuje s kompozicí celku, lze z něj vyčíst *řeč* i *řeku*, jsme unášeni proudem řeky i řeči zároveň. Město se stává živým organismem, je rozličně personifikováno (*město zrychleně dýchá, koryto řeky ho krájí na dvě části*). V centru prostoru i čtenářské pozornosti stojí vila u řeky opředená tajemstvím. Vila je pro obyvatele města představena jako doupe, a kdo se k ní přiblíží, nemá dobrý pocit, nikomu, kdo se chce dostat dovnitř, není lehké, brodí se blátem a prodírá křovím (zablácené boty doktorky Borské, srdeční arytmie Hedviky Vávrové). Pracuje se zde s uzavřeným prostorem, vila nebo domy jako místa privátní by měly asociovat primárně klid a soukromí, to je však narušováno neustálým vědomím, že jsou sledovány nebo že se v blízkosti může pohybovat vetřelec: *Jinými slovy někdo cizí přišel přímo k domu a vlastníma rukama hodil pečlivě připravenou výhrůžku do schránky. Hedvika Vávrová se ošije. Nepřijemná myšlenka. Kdosi vyšinutý potají obchází její dům. Možná i teď stojí opodál opřený o strom a pozoruje, v kterých oknech se svítí* (Bolavá, 2020, s. 19).

Ani ve třetí knížce se Bolavá nekoncentruje introspektivně pouze na jednu postavu, ale rozkrývá dění širší, ačkoli je zcela zřejmé, že v centru je Hana Strnadová a její vila. Jak již bylo naznačeno, v každém románu je možné najít variaci na figuru podivné, svérázné a do jisté míry asociální Anny Bartákové z autorčiny prvotiny. Hana Strnadová byla adeptkou na tuto roli již ve druhé knize *Ke dnu*, teď je její pozadí rozkryto, příběh rozpracován a nabývá netušených rozměrů. I její rodinné historii je věnován značný prostor (příběh sester Bětky a Máľky ve vztahu k Haně, zásadní vliv jejich otce, resp. dědy Hany Strnadové). Problém Hany Strnadové pramení ze strachu z minulosti, která je rovněž personifikována, a nabývá tak větší závažnosti. *Pokaždé když otevře skříň, spatří ji sedět uvnitř. Lekne se, ale pak ji tiše pozoruje, opatrně, aby ji nevyplašila. Minulost stočenou do klubíčka* (Bolavá, 2020, s. 23). Podobná personifikace minulosti není v literatuře nijak ojedinělá, stačí vzpomenout např. na píseň Jaromíra Nohavici *Minulost z alba Tak mě tu máš* (2012).

V soukolí postav uvedených na scéně je pak tematizována mimo jiné otázka vlivu matky na dospělého syna a jeho život: *Když si holt chce člověk s někým něco začít, musí počítat i s jeho rodinou. A Jaroušek rovná se Hedvika. Tohle každá neunese* (Bolavá, 2020, s. 20). Ke slovu se dostávají i postavy, které *kují pikle*, obzvlášt ženy

jsou tu intrikánky. Okrajově se zde mihne i Milada Vávrová (původně Hedvičina snacha), jejíž životní příběh zřejmě zažívá svůj happyend.

Zajímavé je sledovat volbu jmen postav, téměř v každém jméně je přítomen konsonant *r* nebo jeho slabikotvorná kombinace: *Strnadová*, *Vávrová*, *Bartáková*, *Srostlík*, *Borská*... i hláskovou instrumentací je evokován sémantický zádrhel.

Fikční svět románu *Před povodní* je tedy povědomý, vytvářený na základě propriet a literárních ingrediencí typických pro A. Bolavou (vypjatá atmosféra, místa i lidé s tajemstvím, několik stejných postav, jazyk a styl). Zdánlivě klade více nástrah, a to nikoli čtenářských, ale fikčních, protože některé fenomény jsou dovedeny fantazijně do krajnosti a jsou nám předváděny fenomény zcela fiktivní. Bude tento rys (výraznější nakládání s fiktivností a fantaskností) něco v psaní Anny Bolavé předznamenávat?

Petr Nagy ve své recenzi pro Český rozhlas Vltava² zmiňuje, že Anna Bolavá je ke škodě věci ve svém posledním románu nejdoslovnější. Podle mého soudu však nejde o doslovnost, ale o zviditelnění hranice mezi fikčním světem založeným na realitě a fikčním světem, v němž se objevují mytické bytosti. Bytosti, které jsou nadány určitými nadpřirozenými, pro člověka nepřirozenými vlastnostmi.

Při recepci prozaické prvotiny A. Bolavé *Do tmy* někteří recenzenti poukazovali na možné intertextuální souvislosti hrdinky s Viktorou nebo Divou Bárou, v postavě Anny Bartákové krystalizovala v jistých zámlkách podoba novodobé nemocné čarodějky.

Nejnovější titul *Před povodní* zcela otevřeně poskytuje taktéž několik aluzí, nabízí se narážka na Erbenova Vodníka, a tím pochopitelně i na celou *vodnickou linii* v tradici české literatury.³ Dále vstupuje do intertextuálního vztahu s *Hastrmanem* (2001) Miloše Urbana, a současně s jeho filmovou adaptací (2018) v režii Ondřeje Havelky. Mám na mysli především tematizaci nestandardního mileneckého vztahu mezi *vodníkem – obojživelníkem* a ženou, přičemž Hana Strnadová jako potomek z tohoto vztahu se stává novodobou *vodnicí – obojživelnicí*.

Tato přitažlivá dějová linka opředená tajemstvím není tolik podstatná, jako je zásadní typ metaforičnosti, kdy člověk nabývá vlastností přírodního živlu a zároveň i naopak, živel získává vlastnosti lidské. Hana Strnadová je ve spojení s přírodou více než jiní, ale i ostatní postavy, u nichž se přírodní rovina primárně neodvíjí, mohou být viděny jako přírodní organismy a na okamžik se jimi stát: *Radka Borská je velkoměstský pták hnízící většinu života na jednom místě* (Bolavá, 2020, s. 11).

² Nagy, Petr: *Romeo a Julie z českých Řečovic. Pod názvem Před povodní vychází nový román Anny Bolavé*. Dostupné online: <https://vltava.rozhlas.cz/romeo-a-julie-z-ceskych-recovic-pod-nazvem-pred-povodni-vychazi-novy-roman-an-ny-8374877>, 3. 12. 2020.

³ Lze srovnat např. s monografií Pavla Šidáka *Mokře chodí v suše*. Praha: Academia, 2018.

Na příkladu doktorky Radky Borské lze také modelovat, jakým způsobem Anna Bolavá přistupuje ke svým postavám, bývá k nim někdy velmi nelibostná, zdá se, že je ve svém psaní citlivá k přírodě, ale nemá příliš velký soucit s lidmi. Ačkoli je Borská na začátku představena tak, že *Radku musí mít každý rád*, je zřejmé, že některé věci podniká jenom na efekt a v konečném důsledku není dostatečně empatická vůči Haně, tedy vůči svým pacientům obecně. Ztělesňuje zde zástupkyni instituce, a zároveň je skrze ni poukazováno na nedůvěru v institucionální psychologickou pomoc. Krátká návštěva v Řečovicích ji promění v takřka bezcitnou zrůdu, s níž je těžké sympatizovat, figuruje tu jako odstrašující příklad, a je s ní naloženo bez smilování.

Tenká hranice mezi životem a smrtí je jedním z prvků románu, který udržuje čtenáře v permanentní pozornosti. Motiv smrti u Anny Bolavé má jednak podobu křehkosti jednotlivce (ohrožené zdraví, srdeční arytmie Hedviky Vávrové apod.), jednak se stává běžnou součástí gradace napětí v příběhu. Rozdíl je způsoben tím, z jaké perspektivy čtenář smrt vnímá, jestli na ni nahlíží z hlediska vnitřního, jako na ohrožení sebe sama, nebo z vnějšku, jako na součást detektivní linky příběhu, kterou sice s napětím sleduje, ale do které nemá tendenci bytostně promítat sebe sama. V závěru příběhu *Před povodní* je nalezeno tělo doktorky Radky Borské, avšak celá situace vyznívá poněkud komicky – dovolená v Řečovicích, na první pohled nevinný a nevýznamný výlet, se jí stane osudným. Připomeňme, že příběh druhotiny *Ke dnu* začíná nálezem mrtvolky v močálu. Někteří recenzenti A. Bolavé odkazují na severskou krimi, toto spojení je myslím vytvářeno spíše nahodilou souvislostí knižního trhu, možná k tomu může vést pouze tento jediný zmiňovaný aspekt.

Ve světě Anny Bolavé je místo nejen pro hlubiny temna, ale i pro ironické vidění a nahlížení skutečnosti. S ironií sobě vlastní přistupuje jak k sociologické modelaci obrazu města, tak k vnitřním pochodům svých postav. Lze odkázat na volbu názvů místních firem: dodávková služba se jmenuje *Už se to veze!* nebo supermarket je označován jako *Minus*, což lze chápat i jako nenápadnou a implicitní kritiku soudobé společnosti. Určitá ironičnost je postižitelná i ve struktuře textu *Před povodní*, který je složen z pěti částí nazývaných Závěr (I.–V.). Román se uzavírá epilogem *Po povodni*, jehož poslední věta *Teče voda mezi domy, teče voda z hor* je leitmotivem inspirovaným lidovou písní, který prochází celým románem, v jisté kontrastní opozici se zmíněným ironickým pohledem upozorňuje na lyričnost literatury a specifickým způsobem text rytmitizuje.

Nabíledni je otázka, zda se těmito třemi prózami literární svět Anny Bolavé uzavírá, nebo zda bude dále rozvíjen a rozšiřován.

Shoda ve větách s přísudkem jmenným se sponou

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: shoda, podmět, spona, přísudkové jméno, singulár, plurál

Key words: congruence, subject, copula, noun in a non-verbal part of verbonominal predicate, singular, plural

Congruence in Sentences with Verbonominal Predicate

The paper analyses the forms of predicate in sentences that contain verbonominal predicate, nominative noun in the subject and in the non-verbal part of the predicate but these nouns differ in grammatical number.

V minulém příspěvku (*ČJL*, 71, 2020–2021, s. 89–90) jsem naznačovala, že základní pravidla shody přísudku s podmětem podávají *Pravidla českého pravopisu* (dále PČP) a že o některých složitějších se lze poučit v *Internetové jazykové příručce* (IJP). K těm komplikovanějším lze bezesporu zařadit kongruenci ve větách s přísudkem jmenným se sponou. Žáci na základě školní jazykové výchovy znají poučku, že o tvaru přísudku rozhoduje podmět. V praxi se však lze setkat s větami, v nichž toto pravidlo zcela neplatí. Bývá to mj. i ve větách s přísudkem jmenným se sponou, v nichž podoba přísudku nemusí vždy určovat podmět, ale někdy přísudkové jméno. To, zda řídit shodu podle podmětu, nebo podle přísudkového jména, je někdy těžké rozhodnout, viz např. tyto poradenské dotazy: „Žák ve čtenářském deníku napsal *Foglarovi Hoši od Bobří řeky byla pěkná kniha*. Váhám, jestli nemá být *Hoši od Bobří řeky byly pěkná kniha*. Prosím poradte mi.“ – „Prosím, můžete mi sdělit, zda mám napsat *Lhůta pro podání jsou dva týdny*, nebo *Lhůta pro podání je dva týdny*?“ – „Ze školy vím, že se má přísudek shodovat s podmětem. Podle toho by bylo správné *Maximální doba sledování je dva roky*. Ale spíš bych napsala *Maximální doba sledování jsou dva roky*. Co je tedy správně?“

Všechny věty obsahují substantiva v nominativu, z nichž jedno je užito v singuláru a druhé v plurálu, a je tedy třeba se rozhodnout, podle kterého řídit shodu, tedy zda užít sponu v jednotném, nebo množném čísle.

IJP ve svých zásadách shody přísudku s podmětem primárně vycházela z PČP a u jevů v nich nepopsaných se opírala o mluvnic a další jazykové příručky. Na základě nich formulovala i toto pravidlo: „Sloveso *být* se shoduje se jménem v přísudku, jestliže je přísudkové jméno v množném čísle a podmět v čísle jednotném: *Čas jsou peníze*. (Nikoli: **Čas je peníze*.) *Dítě jsou starosti*.“ Doplňme v souladu s dalšími příručkami,¹ že je-li podmětové substantivum v plurálu a přísudkové

¹ Viz např. ŠMILAUER V. *Novočeská skladba*. Praha: SPN, 1966, s. 74; KARLÍK. P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. (eds.). *Příruční mluvnic češtiny*. Praha: NLN, 1996, s. 644.

v singuláru, mělo by se sloveso *být* shodovat naopak s podmětem: *Poděbrady jsou město s mnoha kulturními památkami, Největší město v kraji jsou Karlovy Vary*. Sloveso *být* by se tedy mělo vždy shodovat s tím jménem (bez ohledu na jeho větňčlenskou platnost i pořadí), které je užito v plurálu. Podle toho by měly mít věty, na které byl vznesen dotaz, tuto podobu: *Hoši od Bobří řeky byli dobrá kniha* (v přičestí musí být *-i*, protože podmětem je životné maskulinum). *Lhůta pro podání jsou dva týdny. Maximální doba sledování jsou dva roky*.

Tím by příspěvek mohl skončit. Rozhodla jsem se však ověřit v praxi, zda autoři uvedené poučky dodržují. Důvodem bylo to, že užití přísudku v singulárovém tvaru ve větách jako *Lhůta pro podání je dva týdny* se nezdá být pracovníkům jazykové poradny nepřijatelné.

Doklady z Českého národního korpusu (dále ČNK)² ukazují, že jen výjimečně autoři uvedená pravidla porušují ve větách, v nichž podmět je v plurálu a přísudkové jméno v singuláru, např. *Karlovy Vary je prostě klidné město spíše pro seniory*. Ve většině případů se spona shoduje s podmětem: *Karlovy Vary jsou lázeňské město se stovkami hostů z jiných částí republiky. Karlovy Vary jsou kosmopolitní město*. Podobně např. *Světáci jsou kultovní film*.

Z vět, v nichž podmět je v singuláru a přísudkové jméno v plurálu, je shoda pevně ukotvena ve frazému *Čas jsou peníze* i ve větách jako *Dítě jsou starosti, To město jsou České Budějovice*. V ČNK jsem prověřovala několik modifikací spojení *lhůta je/je jsou dva týdny*. Ukázalo se, že autoři převážně upřednostňují shodu podle prvního jména, tedy že volí sponu v čísle jednotném: u spojení *lhůta je/je jsou dva týdny/měsíce/roky* je poměr cca 3,3 : 1 ve prospěch singuláru, u *lhůta je/je jsou tři týdny/měsíce/roky* cca 2,3 : 1, jen u *lhůta je/je jsou čtyři týdny/měsíce/roky* je poměr obrácený: 1 : 1,8. Singulár převažuje i u spojení *doba je/je jsou dva/tři/čtyři dny/týdny/měsíce*.

Doklady z ČNK tedy potvrdily, že pokud prvním substantivem je podmět v singuláru a druhým přísudkové jméno v plurálu, praxe se od zásad popsaných v jazykových příručkách v některých případech odchyluje a že obojí shodu je třeba přijmout. Zatím však nelze předvídat, zda se větší měrou začne prosazovat singulárová podoba i u vět, v nichž podmět tvoří jméno v plurálu a přísudkové jméno je v singuláru (*Hoši od Bobří řeky byli/je jsou dobrá kniha*). Pokud je přísudkové substantivum v instrumentálu, číslo spony řídí vždy podmět (*České Budějovice jsou v tomto utkání favoritem*).³

² Český národní korpus – SYN v8 [on-line].

³ Příspěvek používá také data, která poskytuje výzkumná infrastruktura LINDAT/CLARIAH-CZ <<https://lindat.cz>> podporovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (projekt č. LM2018101).

Sto let od narození profesora Jozefa Mistríka

Jiří Kraus

jiri.kraus@centrum.cz

Díky tomu, že převážná část vědeckého díla prof. PhDr. Jozefa Mistríka, DrSc. (2. 3. 1921 Špania Dolina – 14. 7. 2000 Bratislava) z oblasti jazykovědy i této disciplíně blízkých oborů spadala do období společného státu Čechů a Slováků, našly jeho publikace své čtenáře v celé republice. Platí to nejen o bohaté bibliografii knih s tematikou úžeji odbornou, ale i o autorově širokém záběru na poli popularizace jazyka a jazykové výuky.

Zdrojem Mistríkova soustavného zájmu o grafickou podobu jazyka a zároveň také o mluvenou komunikaci bylo počáteční období jeho výzkumné a pedagogické činnosti v první polovině let padesátých spojeno se Státním stenografickým ústavem v Bratislavě, kde působil jako ředitel. V té době úzce spolupracoval s českými těsnopisci; výsledkem jejich badatelského úsilí byla společná publikace *K vyšším rychlostem v těsnopise*, která na základě zjišťování frekvence slov a dosud nevyužitých variant grafických prvků vedla k dosažení tehdy i dnes téměř neuvěřitelného výkonu zapsat a bezchybně převést diktát o rychlosti 200 slov za minutu. Poté Jozef Mistrík jako vědecký pracovník přešel na Filozofickou fakultu bratislavské univerzity, na níž se po úspěšných obhajobách stal docentem a posléze profesorem. Jako host přednášel i v zahraničí – na univerzitách v Oxfordu, v Sheffieldu, v Moskvě a v Kolíně nad Rýnem.

V českém prostředí je Jozef Mistrík nejvíce znám jako autor několikrát vydávané učebnice stylistiky (1. vyd. 1965, zatím poslední, přepracovaná a doplněná verze vyšla pod titulem *Štylistika* v Bratislavě roku 1997 o rozsahu 598 s.). Protože souborné zpracování moderní české stylistiky nebylo pod nepříznivým vlivem nejrůznějších okolností nadlouho k dispozici, stala se Mistríkova učebnice základní příručkou i pro české uživatele, zejména pro studenty bohemistiky. Příčinou její oblíbenosti bylo spojení moderních vývojových tendencí oboru se zřetelným navazováním na autory a stylistické koncepce Pražského lingvistického kroužku. A také – jak je to v Mistríkových pracích obvyklé – jasné a čtenářsky přístupné podání leckdy i náročné a tematicky různorodé látky.

Obdivuhodnou šíří vědeckých zájmů a píli Jozefa Mistríka charakterizují jeho četné další knižní publikace, které zahrnují i díla vysoce náročná na zpracování lingvistických dat. Do této skupiny můžeme zařadit díla *Frekvencia slov v slovenčine* (1969), *Rétorika* (2. vyd, 1995), *Grafológia* (1982), *Frekvenčný slovník posunkovej reči* (1986), *Žánre vecnej literatúry* (1995), *Rozhovory s recitátorom* (1971, česky vydal Supraphon roku 1976), *Kompozícia jazykového prejavu* (1968) a mnoho dalších příspěvků časopiseckých. Jako vedoucí autorského kolektivu měl rozhodující podíl na vzniku zásadní příručky *Encyklopédia jazykovedy* (1993).

Encyklopedickou povahu má i Mistríkova výpravná a bohatě ilustrovaná publikace *Jazyk a reč* (428 s.), již v roce 1984 vydalo pro mladé zájemce o mateřštinu, jazykovědu, umění komunikace a média nakladatelství Mladé letá. Jde tu o knihu, která by neměla uniknout pozornosti nejen humanisticky orientovaných studentů, ale ani učitelů, kteří chtějí zvýšit chuť svých žáků dozvědět se o svém jazyce a o jazycích blízkých i vzdálenějších o něco víc, než se běžně dozvídají ve škole.

Zpráva o 6. mezinárodní didaktické konferenci s názvem *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*

Ivana Hurytová, PedF UK

ivana.hurytova@pedf.cuni.cz

Ve dnech 13.–14. října 2020 Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy uspořádala mezinárodní didaktickou konferenci s názvem *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Přestože byla letošní konference již šestá v pořadí, má jedno prvenství, a to je skutečnost, že se konala kvůli pandemii covid-19 a následným epidemiologickým opatřením on-line. Události a nová opatření se vyvíjely tak rychle, že především hlavní organizátorce Evě Hájkové a její vytrvalosti vděčíme za to, že se podařilo na poslední chvíli formu konference změnit a umožnit všem vystupujícím, aby přednesli připravené příspěvky.

Inovativní zaměření konference i katedry, která se dlouhodobě podílí na zajímavých lingvodidaktických projektech propojených s vyučovací praxí, přitáhly celkem 17 referujících z České republiky, Slovenska a Polska. Vedle akademiků se konference účastnili rovněž učitelé z praxe, tvůrci kurikulárních dokumentů a doktorandi, díky čemuž dvoudenní jednání nabídlo širokou platformu pro podnětnou odbornou diskusi nad jednotlivými příspěvky.

Nestorem konference byla Marie Čechová, která měla nejen zajímavý příspěvek, ale jako odbornice s mimořádnou lingvodidaktickou i lingvistickou erudicí poskytovala všem zúčastněným velmi cennou zpětnou vazbu. Ve svém příspěvku *Řečová a vzdělávací praxe a jejich výzkum* zdůraznila, že základním materiálem ve vyučování češtině by měl být text a základní metodou práce s tímto textem, a to jak úlohy produkční, tak recepční, resp. interpretační. Doporučila proto zaměřit **výzkumy na tvorbu textů, na práci s již hotovými texty**, včetně jejich nedostatků, neboť náležitá práce s chybou umožní žákům ji detekovat a napravit. Svá tvrzení opřela o hlubokou znalost historie a vývoje didaktiky češtiny stejně jako lingvistických bádání. *Jen komplexní poznání řeči a jazyka a stav jejich výuky by měly být východiskem účinné kritiky současného stavu výuky s následným podáním návrhů na změnu koncepce, koncepce vypracované na základě poznané praxe, ale i nejnovějších vědeckých poznatků bohemistiky a pedagogiky*, říká M. Čechová.

Tato premisa neplatila pro všechny příspěvky, protože zejména ty, které měly představit plánované kurikulární změny, někdy referovaly o skutečnostech dávno známých (příklad rozlišení učiva v revidovaném RVP na jádrové a periferní, což připomíná úvahy Otokara Chlupa o základním učivu z konce 50. let) nebo postrádaly předchozí výzkum či hlubší lingvistickou znalost. Právě na základě svých bohatých zkušeností s předchozími reformami M. Čechová i někteří další posluchači autorům příspěvků doporučili přizvat lingvisty do expertní skupiny, která na revizi RVP pracuje.

Významnou součástí prvního dne konference bylo symposium *Výzkum implicitních jazykových znalostí žiaka na začiatku školskej dochádzky*, sestávající z několika příspěvků odborníků z Prešovské univerzity v Prešově, které se věnovalo tématu **prekonceptu v jazykovém vyučování**. M. Klimovič se zaměřil na narativní

znalosti, K. Vužňáková na znalosti lexikální kategorizace a L. Liptáková na znalosti slovtvorné, to vše u žáků na 1. stupni ZŠ. Všichni dospěli na základě pečlivého výzkumu k závěru, že děti přicházející na základní školu již řadu znalostí přirozeně mají a že je třeba školu vnímat jako prostor pro rozvíjení tohoto potenciálu. Je samozřejmě nutné počítat i s tím, že děti mohou mít jiné koncepty porozumění než dospělí (příspěvek Vužňákové). Bylo by ale možné z těchto výzkumů vyvodit také určité změny kurikula a např. některé učivo zařazovat dříve, než jak je v současnosti zvykem – například L. Liptáková upozornila, že slovtvorba je zařazena až ve 4. ročníku ZŠ, a přitom děti mají schopnost využívat slovtvorné prostředky již v 1. ročníku. Tato situace je obdobná v ČR, kde by rovněž výsledky slovenských výzkumů mohly být oporou pro případnou změnu.

Zjištění, k nimž dospěli slovenští výzkumníci, potvrdila ve svém příspěvku také P. Chejnová, která se vývoji dětské řeči rovněž dlouhodobě výzkumně věnuje. Její výzkum týkající se **vývoje lexika a morfologie** (počátky flexe ohebných slovních druhů i rostoucí zastoupení neohebných slovních druhů v řeči dítěte) i syntaxe (kombinatorika větných členů) sleduje jejich přirozený vývoj u předškolních dětí a vedl autorku k didaktickým návrhům pro jazykovou výchovu v mateřské škole.

M. Pieniżek z Pedagogické univerzity v Krakově se ve svém příspěvku věnoval tématu navýsost aktuálnímu, totiž **televizní výuce**, kterou v čase první vlny pandemie onemocnění covid-19 spustily veřejnoprávní Česká televize (ČT) a Telewizja Polska (TVP). Z jeho srovnání vyšla lépe Česká televize, a to především proto, že vysílání zachovalo dialogický charakter výuky – v televizním vysílání učitelka interagovala s malou skupinou žáků ve studiu. Pozitivně hodnotil také zařazované aktivity a celkový formát pořadu. Polské vysílání naopak kritizoval pro jeho umělost, frontální podobu zaměřenou primárně na výklad učitele. V obou případech by však bylo třeba také zaměřit se nejen na formální aspekty televizní výuky, ale rovněž na obsah – a zde je třeba říci, že se jak v českém, tak i v polském vysílání objevovaly oborové i didaktické chyby. Televizní vysílání odhalilo problém učitelů ve znalostech obsahu, méně pak také v didaktických znalostech. Zatímco u nás tato skutečnost nebyla jakkoliv významněji reflektována, v Polsku se kolem ní strhla široká veřejná debata. Téma tak představuje zajímavý segment k odborné reflexi.

M. Szymańska též z Pedagogické univerzity v Krakově představila novou **koncepti výuky polštiny jako jazyka cizího**, která sleduje primárně komunikační cíle. Jistě by byla inspirativní i pro nás, materiály lze nalézt na webové stránce metodajes.pl.

Zajímavý příspěvek o recenzním řízení, jímž procházejí učebnice a jiné výukové materiály, u nichž se žádá o udělení schvalovací položky MŠMT ČR, pronesli S. Štěpáník (Pedagogická fakulta UP v Olomouci) a J. Vlčková (Pedagogická fakulta UK). Autoři na konkrétních příkladech z recenzovaných učebnic rozebrali **hodnotící kritéria pro recenzní řízení**, představili nejčastější nedostatky, a na závěr poskytli několik doporučení pro zkvalitnění nejen materiálů produkovaných pro výuku českého jazyka ve škole, ale také procesu recenzního řízení.¹

¹ Příspěvek na toto téma bude publikován v některém z nejbližších čísel.

Na konferenci dostaly prostor rovněž dvě studentky doktorského studia didaktiky českého jazyka, které představily své první výzkumy. I. Hurytová se věnuje subjektivním teoriím mluvnice u učitelů českého jazyka na druhém stupni a J. Kovářová výuce administrativního stylu na střední škole z hlediska učitelů. Oba příspěvky představily konkrétní výsledky pilotních výzkumů založených na spolupráci s učiteli, jejichž zkušenosti i nedostatky vyvolaly komentáře účastníků konference.

I tato konference ukázala, jak je důležité již na základní nebo na střední škole žáky učit prezentačním dovednostem, umění zpracovat sdělení srozumitelně, koherentně a přitom zároveň hutně, neboť i v některých konferenčních příspěvcích se autoři nechali natolik unést svým tématem, že zvolili velmi obšrný výklad, v němž bylo obtížné najít konkrétní myšlenkové zacílení, nemluvě pak o problémech dodržet čas poskytnutý pro vystoupení.

Celkově ale tato konference přinesla řadu kvalitních a inspirativních výzkumů a doporučení a navzdory technickým omezením zachovala přátelskou atmosféru, na kterou jsme zvyklí z minulých let. Stala se tak mimořádným článkem, který spojuje řetěz předchozích úspěšných ročníků s již nyní plánovaným dalším ročníkem, což potvrzuje, že lidskou touhu po věděni a po kontaktu s kolegy nemůže zastavit žádné omezení. V říjnu letošního roku se konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* uskuteční na Pedagogické fakultě v Olomouci. Katedra českého jazyka PedF UK se totiž rozhodla spojit síly s Katedrou českého jazyka a literatury PdF UP, čímž se konference stává pražsko-olomouckou s ročním střídáním místa konání. Nejnovější poznání didaktiky češtiny tak bude stejně blízké pro účastníky z Čech, Moravy a Slezska, zvláště pak pro učitele.

Doc. Ivana Bozděchová jubilejní

Karel Šebesta, FF UK

Karel.Sebesta@ff.cuni.cz

V posledním měsíci roku 2020 jsme oslavili významné životní jubileum jedné z našich pravidelných a věrných spoluautorek, doc. PhDr. Ivany Bozděchové, CSc. Je to dobrá příležitost k připomenutí jejího nemalého přínosu pro důkladnější poznání zejména současného českého jazyka, ale i pro jeho kultivaci, vyučování, pro jeho šíření na bohemistických pracovištích domácích i zahraničních, a také pro jeho školní vyučování.

I. Bozděchová se narodila 22. prosince 1960 v Domažlicích, vyrůstala a základní školu absolvovala v Horšovském Týně – tam se dosud ráda vrací. Gymnázium (Jindřicha Šimona Baara) pak navštěvovala v Domažlicích. Podíváme-li se na mapu rozšíření příjmení Bozděch, vidíme, že Bozděchové jsou ve velké koncentraci usazeni právě v Horšovském Týně, v menší míře v Domažlicích, sousedním Stodu a Nýřanech – v těchto lokalitách je usídlena přibližně třetina všech českých Bozděchů, jsou tedy svému kraji, jak je vidět, věrní.

Stejně věrná je i naše jubilantka, Ivana Bozděchová, svému oboru a zvolené specializaci. Absolvovala studijní obor čeština – angličtina na Filozofické fakultě UK v Praze

v roce 1985, téhož roku zde také získala hodnost PhDr. a začala na této fakultě vyučovat; v r. 1993 se stala kandidátkou věd, docentkou pak v roce 2009 po úspěšném habilitačním řízení – vše na rodné FF UK.

Od samého počátku zaujala Ivanu Bozděchovou problematika slovtvorby – k této tematické oblasti se vztahují nejen její práce kvalifikační, ale řada dalších vědeckých i popularizačních prací, knižních i časopiseckých. Dnes patří doc. Bozděchová k našim nejvýznamnějším a doma i v zahraničí nejuznávanějším badatelům na tomto poli. Doložit to lze její účastí ve velkých syntetických projektech domácích, jako je *Velká akademická gramatika češtiny* (pro ni napsala celkem čtyři kapitoly), *Encyklopedický slovník češtiny* i *Nový encyklopedický slovník češtiny* (i pro ně zpracovala řadu hesel ze svého oboru), ale i zahraničních – za mnoho jiných uveďme alespoň kolektivní mezinárodní monografii o tvoření slov *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*, vydanou prestižním nakladatelstvím De Gruyter. O pevném mezinárodním ukotvení doc. Bozděchové svědčí i její činnost v mezinárodních organizacích, např. v komisi pro slovanskou slovtvorbu nebo v terminologické komisi při Mezinárodním komitétu slavistů.

Pro naše čtenáře je však ještě zajímavější druhá stránka jejího odborného zaměření, totiž soustavný aktivní zájem o jazykové vyučování, o zprostředkování poznatků, k nimž dospěla, žákům, a to jak žákům domácím, na základních, středních i vysokých školách, tak také zahraničním.

K češtině jako cizímu jazyku ji přivedla její praxe zahraniční lektorky českého jazyka na dvou univerzitách ve Spojených státech amerických (v Omaze a ve Stanfordu), v posledním desetiletí pak v Soulu v Jižní Koreji a několikrát rovněž na ázerbájdžánské univerzitě v Baku. Své mezinárodní zkušenosti i organizační a manažerské schopnosti pak měla příležitost uplatnit rovněž v pozici proděkanky pro zahraniční a vnější vztahy FF UK (v letech 2004–2006), v Komisi pro lektoráty Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (tuto funkci zastává dosud). Na mezinárodním fóru zastupovala Českou republiku rovněž ve funkci předsedkyně Evropské maturity v Nejvyšší radě Evropských škol, a mohli bychom uvádět ještě řadu dalších aktivit na tomto poli, např. působení v časopise *Krajiny češtiny*, v Komisi pro krajanské záležitosti MZV ČR aj.

Čeští studenti bohemistiky na FF UK ji znají také jako oblíbenou, zaujatou a dobrou učitelku; připravila pro ně i několik učebních textů nebo se na jejich vzniku podílela jako spoluautorka: *Gramatické rozbory češtiny* (I. Bozděchová spoluautorka); *Úvodní jazykově seminář: výklad a cvičení* (I. Bozděchová spoluautorka); *Korespondence v češtině: příručka pro cizince*. Čtenáři našeho časopisu pak jako autorku či spoluautorku článků věnovaných např. slabinám ve znalostech žáků či studentů bohemistiky (Co neumějí studenti bohemistiky, *ČJL* 2010–2011) či postavení češtiny na zahraničních univerzitách (Výuka češtiny v Ázerbájdžánu, *ČJL* 2015–2016, O češtině a její výuce v Jižní Koreji, *ČJL* 2010–2011), žáci a učitelé na nižších stupních škol jako spoluautorku celé řady učebních materiálů určených pro základní i střední školy – v její osobní bibliografii najdeme celkem 17 učebnic, pracovních listů a metodických příruček, na jejichž vzniku se jako spoluautorka podílela.

Už z těchto stručně zmíněných faktů je zřejmé, že Ivana Bozděchová opravdu čas nemá a že ze své hřivny, která jí byla dána, dokáže vytěžit maximum. Nemůžeme ale zamlčet ještě jeden z jejích zájmů. Je trochu skrytější, ale rozhodně není na posled-

ním místě. I. Bozděchová se věnuje dlouhodobě a s velkou vášní také překladatelství. Uvádí (někdy ve spolupráci se spolupřekladaťeli) do češtiny anglicky psanou poezii irských básníků – Desmonda Egana, Seamuse Heaneyho, Wendy Copové a dalších. V roce 2000 připravila společně se dvěma spoluautory antologii irské poezie *Vzdálené tóny naděje* a jako překladatelka se zasloužila i o uvedení dramatu Edny O’Brienové *Virginia* na scéně Národního divadla v Praze.

Bohatý a plodný život I. Bozděchové svědčí nejen o její pracovitosti, nasazení a nepochybné erudici, ale i o jejím velkém zaujetí pro zvolený předmět, o její obětavosti a lásce k němu. Všichni, kdo Ivanu Bozděchovou známe, jí ze srdce přejeme pevné zdraví, hodně elánu a radosti do dalších let.

Loučíme se s doc. PhDr. Josefem Peřinou, CSc.

Václav Jindráček, PF UJEP

vaclav.jindracek@ujep.cz

Nedávno nás zasáhla smutná a nečekaná zpráva. 5. listopadu ve věku 75 let zemřel doc. PhDr. Josef Peřina, CSc., historik literatury, pedagog a dlouholetý pracovník Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, který takřka celý svůj profesní život spojil s katedrou bohemistiky na pedagogické fakultě. Čtenářům *Českého jazyka a literatury* je jeho jméno dobře známé z mnoha článků věnovaných literární tvorbě a životu významných českých spisovatelů 19. století. Studenti, absolventi a vyučující ústecké katedry bohemistiky si však budou pana docenta Peřinu pamatovat především jako člověka, který se zásadním způsobem zapsal do akademického života v ústeckém regionu a který během svého vysokoškolského působení ovlivnil nejednu generaci učitelů základních i středních škol.

V roce 1968 absolvoval FF UK v Praze, krátce působil na pedagogické fakultě v Plzni a poté jako středoškolský učitel na gymnáziu v Roudnici nad Labem. Od roku 1975, když začal vyučovat na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem, byla už jeho odborná a pedagogická činnost spjata především se zdejší katedrou bohemistiky. V osmdesátých i v devadesátých letech byl jejím vedoucím (1986–1989 a 1994–1998), po roce 2010 působil jako člen vědecké rady fakulty a člen oborové rady doktorského studia a přes čtyřicet let (od roku 1977) byl rovněž předsedou ústecké pobočky Literárněvědné společnosti AV ČR. V roce 2018 – více než čtyřicet let od začátku akademické dráhy na ústecké fakultě – byl Josefu Peřinovi udělen čestný titul emeritní docent Univerzity J. E. Purkyně.

Ve své badatelské činnosti se Josef Peřina soustředil zvláště na dějiny české literatury 19. století, na historii česko-německých literárních a kulturních vztahů a na diachronní studia v literární regionalistice severních Čech. Výsledkem jeho činnosti jsou nejen vědecké monografie, ale také skripta a antologie textů, které slouží jako základní příručky pro výuku dějin české a česko-německé literatury 19. století na katedře bohemistiky PF UJEP (*Dvoubarevný paprsek Bohemie: Německy a česky psaná literatura na území Čech v letech 1780–1848* a také *Echo Bohemie: Beletrie v českých a česko-německých časopisech 20.–40. let 19. století*).

Nelze však přehlédnout ani publikace, jimiž pravidelně přispíval k popularizaci svého oboru na stránkách bohemistických a didakticky zaměřených periodik či sborníků.

V *Českém jazyce a literatuře* to byly zejména články věnované interpretaci obrozené literatury a významných děl spisovatelů 19. století, například: *K reliktiům českého obrozeného mýtu v literární výchově* (2003/2004), *Několik slov k tradičnímu výkladu Arbesova racionalismu* (2006/2007), *Čtenář Karel Hynek Mácha* (2010/2011), *Nad poselstvím díla Karla Jaromíra Erbena* (2011/2012), *K dnešní aktualizaci díla Jaroslava Vrchlického* (2012/2013).

Od počátku devadesátých let přispíval do *Vlastivědného sborníku Podřipska*: například statěmi *K počátkům národního obrození na Podřipsku* (1994), *Poslední přítel Karla Hynka Máchy* (1996), *Roudničtí Židé na prahu roku 1848* (1998). A pozoruhodným tématům z české a česko-německé literatury 19. století se pravidelně věnoval i na vědeckých konferencích: opakovaně se účastnil několika ročníků vědecké literární konference v Radnicích (do sborníků *Jeden jazyk naše heslo buď* přispěl studii o puchmajerovských almanaších, o vlastenecké Boudě nebo o romantismu v českých časopisech 20. let 19. století) a konferencí pořádaných v Ústí nad Labem (*Prostor v jazyce a v literatuře, Jazyk, literatura a finance*). Pro své obsáhlé znalosti, které byl schopen předat jasným a přístupným způsobem, byl přitom oblíbeným přednášejícím rovněž na Letní škole slovanských studií v Praze, kde pronesl přednášky věnované mimo jiné německé tvorbě Karla Hynka Máchy (2010), podobě českého a česko-německého novoromantismu v díle J. Vrchlického a H. Saluse (2012) a falzům Rukopisu královédvorského a Rukopisu zelenohorského (2013).

Ve výčtu publikací by se jistě dalo pokračovat. Ani sebelepší přehled by však nedokázal nahradit osobní vzpomínku na obdivuhodný životní elán a mimořádný dar slova, jímž dokázal Josef Peřina opravdově zaujmout snad každého svého posluchače. Sám jsem se o tom mohl přesvědčit, když jsem během magisterského studia navštěvoval jeho přednášky a semináře a když se stal vedoucím mé diplomové práce. Nejednou se mi tak naskytla příležitost trávit čas zajímavými a snad mohu říci i přátelskými rozhovory, v nichž pan docent vyprávěl o svém milovaném 19. století a v nichž poutavě vykládal o Máchovi, Němcové, Vrchlickém či Havlíčkovi. Vybavuji si, jak zpaměti recitoval Kollárovy znělky a jak se s laskavým úsměvem zmiňoval o nadšených obrozených mystifikacích, doprovázejících zdánlivé objevy rukopisných památek. Nezapomenu, jak snadno si získával pozornost, když promlouval o mnohovrstevných příbězích v prózách Jana Nerudy či Jakuba Arbesa. A stále si pamatuji, s jakým zaujetím se vyjadřoval o podmanivých drobnokresbách Ignáta Herrmanna a dávných mytických pravdách oděných v harmonii básní Karla Jaromíra Erbena.

Byla to tak právě ona nezapomenutelná setkání, díky nimž jsem si literaturu tohoto období natolik oblíbil, že jsem se jí nepřestal věnovat ani poté, co jsem magisterské studium ukončil a měl jsem to štěstí stát se kolegou pana docenta. Dovolím si proto ještě jednu osobní vzpomínku. Až symbolická mi totiž s odstupem času připadají slova, která pan docent adresoval všem členům katedry bohemistiky v závěru roku 2019, v době, kdy se již ze zdravotních důvodů nemohl dostavit na její zasedání. V dopise, který jsem mohl tenkrát na poradě přečíst kolegům, stálo:

Doufal jsem, že dokončím ještě tento akademický rok, leč v radě prozřetelnosti bylo jinak rozhodnuto. Zůstávám však stále v duchu s Vámi a budu alespoň z dálky sledovat práci katedry, v jejíž kvalitativní růst věřím.

Ani tato slova se z mé paměti jen tak neztratí.

Vzpomínáme na Vás, pane docente.

Z literárního muzea: Jan Blahoslav – český vzdělanec ve službě reformace

Jiří Kraus

jiri.kraus.@centrum.cz

V 16. století se v evropských protestantských zemích, především v Německu a v Nizozemí, šíří nový reformačně orientovaný světonázorový proud – křesťanský humanismus. Jeho představiteli jsou vesměs intelektuálové ze šlechtických a bohatších měšťanských vrstev, kteří využívají příležitost cestovat a studovat za hranicemi svých zemí. Tito humanisté se neomezují jen na problematiku víry a náboženství, ale jde jim také o hlubší poznání člověka a jeho individuálních schopností pochopit smysl lidské existence a jeho proměny. Humanismus jako duchovní dědictví antické vzdělanosti se zrodil v rychle bohatnoucích městech severní Itálie a jeho vliv postupně zasáhl celou kulturní Evropu. Humanistický program, zpočátku tlumočený výhradně latinou jako univerzálním prostředkem dorozumění, brzy po svém zrodu získával ještě další rozměr. Zahrnuje totiž i úsilí o překlad zásadních náboženských a právně-administrativních textů do národních jazyků, stává se humanismem národním.

V křesťanském humanismu se spojuje myšlenka inspirativního návratu k antické kultuře i s ideálem náboženské víry a rovnosti mezi příslušníky křesťanských obcí. Předpokladem dosažení humanistických hodnot se stává vzdělání jako syntéza poznatků z oboru teologie, filozofie, filologie i poznatků o živé i neživé přírodě. S tím souvisí důraz na školství a výchovu mladé generace, který postupuje i celoživotní dílo dvou velkých představitelů české reformace biskupů českobratrské církve Jana Blahoslava a Jana Amose Komenského. Českobratrská církev, založená roku 1457, navazuje na učení svého myšlenkového předchůdce církevního reformátora Petra Chelčického tím, že vyzdvihla význam mravní kázně, majetkové chudoby a princip neodporování zlu. Zpočátku se u Českých bratří projevuje i odpor vůči světské vzdělanosti, ale s příchodem nových stoupenců z řad měšťanstva a šlechty se jednota stává střediskem moderního školství a výchovy mladé generace,

Právě péče o výchovu a vzdělání uplatňovaná v rodinách příslušníků českobratrské jednoty ovlivnila výchovu Jana Blahoslava. Narodil se v zámožnější měšťanské rodině 24. února 1523 v Přerově, který tehdy patřil k centrům jednoty. Při čtyřtém výročí narození tohoto mnohostranného myslitele a církevního hodnostáře mu byl v přerovském rodišti odhalen pomník od významného představitele české secese Františka Bílka.

Právě v bratrských školách získal Jan Blahoslav vynikající vzdělání. Prvních sedm let se učil v Přerově, od roku 1540 studoval tři léta v Kroměříži a poté byl vyslán na luteránské gymnázium do slezského Goildbergu. Velký význam pro něho měl roční pobyt na protestantské univerzitě ve Wittenberku, kde tehdy jako kazatel působil Martin Luther. Mezi učiteli českého studenta zaujímal přední místo vynikající učenec Philip Melancthon, který v klasické latině přednášel řečtinu, hebrejštinu, rétoriku a biblická studia. Univerzita ve Wittenberku byla v době Blahoslavova pobytu opravdovým kulturním střediskem. Působil zde například vrcholný představitel zaalpského renesančního malířství Lucas Cranach. Je ovšem sporné, zdali Cranachův výtvarný styl s půvabnými ženskými postavami mohl asketického českého studenta zaujmout.

Po svém návratu na Moravu totiž Blahoslav napsal moralizující pojednání (dochované jen v rukopise) *O zraku, jak člověk zrakem, tj. viděním a hleděním sobě neb jiným škoditi*

může. Po návratu na Moravu Blahoslav poté působil jako učitel v prostějovské česko-bratrské škole. Krátce nato byl ustanoven pomocníkem biskupa Jana Černého v Mladé Boleslavi, kde zažil období persekuce jednoty, v Čechách daleko ostřejší, než tomu bylo na Moravě. V té době zároveň pracoval na rozsáhlém čtrnáctisvazkovém souboru dokumentů a komentářů o vzniku a dějinách jednoty.

Na svá studijní léta Blahoslav navázal krátkým pobytem v pruském Královci. Odtamtud uprchl před morovou epidemií a pokračoval ve studiu na luteránské univerzitě v Basileji. Tam ale brzy po svém příchodu onemocněl; roku 1550 se pak vrátil do Mladé Boleslavi ke svému postavení biskupova pomocníka a archiváře. Byl také pověřen diplomatickým jednáním, čtyřikrát navštívil Vídeň, kde u arciknížete Maxmiliána hledal pomoc v záležitostech jednoty. Přimlouval se přitom také za propuštění svého spolubratra a současně i názorového odpůrce Jana Augusty z královského vězení.

Po opětovném návratu na Moravu byl Blahoslav roku 1555 vysvěcen na kněze a o dva roky později ustanoven biskupem a správcem ivančické diecéze. Mladoboleslavské a ještě více ivančické působení znamenalo neplodnější roky Blahoslavovy vědecké, literární a překladatelské práce. V souvislosti s tím se jeho přičinním šířila i síť bratrských tiskáren. Výsledky studia u Melancthona Blahoslav zúročil ve svém nejnáročnějším díle, v překladu Nového zákona do češtiny. První verze překladu vyšla v ivančické tiskárně roku 1564 pod názvem *Nový zákon do češtiny přeložený*, druhá verze ve stejné tiskárně roku 1567 nesla název *Nový zákon z jazyku řeckého do češtiny přeložený*. Součástí překladu, který sehrál zásadní úlohu v ustálení kodifikace spisovné češtiny, je Blahoslavův biblický a filologický komentář k starším českým překladům novozákonních i starozákonních textů.

Blahoslavův překlad se stal zdrojem *Bible kralické*, která vycházela v letech 1579 až 1593 v bratrské tiskárně v Kralicích, tzv. *Šestidílky*. Velký rozsah díla byl způsoben zařazením překladových řeckých, hebrejských a aramejských variant originálu. Jazyk překladu se zároveň stal respektovaným vzorem a východiskem dalšího vývoje češtiny. Blahoslav tu podrobil důkladnému zkoumání překladové možnosti stylistické i nářeční a pečlivě zvažoval vhodnost zvolených variant pro plnění funkce překladu jako vzoru celonárodního jazyka spisovného.

Jako produkt práce nad překladem vydal Blahoslav v tiskárně v Ivančicích roku 1571 *Gramatiku českou*. Šlo o přepracovaný komentovaný a doplněný opis starší tzv. náměšťské gramatiky (*Grammatika česká v dvojí stránce*) z roku 1533. Autory byli Beneš Optát (z Telče), Petr Gzel (z Písku) a Václav Filomates (z Prahy). Tato nejstarší česká mluvnice obsahuje výklady pravopisné, tvaroslovné a syntaktické.

O autorově schopnosti pozorovat živý mluvený jazyk svědčí v roce 1571 dokončený spisek *Vitia concionatorum aneb Vady kazatelů s rozborů nedostatků, jichž se kazatelé dopouštějí*. K napsání plánovaného pokračování nazvaného *Ctosti kazatelů* již autor nepřistoupil.

Výsledkem soustavného zájmu o hudbu a sborový zpěv jsou Blahoslavem redigovaná vydání dvou rozsáhlých bratrských kancionálů – *Šamotulského* (podle polského města Szamotyly) z r. 1561 a *Ivančického*, vytištěného r. 1576. Pro poznání hudební teorie a dějin hudby je důležitý spis *Musica, tj. Knížka zpěvákům náležitě zprávy v sobě zavírající* (1558). Dílo obsahuje cenné úvahy o vzájemném vztahu mezi hudbou, mluveným a zpívaným slovem. (Jako komparativní studii prací dvou česko-bratrských hudebních

teoretiků 16. stol. vydal Blahoslavovu Musiku Otakar Hostinský v r. 1896 pod titulem *Jan Blahoslav a Jan Josquin.*)

Jan Blahoslav zemřel ve věku nedožitých devětačtyřiceti let 24. listopadu roku 1571 v Moravském Krumlově.

Příkladem Blahoslavovy víry v nezbytnost vzdělání je jeho polemický traktát *Filipika proti misomusům*. Vznikl na okraj jeho úvah o úloze vzdělanosti v dějinách jednoty a o potřebě bojovat proti jejím odpůrcům, mezi něž patřil zejména vězněný Jan Augusta. Jako ilustraci humanistické češtiny v závěru tohoto Blahoslavova portrétu připomeňme krátký výňatek z tohoto spisku:

Kdož uměním a učením pohrdá, jest podoběn k tomu, který by chtěl sukň, kabáty etc. sobě i jiným štíti, avšak krajčovského řemesla by neuměl, jemu se učiti nechtěl, ale je haněl a potupoval. Mnoho-li by takový mudrák provedl, kdo tomu nerozuměl. A ten, kdož by tomu nekrajčímu dal šaty dělati, jak by na tom v srovnání s jinými krajčími dobrými a umělými mnoho získal. Zvěděl by tudíž. Leč by snad na to přišlo, že by ti všickni krajčí uměli a v řemesle tom zvykli se zbláznili a vztekli tak, že by každému, kdož by jich užívání v čem chtěl, jediné škodu činili.

Literatura

PORÁK, J (ed.). *Starší české, slovenské a slovanské mluvnice. Práce z dějin slavistiky X.* Praha: Univerzita Karlova, 1985.

KOPECKÝ, M. *Český humanismus.* Praha: Melantrich, 1988.

MICHÁLEK, E. O jazyku Kralické bible. *NR*, 62, 1979, s. 169–178.

Literatura

Školní výpravy do krajiny češtiny

Marie Čechová

m-cechova@seznam.cz

Štěpáník, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy.* Plzeň: Fraus, 2020.

Kolektivní monografie autorů mezinárodního složení – osvědčených autorů ze Slovenska a Polska, několika učitelů z Pedagogické fakulty UK a zkušené učitelky z praxe – pod vedením Stanislava Štěpáníka představuje návrh lingvodidaktické koncepce výuky českého jazyka na základní škole. Už jen samo složení autorského kolektivu vypovídá o novátorství počínu: poprvé vznikla lingvodidaktika s širším regionálním, středoevropským, základem. Jak ještě předvedeme, prokázala se užitečností projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, podpořeného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Kolektiv představil výsledky iniciativy a zkoumání polských, českých a slovenských badatelů. M. Szymańska a L. Liptáková představují vrchol lingvodidaktiky mateřských

jazyků ve svých zemích. Rovněž české spoluautorky jsou ve své specializaci osvědčenými odbornicemi, E. Hájková pro prvostupňové, K. Eliášková pro speciální vzdělávání. Autoři dále využili archivních materiálů, podkladů od řady dalších spolupracovníků včetně učitelů, podnětů konzultantů a recenzentů. O teoretické připravenosti týmu svědčí i neobyčejně rozsáhlý seznam odborné literatury. Vedoucí autorského kolektivu S. Štěpáník se za poslední léta vypracoval v předního odborníka v Česku (v posledních dvou letech publikoval tři knihy, dvě se spoluautory), a jak ukázala právě představaná publikace, také schopného organizátora výzkumu a vedení pracovního kolektivu.

Tak mohla vzniknout zdařilá, mnou dlouho očekávaná kniha, protože od naší lingvodidaktiky (Čechová – Styblík, *Čeština a její vyučování*) uplynulo třiadacet let – a nebyla tehdy metodologicky zcela nová, byla přepracovanou verzí starší, původní *Didaktiky češtiny*, své bezprostřední předchůdkyně (od jejího vydání už uplynulo dvaatřicet let). Protože naše didaktika obsáhla celý systém středoškolského vzdělání, na S. Štěpáníka a jeho tým čeká ještě stupeň třetí. Pro mne je potěšením, že se S. Štěpáník hlásí k tradici mé školy, pokračuje v ní a pochopitelně ji překračuje.

Tak na první pohled krásnou odbornou knihu hned tak nevidíme. I když to nebývá mým zvykem, hned na počátku chci za to pochválit nakladatelství Fraus, práci odpovědné redaktorky R. Šmahelové a redaktorek zpracovávajících grafickou a obrazovou stránku knihy, L. Fenclovou a D. Metlickou. Nelze nechat bez povšimnutí ani kvalitní papír, vazbu a přitažlivou obálku. Nejen formální краса stojí za vyzvednutí, schémata, grafy a tabulky, prokoumaná úprava, barevné písmo a jeho podklady zpřehledňují, hierarchizují a reliéfizují text. Ovšem místy je písmo tak malé, že by čtenář potřeboval lupu.

Hlavní obsah knihy vyjadřuje její podtitul, vlastní název metaforicky zařazuje knihu do širších souvislostí, využívá v současnosti oblíbeného spojení *krajina češtiny, školní výpravy* pak naznačují činnostní, objevovatelskou orientaci publikace. Spis je spojením teoretického přístupu s praktickou realizací. Jeho struktura je pečlivě promyšlená (i když neobsahuje všechny kapitoly dříve v didaktikách běžné), postupuje od obecných výkladů k jejich praktickému vyústění. Značným přínosem je propracování návaznosti a spojitosti učiva a metod práce mezi 1. a 2. stupněm základní školy.

Kniha je rozdělena do čtyř kapitol. První a druhá kapitola objasňují teoretická východiska koncepce, kterou autoři nazvali komunikační nauka o českém jazyku. Do výuky češtiny přímo promítají komunikační princip, už po několik desetiletí sice uznávaný, ale stále ještě dostatečně v praxi neuplatňovaný, propojují psychodidaktické a ontodidaktické perspektivy, promítají do ní aktuální poznatky jak lingvistiky, tak edukačních věd. To vyzdvihují, protože lingvodidaktické studie často trpívají jednostranností pohledu.

V úvahu jsem dala a dávám autorům pozměnění názvu koncepce, neboť užitá předlozková konstrukce *nauka o* navozuje myšlenku, že jde pouze o poznatkový předmět. Snad by bylo možné volit např. *komunikační výchova v českém jazyce, event. a vzdělávání*, aby na druhou stranu autorům nebylo vytýkáno, že opomíjejí složku poznatkovou. Třebaže autoři nestojí na stanovisku agramatismu, ovšem nelze vyloučit, že by tak mohla být jejich koncepce vnímána, protože jejím východiskem je komunikace, nikoli jazykový systém, i když ten je v komunikačních tématech vždy obsažen.

Tady narážíme na gruntovní problém: aby se v učitelské praxi předložený komunikačně-jazykový systém neproměnil v nesystematickou změň. Tomu může zabránit jen promyšlená soustavná lingvodidaktická příprava všech učitelů a experimentální výuka, která by ověřila nosnost předložené koncepce před jejím uvedením do škol (o tom, jak lze

postupovat, viz Čechová in *Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějně vyhlídky v minulosti*. In *Nové výzvy didaktiky českého jazyka. Didaktické studie* 12, č. 1, 2020, s. 100–110). V knize samé místy nejsou zřejmé hranice mezi tzv. komunikačními a jazykovými problémy, leckdy je také obtížné je najít, jedno přechází v druhé.

Proto by bylo nezbytně třeba, aby učitelé i žáci kromě komunikačně orientovaných učebnic, cvičebnic a pracovních sešitů měly od 2. stupně k dispozici i systematickou krátkou mluvnici (o tom viz už O. Chlup) typu *Základní mluvnice českého jazyka* (V. Styblík a kol.) a s ní pracovali, a tak se postupně učili studovat odbornou literaturu. I o to autoři ve své knize usilují, jak je zřejmé z kapitoly věnované odborné sféře.

Po objasnění teoretických východisek v prvních dvou kapitolách následuje jejich důkladné rozpracování. Třetí kapitola názorně představuje vybrané komunikační záměry z návrhu systému očekávaných výsledků učení v komunikačně pojatém vyučování. Zařazuje ukázkově učivo jednotlivých ročníků (ob ročník) s přiměřeným zvyšováním nároků a s postupným zařazováním nového učiva (návrh systému OVU autoři přikládají v příloze). Tato obsáhlá kapitola, tvořící podstatnou část publikace, je rozdělena do pěti částí, a to podle pěti komunikačních sfér, jejichž teorii autoři použili jako systémový základ koncepce. Na konkrétních příkladech se demonstruje, jak by bylo možné operacionalizovat systém *komunikační nauky o českém jazyku* v praxi výuky. Jejím cílem je ukázat učitelům, jak by měl o výuce uvažovat, jak by měl didakticky myslet. Úspěšně se autoři vyrovnali se změnou názvu umělecké sféry (o ní ve výuce na základní škole nejde) za sféru zážitkové a estetické komunikace. Vhodné je i označení institucionální komunikace, i když v ní komunikuje občan s institucí, ale v ní není jen cílem pouhé vyplňování formulářů a porozumění informacím (jak ukazuje obsah návrhu).

Předložené návrhy jsou více než co jiného ukázkou základních principů, kterými by se měl češtinář ve svém uvažování řídit a řídit činnost žáků. Tuto kapitolu považují pro její propracovanost, přesvědčivé ukázky z výuky a jejich rozbor a přímou využitelnost ve školské praxi za vrchol publikace.

Vedle komunikačních sfér bych sama kladla větší důraz zvláště na komunikační situaci. Ta zůstala poněkud ve stínu výkladů a cvičení založených na sférách, i ona se totiž podílí podstatnou měrou na zaměření i charakteru komunikace.

Čtvrtá, doplňková, kapitola cílí na žáky s odlišnými učebními předpoklady. Ukazují se velké problémy s inkluzí v praxi, viz s. 241 až 243. Autoři se proto věnují přizpůsobení podmínek žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, okrajově i žákům nadaným; na ty by se mělo pamatovat více.

Po prostudování knihy se nabízí otázka: Jakou mají autoři představu o návazném středoškolském studiu českého jazyka? Kdyby předkládaná, obsahově poměrně náročná, koncepce mířila na střední školy, poté co žáci zvládli základy jazyka užívané v řečové praxi, a pokud by ji učitelé vzali za svou, byla by větší naděje na její úspěch v praxi. Avšak i na základní škole stojí za to, pokusit se o její realizaci, ale s náležitou přípravou všech materiálů a hlavně učitelů, nikoli tedy náhle, bez přípravy. Takových pokusů naše škola zažila opakovaně, ke svému neprospěchu a k neprospěchu žáků.

Práci autorského kolektivu pod vedením zkušeného a vzdělaného hlavního autora sleduji se zájmem soustavně, práci autorů opakovaně posuzuji. Připomínky k rukopisu jsem jim postupně poskytovala, takže na tomto místě je neopakují, většinu jich akceptovali. Knihu *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy* považují za zdařilý pokus o zásadní změnu v koncepci vyučování češtině a její praxe.

Nová kompoziciána

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

VŠETIČKA, František. *Energie Ephialta: O kompoziční poetice české prózy padesátých let*. Praha: Jan Majcher – Cherm, 2018.

Energie Ephialta je v pořadí šestou knihou, v níž se František Všetička věnuje problematice výstavby české prózy 20. století (níže uvedené pořadí děl odpovídá vývoji literatury, ne vzniku odborných prací o ní): *Ariadnino arkanum* (2011) pojednává o literatuře první dekády 20. století, *Možnosti Meleté* (2005) jsou o prozaické produkci desátých let, v *Podobách prózy* (1997) autor sledoval kompozici děl let dvacátých, v *Tektonice textu* (2001) let třicátých a prózu let čtyřicátých hodnotil z daného aspektu v knize *Kroky Kalliopé* (2003). Jmenované knihy tvoří specifický oddíl Všetičkovy rozsáhlé literárně-teoretické práce.

Zájem o prostředky a významovou efektivnost stavby prózy jako o poetologické téma je příznačný pro autorovu literárněvědnou práci vůbec a od 80. let 20. století je spojen s jeho snahou o ucelený pojmoslovný systém kompozice textu jako předmět zkoumání. Výkladový slovník najdeme už ve Všetičkově *Kompoziciáně* a pak jako průběžně rozšiřovaný teoretický dodatek snad ve všech jeho knihách. Je tedy očekávaný a přítomný i v *Energii Ephialta* (z 328 stran knihy zaujímá kapitola Co je kompoziční výstavba téměř polovinu).

V Úvodu autor objasňuje svou volbu titulu (dobře korespondujícího s mytickými proppii v předchozích názvech cyklu): Ephialtes je obr z devátého okruhu Dantova Pekla, spoutaný Jovem za vzdor proti moci bohů. V padesátých letech *Stejně spoutána jako Dantovo monstrum byla [...] i česká literatura. Zachovávala si však svoji podpovrchovou energii [...] nebyla tedy tak zcela spoutaná a bezmocná...* (s. 13). Z těchto autorových slov je patrné, že jeho pozornost přitahovaly texty vymykající se požadavkům kulturní politiky po roce 1948 – publikace exilových autorů nebo takové texty z domácí půdy, které z aspektu sledovaného problému kompozice nerespektovaly důsledně pravidla dobového schematismu.

Doslov Ivo Pospíšila Nespoutaná energie kompozitologa Františka Všetičky je laudatiem nejen na obsah této knihy, ale na celoživotní literárněvědné aktivity a publikace autora, jenž se zabýval i stavbou básní, věnoval se kompozici dětské poezie (*Čtyři hlasy*), regionální literatuře Olomoucka a Moravy vůbec, je spoluautorem *Lexikonu literárních pojmů* a napsal monografii o J. Š. Kubínovi. Bibliografická poznámka odkazuje k Všetičkovým publikovaným studiím a článkům, které byly pro potřebu knihy doplněny či přepracovány. Kapitola Zahraněční literatura o kompoziční výstavbě v českých překladech je soupisem převážně titulů polských, dále ruských a německých. Kniha je vybavena obsáhlými rejstříky – věcným a jmenným.

Vlastní obsah knihy tvoří osmnáct kapitol – interpretačních studií, v nichž autor se zřetelem k sociálnímu kontextu padesátých let a ve vztahu k dalším textům jednotlivých prozaiků i jejich spisovatelských kolegů píše o specifických rysech kompozice děl Egona Hostovského (*Nezvěstný*, *Půlnoční pacient*, *Dobročinný večírek*), Jana Čepa (*Cikáni*), Viktora Fischla (*Píseň o lítosti*), Josefa Škvoreckého (*Zbabělci*), Edvarda Valenty (*Jdi za zeleným světlem*), Vladimíra Neffa (*Sňatky z rozumu*), Jana Otčenáška (*Romeo, Julie*

a tma), Karla Ptáčníka (*Ročník jedenadvacet*), Jarmily Loukotkové (*Navzdory básník zpívá*), Zdeňka Pluhaře (*Bronzová spirála*), Vítězslava Nezvala (*Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti*), M. V. Kratochvíla (*Podivuhodné příběhy a dobrodružství Jana Kornela*), Ludvíka Aškenazyho (*Putování za švestkovou vůní*), Jaromíra Tomečka (*Věčný hvozď*), L. M. Pařízka (*Prales leopardů*). Tuto část uzavírá shrnující kapitola Česká próza padesátých let 20. století z hlediska kompoziční poetiky.

Na první pohled upoutá nesourodost celku, nejen žánrově vzato, ale i faktem, že obsahuje i tři tituly intencionální literatury pro děti (Nezvalův, Kratochvílův a Aškenazyho) a dva (Tomečkův a Pařízkův), které se řadu let osvědčovaly jako neintencionální četba mládeže. Jde tedy o soubor, jenž vedle literárně a čtenářsky náročných textů obsahuje prózy vstřícné i jiné čtenářské obci. A jenž v duchu sdělnosti titulu knihy upozorňuje na skutečnost, že i v padesátých letech vznikala literatura v širokém spektru nabídky jiná, než budovatelsky schematická.

Analytický pohled na kompozici děl ústí do interpretačních závěrů. Odkrývají významově nosné kvality kompozice a postihují vliv kompozičních principů a postupů na utváření významovosti motivů a vyšších tematických celků. Interpret nemá potřebu čtenáře širše seznamovat se syžety a obsahy daných děl, všechny jeho detailní operace interiorizují významovost celku a v tomto smyslu předpokládá praktickou čtenářskou, popř. teoretickou zkušenost s vybranými texty i u čtenáře. Pro učitele češtináře může být přitažlivé, že Všetická zkoumá tituly moderní české literární klasiky (např. díla Hostovského, Čepa, Fischla, Škvoreckého, Valenty, Otčenáška ad.), které patří do literární výchovy na SŠ, jejichž syžety a obsahy znají, a mohou tak spolu s autorem nahlédnout do spleti kompozičních vztahů. Řadu zkoumaných jevů mohou využít při vyučování pro objasnění poetiky daných autorů, pro své motivační záměry a v neposlední řadě pro demonstraci kompozičních a jazykových prostředků poetiky textu obecně vzato.

Dozví se např. o významové potenci incipitu, metascénní postavě (tj. syžetem jen zprostředkovaně, v ději nepřítomné) a aliteraci proprií v románech Hostovského, o horálním literárním čase (tj. čase určitých hodin různými konvencemi magicky zatíženého, např. čase půlnoci nebo křesťanských svátků) u Hostovského, Fischla a Čepa, tamtéž o invertní metodě vyprávění, která zdánlivě potlačuje důležité obrazy, aby je naopak zdůraznila, o symbolických významech jmen postav, o Škvoreckého synkopické hudební kompozici, o Neffově kompozici barevné, o vztazích přírodních motivů k postavám a ději u Škvoreckého a Valenty, o vztazích obrazů interiéru a exteriéru v kompozici Otčenáškovy novely...

Autor svými zjištěními doplňuje literárněkritické hodnocení vybraných děl. Dostává se do sporu nejen s oficiální kritikou padesátých let, ale nezřídka i se závěry jinými (např. o významech finále *Dobročinného večírku*), zvláště pak ve snaze své poznání kontextualizovat. Některé shodně užitě kompoziční prostředky totiž nemají tak velkou významotvornou sílu, aby mohly sdružovat díla tematicky a obsahově zcela cizí, jako jsou např. Neffovy *Sňatky z rozumu* a Glazarové *Advent*, přestože v obou existuje barevná kompozice a mortální finále, jež však v každém z těchto textů je zatíženo jinými významy. V tomto smyslu považujeme nabízené konsekvence za formální a nedostatečně argumentované: Nelze mluvit o „příbuznosti“ poetiky Aškenazyho *Putování za švestkovou vůní* a Langrových povídek *Děti a dýka* jen proto, že v obou autoři užili aliteraci v propriích postav (srov. s. 129). Takový a podobné závěry mohou méně poučeného čtenáře mást.

Energie Ephialta je přesto vítaným doplněním Všetického kompozičního cyklu, neboť nabízí nový pohled na českou literaturu vzniknuvší v těžké době kulturní diktatury.

Zdařilá popularizace češtiny

Václav Blažek, FF MU

blazek@phil.muni.cz

OLIVA, Karel; ROSÁK, Jan. *Slovo nad zlato*. Praha: Radioservis, 2020.

Útule půvabná knížka přináší na 126 stránkách 59 rozhovorů o původu více než 60 českých slov a slovních obrátů. Tištěnému výběru předcházelo téměř 400 rozhovorů mezi zkušeným rozhlasovým a televizním moderátorem Janem Rosákem (*1947) a lingvistou Karlem Olivou (*1958), které v letech 2016–2019 zazněly na vlnách Dvojky Českého rozhlasu. Oba pánové jsou mistři kultivovaného projevu, jejich pečlivá artikulace je pozoruhodná, a tak poslech rozhovorů přináší čistou radost již jen z jejich formy. Neméně cenný je však i obsah rozhovorů. Jde vlastně o etymologické výklady výrazů a obrátů, na jejichž původ se nejčastěji dotazovali posluchači. Karel Oliva, který dotazy formulované Janem Rosákem zodpovídá, vychází z pojetí etymologie jako historie slov. Většina etymologických slovníků se soustřeďuje na nejbližší příbuzné či předlohy v případech výpůjček bez širších historických souvislostí, a to vše v minimalistickém jazyce encyklopedického hesla. Naproti tomu Oliva se snaží zasadit analyzovaná hesla do textového a s ním i historického kontextu a zejména u výpůjček a kalků poctivě hledá nejpravděpodobnější cesty, kudy do češtiny pronikly. Přesně dávkované otázky a glosy Jana Rosáka pak rozvíjejí výklad a nahrazují pravděpodobné dotazy posluchačů, popřípadě čtenářů. Knižka tak může posloužit jako čtivý komplement k etymologickým slovníkům češtiny.

Nejde o první dílo určené širšímu okruhu čtenářů, v němž se autor zabývá původem slov, ač etymologie není přímo jeho lingvistickou specializací (Karel Oliva vystudoval matematickou lingvistiku na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy a tomuto oboru se věnuje celý profesní život; kompetentní tazatel Jan Rosák má právnické vzdělání). Za všechny jmenujme Dušana Šlosara (1930–2020), který vedle ryze odborných publikací zaměřených na historickou i současnou češtinu, pamatoval i na čtenáře bez vysoce specializovaných lingvistických ambicí a věnoval jim tři útlé knížky podobně koncipovaných historicko-etymologických výkladů jednotlivých slov a obrátů z běžného života (*Jazyčník*, 1985; *Tisiciletá*, 1990; *Otisky*, 2006).

Hlavní rozdíl mezi *Slovy nad zlato* a trilogií D. Šlosara spočívá ve formě dialogu nejnovější publikace. Dialog je docela přirozenou formou v rozhlasovém či televizním pořadu, vzpomeňme třeba legendární *Okna vesmíru dokořán* Jiřího Grygara z 80. let 20. stol., ale jako literární útvar je v současnosti poměrně vzácný. Přitom forma dialogu stála u samých počátků evropské vědy, jazykovědu nevyjímaje. Dialogy používal ve svých spisech Platón (427–347 př. Kr.), zakladatel athénské Akademie (asi 387 př. Kr.), předobrazu evropských univerzit, aby formou rozhovoru mezi dvěma či třemi zúčastněnými objasnil pojmy z různých oborů, jimiž se zabýval. Jedním z diskutujících zpravidla byl Sókratés, kterému Platón zjevně vkládal do úst vlastní myšlenky. Pro jazykovědu má zásadní význam dialog Kratylos (asi 388 př. Kr.), v němž vystupují dva někdejší učitelé Platóna, Kratylos a Sókratés, plus jejich současník Hermogenés. V rozhovoru si všichni tři zúčastnění vyměňují názory na původ vlastních jmen i plnovýznamových slov. Platón zde jaksi mimochodem upozorňuje na podobnosti několika fryžských slov a jejich řeckých ekvivalentů. Je to postřeh zcela správný i z pohledu moderní jazykovědy, a i když jeho autora nevedl k myšlence společného prajazyka, můžeme jej pokládat za první krok k ustanovení historicko-srovnávací jazykovědy.

Dialogy mezi Karlem Olivou a Janem Rosákem můžeme pokládat za důstojné pokračování této antické tradice, pochopitelně na současné úrovni poznání. Popularizující

poslání knížky zachycující skutečné rozhovory vylučuje průběžné citování etymologických pramenů, nicméně z textu je zřejmé, že Karel Oliva z nich čerpá.

Pohledme na některá hesla. U hesla *snowboard* (s. 40–41) se Karel Oliva zabývá původem ženského jména Ester. Jeho odkaz na staroperský zdroj v podobě slova *sitareh* ‚hvězda‘ je poněkud zavádějící. Jde o výraz pro ‚hvězdu‘ z klasické perštiny, zatímco staroperský termín není znám ani z textů, ani z výpůjček. Biblické jméno spíše představuje adaptaci jména babylónské bohyně *Ištar* (viz Koehler, L.; Baumgartner, W. *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament*, Leiden – Boston – Köln: Brill, 2001, s. 76).

U hesla *máj* (s. 48–49) je třeba dodat, že vedle pozdně doloženého českého termínu *květen* tu je polský *kwiecień* a ukrajinský *kviteń*, dial. *cviteń*, v obou případech ‚duben‘, vedle bulharského dial. *cvěten* ‚duben‘ a chorvatského *cvjetanj* ‚květen‘, vše z praslovanského **květnьb*, což je derivátem psl. **květb* ‚květ‘ (Boryś, W. *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo literackie 2005, s. 278).

U hesla *Němec* (s. 116–117) lze souhlasit s etymologií na základě slova ‚němý‘, ale jeho další výklad na základě disimilace z onomatopoetické formy **mēm-*, která se opírá jen o lotyšské *mēms*, je poněkud sporný. Lotyšské slovo mohlo se stejnou pravděpodobností vzniknout asimilací z **nēm-*, a tato baltoslovanská praforma z **nē-mno* ‚nemluvící‘ (Gamkrelidze, T.; Ivanov, V. V. *Indoevropskij jazyk i indoevropejcy*, Tbilisi: Izdatelstvo Tbilisskogo univerziteta 1984, s. 472). Takováto rekonstrukce vede k sémantické symetrii k vlastnímu sebeznačení Slovanů jako lidí téhož slova, jak předjímal již kronikář Nestor na počátku 12. stol. Sémantická symetrie může jít ještě dále, vezmeme-li v úvahu gótské participium *slawands* ‚tichý‘. V dalších germánských jazycích žádné příbuzné nemá, a tak se nabízí možnost, že vzniklo adaptací etnonyma **Slavjane* (blíže viz Blažek, V. Keltové – Germáni – Slované. In *Čeština – Univerzália a specifika 2*, ed. Hladká, Z. & Karlík, P. Brno: MU, 2000, s. 12–13).

Předchozí komentáře nikterak nesnižují odborné kvality knihy, ale mají naznačit, že by bylo možno čtenářům prozradit i další zajímavá tajemství, jež by stejně jako vše, o čem Jan Rosák a Karel Oliva ve svých rozhovorech diskutují, mohla být použita pro zpestření hodin českého jazyka. Každopádně je třeba podpořit pokračování, je-li k dispozici ještě zbývajících 340 rozhovorů. Dodejme, že každý rozhovor doprovázejí originální dětské ilustrace. Věk jejich autorů se pohybuje mezi pěti a patnácti roky.

Didaktika cizojazyčné literatury Tamary Bučkové

Ondřej Hník, PF UJEP

andrecito1@seznam.cz

Bučková, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury. Kontexty a perspektivy*. Praha: PdF UK, 2020.

Rozsáhlá publikace (s. 328) T. Bučkové, germanistky a bohemistky, se věnuje didaktice literatury, i když cizojazyčné. Pokud je mi známo, česká monografická publikace zasvěcená didaktice cizojazyčné literatury u nás doposud nevznikla, v tomto ohledu se jedná o novátorský počín. Takto pojatou publikaci nelze napsat s obecnou platností, T. Bučková si přirozeně ke svému odbornému zaměření zvolila německy psanou literaturu pro děti a mládež a téma 2. světové války. I přes toto zaměření je zřejmé, že práce má velkou tematickou šíři, díky níž ji lze přiblížit jako zajímavou pro bohemisty.

Na okraj je třeba poznamenat, že slovo interkulturní v názvu publikace ani interkulturní dimenzi celé knihy nevnímám jako podlehnutí módnímu trendu multikulturality a interkulturality, ale jako nezbytné hledisko, resp. nezbytný přístup v didaktice cizojazyčné literatury. Máme-li se zabývat problémem, jak zprostředkovat žákům/studentům/učícímu se subjektu cizojazyčnou literaturu, nelze to dělat jinak než interkulturně: vždy budeme, ať již zjevně či latentně, „překládat“ z jedné kultury do druhé a vice versa.

Kontext, který autorka spisu pro objasnění svých snah v oblasti didaktiky cizojazyčné literatury vykládá, je vskutku široký, nikoli snad však odtaziť. Já osobně v autorčině snaze uvádět řadu klíčových kategorií oboru a fenoménů spatřuji důslednost, místy až snahu o úplnost. V tomto ohledu jsou některé klíčové kategorie a fenomény vykládány od samé podstaty, příkladem budiž pojednání o literatuře v kontextu kultury (podkap. 2.1), pojednání o pojmu krásné literatury a otázky kánonu (podkap. 3.1) atp.

Je třeba ocenit, že v publikaci Tamary Bučkové je bohatě zastoupena reflexe výukové praxe, např. analýza učebních materiálů (učebnice, čítanky, projekty), analýza kurikula (RVP), Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky atp. (zejm. kap. 4), rovněž ale také návrhy pro výukovou praxi cizojazyčné literatury pro děti a mládež, např. v kapitole 7 autorka navrhuje dva textové korpusy literatury pro děti a mládež (korpus děl s válečnou tematikou a korpus děl mimo tuto tematiku – kap. 7.1.1.1 a 7.1.1.2).

Nová kniha Tamary Bučkové řeší nebyvalou šíří různých typů otázek, problémů, podnětů, fenoménů přímo spjatých s literaturou pro děti, literaturou jako celkem, literární kulturou, uměním nebo kulturou obecně a obsahuje nebyvalé množství odkazů na pojetí i zkoumání těchto fenoménů. Ve snaze postihnout interkulturalitu, resp. dostat vizi interkulturality v didaktice svého oboru, tedy didaktice cizojazyčné literatury, autorka řeší, nebo se alespoň vyrovnává s kategoriemi jako ontogeneze čtenářství, teorie žánrů, cizojazyčné čtenářství, textový korpus literatury pro děti a mládež, symbolická platnost literárního díla, literatura jako systém symbolů, v tomto ohledu také literární sémiotika, lingvistika, atp. O naznačené šíři svědčí také různé exkursy, myšlenkové mapy, bohaté komentáře k obrázkům a tabulkám atp. V tomto ohledu se podtitul publikace Tamary Bučkové *Kontexty a perspektivy* již nejví jako redundantní dodatek, ale jako vhodný podtitul.

Zcela specifické kompetence musela autorka prokázat v kapitolách týkajících se literatury pro děti a mládež s tematikou 2. světové války (kap. 3.5 a dále). Dle mého názoru i na tomto poli prokázala potřebnou erudici a potřebnou šířku i hloubku zpracování této problematiky; zde se potvrzuje, že erudovanost v didaktice (jakkoli vymezené, obecné či oborové) neexistuje bez erudovanosti v „oboru“ (dějiny literatury, popř. dějiny literatury pro děti a mládež).

Autorka zakončuje svou knihu symbolicky aspektem kulturní paměti (kap. 8.3.1.4), to je dle mého soudu velmi vhodně zvolené a také příznačné zakončení publikace věnující se interkulturně pojaté didaktice cizojazyčné literatury. Kulturní paměť lidstva je totiž něco, k čemu literatura imanentně směřuje díky svému tematickému zakotvení i díky tomu, že se literární díla, jejich texty i kontexty logicky stávají vzdělávacím obsahem: *... lze tedy připustit, že se na utváření fenoménu kulturní paměti podílí rovněž umělecká literatura ve smyslu umělecké tvorby jako specifického svědectví o konkrétní době [...]; svou relevanci má rovněž zacházení s touto literaturou jako předmětem i prostředkem vzdělávání* (s. 246). V tom je také nejen možnost, ale možná přímo základ literární interkulturality.

Jsem přesvědčen, že nová publikace Tamary Bučkové přispěje ve svém konečném efektu také k formování oboru didaktiky literatury jako plnohodnotné vědní disciplíny. Podle mého názoru je třeba vítat a ocenit každý počín, který diskurs, a tedy i celkový statut tohoto relativně nového oboru posiluje. Tamara Bučková do oboru didaktiky literatury přináší subdisciplínu, a to didaktiku cizojazyčné literatury.

NOVINKA



Písmenková polívka je souborem 28 básniček o české abecedě pro žáky 1. třídy. Básničky respektují zájmy dnešních dětí, hovoří k nim jejich jazykem a srozumitelně popisují jim známý svět. Na každou básničku navazují doplňková cvičení.

V roce 2020 se Písmenková polívka prosadila na BELMA Awards (The Best European Learning Materials Awards), kde získala zvláštní cenu poroty.

→ více na www.ucebnice.fraus.cz

UKÁZKA



Linda, to je holka z Nuslí,
nebojácná jako Bruce Lee.

Na kole i na bruslích
prohání se po Nuslích.

From the contents

A Student's Interview with a Teacher on a Jubilee

An Insight into a Life of University Teacher

Simona Khatebová 105

Mácha's *Máj* differently

Ivana Gejgušová 112

What's the place of word-formation in theory and teaching?

Ivana Bozděchová 106

Literary Education in the Perspective of Pupils at Lower-Secondary School

Jaroslav Vala; Lenka Nosková; Renáta Frančková 122

Effect clauses

Josef Štěpán 127

Oddities of Literary World of Anna Bolavá and other new releases
of contemporary Czech prose

Andrea Králíková 133

Congruence in Sentences with Verbonominal Predicate

Ivana Svobodová 138

K PŘIJÍMAČKÁM S NADHLEDEM

PŘÍPRAVA NA JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

na osmiletá gymnázia

na čtyřleté obory středních škol



5. ročník



9. ročník

NOVINKA

HYBRID Český jazyk a literatura, 5. ročník 978-80-7489-552-4 249 Kč

HYBRID Český jazyk a literatura, 9. ročník* 978-80-7489-670-5 249 Kč

* k dispozici od března 2021

Proč K přijímačkám s nadhledem?

- procvičení typových úloh z českého jazyka včetně řešení
- 5 originálních vzorových testů včetně klíče
- rady, tipy a strategie, jak zvládnout přijímací zkoušky s nadhledem

A to není vše!

- Prostřednictvím unikátních kódů v publikaci najdete na www.skolasnadhledem.cz přístup k dalším interaktivním cvičením ZDARMA.
- Další cvičné testy s okamžitým vyhodnocením a porovnáním s ostatními řešiteli naleznete na www.prijimacky.skolasnadhledem.cz.



Přepište kód nebo naskenujte QR z tištěné učebnice

Procvičujte a okamžitě získejte výsledky

Více informací na www.fraus.cz/prijimacky.

