

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1
2020–2021

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Cechová, DrSc.

Redaktorka:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Redakční rada:

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

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.
Edvarda Beneše 2438/72
301 00 Plzeň
www.fraus.cz/cjl
e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 9. 2020.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2020

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí <i>Ondřej Hník – Václav Jindráček</i>	1
Jak kultivovat češtinu každodenních rozhovorů <i>Jana Hoffmannová – Martin Havlík</i>	9
Jsou datum narození a původ Boženy Němcové skutečně záhadou? <i>Mojmír Krejčířík</i>	18
Dotazy zaslané jazykové poradně v období distanční výuky <i>Ivana Svobodová</i>	23
Živote, postůj, / tohle je jistě ta chvíle chvíl, (...) Několik zastavení nad životem a dílem Františka Hrubína (1910–1971) <i>Iva Málková</i>	29

Z nové umělecké literatury

Prozaické debuty Michala Vrby <i>Erik Gilk</i>	34
Jazyková poradna Skloňování antických jmen <i>Ivana Svobodová</i>	38

Rozhledy

Jubileum Milana Hrdličky <i>Marie Boccou Kestřánková</i>	40
5. didaktická konference v Praze: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka <i>Blanka Nedvěďová</i>	41
Bohemistické časopisy dostupné elektronicky <i>Jiří Hasil</i>	44
Z literárního muzea: Daniel Adam z Veleslavína (31. 8. 1546 Praha – 18. 10. 1599 Praha) <i>Viktor Viktora</i>	47

Literatura

O Pohádkovém slovníčku <i>Ivana Bozděchová</i>	50
---	----

Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí

Ondřej Hník, UJEP v Ústí nad Labem
Václav Jindráček, UJEP v Ústí nad Labem

andrecito1@seznam.cz
vaclav.jindracek@ujep.cz

Klíčová slova: literární výchova, koncepce vzdělávacího předmětu, kurikulum, základní škola, střední škola, polemické diskuse, kritika, reforma kurikula

Keywords: teaching literature, the concept of a school subject, curriculum, primary school, secondary school, discussions, criticism, reform of a curriculum

Teaching Literature in Czech Schools after 130 Years of Discussion

Authors trace back the 130 years of discussions about teaching literature in Czech (and Czechoslovak) schools. They point out that these discussions have been continuous and concern the same topic: the existing curriculum of teaching literature is overfilled, especially with facts of literary history. The educational aspect of the subject is neglected. There is not enough space for developing reading and interpretation skills, even at the second grade of primary schools. Authors also claim that modern and latest reforms of the curriculum (including the so-called *strategie 2030+*) only revise the problem that is at least 130 years old.

Úvod

Polemické diskuse vztahující se k podobě literární výchovy / výuky literatury sledujeme od 90. let 19. století.¹ Během 130 let se totiž jejich téma v zásadě nezměnilo – opakovaně je kritizována přemíra literární historie v literárněvýchovném kurikulu, resp. koncepční rozpor mezi deklarovanou literární výchovou a reálnou literární naukou, ve které zcela převládá literární historie. Domníváme se, že z tohoto rozporu se odvíjejí i dodnes resonující diskuse, které mají zpravidla tentýž obsah: 1. rozdělení vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura na dva samostatné předměty, 2. prosazení integrace všech složek předmětu, tzv. integrovaného pojetí českého jazyka a literatury, 3. disproporce jazykové a literární složky předmětu ve výuce na druhém stupni základní školy (kde převažuje výuka mluvnice) a na škole střední (v níž je výuka literatury často ovlivněna potřebou přípravy na maturitní zkoušku). Polemické diskuse pokračují i dnes, a to v přípravě tzv. strategie 2030+ a v souvislosti s ní také v úvahách o redukci literárního učiva.

V článku poukazujeme na intenzitu a kontinuitu těchto diskusí, které trvají do současnosti a které můžeme (nejen) v kontextu se strategií 2030+ předpokládat minimálně v blízké budoucnosti. Osobností, které do kritických koncepčních diskusí i pojetí vzdělávacího předmětu (nebo jeho literární složky) přispěly, jsou bezesporu

¹ Ačkoliv jsme studovali materiál po r. 1890, uvědomujeme si, že úvahy o vyučování literatuře lze spolehlivě doložit i v pracích publikovaných dříve. Omezíme-li se na publikace vzniklé v 19. století, nelze nezmínit *Slovesnost* (1820), v níž Josef Jungmann sice nepolemizoval s vyučováním literatuře, avšak čtení a rozboru textů přisoudil důležitější úlohu než výuce dějin literatury.

stovky. Jsme si plně vědomi toho, že řada osobností ovlivnila podobu české a československé literární výchovy mnoha různými způsoby, např. vzděláváním nových generací učitelů, vysokoškolských pedagogů, vydáváním monografií, vysokoškolských učebnic, tvorbou inovativně koncipovaných učebnic a učebnicových řad pro základní a střední školy, příruček pro učitele, tvorbou osnov, RVP a další prací na nich. Upozorňujeme jen na některé zásadní polemické vklady; v opačném případě by se příspěvek stal výčtovou statí nebo přehledovou studií, které by bezpochyby mohly svým rozsahem přerůst v monografii.

Polemiky po r. 1890

V roce 1890 byl v časopisu *Střední škola* otištěn článek *Literatura a literární dějepis*. Hubert Gordon Schauer (1862–1892)² v něm pojmenoval jevy, které byly později v polemikách jiných autorů označovány jako neduhy školní výuky literatury / literární výchovy. Schauer konstatoval, že literární výchova neodpovídá potřebám ani skutečnosti mládeže (tím je myšleno nedostatečné zastoupení soudobé literatury ve výuce literatury na přelomu 80. a 90 let 19. století), protože je příliš zaměřena na literární dějiny: „suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování.“³ Zdůraznil, že účelem literární výchovy není poskytnout množství dat, ale především učit přemýšlení.

Jako vzdálenou od života mladých lidí, příliš historizující a málo propojenou s estetickými kvalitami literárního díla, kladoucí důraz na přílišné memorování a oproti tomu málo zdůrazňující četbu a rozbor literárního díla, hodnotily výuku literatury i další osobnosti kulturního života konce 19. a počátku 20. století: František Krejčí (1858–1934), filolog, estetik, filozof, psycholog a politik, profesor Univerzity Karlovy v Praze a učitel na třech různých středních školách, Jaroslav Vlček (1860–1930), literární historik, politik a profesor českého jazyka Univerzity Karlovy a rovněž učitel na dvou různých středních školách, a Otakar Hostinský (1847–1910), profesor estetiky na Karlo-Ferdinandově univerzitě a hudební a divadelní teoretik. Ke koncepčním úvahám o výuce literatury se pak v první polovině 20. století opakovaně vyjadřoval především Jan Mukařovský (1891–1975). Již v roce 1925 v časopise *Střední škola* v článku „Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách“ kritizoval „literárněhistorický postup jako samoúčel“.⁴ V jiném, ještě pozoruhodnějším článku *Poetika* jako základ literární výchovy na střední škole, zveřejněném v témž časopise v roce 1943,⁵ Mukařovský konstatoval, že základem výuky literatury na střední škole není literární historie, ale je jím poetika literárního díla. Právě poetika nesmí být totiž „traktována jako soubor vědomostí, nýbrž jako prostředek výchovy“ a její výchovná moc „může dojít uplatnění teprve tehdy, ustoupí-li statický a atomizující rozbor básnického díla, založený na mechanickém výčtu jednotlivých vlastností, sjednocujícímu výkladu jeho umělecké výstavby“.⁶

² Autor slavného článku *Naše dvě otázky* z roku 1886.

³ SCHAUER, H., G., 1890, s. 385–387.

⁴ MUKAŘOVSKÝ, J., 1925, s. 18.

⁵ MUKAŘOVSKÝ, J., 1943, s. 205–215.

⁶ MUKAŘOVSKÝ, J., 1943, s. 215.

Požadavky redukce literárněhistorického učiva zaznívaly i v 50. letech 20. století, kdy vznikla řada učebních materiálů, například *Metodika vyučování literaturě* (1949), v níž Vasilij Vasilievič Golubkov vybízel k přímé práci s literárním textem. A k nekompromisní redukci literárního učiva se na konci padesátých let vyjádřil také např. Vítězslav Tichý, když zdůraznil, že „řešení této základní otázky, která bude stále naléhavější a naléhavější, vyžaduje si zcela nekompromisního řešení“. Jako „nepopiratelné faktum“ přitom označil to, že „učební látka i v literární výchově musí být restringována, omezena“ a „není možné, aby osnovy, učebnice i čítanky byly přeplněny – jako v minulosti – jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami“.⁷ Čtenářské interpretační aktivitě žáků se však důkladně a systematicky věnovali až autoři literárněvýchovných koncepcí v 60. letech.⁸ Dokazuje to zejména Šlajerův (1968–1969) model literární výchovy směřovaný speciálně k druhému stupni tehdejší ZDŠ. Umělecké a estetické složce literární výchovy je totiž podle tohoto konceptu „podřízena složka nauková a intelektuální, která má druhotný význam prostředku, i když je důležitým činitelem, který nemůže být podceňován a zanedbáván“ (s. 351). O snaze vstoupit do umělecké výstavby literárního díla a orientovat se v jeho plánech, složkách a v jejich vztazích pak svědčí Šlajerova orientačních strukturních operací, jimiž se žáci učí vyčleňovat ze struktury díla určitou jeho složku, odlišovat ji od ostatních složek a konkrétně s ní operovat, objevovat jejich vztahy k ostatním složkám i k celému kontextu díla.

Diskuse o koncepci předmětu

Do diskusí o koncepci předmětu vstoupili v 70. a v 80. letech minulého století například Jaroslav Machytka, Jaromír Plch, Svatopluk Cenek, Otokar Chaloupka a učebnicí didaktiky také Dagmar Dorovská. Za komunikačním, estetickým a interpretačním pojetím výuky literatury stojí již několik desetiletí např. slovenská literární vědkyně a didaktička Marta Germušková, mj. autorka monografie *Literární text v didaktické komunikaci*, v jejíž předmluvě kritizuje „asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“⁹ a mluví doslova o nutnosti likvidace této asymetrie, aby se docílilo větší kvality školní literární komunikace. Koncept didaktické interpretace literárního díla ve škole dlouhodobě rozvíjí Ladislava Lederbuchová (2010) a na čtenářský přístup se v člancích i v *Nástinu didaktiky literatury* (2004) pravidelně odvolával Vladimír Nezkusil.

Diskuse o literární výchově (o hegemonii literární historie a zahlcení literárněhistorickými fakty, o výchově ke čtenářství, založené na estetické kvalitě literárního díla, a o povaze literární výchovy vůbec) byly opakovaně podněcovány také úvahami o rozdělení obou složek českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty: na český jazyk a (českou) literaturu. Na konci 60. let minulého století se tyto diskuse vedly především na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* a v 90. letech se

⁷ TICHÝ, V., 1958–59, s. 13–14.

⁸ Význam těchto koncepcí připomínali autoři některých didaktických prací vzniklých po r. 1989, např. LEDERBUCHOVÁ, L., 1995, s. 25.

⁹ GERMUŠKOVÁ, M., 2003, s. 8.

podobné diskuse v podstatě napříč médii opět oživily (srov. Franta, D. In Čechová, M.; Spěváčková, M., 2019, s. 120–123). Právě v posledním desetiletí minulého století se znovu objevil návrh pojmut český jazyk, sloh a komunikaci jako autonomní předmět a vyčlenit z něj literární výchovu (jejíž obsah a časová dotace by byly ohroženy výraznou redukcí). Literární výchova by tak byla přiřazena k jiným estetickovýchovným předmětům (výtvarné výchově a hudební výchově) a tvořila by jeden předmět integrující všechny tři výše jmenované estetické výchovy, tedy literární, výtvarnou a hudební výchovu. O takové integraci uvažovali již v 60. letech Josef Šlajer a Dalibor Pícka, ale lze se domnívat, že v 90. letech byla idea integrace uměleckých výchov, resp. uměleckoexpresivních vzdělávacích předmětů literární, hudební a výtvarné výchovy zvažována z jiných pohnutek než čistě pedagogických. Pod zástěrkou reformy kurikula mohlo jít o zamýšlenou obsahovou a hodinovou redukcí všech výchov, které by tak „uvolnily“ hodiny jiným předmětům.

Mezi propagátory integrativního přístupu ve smyslu integrace „uměleckých výchov“ patří dnes také Bohuslav Hoffmann, mimo jiné autor publikací s praktickými náměty mezioborových vazeb (český jazyk a literatura – výtvarná výchova, český jazyk a literatura – cizí jazyky). Bohuslav Hoffmann ve svých teoretických pracích odkazuje na tytéž autority (Mukařovský, Mathesius) jako autoři článku.

Reálné kurikulum literární výchovy ve 21. století

Současné úvahy o kurikulu literární výchovy se dočkaly zajímavých podnětů v pracích Jaroslava Valy, autora monografie *Poezie, studenti a učitelé* (2013) s podtitulem *Recepce, interpretace, výuka*. Vala a členové jeho výzkumného týmu provedli longitudinální intervenční studii v pěti základních a středních školách v Olomouckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji (u 133 žáků experimentálních tříd a 97 žáků kontrolních tříd) a po skončení této studie zaznamenali žákovský postoj k poezii. Kromě toho, že žáci vypovídali o vlastních názorech na vnímání poezie, vyjadřovali se spontánně také k tomu, jak byli v literární výchově sami vyučováni. Někteří hovořili o tom, že teprve poté, co zakusili živou práci s poezií (ve vyučování realizovaném pracovníky týmu Jaroslava Valy), byli schopni hledat smysl textu, zatímco dříve byli vedeni k tomu, „učit se o smyslu básně nazpaměť“. Například vypovídali, že poezie pro ně byla dříve nutným zlem, které se jen snažili přetrpět, a teprve zkušenost s tvůrčími a aktivizačními metodami poskytla některým z nich příležitost „k prvnímu skutečnému setkání s poezií“.¹⁰ Tyto závěry jen potvrzují platnost všeho, co požadovala většina autorů diskusních příspěvků, které usilovaly o změnu paradigmatu ve prospěch interpretační, komunikační, čtenářské koncepce literární výchovy. Naznačují totiž, že volání po přímé práci s textem je i po 130 letech polemických diskusí (a po 200 letech od vydání Jungmannovy *Slovesnosti*) jen nenaplněným ideálem a ve školské praxi zůstává nevyslyšeno.

Průzkumů přinášejících jasná data o současné podobě literární výchovy na českých základních a středních školách bylo v posledním desetiletí provedeno jen několik. Přesto se jedná o práce, které přinesly cenná svědectví o tom, jaký je stav školní

¹⁰ VALA, J., 2013, s. 250.

literární výchovy v 21. století. Průzkum Věry Radvákové z roku 2012 (Pedagogická fakulta ZČU v Plzni) provedený v šestnácti gymnáziích (na 1478 dotaznicích vyplněných středoškolskými žáky) ukázal, že „prací s textem se věnuje ve školním vyučování velmi malá pozornost“ a text se „stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu“: Učitelé „jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají“.¹¹

Průzkum Ondřeje Hníka provedený v letech 2009–2012 (nyní PedF UJEP v Ústí nad Labem, tehdy PedF UK) na vzorku přibližně 550 volných výpovědí studentů nastoupivších do vysokoškolského studia z různých krajů ČR a typů středních škol, doplněných o výpovědi středoškoláků, kteří se vyjadřovali k podobě výuky literatury jak na základních, tak na středních školách, přinesl zjištění, že reálné literární kurikulum je předimenzované literární historií a interpretace díla se často rozplývá v mechanickém hledání příkladů teoretických poznatků v literárním textu či jen v upomínání na literárněhistorické kontexty. Ukázalo se, že čtenářský zážitek, dojem z textu je opakovaně vytlačován frontálním sdělováním literární historie a práce s textem je spíše ojedinělá. Text se pak zpravidla ocitá ve funkci materiálu, který dokládá teze sdělené učitelem nebo učebnicí, a plní tak „dokládací“ funkci, nikoli funkci „esteticko-výchovnou“. Potvrzují to zejména výroky, v nichž studenti vypovídali o minimální míře, spíše o absenci čtenářského zážitku v hodinách literatury. Průzkum přitom opět potvrdil disproporci literárního a jazykového vzdělávání na základní a střední škole (podle analyzovaných výpovědí nebyla na 2. stupni ZŠ dostatečně zastoupena literatura, na SŠ byla jako nedostatečná pocítována jazyková složka předmětu). Ukázalo se tak, že ani po letech, v jejichž průběhu se naplno uskutečňovala transformace českého školství, nedošlo k výraznějším změnám obsahu, metod a forem práce v praxi literární výchovy ani na 2. stupni základních škol, ani na školách středních.

Potenciál výuky pro rozvíjení žákovské četby básnických textů se stal tématem výzkumu, který byl dokončen v r. 2015 a v němž základní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování výuky zaměřené na interpretaci české poezie (Jindráček, 2015). Výzkumník se zúčastnil 31 vyučovacích hodin, které se uskutečnily v letech 2013 a 2014 v sedmých a devátých ročnících u čtyř aprobovaných učitelů na základních školách v Ústeckém a Karlovarském kraji. V průběhu výzkumu byl shromážděn korpus dat, zahrnující terénní zápisky, zvukové nahrávky výuky a jejich přepisy do textové podoby. Data zakotvená v reálných situačních kontextech výuky tak umožnila posoudit, zda a jak se edukační realita blíží koncepci kurikula projektovaného ve vzdělávacích programech. Přestože se výzkumu zúčastnili učitelé s různou pedagogickou praxí a výuka probíhala v různých typech škol (s různou kapacitou žáků, v různých sídlech), vyučovací hodiny se podobaly sobě navzájem: opakovaně (v hodinách všech zúčastněných učitelů) byli žáci hromadně instruováni k přečtení textu, učitel následně kladl otázky všem žákům najednou a očekával od nich zpravidla okamžitou reakci, aniž jim poskytl příležitost k podrobnému a několikerému

¹¹ RADVÁKOVÁ, V., 2012, z autoreferátu dizertační práce, nestránkováno.

čtení (tj. k činnostem popsaným v RVP ZV a v koncepcích literární výchovy, na něž jsme upozornili v předchozích částech tohoto článku). I když se v zaznamenaných hodinách žáci dostávali ke slovu poměrně často, jejich repliky byly velmi krátké a jen zřídka vybočily z ustálené struktury, v níž se stručná žákovská odpověď na učitelovu otázku dočkala jen stručného zhodnocení (učitelova komentáře, někdy jen neverbálního signálu).

Moderní reformy kurikula ve vztahu k reálnému kurikulu literární výchovy ve 21. století

Symbolických sto let od doby, kdy se k podobě literární výchovy vyslovil Hubert Gordon Schauer, se v Československu začalo diskutovat o nutných reformách kurikula. Otázka, co mělo být důvodem a cílem těchto reforem, zůstává však až dodnes nezodpovězená. Tuto skutečnost výstižně pojmenoval Tomáš Janík,¹² když si položil sérii otázek: Došlo k reformám z pouhého pocitu, že školy mají svázané ruce a že je třeba decentralizovat tento systém? Nebo šlo o pocit, že kurikulární dokumenty jsou již zastaralé a že je třeba je inovovat? Byla příčinou snaha ukázat, že výuka není dost kvalitní? Nebo že výsledky českých žáků jsou v určitých ohledech slabé a to je třeba změnit? Tato tázání jsou pak v Janíkově článku završena jednoznačným konstatováním: „Nejasnosti ohledně cílů a důvodů reformy mohou být dle mého názoru příčinou toho, že máme co do činění s reformou (prozatím) neimplementovanou“. Ačkoli jde o tvrzení pocházející ze studie publikované v roce 2013, ztotožňujeme se s ním i v současné situaci. Domníváme se totiž, že transformace českého školství po roce 1989 představuje sled několika po sobě jdoucích reforem, které se střídaly, aniž stačily doznít a uplatnit se ve školní praxi. Jde o stav trvající až do dnešních dnů. Stačí připomenout dokument *Strategie vzdělávací politiky 2020* (zkráceně *Strategii 2020*), který byla schválen v r. 2014, a dokument *Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2030+*, jejíž přípravu zahájilo MŠMT na konci roku 2018 a která by měla (podle původních plánů) projít schvalovacím řízením v roce 2020. Oba dokumenty jsou dostupné na internetových stránkách www.msmt.cz.

První citovaný dokument uvádí tři strategické priority: 1. *snižovat nerovnosti ve vzdělávání*, 2. *podporovat kvalitní výuku učitele* a 3. *odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém*. Domníváme se, že zejména druhá a třetí priorita, resp. jejich konkretizace a implementace do praxe, nebyly v předmětu český jazyk a literatura naplněny. Vedou-li učitelé výuku literatury, aniž žákům umožňují setkat se s literárním textem, vystavují se vážnému riziku, že se jejich výuka stane jen jakousi mýtotvornou hrou, která se paradoxně věnuje tomu, co se díla netýká a co je na něm navrženo jako neopodstatněná zátěž. Spíše než podněty k myšlení o literatuře pak taková výuka vytváří bariéry mezi dílem a čtenářem a literární tvorbu zobecňuje (a banalizuje) na nejrůznější stereotypy a klišé, z nichž jen zřídka kdy čtenář zaslechne jedinečný hlas textu. Zmiňované výzkumy přitom svědčí o tom, že ve škole (často již na 2. stupni ZŠ) je tato frontálně sdělovaná literární historie a teorie přednášena žákům nepřiměřeným tempem, literární výchova je zahlcena množstvím faktů a nutí

¹² JANÍK, T., 2013, s. 640.

žáky k pasivitě. Žáci tak v převládající míře jen zapisují fakta, která si následně mají paměťově osvojit, a daleko méně přemýšlejí o smyslu textu. Takto koncipovaná literární výchova žáky nijak osobnostně nerozvíjí, a proto ji lze jen sotva přijmout jako model, ze kterého by se mohla odvozovat kvalitní výuka v 21. století.

V souvislosti s prioritou „odpovědného a efektivního řízení vzdělávacího systému“ si klademe otázku, zda byl a stále je náš vzdělávací systém řízen odpovědně a efektivně, když i po 130 letech, během nichž řada teoretiků a praktiků upozorňovala na tytéž koncepční nedostatky, lze v reálné výukové praxi opakovaně zaznamenat jevy, které se s ideály (představenými v příspěvcích do diskuse o literární výchově) spíše rozcházejí. Dokument *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (pracovní verze určená k diskusi)* si klade za strategický cíl mimo jiné „zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“.¹³ Jestliže jsme výše hovořili o nenaplněném ideálu literární výchovy, která v sobě logicky zahrnuje také výchovu ke čtenářství, pak by tento směr vzdělávací politiky měl více než kdy jindy přát literární výchově jako výchově, měl by také přát komunikačnímu pojetí českého jazyka a literatury (toto pojetí je již od zavádění RVP závazné) a výchově ke čtenářství. 130 let diskusí, které tento článek mapuje, nedokládá totiž nic jiného než důraz na proměny obsahu a způsobu vzdělávání v literární výchově. Budou-li vytvořeny podmínky pro to, aby se strategie 2030+ v českých školách skutečně realizovala, může být – z našeho pohledu alespoň hypoteticky – naplněn právě ten ideál literární výchovy, po kterém se volá již nejméně od konce předminulého století a kterého se česká ani československá škola v plné míře nedočkala.

Závěr

Ani po 130 letech polemických diskusí o podobě výuky literatury, resp. literární výchovy, a po řadě reform (které není možné přesně spočítat, protože není jasné, kde jedna reforma končí a kde začíná druhá) není ve výukové praxi doložen téměř žádný posun od nauky směrem k výchově a jen sporadicky jsou ve výzkumech školské praxe popsány situace, v nichž se s literárním textem zachází jinak než jako s ilustračním materiálem. Patrné je to nejen na druhém stupni základní školy, ale zejména na školách středních, kde se myšlení o literatuře až příliš často ztrácí v tradovaných a opakovaně upevňovaných schématech a floskulích, jejichž jediným smyslem je (někdy ani neskrývaný) utilitární nácvik na maturitní zkoušku.

Ačkoli je formální kurikulum všech vyučovacích předmětů vymezeno rámcovým vzdělávacím programem, tedy je rámcem, nikoli omezujícím výčtem položek učiva, učitelé je často pociťují jako svazující. A to i navzdory tomu, že školní vzdělávací programy nejsou neměnné a mohou se průběžně inovovat. Připomínka současného neutěšeného stavu literární výchovy přitom není kritikou učitelů. Sami se za učitele pokládáme. Nositelem reformy však nemůže být přetížený a demotivovaný učitel, který se netěší autoritě ani u žáků, ani u rodičů a který se místo profesního sebezrovoje musí věnovat přebujelé elektronické komunikaci a problémům administrativního rázu.

¹³ VESELÝ, A., et al., 2019, s. 16.

Přesto se domníváme, že k vymanění ze slepé uličky frontálně sdělované literární historie může učiteli významně pomoci:

1. vědomí, že vyučování „dělá“ učitel, a nikdo jiný (ředitel, zástupce, vedoucí předmětové komise, inspektor, rodič),
2. vědomí, že literární výchova je výchova, nikoli nauka, a učitel by ji měl proto koncipovat jako skutečnou uměleckou výchovu, tj. předmět zacílený na osobnost žáků (a na rozvíjení jejich osobní identity v sociálních a kulturních kontextech), a to obdobným způsobem, jako tomu je ve výtvarné a hudební výchově,¹⁴
3. vědomí, že *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury* jen sotva může obstát jako alibi pro to, aby v literární výchově převládal frontální výklad literární historie,
4. vědomí, že neexistuje jedna univerzální norma, která by si mohla činit nárok na to, aby určovala, jak literaturu správně definovat a interpretovat, a je ošidné doufat v dosažitelnost jednoho (neomylného) hlediska, z něhož by bylo možné postihnout všechny literární útvary a zařadit je do pevně ohraničených, neměnných a nezměnitelných kategorií,
5. vědomí, že ani ve škole není chybou, když se čtenář nespokojuje s jedním interpretačním vzorcem nebo s pouhou parafrází literárních textů (ať už se s ní seznámí třeba v učebnici nebo na internetových stránkách pokoušejících se ve zkratce vystihnout „obsah“ literárních děl), že je pro čtenáře prospěšné, když si trpělivě klade otázky, jak na literaturu nahlížet, oceňovat ji a nacházet v ní zalíbení.

Podaří-li se některé z těchto návrhů uplatnit v praxi, snad bude konečně vyslyšen i hlas, který se ozýval v diskusích o literární výchově už před 130 lety (a možná ještě dříve).

Literatura

FRANTA, D. Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity). In ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. (Eds.) *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2019, s. 116–133.

GERMUŠKOVÁ, M. *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003.

HOFFMANN, B. *Literární historie v systému literární výchovy, vzdělání a vyučování na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

HOFFMANN, B. *Pracujeme se Školním vzdělávacím programem – mezioborové vazby; Český jazyk a literatura – výtvarná výchova*. Úvaly: ALBRA + SPL Práce, 2006.

JANÍK, T. *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 634–663.

JINDRÁČEK, V. Kvalita mluveného projevu učitele v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 66, 2015–2016, s. 181–185.

KOSTEČKA, J. Co nemohou umět studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 62, 2011–2012, s. 136–139.

¹⁴ SLAVÍK, J., 2011, s. 207.

- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2010.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 5, 1925, s. 18.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Poetika jako základ literární výchovy na střední škole. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 23, 1943, s. 205–215.
- RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu*. Plzeň, 2012, disertační práce. Pedagogická fakulta ZČU v Plzni. Vedoucí disertační práce Miloš Zelenka.
- SCHAUER, H., G. *Literatura a literární dějepis. Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 40, 1890, s. 385–387.
- SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21, 2011, s. 207–225.
- ŠLAJER, J. K problematice pojetí literární výchovy (Obecné pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 19, 1968–1969, s. 350–363.
- TICHÝ, V. Poznámky k výběru literárněhistorického učiva o české literatuře druhé poloviny 19. století. *Český jazyk a literatura*, 9, 1958–59, s. 12–17.
- VALA, J. *Poezie, studenti a učitelé. Receptce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- VESELÝ, A.; FISCHER, J.; JABŮRKOVÁ, M.; POSPÍŠIL, M.; PROKOP, D.; SÁBLÍK, R.; STUHLÍKOVÁ, I.; ŠTECH, S. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, 2019. [online] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/51582/>>.

Jak kultivovat češtinu každodenních rozhovorů¹

Jana Hoffmannová, ÚJČ AV ČR
Martin Havlík, ÚJČ AV ČR

hoffmannova@ujc.cas.cz
havlik@ujc.cas.cz

Klíčová slova: běžné každodenní rozhovory, dialogická kompetence, střídání mluvčích, repliky, výpovědi, projektivita

Keywords: everyday conversation, dialogical competence, turn-taking, turns, utterances, projectivity

How to Cultivate the Czech of Everyday Conversation

As late as in the last few decades linguistics gradually turns its attention to the analysis of spoken language. It explores the rules of building everyday spontaneous dialogues. We are concerned that school teaching should focus on developing the skills necessary for building a dialogue, i.e. the school children and students should learn to take their turn, introduce a new topic, grasp timing and possibilities of interrupting a partner or listening to him carefully,

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu č. 19-21423S, podporovaného Grantovou agenturou ČR.

or also learn to show interest or invite a partner to continue. Naturally, this competence must be based on the knowledge of sequential structure of dialogues. Therefore developing dialogue skills should include not only practical exercises of building one but also analysis of authentic dialogues (not fictional ones).

Jak je známo, jazykovědci velmi dlouho podrobovali analýzám především psané texty; z nich shromažďovali materiál pro mluvnice, slovníky, stylistiky a další příručky. Nic jiného než psané texty nebylo k dispozici (až na projevy realizované sice ústně, ale předem připravené, napsané, obvykle pouze přečtené – např. v rozhlase apod.). Technika umožňující pořizovat záznamy běžných mluvených projevů v nejrůznějších situacích na sebe nechala dlouho čekat – vlastně až do přelomu 50. a 60. let 20. století, kdy došlo ke šťastnému časovému souběhu těchto technických možností a tzv. komunikačně-pragmatického obratu. Od převládajícího zájmu o jazykový systém (zkoumaný na základě psaných textů) bylo možno přejít i ke zkoumání autentické každodenní komunikace. I tak se ale – v podstatě až do současnosti – udržuje hojně zastoupené přesvědčení, že nepřipravené mluvené komunikáty představují území chaosu, samých anomálií, nepravidelností, odchylek (tj. na pozadí projevů psaných), které je obtížné vědecky zkoumat, a vlastně to ani nestojí za to. Zároveň s tím dlouho převládal pohled na jazyk jako na inventář abstraktních forem a pravidel – nikoli jako na prostředek, a zároveň i součást našeho každodenního jednání. Výrok *Acta non verba* („činy, ne slova“) je projevem tohoto předchozího náhledu na jazyk. V každodenních rozhovorech ovšem používáme jazyka k činům – k žádání, nabízení, omlouvání, domlouvání, vyjednávání, zjišťování aj.

Odrzem této situace v jazykovědě byla přirozeně také školní výuka češtiny (ale i jiných jazyků). Česká společnost vkládala po desítky let nemalé prostředky do výuky češtiny zaměřené převážně na pravopis (třeba psaní velkých písmen), syntaktické (nebo i všestranné) jazykové rozbory, stylistické diference psaných textů. A rovněž – v období rozvoje elektronické komunikace – do tvorby textových editorů a korektorů, nápomocných především užívání kodifikovaných jazykových prostředků. To vše má nepochybně velký význam pro kultivaci vyjadřovacích schopností české populace, stejně jako didaktiky dlouho a právem prosazovaná mluvní cvičení. Kultivace mluvených projevů se ale dosud omezuje převážně na pěstování schopnosti monologicky promluvit několik minut před publikem. Schopnost spontánního vyjadřování o nejrůznějších tématech v běžné dialogické komunikaci zůstává spíše neškolená, nepěstovaná, do kultivace dialogické kompetence se nevkládá výraznější úsilí. Simulace dialogů probíhá hlavně při výuce cizích jazyků, ale i zde se vychází z psané podoby jazyka, z představy, že mluvíme v úplných a jednoznačně ukončených větách.

Mezi psanými texty a jejich lingvistickými popisy je přitom vzájemná symbióza spočívající právě v kultivaci: lingvisté analyzují zejména texty, které produkují kultivovaní autoři s určitým vzděláním a které nezřídka prošly redakční úpravou odborníků, a jejich analýzy jsou zpětně využívány pro další kultivaci vyjadřování autorů, korektorů a redaktorů. Toto v případě popisu a utváření rozhovorů zcela jistě ve stejné míře neplatí.

Zásluhou disciplín jako sociolingvistika, konverzační analýza, etnografie komunikace aj. už dnes ale máme k dispozici popisy užívání jazyka (jazyků), které jsou založeny na poznávání řádu v mluvené komunikaci a zaměřeny na odhalování pravidelností, opakujících se struktur, systematického užívání jazykových, prozodických, případně i nejazykových prostředků. Tyto popisy však školní výuku zatím neovlivňují; to by se podle našeho názoru mělo změnit. Jedná se totiž nezřídka o prostředky, o nichž ani sami mluvčí nemusejí mít jasné povědomí. Pokud by bylo ve školách i jinde umění spoluutvářet rozhovory kultivováno, mohla by být systematickost užívaných prostředků výraznější a zřejmější. Možná by to napomohlo (u žáků nižších tříd) i větší komunikační samostatnosti; zatím se nezřídka setkáváme s tím, že u lékaře, na návštěvě a v dalších situacích jsou děti oslovovány, ale ostýchají se zapojit se do rozhovoru a rodiče většinou mluví za ně. (Srov. Hoffmannová, 2018.) Konkrétní typy dialogu zde musíme nechat stranou, ale neškodilo by ani rozvíjet u dětí *small talk*, „lehkou konverzaci“, která jim je cizí a připadá jim zbytečná.

Které zákonitosti a která pravidla týkající se výstavby a realizace mluvených projevů by tedy měla do školní jazykové výuky vstoupit? Zde můžeme předložit jen výběrový návrh. Je možno tu navazovat na výsledky velkých osobností pragmatické lingvistiky (teorie J. L. Austina, J. R. Searla, H. P. Grice, G. N. Leech ad. v češtině přístupně shrnuje např. P. Chejnová, 2010) a využít práce vykonané konverzačními analytiky, na něž navazuje i řada českých autorů. Už téměř třicet let u nás postupně vycházejí publikace O. Müllerové, J. Hoffmannové, J. Zemana a jejich spolupracovníků – od knížky *Mluvená čeština v autentických textech* (1992) až po nedávno vydanou *Syntax mluvené češtiny* (2019, zde dále SMČ). A zdůraznit je třeba i některé práce zaměřené přímo na školní výuku češtiny, které vyšly už v 90. letech 20. století, ale zřejmě bez většího ohlasu: např. článek Olgy Müllerové v ČJL (1990–1991); článek téže autorky z r. 1996, který vlastně uváděl dvoudílnou učebnici s názvem *Dialog v hodinách češtiny* (Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1996; Hoffmannová – Müllerová, 1998); publikaci M. Čechové (1998), kde zvláště oceňujeme oddíl *Dialogický projev a vyučování* (s. 59–63), ale i další pasáže. Z období o něco pozdějšího lze uvést některé práce E. Höflerové nebo J. Svobodové, v nedávné době pak zkoumala vedení dialogu ve škole E. Chvalovská ve *Stylistice mluvené a psané češtiny* (Hoffmannová a kol., 2016). A až v současné době je rozvoji kompetence vztahované ke sféře běžné každodenní komunikace věnována velká pozornost v didaktické publikaci S. Štěpáníka a kol. s názvem *Školní výpravy do krajiny češtiny* (2020).

V následujícím výběru některých konkrétních témat se tedy inspirováme právě uvedenými publikacemi; ze SMČ se opíráme především o kapitoly M. Havlíka; a užitečný je pro nás i oddíl *Kultura dialogu: několik praktických doporučení* ze starší knížky O. Müllerové a J. Hoffmannové *Kapitoly o dialogu* (1994). Účastníci každodenních rozhovorů by se měli orientovat v jejich výstavbě: v tom, jak mluvčí pronášejí své repliky, jak vznikají místa příhodná k vystřídání mluvčích (vztačená obvykle sémanticky, prozodicky i/nebo syntakticky, ukončením určité struktury). Důležitá je tu projektivita, tedy schopnost jazykovými i nejazykovými prostředky předjímat, co bude následovat v právě rozvíjené replice či po ní; mluvčí např.

projektuje místo, kde může být vystřídán. Nadcházející konec repliky vyznačí intonací; může také sám označit partnera, který má reagovat na jeho repliku („vyvolat“ ho, třeba i jen pohledem, gestem). Důležitou roli při projektování místa příhodného k vystřídání také hraje syntaktická struktura výpovědi, neboť z ní mluvčí poznávají, zda daná výpověď je úplná, či nikoli. Žáci učící se větnému rozboru často nevědí, k čemu jim bude sloužit, že umějí určit podmět, přísudek, předmět či příslovečné určení. Z hlediska projektování konce výpovědi je ovšem rozdíl mezi předmětem a příslovečným určením zásadní, např. výpověď *Babičce jsem dal...* je v daném okamžiku neúplná. Z druhé strany, žáci by se mohli naučit, že příslovečné určení (na rozdíl od předmětu) je větný člen, který ve většině případů není nutně vyžadován gramatickou strukturou; a pokud ho umístí na konec výpovědi, riskují, že jejich komunikační partner či partnerka budou chtít převzít repliku již v okamžiku, kdy budou – na rozdíl od mluvčího – rozvíjenou výpověď považovat za ukončenou, zejména užije-li mluvčí nevhodnou intonaci, která jeho promluvu výrazně segmentuje, např. *Alena byla u babičky. Včera. Odpoledne. U ní na zahradě.* Problematická by ve výše uvedeném příkladu mohla být nejen klesavá intonace, ale také intonace stoupavá signalizující pokračování repliky, pokud by repliku bylo možno interpretovat i jako otázku: *Alena byla u babičky? Včera odpoledne?* Výrazně stoupavá intonace na konci výpovědi signalizující, že aktuální mluvčí hodlá pokračovat v řeči a rozvíjet repliku další výpovědí, se v současné češtině prosazuje zřejmě pod vlivem angličtiny a anglickým výrazem se také označuje jako ‚uptalk‘; pro interpretaci repliky adresátem může být zavádějící.

Dotatky k již ukončené výpovědi (tj. ukončené přinejmenším syntakticky a významově) jsou v každodenní konverzaci poměrně běžné. Mluvčí něco dodávají či upřesňují, co již řekli. Někdy to může být dáno komunikační situací, když např. posluchač dostatečně nerozumí a dává to najevo; jindy k tomu ovšem může dojít vinou nedostatečného projektování (naplánování) právě rozvíjené výpovědi a posluchač může být dezorientován, není si jist, zda má od mluvčího ještě něco očekávat. Schopnost vědomě pracovat se syntaktickými vztahy v rozvíjené výpovědi by podle nás bylo možné rozvíjet, kultivovat ji, učit ji.

Rovněž u partnera totiž dochází k projektování vývoje repliky mluvčího (jejímu monitorování) a k přípravě vlastního vstupu do rozhovoru. Pokud oba účastníci vyprojektují místo příhodné k vystřídání shodně, jejich repliky na sebe plynule navazují, dochází nanejvýše k minimálním překryvům, kdy po velmi krátkou dobu mluví oba partneři zároveň. Partner, který právě naslouchal replice mluvčího, ale může mít někdy pádné důvody k tomu, aby mluvčího přerušil, „skočil mu do řeči“ (pokládá za nezbytné ho opravit, nebo mu chce zabránit, aby nevyslovil něco nebezpečného či nevhodného apod.); v tomto případě dochází někdy i k delšímu překryvu dvou replik různých účastníků, který by ale měli dokázat vyřešit bez vzájemného překřikování. Přerušeni rozhodně nemusí být vždy nezdvořilé; je sice vhodné doprovázet ho aspoň minimální omluvou, na druhé straně mluvčí by neměl být přehnaně popuzen, že nemohl dokončit „svou myšlenku“ (dokončení nemusí být vždy v jeho zájmu). Někdy si mluvčí hodlá podržet slovo delší dobu (např. vyprávět nějakou příhodu); pak může

projektovat rozsáhlejší promluvu a dávat najevo, že chce stále ještě v řeči pokračovat. V tom případě se jeho partner stává na delší dobu „posluchačem“, ale zdaleka ne jen pasivním; je na místě naslouchat pozorně, projevovat zájem a porozumění, povzbuzovat vypravěče k pokračování – třeba neverbálně (pokyvováním hlavy, úsměvy aj.), nebo tzv. kontinuátory (*hmm, jo, no no, aha...*), které sice zaznívají v průběhu realizace vyprávění momentálního mluvčího, ale překryv řeči dvou mluvčích tu neznamená přerušování, ani ambice „posluchače“ na převzetí slova.

Střídání mluvčích je ovlivněno i tím, zda se oba/všichni shodují v zájmu mluvit o určitém tématu, pokračovat v hovoru o něm, nebo zda někdo z nich chce téma změnit. Při prosazování nového tématu je žádoucí zajistit si souhlas partnera/partnerů; nemělo by se stávat, aby každý mluvil o něčem jiném. Vhodné není ani neustálé přeskakování od jednoho tématu k druhému. Konfliktní vývoj rozhovoru se můžeme pokusit vyřešit změnou tématu a zajištěním tematického souladu. Princip kooperace asi nemůže být dodržen vždy a za každou cenu, konfliktní rozhovory a názorové střety nelze úplně vyloučit; jejich průběh by ale měl být věcný a řízený zdvořilostními pravidly. V některých ustálených replikových sekvencích (návrh, nabídka, pozvání) je preferována souhlasná reakce; pokud nemůžeme souhlasit, přijmout návrh nebo pozvání, je namístě vyjádření nesouhlasu nějak „změkčit“, zdůvodnit, zdvořile se omluvit apod.

Běžným jevem v našich každodenních rozhovorech, který souvisí s mechanismem střídání mluvčích, je i mechanismus oprav. V SMC a už dříve v publikaci J. Zemana (2013) bylo podrobně popsáno, jak se strukturně liší případy, kdy je oprava a) iniciována a provedena týměž mluvčím (sebeoprava), b) iniciována mluvčím a provedena partnerem, c) iniciována partnerem a provedena mluvčím, d) iniciována i provedena partnerem. Sebeoprava může mít minimální rozsah a být realizována v jednoreplikové výpovědi: *ve středu . v úterý měl vlak taky zpoždění; tak sme jim jedno lehátko nechali . teda no dali*. Jiný typ opravy může být realizován i několikareplikovou vloženou sekvencí:

A: škola začíná prvního září

B: to asi ne

A: prvního není pondělí?

B: ne prvního je sobota

A: tak teda až třetího²

Preferovány jsou sebeopravy, a pokud si uvědomíme přeteknutí nebo nepřesné vyjádření, měli bychom se hned o sebeopravu snažit. Mezi opravitelnou částí a opravou samou se často nachází signál opravy (*teda, vlastně, nebo*), který není „povinný“, ale pro rozpoznání opravy užitečný. Pokud se k signalizaci (iniciaci) opravy použije slova, které má obvykle jinou komunikační funkci, je k vzájemnému porozumění nutné umět rozlišit signál opravy od jeho běžného významu, např. ve výpovědi *Při-*

² Ukázky mluvených dialogů v tomto článku vykazují odchylky od spisovné češtiny a nejsou přizpůsobeny standardnímu pravopisu.

jdu v úterý nebo ve středu je třeba odlišit, zda slovo *nebo* signalizuje opravu, či zda je ho užito v obvyklé funkci spojky.

Nenápadnou, ale neodmyslitelnou součástí našich každodenních rozhovorů je i užívání spousty drobných výrazů nazývaných v SMČ *diskursní markery* (ale jindy také např. *diskursní operátory*, *pragmatické částice* aj.). U těchto výrazů se často mluví o výplívkách, vycpávkách, které při nadbytečném používání mohou signalizovat neobratnost a nekultivovanost mluvčího. Je však důležité uvědomit si, že nejsou vždy zcela nepotřebné (a to platí i o tzv. hezitačních zvucích typu *hmm*, *mhm*). Naopak, plní v rozhovoru mnoho funkcí, z nichž některé tu už byly zmíněny. Je to především a) funkce interakční (začínají nebo ukončují rozhovor, pomáhají účastníkům získat, předat nebo udržet si slovo, signalizují opravu nebo změnu tématu), b) funkce konektivní (zajišťují vztah mezi replikami, jejich návaznost, místo v sekvenci, plynulost rozhovoru), c) funkce modální, postojová (vyjadřují postoj účastníků k tomu, co bylo řečeno, i k tomu, co bude následovat; pomáhají mluvčímu i posluchači při vzájemné spolupráci, překonávání nejistoty, kontrole porozumění apod.). Ze začátku příslušné kapitoly (IX, s. 244) v SMČ přejímáme ukázkou autentického rozhovoru; kdybychom z něj vypustili tučně vytištěné „markery“, dostaneme stejné informace, ale ztratí se přirozenost a plasticita celého dialogu.

A: **počkej** ty co pereš **jo**? to ti neuschne . [**ty jo**]

B: [no uschne]

A: ne . vždyť je tam vlhko venku

B: **tak** to dám do sušky

A: **hmm tak jo no**

Podobně přirozenou složkou běžných rozhovorů jsou i zdánlivě nadbytečná a „přemnožená“ pseudoukazovací zájmena a zájmenná příslovce (*to byl **ten s tím** pytle, jak **tam** běhal po **tom** lese; viděli ste **včera ve zprávách ty** záběry z **těch** Domažlic?*) I ty je třeba interpretovat funkčně a citlivě – není vhodné snažit se je z autentických dialogů úplně vymýtit, ale neměla by být užívána mechanicky a nadbytečně.

Ve školní výuce asi vždy převládalo soustředění na „větu“ jako základní jednotku textu, na její regulérní výstavbu (v souladu s „větnými vzorci“) – ačkoli dnes snad už učitelé nežádají, aby žáci „odpovídali celou větou“. Badatelé v oblasti mluvených projevů ale dávno došli k závěru, že nepřipravený mluvený projev se neskládá z vět, nýbrž z výpovědí, mnohdy naprosto „nevzorcových“; že elipsy, vsuvky či apoziopese tu nejsou žádnými anomáliemi, nýbrž zcela regulérním obsazením výpovědí, které lze systematicky popisovat.³ Svá specifika (ale pravidelná, nijak „chaotická“) tu má i slovosled; jeden z autorů SMČ J. Zeman tu popsal typy struktur, v nichž se po zdůraznění předposledního slova výpovědi na konci objevuje částice, modifikační příslovce nebo zájmenný výraz odkazující k sekvenčnímu či situačnímu kontextu: *je v tom*

³ Vztahu věty a výpovědi věnovali samozřejmě velkou pozornost i autoři řady českých mluvnic; přesto v nich jsou jevy běžné pro syntax mluvené češtiny zařazovány mezi „konstrukční zvláštnosti“, „výpovědní modifikace“ či „odchyly od pravidelné mluvnické stavby“. Srov. např. HRBÁČEK, J. v publikaci ČECHOVÉ, M. a kol., 2011, s. 296–300.

*namočená Jana . i; von neudělal test z matiky . prej; ať mně nechodí na voči . rači; tak ať se zastaví zejtra . tady.*⁴

Soudíme tedy, že žáci nemusí vždy odpovídat „celou“, systémově vystavenou větou. Taková odpověď může dokonce i komplikovat hladký průběh interakce, neboť v rozhovorech může být signálizací nepreferované, a tedy oddalované reakce:

A: byl si dneska vůbec ve škole?

B: ve škole sem dneska...

A: jak to že si nebyl ve škole?

B: byl.

Na uvedeném příkladu je naznačeno, že zdlouhavé odpovídání celou větou může vést i k předčasnému (a chybnému) pochopení odpovědi. Preferovanou reakci by v tomto případě představoval souhlas a ten by mohl být formulován velmi stručně (A: *byl si dneska vůbec ve škole?* B: *byl*). Tzv. nepreferované reakce (méně přijatelné z hlediska sociálních vztahů, nikoli vzhledem ke konkrétní preferenci jednotlivců) naopak bývají oddalovány, prodlužovány.

Kromě toho by mluvčí měli být schopni i souvislejšího vyprávění, které ovšem nebude – ani nemůže být – čistým monologem; mluvčí by vždy měl brát ohled na posluchače, udržovat s nimi kontakt, svou promluvu přiměřeně dialogizovat. Součástí vyprávění různých životních příhod, vtipů, ale i děje přečtené knihy, zhlédnutého filmu apod. je obvykle i reprodukce rozhovorů. Ať už se jich vypravěč sám účastnil nebo ne, reprodukce bývá někdy značně nepřehledná: na rozdíl od dialogů v umělecké próze, kde bývají repliky jednotlivých postav opatřovány uvozovacími větami („*Tak to tedy ne,“ prohlásila důrazně Zdena*), bývají ve spontánním mluveném vypravování stereotypní uvozovací segmenty (*já říkám... a Zdena říkala...*) redukovány (*a von... a...*) nebo úplně vynechávány (*a já říkám von byl u vás? no . já říkám kdy? včera . já říkám co vám dovez? a než vona stačila já říkám patnáct stovek vid? a vona jo*). Posluchači pak někdy nezbyvá než mluvího přerušit a iniciovat vznik vložené vysvětlovací sekvence, zaměřené na identifikaci subjektů, jejichž řeč je reprodukována (*a to říkal kdo? to ti říkala vona?* apod.). Někdy tu nepomáhá ani typický signál reprodukce *prej* – může být totiž umístěn až na konci reprodukce (*von já nevím prej; prodává mu tam nějaká blondýna prej*) a nesignalizuje vždy pouze reprodukci, ale leckdy i nejistotu, něco, co mluvčí ví pouze z doslechu.⁵

Asi nejobtížnějším námětem pro analýzu mluvených projevů, který zatím do značné míry přesahuje možnosti lingvistů, a proto mu zůstáváme mnoho dlužni, je zkoumání parajazykových a mimojazykových prostředků, které hrají v rozhovorech mimořádně důležitou roli. Audionahrávky nám dlouho umožňovaly všimnout si intonace, důrazu, změny tempa řeči, výšky a síly hlasu, umístování a délky pauz apod.;

⁴ Slovosledem, ale i dalšími syntaktickými jevy se zabývali i autoři publikace ČECHOVÉ, M. et al. (1996) v kapitole Zapsané projevy mluvené (s. 205–219).

⁵ Za těchto okolností se v mluveném vyprávění často rychle střídá nebo mísí řeč přímá a nepřímá a k řeči polopřímé tu lze zaznamenat jen určité náběhy. O těchto postupech srov. podrobně DOLEŽEL, L. (1993 aj.), ADAM, R. (2003 aj.) a HOFFMANNOVÁ, J. (v SMČ i v řadě dalších prací).

ale ke zkoumání mimiky, gest, pohybů, řeči pohledů, ukazování na předměty (např. při tzv. doprovodných rozhovorech, při nichž účastníci společně vykonávají nějakou činnost) jsou nutně zapotřebí videonahrávky, jejichž pořizování je náročné. Melodie a tempo řeči, mimika, gestikulace také patří mezi prostředky, jejichž užívání se nejvíce vymyká sebekontrolé a je těžko ovlivnitelné. Přesto je jistě možné i ve škole působit na žáky, kteří např. mluví příliš rychle a nesrozumitelně, vést je ke korektní výslovnosti a zřetelné artikulaci, korigovat přehnanou gestikulaci; ale opět citlivě, abychom příliš neomezovali přirozený, interaktivní mluvený projev.

S pojmem *dialogická kompetence* (a jí podřazená *konverzační kompetence*) pracují slovenské autorky O. Orgoňová a A. Bohunická v publikaci *Interakčná štylistika* (2018; srov. i P. Chejnová, c. d., o *komunikativní kompetenci*). Tato kompetence zahrnuje podle nich schopnost začít a ukončit rozhovor, organizačně ho zvládat, střídát se s partnerem v rolích mluvčího a posluchače, zajišťovat (pomocí jazykových i mimojazykových prostředků) návaznost replik a plynulost dialogu; umět spolupracovat a najít s partnerem „společnou řeč“; respektovat partnera, „aspekt druhého“, jeho jinakost. Ke *kultuře dialogu* patří podle nich i eliminace útočných projevů a nevhodnost eskalace konfliktu v dialogu. Zřejmě tedy stojí za trochu úsilí snažit se dialogickou kompetenci – především ve škole – uvědoměle kultivovat. Soudíme, že taková kultivace je potřebná, že nelze spoléhat pouze na instinkty a intuici uživatelů a že je při ní možno využít poznatky o utváření rozhovorů, které současná lingvistika nabízí. Jedním jsme si však jisti, taková případná kultivace musí být podložena poznáním reálných rozhovorů. Kultivaci mluvených rozhovorů nelze provádět na podkladě poznatků získaných analýzou kultivovaných a redigovaných psaných textů; nelze ji ovšem provádět ani na podkladě rozhlasových, divadelních a podobných dialogů.

V tomto článku jsme nechtěli nijak popřít ani upozadit důležitý cíl školní výuky – výchovu ke komunikaci spisovným jazykem. Podle našeho názoru je ale rovněž vhodné rozvíjet schopnosti přirozené, neformální komunikace. Ukázky z rozhovorů v tomto článku nemají sloužit jako vzor pro komunikační výchovu; ale zároveň se domníváme, že by si žáci a studenti měli uvědomit, jak běžně mluvená čeština vypadá. Školní výuka by měla umožnit poznání odlišností češtiny psané a mluvené – tj. difference, která zdaleka není totožná s rozdílem mezi češtinou spisovnou a nespisovnou (v současném období překotného rozvoje elektronické komunikace se přece žáci setkávají i s mnoha nespisovnými psanými texty).

Jak tedy kultivovat češtinu každodenních rozhovorů? Stručně řečeno, jejich poznáváním (analyzováním) a praktickým procvičováním. Doporučení pro výuku vyplývající z předchozích odstavců nyní shrneme do několika bodů:

- mějme neustále na paměti, že rozhovory probíhají v čase a ve vzájemné interakci jejich účastníků;
- analýzu jednotlivých výpovědí v dialogických replikách zaměřujeme k okamžiku, kdy výpověď je ukončena, a může tedy dojít k bezproblémovému vystřídání mluvčích;

- všimějme si lineárního uspořádání slov ve výpovědích, vztahů mezi větnými členy vzhledem k jejich pořadí (který větný člen vyžaduje/nevyžaduje určitý další);
- rovněž při určování slovních druhů si všimějme jejich schopnosti projektovat (ukazovat), jakým směrem se rozvíjená výpověď může ubírat: přídavné jméno obvykle vyžaduje následující jméno podstatné (nikoli naopak); výrazná je i úloha spojek nebo předložek, které předznamenávají, co bude následovat, apod.;
- analyzujeme nejen syntaktické vztahy mezi slovy v izolovaných výpovědích, ale i (syntaktické) vztahy mezi výpověďmi v replikách, v sekvenčním uspořádání rozhovorů; jejich sekvence (to, jak následují za sebou) je obvykle uspořádaná a ne nahodilá;
- analyzujeme nejen plnovýznamová slova a vztahy mezi nimi, ale i diskursní markery, prozódii a další neverbální prostředky, a to zejména s ohledem na (ne)ukončenost jednotlivých výpovědí a jejich navazování na výpovědi předchozí.

Literatura

ADAM, R. Formy podání řeči. *Slovo a slovesnost*, 64, 2003, s. 119–128.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: Nakladatelství ISV, 1998.

ČECHOVÁ, M.; DANEŠ, F.; DOKULIL, M.; HAUSENBLAS, K.; HRBÁČEK, J.; STYBLÍK, V. *Komplexní jazykové rozbory*. 2. upr. vyd. Praha: SPN, 1996.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Nakladatelství SPN, 2011.

DOLEŽEL, L. *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Český spisovatel, 1993.

HOFFMANNOVÁ, J. Heterogenost jako stylová charakteristika mluvených dialogů. (Mluvení s dětmi, o dětech, za děti.) *Slavia*, 87, 2018, s. 109–125.

HOFFMANNOVÁ, J. a kol. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia 2016.

HOFFMANNOVÁ, J.; HOMOLÁČ, J.; MRÁZKOVÁ, K. (eds.). *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2019.

HOFFMANNOVÁ, J.; MÜLLEROVÁ, O. *Dialog v hodinách češtiny 2*. Praha: Pansofia, 1998.

CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmatolingvistických témat*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010.

MÜLLEROVÁ, O. Dialog a rozhovor v teorii a praxi 1, 2. *Český jazyk a literatura*, 41, 1990–1991, s. 15–23, 124–131.

MÜLLEROVÁ, O. Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In MACHOVÁ, S. (red.). *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 98–102.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1992.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Dialog v hodinách češtiny 1*. Praha: Pansofia, 1996.

ORGOŇOVÁ, O.; BOHUNICKÁ, A. *Interakční stylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018.

ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2020.

ZEMAN, J. Konverzační opravy v každodenní komunikaci. In ZEMAN, J. *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 85–127.

Jsou datum narození a původ Boženy Němcové skutečně záhadou?

Mojmír Krejčířík

moj.krejcirik@volny.cz

Klíčová slova: česká literatura, Božena Němcová, polemika o původu a datu narození, školní docházka, Chvalkovice

Keywords: Czech literature, Božena Němcová, polemics about origin and date of birth, school attendance, Chvalkovice

Birth Date and Parentage of Božena Němcová – are they really a Mystery?

Although the birth date and parents' names of the Czech authoress Božena Němcová are approved by the church records, there are still some researches denying this fact and searching for a sooner date of her birth and a for the parents among relatives of the Duchess of Sagan. As an argument they use the data contained in the school records of the elementary school in Česká Skalice. The author critically treats their hypotheses and emphasizes the difference between the church records as legal documents and school records without any legal relevancy, serving only for purposes of the school administration. Moreover, according to his research, the school records contain sometimes fuzzy or inconsistent and therefore untrustworthy data. The author also shows that Němcová's stay in Chvalkovice after finishing her schooldays took place in the period 1832-1835 and not two or three years sooner as generally assumed, what has served some researchers as a proof for a sooner birth date of Božena Němcová. As a result of his study the author points out, that there is no provable evidence for another birth date and parentage of Božena Němcová as those stated in the church records.

Dvousté výročí narození Boženy Němcové se stalo příležitostí k novému rozvíření otázek o datu jejího narození a jejím původu. Mnozí autoři zpochybňují datum narození 5. února 1820 ve Vídni i rodičovství Johanna Pankla a Terezie Novotné, jenže nikdo dosud nepředložil jiné věrohodné datum spisovatelčina narození ani doklad o jiných rodičích.

Jaká jsou tedy fakta týkající se věku a původu Boženy Němcové, za svobodna Barbory Panklové? Její narození prokazatelně potvrzuje zápis v matrice křtů fary ve vídeňské čtvrti Alservorstadt: dne 5. února roku 1820 pokřtil farář páter Hermann Praxmarer Barboru, nemanželskou dceru Terezie Novotné, bytem Alservorstadt čp. 206, za přítomnosti kmotry Barbary Hauptmannové a porodní báby Reginy Gurtmannové.¹ Datum 5. února 1820 je zřejmě dnem narození i křtu; nebylo-li dítě pokřtěno v den narození, uvádí se v této matrice dvojí datum – první s údajem *geboren* (narozen/a), druhé *getauft* (pokřtěn/a). Pokud je v zápisu u Barbory pouze jedině datum, pak lze den křtu, tedy 5. únor 1820, považovat i za den narození. (Často uváděný 4. únor udávala sama Němcová až ke konci svého života.) V druhopisu křestní matriky je pak záznam doplněn jménem otce Johanna Pankla, panského kočího, s nedatovanou poznámkou, že nemanželský status dítěte byl změněn na manželský sňatkem jeho rodičů v České Skalici 7. srpna 1820. Z doby krátce po narození Barbory pochází další důležitý dokument – konskripční arch se soupisem obyvatel

¹ Archiv der Alservorstadt-pfarre. Taufbuch 1816–1820.

domu čp. 206 ve čtvrti Alservorstadt (dnešní Lackierergasse 8), kde je uvedena dělnice (*Handarbeiterin*) Terezie Novotná se svou dcerou Barborou, narozenou v roce 1820.² Tento zápis vyvrací hypotézy o dřívějším datu narození Boženy Němcové. Ostatně sama Božena Němcová neměla žádné pochybnosti o datu svého narození: v dopisu synu Karlovi z 5. února 1860 píše: „Milý Karle! Jestlipak jsi zpomněl, že byl včera můj den narození? Je mi čtyřicet let, už mne nebudete tak dlouho mít, jako jste mne měli!“³

Školní dokumentace

Zatímco většina badatelů-historiků zápis v matrice akceptuje, jiní autoři – především Miroslav Ivanov⁴ a Helena Sobková⁵ – jej považují za podvrh. Žádný z nich se však nevyjadřuje ke způsobu zfalšování ani nepředkládá jakékoliv indicie, jimiž by svůj názor podpořili či vysvětlili, kdo mohl být iniciátorem tohoto podvodu. Přesvědčení Ivanova, Sobkové a dalších, že Barbora Panklová byla ve skutečnosti o dva či tři roky starší, vychází z jejich interpretace zápisů ve školních knihách českoskalické farní školy, kterou Barbora Panklová navštěvovala. Podle těchto autorů, považujících zápis ve vídeňské matrice za falzifikát, představují školní záznamy neobjektivnější důkaz jejího skutečného stáří. Jenže zatímco matriky byly a jsou úředními dokumenty a zápisy v nich mají ze zákona právní relevanci, školní dokumentace takovou průkaznost nikdy neměla, neboť sloužila pouze interním potřebám školské správy. Data narození žáků do ní zapisovaná se musela – podle ustanovení části XV § 1 školského kodexu⁶ – ověřovat podle matrik, případně na jejich základě vystavených křestních (rodných) listů. Vezmeme-li navíc v úvahu, že zápisy o školní docházce Barbory Panklové nabízejí roky 1817, 1818 i 1819 jako možné roky jejího narození, je zřejmé, že tak nespolehlivé údaje lze sotva považovat za „neobjektivnější důkaz o jejím stáří“. Ale přesto podle Sobkové prý „přesvědčivě dokazují, že se Barbora Panklová musela narodit v roce 1818 či spíše 1817“, a tudíž nemohla být dcerou Terezie a Johanna Panklových.

Školní dokumentace – katalog pilnosti docházky (odpovídající dnešní třídní knize), seznam žáků školou povinných a školní matrika⁷ – poskytuje rozporné údaje o věku Barbory Panklové (a z nich odvozené roky narození) i o době její školní docházky. Zatímco podle dvou prvně jmenovaných knih navštěvovala školu od roku 1826, matrika klade začátek školní docházky již do roku 1824 nebo dokonce 1823. Je zřejmé, že některé z těchto údajů nelze považovat za správné. Pokusím se objasnit, jak k této diskrepanci mohlo dojít.

² Wiener Stadt- und Landesarchiv. Konskriptionsbogen Alsergrund NC 201–220, sign. A 109/1.

³ NĚMCOVÁ, B. *Korespondence*, IV. Praha, 2007, dopis číslo 572, s. 143.

⁴ IVANOV, M. *Zahrada života paní Betty (později Boženy N.)*. Praha: Nakladatelství XYZ, 2012.

⁵ SOBKOVÁ, H. *Tajemství Barunky Panklové. Nové úvahy o narození a původu Boženy Němcové*. Praha: Horizont, 1991.

⁶ *Politische Verfassung der deutschen Schulen in der kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten*. 5. Auflage. Wien: 1821, s. 134.

⁷ Muzeum Boženy Němcové v České Skalici. *Fleisskatalog der Pfarrschule zu Skalitz 1817–1827*, sign. 2, 1827–1837, sign. 3; *Sčet žáků ke škole českoskalické patřících 1816–1868*, sign. 4; *Schulmatrik bei der Pfarrschule in Städtchen Böhmisch Skalitz 1811–1827*, sign. 8; *Matrika farní a měšťanské školy českoskalické 1827–1848*, sign. 9.

V průběžně vedených třídních knihách ani v každoročně sestavovaných seznamech školou povinných žáků jméno Barbory Panklové před rokem 1826 nenajdeme. Když Panklovi 11. září 1826 přivedli dceru poprvé do školy, zapsal učitel do třídní knihy její osobní údaje s výjimkou data narození, které byl povinen nejprve ověřit v křestní matrice. Protože ji v případě Barbory Panklové neměl k dispozici, zapsal pouze věk, zaokrouhlený na 7 roků. Na konci školního roku 1827/1828 se však u jejího jména místo osmi objevil věk deset let. Podobných omylů najdeme v českoskalických školních knihách více, jenže chybný údaj byl vždy později opraven podle data narození. U Barbory to však nebylo možné (matriční zápis byl ve Vídni) a od této chyby se začala odvíjet řada dalších. Její „školní věk“, náhle o dva roky vyšší oproti skutečnému, již ve školních knihách začal žít svým vlastním životem. S každým dalším školním rokem v nich přibyl Barboře jeden rok a když ve školním roce 1829/1830 dosáhla podle těchto dokumentů předepsaných dvanácti let – i když jí bylo ve skutečnosti pouhých deset – školní docházku ukončila. Její znalosti v posledním školním roce ohodnotil učitel známkou „velmi dobře“ (dnešní výbornou), úspěšně složila veřejnou závěrečnou zkoušku, takže si nikdo nepovšiml, že školní učivo zvládla za pouhé čtyři roky namísto předepsaných šesti.

Roli v tom sehrála nejen její inteligence a živý zájem o učení, ale také skutečnost, že se jí pravděpodobně před vstupem do školy dostalo domácí výuky. Podle záznamu ve školní matrice uměla jako šestiletá „slabikovat a trochu číst“ a jak napsal Jan Erazim Sojka, „nabyvši již doma prvního vzdělání svého, odebrala se sedmiletá do školy ve Skalici“.⁸ O domácím vyučování v Ratibořicích svědčí i zápisy v českoskalických školních knihách: u dcer ratibořického mlynáře Ludra Josefy (nar. 1807), Františky (1809) a Marie (1815) nacházíme poznámky: „Nenavštěvovala školu, drží bez povolení domácího učitele“. Oním domácím učitelem mohl být ratibořický písař František Prokeš, který podle stížnosti skalického učitele Šmída z května 1824 pokoutně vyučoval několik dětí ratibořických panských zaměstnanců.⁹ Bylo tedy možné, že si Prokeš, který měl od roku 1815 oprávnění k výkonu učitelského povolání (později se stal učitelem v Brzicích), přibral k dětem panských zaměstnanců také čtyřletou dcerku kočího Pankla, jevící o učení zájem.

Chybný Barbořin věk deseti let místo osmi se promítl i do třetího dokumentu, školní matriky, obsahujícího úhrnné přehledy docházky každého žáka. Kniha, v níž je zapsána Barbora Panklová, byla založena ve školním roce 1827/1828. Učitel tehdy do ní musel zanést kromě osobních dat žáků údaje o jejich prospěchu a zameškaných dnech v jednotlivých školních rocích od začátku školní docházky. V případě Barbory opět sehrál roli fakt, že neměl k dispozici datum jejího narození a tím ani datum povinného nástupu do školy, ale pouze chybný údaj o věku deseti let. Do řádku určeného pro dosažený věk deseti let proto vypsál z třídní knihy prospěch a zameškané dny v aktuálním školním roce 1827/1828, do řádku pro devět let údaje (s chybou v součtu absencí) za rok 1826/1827. Zbývaly mu však ještě řádky pro věk od šesti do osmi let, jenže starší výkazy o docházce Barbory Panklové učitel nenašel.

⁸ SOJKA, J., E. *Naši mužové: biografie a charakteristiky mužův slovanských*. Praha: A. Renn, 1862, s. 501.

⁹ Státní oblastní archiv v Zámrsku. Fond Velkostatek Náchod (neuspořádaný), sign. 25947.

Měl dvě možnosti – buď zbývající řádky ponechat volné a vystavit se případným komplikacím, anebo prospěch a počty zameškaných dnů před rokem 1826 vyplnit podle vlastní úvahy a potížíím se tak vyhnout. Evidentně zvolil druhou cestu. Barbořin nástup do školy mu vyšel na rok 1824, protože však zapsal 65 zameškaných dnů i do řádku pro věk šesti let, tedy pro školní rok 1823/1824, objevil se v pozdějších zápisech údaj o zahájení školní docházky v roce 1823 a odtud pak i rok narození 1817 v katalogu nedělních opakovací hodin z let 1830–1833.

Objevuje se námitka, že učitelé by museli poznat rozdíl mezi skutečným a „papírovým“ věkem Barbory Panklové. Domnívám se, že nemuseli. V obou třídách měli před sebou děti různého věku; v třídních knihách najdeme mezi jejími spolužáky děti o rok mladší i o čtyři roky starší, navíc – podle pamětníků – patřila mezi svými vrstevníky k urostlejšíím.¹⁰

Z uvedeného vyplývá, že za jediný nezpochybnitelný údaj ve školních knihách lze považovat zaokrouhlený věk sedmi let při zápisu Barbory Panklové do školy v roce 1826, kdy dosáhla šesti let.

Pobyt Barbory Panklové ve Chvalkovicích

Vedle údajů školních knih je druhým argumentem pro podporu názoru, že Barbora Panklová byla nejméně o dva či tři roky starší, než udává její křestní zápis, věta z dopisu, který Božena Němcová napsala asi v roce 1855 neznámému adresátu (údajně příteli Hanuši Jurenkovi). Ve fragmentech jej publikoval v roce 1862 Jan Erazim Sojka¹¹ a Němcová v něm líčí svůj chvalkovický pobyt: „Tu dobu, nebylo mi ještě zcela třináct let, přišla jsem do Chvalkovic... k správčům do stravy, k učitelce do šití a k učitelovi, abych se učila fortepiánu a němčině“. Všichni její životopisci a badatelé přitom kladou příchod Panklové do rodiny správce chvalkovického dvora Augusta Hocha k roku 1830, aniž by zapochoybovali o jeho správnosti.

Nebylo by to nijak důležité, pokud by nevyvozovali z údajného příchodu Barbory Panklové do Chvalkovic v roce 1830 a výše uvedené věty v jejím dopisu o tom, že jí tehdy nebylo ještě 13 let, závěr, že se narodila roku 1817. Podle Sobkové je „tento dopis závažným pramenem, v němž Božena Němcová sama přináší informace o svém stáří. Říká, že v srpnu 1830 jí bylo necelých třináct let“.¹² To je ovšem mystifikace – Němcová nic takového neříká, taková slova jí do pera vkládá sama Sobková, která však přesto považuje tyto údaje „za neobjektivnější informaci o stáří Boženy Němcové.“ S tím nelze souhlasit: pokud má být tato věta neobjektivnějším a nejprůkaznějším důkazem, pak nikoliv o jejím věku. Jestliže Božena Němcová psala onen dopis v době, kdy prokazatelně¹³ znala datum svého narození v únoru 1820, pak v něm neudává rok svého narození, ale dobu příchodu do Chvalkovic, kterou musí být přelom let 1832/33.

¹⁰ PLESKAČ, K. *Ratibořická idyla. Ke stému výročí narození Boženy Němcové*. Praha: B. Kočí, 1920, s. 33.

¹¹ SOJKA, J., E. *Naši mužové: biografie a charakteristiky mužův slovanských*. Praha: A. Renn, 1862, s. 515.

¹² SOBKOVÁ, H. *Tajemství Barunky Panklové. Nové úvahy o narození a původu Boženy Němcové*. Praha: 1991, s. 31.

¹³ Viz např. zmíněný dopis synu Karlovi do Zaháně z 5. 6. 1860 či náčrt vlastního životopisu zasláný W. W. Tomkovi, navíc měla již od roku 1837 k dispozici křestní list.

Nikdo zatím nepředložil jediný doklad o chvalkovickém pobytu Barbory Panklové již v letech 1830–1833. Informace o tomto jejím životním období pocházejí výhradně od ní samé. Jak však tento notoricky opakovaný časový údaj vznikl? V nejstarším životopisu Němcové od Jana Erazima Sojky z roku 1859 se můžeme dočíst, že se odebrala do Chvalkovic, když „dostoupila roku třináctého“.¹⁴ Jenže Vítězslav Hálek v nekrologu Boženy Němcové Sojkova slova chybně interpretoval tak, že Němcová svůj pobyt ve svém třináctém roku, tedy v roce 1833, ukončila.¹⁵ Vincenc Vávra pak usoudil, že do Chvalkovic tudíž přišla v roce 1830, kdy ukončila školu.¹⁶ Od Vávry převzali tento údaj, ještě „upřesněný“ o prázdninový měsíc srpen, další autoři. Opakují jej dodnes.

I když datování příchodu Boženy Němcové do Chvalkovic jednoznačně prokazují spisovatelčina výše uvedená vlastní slova, k jejich potvrzení lze uvést i další argumenty. Za nejpřesvědčivější považují případ praktikanta Leopolda Weisfloga, kterému podle slov Němcové bylo v době jejího příchodu do Chvalkovic asi 17 let. Weisflog, synovec Augusta Hocha, se narodil 26. září 1815¹⁷, takže 17 let mu bylo na podzim roku 1832, kdy byl také přijat do služeb náchodského panství¹⁸. Říká-li Němcová ve vzpomínkách na chvalkovický pobyt, že při svém příchodu tam již Weisfloga zastala, nemohla do Chvalkovic přijít dříve než koncem roku 1832.

Nelze také přijmout názor H. Sobkové a M. Ivanova, že Barbora byla z Panklovy rodiny jediná, komu se dostalo možnosti pobývat u Hochových. Podle pamětníků tam rodiče posílali i její bratry¹⁹, tuto informaci však oba autoři ignorují.

Závěr

Po tom, co bylo v předchozím řečeno, považuji za zbytečné zabývat se mýty o tajemném, údajně šlechtickém původu Boženy Němcové, dokládányi jakousi mimořádnou přízní vévodkyně Zaháňské, jež zejména zásluhou Heleny Sobkové, Miroslava Ivanova a dalších prosáklý hluboko do českého literárního a mediálního prostředí. A to i přesto, že je vyvrací sama Němcová, když v dopisu synu Karlovi z 24. července 1856, v němž reagovala na pomluvy ohledně jejích a manželových politických aktivit, které se donesly vévodkyni Dorothee Zaháňské a hraběti Schulenburgovi, napsala: „A konečně, jestli to hrabě a kněžna vědí, co z toho? Dali a dají mi kdy něco? A co oni mi mají co poroučet, jaktěživi mi nic dobrého neprokázali... Jestli otci čeho udělali, on si to musel trpce vysloužit, chudák, a obětoval ve své povinnosti život a nám nezanechal ani krejcaru, na němž by Ipěla nepoctivost; – a mně dokonce (tj. „už vůbec“) vrchnost nic nedala, já jim nemusím být za nic vděčná“.²⁰

¹⁴ SOJKA, J., E. Božena Němcová. *Jasoň*, 1, 1859, str. 1–3, 10–11.

¹⁵ HÁLEK, V. Božena Němcová. *Národní listy*, 22. a 24. ledna 1862.

¹⁶ VÁVRA, V. Božena Němcová. *Pokus životopisný*. Praha: J. Otto 1895, s. 27.

¹⁷ Archiwum Państwowe w Zielonej Górze. Fond Evangelická fara Zaháň, matrica křtů 1800–1853.

¹⁸ Státní oblastní archiv v Zámrsku. Fond Velkostatek Náchod (neuspořádaný), sign. 1489.

¹⁹ KULÍŘ, B. Reální podklad povídek Boženy Němcové z Náchodska. In *Božena Němcová 1820–1862*. Sborník statí o jejím životě a díle. Náchod: 1912, s. 16–53.

²⁰ ADAM, R. Datum narození a původ Boženy Němcové ve světle její korespondence. In *Božena Němcová – jazyková a literární komunikace ve středoevropském kontextu*. Praha: FF UK v Praze, 2007, s. 115–121.

Slova Němcové považují za nevymluvnější doklad neudržitelnosti hypotéz a domněnek o údajném starostlivém zájmu vévodkyně Zaháňské o Barboru Panklovou a na jeho základě vyfabulovaném adoptivním rodičovství manželů Panklových. Za datem narození Boženy Němcové a jejím původem není třeba hledat záhady či tajemství.

Dotazy zaslané jazykové poradně v období distanční výuky

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: distanční výuka, jazyková poradna, e-maily, dotazy, tazatelé, učitelé, žáci

Keywords: distant teaching, language consulting service, emails, enquiries, enquirers, teachers, pupils

Enquiries Sent to the Language Consulting Service during the Time of Distant Teaching

Príspevek analyzuje některé dotazy zaslané e-mailem do jazykové poradny v období distanční výuky týkající se školské jazykové výchovy. Zaměřuje se především na ty, z nichž je zřejmé, že výukový materiál nebo úkoly zaslané žákům jsou nevhodně formulované, zkratkovité nebo zavádějící, a dále na ty, v nichž tazatelé polemizují s řešením učitele.

Od r. 2011 udílí jazyková poradna rady pouze po telefonu. Pokud jde o dotazy vznesené prostřednictvím e-mailu, dostávají tazatelé automatickou odpověď, v níž jsou poučeni o fungování jazykového poradenství ÚJČ. Výjimkou jsou e-maily, v nichž tazatelé žádají o placenou odpověď, a dotazy, které se týkají (někdy údajných) nedostatků v Internetové jazykové příručce, popř. jejího doplnění, jen zřídka jiné.

V období od 16. 3. 2020 do 3. 5. 2020, kdy její pracovníci nebyli fyzicky na svém pracovišti přítomni, poradna konzultace prostřednictvím e-mailu obnovila. Protože jsme pracovali z domova, a tudíž jsme neměli k dispozici mnohé příručky, do kterých v poradenské místnosti můžeme nahlédnout, ani jsme se nemohli o problematických dotazech poradit na pravidelných poradách našeho oddělení, kolektivně jsme některé z dotazů konzultovali na stránce speciálně k tomuto účelu vytvořené na googlu disku.

Za tu dobu nám bylo zasláno cca 550 e-mailů, některé z nich obsahovaly i více dotazů. Jak známo, v březnu byla na všech typech škol přerušena docházka a byla zahájena distanční výuka. Právě v té době větší měrou využili poradenské služby také učitelé¹, žáci či jejich (pra)rodiče. Tento příspěvek je zaměřen právě na dotazy týkající se školní jazykové výchovy.² Zahrnula jsem do něj nejen ty dotazy, z jejichž

¹ V příspěvku, pokud neptáje o dotaz, z něhož bylo zcela zřejmé, že šlo o učitelku, nebo učitele, používám generické maskulinum.

² Nelze pochopitelně vyloučit, že by některý z dotazů byl položen, kdyby fungovala telefonická poradna.

formulace bylo jednoznačně zřejmé, že se jí bezpochyby dotýkají (např. *jsem učitelka češtiny a ráno jsme s kolegyní diskutovaly o problému slovního druhu ve spojení paní Jánská; mám dotaz na učivo 4. třídy ZŠ.; v rámci písemné práce jsme měli vytvořit morfologický rozbor slova zavšívít*), ale i ty, z nichž to bylo možno usuzovat. Takové e-maily obsahovaly žádost o určení slovního druhu, morfologických kategorií, větného členu, druhu vedlejších vět, kořene slova, ... Těžko lze předpokládat, že by takto zaměřené dotazy s jazykovou výchovou spjaty nebyly. Někdy to bylo potvrzeno i v děkovném e-mailu (např. *Velmi děkujeme za radu. Jednalo se o úkol, který dostala dcera mojí kolegyně, která je v 7. třídě. Protože jsme si nad tím lámali hlavu všichni v práci, obrátila jsem se na Vás.*). Z něho zároveň mnohdy i vyplynulo, zda dotaz položil učitel, nebo někdo jiný.

Ze všech obdržovaných e-mailů se 77 týkalo školské tematiky a ty obsahovaly 112 dotazů. Nejvíce dotazů se vztahovalo k syntaxi (42), následovala morfologie (28), lexikologie (18), pravopis (10), slovtvorba (9), hláskosloví (2), ostatní (3).

Jen malá část tazatelů se obrátila na poradnu dvakrát, vícekrát jen výjimečně (jedna tazatelka čtyřikrát, vždy žádala o určení druhů vedlejších vět). Většina e-mailů obsahovala pouze jeden dotaz, málokdy jich bylo více. V tom případě však šlo převážně o stejné jevy (určení větných členů v několika větách, stanovení slovního druhu u více slov). Za celou dobu jsme obdrželi pouze jediný, v němž žákyň žádala o kontrolu celého domácího úkolu, z něhož, jak uváděla, byla zoufalá a jehož zadání znělo (doslovný přepis): *Provedte rozbor použitých jazykových prostředků (Vyberte všechna slova, věty, spojení, která jsou nějak slohově zabarvená a označte, jak jsou zabarvená. Rozbor žáci měli provádět v úryvku z Osudů dobrého vojáka Švejka. Žákyni jsme vysvětlili, že posláním jazykové poradny není kontrola a vypracovávání domácích úkolů. Bylo jí však nabídnuto, aby vybrala jen několik konkrétních problematických jevů, s nimiž si skutečně neví rady. Kontaktovala nás poté ještě dvakrát, jednou se 7 výrazy, podruhé s 5. Připomínku lze mít k zadání: je příliš obecné, chybí odkaz na pasáž z příslušné učebnice nebo na jiné zdroje (pokud to nebylo předmětem e-mailu). Ne příliš vhodné se jeví spojení: označte, jak jsou zabarvená.*

Některé dotazy byly zcela překvapivé, svědčící o základních neznalostech žáků (např. *v rámci domácí přípravy na přijímací zkoušky na SŠ jsme dnes narazili na dvě otázky, se kterými si nevíme rady: 1. Obsahují slova „jednou“ a „kolenou“ dvojhhlásku? 2. Lze předložky „v“ a „z“ považovat za slova, která neobsahují samohlásku?*), bohužel i učitelů: *Prosím o vyjádření ohledně číslovek. Pracuji s dětmi v rámci distančního vzdělávání na internetových stránkách zaměřených na češtinu a narazila jsem na problém. Uvedené stránky vykazují v textu jako číslovky také čísla. Uvedu příklad: Narodil se v 19. století. (číslo 19 uvádějí jako číslovku v psaném textu). Slovní druh číslovky jsou ale slova číselného významu. Upozornila jsem na chyby i s vysvětlením, ale autoři stránek si tvrdí stále své. Prosím o Vaše vyjádření. O den později přišel dotaz, z něhož bylo zřejmé, že má souvislost s názorem učitelky z předchozího e-mailu: *Prevádzkujem stránku www.grammar.in, kde je niekoľko cvičení a jedno z nich je, určit číslovky. Ak mám vetu: „V 17. století se stalo to**

a to...“ *Je 17. brané ako číslovka? Ak to nie je číslovka, aký slovný druh to je? Po našej odpovedi, že 17. je skutočne číslovka, pretože tento slovní druh lze zapisovat jednak slovně (sedmnáctý), jednak číslicemi (17.), následovala tato reakce: Ďakujem za odpoveď. Jedna pani učiteľka, čo učí vyše 20 rokov, ma presviedčala o opaku. Aj majster tesár sa občas utne.*

Pokud lapsus vyučujúciho sďeloval rodič (ve vďeť *Dospělé osoby dohlížely na děti, které dělaly nebezpečné pokusy* je prý podle profesorky náležitá podoba dohlíželi), je těžko prokazatelné, zda jde o hlubokou neznalost vyučujícího, nebo pouze o chybnou opravu. Totěž platí i o dotazu: *Přestože jsem na Vašich webových stránkách nalezl požadovanou informaci, obracím se na Vás s prosbou o potvrzení správnosti, že slovo strážce, obdobně pak i poradce, správce atd. je rodu mužského životného. Dle vyučujícího pedagoga mého syna je slovo strážce rodu mužského, ale neživotného.*

Karanténni doba byla výjimečná i tím, že učitelé nejen zadávali úkoly z učebnic, cvičebnic, pracovních sešitů, ale využívali i různých internetových stránek a připravovali vlastní přehledy učiva, pracovní listy a cvičení. Ne vždy byly jejich vlastní texty a zadávané úkoly vhodně zformulované, někdy byly vyloženě defektní. Viz např. *Nevím si rady s tímto úkolem a prosím o vyjádření: O které jazykové prostředky se jedná: a) pozemský, přzemní tvor; byli plukovníky a křídelnými pobočníky, profesory, řediteli bank a železnic anebo přednosta úřadu; b) nehezkeho člověka; přzemní tvor; nedůstojnou partii; c) jako v opojení; d) sličnou; křídelnými pobočníky.* Po naší odpovědi, že je třeba dotaz upřesnit, zejména uvést kontext, ve kterém byly použity, jsme obdrželi tento e-mail: *Bohužel nemohu nic rozšířit ani dodat výchozí text. Tento úkol dostala netař k vypracování na dobu „koronavolna“ (zvláštní termín, leč cituji). Jsem učitelka ČJ, proto se na mě obrátila. Postrádám úplně stejné to, co jste mi napsala. Kontext, jaké jazykové prostředky konkrétně, co pojmenovat... Vypadá to, že tato slova by se mohla objevovat v románu Anna Kareninová. Po zadání do vyhledávače mi to vyjelo. V prvním úkolu snad gradace, ale taková podivná, ve třetím přirovnání a ve čtvrtém archaismus? Druhý opravdu nevím. Učím již 30 let a s takovým zadáním jsem se doposud nesetkala.*

Někdy byl výklad příliš strohý, a tudíž vedl u žáků nebo rodičů k pochybnostem. Dotaz jsem upravila a zkrátila, protože tvary ve všech pádech byly umístěny na jednotlivých řádcích: *Syn dostal ve škole za úkol nastudovat skloňování číslovek sto a tisíc. K tomu dostal vypracovaný pracovní list, jehož obsahem bylo také: Číslovka STO – máme dvě možnosti: skloňujeme podle vzoru město, neskloňujeme vůbec: ... sto korun, sto korun; sta korun, sto korun; stu korun, sto korunám* (následovaly tvary v dalších pádech). Podobně bylo zpracováno poučení o skloňování číslovky tisíc. Tazatelka dodala svoje tabulky, v nichž jsou tyto číslovky pouze sklonné, a žádala o naše stanovisko. Nedorozumění by se bezesporu předešlo, kdyby byl výklad zpřesněn tak, že číslovka *sto* se skloňuje podle vzoru „město“, *tisíc* podle vzoru „stoj“, a poté bylo připojeno poučení o tom, jak se tyto číslovky chovají ve spojení s počítaným předmětem.³

³ K tomu viz *Český jazyk a literatura*, 63, 2012–13, s. 246–247.

Zajímavou korespondenci jsme vedli s žákyní, která se ptala na to, zda ve spojení *Frantovi bratři* je adjektivum shodný, nebo neshodný přívlastek, a přiklápěla se k druhé alternativě. Po odpovědi, že jde o přívlastek shodný, napsala: *Děkuji za rychlou odpověď. Ale přesto mi není jasné, proč Frantovi je přívlastek shodný. Brala bych to také tak, ale zmátla mě pomůcka od paní učitelky, kterou vám posílám, kde se píše, že v přívlastňovacích spojeních – Aniččina maminka je přívlastek neshodný.* Do té pomůcky jsme nahlédli. V první části pojednávala o přívlastku shodném, v druhé o neshodném. Výklad o tomto typu přívlastku byl velmi podrobný i celkem návodný. V pasáži o přívlastku neshodném byla však i tato formulace: „V přívlastňovacích spojeních jej [přívlastek, IS] lze vložit i před jméno: *maminka Aničky* i *Aniččina maminka*. Před jménem stojí také v některých ustálených spojeních: *z mrtvých vstání, na nebe vzetí, před slunce východem*.“ Není divu, že tento úsek tazatelku zmátl a že na základě něj považovala ve spojení *Frantovi bratři* adjektivum za přívlastek neshodný.

Domácí úlohy vytvořené učitelem (nebo zkopírované z nějakého zdroje) se týkal i tento dotaz: *Můj bratr, který chodí do 3. třídy, dostal úkol, viz příloha. Nedokážeme nikdy přijít na to, jak by to mohlo být, ptal jsem si i lidí na internetu, ale bohužel jsem se nic nedozvěděl.* Úkol zněl: *Poznáš, co mezi obrázek nepatří? Zakryj si to a urči slovo nadřazené pro zbývající skupinu obrázků.* Na prvních čtyřech obrázcích byly jasně rozpoznatelné housle, notový klíč, nota a visací zámek, i proto, že nic jiného na nich nebylo. Poslední se předchozím vymykal: byl neostrý, rozmazaný, v pozadí zdál se být zámek, před ním stromy, nad ním putovaly mraky, byla tam cesta, květiny... Jedna kolegyně si všimla, že v popředí lze vidět někoho, kdo drží (snad) flétnu. Pokud tomu tak skutečně bylo, je zřejmé, že mezi obrázky nepatří ten, na němž je namalován visací zámek, a že nadřazeným slovem je *hudba*. To je však výraz abstraktní; děti v tomto věku jako nadřazené výrazy stanovují výrazy konkrétní (*stůl, židle, skříň... – nábytek; houska, rohlík, chléb... – pečivo; housle, klavír, flétna... – hudební nástroje* atp.), a proto i z tohoto hlediska je úkol obtížný, ba vadný.

Jednu skupinu tvořily dotazy, v nichž rodiče/prarodiče či sami žáci měli výhrady vůči opravám učitelů nebo jejich řešení zadaných úkolů, popř. vůči řešení uvedenému v klíči (viz i výše). Někdy se do řešení zapojila i širší rodina či kolegové na pracovišti: *Kluk se dostal do sporu s babičkou při řešení domácího úkolu. Přeli se o to, jaký slovní druh je slovo KOLIK. Babička a i paní učitelka tvrdí, že prý číslovka. Já našel na netu i fundované názory, navíc podpořené i v knižních vydáních, že patří mezi příslovce, a do toho mi můj švagr poslal přepis ze Slovníku spisovné češtiny, že je to zájmeno. Pomohli byste mi s rozřešením? Případně, zda je možno více variant zároveň?*

Výraz *kolik* je jeden z mnoha příkladů slov, u nichž byla slovnědruhovú charakteristika ve slovnících přehodnocena. Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ) ho řadil k číselným zájmenům, např. *kolik je hodin?*, v některých spojeních má podle něj platnost částice, např. *Kolik škody jsi mi natopil!*, a číslovky neurčité (v tomto významu je toto užití hodnoceno jako obecněčeské, tedy nespisovné). Slovník spi-

sovné češtiny (SSČ) slovo *kolik* označuje už jen jako číslovku. Kvůli úspornosti je za heslovým slovem připojena zkratka *zájm. čísl.*⁴ Možná i z toho pramenil jeden z názorů, že jde o zájmeno. Je však třeba dodat, že celkové zpracování tohoto hesla budí dojem, že existují číslovky tázací a vztažné.⁵ Doporučujeme v souladu i s učebnicemi češtiny výraz *kolik* řadit mezi číslovky, a to neurčitě.

Pochybnosti měl i tento tazatel: *Obracím se na Vás s prosbou o vyjádření k řešení domácího úkolu, jak ho předložila učitelka českého jazyka a kde je podle mého názoru několik chyb (jak vyplývá i z přiloženého výkladu v literatuře). Proším o Vaše laskavé vyjádření ke správnosti tabulky vypracované učitelkou – nejsem jediný, kdo má pochybnosti o správnosti údajů v tabulce.*

Tabulka obsahovala správné řešení domácího úkolu, z níž bylo zřejmé, že žáci u vybraných slovesných tvarů měli určovat osobu, číslo, způsob, čas a stanovit, zda jde o tvar jednoduchý, nebo složený. Obsahovala i učitelčiny poznámky, mj. o tom, jak se tvoří tvary minulého času, a že i když se ve třetí osobě nepoužívá tvar slovesa *být* (v minulosti běžný – *myslel jest*), stále jde o složený tvar. Tazatel zároveň předložil oskenované dvě stránky Havránkovy–Jedličkovy Stručné mluvnice české (1994) pojednávající o tvarech jednoduchých a tvarech složených. Třebaže autoři explicitně nesdělují, jak je to s tvary 3. osoby minulého času, z příkladů může čtenář vyvodit, že je přičleňují ke tvarům jednoduchým.

Dotazy na stanovení jednoduchých a složených tvarů nepatří v poradně k ojedinělým. Zdá se, že školní praxe je v určování 3. osoby minulého času rozkolísaná, možná i vinou toho, že v učebnicích nepanuje jednotu. Ta nepanuje ani mezi lingvisty, např. J. Kostečka se na stránkách Asociace středoškolských češtinářů (v rubrice Poradna, <https://www.ascestinaru.cz/poradna-asc-ke-slozenym-tvarum-slovesnym/>) kloní k tomu, aby se k těmto tvarům přistupovalo z hlediska synchronního a považovaly se za jednoduché, kdežto jiní k nim přistupují ze systémového hlediska, a tudíž je chápou jako složené. Tato nejednotnost vede k jedinému řešení: tento typ neurčovat/neprobírat, a nezatěžovat tak žáky jevy (alespoň na základní škole)⁶, které jejich jazykovou kompetenci nijak nezvýší.

Názor odlišný od učitelova zazněl též v tomto e-mailu: *Proším o pomoc s určením slovního druhu u slova ABYCHOM ve větě: Je opravdu velmi nutné, abychom všichni dodržovali pravidla silničního provozu. Dle mého názoru jde o spojku, učitel češtiny opravil na sloveso.* V SSIČ nalezneme tuto informaci: „sp. podřadící (se slovesem v podmiňovacím způs. j. 1. abych, 2. abys, ve spoj. se zájm. abys ty, aby tys, aby ses, aby sis, 3. aby, mn. 1. abychom, 2. abyste, 3. aby)“, SSČ uvádí pouze heslové *aby*, o jiných tvarech se nezmiňuje, a řadí ho ke spojkám. Tím, že je tato

⁴ To, že slovníkové údaje někteří uživatelé nedokážou správně dešifrovat, není nijak neobvyklé.

⁵ **Kolik** zájm. čísl. (v 2., 3., 6., 7. -a) 1. (expr. kolikpak) táz. vyj. *otázku po počtu n. množství* kolik máte dětí?, kolik je hodin?, kolikpak je ti let?, *jak jsi stár*; kolik to stojí (peněz)?, 2. vz. *připojuje vedl. větu, zvl. přísl. způs. vyj. míru (často souvzt. s tolik)* udělej (tolik), kolik stačíš, neměj ani tolik (peněz), kolik potřeboval, 3. neurč. *hovor. několik* (syn) nespal kolik nocí, [x] kolik hlav, tolik rozumů, (pořek.).

⁶ Na základní škole jsem měla vynikajícího češtináře, ale o rozlišování jednoduchých a složených tvarů jsem se dozvěděla až na vysoké škole.

spojka součástí kondicionálního tvaru, je stanovení slovního druhu opravdu sporné. Rozhodně nelze zcela striktně stanovit, že jde pouze o sloveso, nebo naopak jen o spojku. Nejpřesnější by bylo uvést, že *aby* vzniklo spojením *a + by*. Toto pojetí je výhodné v tom, že žáci při určování slovesných kategorií či přísudku neopomenou z výrazů *abych, abys, aby, abychom, abyste* vyjmout část *bych, bys, by, bychom, byste* a připojit ho k přičestí činnému.

Distanční výuka se od té běžné vyznačovala i tím, že žáci kromě samostudia příslušných pasáží v učebnicích a vypracovávání domácích úkolů, byli i „na dálku“ zkoušeni. Těžko lze z jednotlivých dotazů odhadnout, zda šlo o úkol, nebo o hodnocený test. Díky odpovědi jsme se to dozvěděli o tomto zadání (a taky to, že tazatel oslovil dvě učitelky a ty se ve svém názoru neshodly): *Prosím o radu ohledně podstatných jmen pomnožných. Dcera má z následující sady podstatných jmen vybrat řádek, na němž není žádné podstatné jméno pomnožné:*

*povodí, práce, rozpaky, nádraží, knedlíky
silnice, neštovice, kadeřnice, světlo, průmysl
vinice, železnice, úplavice, světlice, vánice*

Na prvním řádku je pomnožné substantivum (*rozpaky*), na třetím žádné. Sporný se jeví druhý. Výraz *neštovice* může totiž označovat jednak nemoc, pak je to pluralium tantum, jednak jen puchýřek, pak je to jméno užívající se v obou číslech.

Z dosavadního přehledu je zřejmé, že dotazy, v nichž bylo učitelovo řešení zpochybňováno, se týkaly především morfologických jevů. V ostatních oblastech, zejména v syntaxi, se tazatelé většinou pouze informovali na správné řešení. Některé z dotazů, zejména těch, jejichž řešení či vysvětlení nebylo zcela triviální, využijí pro budoucí příspěvky do rubriky Jazyková poradna.

Bohužel se i ukázalo, že některé jevy, na něž byly dotazy vznesené a jež vycházely převážně z úkolů, neodpovídají věku dětí, ať už je zadal učitel sám, nebo byly z učebnice. Mezi takové lze bezesporu zařadit: Proč se píše ve slově *ředkvička* písmeno *d* (2. třída, dotaz od maminky, proč se píše *d*, s doplňující otázkou, jak způsob psaní synovi vysvětlit). Původ slova nepomůže, protože tím je latinský výraz *radix*, tj. kořen. Dětem tedy nezbývá než si náležitě pravopis zapamatovat.

V pracovním listu pro 6. třídu měli žáci náležitě zapsat spojení *PENZION DŮM U HADA (sic!)* (dotaz od babičky-učitelky). Řešení není vůbec jednoduché a je navíc dvojitý, závisející na věcných znalostech: 1. Pokud už existuje *dům U Hada* a ten začal sloužit jako penzion, tak je náležitý zápis *penzion Dům U Hada*, 2. pokud tento dům neexistoval ani neexistuje, pak *penzion Dům u hada*. Výraz *penzion* a ostatní výrazy pojmenovávající ubytovací nebo stravovací zařízení se podle Pravidel českého pravopisu píšou s malým písmenem.

Distanční výuka a její reflexe v jazykové poradně ukázaly mj. to, že přehledy učiva i zadávané úkoly nebyly vždy dobře a jednoznačně formulované nebo jednoznačně řešitelné a náležitě opravené. Byla to však situace zcela nová. Mnozí z učitelů jsou zároveň rodiči, a tudíž učili nejen své žáky, ale i své děti a zvládat

obojí bylo bezesporu i časově náročné. Daleko méně času zabere oprava, kdy učitel pouze podtrhává chyby na papíře a v hodině náležitě řešení probere a zdůvodní, než když musí opravovat a komentovat texty psané na počítači nebo oskenované a poté opravené posílat jednotlivým žákům.

Na úplný závěr jeden úsměvný dotaz: *Dobrý den, učím se s vnučaty ČJ, který pražský mgr. vymyslel dobytek jako neživotný.* Tento dotaz jen potvrzuje, že mnozí dospěli nechápou, že životnost je ryze mluvnická kategorie a že ji je třeba odlišovat od přirozené živosti (srov. *pást dobytek* = 4. p. sg., vzor hrad).

Literatura

ADAM, R. a kol. *Gramatické rozbory češtiny*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2017.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011.

KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.

Slovník spisovné češtiny. Praha: Academia 1994.

Slovník spisovného jazyka českého. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd 1960–1971.

STYBLÍK V., ČECHOVÁ M., HAUSER, P., HOŠNOVÁ, E. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2007.

Živote, postůj, / tohle je jistě ta chvíle chvíl, (...) Několik zastavení nad životem a dílem Františka Hrubína (1910–1971)

Iva Málková, FF OU

iva.malkova@osu.cz

Klíčová slova: František Hrubín, česká literatura, XX. století, poezie, próza, drama, film, korespondence

Keywords: František Hrubín, Czech literature, 20th century, poetry, prose, drama, film, correspondence

***Živote, postůj, / tohle je jistě ta chvíle chvíl, [...]* (Life, wait a little, this certainly is the while of all whiles)**

Some Remarks on the Life and Work of František Hrubín (1910–1971)

We bring back memories of František Hrubín, the writer and his work, in the context of his life of a poet, translator, playwright and author of prose. The memories are also put in the context of literary works and authors and film-makers of the period from the thirties to the sixties of the 20th century. We mention mainly contacts with J. Hora, F. X. Šalda, E. F. Burian, K. Kraus, O. Krejča, O. Vávra, E. Frynta, J.Trnka. Connections to the work of J. Zahradníček, M. Kundera, J. Topol, V. Linhartová, J. Škvorecký, etc. are also being considered. Central point of tracking the memories is their common topic (for example enchantment with life, continuation of a family line, having a child) and means of artistic creation typical for František Hrubín (for example metaphors, blending real and mythical time).

Když otevírám semináře vztahující se k české poezii a osobnostem, které nepřehlédnutelně zasahovaly do její povahy ve dvacátém století, jsem v posledních letech napjata, protože mnohá, pro mou generaci ikonická jména – např. Nezval, Závada, Hrubín, Kolář, Kainar – se proměnila v zapomínaná. Když nechci lamentovat, ale přesvědčovat, že např. František Hrubín je autorem, který je přirozenou součástí českého kulturního života, začnu s popěvkem: *Rozvíjej se poupátko...*, studenti se začnou usmívat, že tohle znají, když začnu recitovat: *Narodil se chlapeček, malý, jak tvůř paleček...*, pak se někteří usmívají dále, protože jsem je přenesla do okamžiků dětství, ale jen jednotlivci jsou s to identifikovat, že slova k titulní písni s melodií Dalibora Č. Vačkáře pro pohádku *Pyšná princezna* (1952) napsal František Hrubín, že říkadlo, poprvé vydané v roce 1949 s obrázky Heleny Zmatlíkové, patří stejnému autorovi.

Když to vezmu z té lepší stránky, můžeme říct, že tvorba básníka pro dospělé i pro děti, dramatika, prozaika, scénáristy Františka Hrubína zlidověla. Když budu přemýšlet dále, pak docházím k jistotě, že není od věci připomínat jeho osobnost, široké tvůrčí spektrum, do kterého zasáhl a které zasáhl, a beletristické texty s ním spojené.¹

Ústředním tématem dnešního návratu k Františku Hrubínovi bude nezlomná touha zachycovat v různých literárních druzích a žánrech chvíle života, které přinášejí úžas (někdy bolestně zraňující, častěji – pokud jsme rádi okouzlování – stoupající ve strmé vertikále), a vedou k hlubokému poznání lidské existence.

Když v roce 1933 vydal Hrubín svou první básnickou sbírku, obsahovala její poslední báseň závěrečnou strofu: *Živote, postůj, já jsem tvůj, / mám ústa, oči, noc a řeku, / miluji, vidím, hořím, teku, / radostem pláč můj obětuj, / na čelo polož vrásku k vrásce, / dej rty mé nocím, smrt mou lásce!*² Triadvacetiletý básník otevřeně, s emoční exaltací oslovuje život a cele se mu oddává. V roce 1961, deset let před svou smrtí, na počátku vrcholného tvůrčího desetiletí, po zkušenostech, jež proměnily a zatížily jeho život v letech padesátých, otevírá sbírku *Až do konce lásky* citací těchto veršů a navazuje zralou reflexí: *Živote, postůj, / tohle je jistě ta chvíle chvíl, / všechno, co jsem do tebe zasil, všechno, pro co jsem žil, / pro tuhle chvíli zrálo – živote, postůj tedy, / všechno vidím jako poprvé, jako naposledy.*³ Okouzlení a neuhastitelné očekávání zázraků života v nich trvají.

Hrubín se ocitá během svého tvůrčího života v několika kontextech. Když publikuje svou první sbírku (1933, *Zpíváno z dálky*) je kritikou srovnáván s poezií a výrazem Jana Zahradníčka, je čten a vykládán jako výrazný autor spirituální lyriky. Josef Hora v recenzi prvotiny postihl některé trvalé rysy básnickovy poezie: „*sytot zvuku a nepadělanou něhu*“.⁴ F. X. Šalda o Hrubínovi napíše: „[...] je suverén, díky své hůlce kouzelnické, která sluje metafora. Hrubín dovede napsat magické verše zaměřené krásy, dovede být svůdný do mámivosti, melodický do úplného zjihnutí“.⁵

¹ Srovnej například: MÁLKOVÁ, I., ŘEHÁK, D. *Tvůrčí osobnost Františka Hrubína. Bibliografie*. Brno: Host, 2009.

² HRUBÍN, F. Slzy sv. Vavřince, Zpíváno z dálky. In HRUBÍN, F. *Básně*, MÁLKOVÁ, I. (ed.), Brno: Host, 2019, s. 44.

³ HRUBÍN, F. Srpnové poledne, Až do konce lásky. In HRUBÍN, František. *Básně*, Česká knižnice, MÁLKOVÁ, I. (ed.), Brno: Host, 2019, s. 245.

⁴ jh [HORA, J.]. Dva básníci. *České slovo*, 25, č. 278, s. 13, 26. 11. 1933.

⁵ ŠALDA, F. X. Pohled na naši nejnovější produkci lyrickou. *Šaldův zápisník*, 6, 1933–1934, s. 30–31.

Během druhé světové války připraví František Hrubín sbírku *Říkejte si se mnou* (1943), okouzlí malé čtenáře a jejich rodiče, a je vřazen mezi nepřehlédnutelné tvůrce dětské poezie. Aspekt dítěte se stane trvalou součástí jeho tvorby. Po válce je osloven E. F. Burianem, na zakázku píše pro jeho D 46 *Jobovu noc* (1945), v ní využívá všechny své doposud rozvinuté schopnosti – jako překladatel divadelních her, jako překladatel poezie (sbírka *Paul Verlaine* vychází v jeho přebásnění až v roce 1947), jako lyrický básník prokazuje další schopnost, napsat i příležitostnou politickou poezii.

Zlom v Hrubínově tvůrčím životě nastává vydáním *Hirošimy* v roce 1948 (volí pro svou poetiku nové básnické prostředky, zmnožuje podobu básnického subjektu) a po vydání (zdrčující kritika Jiřího Hájka vřazující sbírku mezi texty s náladou *dědiců tradic německého fašismu, či amerických zbrojařů a bankéřů*⁶) je prakticky exkomunikován ze společnosti spisovatelů. *Hirošima* však obsahuje básnické prostředky a Hrubín v ní uplatňuje postupy, které poté poznáme v jeho vrcholných básnických skladbách, v *Romanci pro křídlovku* (1962) a v *Lešanských jesličkách* (1970).

Čas historický se prostupuje s časem mytickým, jedinečné chvíle lidského života se dotýkají událostí, které patří k pradávným příběhům z bájných či biblických vyprávění. Okamžiky individuálního života, pocity, postřehy, paměť výlučného básnického JÁ současně a už provždy ponесou znaky podstaty a tajemství lidského života (ať už jej budeme chápat jako trvání rodu, nebo jako existenci lidského druhu).

V padesátých letech se František Hrubín téměř odmlčí, věnuje se tvorbě pro děti, překládá, spolupracuje s filmem,⁷ zachraňuje se vzpomínáním na rodinu a krajinu dětství (*Doušek života*, 1949, *U stolu*, 1958). Samotu, pronásledování a úzkosti, s nimiž se musel opět vyrovnat po vystoupení na II. sjezdu spisovatelů, překonává Hrubín nabídnutou prací (7. p.) dramatika. Pro Národní divadlo napíše a spolu s Karlem Krausem a Otomarem Krejčou připraví drama *Srpnová neděle* (1958).⁸ Tak vstupuje do kontextu divadelní tvorby s tehdy začínajícími autory divadelních her (Pavel Kohout, Milan Kundera, Josef Topol).

V šedesátých letech s Jiřím Trnkou vydávají *Špalíček veršů a pohádek* (1960), Hrubín v něm uceleně představuje tvorbu pro děti v kongeniálním výtvarném doprovodu svého blízkého přítele.

Píše oslavy lásky, života, pocty naplněnému životu završenému smrtí, i nikdy nedořečený bolestiplný úžas ze smrti, která ukracuje život milovaným v *Romanci pro křídlovku*, 1962, *Černé denici*, 1968, *Lešanských jesličkách*, 1970. Na jeho básnickou práci spřízněním reagují (doklady nacházíme například v dochované korespondenci) básníci právě zrození (Karel Sýs, Pavel Šrut, Petr Skarlant). Píše lyrickoepickou

⁶ HÁJEK, J. List Františku Hrubínovi o právu básníků na smutek. *Nový život*, 1949, č. 5, s 71–76.

⁷ Jiří Trnka mu zprostředkovává kontakty a František Hrubín uzavírá smlouvy s Československým státním filmem, aby psal komentáře pro kreslené filmy, veršované komentáře pro loutkové filmy, aby psal dialogy, aby připravoval literární scénáře. Zvláště spolupráce s Břetislavem Pojarem na filmech, které zpracovávaly dobrodružná a verneovská témata, jej jako milovníka příběhů J. Verna těšila.

⁸ Úspěšné drama se stane mj. podnětem pro zahájení spolupráce mezi Františkem Hrubínem a Otakarem Vávrou. Hrubín, Krejča a Vávra spolu napíší filmový scénář k *Srpnové neděli*. Film je dokončen v roce 1960 a excelují v něm Karel Höger, Bohuš Záhorský, Miloš Nedbal, Jiřina Šejbalová, Vlasta Fabiánová, Luděk Munzar, Miriam Hynková.

prózu (*Zlatá reneta*, 1964) a tak se vřazuje do progresivního proudu české epiky (Josef Škvorecký, Arnošt Lustig, Ivan Vyskočil, Věra Linhartová). Přebásňuje pro jeviště Perraultovu pohádku *Kráska a zvíře* (1970). Píše filmové scénáře svých vlastních děl a sleduje jejich realizaci ve filmech Otakara Vávry (filmy *Srpnová neděle*, premiéra 1960, *Zlatá reneta*, premiéra 1965, *Romance pro křídlovku*, premiéra 1966), přijímá ocenění na prestižních zahraničních filmových festivalech, a tak se jako scénárista stává součástí nové vlny českého filmu.

V Památníku národního písemnictví dochovaná, v edicích vydaná korespondence nás znovu vrací k okamžikům, v nichž si byl Hrubín blízký s básníky Josefem Horou, Františkem Halasem, Jaroslavem Seifertem, Janem Zahradníčkem či Jiřím Kolářem. Prostřednictvím dopisů můžeme sledovat i proměny vztahu Františka Hrubína a Václava Černého,⁹ poznáváme, jak si, přes roztržku v padesátých letech, byli vzájemně oddáni s Emanuelem Fryntou, znovu prožíváme souznění, o němž vypovídají dopisy Jiřího Trnky, Eduarda Petišky, Josefa Strnadla, Bedřicha Fučíka. Obrazy svého mládí a sílu přátelství vložil František Hrubín do své esejistické knihy *Lásky* (1967).

Připomeňme si jednu z podob spříznění v úryvcích dopisu, který dostal František Hrubín ke svým šedesátinám, a ty jsou současně potvrzením jeho přístupu k pozemskému bytí.

Drahý Františku,

17. září 1970

[...] Vděčím Ti za velmi mnoho, za chvíle radostného srozumění a ve Tvém básnickém díle i za verše, které jsem bez rozumu a zkušenosti kritizoval. Po všem, co jsem žil i promarnil, jsi přece můj básník a můj František a každý Tvůj krok nese i kus mého života a každé Tvé slovo hájí něco mého. Ať se cokoli dálo, Ty jsi nezměněně miloval život a Tvoje dílo celé stojí na této lásce, je to tak prostě tohle jediné, co má smysl. [...] Vidím Tě, jak se usmíváš tichým venkovským úsměvem a myslíš si svoje a víš. [...]

Tvůj Eman Frynta¹⁰

Rok 1971 uzavírá Hrubínův život, završuje se jeho cesta spisovatele, která začala rokem 1929, kdy publikoval své první verše ve *Studentském časopise*. Poslední Hrubínova práce – překlad / přebásnění Rostandova Cyrana, na níž pracoval i během pobytu v nemocnici v Českých Budějovicích, zůstává nedokončena (posmrtně ji vydává nakladatelství Odeon, v torzu jako novoročenku na rok 1972).

Tvůrčí život Františka Hrubína se v šedesáti letech uzavřel, radostný étos a poselství jeho básnických slov trvají, tak jako vyznání básnického Já z *Romance pro křídlovku*:

⁹ HRUBÍN, F., ČERNÝ, V. *Milý Václave, Milý Františku. Vzájemná korespondence z let 1945–1953*. HAMANOVÁ, R. (ed.) Praha: Torst, 2004.

¹⁰ Citováno podle MÁLKOVÁ, I. *Adresát František Hrubín. Dopisy F. Hrubína, J. Seiferta, J. Strnadla, E. Frynty*. Brno: Host, 2010, s. 257.

[...] Terino, dnes večer odjelas ve voze
se záclonkami. Včera jsi mě sama
políbila na ústa. A ta jediná vložka
tvého polibku rozstříkla se po celé
obloze. Vzhlížím k hvězdám, a kdykoli
usrknu, stáhnou se všechny na mé rty.

Jsem k zbláznění živý. Už dnes je mne víc
o deset, o dvacet, třicet let do budoucna, [...]
už dnes je mne víc
o dny, kdy jásavě utkvím v slunečném
blankytu a tam se rozdrolím v tisícero
píseň, [...]

Je vlhá letní noc,
je v ní všechno, co navěky zastavuje srdce,
všechno, čím člověk vydechne jakoby poprvé,
a je to noc všech nocí, prvně v žití nesu
strašné břímě lásky a smrti současně,
a sladko je mi nést je, navždycky třeba,
i s tím mrazením i s tím šikováním
k dlouhým a drsným bitvám o život ve mně. [...] ¹¹

¹¹ HRUBÍN, F. Romance pro křídlovku. In MÁLKOVÁ, I. (ed.). HRUBÍN, F. *Básně*. Brno: Host, 2010, s. 283–285.

Prozaické debuty Michala Vrby

Erik Gilk, FF UP

erik.gilk@upol.cz

Vrba, Michal. *Prak*. Praha: Argo 2016.

Vrba, Michal. *Kolem Jakuba*. Praha: Argo 2019.

Klíčová slova: česká literatura, polistopadová próza, česká moderní historie, Michal Vrba

Keywords: Czech literature, the prose after November 1989, modern Czech history, Michal Vrba

Prosaic Debuts of Michal Vrba

The article presents a review of the works of Michal Vrba, the writer that recently published his first novel *Prak* (2016) and a series of short stories *Kolem Jakuba* (2019). The novel pictures the complicated problem of police informers' operation and it does so without bias and schematic simplification. With skillful shifting within three periods of time the author built nearly a detective story to keep the reader tensed. Short stories from the second book are interesting for their dark atmosphere referring to the tradition of one stream of Czech historic prose (J. Durych, V. Korner). However, their connection to a common place, the pond Jakub, is rather clumsy.

Prozaik Michal Vrba (1976) je pro většinu čtenářské veřejnosti dosud neznámým jménem. Rodák z Chlumce nad Cidlinou se vyučil v královéhradeckém ČKD a po nástavbě v Novém Bydžově vystudoval obor čeština – občanská nauka na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Po sedmi letech pedagogického působení se živil různými profesemi ve Skotsku, po návratu působil jako dopravní zpravodaj, nyní je obchodním zástupcem malé rodinné tiskárny.

Vzhledem ke svému věku má bohaté životní zkušenosti, přesto se rozhodl lokalizovat svoje první prózy do české historie, převážně dvacátého století. V rozhovoru s Františkem Cingerem pro deník *Právo* (13. 12. 2016) uvedl, že se chtěl ve svých relativně komorních příbězích vyhnout současnosti, kdy vše ovlivňuje množství komunikačních způsobů. Po vlastním vydání sbírky absurdních povídek *Hontolini* (2014), jejíž výtisky rozdál mezi přátele, napsal delší prózu z protektorátního období a začal s ní na prahu své čtyřicítky obcházet nakladatele. Nejprve byl slušně odmítán, ale posléze měl to štěstí, že si jeho rukopis přečetl známý prozaik a redaktor renomovaného pražského nakladatelství Argo Miloš Urban a rozhodl se pro její vydání. K dnešnímu dni tak vyšly Michalu Vrbovi v Argu dvě prozaické knihy, novela *Prak* (2016) a soubor povídek *Kolem Jakuba* (2019), obě s pestrobarevnou pastelovou obálkou od Kateřiny Bažantové. Právě obálkou prvotiny si dovolíme začít naši úvahu nad uměleckou kvalitou Vrbových próz.

Obálce dominuje profil kouřícího, na první pohled sebevědomého muže, jemuž ovšem právě ukápla slza. Kolem něj poletují letáky s hákovým křížem a kovové

matice, v pozadí ujíždí parní vlak a na mužově rameni je zpodobena dívka v modrém se sešitem v podpaždí a s rozsvícenou baterkou v druhé ruce. Můžeme se oprávněně ptát, co mohou mít všechny tyto prvky společného. A především: jak spolu mohou souviset „klukovská zbraň na čtyři“, jak ji známe z křížovek, a nacistický symbol? Sám text novely dokáže vyřčené otázky uspokojivě zodpovědět, a to dosti originálním způsobem.

Příběh se odehrává v dějinném období dostatečně vzdáleném, avšak historicky dosud neuzavřeném a nemálo traumatickém, totiž v období protektorátu Čechy a Morava. Jednalo se sice o relativně krátkou dobu šesti let, právě tehdy však byla naše národní společnost poprvé konfrontována s totalitním režimem přicházejícím zvenčí. A přirozeně na něj musela reagovat, ať už jako celek, či odlišnými individuálními přístupy. Vytvořila se tehdy celá škála modu vivendi s politicky vnuceným režimem a málokdo mohl tušit, že se z ní záhy – již necelé tři roky po ukončení největšího válečného konfliktu – stanou modelové kadluby, vzorky fungování české společnosti, jež se stanou na dlouhých čtyřicet let úplnou samozřejmostí. Do našeho hodnocení tohoto období chť nechť vstupuje prvek morální, neboť navzdory časovému odstupu stále platí, že jakákoli spolupráce s nepřítelem, tedy s představiteli nacismu, je něco apriorně odsouzeného.

Důležitá otázka přitom zní, jak se kolaborace vlastně pozná. Dá se vůbec určit, jak velká míra osobního přesvědčení anebo naopak násilí je třeba, aby se určité jednání dalo vnímat jako přijatelné či alespoň akceptovatelné?

Před podobně složitý komplex takových problémů je postaven čtenář Vrbovy prózy. Jeho hrdinou je obratný novinář Marek Libánský (postava zcela smyšlená), který nejprve obhajuje demokratické hodnoty masarykovského Československa, avšak po německé okupaci, po vyhrožování a ze strachu před pomstou je nucen vstoupit do propagandistického oddělení tiskového ústředí. Právě od tohoto bodu se rozbíhá jeho příběh, který ovšem není vyprávěn chronologicky, nýbrž ve třech časových rovinách.

Přítomnostní rovina je posunuta do doby o patnáct let pozdější, tedy do léta roku 1960, kdy na chatu určenou k prodeji naposled přijíždí Pavla se svou patnáctiletou dcerou Alenou. V kůlně na dříví dívka nalezne dva staré sešity plné zápisků a neprodleně se pustí do jejich četby. Jedná se o Libánského paměti psané na konci války, kdy se na chatě skrýval, paměti, jež kromě této časové linie retrospektivně zachycují jeho životní peripetie v průběhu německé okupace. Alenina četba je přerušena dvěma prostřihy do současné roviny, v níž se některé skutečnosti v zápiscích ozřejmují a odkazují rovněž k aktuálním událostem.

Protagonista záhy po počáteční výměně československého kabátu za košili nacistického přísluhovače přijde o manželku a cítí se všemi odstrkovaný, nepochopený a zneuznaný. V této situaci se rozpomene na příhodu z dětství, kdy se po banální chlapecké rvačce cítil úplně stejně a chtěl se za každou cenu pomstít.

Zásadní vliv tohoto momentu na utváření Markova charakteru v jeho dospělém věku může připomenout scénu se zabitím potkana z Řezáčova proslulého románu *Černé světlo* (1940), od níž se odvíjí celý hrdinův život.

Marek se rozhodne pomstít nacistům, jež považuje za strůjce svého neštěstí, a začne si nacvičovat střelbu z praku. Ten mu kdysi vyrobil otec, a poté, co se Marek ve střelbě zdokonalil a začne používat kovové matice, uvědomí si, že klukovská hračka se může snadno proměnit ve smrtící zbraň. Nejprve zabije anonymního německého vojáka a poté se odhodlá k vraždě svého nadřízeného Glockeho. Přestože má vše pečlivě naplánováno a připraveno, zločin se nepodaří provést dokonale, nacističtí však přesto zranění nakonec podlehnou. Od té chvíle začíná Marka pronásledovat strach z odhalení, avšak poměrně zbytečně, neboť shodou náhod si pro svůj čin vybral stejný den jako Heydrichovi atentáčníci (tato „náhoda“ navozuje obdobnou situaci jako ve filmu *Protektor* z roku 2009), proto je vražda, již považuje za hrdinský čin, zapomenuta.

Svou zbraň později použije ještě dvakrát, ale nálepku kolaboranta již z něho nelze sejmut, proto koncem války prchá na radu bývalé manželky z Prahy na venkov. Na Vysočině se ukryje v neobydlené chatě manželčiny rodičů a čeká na svůj ortel.

Namísto hodnocení protagonistova jednání ocitujme Markův dialog s penzionovaným gymnaziálním profesorem Tajovským, sousedem z chatové oblasti, který hrdinu v jeho úkrytu objeví a vyposlechne si celý jeho příběh. Profesorova reakce zní následovně:

Zvláštní, [...] jak hraniční události v osobním životě mohou vést v době vymknuté z kloubů k takovým činům, jež konatele samotného svým dopadem přesahují. Kolik takových se uchová v dějeppravách jako hrdinský, nezištný čin. Stačí na to jen doba, která je necitelná a krutá, a otevřou se tak skryté schránky v člověku.

Kolik takových střelců bylo skryto v řadách obou válčících stran? Krutí ne z fanatismu nebo vlastenectví, ne pro duševní úchylku či vrozený sadismus, ale jen pro svoje drobné ústrky. Lidé, kteří konali příšerné věci, a přesto zůstali skryti ve svých ulitách. Se světem komunikovali jen v prapodivných, pokřivených kódech. (s. 155)

Tajovský zde nad hrdinou vyslovuje jednoznačný mravní soud, který je navíc veden v nesnesitelně patetickém tónu. Zdá se samozřejmé, že pro představitele prvo-republikové inteligence vzhlízejícího k Masarykovi fungují ještě pevně dané a nepropustné hranice mezi dobrem a zlem, avšak protektorátní realita byla mnohem složitější a takto jednoduché řešení nemohla nabídnout.

Autor vytvořil v *Praku* soudržný a umně strukturovaný příběh, založený na dvoustupňovém napětí; vnímáme jej jak v autonomním rámci retrospektivní linie, tak při rozplétání některých přítomných skutečností, které mají svůj původ v líčené minulosti. Výpovědní síla prózy je přítom zřejmá, jejím smyslem není relativizovat či napravovat minulost tím, že se jednoduše převrátí hodnotící znaménka. Významnější je snaha porozumět historii mnohem promyšlenějším přístupem, v němž není svět rozdělen na zlo a násilné viníky na jedné straně a dobro a bezbranné oběti na straně druhé, jakkoliv bychom si to mnohdy – podobně jako Pavla v závěru románu – pro klid svých duší přáli. Je jen škoda, že stěžejní udržitelná křehká rovnováha, již se

autorovi podařilo navodit a s ním se každý čtenář musí vyrovnat po svém, je poněkud zploštěně explikována mravoučnými řečmi stárnoucího profesora. Pojmenováním podstatných a velmi obtížně vyložitelných jevů v románu představených je podle našeho názoru recipientovi při hledání vlastní cesty napovídáno příliš mnoho.

O tři roky později vydaný povídkový soubor *Kolem Jakuba* naopak vzbuzuje spíše rozpaky a považujeme jej za mnohem méně zdařilý. Přesto byla kniha nominována na letošní cenu Magnesia Litera v kategorii próza, což, doufejme, vypovídá spíše o odlišném kritickém stanovisku poroty než o nízké úrovni současné české prózy jako celku.

I když se názvem knihy i konstatováním na obálce slibuje, že půjde o komponovaný povídkový cyklus spjatý konkrétním krajinným bodem, jímž je rybník Jakub, jeví se tato nit velmi slabá. Příným dějištěm je rybník vlastně jen v první povídce, která je situována do období třicetileté války a svou syrovostí a bezvýchodností evokuje atmosféru válečné doby podobně jako prózy Durychovy či Körnerovy. V následující povídce z konce druhé světové války je rybník přítomen vlastně jen v názvu (*Poušť u Jakuba*), ve třech zbývajících už o této lokalitě nepadne ani zmínka, prostřední povídka se dokonce odehrává na budapeštských ulicích v revolučním roce 1956. Slibovanou provázanost jednotlivých textů tedy nenacházíme, stejně je zklamáním úzký výběr historických epoch: kromě prvního příběhu jsou všechny zasazeny do poválečné doby.

Povídky – snad s výjimkou té první – ovšem nefungují ani samostatně. Zatímco ve Vrbově předchozí próze byla znát poměrně dobrá obeznámenost s dobou příběhu, již autor využil ke smysluplnému dotazování se po obtížném hodnocení dějinných událostí a činů, v povídkách nacházíme víceméně prefabrikované a nikterak překvapivé historické výjevy. Navíc zápletka i pointa povídek je mnohdy předpokladatelná, jazyk a styl nevýrazný a snadno zaměnitelný, není tu zkrátka nic, co by recipient aktivizovalo k dalšímu čtení. Výrazněji se tyto nedostatky mohou zviditelnit při srovnání s podobně koncipovaným souborem Ireny Douskové *Čím se liší tato noc* (2004). Nezbývá než doufat, že si Michal Vrba vyzkoušel určitý způsob vyprávění a propříště svůj nezpochybnitelný literární talent rozvine odlišným, třeba v *Praku* ozkoušeným způsobem.

Skloňování antických jmen

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: antická jména, osobní jména, zeměpisná jména, skloňování

Keywords: names from ancient Greece and Rome, personal names, geographical names, inflection

Inflection of Names from Ancient Greece and Rome

Our paper was inspired by a school task given to students in times of distant teaching. Students were asked to produce correct forms of selected names from ancient Greece and Rome. We focus on some aspects of inflecting names from ancient Greece and Rome.

Tento příspěvek vznikl zcela spontánně, a to na základě e-mailu, který jsme v červnu obdrželi v jazykové poradně: *Jsem studentem víceletého gymnázia. Nedávno nám byl v rámci distanční výuky zadán úkol (z latinského jazyka) na skloňování cizích vlastních názvů. Úkol jsem vypracoval na základě vaší internetové příručky, kde jsem našel všechna pravidla. Po kontrole učitelkou se mi dostalo negativní zpětné vazby a navíc nepochopitelné kritiky vaší příručky. Paní učitelka tvrdí, že znalost klasických jazyků je slabá už i u dnešních jazykovědců-bohemistů. Já tento názor nesdílím, a proto bych se chci prosím zeptat, jaké je tedy správné řešení úkolu, který zasílám v příloze.*

Příloha obsahovala 19 antických osobních a zeměpisných jmen,¹ která byla rozčleněna do čtyř skupin a která žáci měli zapojit do vět (např. *Dovolenou strávíme na...*). Troufám si říct, že mnohé z nich žáci (šlo o kvintány), kteří se hlouběji nezabývají antickými reáliemi, neznají, např. *Chios, Naxos* – zeměpisná jména, *Nepos, Martialis, Osiris, Kreón, Pásifaé* – osobní jména.

Na základě další korespondence jsem se dozvěděla, že učitelka latiny je i češtinářka, a že než jim zadala úkol, tak jim poslala přehled skloňování antických jmen (byl mi poskytnut). Musím konstatovat, že není zdařilý. Vzhledem k tomu, že šlo o distanční výuku, měla ho vyučující zpracovat precizněji, pečlivěji, názorněji. Jeho nedostatkem je, že nezahrnuje všechny typy jmen, které se v úloze vyskytly. Chybějí informace, jak skloňovat mužská jména zakončená na *-o* (*Kato, Nero, Scipio* – kmen se rozšiřuje o *-n-*: 2. p. *Katona, Nerona, Scipiona*) i ženská jména takto zakončená (*Juno, Dido* – kmen se též rozšiřuje o *-n-*: *Junony, Didony* nebo mohou zůstat nesklonná, v nominativu jsou možné i počestěné podoby *Junona, Didona*). Dále není vysvětleno, že u jmen jako *Xenofon, Anakreon* je možné dvojí skloňování: 2. p. *Xenofona, Anakreona* i *Xenofonta, Anakreonta*. Některé žákům

¹ Lésbos, Chios, Samos, Kóos (i v antických encyklopediích je jen Kós), Naxos; Plato, Nepos, Plutarchos, Martialis, Xenofón; Scipio, Osiris, Kreón, Maecenas, Iuno; Pasifaé, Naxos (uveden podruhé), Sfyx, Kypris (nenalezla jsem nikde, možná šlo o Kyprus), Adónis.

předložené zásady jsou nepřesné. U jmen zakončených na *-us*, *-os*, *-és*, *-ás*, *-is* učitelka jen konstatuje, že se přípona odepíná a že se v češtině skloňují podle vzoru „pán“, ale už neupozorňuje na to, že u některých jmen s příponou *-is* dochází i ke změně kmene nebo lze připínat koncovky za celý základní tvar: např. *Osiris* – *Osirida* i *Osirise*, ale *Martialis* – *Martiala*. Opomenula i jméno *Maecenas*, jež má též dvojí skloňování: *Maecena* i *Maecenata*. Též postrádám u každého deklinačního typu zadaného učitelkou tvary 2. p., a to alespoň u několika jmen. Konkrétní tvary mohou mít v mnoha případech vyšší vypovídací hodnotu než obecné poučení.

Přehled skutečně nebyl příliš zdařilý a bohužel učitelka žákům nesdělila další zdroje poučení. Jak z žákova dotazu vyplývá, opíral se o *Internetovou jazykovou příručku* (IJP). O té se však vyjádřila učitelka s despektem.

Novinkou akademického vydání *Pravidel českého pravopisu* z r. 1993 (PČP) bylo zařazení tří seznamů, a to zeměpisných jmen, rodných jmen a také antických jmen. U jednotlivých výrazů ve všech seznamech je uváděna i výslovnost (kde je to zapotřebí) a některé morfologické údaje (rod, tvary 2. p., někdy i jiných pádů).

Seznam antických jmen vytvořila klasická filoložka Ilona Páclová a po její smrti ho dokončil Alexandr Stich. Oba si byli vědomi toho, že znalost latiny a řečtiny po r. 1948 velmi klesla, protože na gymnáziích se tyto jazyky učily v 50. letech jako volitelné předměty, později byla latina povinná jen v humanitně zaměřených třídách. Proto navrhli pravopisné i tvaroslovné změny. U mnohých jmen se už neoznačuje vyslovovaná délka samohlásek (namísto *Xenofón*, *Sókrates* se uvádí *Xenofon*, *Sokrates* atp.), některá jména se uvádějí už jen v počeštěné podobě, např. *Juno* i *Junona* namísto *Iuno*, popř. se uvádějí obě podoby, např. *Cato* i *Kato*.

Pokud jde o skloňování, východiskem zůstalo skloňování ve výchozím jazyce, ale u některých jmen je přiřazen další tvar, korespondující se současným českým tvaroslovným systémem.

Autoři v předmluvě k seznamu antických jmen píšou: „Tento seznam je určen především běžnému uživateli, je tedy možné, aby se v textech obracejících se k odborné veřejnosti (k nalcům klasických jazyků, k historikům, k literárním vědcům apod.) nebo tam, kde se autor chce přiblížit antické veršové metrice, uplatnil i odlišný způsob psaní.“

Internetová jazyková příručka vychází primárně z platné kodifikace, tzn. že se řídí PČP z r. 1993. Korekce se týkají těch jevů, u nichž se praxe zřetelně liší od kodifikace (jde většinou o psaní jednotlivých slov), a autoři tyto změny komentují. Podoby antických jmen a jejich tvary tedy vůbec nesouvisí s mírou klasického vzdělání autorů.

Je bezesporu chvályhodné, že učitelka chtěla seznámit žáky se skloňováním antických jmen v češtině. Měla však zvolit jiný způsob a hlavně respektovat platnou kodifikaci, a to i přesto, že k ní má výhrady.

Jubileum Milana Hrdličky

Marie Boccou Kestránková, FF UK Praha

marie.kestrankova@ff.cuni.cz

Letos se životního jubilea dožívá bohemista a lingvodidaktik v oboru čeština pro cizince doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

M. Hrdlička se narodil 16. října 1960 v Brně. Po absolvování gymnázia vystudoval bohemistiku a francouzskou filologii na FF UK v Praze. Nejsilněji ho bezpochyby ovlivnila a základ jeho budoucího profesního směřování položila jubilatova matka docentka H. Hrdličková, která vyučovala na katedře bohemistiky FF UK. Zájem o univerzitní a pedagogickou dráhu se během studia prohluboval. Na FF UK totiž působila profesorka M. Čechová, které v něm podnítila celoživotní zájem o zkoumání české morfologie a o vyučování českému jazyku.

V roce 1986 nastupuje jako aspirant do Ústavu slovanských (dnes bohemistických) studií FF, kde se věnuje výuce češtiny pro cizince. Seznamuje se zde s profesorem F. Čermákem, jehož orientace na mluvenou češtinu a bohaté profesní zkušenosti vedou mladého aspiranta k hledání odpovědí na mnohé lingvodidaktické otázky, jimiž jsou např. problematika role češtiny spisovné a obecné. V roce 1990 se stává kandidátem věd (kandidátská práce *Překlad jako komunikační akt. K zaměření uměleckého překladu na čtenáře*), v pozici odborného asistenta pokračuje v práci ve jmenovaném ústavu. Roku 2007 úspěšně obhájuje na FF UP v Olomouci habilitační práci *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* a od téhož roku je interním pracovníkem i katedry českého jazyka a literatury FPE ZČU v Plzni.

M. Hrdlička dodnes působí v Ústavu bohemistických studií FF UK, který v letech 2009–2016 vedl jako ředitel. Od počátku své profesní kariéry spolupracuje s řadou českých i zahraničních univerzitních pracovišť (z českých např. s ÚJOP UK, ze zahraničních např. s pracovišti v Berlíně, Káhiře, Tampere), jako hostující profesor byl vyslán na čtyři roky do Belgie a na dva do Jižní Koreje.

Mezi nejvýznamnější jubilatovy práce se řadí publikace *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* (2009), která je oceněna jako excelentní monografie UK. Autor zde předkládá ucelenou studii o zprostředkování české mluvnice jinojazyčným mluvčím, a tím přináší do oboru čeština pro cizince kompaktní a strukturovaný teoretický základ pro její výuku. M. Hrdlička prezentuje teoretická východiska osvojování mateřského jazyka, nabývání jinojazyčného kódu, postupuje od rozborů vybraných vyučovacích metod až k hodnocení současných učebnic pro cizince.

Jubilatova publikační činnost sestává z téměř 300 titulů. Z velkého množství odborných článků nelze vybrat hrstku příkladů s označením nejvýznamnější. Společným motivem statí je zaměření na lingvistiku a lingvodidaktiku. Z českých odborných periodik se autorovy články nacházejí v různých časopisech, např. *Naše řeč*,

Český jazyk a literatura, Nová čeština doma a ve světě, Studie z aplikované lingvistiky. Ze zahraničních periodik autor přispívá do polské Bohemistyky nebo korejského Journal of Slavic Languages.

Autor se nevěnuje jen vědeckým studiím, ale od počátku vědecké kariéry také populárně-naučným textů. Stati vydává časopisecky, následně souborně v knižní podobě, např. *Vo vobecný češtině a jiné příběhy*, 2015, *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*, 2019.¹ Ve sbírkách textů sleduje M. Hrdlička zajímavé jevy současné češtiny a nahlíží je z různých úhlů pohledu. Brilantní spojování reflexí o češtině s osobními příběhy, asociacemi, humorem, pedagogickými a badatelskými zkušenostmi podtrhuje uměleckou dimenzi sloupků. Skutečnost, že autor disponuje též literárním nadáním, dokládá mimo jiné i novela *Riita* (2020).

Za zmínku stojí bezpochyby jeho spolupráce na vzniku učebnic, cvičebnic a příruček k výuce češtiny pro cizince, dlouholetá práce v redakčních radách českých odborných časopisů, např. *Studie z aplikované lingvistiky*, nebo v redakčních radách mezinárodních bohemistických časopisů, např. *Bohemistyka*, práce editorská a recenzní.

Jako docent dnes přednáší na vysoké škole morfologii současné češtiny pro rodilé i nerodilé mluvčí, lingvistickou bohemistiku, češtinu jako cizí jazyk a vede řadu výběrových seminářů. Věnuje se diplomantům a doktorandům na univerzitách v Česku i v zahraničí. Je členem oborových rad (např. FF UK v Praze, FPE ZČU v Plzni, PF v Ostravě) a spoluřešitelem grantových projektů.

Stručné připomenutí toho, čím jubilant obohacuje současnou bohemistiku, dokládá jeho obdivuhodnou erudici, činorodost a vysoké pracovní nasazení. Do dalších let přejeme docentu Hrdličkovi zdraví a mnoho elánu do tvůrčí práce.

5. didaktická konference v Praze: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka

Blanka Nedvědová, ÚJČ AV ČR

nedvedova@ujc.cas.cz

24. a 25. září 2019 se na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy konala mezinárodní konference věnovaná novým aspektům v didaktice mateřského jazyka. V úvodu hlavní organizátorka konference Eva Hájková zdůraznila význam takových setkání a především ocenila, že mezi přihlášenými byla řada hostů z blízkého zahraničí – ze Slovenska a z Polska – i učitelé z praxe.

Zahraniční hosté poskytli velmi zajímavý pohled na aktuální problémy didaktiky mateřského jazyka. Marta Szymańska z krakovské Pedagogické univerzity zdůraznila, že terminologie ve výuce nemůže stát jako cíl sama o sobě, ale je potřeba, aby

¹ Ve jmenovaných knihách lze kromě sloupků nalézt rovněž kompletní soupis autorových publikací.

fungovala jako završení poznávání pojmu. Martin Klimovič z Prešovské univerzity v Prešově se dlouhodobě zabývá narací dítěte v mladším školním věku, tentokrát hovořil o prekonceptech žáků v této oblasti, konkrétně o možnostech odhalování implicitních konceptuálních a procedurálních znalostí žáků. Zdůraznil, že reflektování prekonceptu ve výuce je zásadní také z hlediska textotvorného procesu. Na to navázala Jolanta Nocoňová z Opolské univerzity příspěvkem k rozvíjení textotvorných kompetencí ve výuce mateřského jazyka. Nocoňová dlouhodobě zdůrazňuje roli textu jako základu veškeré výuky mateřského jazyka, přičemž text nechápe jako statickou, nýbrž jako značně dynamickou strukturu.

Jasňa Pacovská z liberecké univerzity vystoupila s tématem komunikačních stereotypů ve výuce, přičemž akcentovala ty stereotypy, jež zabraňují vzájemnému porozumění a dorozumění mezi žáky a učiteli. Uvedla řadu výzkumů zabývajících se školní komunikací, při tom upozornila na nízkou kognitivní úroveň otázek učitelů a velmi malý prostor, jenž je ve výuce poskytován vyjádření žáků. Následovalo zamyšlení Radany Metelkové Svobodové z Ostravské univerzity nad principem komplexnosti v jazykové výchově. Paweł Sporek z krakovské Pedagogické univerzity pak zdůraznil roli literárně-kulturních inspirací při výuce pisatelských dovedností, přičemž jako základ propracovaného psaní žáků vyzdvihl komplexní přípravu před psaním.

Další příspěvky se zabývaly problematikou nedůsledné, resp. ne vždy jednoznačně definované signalizace výslovnosti ve vybraných učebnicích pro základní školy v České republice (Jana Vlčková z PedF UK), na Slovensku (Ludmila Liptáková z prešovské univerzity) i v Polsku (Elżbieta Awramiuková z univerzity v Białystoku). Růžena Písková, učitelka na ZČU v Plzni a zároveň na základní škole, poukázala na možnosti mezipředmětových vazeb ve výuce českého jazyka, jež jsou zakotveny také v RVP. Bernadeta Niesporek-Szamburská ze Slezské univerzity v Katovicích upozornila na problematiku rozvoje interkulturní kompetence ve výuce mateřského jazyka (odlišme od multikulturalismu) a poukázala na nutnost aktuální kontext migrace promítnout nejen do způsobu výuky mateřského jazyka v polské, ale také v české či slovenské škole, ale především do státní vzdělávací politiky. Na rozdíl od Polska (nebo třeba Finska) není v České republice žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována zvláštní péče, jejich deficit ve znalosti vyučovacího jazyka je zcela opomíjen. Tím se ovšem nejen ochuzuje stát mrháním potenciálu žáků-cizinců, ale zároveň vytváří potenciálně zásadní sociální problém. Polská inspirace je proto podnětná nejen z hlediska pedagogické praxe, ale také z hlediska utváření státní politiky v oblasti péče o žáky s OMJ. Na podobný problém upozornila Jana Kovářová z PedF UK, když se zabývala učebnicemi češtiny pro cizince. V návaznosti na příspěvek Hany Havlínové z NÚV, která hovořila o změnách v kurikulu pro primární vzdělávání ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, se živě diskutovalo o povědomí vyučujících o poměrně rozsáhlé svobodě při výběru učiva a jeho formulaci v RVP na straně jedné a nutnosti naplnit představy kontrolních orgánů o realizaci RVP na straně druhé.

Po značném ohlasu na předchozí sympozium odborníků z prešovské univerzity, kdy je možno určité téma rozpracovat skutečně do hloubky, se kolektiv řešitelů projektu Primus *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu* (řešen na KČJ PedF UK) rozhodl pro sympozium věnované představení inovativní koncepce výuky českého jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ, kterou nazvali komunikační naukou o českém jazyku. Koncepce je vystavěna na kognitivně-komunikačním a konstruktivistickém základu a zaměřuje se na proměnu obsahu a práce s obsahem výuky. Hlavní řešitel Stanislav Štěpáník představil základní koncepty komunikační nauky o českém jazyku, vymezil její zdroje a stanovil její program, konkrétními příklady jeho představení doplnily Marta Szymańska, Ludmila Liptáková, Eva Hájková a Gabriela Babušová. Závěrečné slovo dopoledního setkání patřilo Marii Čechové, jejíž vhléd do historie výuky českého jazyka byl nejen rekapitulací a připomínkou jednotlivých etap vývoje výuky českého jazyka ve 20. století v politických a společenských souvislostech, ale také připomněl aspekty, na něž koncept komunikační nauky o českém jazyku navazuje.

Dalšími tématy na konferenci bylo vzdělávání v malotřídní primární škole a problematika zapojení inkludovaných žáků do výuky (Pavel Adámek z PedF UJEP v Ústí nad Labem), problému inkluze se věnovaly i Magdalena Trysiňská a Helena Balcerková z Varšavské univerzity, když představily velmi zajímavé možnosti využití filmu ve výuce žáků s poruchami autistického spektra. Na konkrétním příkladu ukázaly, jak je možné nejen žáky pomocí vhodné ukázky motivovat k učení se jazyku, ale především jim názorně ukázat určité vzorce jazykového chování, v nichž se zřetelně uplatňuje propojení jazykové a komunikační problematiky. Zpracování kapitol věnovaných slovesným kategoriím ve vybraných učebnicích českého jazyka pro ZŠ se věnovaly Kristýna Dufková a Žaneta Göbelová z PedF UHK v Hradci Králové, otázkám stylové charakteristiky textů v učebnicích českého jazyka pro střední školy Radka Holanová z PedF UK. Posledně jmenovaný příspěvek poukázal na odlišné pojetí funkčních stylů a jejich (leckdy nepřilíš vhodné) naplnění konkrétními slohovými útvary.

Závěrečné příspěvky se věnovaly rozvoji a využití komunikačních dovedností ve vazbě k oborové didaktice a legislativnímu rámci (Ida Kulhánková z Ostravské univerzity) a jejich úloze při začleňování dětí do školního kolektivu (Hana Křížová z Masarykovy univerzity). Pavla Chejnová z PedF UK představila další část svých výzkumů vývoje dětské řeči, tentokrát v oblasti míry osvojenosti syntaktických vztahů u dítěte na počátku školní.

Díky dobré organizaci a vstřícnosti nejen pořadatelů, ale všech účastníků vládla na konferenci přátelská, tvůrčí atmosféra. Šíře témat a živé diskusní vstupy potvrdily aktuálnost nastolených témat a předznamenaly konání další, v pořadí již 6. didaktické konference, ta se bude konat v říjnu 2020 a náš časopis z ní opět přinese zprávu.

Bohemistické časopisy dostupné elektronicky

Jiří Hasil, FF UK Praha

Článek se zabývá bohemistickými odbornými časopisy, jež by neměly uniknout češtinářově pozornosti.

Institucionální další vzdělávání učitelů v České republice není vždy plně efektivní. Vzdělávání je ve značné míře závislé na iniciativě učitele. Omezené ekonomické prostředky škol základních i středních nutí vedení škol optimalizovat (lépe řečeno redukovat) náklady na provoz škol na minimum. Jednou z možností, jak omezit výdaje a ušetřit, bylo a je rušit předplatné odborných časopisů. Je to sice krátkozraké, ale ekonomicky účinné. Učitelům tak byl zkomplikován přístup k odborným časopisům oborovým i didaktickým a pedagogicko-psychologickým. Přitom četba těchto periodik je jednou z účinných metod sebevzdělávání pedagogů a v neposlední řadě je třeba si uvědomit, že tyto časopisy jsou i tribunou pro výměnu pedagogických zkušeností. Bohužel dnes již je téměř minulostí praxe, že učitelé sami v časopisech publikovali své práce, často velmi pozoruhodné. Je zcela jisté, že tak udržovali vědecké kontakty se svým oborem a se svou almou mater.

Koronavirová pandemie odhalila na jedné straně četné problémy v našem školském systému, na druhé straně však ukázala, že český učitel je schopen v krizové situaci podávat mimořádné pedagogické výkony. Jak dlouho například MŠMT ČR připravuje projekt elektronizace českého školství? A za jak dlouho po uzavření škol začali učitelé vyučovat pomocí nových elektronických technologií? Distanční výuku většinou úspěšně zvládly nejen školy vysoké, ale i střední a základní.

V této době také vzrostl význam elektronických odborných bohemistických časopisů. Nemáme na mysli pouze elektronické verze časopisů vydávaných Ústavem pro jazyk český AV ČR, jejichž tištěné verze jsou dobře známy široké bohemistické veřejnosti, např. časopisy *Naše řeč*¹ a *Slovo a slovesnost*². Připomeňme, že i časopis *Český jazyk a literatura*³ se postupně digitalizuje a stává se dostupným elektronicky.

Řada českých vysokoškolských bohemistických pracovišť začala vydávat své vlastní elektronické časopisy. Důvodů pro to bylo nepochybně několik. Takový časopis posiluje odbornou prestiž pracoviště na veřejnosti a vede k jeho zviditelnění pracoviště v příslušných odborných kruzích, představuje publikační platformu pro členy pracoviště katedry nebo ústavu i pro jeho studenty a v neposlední řadě se stává studijní pomůckou pro studenty a doktorandy všech bohemistických pracovišť i zdrojem poznatků pro sebevzdělávání učitelů-češtinářů na základních i středních školách. Dalším impulsem vedoucím k vydávání katedrových elektronických časopisů se stalo scientometrické hodnocení výkonnosti pracovišť i jejich jednotlivých akademických pracovníků.

¹ [on-line] Dostupné z: < <http://nase-rec.ujc.cas.cz/>>

² [on-line] Dostupné z: < <http://sas.ujc.cas.cz/>>

³ [on-line] Dostupné z: < <https://ucebnice.fraus.cz/cs/cesky-jazyk-a-literatura/o-casopise>>

Představme si některé z těchto časopisů:

Na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity vychází časopis *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*⁴ (ISSN 1805-1464). Je zaměřen především na poznatky z oblasti literatury pro děti a mládež a z oblasti komunikačně pojaté didaktiky českého jazyka a literární výchovy. Jsou v něm též publikovány příspěvky z didakticky pojatých konferencí pořádaných katedrou pod názvem DIDAI.

Katedra bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci vydává časopis *Bohemica Olomucensia*⁵ (ISSN 1803-876X). Najdeme v něm původní studie a články z oboru českého jazyka a literatury a také příspěvky zaměřující se na interdisciplinární souvislosti historické a uměnovědné. Vychází, tak jako většina námi uvedených časopisů, dvakrát ročně.

Časopis *Jazyk – literatura – komunikace*⁶ (ISSN 1805-689X) vychází péčí katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Orientuje se na jazyková, literární, uměnovědná a obecně kulturní témata z oblasti humanitních studií a na jejich didaktickou aplikaci. Jsou v něm uveřejňovány též příspěvky z jednotlivých ročníků mezinárodní konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*, již každoročně katedra pořádá a jež se zaměřuje na aktuální otázky didaktiky mateřského jazyka.

Od roku 2009 vydává katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze elektronický časopis *Didaktické studie*⁷ (ISSN 1804-1221). Jednotlivá monotematicky zaměřená čísla časopisu se věnují lingvodidaktickým bohemistickým otázkám, často s obecněpedagogickým přesahem či s přesahem k dalším předmětům vyučovaným na zvoleném typu školy.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace pražské Filozofické fakulty Univerzity Karlovy je vydavatelem časopisu *Studie z aplikované lingvistiky*⁸ (ISSN 1804-3240), který se zaměřuje na témata aplikované lingvistiky, interdisciplinárního popisu jazyka a na aktuální metodologické otázky. Časopis přináší i portréty významných osobností věnujících se lingvistice a aktuální zprávy o dění v lingvistice. Přetiskuje i inspirativní práce ve vývoji lingvistiky. Příspěvky jsou publikovány v češtině, slovenštině nebo v angličtině. Ústav v minulosti vydával časopis *Čeština doma a ve světě*, který ale nebyl a není k dispozici v elektronické verzi.

Na *Češtinu doma a ve světě* dnes navazuje elektronický časopis *Nová čeština doma a ve světě*⁹ (ISSN 1805-367X), jehož vydávání garantuje katedra jihoslovanských a balkanistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Časopis se zaměřuje na články a recenze věnované nejružnějším jazykovědným bohemistickým disciplínám. Jak je z jeho názvu patrné, značnou pozornost věnuje časopis i problematice češtiny pro cizince. Je publikační platformou pro renomované odborníky,

⁴ [on-line] Dostupné z: <<https://pdf.osu.cz/kcd/slovo-a-obraz-v-komunikaci-s-detmi/>>

⁵ [on-line] Dostupné z: <<https://kb.upol.cz/veda-a-vyzkum/bohemica-olomucensia/#c13772>>

⁶ [on-line] Dostupné z: <<http://jlk.upol.cz/>>

⁷ [on-line] Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/charakteristika-casopisu/>>

⁸ [on-line] Dostupné z: <<https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/publikace/sali/>>

ale i pro studenty a doktorandy. Doktorandi se také významně podílejí na redakční přípravě jednotlivých čísel časopisu. Zvláštní přílohu časopisu představuje *Jazykový videokoutek* (dosud bylo zveřejněno jeho 15 dílů), v němž přední čeští bohemisté a slavisté přednášejí o zajímavých bohemistických a slavistických tématech. Mnohé díly nebo jejich vybrané části je jistě možné zařadit přímo do hodin českého jazyka na středních školách či na druhém stupni škol základních.

Svůj elektronický časopis vydává i katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, a to pod názvem *Usta ad Albim BOHEMICA*¹⁰ (ISSN 1802-825X). I jeho vydávání zajišťují spolu s pedagogy katedry i její studenti. Časopis si klade za cíl rozvíjet diskusi nad aktuálními problémy současné bohemistiky, slavistiky a pedagogiky, jednotlivé příspěvky jsou orientovány zvláště k pedagogické praxi a k teorii vzdělávání v bohemistice. Název časopisu je odvozen od latinsky psané veršované skladby o dějinách Ústí nad Labem *Usta ad Albim delineata* z pera ústeckého básníka Jana Augustina Tichtenbauera, která vyšla v Praze v roce 1614.

Na závěr uvedme ještě i bohemistické časopisy vydávané v zahraničí:

Především je třeba upozornit na časopis *Bohemistyka*¹¹ (ISSN 1642-9893), který od roku 2001 vydává Komisja Slawistyczna Polskiej Akademii Nauk v Poznani a Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza v Poznani. Časopis publikuje příspěvky z oblastí české jazykovědy a literární vědy a historie a z oblastí česko-polských vztahů a s jistým přesahem ke slovanským jazykům. Texty jsou psány zpravidla v češtině a v polštině, méně často v angličtině a eventuálně v dalších slovanských jazycích. Vychází v tištěné i elektronické podobě. Inspirací pro vznik *Bohemistyky* byl časopis *Český jazyk a literatura*.

Bohemistický časopis vychází i v USA. Jmenuje se *Czech Language News*¹². Je zaměřen především na češtinu pro cizince a slouží i jako informační bulletin Mezinárodní asociace učitelů češtiny.

Všechny výše uvedené časopisy mají mezinárodní redakční radu a jsou zařazeny mezi recenzované neimpaktované časopisy, některé jsou zahrnuty i do databáze ERIH PLUS. Všechny mohou být dobrým zdrojem nových poznatků pro sebevzdělávání učitelů českého jazyka a literatury. Měl by proto o nich mít povědomí každý češtinář.

⁹ [on-line] Dostupné z: <<https://ncds.ff.cuni.cz/cs/o-casopisu/>>

¹⁰ [on-line] Dostupné z: <<https://www.pf.ujep.cz/cs/katedra-bohemistiky-usta-ad-albim-bohemica>>

¹¹ [on-line] Dostupné z: <<http://www.bohemistyka.pl/index.php?ln=cz>>

¹² [on-line] Dostupné z: <<https://czechlanguageassociation.tumblr.com/#25448992896>>

Daniel Adam z Veleslavína

31. 8. 1546 Praha – 18. 10. 1599 Praha¹

Viktor Viktora, ZČU v Plzni

vviktora@kej.zcu.cz

Ze známého poloprofilového portrétu upírá Daniel Adam z Veleslavína jakoby zasněný pohled do dálav. Neobjeví se na obzoru něco, co by trochu rozptýlilo jeho zadumanost? Na podobnou otázku by byla schopna odpovědět jen fikce beletristického díla. A to zatím nevěnoval slavnému tiskaři žádný historický prozaik. Přesto z tohoto nesporně idealizovaného portrétu hledí ušlechtilá, zadumaná a řečně soudobě i empatická tvář. Z Adamova života je známo minimum detailů. Řídké vzpomínky současníků ovšem překvapivě poznamenávají, že postrádal diplomatické schopnosti svého tchána Jiřího Melantricha z Aventina, proslulého tiskaře, a nezvykle hrubě jednal s podřízenými. Dokázat ani vyvrátit to nelze.

Vraťme se k tomu, co je o Adamově životě známo. Příjmení proslulého tiskaře je Adam. Jeho rodiče Regina a Štěpán, zámožný mlynář, se jmenovali Adamovi. Daniel vystudoval Karlovu univerzitu, titul mistra získal v roce 1569. Na univerzitě zůstal a v roce 1572 se stal nástupcem historika, profesora Prokopa Lupáče z Hlavačova. Po čtyřech letech z univerzity odešel – oženil se totiž s Melantrichovou dcerou Annou. Pro učitele univerzity tehdy platil celibát. Podobně jako P. Lupáč dal i Adam přednost rodinnému krbu, a podle dobového mínění tak přisedlal z koně na osla. Manželům se narodilo pět dětí, dospělosti se dožil jen syn Samuel a pravděpodobně i dcera Magdalena. S univerzitou se Adam definitivně nerozloučil. Byl vítaným poradcem především v jejich organizačních změnách a finančních transakcích, pomáhal vyrovnávat spory mezi akademiky. Podobně působil i v radě Starého Města, i když v ní reprezentativnější funkci nezastával. Zmíněné hrubé jednání zřejmě uplatňoval jen s lidmi nižšího postavení. V soukromém životě rozšiřoval své majetkové poměry – stal se majitelem několika domů, vinice a polí. Dovedl hospodařit i uplatnit zemědělské produkty. Predikát získal v roce 1578.

Tchánovi od roku 1576 pomáhal Adam s provozem tiskárny do tiskařovy smrti (1580), tiskárnu Melantrich odkázal svému synu Jiřímu, Adam ji jako jeho poručník vedl dál a po Jiřího předčasné smrti (1584) ji získal pro sebe. Neobešlo se to bez dlouhého soudního jednání. Vydal úctyhodných 139 tisků. Po Adamově skonu se tiskárny ujala vdova, provdala se za Adamova zástupce Jonatu Bohutského z Hranic. Vydávali však na rozdíl od Adama komerční tisky, takže tiskárna se zařadila mezi průměr. Posléze ji získal Adamův syn Samuel. Ten po bělohorské tragédii volil nizozemský a anglický exil, když před tím svými tisky podporoval vzbouřené stavy.

¹ Ve starší literatuře bývá uveden jako úmrtní den 14. říjen. Nejnovější bádání, viz Truhlář, J.; Hrdina, K.; Hejnic, J.; Martínek, J. *Rukověť humanistického básnictví v Čechách a na Moravě 1*. Praha: Academia, 1966, s. 38 datum upřesnilo.

V nepřítomnosti si vysloužil trest smrti, tiskárna byla zabavena a předána jezuitům. Ti ji vzápětí rozprodali. Samuel se vrátil do vlasti v roce 1628, změnil víru a dosáhl omilostnění.

Základním Adamovým odkazem je jeho ediční praxe. Díky ní je druhá polovina našeho 16. století označována za veleslavínskou; Josef Dobrovský ji ve svých *Dějínách české řeči a literatury* označil za zlatou dobu českého písemnictví. Vlastní Adamova literární činnost nebyla rozsáhlá. Sám však byl poprvé v našich kulturních dějinách schopen shromáždit skupinu osobností s jistým rozhledem po evropské odborné publicistice. Tím se zařadil do posloupné trojice představitelů naší kultury, kteří se snažili podílet na rozvíjení kvality české vzdělanosti: Daniel Adam upřel pozornost na širší okruh čtenářů a vzdělavců, Jan Blahoslav (1523–1571) se úže zaměřoval na jednotu bratrskou, ale jeho spisy směřovaly k výchově vzdělance a Jan Amos Komenský (1592–1670) pak už měl na mysli výchovu národa.

Připomenutí zaslouží několik samostatných Adamových publikací. *Kalendář historický* (1578) zaznamenává události dějin Čech i tehdejšího světa den po dni počínaje 1. lednem. Nešlo tedy o souvislý historický výklad. Podobné chronologické posloupnosti byly v tehdejší Evropě oblíbené. Typu *Kalendáře* patří prvenství v literatuře tištěné česky. V Adamově chronologii si podávají ruce bible, církevní tradice i dějinné události, opět podle dobového zvyku. Tak například v 1. lednu čteme, že jde o 1657 let, 10 měsíců a 74 dní od stvoření světa, tehdy přistála Noemova archa na vrcholu hory Ararat; 1970 let od stvoření světa byl po svém narození obřezán Kristus. Je připomenuto úmrtí římského historika Tita Livia. V roce 1311 slibovali čeští pánové věrnost nastoupivšímu Janu Lucemburskému. Je připomínáno narození budoucího papeže Alexandra VI. (1431), budoucího polského krále Zikmunda I. (1467)... Druhé vydání o 12 let později rozšířil autor o rodopisy panovníků.

Mnohé údaje *Kalendáře* nelze považovat za autentické. Adamova doba ještě neměla představu ani o nejjednodušších zásadách historické práce a práce s prameny. Projevilo se to v předmluvě ke *Dvěma kronikám o založení země české* (1585). Adam zde vydal dvě závažné kroniky. Martin Kuthen ze Šprinsberku zvedl svůj hlas ve prospěch měst, která byla zbavována možnosti účastnit se správy království. Kuthen v *Kronice o založení země české a prvních obyvatelích jejích* nehistoricky dokládal tuto účast od počátku českého státu. Druhou kronikou byla *Historie česká* Aeneje Silvia Piccolominiho, jenž jako papežský legát poznal stav země v době husitství. Uváděl přesná fakta i úvahy, ale svého ostře protihusitského stanoviska se nevzdal. Adam mírnil jeho výpady. V předmluvě s legátem polemizoval, ale oceňoval poutavost jeho vyprávění i stylizační schopnosti, sympaticky hodnotil Kuthena i dalšího kronikáře – Jana Skálu-Dubraviva z Doubravky a Hradiště, uznale hodnotil Václava Hájka z Libočan. Nedá se tedy uvažovat, že by Adam posunul uvádění pramenů i historických událostí k jejich kritickému hodnocení.

Uznání zaslouží Adamovy slovníky. V intenci evropských trendů sestavoval několikajazyčné. Uvedme dva základní. *Silva quadrilinguis* (1598, Strom čtyřjazyčný) abecedně řadí českou, německou, latinskou a řeckou slovní zásobu a *Nomenclator*

quadrilinguis (1598, Čtyřjazyčný slovník) reprezentoval věcně uspořádaný slovník. Autor do hesel často vkládá frazeologické obraty, cituje přísloví. Tak se dochovaly i jedny z nejstarších zpráv o českých příslovích.

Jeden z Adamových překladů se týká veřejné správy. Německý historik a teolog Georg Lauterbeck se ve spise *Politia historica* (Historické řízení obce) zaměřil na problematiku veřejné správy. Překlad z roku 1584 připojil několik poznámek. Dává přednost neabsolutistické monarchii, absolutismus odmítá podobně jako demokratismus, je kritický k venkovanům a jejich zvykům, odmítá války, žádá ochranu vdov a sirotků.

Bylo by vhodné připomenout alespoň některé členy z družiny, která se kolem Adama soustředila. V historické oblasti zazvučelo aktuální téma – *Kronika nová o národu tureckém*. Napsal ji německý právník a historik Johannes Löwenklau, přeložil Jan Kocín z Kocínětu. Ten také přeložil *Historii církevní*. Koncipoval ji zakladatel církevní historiografie z pozdně římské doby Eusebius Pamphillus. Dále přeložil *Chronologii církevní*, dílo pozdně římského historika Flavia Magna Cassiodora. Pod titulem *Kronika moskevská* vydal Adam překlad Matouše Hozia Vysokomýtského. Šlo o poznámky diplomata Zikmunda z Herberštejna, působícího v Rusku. Václav Plácel z Elbinku přeložil *Válku židovskou* pozdně římského historika Flavia Iosepha. Abraham z Gynterrodu přeložil spis antického aténského šlechtice Xenofonta, který v Cyropaedii podal souhrn zásad pro výchovu panovníka, zde šlo o budoucího perského vladaře Kyra staršího. Lékař Adam Huber z Riesenpachu sestavil z několika pramenů herbář. Adamova družina tedy v mnohém anachronicky řečeno pootevírala okna do evropského ovzduší. Celá tato činnost se nedá srovnávat s kolotem ve velkých evropských literaturách, ale nezapomínejme, že v rámci malých literatur zůstáváme v čele.

Bohužel celá Adamova činnost koření v atmosféře českého knihtisku a ten také technicky ovlivněn ovzduším německé reformace přebírá na dlouhou dobu bastardu, lomené typy písmen, které se nevyrovnejí eleganci latinky a její antikvy. Jiná kapitola už je, že latinské texty nepodléhaly tak tuhé cenzuře jako české.

Veslavínovo jméno dodnes žije v pojmenování jedné z vývojových etap českého jazyka a literatury.

O Pohádkovém slovníčku¹

Ivana Bozděchová, FF UK Praha

bozdiaff@ff.cuni.cz

MARTINCOVÁ, Olga; KOŘENÁŘOVÁ, Ludmila; TATÍČKOVÁ, Petra. *Pohádkový slovníček*. Praha: SPN, 2020.

Doslova z pohádky do pohádky vede čtenáře nový *Pohádkový slovníček* Olgy Martincové, Ludmily Kořenářové a Petry Tatíčkové. Pro češtinu je unikátní a specifický tím, že ve výstavbě hesel spojuje jazykově výkladový a obrázkový princip², že se zaměřuje na dětského čtenáře a tematicky představuje slovní zásobu českých pohádek. Již při pouhém listování si nad jeho stránkami uvědomíme, že právě pohádky představují zlatý fond české literatury a jak silně pohádky obohacují náš slovník. Jak učitelé českého jazyka a literatury na základních školách, tak studenti učitelství jej jistě upotřebí při svých výkladech i procvičování slovní zásoby v jazykových hodinách i při četbě a interpretaci v hodinách literatury. Slovníček může být užitečný také pro učitele i žáky češtiny jako cizího jazyka.

Tematické zaměření slovníčku je významné ze dvou úhlů pohledu: literárně-kulturního a jazykového. Z prvního úhlu je třeba především ocenit, jak ilustruje poklad české slovní zásoby uložený v pohádkách, a to jak lidových, tak autorských. V slovníčku jsou zohledněny i ty lidové právě prostřednictvím významných autorů – F. Hrubína (Špalíček), P. Šruta nebo J. Žáčka. Ilustruje také, jak bohatou a barvitou slovní zásobu využívali V. Čtvrtek, F. Nepil a další autoři. Slovníček se tak stává motivací k tomu, aby se děti nemusely se slovním pokladem pohádek seznamovat jen prostřednictvím televizních večerníčků nebo filmových zpracování, ale i jejich četbou.

Z druhého úhlu pohledu jde o lexikální význam; pohádky jsou specifické tím, že vedle slov s lexikálním významem obvyklým, často vázaným na minulé období (*truhla, necky, valcha*) přinášejí slova s významem vázaným na kontext; proto slovníček předkládá a vysvětluje lexie³ (nikoli nutně celé lexémy, jak tomu bývá ve výkladových slovnících). V pohádkách se užívají slova expresivní, a to převážně zabarvená kladně, laskavě; zhrubělých slov je v nich minimálně (zřejmě to souvisí s kultivovaností autorů).

Slovníček vznikl z potřeby vysvětlovat dětem lexikální význam slov jim méně známých, aby správně pochopily smysl pohádek. Na to, že žáci často nerozumějí slovní zásobě jim určených uměleckých textů klasiků, časopis *Český jazyk a literatura* již opakovaně poukázal, viz např. Lederbuchová (1996–1997, 2002–2003) nebo

¹ Text vznikl za podpory projektu Univerzity Karlovy Progres Q10, *Jazyk v proměnách času, místa, kultury*.

² Spojení výkladového a obrázkového principu tradičně užívají především slovníky encyklopedické (naučné), nověji také překladové, viz např. *Veselá partička: Velký obrázkový slovník* (K. Richert), *Velký dětský obrázkový slovník* (S. Brauer), *Obrázkový anglicko-český slovník* (H. Davies, H. Bezděková), *Čtyřjazyčný obrázkový slovník* (M. Nouzová) aj. – U výkladového slovníku češtiny je však tento princip použit v *Pohádkovém slovníčku* poprvé.

³ Termín lexie ve významu základní lexikální jednotka, monosémický lexém; viz: FILIPEC, J.; ČERMAK, F. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985, s. 28.

K. Komárek (2010–2011), obdobně o starší mládeži a studentech také J. Kostečka (2007–2008) a I. Vaňková (2007–2008)⁴. J. Sotlová a R. Adam (2018–2019) připomněli stále výraznější uplatňování snahy vydavatelů textů pro děti (tedy i pohádek) vyhýbat se nesrozumitelnosti a publikovat texty dětskému čtenáři maximálně jazykově vstřícné; úskalí takových tendencí tato dvojice autorů záslužně ilustrovala (tamtéž) na nevhodných či neadekvátních úpravách ve vydání *Babičky* pro děti.

Pohádkový slovníček nabízí na 174 stranách v abecedně řazeném hesláři 502 výrazů běžných (dětem většinou neznámých) i méně běžných nebo jinak specifických, tj. především slova zastarávající (zastaralá), expresivní, obecněčeská, knižní a autorská. Do hesláře jsou zahrnuty především výrazy jednoslovné, ale i některé více-slovné, zejména frazeologická spojení. Slova pocházejí z 25 moderních autorských pohádkových knih. Výběr titulů je reprezentativní, snahou bylo ukázat texty, které jsou v pohádkovém žánru dnes již klasické, pohádky s vysokou uměleckou hodnotou. Z pochopitelných důvodů jde o volbu z mnohem většího souboru shromážděné literatury. Kritériem pro zařazení byly: původní česká tvorba, příslušnost ke zlatému fondu české dětské literatury, umělecká kvalita prověřená časem (Čapek, Kahoun, Kolář, Čtvrtek, Hrubín, Havelka-Chvojka, Lamková, Macourek, Nepil, Petiška, Žáček, Šrut a další). Výběr hesel v *Pohádkovém slovníčku* i podoba výkladu jejich významu jsou ověřeny praxí: O. Martincová vycházela z vlastní několikaleté zkušenosti s četbou pohádek dětem; průběžně sbírala slova, kterým děti v pohádkách nerozuměly nebo která byla pro ně obtížná, a hledala nejlepší způsob, jak jim je vysvětlit.

Heslo *Pohádkového slovníčku* zahrnuje metajazykové údaje o slovu (gramatické charakteristiky: 2. pád a rod u podstatných jmen, vid u sloves, slovnědruhovou příslušnost u přídavných jmen a příslovcí), výklad jeho lexikálního významu a příklad užití. Uveden je vždy význam, ve kterém se slovo v pohádce (v citovaném dokladu) vyskytuje, a využívá se k tomu vysvětlení běžnějšími, známějšími synonymy nebo volnějším (konverzačním) opisem. U příznakových slov jsou před výkladem významu uvedeny příslušné charakteristiky. Pokud má slovo více významů, upozorňuje se na ně v poznámce; v ní se zaznamenává také stylová hodnota slova, varianty, významové rozdíly apod.

Výklad významu je u každého slova doplněn citátovým dokladem (s uvedením jeho zdroje – názvu knížky) a je formulován tak, aby byl nejen srozumitelný dětem, ale aby jej mohli využít učitelé nebo dospělí, kteří dětem pohádky čtou, a nemuseli výklad hledat. Rozprávěcí (konverzační) forma definice a uvedená synonyma slouží k výkladu lexií, nikoli (systémových) lexémů. Autorka verbální části hesla, zkušená lexikoložka Olga Martincová, přistupuje při výkladech z představy o věcech, lidech, dějích,

⁴ ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou. – Nomen omen. Češka – češtinářka*. Praha: Academia, 2017, s. 46–49. KOMÁREK, K. *Čeština klasiků – jazyk cizí? Problém jazykové srozumitelnosti české literatury 19. století*. *ČJL*, 61, 2010–2011, s. 213–217. KOSTEČKA, J. *Slovní zásoba gymnazistů*. *ČJL*, 58, 2007–2008, s. 134–137. LEDERBUCHOVÁ, L. *O pubescentním čtenářství I, II, III*. *ČJL*, 47, 1996–1997, s. 1–8, 115–120, 155–161. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu*. *ČJL*, 53, 2002–2003, s. 68–75. SOTLOVÁ, J.; ADAM, R. *Výzkum porozumění textu Babičky žáky ZŠ: srovnání kritické edice a vydání jazykově aktualizovaného*. *ČJL*, 60, 2018–2019, roč. 69, s. 163–171. VAŇKOVÁ I. *Několik slov nejen o haluzi a srdnatém dědečkovi*. *ČJL*, 58, 2007–2008, s. 226–228.

ze zkušenosti s nimi a z jejich obecné podstaty – tak především abstraktní pojmy substance a děje, na nichž se sémantika slov (podstatných jmen a sloves) zakládá, představují základní protiklad: stálost × pohyb. Tuto představu názorně přibližuje ilustrace, součástí každého hesla je obrázek vystihující pojmenovaný jev – předmět, děj, situace apod. Obě složky výkladu významu – verbální a neverbální – jsou tedy pro pochopení významu rovnocenné. Obrázky jsou citlivě sladěny s textem, vhodné a nápomocné je rozlišení textu souvisejícího s obrázkem a barevné odlišení heslového slova ve výkladovém textu i v textu demonstrujícím ukázkou z konkrétní pohádky. To velmi usnadňuje orientaci ve slovníčku, uživatel nemusí v ukázce dané slovo hledat.

Jak jsme se pokusili stručně naznačit, *Pohádkový slovníček* představuje zdařilý, potřebný a pro češtinu jedinečný lexikografický a literárně-kulturní počín. Věříme, že si najde cestu i k širší čtenářské veřejnosti. Jeho podstatu a specifickou (rozprávečskou a obrazový výklad významu slova) nejlépe ilustruje porovnání jeho hesel s hesly ve výkladových slovnících (význam lexému); srovnajme tedy závěrem „pohádková“ hesla *chasník* a *rafnout*⁵.

chasník

SSJČ

chasník, -a m. (6. mn. -cích) poněk. zast.

1. *odrostlý venkovský hoch, svobodný mladý muž*: hezký ch.; ch-ci a děvčata; zamilovaný ch.

2. *svobodný muž zaměstnaný jako tovaryš n. čeledín*: dostal za vyučenou, stal se z něho ch.; kovářský ch.; ch-ci a děvečky; → expr. zdrob. **chasníček**, -čka m. (mn. 1. -čkové, -čci, 6. -čcích): malí ch-ové *chlapci*

Ukázka ze slovníčku



chasník -a m. ▶ *dříve* mladý svobodný muž

Slovo *chasník* mělo také význam *čeledín*.

Jídla spořádal [Honza] jako dospělý chasník... [Velká kniha českých pohádek]

rafnout

SSJČ

rafnout dok. (min. -fl, -fnul, -fla, podst. -fnuti) expr. k rafat 1, 2

1. (po kom, čem; koho, co) (*o zvířatech*) *rychle se ohnat n. též uchopit tlamou; chňapnout, kousnout; zhrub. (o lídech)*

rychle sáhnout, uchopit; popadnout 1: kočka myš pustí, hned ji zas rafne (Ner.); rafl mu po ruce; pes ho rafl do lýtka; – zhrub. r. někoho za límec; přen. (doly) hned po nich (odbytištích) raflý (Maj.); už ho (zloděje) raflí *chytli, zatkli*; arg. r. něco z chlívků (Staš.) *ukrást*

2. řidč. *štěknout, hafnout*: krátké rafnutí; **rafnout se** dok. zhrub. (s kým) *dostat se do hádky, pohádat se*: ženské se spolu raflý



rafnout dok. ▶ (*o zvířeti*) kousnout

Slovo *rafnout* se užívá také v dalších významech – (*o psu*) *štěknout*; zhrubě (*o lídech*) *rychle něco popadnout, sáhnout po někom, ukrást něco* aj.; je to expresivní slovo.

„Nás, pejsky, zas tahají za uši... To pak, pane, jak jsem dobrák od kosti...; to pak přestávají všechny špásy a usápnu se na kluka a zařvu na něj: „Jedeš, ztrať se, ztrať, nebo bych tě rafl!““ [Povídání o pejskovi a kočičce]

⁵ Viz též BOZDĚCHOVÁ, I. Z pohádky do pohádky lexikograficky. *Krajiny češtiny*, 11, 2020, s. 90–91.