

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

**4** 2021–2022

**FRAUS**

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

**Vedoucí redaktorka:**

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

**Redaktorka:**

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

**Redakční rada:**

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

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 3. 2022.

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 2022

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**

Pomněnka a zapomněnka Kognitivně-kulturní inspirace nejen ke studiu významu <i>Irena Vaňková</i> .....	157
Český psychologický román v učitelově přípravě na výuku <i>Vladimíra Pánková</i> .....	167
Regionální problematika ve vyučování <i>Marie Čechová</i> .....	174
Popularizační příručky českého jazyka a jejich využití ve výuce češtiny <i>Helena Chýlová – Lucie Smolarová</i> .....	179
Překladatelská „tichá pošta“ <i>Milan Hrdlička</i> .....	186
Ztroskotání, bez kterého by Morava neměla polárního hrdinu <i>Lukáš Wolf</i> .....	190

**Z nové umělecké literatury**

První bilance prózy roku 2021 <i>Erik Gilk</i> .....	196
---	-----

**Jazyková poradna**

Tvoření přídavných jmen od substantiv označujících živočichy <i>Ivana Svobodová</i> .....	200
---	-----

**Rozhledy**

K životnímu jubileu Ireny Vaňkové <i>Jasňa Pacovská</i> .....	202
Z literárního muzea: Eliška Krásnohorská <i>Vladimír Novotný</i> .....	204

**Literatura**

Publikace k jubileu významné lingvistiky <i>Martina Šmejkalová</i> .....	206
---	-----

## Pomněnka a zapomněnka Kognitivně-kulturní inspirace nejen ke studiu významu

Irena Vaňková, FF UK v Praze

irena.vankova@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** význam, konotace, kognitivně-kulturní lingvistika, jazykový obraz světa, slovníky, jazyková data, textová data, umělecký text

**Key words:** meaning, connotations, cognitive and cultural linguistics, linguistic worldview, dictionaries, language data, text data, artistic text

### ***Pomněnka* (,forget-me-not') and *zapomněnka* (,forget-me')** Cognitive and cultural inspiration not only with regard to the study of meaning

The article tries to demonstrate, on the example of the Czech word *pomněnka* (,forget-me-not'), how to study the lexical meaning in the perspective of the cognitive-cultural linguistics, i. e. with respect to the evocative power of the word, carried by connotations. Three profiles (connotation centers) of the meaning of *pomněnka* are gradually revealed with the help of linguistic data, obtained in dictionaries (etymology, derivatives, secondary meanings, synonyms, phraseology). Attention is also paid to those Czech literary texts (esp. poetry of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries), in which the term *pomněnka* appears in various semantic or formal shifts, reconceptualizations, etc. (*zapomněnka*, etc.). Common connotations are used here in shaping artistic communication. By opinion of the author, this approach to the study of meaning, linking the study of language with the interpretation of literary texts, can be used in teaching of mother tongue, which takes into account the cultural dimension of the language. The presented method allows students to understand better the Czech linguistic worldview and Czech culture.

„Pomni, abys nezapomněl, jak se píše zapomněl.“ Nebo: „...že ve slově *pomněnka* píšeme vždy mně.“ Možná si na tuto mnemotechnickou pomůcku k jedné pravopisné partii vzpomenete. Ke slovu *pomněnka* v naší kultuře asi také patří. Zde se však zamyslíme hlavně nad jeho lexikálním významem, resp. nad faktem, že slovo – a to i slovo *pomněnka* – evokuje prostřednictvím konotací tu či jinou skutečnost, často i vícero skutečností nebo více aspektů skutečnosti. Ty se v naší mysli prostupují a splývají, ale pokud je na základě analýzy rozlišíme, objeví se v podobě struktury konotací, resp. významových poloh stereotypu. Při rekonstrukci stereotypu se ukáže místo označovaného jevu v českém obrazu světa a v české kultuře.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Základní inspirací je nám při tom polská kognitivně zaměřená etnolingvistika – srov. především BARTMIŃSKI, J. *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Přel. a ed. Vaňková, I. Praha: Karolinum, 2016. Jde o přístup, který akcentuje vztah jazyka ke (konceptualizující) lidské mysli a kultuře. Jeho ústředním pojmem je jazykový obraz světa – chápaný jako interpretace skutečnosti fixovaná v jazyce, která je vlastní určitému společenství (*etnos*) a představuje souhrn soudů o světě, jaké lze vyčíst z jazykových a textových dat. Jednotkou, již v tomto ohledu můžeme zkoumat, je stereotyp – jako určitý typ pojmu, a to takový, který vychází z naivního (subjektivního, ale sdíleného) vidění světa a je typickým reprezentantem určité kategorie. Stereotyp představuje strukturu konotací, již lze rekonstruovat a prezentovat v podobě tzv. kognitivní významové definice (tamtéž, s. 83 aj.). K uvedeným pojmům podrobněji srov. příslušná hesla zde: VAŇKOVÁ, I. Etnolingvistika. Jazykový obraz světa. Konotace (spolu se Z. Hladkou). Stereotyp. (Slovníková hesla.) In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/STEREOTYP>>

Jak je patrné, k odhalení obrazu „věci ve světě“ (a třeba i k reflexi filozofických aspektů tohoto aktu)<sup>2</sup> nás přivádí jazykovědné zkoumání, vycházející nejprve ze studia slovníků (výkladových, etymologických, frazeologických aj.) a další lingvistické literatury, a pak třeba z korpusových dat nebo (jak uvidíme dále) z literárních textů. Při tom lze podniknout, jak to uděláme zde, nejen imaginární vycházku k potoku, ale třeba i do světa českých obrozenců, kteří tak rádi pracovali s květomluvnými významy. Narazíme i na *zapomněnku* – kvítek z básně Jana Skácela, rostoucí v podivuhodné krajině *na břehu řeky, v které plyne čas*. A uvidíme, že v pedagogické teorii Jára Cimrmana znamenají slova *pomněnka* a *zapomněnka* něco zcela jiného.

Když už jsme se ocitli u tématu pedagogiky a výuky – vedle tázání po obrazu pomněnky (resp. významu slova *pomněnka*) v češtině chceme položit ještě jednu otázku. Podněcují nás k ní nejspíše úvahy o nové koncepci výuky češtiny i tato koncepce sama.<sup>3</sup> Akcentuje (jistě případně) komunikační a pragmatické východisko jazykové výuky, tj. nutnost vyučovat mateřský jazyk se zřetelem k dorozumivací praxi.<sup>4</sup> Vedle důrazu na praxi je tu však možná ještě něco, co by ve školní výuce (a výchově) nemělo zůstat opomenuto. Kromě kognitivního principu (v citovaných textech v mnoha směrech zohledněného) je, domníváme se, ve škole zásadní reflektovat i kulturní a kulturotvorný aspekt jazyka.<sup>5</sup> A nejde tu (jen) o kultivovanou vyjadřování. Máme tu na mysli reflexi skutečnosti, že mateřský jazyk je podstatně spjat s myšlením a kulturou společnosti, především (ale nejen) s kulturou slovesnou; že je archivem kultury v nejširším smyslu slova. Nese naši sdílenou paměť, je v něm fixováno, jak myslíme, jaká je naše přírodní i historická zkušenost, co je pro nás „normální“ a co zcela nepřijatelné, co vnímáme jako hodnotu. Představuje podloží, na němž lze vnímat v průběhu času např. proměny našeho obrazu světa (setkáváme-li se s novými slovy, frazémy či komunikačními praktikami) nebo jeho specifčnost ve srovnání s obrazy světa ukotvenými v jiných jazycích, abychom porozuměli kulturní relativitě. Na tomto neutrálním podloží se učíme vnímat i různé aktualizace a rekonceptualizace, které přinášejí umělecká díla, a jsme jim pak schopni lépe porozumět. I to má ve škole své místo.

Tradiční spojení výuky jazykovědných a komunikačních poznatků a dovedností s výukou literatury v jednom předmětu s názvem „český jazyk a literatura“ by mohl svědčit o tom, že je u nás tento rozměr chápán víceméně jako samozřejmý. Ne vždy

<sup>2</sup> *Vždyť něco si uvědomit už předpokládá vynořit onu věc z anonymity celku souvislostí, „vytvořit“ ji na základě zcela určitého uchopení tohoto celku* (NEUBAUER, Z. *Smysl a svět. Hermeneutický pohled na svět*. Praha: 2001, s. 19). Toto uchopení je souvztažné s konceptualizací a nepochybně i s jejím jazykovým ztvárněním.

<sup>3</sup> Srov. ŠTĚPÁŇÍK, S. Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *ČJL*, 69, 2018–2019, s. 214–223, a ŠTĚPÁŇÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020.

<sup>4</sup> Srov. ... *největší metou je vědomé ovládnutí funkce jazykového prostředku v komunikaci, jinými slovy posun od dosavadní preskripce a deskripce k funkcionalizaci* (Štěpánek, 2018–2019). Jazyk je sice (i) „nástroj dorozumívání“, ale zdaleka nejen to. Je jistě potřeba ovládnout a ovládat jeho funkce, aby student obstál v profesi i v náročné životní praxi, měl by si však být vědom i faktu, že jazyk představuje také zdroj specifického vědění o člověku a jeho světě, o mateřské kultuře, zdroj poznání týkající se třeba neuvědomovaných stereotypů. Dobře je to, domníváme se, patrné při specifickém studiu slovní zásoby.

<sup>5</sup> Kognitivní a kulturní aspekt jazyka jsou dvěma stranami jedné mince, lze tak mluvit o kognitivně-kulturní lingvistice.

se to ovšem promítá do výuky. I při studiu bohemistiky na vysokých školách může mít student dojem, že studuje dva vzájemně nesouvisející obory. Jistě, lingvistika a literární věda mají svá oborová specifika, v mnohém se však prolínají – a to je dobré ukázat i v didaktické aplikaci, ve škole. Je možné porozumět básni bez zřetele k významům slov?<sup>6</sup> A vystihuje význam slova jen slovníková definice, která rezignuje na jeho evokační potenciál a specifickou schopnost utvářet „dění smyslu“ v uměleckém textu? A jak vůbec učit např. o významech slov tak, aby to bylo pro recepci literatury – a výuku literatury – relevantní? Případně aby to přivedlo (učitele i vnímavější studenty) k úvahám o podstatě věcí vůbec, o jejich vztahu ke slovům a jazyku, tedy o skutečnostech důležitých nejen v každodenní komunikační praxi, ale i tam, kde je namístě podporovat a kultivovat hlubší, existenciální tázání?

A ještě jedna poznámka. Vedle důrazu na produkci (Štěpáník, cit. op.) je třeba připomenout i důležitost druhé strany – recepcce. Bez kultivace recepčních dovedností, které utvářejí horizont porozumění a schopnost adekvátní (a kreativní) interpretace, včetně funkční gramotnosti, není ani kvalitní produkce myslitelná.

## 1. Jazykový obraz světa a význam: naivní obraz vs. obraz vědecký

Mluvíme-li o jazykovém obrazu světa (dále JOS), máme obvykle na mysli jeho základní a centrální polohu, tedy obraz naivní, subjektivní (ač obecně sdílený), opřený o stereotypy, v jehož intencích, řečeno ve zkratce, slunce *vychází* a *zapadá*, tak jak to lidská geocentrická perspektiva dávno vepsala do jazyka.<sup>7</sup> Tento obraz je značně zjednodušující, antropocentrický a etnocentrický, pragmaticky orientovaný a prostoupený hodnocením.<sup>8</sup> Oproti vědeckému, objektivizujícímu pojetí skutečnosti, sdíleného vědeckou komunitou bez ohledu na jazyky a kultury, je základní poloha JOS jazykově a kulturně rozrůzněná.

I v pohledu na pomněnku a její obraz v jazyce je třeba zdůraznit dvojí základní perspektivu – vědeckou, botanickou (s níž se studenti setkávají v biologii – a jazykovědně ji lze zohlednit např. při studiu botanické terminologie) – a kulturní, resp. antropologicko-kulturní. Právě ta je propojena s jazykem jako obrazem (přirozeného) světa či v obecnější poloze se sémiotickým, znakovým systémem, resp. (řečeno s Vladimírem Macurou) se sémiosférou české kultury vůbec (viz dále)<sup>9</sup>.

Ve vědecké klasifikaci je rod *pomněnka* (*Myosotis*) u konkrétní rostliny vždy třeba ještě specifikovat (např. pomněnka bahenní, *Myosotis palustris*, pomněnka

<sup>6</sup> Odhlédneme teď od – stejně podstatného – porozumění významům gramatických či pragmatických konstrukcí. Zde se chceme soustředit na význam lexikální.

<sup>7</sup> Slunce je podle encyklopedické definice „centrální nebeské těleso sluneční soustavy“, „koule složená z plynů vysoké teploty“ apod., zatímco v rámci tzv. kognitivní definice (viz dále) je důležité, že jde o „nejjasnější denní světlo na nebi“, které lidem poskytuje teplo a světlo, pohybuje se po nebi a udává čas či že je zárukou řádu, neboť každý den znovu vyjde; slunce bývá personifikováno (*směje se*) a lidé ho hodnotí velmi pozitivně (*sluníčko*). Z folkloru a frazeologie lze vyvodit mnoho dalších konotací a ukázat je jako strukturu stereotypu slunce (Bartmiński, 2016, s. 95 a 99 n.).

<sup>8</sup> Jde – řečeno s J. Patočkou – o obraz přirozeného světa, jež nelze zaměňovat s obrazem vědeckým (který se snaží být co nejpřesnější a – nakolik to lze – objektivní), a ani jeden nelze tomuto druhému hodnotově nadřazovat.

<sup>9</sup> K témuž pojmu odkazuje jak pojmenování *pomněnka*, tak zobrazení pomněnky, např. na hrmečku, na gratulační pohlednici nebo třeba v dívčím památníku.

lesní apod.), zatímco v běžném obrazu světa nejsou tyto rozdíly relevantní. Směrem k obecnější vědecké kategorizaci je nadřazeným pojmem čeled' brutnákovitých (*Boraginaceae*) a přesná klasifikace je hierarchizována ještě dále, až k říši rostlin (*Plantae*). Proti tomu v kontextu naivního obrazu světa koresponduje s nadřazenou kategorií *pomněnka* hyperonymum *květina*. Pojem KVĚTINA je v běžném JOS důležitý – vyděluje jisté exempláře z kategorie rostlin na základě „pěkných květů“ (viz SSJČ), tedy podle kritérií estetických. Ta jsou pro vědecký obraz světa irelevantní.<sup>10</sup>

Pro zajímavost uvedme shrnutí informací v encyklopedické definici pomněnky; jde tu nejen o ukázkou typu diskursu, ale i o charakter informací a jejich hierarchizaci, jež jsou s ním spojeny. Vědecké pojetí signalizují terminologické výrazy *vytrvalá bylina*, *čeleď brutnákovitých*, *mnohočetné vijany bez listenů* apod., ale i typ (a detailnost) informací, v tomto kontextu chápaných jako relevantní (binomické jméno, zařazení do systému, údaje specifikující výšku rostliny, tvar listů, detailní popis květů, udání doby kvetení, místa růstu a typu preferované půdy).

Pomněnka bahenní (*Myosotis palustris*) je vytrvalá bylina z čeledi brutnákovité. Dorůstá výšky 50–80 cm. Listy mají eliptický tvar a mohou být chlupaté, květy se vyskytují v mnohočetných vijanech bez listenů. Koruna je kolovitá a má světle modrou barvu. Kvete od května do září. Vyskytuje se na březích tekoucích i stojatých vod nebo na jiných vlhkých lokalitách (podmáčené louky, příkopy kolem cest, nivy řek). Preferuje humózní bahnitě půdy<sup>11</sup>.

Co je důležité v obrazu pomněnky v JOS, o tom nás zpravuje kognitivní definice významu. Ta zohledňuje aspekty daného pojmu (stereotypu) relevantní pro běžného člověka a představuje jeho náplň jako strukturu konotací (Bartmiński, 2016, s. 83). Vrátime se k ní v závěru – před její formulací je totiž třeba jednotlivé konotace zjistit a verifikovat. Soustředíme se přitom hlavně na jazyková (systémová, slovníková) data, chápaná pro rekonstrukci stereotypu jako základní. Poté vezmeme do hry několik uměleckých textů, v nichž lze nalézt potvrzení nebo rozvinutí systémových konotací, příp. objevit tzv. konotace textové či také různé aktualizace či rekonceptualizace.<sup>12</sup>

## 2. Pomněnka ve slovnících – a co dál? Konotace potvrzené jazykovým systémem

Podle SSJČ (1958–1971) je *pomněnka* „menší bylina s drobnými kvítky, zprav. modrými“.<sup>13</sup> Jako příklady uvádí slovník typická spojení, o kterých bude dále ještě řeč: *pomněnky u potoka*, *oči modré jako pomněnky*. K vědeckému (botanickému) obrazu světa, resp. k terminologickému významu odkazuje v témže hesle informace „rod *Myosotis*: p. bahenní, p. rolní“. K botanickému obrazu světa poukazuje i kategorizační výraz *bylina*. Naivní perspektivu ovšem vystihuje lépe nadřazené spojení

<sup>10</sup> Podobně i pojmy ZELENNINA nebo PLEVEL představují čistě „lidské“, pragmaticky založené kategorie, klasifikující rostliny podle toho, jak jsou či nejsou užitečné pro člověka. Srov. PIEKARCZYK, D.: Jazyková kategorizace květin a pojetí tohoto fragmentu skutečnosti ve vědě. In SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (ed.): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: FF UK, 2007, s. 45–57.

<sup>11</sup> Pomněnka bahenní. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. [on-line] Dostupné z <[https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pomn%C4%9Bnka\\_bahenn%C3%AD&oldid=20534665](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pomn%C4%9Bnka_bahenn%C3%AD&oldid=20534665)>.

<sup>12</sup> Texty umělecké, resp. kreativní, jsou v tomto směru zvlášť zajímavé, srov. PAJDIŇSKA, A. – TOKARSKI, R. Jazykový obraz světa a kreativní text. *Slovo a slovesnost*, 71, 2010, s. 288–297.

<sup>13</sup> Srov. i heslo v SSČ (1994): „bylina s drobnými blankytně modrými kvítky“, *p-j* – blankytně modrý, *p-ě* modré oči.

*luční květina* v definici PSJČ.<sup>14</sup> Další význam, označený v SSSJČ i PSJČ jako archaický, je „vzpomínka, památka“ viz pozn.15).

Zdá se, že ke všem konotacím spjatým s *pomněnkou* už aspoň v náznu poukázalo slovníkové heslo, buď ve výkladech významu, anebo na příkladech. Pro přesvědčivější doklady se lze obrátit k jazykovým (systémovým) údajům, které jsou podle Bartmiňského schopny poukázat ke stereotypovým charakteristikám pojmu, resp. konotace verifikovat. Jsou to a) etymologie pojmenování – poukaz k jeho motivaci, b) význam derivátů, c) sekundární významy, d) synonymie, e) frazeologie, příp. typické kolokace. Podívejme se na tyto údaje podrobněji.

### a) Etymologie, motivace: konotační centrum „vzpomínka“

„Vnitřní forma,“ resp. motivace názvu, odkazuje podle slovníků ke „květomluvnému“ významu (o němž bude ještě dále řeč), srov. příbuzná slova (*po*)*mnít*, *vzpomenout si*. Významový prvek vzpomínání a paměti se promítá do názvu této rostliny i v dalších jazycích, nejen slovanských (slovensky *nezábudka*, polsky *niezapominajka*, ruský *něžabudka*), ale např. také – a to dokonce explicitněji, ve větším ekvivalentu pojmenování s charakterem výzvy *Nezapomeň na mne!* – v angličtině (*forget-me-not*), němčině (*Vergissmeinnicht*) nebo francouzštině (*ne m'oubliez pas*), také v latině a řečtině, a podle dostupných slovníků dokonce např. i v čínštině, japonštině a vietnamštině. Pro slovanské jazyky je v tomto směru typická derivace a v češtině je oproti těm výše uvedeným nápadné odvození od „pamatování“ (*pomníti*), nikoli od negativního „ne-zapomenutí“. Tedy – „pomni“, podrž v paměti jako vzpomínku.

Do češtiny vnesl slovo *pomněnka* v době národního obrození J. S. Presl na základě paralel s ostatními jazyky. Jak uvádí *Etymologický slovník jazyka českého* V. Machka, prý se tato květina dávala „na památku“, neboť vydrží dlouho svěží (a tedy aby obdarovaný vzpomínal na dárci aspoň tak dlouho, dokud neuvadne). Interpretace mohou být i jiné,<sup>15</sup> avšak konotace spojená s pamětí, (ne)zapomenutím či vzpomínáním je jasná.

### b) Význam derivátů: konotační centrum „modrá“

K podstatné konotaci odkazuje adjektivum *pomněnkový*, podle SSSJČ spojené s dvojným významem: v příkladu *pomněnkový věneček* je obecně vztahové (*věneček z pomněnek*), ale ve spojení *pomněnkové oči* figuruje jako označení barvy, resp. barevného odstínu, a verifikuje tedy příslušnou konotaci, (srov. i adverbialní spojení *pomněnkově modrý*).

Navíc lze ve vztahu k této konotaci doplnit, že pomněnky jsou exponovány ve slovníkové definici adj. *modrý* přímo jako prototypový nositel této barvy, srov.: *modrý*, „mající barvu jako čistá obloha, květy pomněnek, chrp nebo čekanek“ (SSJČ). *Pomněnkové*, tedy světle modré, blankytné bývají v češtině kromě nebe nejčastěji oči (srov. *oči jako pomněnky*).

### c) Sekundární významy: konotační centrum „vzpomínka“

Bylo už řečeno, že ve slovníkových heslech (SSJČ, PSJČ) je uveden (i tam už ovšem jako archaický) sekundární význam „vzpomínka, památka“, potvrzující opět významovou polohu evokovanou vnitřní formou.

<sup>14</sup> Heslo v *PSJČ* (1935–57): „luční květina drobných modrých květů“ Ležela v trávě, na hlavě věnec z blatoučků, kopretin a pomněnek. Mach. Anežka psala malé psaníčko s věnečkem pomněnek. A. Mrš. Obloha byla jako pomněnky modrá. Rais. Přen. Dítě upřelo usazené pomněnky svých očí na pantátu. Mrš. Bot. rostlina z čeledi drsnolistých, *Myosotis*. D Zast. vzpomínka, památka. S Bohem, královno mých drahých pomněnek. Ner. Ani pomněnka na Lipany nás neodstraší! Sab. Pomněnky na Prahu. Zap. Přisahám vám, že mne Praha v oděvu tom neuvidí, a že mi skvozný tento dar toliko očitou pomněnkou. Klípc.

<sup>15</sup> Srov. např. informaci nalezenou na jednom květomluvném serveru „nezbývá nám nic než vzpomínání“. [on-line] Dostupné z <<https://www.online-kvetiny.cz/kvetomluva-symbolika-kvetin/>>.

#### d) Synonymie: konotační centra „modrá“, „drobná“, „u vody“, „vzpomínka“

Botanický název *myosotis* (jak upozorňuje *Etymologický slovník jazyka českého* J. Holuba a F. Kopečného) pochází z řeckých slov *mys* (myš) a *otos* (ucho). V Jungmannově slovníku najdeme v hesle *pomněnka* i tento kalk, *myší ouško*, a také název *okotěška*: kvítek *těšící oko*.

Připomíná to lidové názvy uváděné v *Českém slovníku věcném a synonymickém* J. Hallera (I. díl., 1969) – a ve velkém množství (názvů pro *pomněnku* je tu přes čtyřicet) a s četnými komentáři i kniha Z. Hladké *Přenesená pojmenování rostlin v českých dialektech* (Brno: Masarykova univerzita, 2000). Nářeční pojmenování pomněnky neodkazují k myši ani oušku, ale potvrzují konotace již výše naznačené, co do kvantity především konotaci modré barvy (*modráček/modráčky*, *šmolka*) a výskytu u vody (*vodník*, *potočník*). Je ovšem zajímavé, v jakém směru se většina z nich rozvíjí.

Na základě podobnosti (malému) oku (modrá barva, drobný tvar) byly pomněnce přiděleny názvy *očko/očka*, ale i *kočičí* nebo *vraní oko / očko*. S ohledem na místo výskytu pomněnky jde často o oči tvorů žijících u vody či ve vodě: *očko*, *očka* či *oči* tak získávají přívlastek *žabí*, *rybí* nebo *kachní*. Motivace očima posvátných, božských bytostí naznačuje kladný vztah ke kvítku pomněnky, srov. *boží očko*, *pánbičkově očko / pánbičkovy oči / očička*, *Ježíškovy (v) očička*, *(v) očička Panny Marie*. Evokace slz (spojených jak s očima, tak s vodou jako místem výskytu pomněnky, ale i s mnohočetností jejich kvítků) je patrná u názvů *slzičky P. Marie* (kryje se s pojmenováním hvozdíku) či *pánbičkovy slzičky*. Pojmenování *modrá rosička* je motivováno opět metonymicko-metaforicky: modré kvítky připomínají rosu. Souvislost s nebem (a posvátností) je patrná ve výrazech *andělíčky* či *nebeklíčky*.

Častá deminutivizace signalizuje drobnost a současně i dětskost a něhu, již kvítky působí, a nese kladnou expresivitu. K obraznosti připodobňující kvítky k vodním tvorům odkazuje název *rybičky*. Spojitost s těmi, kdo ve vodě či u vody žijí, najdeme i v pojmenováních *hasrmaní šaty* a také *kachní/kačení* nebo *žabí mýdlo / mejdítko* (srov. i *kočičí mýdlo*), to prý proto, že byly pomněnce mylně připisovány účinky podobné mýdlu (pěnovitost ve vodě). Pojmenování (*modrá*) *kašička* nebo *krupička* asi zohledňují drobný vzrůst kvítků a jejich mnohočetnost a hustotu. Za výrazem *prstýnek* stojí patrně podobnost s očkem prstýnku (prstýnky či dětské náušnice s očky replikujícími pomněnkové kvítky byly dříve oblíbenými šperky).

Mezi lidovými názvy pomněnky se uplatňuje i květomluvný profil, srov. *nezabudka*, *vzpomínáček*, *nezapomínka/nezapomněnka*.

#### e) Frazeologie, příp. typické kolokace: konotační centrum „modrá“

Frazeologie bývá pro studium konotací nejbohatším zdrojem. Vždy to ovšem neplatí a ani ve vztahu k pomněnce nebyly frazémy objeveny, snad kromě přirovnání *oči modré jako pomněnky*<sup>16</sup>.

Zjištěná jazyková data dovolují načrtnout strukturu konotačních center spjatých se slovem pomněnka.<sup>17</sup> Uplatňují se tu tři konotační centra (domény, profily):

<sup>16</sup> Pro příklad uvedme několik frazémů spojených s jinou květinou, růží (jejíž obraz, v češtině i jiných jazycích nebývalé bohatý, se v mnohém jeví jako jakýsi pandán k obrazu „skromné“ pomněnky): *děvče jako růže*, *tváře jako růže*, *není růže bez trnu*, *trpělivost přináší růže*. Růže jako *královna květin* bývá často dávána do souvislosti se ženami a jejich krásou, je vůbec symbolem štěstí a positivity, ve frazeologii je však tematizován i její trn.

<sup>17</sup> Připomenout je předtím třeba ten fakt, že každá pojmová skupina má při popisu struktury určitá specifika. D. Piekarczyk v knize *Kwiaty we współczesnym językowym obrazie świata* (Lublin: UMCS, 2004) rozlišuje u květin domény „fyzické vlastnosti“, „doba květu“, „místo růstu“, „chování“ a „vztah k člověku“. Mezi fyzické vlastnosti patří obvykle vzhled (např. barva jako u pomněnky), ale může to být třeba i vůně (tematizovaná u růže), co se týče doby květu, je konotačně důležitá např. u některých jarních či podzimních květin (sněženka, fialka, chryzantéma, vřes), místo růstu u některých květin vodních (leknín), polních (chrpa) aj., „chování“ je důležité např. u masožravky nebo slunečnice, a konečně vztah k člověku je exponován tam, kde člověk nějak květinu využívá – vysazuje, zdobí jí hrob, používá ji jako léčivou bylinu apod. Sem je řazena právě i květomluvná potence některých rostlin.



**1. fyzické vlastnosti** (vzhled): a) pomněnka (její květ)<sup>18</sup> má světle modrou barvu; b) pomněnka má drobné kvítky; **2. místo růstu** – pomněnka roste u vody, u potoka; **3. vztah k člověku** – význam květomluvný: pomněnka znamená vzpomínku, dává se na památku.

### 3. Pomněnka v uměleckých textech. Textové konotace a významové extenze

V okruhu českých uměleckých textů byly nalezeny takové, v nichž se pomněnky tematizují, a zdá se, že charakter těchto tematizací jazykovým datům v zásadě odpovídá, jen – jak se dalo čekat – je tu fungování pomněnky v určitých scénářích nápadnější a konotace při zapojení do textů plastičtější a smyslově konkrétnější.

Nejprve se vraťme do dávnější minulosti. Pomněnka byla totiž oblíbenou květinou obrozenských básníků. Nejen ovšem ona, v obrozenské lyrice a v konstruování světa v obrozenské ideologii (kde pomalu vznikala i moderní česká „semiosféra“) hrála velkou roli ikonografie spojená s květomluvou, jak uvádí Vladimír Macura<sup>19</sup>.

Nejvýraznější symbolické atributy nesly růže a lilie, hlavně v souvislosti s ženskou krásou (srov. i *tváře jako růže, čelo bílé jako lilie*). Ty podle Macury stály v dobovém povědomí na vrcholku hierarchie květin, ale konkurovaly jim „i skromnější, obyčejnější květiny, což zjevně souviselo se sentimentálně biedermeierovým kultem prostoty, vztahem ke všemu, co je malé a drobné“. Byly to violka/fialka, konvalinka, sedmikráska/chudobka, chrpa, petrklíč, sněženka, a ovšem i pomněnka, v zásadě všechny s konotacemi nevinnosti, prostoty, ženské skromnosti, tiché radosti života žitého v pokoře a vděku. Z tělesných atributů byly s chrpami, fialkami, a hlavně pomněnkami díky asociaci s modrou barvou spojovány oči (*oči dvě pomněnky*).

Květiny se však uplatňovaly i ve společensky závažnějších metaforách. Umění bylo v duchu biedermeiera konceptualizováno jako zahrádnictví, česká literatura a kultura byly modelovány jako „česká zahrádka“, tedy uzavřený mikroprostor, jež kultivuje básník coby „štěpitel sadu, kvítí“. Básně byly pojaty jako květiny; názvy knih poukazovaly ke květinám, a to vznešeným (*Růže stolistá*) i prostým (*Chudobičky, Bazaličky, Konvalinky, Jaré narcisky*); kniha satir nesla titul *Kopřivy*. O pomněnkách v titulech takových textů píše Macura (tamtéž, s. 29):

Pomněnka v názvu má poměrně velký žánrový rozptyl od označení elegické poezie milostné (*Pomněnky vatavské*) či vlastenecké, rozechvěné vzpomínkami na zapadlou slavnou minulost národa (Štulc, V. *Pomněnky na cestách života*, 1845), přes almanachy nebo časově vázané publikace (*Pomněnky na rok 1844*) až k sbírkám moralistních napomenutí (Vlastimil, J.; Kamarýt, F. D. *Pomněnky*).

V „pomněnkových“ názvech splývá význam ‚květina‘ s významem ‚vzpomínka‘, srov. i: *Víc a víc na luhu květném / pomněnek se rozvíjí, / a duchu ve spěchu letném / v skromnou kytku navíjí. (...) A tu kytku z prostých kvítků / kladu, lásky ve závitku, / vám v pomněnku nesměle: / vlasti, bratři, přátelé!* (z básně V. Štulce, tamtéž, s. 30). I zde se aktivizují profily ‚prostý vzhled‘ a (pro pomněnku specifická) ‚evokace paměti‘.

<sup>18</sup> Běžně mluvíme o celé květině i tehdy, referujeme-li explicitně pouze k jejímu květu; „pomněnka je modrá vlastně znamená pomněnka kvete modře, má modré kvítky“ apod.

<sup>19</sup> MACURA, V. *Znamení zrodu a české sny*. Praha: Academia, 2015, s. 25n.

Dále se zaměříme na obraz pomněnky v některých dokladech z literatury 20. století. Je patrné, že tento obraz vždy souzní s poetikou daného autora a do kontextu se vpojuje specificky, ale ve vztahu ke svým výchozím evokačním potenciám.

Ve vypjatě citové, eroticky laděné básni Karla Tomana jsou položeny nejprve vedle sebe a pak do opozice dvě květiny – divoký mák a modré pomněnky, spojené s živlem vody. Oproti vášni, krvi a emocionalitě rudého máku (evokujícího oheň) reprezentuje pomněnka ctnost, nevinnost, zde ale (v ironické dikci lyrického ich) předstíranou, doprovázenou citovou prázdnotou.

### Píseň

Divoký mák si natrhám  
na poli zprahlém nejvíce,  
pomněnky modré k němu dám,  
jež u struh kvetou teskníce.

Krvavě kvetla láska má,  
Jak krví plá má nenávisť.  
Umřela v krvi láska má.  
Co slzami zrosila míst!

Na její lože nastelu  
mák divoký, mák divoký.  
Můj bože, já tam nastelu  
mák divoký, mák divoký!

Ó ctnostná panno, svěťice,  
můžete s pomněnkou si hrát.  
Mák rudý rád mám nejvíce  
A umím, umím pohrdat!<sup>20</sup>

Ať rdí se, cudná svěťice,  
ať stud a vztek jí v tvář krev hnál!  
Mák rudý rád mám nejvíce.  
Vždyť krev jsem vždycky, vždycky dal!

V básnické próze *Já se tam vrátím* dává František Halas (v kontextu personifikace dalších květin rodného kraje) promlouvat i pomněnkám; vstupují do hovoru s rybkami, označujícími se jako *žabí korálky* (což upomíná na lidové názvy pomněnky), a tedy se zde tematizuje místo výskytu poblíž vody: *Pomněnky budou okouzlovat rybky a stydlivě říkat: „My jsme žabí korálky!“*<sup>21</sup>

Pomněnku oslovuje v *Mých přátelích* mezi jinými rostlinami i Jakub Deml; v apostrofě vyzvedává její prostotu a „plesání“ – spojené zřejmě s vzhledovou, „okotěšnou“ charakteristikou – i v tragické situaci pohřbu dítěte. Zmínkou o *rybičkách-družičkách* opět evokuje výskyt poblíž vody i lidové názvy pomněnky: *POMNĚNKO, tvá prostota je závidění hodna: i na talířku plesáš u rakve nemluvíátka. Družičky-rybičky.*<sup>22</sup>

Věra Weislitová, Židovka ztratí vši za holokaustu všechny blízké, srovnává v básni *Můj milý* různé typy lidí s typickými rostlinami. Přirovnáním milého k pomněnce text vrcholí. I tu figuruje pomněnka s konotací růstu u potoka; souvisí to s pomíjivostí a krátkým životem, hlavně je-li rostlina vytržena z domovského prostoru (pomíjivost je ovšem konotací spjatou s květinami obecně):

<sup>20</sup> TOMAN, K. Píseň. In: *Básně*. Praha: Československý spisovatel, 1977, s. 27.

<sup>21</sup> HALAS, F. Já se tam vrátím. In: *Básnické dílo*. Praha: Československý spisovatel, 1978, s. 274.

<sup>22</sup> DEML, J. Moji přátelé. In: *Pozdrav Tasovu*. Brno: Host, 2013, s. 246.

## Můj milý

Některý člověk jako některá břiza  
se hrbí, od přírody ohýbá korunu

Některý člověk jako některý modřín  
od přírody je plný voňavého jehličí, pryskyřice

Některý člověk jako pomněnka u potoka  
má krátký život,  
jako ty, můj milý...<sup>23</sup>

Následující příklady aktivizují především květomluvný profil obrazu pomněnky.

V názvu hudebního alba písničkářky Barbary Kanyzové i v textu titulní písně figuruje okazionalismus *vzpomněnky* (*do vázy natrhám si vzpomněnky*).<sup>24</sup> Autorka aktualizuje formu pojmenování květiny, aby posílila její skutečnou motivaci, která už dnes může být méně průhledná. V pojmovém blendu (směšici) tak ve *vzpomněnkách* oscilují *pomněnky* i *vzpomínky*.

Ani v básni J. Skácela *Kdo* výraz *pomněnka* nenajdeme. V podivuhodné krajině *na břehu řeky, v které plyne čas* roste jiná květina, *zapomněnka*, jejíž název ovšem pomněnku okamžitě evokuje. Květina roste *v modrém lese* a není pochyb o tom, jakou nese symboliku, resp. že je to symbolika vzhledem k pomněnce protikladná: proti paměti je postavena nepaměť (již autor reflektuje i v jiných básních). Zatímco pomněnka má věci v paměti uchovávat, *zapomněnka* evokuje schopnost opačnou. Zapomenutí a zapomínání je svou nevratností existenciálně těžkým procesem i stavem. Jde tu o ztrátu hodnot dříve existujících (a nyní *rozdupaných, zahozených*, srov. i obrazy *vyhynulých úlů, ticha naruby, zarubaných cest*, tedy cest neprůchodných). Zapomenutí je navíc spojeno s dobou vzniku básně, pro niž bylo příznačné zapomnění historicky a kulturně vynucené a spojené se zákazy (a – v aluzi na jinou Skácelovu báseň – i se „zakázanými lidmi“). Přesto však vyznění básně, snad i díky motivu *zapomněnky*, nepostrádá nadějí. Kýžený návrat domů má být umožněn paradoxní událostí dvojího zapomnění: *až zapomene zapomněnka kvést*.

### Kdo

Kdo rozdupal a zahodil tu růži  
na břehu řeky v které plyne čas  
Tam v modrém lese roste zapomněnka  
královno úlů pros za nás

Královno dávno vyhynulých úlů  
a ticha naruby a zarubaných cest  
po kterých jednou vrátíme se domů  
až zapomene zapomněnka kvést<sup>25</sup>

Zřejmě jen shodou okolností je aktualizovaný výraz *zapomněnka* spojen také s životem a dílem Jára Cimrmana. Najdeme ho v přednášce ke hře *Vyšetřování ztráty třídní knihy*, pojednávající o Cimrmanových revolučních výukových metodách:

Po letech učitelského působení ve Struku udělal Cimrman namátkovou prověrku vědomostí svých bývalých žáků. Výsledek byl skličující. Zjistil, že si všichni pamatují jen asi jednu

<sup>23</sup> WEISLITZOVÁ, V. Můj milý. In *Dcera Olgy a Lea*. Praha: Unitisk, 1994, s. 34.

<sup>24</sup> Okazionalismus *vzpomněnky* aktualizuje formu pojmenování květiny, aby posílila povědomí o její skutečné motivaci, která už dnes může být méně průhledná. Píseň je dostupná [on-line] z <<https://www.youtube.com/watch?v=Kh9R9KPD1vg>>.

<sup>25</sup> SKÁCEL, J. *Kdo*. In *Odlévání do ztraceného vosku*. Brno: Blok, 1984, s. 24.

desetinu toho, čemu je ve škole učil. Devět desetin poznatků bylo průtokových – jednoduše řečeno: šly jedním uchem tam a druhým ven. Cimrman se proto rozhodl udělat v procesech pamatování a zapominání jednou provždy pořádek. Přímou určil, kterou látku si mají žáci zapamatovat a kterou zapomenout. Látka pro pamatování zabírala 1/10 a látka pro zapomenutí 9/10 učební doby, přesně jak to odpovídalo statistickému průzkumu. – Pro tyto dvě oblasti učiva zavedl Cimrman dva názvy: pomněnka a zapomněnka – v němčině Vergissmeinnicht und Nichtvergisssmeinnicht. Žáci se učili obojímu, ovšem jen pomněnku si směli pamatovat. Cimrman pak velice rafinovanými chytáky zkoušel, zda si nepamatují i zapomněnku<sup>26</sup>.

Proč se smějeme Cimrmanově metodě a terminologii v ní používané? Snaží se o hravost a názornost, již se někdy teoretizující pedagogové (občas poněkud komic-ky) pokoušejí dostat, a současně nezapomenout ani na „vědeckost“ své metody. Už samo rozdělování látky na oblast určenou k pamatování a k zapomenutí – a zákaz zapamatování látky určené k zapomenutí – je věc velmi absurdní, natož ve spojení s hravými názvy pro „oblasti učiva“, *pomněnka* a *zapomněnka*.

## Závěrem

Pojetí významu představené zde na příkladu lexému *pomněnka* je široké, ne však bezbřehé. Jeho studium má své zákonitosti, vycházející z chápání jazyka jako obrazu světa. Jednotlivé součásti skutečnosti vnímá člověk jako obrazy, stereotypy, pojmy, způsoby konceptualizace; všechna tato vyjádření jsou souvztažná s tím, co se tradičně chápe jako význam. Z lublinské školy kognitivní etnolingvistiky adaptujeme metodologii zjišťování konotací, jež tvoří strukturu stereotypu.

Poznátky k významu slova *pomněnka*, resp. k pojmu POMNĚNKA, jak ho jako Češi dnes sdílíme, lze shrnout (v náznaku kognitivní definice, srov. Bartmiński 2016, s. 83) asi takto:

Pomněnka je luční květina s drobnými modrými kvítky. Jejich blankytná barva je podobná barvě nebe nebo barvě očí. Nenápadným, ale oko potěšujícím vzhledem (srov. starý název *okotěška*) evokují něhu, nevinnost, skromnost a neokázalost, dětskou nebo dívčí krásu – na rozdíl např. od růže, a naopak v mnohém podobně jako další rostliny s drobnými kvítky (fialka, sněženka sedmikráska). – Pomněnka roste u vody, u potoka, v bahnitě půdě. – Podle květomluvy souvisí s pamětí, resp. vzpomínkou, pamatováním si či nezapomenutím (zvláště s ohledem na člověka, který ji druhému daroval). K tomu motivačně poukazuje i její název.

V českých uměleckých textech, které jsme měli k dispozici, byly exponovány zejména konotace vzhledu, méně už místa výskytu pomněnky (modrá barva květů, nenápadná krásu, příp. dětskost, nevinnost, skromnost či naivita, a také stanoviště u vody). Často se aktualizoval i profil spojený s pamětí, vzpomínkou a (ne)zapomněním. Aktualizace někdy zasáhla i formu lexémů: dva autoři zřejmě nezávisle na sobě (a v různých kontextech) vytvořili okazionalismus *zapomněnka* – díky němuž vzniká představa květiny podobné sice pomněnce, avšak odkazující k zapomnění. V okazionalismu *vzpomněnky* je zase forma *pomněnka* modifikována prefixem *vz-* (s evokací *vzpomínky*), a ve splynutí konotací *vzpomínek* a *pomněnek* je nakonec posílen i prožitek skutečné motivace lexémů, včetně jejich vzájemné příbuznosti, dnes už snad poněkud zastřené.

<sup>26</sup> CIMRMAN, J.; SMOLJAK, L. *Ušetřování ztráty třídní knihy*. Činohra. Premiéra 1967. Praha – Litomyšl: Paseka, 2001, s. II/16.

Slovo přivolává věc, praví filozof, ba slovo věc v jistém smyslu utváří, konstituuje. „Jmenováním jsou ... věci volány do svého věcnění“, ve věci a potažmo ve slově je zpřítomněn celý svět (srov. Heidegger, 1993). Mluví-li Heidegger v souvislosti se slovem *džbán* o věci-džbánu, lze se studenty podobně uvažovat třeba i o věci-pomněnce, resp. o tom, jak ji dané slovo přivolává do jejího specifického věcnění a jak to lze konkrétně uchopit lingvistickými nástroji. A třeba si ho – či jakékoli jiné slovo – pro začátek aspoň najít v tom či onom slovníku a ptát se po jeho významu.

## Český psychologický román v učitelově přípravě na výuku

Vladimíra Pánková, FPE ZČU v Plzni

vbrcakov@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** český psychologický román, učivo o psychologickém románu, didaktická interpretace

**Key Words:** czech psychological novel, psychological novel curriculum, didactic interpretation

### Czech Psychological Novel in the Teacher's Preparations for Lessons

This study attempts to define a psychological novel as a literary curriculum at high school. It proposes didactic means for selected Czech psychological novels, such as questions and tasks with which it would be possible to fulfil this genre-based curriculum in all its components (cognitive, communicative and affective). Reflective dialogue is combined with creative methods in the given proposals.

Komunikativní, konstruktivisticky pojatá literární výchova klade vyšší nároky nejen na žáky, ale v první řadě na učitele, který přestává být garantem pravdy (nevystačí si s transmisivním způsobem výkladu) a namísto toho vstupuje do role garanta metody (to ovšem neznamená rezignaci na oborové znalosti a interpretační dovednosti, jak se mnohdy mylně myslí). Dominantními metodami inovativní literární výchovy by měly být četba a didaktická interpretace uměleckého textu (ideálně aktivizovaná tvůrčími technikami). O koncepci didaktické interpretace rozhodují čtenářské dovednosti a zájmy žáka (zde adolescenta), tematické i poetické zvláštnosti textu (zde psychologického románu), strukturace učiva vyplývající jak z předchozích zmíněných determinant, tak ze čtenářských i profesních kompetencí učitele. Jelikož pouze za předpokladu, že učitel rozpozná žánrová specifika psychologického románu (zdaleka nejde jen o zobrazení protagonistova nitra), může v nich (a samozřejmě ve vztahu k čtenářským dispozicím svého žáka) reflektovat umělecký i didaktický potenciál textu.

Poměřováním vazeb mezi očekávanými výstupy literární komunikace definovanými dle RVP G (2007) a psychologickým románem jako žánrem se nejprve pokusíme vyvodit strukturu učiva o psychologickém románu (její poznatkovou, komunikační

<sup>27</sup> HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Přel. I. Chvatík. Praha: Oikúmené, 1993, s. 5.

i formativní část), a to s respektem ke čtenářské (potažmo životní) zkušenosti gymnaziálního, popř. středoškolského žáka.<sup>1</sup>

V RVP G (2007, s. 15) se píše: *Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře. Žák rozzná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu.*

Při promýšlení konstruktivistické cesty za poznáním strukturních dominant psychologického románu včetně jejich funkcí a účinku na čtenáře je zapotřebí si uvědomit, že tematické složky textu jsou vzájemně podmíněné, ale jinak hierarchizované než v ostatních žánrech. Zvláště zmiňovaný časoprostor je druhotný, neboť v psychologickém románu je obvykle nahlížen, prožíván a posuzován prizmatem hlavního hrdiny. Právě protagonistova optika rozjitřeného, složitého, rozporuplného vnitřního světa integruje významy textu.

Žánrová specifičnost psychologického románu<sup>2</sup> se nejzjevněji projevuje v narativním aktu, který je subjektivizován několikerým způsobem. Zaprvé ich-formou přímého vypravěče, zadruhé er-formou reflektora, zatřetí frekventovanou přímou řečí. Učitel by si měl uvědomit (a žák pod jeho didaktickým vedením pak objevovat) dialektický vztah mezi postavou a prostředím, pakliže existuje a je důležitý pro budování protagonistovy charakteristiky. Spojitost mezi obojím se vyjevuje například v momentech, kdy výchozí (rodinné) prostředí (de)formuje osobnost svého nositele, jenž pak osvojená měřítka uplatňuje (byť bezděčně) v hodnocení jiného (cizího, odlišného) prostředí (viz *Neviditelný* od J. Havlíčka). Povahové rysy hlavního hrdiny se také odrážejí v jeho obytných prostorech, ve způsobu jejich zvelebování (viz *Spalovač mrtvol* od L. Fukse). Právě z obrazu domácího prostředí lze vyčíst charakter postav, které v něm žijí a vlastní aktivitou ho utvářejí (viz *Vlčí jáma* od J. Glazarové). Na prožívající subjekt je rovněž navázáno střídání časových rovin. Ne náhodou je v psychologickém románu retrospektiva užívána častěji než v jiných žánrech. Její pomocí se totiž konfrontuje protagonistovo přítomné a minulé já. Ve vzpomínkách (v dětství, ve výchově, v odžití mezních událostí) se hledá klíč k pochopení komplikovaného, normám se vymykajícího nitra, jež svou odlišnou povahou vybízí k analýze (viz *Černé světlo* od V. Řezáče). Taktéž děj se v psychologickém románu podřizuje hlavní postavě. Situace (zejména ty mezní) jsou záměrně voleny tak, aby obnažovaly protagonistovu psychiku, která je pak ve svém odmaskování nebo přestrukturování předmětem tvůrčího zájmu autora.

RVP G (2007, s. 15) v očekávaných výstupech literární komunikace dále uvádí: *Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.*

<sup>1</sup> Zaměření této studie na gymnázia, popř. střední školy, je dáno specifičností (sémantickou náročností) psychologického románu, která limituje uplatnění tohoto žánru v roli učiva na středních odborných školách a učilištích. Ale samozřejmě i zde platí, že každý učitel by měl poznat čtenářskou úroveň svého žáka a sám zhodnotit, do jaké míry a hloubky může na daném typu školy s psychologickým románem pracovat.

<sup>2</sup> Heslo „psychologický román“ není v literárněteoretických slovnících vždy zahrnuto, spíše je okrajově vyloženo v rámci hierarchicky vyššího literárního pojmu „román“. Coby samostatná položka figuruje ve *Slovníku literární teorie* editora Š. Vlašiny (1984), v *Encyklopedii literárních žánrů* D. Močného a J. Peterky (2004) či v *Labyrintu literatury* Dušana Karpatského (2008).

Na tomto místě je třeba mít na paměti, že žák se s psychologickým románem systematicky seznamuje až ve třetím a čtvrtém ročníku gymnázia, popř. střední školy. Vzhledem k této skutečnosti lze předpokládat, že nemá o jeho žánrových aspektech hlubší povědomí. RVP G, které u žáka předjímá kompletně osvojenou žánrovou strukturu, však s touto možností dosud nepoznaných žánrů nepočítá.

Vedle těchto literárněteoretických znalostí o psychologickém románu do poznatkové složky učiva řadíme i historický vývoj daného žánru včetně informací o jeho významných představitelích, kteří ve své tvorbě inovovali jeho poetiku a tematiku. Přestože RVP G ve vyčteném učivu zohledňuje vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu, v očekávaných výstupech myslí na chronologický aspekt pouze v souvislosti s periodizací literárních dějin, ale již neakcentuje vazbu na genologii, tj. nauku o teorii literárních druhů a žánrů.

Poznatková část učiva o psychologickém románu obsahuje i neliterární složku, tj. mezipředmětové vazby na psychologii (na psychologii osobnosti, sociální psychologii, psychopatologii a klinickou psychologii atp.), na dějepis (odehrává-li se příběh v minulosti), na základy společenských věd (na etiku, filozofii, sociologii, politologii, antropologii atp.) a na neurologii a sexuologii.

Hledání klíče k porozumění postavě v estetické aktivitě textu je předmětem komunikační složky učiva (četby a didaktické interpretace). V dané komunikaci se pak utvářejí postoje vůči vyvozeným poznatkům (literárního i neliterárního charakteru) **a vzniká tak formativní část učiva**, jež de facto koresponduje s náplní klíčových kompetencí (v rámcových vzdělávacích programech jen obecně formulovaných). **Například jedna z kompetencí nabádá k řešení problémů.** Problém z literárněvýchovného aspektu může být buď literární, chápaný ve smyslu interpretace textu a reflexe jeho poetiky, nebo neliterární, týkající se analogie mezi fikční a žitou situací. Ve druhém případě žák posuzuje téma v mimotextových souvislostech a skrze hodnotové soudy k němu vyjadřuje osobní postoje.

Na tomto místě si položíme otázku: Která témata v psychologickém románu potenciálně zastoupená mohou v adolescentním čtenáři evokovat zvědavost a zájem? Atraktivitu psychologického románu spatřujeme v leitmotivu lidské mysli (duše) takřka racionálně nepostižitelné, tedy záhadné, navíc nenormativní (nejen ve smyslu případné vyšinitosti, ale i ve smyslu nekompatibility s odbornými – třeba psychiatrickými – postuláty či se společenskými konvencemi). Psychologický román tudíž čtenáře dráždí temným tajemstvím lidského já, obnažuje touhy, vášně, strachy vymknuté kontrole, konfrontuje vrozené pudy se vštípenou morálkou, zobrazuje patologické jevy, jež dávají průchod animální pudovosti a zbavují postavu civilizačních zábran. Právě v estetizaci nenormativnosti, jinakosti, cizoty, ve srážce racionálního a iracionálního, v šokujících obrazech lidského podvědomí spatřujeme motivační impuls k četbě zmíněného žánru. Psychologická próza nabízí vzrušivá témata a zároveň nabádá ke čtení mezi řádky. Ale její textové situace jsou zaměřeny na nitro postavy, nikoliv na akčnost děje, oproti žánrům, jež preferují adolescenti, a proto od nich vyžadují větší úsilí a hlubší promýšlení významových souvislostí.

Nyní se pokusme k vybraným textům českého psychologického románu navrhnout reflektivní dialog, jímž by bylo možné žánrově pojaté učivo naplňovat, a to ve všech jeho složkách (poznatkové, komunikační i formativní). Jak již bylo řečeno výše, v psychologické próze více než v jiných žánrech je nutné nahlížet postavu v narativním diskursu, tj. ve způsobu, jímž je obraz nitra zprostředkován, ptát se na funkci zvolené vypravěčské formy, na význam užití perspektivy vyprávění, na míru subjektivizace v hodnocení děje, ve vnímání časoprostoru fikce, na důvod protagonistova častého rozpomínání nebo zapomínání atp.

Například při četbě Řezáčova románu *Černé světlo* nebo Havlíčkova románu *Neviditelný se učitel* může ptát: *Jak ovlivňuje vyznění románu fakt, že jeho vypravěčem je morálně pokřivený hrdina? Změnila by se atmosféra díla, kdyby události byly vyprávěny v autorské er-formě (z objektivního nadhledu)? Proč myslíte, že se autor rozhodl pro přímého vypravěče? Jaký význam má podle vás retrospektiva v dané próze? S jakým úmyslem se protagonista obrací za svou minulostí? Proč v románu převládá reminiscenční děj?*

Vzhledem k tomu, že obraz protagonistova vnitřního světa je oproti jiným žánrům složitý, dynamický, často rozjitřený, rozpolcený, dokonce vymykající se duševní normalitě, nevystačí si učitel s úkolem: *Charakterizujte postavu*. Pochopení protagonisty psychologické prózy totiž vyžaduje alespoň základní povědomí o struktuře, mechanismech a fungování lidské psychiky, o zvláštních duševních stavech (například o horečnatých denních snech, o halucinacích, o emoční labilitě, o pocitu osamocení či úzkosti, o komplexu méněcennosti, o schizotypních poruchách atp.). Právě mezipředmětové vazby na psychologii (výše zmíněné jako součást poznatkového učiva neliterárního charakteru) by měly být při poznávání psychologického románu nezbytnou součástí didaktické interakce, a tudíž i předmětem učitelovy přípravy. Učitelem zprostředkovaná dílčí vysvětlení týkající se otázek lidské psychiky totiž žákovi slouží jako informační podloží pro jeho interpretační činnost. Cílem psychologické interpretace postavy však není vytvoření psychologického profilu člověka, nýbrž jeho obrazu ve fikční literární struktuře.

Již připomenutý román V. Řezáče *Černé světlo* umělecky zpracovává komplex méněcennosti, jímž kvůli chatrnému zdraví a slabé tělesné konstituci trpí Karel Kukla, protagonista uvedené prózy. Problém sníženého sebehodnocení se snaží maskovat a kompenzovat sociální nadřazeností (manipulací s druhými). Příznakovost jeho příjmení (nomen omen) může čtenáři signalizovat masku, přetvářku nebo skrytý osobnostní vývoj (klíčení a nenápadný růst zasetého semínka zla). Konflikt tělesných predispozic a vrozené touhy po síle (moci) vychyluje svého nositele z duševní rovnováhy.

Učitelova příprava na didaktickou interpretaci textu by měla zahrnovat zájem o daný psychologický jev. Osvojené základy psychopatologie, ale i Freudovy psychoanalýzy (povědomí o vlivu dětství, výchovy, traumatizujících zážitků na vývoj povahy) totiž mohou pomoci při výkladu charakteru postavy.<sup>3</sup> Vybere-li si takto

<sup>3</sup> Komplex méněcennosti (možné příčiny, důsledky, způsoby řešení) pedagogům nastiňuje například Rudolf Kohoutek (srov. 2007, s. 117–118), a to v opoře o individuální psychologii Alfreda Adlera.



poučený učitel ke své didaktické interpretaci například konec třetí kapitoly a pátou kapitolu *Knihy první* (z časových důvodů zkrácenou)<sup>4</sup>, může do své přípravy zahrnout následující otázky:

*Jaký dojem na vás protagonista dělá? Po čem touží a čeho se bojí? K čemu odkazují protagonistovy sny (touhy)? Musí přání člověka nutně směřovat k něčemu duchovně vyššímu? Co tato skutečnost vypovídá o lidské psychice? Jak byste vysvětlili abnormalitu v protagonistově chování, myšlení, citění? V čem podle vás tkví její kořeny? Jak na své skutky nahlíží protagonista sám? Podle kterých morálních měřítek je posuzuje? Jak byste zhodnotili protagonistovu morálku (jeho osobní svědomí)?*

Tato část dialogu (řízeného čtení) by měla být v didaktické interpretaci funkčně propojena s otázkami výše uvedenými, tedy s otázkami týkajícími se poetiky textu – vypravěčské perspektivy, střídání časových rovin atp.

Při přípravě na didaktickou interpretaci Fuksova *Spalovače mrtvol* učitel zase upotřebí znalosti o rozdvojené osobnosti či schizofrenii<sup>5</sup> a obranných mechanismech<sup>6</sup>. K poznávání této prózy je dobré využít zkrácenou první kapitolu, v níž se protagonista prezentuje jako milující manžel, starostlivý otec a příkladný občan. Takto utvořený obraz jeho osobnosti prozatím zpochybňuje jen strojenost mluvy a s tím související záliba v přejmenovávání, tj. v předpodstatňování skutečnosti (ta se vydává za lepší, než je), dále pak obsedantní (nutkavé) fixace na téma smrti a až příliš okázalá morálka, jíž se její nositel zaštiťuje. Latentní zlo (spíše tušené než vyjevené) v protagonistovi dřímá a čeká na svou příležitost, která se dostavuje se změnou politických poměrů. Násilnické ideologie legitimizují nátlakové prostředky (zastrašování, mučení, zabití), tedy zlo v člověku, které už netrestají, naopak za něj odměňují.

Pro potřeby didaktické interpretace doporučujeme vybrat z Fuksova románu ještě další ukázkou, například „koupelnovou scénu“ z třinácté kapitoly, která titulního hrdinu ukazuje po jeho proměně jako rafinovaného vraha, pakliže vůbec k nějaké proměně v jeho osobnosti došlo. Také je totiž možné, že jen dobře ukrytá (slovním projevem maskovaná) šelma vyšla z klece a pod vlivem našeptávače (hada) Williho Reinka se v nových společenských podmínkách zmocňuje svého teritoria, vydobývá si cestu vzhůru.

<sup>4</sup> Závěr třetí kapitoly *Knihy první* rekapituluje příhodu s potkanem, která předurčila chlapcův další duševní vývoj. Protagonista vypráví: (Pan Horda, pozn. V. P.) *Šel zabít krysu, protože byl řezník, chlap mezi babami, a protože toto zvíře se hnusilo jeho smyslu pro pořádek a čistotu, nutnou jeho řemeslu. A já jsem jí šel hájit, protože jsem se obdivoval její statečností* (Rezáč, 1988, s. 30). V řeznickově pěsti (v pěsti dobráka) se bezděčně (ironicky vzato) zrodilo zlo, temná část protagonistovy povahy. V páté kapitole Karel Kukla (jeho vyprávějíci já) reflektuje sílu silných a obranu slabých, zpovídá se ze svých tužeb i strachů. Potýká se s paradoxem vlastní psychiky. Sní o síle, ale zároveň se jí bojí. Sní o tom, že jiným bude dělat to, z čeho sám má hrůzu. Předtím (po srážce s řezníkem) se síly jenom děsil, nenáviděl ji, ale netoužil po ní. To se mění se zahájením povinné školní docházky. V první třídě je malý Karel konfrontován s fyzickou převahou Frantika Munzara. Později si sílu podmaňuje úplatky (jidlem) a stává se jejím pánem. Semínko zla puká a protagonista se mstí síle tím, že jí šve proti sobě samé.

<sup>5</sup> O schizofrenii, která je často mylně zaměňována s rozdvojenou osobností, má smysl hovořit v případě, že rozdvojené (ve smyslu narušené, nepřiměřené, podivné, magické) myšlení a vnímání je navíc doprovázeno bludy, vágním nebo naopak obřadním, metaforickým či jinak komplikovaným myšlením projevujícím se podivnou řečí (srov. Kohoutek, 2007, s. 139–141).

<sup>6</sup> Prostředky, jimiž se ego zaštiťuje proti nelibosti a jimiž si udržuje kontrolu nad impulsivním chováním, afekty a pudovými nároky, se zabývá Anna Freudová (česky 2006) v publikaci *Já a obranné mechanismy*.

Poté co učitel zasadí zvolené ukázky do kontextu (dějového, historického), objevuje spolu se žáky charakter hlavního hrdiny, jeho zálibu v přejmenovávání (de facto v předpodstatňování vlastní povahy a okolní skutečnosti), jeho životní filozofii, vyznávané hodnoty, vztah ke smrti a s tím spjatou rozporuplnost jeho osobnosti, zpočátku pouze tušenou, později naplno projevenou. Na pozadí třinácté kapitoly se učitel může ptát po příčinách protagonistovy proměny či jeho rozdvojenosti, po motivaci jeho zrůdných činů.

*Jaký dojem na vás protagonista dělá po přečtení další ukázky? Vraždí z lidskosti (opravdu věří, že své blízké smrtí vysvobozuje z ahistoricky předjímaného utrpení, jež by je coby Židy čekalo), nebo ze zistnosti (kvůli kariérnímu postupu, v němž mu brání židovský původ jeho rodiny)? Věří Kopfrkingl svým slovům o spasitelství, nebo jim věřit chce, aby ulevil svému svědomí? Jinak řečeno, lže jen ostatním, nebo i sám sobě?*

Na nejednoznačnosti (až neuchopitelnosti) postavy se podílí též zvolená vyprávěcí situace, jež je determinována mystifikačním záměrem autora. Protagonista, který není vyprávěčem svého příběhu, ovládá scénu slovem, de facto ji přes něj tvoří či lépe řečeno přetváří. V rozsáhlých, silně stylizovaných, obřadních projevech konstruuje žitou skutečnost v duchu svých představ či záměrů. Čtenáře však nepouští do své mysli, a tudíž není možné konfrontovat jeho slova a myšlenky. Oproti žánrovým zvyklostem psychologické prózy autor redukuje metodu introspekce na minimum. A vzhledem k tomu, že ani vypravěč, ani vedlejší (značně upozaděné) postavy nenarovnávají obsah Kopfrkinglových slov, jsme jejich moci (mnohdy významově posunuté signifikaci) ponechání napospas. Pozorujeme „dobráckého“ vraha, jenž s úsměvem vraždí členy vlastní rodiny, a nevíme, zda jeho počínání určují nadosobní ideje, nebo osobní prospěch, zda věří ve spasení duší vykonané aktem smrti, nebo touto představou jen obelhává svědomí a zjednává klid vlastní duši. Ať tak či onak, obojí je zrůdné. Učitel by měl žákům vysvětlit, že ani víra ve vyšší ideu nemůže omluvit zabití člověka. Učitel, který si uvědomí propojení narativní strategie, mystifikačního principu a charakteru postavy, se může ptát:

*Kdo je ve Fuksově próze vyprávěčem? Čí pásmo – vyprávěče, nebo postav – je zde dominantní? Jak si vysvětlujete fakt, že se ve vyprávěčově řeči objevují stejné výrazy jako v řeči hlavní postavy? O čem tato skutečnost svědčí? Do jaké míry je vyprávěč nápomocný čtenáři při budování názoru na protagonistův charakter? Do jaké míry nás pouští do jeho vnitřního světa?*

Učitel žákům zprostředkuje závěrečný děj Fuksovy novely a na jeho pozadí se dále ptá: *Jak byste okomentovali poslední slova pana Kopfrkingla?<sup>7</sup> Je si Kopfrkingl vědom svých zločinů? Existuje mezi nimi a protagonistovým zastřeným vědomím (halucinace tibetského mnicha; projekce do reinkarnovaného Buddhy) nějaká souvislost? Co víte z psychologie o obranyschopnosti ega? Jaké mechanismy při obraně svého ega protagonista užívá?*

Racionalizace nemorálního jednání a zločinů, popření viny, identifikace s vyvoleným mesiášem, všechny tyto obranné mechanismy ega mohou být předmětem další

<sup>7</sup> Protagonistova poslední slova zní: *Šťastné lidstvo. Spasil jsem je. Jistě už nikdy nebude na světě pronásledování, nespravedlnost a utrpení, jistě už ne, ani koně... Pánové, teď nastává ten nový řád* (Fuks, 2003).

komunikace. Navíc schizofrenie na úrovni umělecké znakovosti může vypovídat o rozdvojenosti života v totalitě. Toto téma týkající se vztahu lidské psychiky a nedemokratického režimu může být reflektováno v dalších otázkách.

*Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči indoktrinaci totalitních ideologií a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá? Fungují nehumánní ideologie skrze své nátlakové prostředky jako původci zla, nebo jako spouštěče (ventily) zla, k němuž jsme predisponováni?*

Žákovo poznání textu získané reflexí četby můžeme navíc prohlubovat, interiorizovat a s estetickým zážitkem propojovat díky metodám tvořivé expresivity (především tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky). V případě Fuksova *Spalovače mrtvol* se nabízí uplatnění metody dia-monologu, v níž na rozdíl od metody alter ega<sup>8</sup> nutně nemusí dojít k očekávanému protikladu „zveřejňovaného“ a „tajeného“ (srov. Valenta, 2008, s. 170–171). Žáci buď samostatně, nebo ve dvojicích napíší scénář pro dva vnitřní hlasy, dvě dimenze Kopfrkinglovy osobnosti. Jeden hlas těsně před vraždou Lakmé či záhy po ní obhájuje postoj sobecký (kariéristický), druhý naopak mesiášský (vykupitelský). Hlasy nutně nemusí být v rozporu, naopak se ve svých cílech (jen nahlédnutých z opačného stanoviska) mohou potkávat. To, že protagonista pro své nelidské činy (zbavuje se rodiny, která mu stojí v cestě za úspěchem) hledá ospravedlnění právě v lidskosti (v tvrzení, že své blízké nevráždí, ale zachraňuje před ještě větším utrpením, které by je coby Židy čekalo), nutně nemusí znamenat pokryteckou přetvářku, byť se tento výklad nabízí. Vylíčené počinání může stejně dobře vypovídat o skrytém alibismu ega, jež umlčuje svědomí a racionalizuje zločiny, nebo o manipulační síle nacistické ideologie, v níž Kopfrkingl skutečně mohl spatřovat prostředek k dosažení lepšího, šťastnějšího řádu, nebo o schizoidní poruše osobnosti, pod tlakem mezní situace naplno propuklé.

Tato studie, která vychází z upravených a zkrácených kapitol autorčiny disertační práce *Český psychologický román v literární výchově na střední škole* (Brčáková, 2020)<sup>9</sup>, vznikla s podporou Grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni. Projekt je veden pod číslem GRAK 2021-PD24.

## **Prameny a literatura**

BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

<sup>8</sup> Metodu alter ega lze aplikovat na práci s uměleckým textem pokaždé, když se rozchází protagonistovo veřejné vystupování a jeho vnitřním prožíváním a myšlením. Alter ego bývá *příležitostí k psychologickým sondám a rozkrývání motivů vnějšího jednání, jeho technika se pojí s jednou ze základních lidských schopností, totiž s vnitřní dialogičností a o příčku dále též s lidskou schopností něco jiného prožívat či myslet si a něco jiného dávat najevo druhým* (Valenta, 2008, s. 166). Aplikaci této metody doporučujeme u Rezáčova románu *Černé světlo* nebo u Havlíčkova románu *Neviditelný*. Žáci vyňatou část epického textu přestylizují do dramatického dialogu tak, že k replikám vnějšího (hlasitého, veřejného) já napíší repliky vnitřního (utajeného, ale pravého) protagonistova já. Psychologie postav Karla Kukly (*Černé světlo*) a Petra Švajcara (*Neviditelný*) je totiž vystavěna na rozporu jejich sebezprezentace a skutečných pocitů či myšlenek.

<sup>9</sup> V příspěvku bylo čerpano z následujících kapitol: *Psychologický román jako učivo a umění, Didaktická interpretace psychologického románu v učitelově přípravě na výuku, Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu*.

- BRČÁKOVÁ, V. *Český psychologický román v literární výchově na střední škole*. Plzeň: FPE ZČU, 2020. Vedoucí disertační práce doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
- FREUD, A. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, 2006.
- FUKS, L. *Spalovač mrtvol*. Praha: Odeon, 2003.
- KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha: Albatros, 2008.
- KOHOUTEK, R. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: PdF MU, 2007.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.
- ŘEZÁČ, V. *Černé světlo*. Praha: Československý spisovatel, 1988.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
- VLAŠÍN, Š. (ed.). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

## Regionální problematika ve vyučování

Marie Čechová, FPE ZČU v Plzni

m-cechova@seznam.cz

**Klíčová slova:** region, specifika lexikální a frazeologická, morfologická a fonetická, vyučování  
**Key words:** region; specific items of lexicon, idioms, morphology and phonetics; teaching

### Regional Topics in Teaching

A man does not live outside of this world. He lives in a particular region. This is what teaching at all school levels should take into account and constantly build the relation of students to the regions. It can be done through various linguistic disciplines and topics no matter whether these are contained in teaching programs or not: lexicon, morphology, phonetics. In case of teaching the lexis we recommend practising proper nouns – both their spelling and usage, perhaps also etymology; regional idioms, dialects, etc. Cross-disciplinary projects are very suitable for these purposes. Plenty opportunities to work on regional topics are provided also by creative writing and developing communication skills.

Nežijeme ve světoprázdnu, ale v konkrétním regionu. Na to by výuka měla soustavně přiměřeně reagovat na všech stupních školy a tak budovat vztah žáků k němu. Lze to praktikovat v různých jazykových disciplínách i výukových tématech, jak předepsaných učebními programy, tak mimo ně: v učivu o slovní zásobě, v učivu morfologickém, v učivu o zvukové stránce jazyka. V učivu o slovní zásobě zvláště zařazovat vlastní jména (nejen jejich pravopis) s jejich užíváním, popř. etymologií, zařazovat regionální frazeologii, dialektologii. Vhodné jsou k tomu projekty rozproštěné po několika disciplínách.

Samozřejmě mnoho příležitostí nabízí výchova slohová/komunikační výběrem příslušných, k regionu orientovaných témat.

„Lidská bytost může stěží myslet bez ohledu na prostor, v němž prodlévá, ježž zabydluje, ježž užívá a prožívá a v němž se potřebuje orientovat, a proto strukturuje své okolí a tak se v něm může vyznat. **Prostor** lze chápat jako jev **konstituovaný** k jednání člověka, tj. jako dějiště, zároveň jako prostor **konstituující**, tedy jako předpoklad zrodu subjektu z prostoru“ (NŘ, 2007). Tento citát, navazující na text

I. M. Havla a M. Mitášové (2004), poukazuje na význam prostoru; nás zajímá zvláště druhá část výroku, totiž ta, která se týká role prostoru pro formování osobnosti, v našem případě žáka/studenta.

Právě proto, že nežijeme ani ve vzduchoprázdnu, světoprázdnu ani v obecně neurčitým prostoru, je nasnadě, že ani **výuka by neměla být prostorově neurčitá**, po celém našem území zcela stejná. Měla by respektovat fakt, že prostředí formuje člověka, ať si toho je, či není vědom. Pokud toto platí, pak tedy pomáhejme žákovo vědomí vytvářet. Škola stojí na určitém místě, navštěvují ji zpravidla žáci z určitého regionu, a k němu by si měli vytvářet osobní vztah. Ale nejen to, škola by měla mladému člověku usnadnit vnímání a poznávání tohoto prostoru a orientaci v něm.

Žáci mají poznat, v čem spočívá **specifičnost** jejich **regionu**, seznámit se s realitami obce, kraje. Do toho spadá i poznání, čím se jejich řeč liší od řeči v jiných oblastech, čím přispěl jejich region k rozvoji české literatury a vůbec kultury, kteří významní spisovatelé či jazykovědci od nich pocházejí... Jak patrně, tady se stýká a může se vzájemně doplňovat několik disciplín, zeměpis, dějepis, literární i jazyková složka předmětu český jazyk.

Nevolám po zcela odlišné výuce v různých regionech, soustředěné převážně na místní realie a řeč, ani po tom, aby se výuka mateřštiny počínala od místního dialektu, jak kdysi prosazoval slovenský lingvodidaktik Jozef Jacko ve stati *Vyučovanie SJ v nářečnom prostredí* (1984). I když jsem se s J. Jackem v mnohém neshodla, na konferenci v Nitře jsme si vyměnili názory, dávala jsem mu tehdy a dávám mu i dnes za pravdu v tom, že učitel než začne vyučovat v nářečním prostředí, měl by se seznámit se základními nářečními rysy, s kterými musí v řeči žáků počítat.

Jackův postoj byl zčásti oprávněný tím, že byl ‚východňár‘, narozený v okrese Prešov, a tam působící (na univerzitách prešovské a košické), tj. v nářečně živém regionu, s mluvou značně odlišnou od kodifikované mluvy spisovné, kde některé děti přicházející do školy spisovnou řeč neznaly, ba ani v její pasivní podobě. Sama jsem jako žákyně obecné školy narazila na mladého učitele, který neznal naši regionální mluvu, a tak podle toho jednal, ale protože byl neobyčejně vnímavý, brzo se adaptoval na místní poměry (viz o tom *Kultura regionu a učitel*, 2011, přetištěno 2017).

Zdůrazňujeme, že **škola by měla dítěti usnadnit vnímání prostoru a orientaci v něm**. Proto považujeme za potřebné pracovat ve výuce s problematikou regionální, včetně tematiky dialektologické a onomastické.

Už před řádkou let jsem konstatovala a znovu to opakuji:

„Učitel, nejen historik a geograf, ale také češtinář by měl **znát ‚svůj‘ region**, jeho pozoruhodnosti, pamětihodnosti všeho druhu, aby mj. mohl kvalifikovaně své žáky vzdělávat, aby na ně mohl **působit i emocionálně**, na jejich zdravý patriotismus.

Myslím, že v tomto smyslu **regionální fakulty** zůstávají svému poslání mnohé **dlužny**. Regionální poznávací činnost by měla být přirozenou součástí studia, ovšem i sám student, kandidát učitelství, má poznávat svůj kraj z vlastní iniciativy. My učitelé budoucích učitelů bychom se měli více soustředit na zvyšování jejich

kulturnosti, vést je k tomu, aby byli připraveni kultivovat své okolí.“ (Kultura regionu a učitel, 2011).

Čím může výuka češtiny k tomu přispívat? Mnohým:

Ve výuce slovní zásoby v tématech o vlastních jménech. Na tomto místě nebudu tento námět příliš rozvádět, věnovala jsem mu pozornost v nejnovějším příspěvku *Místo vlastních jmen ve vyučovací praxi* (určeném pro onomastickou konferenci v Liberci, 2021, na ni zde odkazuji), ale pro úplnost tady podotýkám: Nabízí se zkoumání **místních a pomístních jmen z blízkého okolí žáka, jména osobní** v něm fungující. Na jiném místě (na konferenci v Ružomberku, 2010) jsem pojednala o propriích ve frazémeh včetně jejich výskytu **ve frazémeh regionálních**: viz *Dlouhý/ej jak Lovosice* v severočeském regionu, ve středočeském: *Dlouhý/ej jak Vodlochovice* (= *Odlochovice* v nářeční podobě), *Je zralý/ej pro Bohnice / Kosmonosy / Havlíčkův Brod / Beřkovice*, varianty téhož frazému, odlišené regionálně.

Po celém českém jazykovém území je znám frazém *Dopadli jako sedláci u Chlumce*, ale kdo zná frazém téhož významu *Dopadl jako Kec u Jankova*? Dokonce ani krajané z okolí Votic ho neznají (viz Propria ve frazeologii, 2017, s. 167–175).

U frazémů lze sledovat i jejich regionální **specifika lexikální**, např. moravské: *Pochodil jako čučkař<sup>1</sup> za dědinou* (= špatně); *Kolem močidla* (= čehosi smrdutého) *chodě, neujdeš nádchy* (nádcha doslova = rýma, nastuzení) neboli: načichneš rovněž, budeš smrdět také, přeneseně: budeš-li se stýkat s někým špatným, budeš i ty špatný; **regionální specifika morfoloická**: *Jména hloupých na všech sloupích*, na Benešovsku v podobě *Jména hloupejch na všech sloupech* (viz už i morfoloické rysy příkladů uvedených výše).

Nejen frazémy, konzervované, petrifikované jednotky, poskytují vhodnou materii, ale především ji nabízí **každodenní řeč žáků**. Je nevhodné – a žáka to psychicky poškozují –, jestliže zsměšňujeme užití odchylného, nářečně příznakového jevu, a to dokonce i tehdy, jde-li o slovo vulgární, protože menší žák si vůbec nemusí být vědom toho, že je to slovo nežádoucí. Sama jsem se s tím jako začínající devatenáctiletá učitelka setkala ve cvičení výborné, dobře vychovávané žákyně z 6. třídy, pocházející ze zemědělské rodiny, která neznala slovo *lejno*; zkratka *šlápla do hovna* v obojím slova smyslu, přímém i přeneseném. Tehdy to vzbudilo nehorázně veselí žáků, dnes by to možná prošlo bez něho, rozhodně však s menší odezvou.

Značně **odlišné lexikum** – vedle morfoloie – podle regionů může vést u žáků navzájem a i učitelů ve školách s celostátní působností až k poškozování vzájemných vztahů, vyvolává-li posměch. Právě tyto školy mám na mysli, jejich žáky, zvláště pak učitele, kteří se přistěhují z jiných krajů. Následující doklady jsou jen ukázkou možného nedorozumění či neporozumění, nebo alespoň motivace žáků k výsměchu nad spolužákem nebo učitelem „odjinud“. Značné sémantické rozdíly podle regionů jsou především **mezi substantivy**: *sodovka, limonáda; švestka, slíva, trnka, kadlátko; jíška, zásmážka; kšandy, šráky; sběračka, šufánek; koště, metla; pouť, posvícení, hody; rampouch,*

<sup>1</sup> *Čučkař*, slovo odvozeno od *čočka*, pův. označení z jihovýchodní Moravy pro pěstitele čočky; užíváno o lidech neschopných, ale i o taškářích.

*sřechýl...; sedmikráska, chudobka; liška, kuřátko (houba); škvor, ušák; krysa, potkan, němkyňě,...*, ale rozdíly jsou i **u sloves**: *kácet, porážet; ždímat, kroutit; kynout, kysat (o těstě); koulovat se, hrudovat se; řehat, hrkat* (o velikonočích); *rozednívá se, šeří se* (ve stejném významu na pomezí česko-moravském a části západní a střední Moravy)... i **u adjektiv**: *hubený, chudý; velká, hrubá* (mše); *šedá, plesnivá; psí, peská, pesčí/peščí, psíčí, psovská, psá* (bouda)...

Značné **rozdíly regionální** jsou **mezi hláskami**, a to samohláskami i souhláskami. Tyto rozdíly zakládaly oddalování se češtiny a slovenštiny i rozdíly českého hláskosloví regionálního, viz *kamínek/kamének, kamýček/kamejček; hot/hat* (v části středních Čech, Vysočiny a západní Moravy); *brabec, vrabec; hýje, vije/vijo, bije, dije*. Obdobné diference zpravidla nevedou k neporozumění ani k nedorozumění, ale vyskytne-li se žák s dialektem ve třídě mezi příslušníky jiného nářečí či v oblasti obecněčeské, bývá – jak jsme naznačili – zdrojem zábavy, a to je mu zpravidla nepříjemné. Čím větší rozdíl od většinové mluvy, tím větší rozruch u spolužáků to vyvolává, např. když v pražské škole Hanák pronese: *nosijou, rozumijou, obracijou, chcou*.

I když je všeobecně známo, že **nářeční rozdíly se postupně stírají, některé se stále drží**, tak např. vedle převažujícího pojmenování rodiny *Novákovi* se udržují tvary *Nováci* na východním okraji Česka, *Nováovic/-ojc* v západních Čechách (jen okrajově *Novákových* [nova:kovi:x] (pův. 2. pl.)). Obdobně na jihozápadě neohýbané podoby přídavných jmen posesivních *Novákovo kabát*. Tvar *Novákovo* zůstává i v dalších pádech; obdobně viz *k bratrovo kabátu*, jinde, např. ve středních Čechách *k bratrovemu* (v 6. p. *vo bratrovom* – jmenné skloňování a *vo* [bratrovim]) *kabátu*. Na převážné většině území [bratrovímu], na východě *bratrovému* s vmístěním tvaru *bratrovém* v okruhu kolem Vsetína, Uherského Hradiště a Zlína (v 6. p. pak ve Slezsku [bratrovym], na východě a jihovýchodě Moravy *bratrovém*).

Na rozdíl od středočeského a zčásti jihočeského tvaru *Novákovum* je na západě a v celém pruhu přes sever až na úplný východ *Novákom*, kdežto na jihu Čech a na značné části Moravy (s přerušením kontinuity) a ve Slezsku je *Novákum/Novakum...* Blíže a více viz *Čeština všední i nevšední* (kol. ÚJČ, 1972). V této, třebaže staré knize najde učitel mnoho podnětů k práci s nářečními jevy.

Menší rozdíly jsou sice u tvrdých adjektiv, ale i tak různé tvary působí v jiném než „rodném“ prostředí veselí, ba posměch spolužáků, viz středočeskou podobu *našeho dobrého strejky, vo našom starom strejkovi* (podoba *strejda* působila u místních uživatelů hanlivě). Převažuje tady lokál [vo dobrím], ale k středu Čech patří tvar *dobrom*, k severovýchodu Česka [dobrim], k jihovýchodu republiky tvar shodný se spisovným *dobřém*. Nejen nářečně odlišné tvary, ale i tvary shodné se spisovnými jsou předmětem posměchu, zesměšňování jsou jedinci užívající např. v Praze tvary jihovýchodomoravské, shodné se spisovnými.

Uvedené a obdobné jevy by měl učitel cíleně využít jako ukazatele nářečních rozdílů v oblasti morfologie. Stejně tak by měl žáky vést k poučení o vývoji a stavu současné češtiny i hláskových rozdílů v řeči žáků, zároveň pak i k respektování spolužáků i s jejich řečovými odlišnostmi. Nebudeme shromažďovat rozdíly v hláskách

na českém území, k tomu nemáme prostor. To udělali dávno mnozí povolanejší, naposledy kolektiv vedený Janem Balharem a Pavlem Jančákem v *Českém jazykovém atlase*, ale přehledně najde čtenář vše v knize vydané už před půl stoletím, v *Nástinu české dialektologie* Jaromíra Běliče (1972, rukopis dokončen 1968).

Jen jako příklad zvolme repertoár regionálních podob slovesa *kvést*: *kvěct*, *květe* (v části středu a západu Čech), *kvíct* (od západu přes severozápad až k jihovýchodu), *kvíst* (táhne se ze severočeského území na střední Moravu a úzkým pruhem na jih). Na území Moravy pak od západu: *kvíct*, *kvíst* a *kvést* (na malém území), na východním *kvěct* a *kvěst*, ve Slezsku *kvitnut*/[kvitnyt] (viz *Český jazykový atlas 4*, s. 489).

Nejde o to, aby učitelé znali přesné regionální rozprostranění nejrůznějších podob slov a vymáhali to od žáků, ale lze s nimi zmapovat znaky jejich řeči a rozdíly od jiných regionů a pomocí Českého jazykového atlasu jevy identifikovat. K tomu můžeme volit **projekty, práci se slepými mapami**, do nichž studenti mohou zakreslovat zjištěná fakta. Přitom pochopitelně vést všechny žáky k **ovládnutí spisovných prostředků** a k jejich užívání ve veřejných projevech, tím je i metařečový projev při vyučování.

Regionální tematika je i vhodným **námětem pro slohové práce a mluvní cvičení**. O tom jsme však psali už dříve, viz např. *Komunikační a slohová výchova*, kap. *Tvořivost žáků*, takže na to jen odkazujeme.

Pokusili jsme se ukázat, jak je možno do výuky začlenit regionální tematiku a využívat ji v jednání s žáky a žáků navzájem; na ni by měly pamatovat i RVP a rozpracovat ji potažmo ŠVP všech stupňů a typů škol.

## Literatura

BALHAR, J.; JANČÁK, P. a kol. *Český jazykový atlas 1–2*. Praha: Academia, 1992, 1997.

BALHAR, J. a kol. *Český jazykový atlas 3–5*. Praha: Academia, 1999, 2002, 2005.

BĚLIČ, J. *Nástin české dialektologie*. Praha: SPN, 1972.

ČECHOVÁ, M. Vztah tvořivosti učitelů a tvořivosti žáků, s. 92–103. In *Komunikační a slohová výchova*. Praha: SPN, 1998.

ČECHOVÁ, M. Propria ve frazeologii. *Phraseologische Studien*. Dynamische Tendenzen in slawischen Phraseologie. Greifswald: 2010, s. 91–98. Přetištěno in *Život s češtinou*, Praha: Academia, 2017, s. 167–175.

ČECHOVÁ, M. Prostorové motivy ve frazéměch. *NRĚ*, 90, 2007, s. 113–122, přetištěno in *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012, s. 142–153.

ČECHOVÁ, M. Kultura regionu a učitel. In *Jazyk, literatura a region*. Ústí nad Labem: UJEP, 2011, s. 11–17, přetištěno in *Život s češtinou*. Praha: Academia, 2017, s. 329–336.

ČECHOVÁ, M. *Místo vlastních jmen ve vyučovací praxi* (rpk.).

*Čeština všední i nevšední* (kol. ÚJČ, red. J. Kuchař a S. Utěšený). Praha: ČSAV, 1972.

HAVEL, I. M.; MITÁŠOVÁ, M. *Prostor a jeho člověk*. Praha: Vesmír, 2004.

JACKO, J. Vyučovanie SJ v nárečovom prostredí. In BETÁKOVÁ, V. a kol. *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 1984, s. 121–137.

KOL. *Čeština všední i nevšední*. Praha: ČSAV, 1972.



# Popularizační příručky českého jazyka a jejich využití ve výuce češtiny

Helena Chýlová, Lucie Smolarová, FPE ZČU v Plzni

chylova@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** popularizace češtiny, popularizační příručky, využití ve školské praxi

**Key word:** popularisation of Czech, popular handbooks, practical aids in school teaching

## Popular Handbooks of Czech Language and their Use in Teaching

Our research into the ways the popular language handbooks are used in teaching Czech language and literature at primary and secondary schools shows that teachers do not use them to the full extent. We found out that teachers mostly prefer older expert books to contemporary popular handbooks and that electronic sources of reference are becoming increasingly popular nowadays.

Popularizace jazykovědy a jevů živých v jazykové praxi má v češtině tradici založenou již ve 30. letech 20. století především cykly přednášek o jazyce. Jako jedny z prvních bohemistů, kteří se věnovali popularizaci češtiny, můžeme připomenout J. Hallera a F. Trávníčka. Kromě mnoha bohemistů se autorem oblíbených popularizačních příruček stal např. i překladatel P. Eisner. Autory popularizačních textů byli a jsou do současnosti často i novináři, kteří vycházejí ve své tvůrčí praxi ze vztahu k jazyku. Nechceme a nemůžeme na tomto místě vypočítávat autory a tituly publikací. V této souvislosti je vhodné odkázat na *Databázi popularizačních knih o češtině*<sup>1</sup> a také na publikaci *Zdroje a cíle jazykové popularizace*<sup>2</sup>.

Databáze popularizačních knih o češtině je v elektronické formě umístěna na stránkách Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK. Supervizorem databáze je Robert Adam a databáze v současnosti obsahuje 69 titulů. Je přehledně koncipována, umožňuje vyhledávání a u každé publikace jsou uvedeny další podrobnosti včetně základního obsahu. Hlavní problém databáze vystihuje následující citace z hlavní databázové stránky: „Základním problémem při tvorbě databáze je rozhodnutí, co vše považovat za popularizační knihu o češtině. Vedle tématu publikace (český jazyk) je pro zařazení rozhodující primární zaměření na laického adresáta (širokou, ne bohemistickou veřejnost).“ Další populárně-vědecké tituly přibližuje také výše zmiňovaná příručka (2010).

Popularizace prezentuje jednu z významných složek jazykové výchovy. Z vlastní zkušenosti víme<sup>3</sup>, jak může být obtížné formulovat informace o odborném tématu s ohledem na recipienta jednoduše a přehledně. Popularizace jazyka by měla vycházet ze současného poznání jazyka, měla by se opírat o nejnovější lingvistické poznatky a také o ověřené zdroje, které by měly být podle našeho názoru uvedeny. Zároveň si uvědomujeme i odpovědnost autora a velký význam popularizace jazykových

<sup>1</sup> [on-line ] Dostupné z < <http://popularizace.ff.cuni.cz> >.

<sup>2</sup> SVOBODOVÁ, J.; SVOBODOVÁ, D.; GEJGUŠOVÁ, I. *Zdroje a cíle jazykové popularizace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.

<sup>3</sup> Z přednášek pro pedagogickou i širokou veřejnost a také z jazykových koutků v Českém rozhlasu Plzeň.

témat s ohledem na dnešní komunikační možnosti (příspěvky o jazykové praxi se objevují v rozhlase, v televizi<sup>4</sup>, na webových stránkách těchto institucí, odkazy na ně jsou součástí informací na stránkách Ústavu pro jazyk český<sup>5</sup> a v současnosti především na sociálních sítích<sup>6</sup>). Popularizační rubriky byly od počátku součástí odborných časopisů *Naše řeč* a *Český jazyk a literatura*, tématem se zabývají i jednotlivá bohemistická pracoviště. K tomu přistupuje ještě jeden důležitý moment: popularizace češtiny je dnes také součástí infotainmentu.

Podle našeho názoru je možné chápat popularizaci češtiny jako jednu z vhodných cest podporujících znalosti a vědomosti o jazyce, ale i vztah k mateřskému jazyku. Za popularizační příručku považujeme ve shodě s F. Danešem (1996, s. 207) takovou publikaci, která popularizuje výsledky vědeckých výzkumů, tedy je schopná „podat jejich výklad způsobem obecněji přístupným“. Dále autor uvádí, že jedna ze základních dovedností popularizace je: „povědět věc prostě a upřímně, aniž tím utrpí vlastní věcná správnost výkladu“ (tamtéž).<sup>7</sup> Klíčovým kritériem pro popularizační materiál byl laický adresát a oporou bylo i vymezení ve výše zmiňované *Databázi*: „Ukazuje se, že existuje něco jako prototyp popularizační příručky o češtině. Taková knížka je tematicky pestrá, má krátké kapitoly, někdy i ilustrace. Svá témata vybírá převážně s ohledem na adresáty, jim přizpůsobuje i užívaný jazyk: vyhýbá se specializované terminologii nebo ji vysvětluje. Předpokládá, že její čtenáři mají zájem o český jazyk nebo zájem na kultivaci vlastní komunikační praxe.“<sup>8</sup>

Tématem našeho příspěvku jsou výsledky **výzkumné sondy** věnované využití popularizačních příruček a materiálů v hodinách českého jazyka a literatury na ZŠ i na SŠ. Data jsme získali dotazníkovým šetřením, dotazníky jsme zadávali v období května a června 2021<sup>9</sup>, využili jsme elektronické formy komunikace, a to konkrétně facebookové skupiny *Učitelé+* a *Učitelé češtiny sobě*. Získali jsme 86 respondentů, kteří český jazyk vyučují na různých typech škol. S ohledem na počet odpovědí jsme si vědomi určité relativity našich zjištění, přesto tato zjištění považujeme za obohacující.

V první části dotazníku jsme zjišťovali, na kterém typu a stupni školy daní učitelé vyučují: přibližně polovina dotazovaných (51,2 %) vyučuje na základní škole. Přibližně pětina dotazovaných učí na gymnáziu (18,1 %) a odborné, technicky zaměřené, střední škole (19,8 %). Jen několik málo účastníků výzkumu vyučuje na odborné humanitně zaměřené střední škole (5,8 %) a na odborné umělecké škole. Pouze jeden učitel uvedl jako místo svého působení školu soukromou, nespécifikoval však, o který typ školy se jedná. Jedním z dotazovaných byl také student českého jazyka na pedagogické fakultě, který prozatím český jazyk doučuje.

<sup>4</sup> [on-line ] Dostupné např. z <<https://www.mujrozhlas.cz/hezky-cesky>>.

<sup>5</sup> [on-line ] Dostupné z <<https://ujc.avcr.cz/jazykova-poradna/zajimave-dotazy/>>.

<sup>6</sup> [on-line ] Připomeňme např. na Instagramu oblíbeného *Běžičiho češtináře* nebo i další.

<sup>7</sup> DANEŠ, F. Jak popularizovat vědu. In *Čeština jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996, s. 206–209.

<sup>8</sup> [on-line ] Dostupné z <<https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/databaze-popularizacnich-knih-o-cestine/>>.

<sup>9</sup> Považujeme za důležité konstatovat, že jsme vzhledem k pandemii koronaviru byli nuceni upustit od původně plánovaného osobního zadávání dotazníků přímo na školách konkrétním pedagogům. Pandemická situace také měla vliv na počet respondentů.

Dalším výrazným diferenciacním faktorem, podle něhož lze vyučující v našem zkoumání rozdělit, je doba pedagogické praxe ve výuce českého jazyka. Největší množství respondentů (33,7 %) vyučuje český jazyk po dobu 1–5 let. Dále jsou více zastoupeni učitelé s praxí více než 20 let (19,8 %) a 10–20 let (18,6 %). 15,1 % učitelů v našem výzkumu učí český jazyk 6–10 let a 12,8 % méně než 1 rok.

Před zjišťováním faktů spojených s využíváním popularizace jazykovědných témat ve výuce českého jazyka a postojů vyučujících k této problematice jsme seznámili respondenty s vymezením popularizačních materiálů a existencí Databáze a také jsme zkoumali, zda vyučující používají ve výuce jazykové příručky a odborné materiály. Ty jsme v dotazníku specifikovali jako jazykové slovníky, mluvnice, *Internetovou jazykovou příručku*, *Český národní korpus*, *Český jazykový atlas* apod. Zjistili jsme, že tyto typy materiálů ve výuce aktivně používá 95,3 % učitelů. Pouze 4 dotazovaní učitelé uvedli, že tyto jazykové příručky a odborné materiály nepoužívají. Jeden z těchto pedagogů vyučuje na odborné technicky zaměřené střední škole po dobu méně než 1 roku. Dva takto odpovídající vyučují na základní škole méně než 1 rok a po dobu 1–5 let, zatímco pouze jeden učitel vyučující na gymnáziu po dobu 6–10 let uvedl, že tyto zdroje nevyužívá.

V následující části dotazníkového šetření jsme opakovaně specifikovali pojem popularizační materiály jako materiály, jejichž cílem je šíření vědeckých poznatků, seznamování veřejnosti s jazykovými jevy a srozumitelný výklad jazykových jevů. Popularizační materiály na rozdíl od slovníků a mluvnic podle vlastního sdělení ve výuce využívá přibližně 62,8 % respondentů. Zbylých 37,2 % pedagogů uvedlo, že tyto zdroje nepoužívá, sice je zná, ale do výuky informace z nich ani práci s nimi vůbec nezařazuje.

Za zajímavé zjištění považujeme důvody, jež učitelé **pro nevyužívání** popularizačních příruček ve výuce uvedli. Nejfrekventovanějším důvodem pro nevyužívání daných zdrojů byla časová tíseň. Takto odpovídající respondenti uvedli, že cítí potřebu se prioritně věnovat naplňování očekávaných výstupů uvedených v RVP a ŠVP. Několik učitelů využívá termín *stihnout probrat učivo vytčené v tematickém plánu*.<sup>10</sup> Přibližně třetina učitelů uvedla, že se s popularizacemi češtiny doposud nesečkala, a proto doposud neuvažovala o jejich začlenění do vlastní výuky. Z těchto dotazovaných také několik uvedlo, že nemají informace o tom, kde dané popularizační materiály hledat, případně popularizační příručky nejsou k dispozici v instituci, v níž učí. Mezi odpověďmi je doloženo také: *Vůbec netuším, o jaké materiály se jedná; nevím o nich; ...z nízké schopnosti dětí pochopit text, nemám je k dispozici*.

Začínající učitelé nebo učitelé s krátkou praxí označují přípravu výuky za časově velmi náročnou, avšak předpokládají, že by časem takovéto materiály ve výuce využít mohli. Desetina dotazovaných pedagogů, kteří popularizace nevyužívají, popularizační materiály zná, ale nevidí důvody ani příležitosti je využívat. Učitelé vyučující český jazyk na škole základní navíc také jako důvod uvádějí příliš vysokou obtížnost popularizačních zdrojů pro jejich žáky.

<sup>10</sup> Autentické odpovědi respondentů uvádíme kurzívou.

Další otázka, koncipovaná jako výběr z možností, zjišťovala, který druh popularizačních materiálů je nejvíce využíván. 74,1 % dotazovaných pedagogů uvedlo, že **nejfrekventovaněji pracují s materiály audiovizuálními**. O něco méně jsou preferovány materiály knižní, ty využívá přibližně polovina dotazovaných, zatímco popularizace auditivní jsou využívány nejméně, zkušenost s nimi uvádí 25,9 % dotazovaných<sup>12</sup>.

Z našeho šetření vyplynulo, že nejvyužívanějšími popularizačními zdroji jsou zdroje mediální. **Nejvíce využívané** jsou v současné době **televizní pořady o češtině** (64,8 %) a **informace na různých typech webů** (63 %). Takto je označila více než polovina dotazovaných učitelů. Dalšími využívanými mediálními zdroji jsou články dostupné elektronicky (57,4 %), rozhlasové pořady o češtině (37 %, v elektronické, nikoli v auditivní podobě) a jazykové koutky (ne v knižní podobě) dostupné na webu. S těmi pracuje 29,6 % respondentů. Zajímavé je, že sociální sítě využívá jen zlomek učitelů, především pedagogové s kratší dobou pedagogické praxe. V části odpovědi zaměřené na konkrétní materiály se více než třetina respondentů ke konkrétním materiálům vůbec nevyjádřila, přestože zadání dotazu je k tomu přímo vyzývalo. Objevovalo se *Youtube* (dále nespecifikováno), odpověď *internet*, nebo *pravopisné jevy v příkladech, Český rozhlas, televize, ČT edu...* S ohledem na to, že se jedná o první takto koncipovanou sondu, jsme získali pouze základní vhled do analyzované problematiky a uvědomujeme si, že by bylo důležité získat podrobnější informace o jednotlivých televizních pořadech i internetových zdrojích.

U popularizace jednotlivých jazykovědných témat v **knižní podobě** nás především zajímalo, které knihy konkrétně vyučující využili při výuce českého jazyka. Při formulaci tohoto dotazu jsme se rozhodli vyjít z *Databáze popularizačních knih o češtině*. Vyučující češtiny označovali, které knihy aktivně využívají. Pro přehlednost jsou odpovědi u této položky uvedeny v tabulce, která zobrazuje příručky označené nejméně 7 pedagogy:

Popularizační příručka	Počet učitelů využívajících danou knihu
Behún, Dalibor – Behún, Petr. <i>Pište správně česky</i>	16
Eisner, Pavel. <i>Čeština poklepem a poslechem</i>	15
Čmejrková, Světlá – Daneš, František – Kraus, Jiří – Svobodová, Ivana. <i>Čeština, jak ji znáte i neznáte</i>	14
Hausenblas, Karel – Kuchař, Jaroslav, a kol. <i>Čeština za školou</i>	14
Eisner, Pavel. <i>Chrám i tvrz</i>	10
Balhar, Jan, a kol. <i>O češtině každodenní</i> Kucharský, Pavel. <i>Víš si rady s češtinou?</i> Pravdová, Markéta (ed.). <i>Jsmo v češtině doma?</i> Šlosar, Dušan. <i>Jazyčnick</i>	po 9

<sup>12</sup> Potvrzuje to bohužel i naše osobní zkušenost, že s auditivními materiály pracují učitelé ve výuce mateřského jazyka velmi omezeně. Tento přístup bývá opakovaně podložen názorem, že v mateřském jazyce není třeba rozvíjet strategie poslechu.

Popularizační příručka	Počet učitelů využívajících danou knihu
Chloupek, Jan. <i>Knížka o češtině</i> Just, Vladimír. <i>Velký slovník floskulí</i> Styblík, Vlastimil – Jelínek, Jaroslav. <i>Čtení o českém jazyku</i>	po 8
Bečka, J. V. <i>Jak psát dobře a správně</i> Eisner, Pavel. <i>Rady Čechům, jak se hravě přiučiti češtině</i> Hlavsová, Jaroslava. <i>Čeština na každý den</i> Pravdová, Markéta (ed.). <i>Čeština nově od A do Ž</i>	po 7

Za zajímavý považujeme fakt, že knihy označené jako nejvíce využívané, kromě titulů *Pište správně česky* (2010) a *Jste v češtině doma?* (2012), byly vydány před rokem 2000, dokonce i v první polovině minulého století. To však je pravděpodobně způsobeno tím, že (jak uvádíme výše) popularizační příručky jako zdroj informací o češtině ve výuce českého jazyka využívají spíše učitelé s delší praxí (nejvíce skupiny s praxí o délce 10–20 let a více než 20 let). Je tedy možné, že právě tito pedagogové sahají spíše po knižních příručkách, jež se jim v praxi již osvědčily.

Následující dotaz, koncipovaný jako výběr z možností, byl věnován tomu, **při kterých činnostech** ve výuce popularizační výklady pedagogové využívají: nejčastěji jsou popularizačně zpracovaná témata využita k motivaci žáků (88,9 % odpovědí), ke vzbuzení zájmu o češtinu (81 % respondentů) a k vytváření pozitivního vztahu k mateřštině (64,8 %). Naopak velmi málo jsou tato témata aplikována v práci s nadanými žáky (14,8 %) a poměrně málo také k poznávání specifik a aktuálního stavu češtiny (38,9 %).

Dotazovali jsme se také, ve kterých **organizačních formách** a ve které **části vyučovací hodiny** je popularizace češtiny nejvíce uplatňována. Z odpovědi vyplývá, že s ohledem na organizační formu výuky je nejčastěji je využívána při skupinové práci (37 % odpovědí), následuje frontální výuka (35,2 %) a individuální práce se žáky (16,7 % respondentů). Další propojení formy výuky a popularizace (*ve všech formách výuky, ve více formách výuky, vždycky, pokaždé jinak*) se pohybuje kolem 1–2 %. Z odpovědí dále vyplývá, že nejfrekventovanější částí vyučovací hodiny, v níž je popularizace jazyka uplatňována, je *úvod, začátek hodiny, evokace*<sup>13</sup> (18,6 % odpovědí), *konec vyučovací hodiny* (6,7 %). Kdykoli využívá k práci s popularizačními zdroji téměř stejný počet respondentů – vždy 6,8 %. Malý procentní podíl respondentů vyplývá z toho, že ostatní učitelé na tuto otázku neodpověděli.

Zjištění o **jednotlivých jazykových oblastech**, v nichž je ve výuce českého jazyka popularizace využívána, nepřineslo žádná překvapení. Naprostá většina dotazovaných učitelů (79,6 %), využívá pravopisná témata, kterým škola věnuje ve výuce mateřského jazyka velké množství času i pozornosti a která učitelé mnohdy (bohužel i v současnosti) považují za jeden z hlavních cílů školní výuky. Následují jevy stylistické (64,8 %) a jevy syntaktické (44,1 %), i když i u jevů syntaktických jde

<sup>13</sup> Jako evokaci respondenti chápali část vyučovací hodiny, v níž si studenti vybavují, co již o daném tématu vědí.

často o odpověď spjatou s užíváním interpunkčních znamének. Stranou pozornosti nezůstávají jevy hláskoslovné (24,1 %) a jevy výslovnostní (18,5 %).

V odpovědích na dotazy týkající se **konkrétních** využívaných či hodnocených **popularizačních materiálů** se projevuje individuální přístup respondentů, získaná zjištění jsou obtížně uchopitelná a není možné je uspořádat do skupin a přehledně kvantifikovat. V odpovědích na dotaz: *Vnímáte konkrétní přínos některé příručky nebo materiálu? V čem se Vám případně osvědčila?* můžeme sledovat i nepochopení podstaty popularizace, mezi hodnocenými pracemi se objevuje i publikace zaměřená didakticky (S. Štěpáník, 2020), respondenti místo konkrétních titulů uvádějí spíše možnosti využití, např. *zásobárna úkolů, každá má něco a v každé i něco chybí*. Z konkrétních příruček je zmíněn *Malý průvodce po češtině*, práce V. Fuxe *Z českých luhů do háje*, M. Pravdové *Čeština od A do Z*, práce V. Styblíka bez specifikace, jazykový koutek v *Respektu*, *Dech, duch, duše češtiny* a *Hacknutá čeština*, *Uzlíky na jazyku*, *Slovo nad zlato*, *Khanova škola*.

Na dotaz *Doporučil/a byste některý z vyzkoušených mediálních nebo knižních zdrojů svému kolegovi či kolegyni?* odpovídá naprostá většina (90,7 %) respondentů kladně, ale ani jeden z respondentů nevedl konkrétní údaje o zdroji jazykové popularizace.

## Závěr

Zjištění získaná analýzou naší sondy dokládají, že učitelé českého jazyka a literatury na různých stupních a typech škol nevyužívají potenciál běžně dostupných popularizačních zdrojů o češtině v takové míře, v níž by jimi podle našeho názoru mohli obohatit výuku a prezentovat jejich prostřednictvím aktuální stav jazyka. Více než třetina učitelů s popularizačními zdroji ve výuce nepracuje vůbec.

I s ohledem na různou koncepci a hloubku vzhledu do jazykových otázek u jednotlivých popularizačních zdrojů o českém jazyku se ukazuje poměrně malá flexibilita učitelů ve sledované oblasti; popularizační zdroje jsou málo akceptovány jako inspirace pro výuku. Projevuje se tak problém (ne)znalosti jednotlivých popularizačních pramenů a domníváme se, že je také patrný problém s hodnotícími kritérii jednotlivých příruček či elektronických zdrojů ze strany učitelů, protože si nejsou jisti, který ze zdrojů mohou bezproblémově pro výuku češtiny použít.

Přesto je třeba ocenit, že někteří učitelé zdroje lingvistické popularizace využijí pro motivaci žáků, pro získání kladného vztahu žáků k mateřskému jazyku. Naopak je poměrně překvapivé zjištění, že popularizační zdroje učitelé nevyužívají více k inovaci, k práci s živými jazykovými jevy, k práci s nadanými žáky a k vnitřní integraci disciplíny. Z jednotlivých lingvistických okruhů učitelé především hledají odpovědi na jednotlivé otázky pravopisné, stylistické a syntaktické, mnohdy vypovídající o tradiční orientaci učitelů na práci s chybou bez ohledu na to, co je v komunikaci podstatné.

Jednoznačně bylo prokázáno, že učitelé, kteří využívají popularizační zdroje ve výuce, jsou skupinou s delší praxí a podle našich zjištění se ve značné míře opírají

stále o starší, osvědčené knižní zdroje. Můžeme z toho usuzovat, že dříve i ve výuce na pedagogických fakultách byly popularizačně zaměřené prameny prezentovány jako jeden ze zdrojů poznání současného jazyka.

V současnosti narůstá vliv médií, zvyšuje se orientace na popularizační zdroje elektronické, především dostupné na webu. Přesto dotazovaní učitelé žádné konkrétní údaje o elektronických zdrojích nedoložili, žádný nepřipomněl mediální programy určené k distanční výuce v době koronaviru, např. *ČT edu* nebo *UčíTelka*.

Jedním z inspiračních zdrojů naší sondy byly příklady dobré praxe, se kterými jsme se setkali ve výuce českého jazyka a literatury na základní i střední škole: např. opakovaně můžeme doložit využití knihy J. Pokorného *Zakopaný pes* (1976) jako zdroje pro mluvní cvičení žáků, obvykle kratší v rozsahu maximálně 3 minut, ale prezentované spatra. K tomu právě napomáhal poutavě napsaný příběh o frazému. Příručka podle sdělení učitele nejen zvýšila povědomí žáků o původu vybraných frazémů, ale vedla také k vyhledávání frazémů dalších. Práce s knihou V. Schmidtové *Čeština, jak ji neznáte* (2010) připomněla na střední škole zdroj expresivních slov (*konina, kravina, krávovina*, s. 81) a vedla k vytvoření několika podobně zaměřených středoškolských prací. Pro skupinovou práci v osmé třídě ZŠ učitelka využila knihu *Jazyčnick* D. Šlosara (1985), konkrétně významový rozdíl mezi slovy *typovat* a *tipovat* (s. 101–102). Poznatky z příručky vedly k práci se *SSČ* a etymologickým slovníkem, jiná skupina ověřovala informace v *Internetové jazykové příručce*. Další skupina pak vyhledávala slova lišící se významem a pravopisem, např. *dobýt/dobít, zbýt/zbít*. Poslední skupina dokládala užití obou zdrojových slov z ČNK a zjišťovala, zda jde o jev živý i v současném jazyce.

Ze zjištění naší sondy vyplývá, že prezentaci popularizačních zdrojů by měla být věnována pozornost i ve výuce na pedagogických fakultách, neboť popularizační prameny představují významný kontakt vědy s veřejností a školou. Přinášejí aktuální informace o řečové komunikaci, o jazykových jevech živých, problémových a zajímavých; jejich součástí bývají z různých hledisek nahlížené příběhy slov. Tyto zdroje jsou zpracované s ohledem na čtenáře a ve školním prostředí jsou právě díky tomu velmi dobře využitelné.

Článek vznikl jako projekt 2021-05 v rámci grantu BAMAPE-2021.

# Překladatelská „tichá pošta“

Milan Hrdlička, FF UK v Praze

milan.hrdlicka@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** akvizice jazyka, cizí jazyk, čeština, ekvivalent, komunikace, komunikační kompetence, komunikační výuka, překlad, srovnávací přístup

**Key words:** language acquisition, foreign language, Czech language, equivalent, communication, communication competence, teaching communication, translation, comparative approach

## „Chinese Whispers“ Using Translation

It is not widely known that Chinese Whispers can be turned into a very motivating communication activity. By its alteration a comparative view and discussion is introduced in this activity if used for teaching Czech not only as the second language: a translation of short Czech text into the second language and vice versa is being whispered. Other possibilities of using translation for communication-oriented teaching are also presented.

Jedním ze základních cílů komunikační výuky jazyka je dosažení požadované kvality komunikační kompetence mluvčího. Náležitá jazyková, resp. řečová vybavenost uživatele jazyka je totiž v současnosti na trhu práce mnohdy předpokládána a vyžadována. V příspěvku se zaměříme především na nerodilé mluvčí češtiny (na oborové bohemisty), problematika jejich akvizice českého jazyka však má četné přesahy a styčné body i s učením se rodné řeči a cizím jazykům českými studenty a žáky.

Ke zmíněnému komunikačnímu cíli přistupují v procesu nabývání znalosti češtiny i aspekty další, neméně významné, např. postupná orientace ve stratifikaci národního jazyka, v postavení a řečové roli jeho strukturních a nestrukturních útvarů, v kodifikaci normy spisovné češtiny (Hrbáček, 1995, Svobodová a kol., 2011), ale také obeznámenost se stylovou platností jazykových prostředků a s úlohou slohotvorných činitelů v mluvené i psané komunikaci (Čechová, 1998, Čechová a kol., 2008, 2011). Pokročilejší zahraniční bohemista by si měl vytvářet představu o struktuře a o řečovém fungování jazyka, o provázanosti a funkční součinnosti jeho rovin, o způsobech realizace komunikačního záměru mluvčího, o postavení a roli češtiny mezi ostatními jazyky (Černý, 1998, Čermák, 2001) aj.

Učením získaná poučení o jazyku i komunikační praxí nabyté řečové dovednosti se mohou jako pozitivní transfer účelně přenášet i do procesu nabývání znalosti jazyků obecně. Vedou totiž k usouvztažňování poznatků, napomáhají uvažování o jazyce a řeči, o typologických shodách a odlišnostech mezi češtinou a cizími jazyky, o specifikách jinojazyčné komunikační kompetence, mohou vyústit i v hledání cest a způsobů účelné mezijazykové kompenzace. Příkladem je substituce slovesného vidu v češtině propracovaným systémem časů v germánských a románských jazycích nebo naopak nahrazování členu určitého a neurčitého v těchto jazycích zájmenem ukazovacím (*ten*) a neurčitým (*nějaký, někteří*) v češtině.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Odkazujeme na Skaličkův výstižný výrok, že jazyky jsou různé pokusy o řešení téhož problému: mluvčí má v úmyslu něco sdělit a v různých jazycích, k tomu má k dispozici více či méně odlišné repertoáry jazykových prostředků.



Způsobů rozvíjení a prohlubování komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího v češtině je celá řada. Patří mezi ně rovněž aktivita, kterou nepokládáme za příliš známou ani rozšířenou. Považujeme ji za přínosné a vítané zpestření, za ozvláštňení a obohacení stávajících možností a komunikačně orientovaných činností. Mohla by být nazvána „překladatelskou tichou poštou“.

Aktivita přirozeným způsobem propojuje obě zmiňované dimenze, tedy bohemisticou i jinojazyčnou, a nabízí četné možnosti jejich podnětného porovnání a komentovaného rozboru. Při analýze překladatelských řešení a postupů účastníků aktivity se narazí na četné otázky jazykové a řečové (odlišné morfosyntaktické a lexikální ztvárnění propozičního obsahu), ale i jiné (převod široce pojímaných reálií, otázky literárněvědné apod.).

Překladatelská tichá pošta je využitelná nejen ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Předpokládá kvalitu komunikační kompetence mluvčího odpovídající alespoň úrovni B1 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Je vhodné, když je u studentů ve skupině úroveň znalosti studovaného jazyka obdobná. Výrazné rozdíly mezi jednotlivci totiž mohou výsledek ovlivnit nežádoucím způsobem.

Ukutečnění zmiňované aktivity nevyžaduje speciální přípravu, jen upozornění vyučujícího, že příslušný úryvek textu nelze překládat slovo od slova (překladový ekvivalent se od slovníkového nezřídka odlišuje). Je třeba pokusit se převést původní obsah, smysl pasáže, snažit se o dosažení obdobného komunikačního účinku originálu u překladu na čtenáře.

„Tichá pošta“ je ideálním komunikačním cvičením pro distanční výuku. Je časově nenáročná, může probíhat mezi členy skupiny i mimo vyučovací hodinu. Při výuce se pak přímo prezentují posuny v jednotlivých variantách předlohy, sleduje se jejich motivace, vyhodnocují a komentují se dosažené výsledky. Může se jí zúčastnit libovolný počet studentů. Hodí se pro práci v různě početných jazykově homogenních, ale i heterogenních skupinách. Ve skupině je potřeba mít alespoň čtyři účastníky, přínosnější je počet vyšší.

Překladatelskou tichou poštou jsme s úspěchem použili ve výběrovém semináři *Překladová cvičení* v Ústavu bohemistických studií FF UK, který je určen zahraničním bohemistům (čeština tudíž nevystupovala v roli jazyka mateřského, nýbrž cizího). Díky možnostem distanční výuky se ho účastnilo 36 posluchačů z 8 zemí, kteří sestavili čtyři jazykově homogenní skupiny: čínskou, ruskou, ukrajinsko-běloruskou a anglickou. Každý kolektiv si zvolil jiný výchozí český text, každý se zákonitě potýkal s poněkud odlišnými problémy.

Průběh dané komunikační aktivity je prostý. První student vybere (případně za pomoci vyučujícího) přiměřeně dlouhý a optimálně náročný česky psaný úryvek textu (postačuje odstavec, popř. dva). Je žádoucí, aby výchozí text obsahoval jazykové jevy, které se mohou stát potenciálním zdrojem překladatelských potíží: slovní hříčku, frazém, kolokviální jevy, různou míru expresivity, vlastní jména, několikero možnou interpretaci určité výpovědi atd. Zdůrazňujeme skutečnost, že dotyčný studující nesmí s počáteční verzí českého textu nikoho seznámit. Přeloží ji do cizího jazyka a přeložený text pošle druhému studentovi v pořadí.

Druhý student obdržení cizojazyčný text přeloží zpětně do češtiny (z hlediska dynamiky je vhodné, aby měl každý účastník text k dispozici v omezeném čase, např. jeden den) a svou českou verzi textu předá dalšímu členovi skupiny. Třetí student v pořadí převede zasláný český text opět do příslušného cizího jazyka a pošle svoji překladovou verzi čtvrtému kolegovi. Ten ji zase přeloží do své mateřštiny. Takto se podle počtu účastníků postupuje až do fáze, kdy poslední participující člen skupiny přeloží závěrečnou verzi textu v cizím jazyce do češtiny.

Při závěrečném vyhodnocení (proběhlo za týden) představily na obrazovce počítače jednotlivé týmy jak počáteční a výslednou podobu textu, tak také jeho genezi, jednotlivé varianty. To bylo velmi cenné a umožnilo sledovat postup a motivaci jednotlivých posunů a změn. Při posuzování nebyla nouze ani o humorné momenty. Ukázalo se rovněž, jak jisté zaváhání a nesprávný krok vyvolává nevyhnutelné následné chybné reakce a přináší nežádoucí důsledky.

Pro čínsky hovořící bohemisty představoval problém překlad českých vlastních jmen, přetlumočení českých zdvojnásobení i podmíňovacího způsobu, především však převedení slovesného vidu (čínština tyto slovesné kategorie postrádá). Studenti v on-line semináři živě diskutovali o možnostech vhodné substituce, o nutném zapojení nejen prostředků mluvnických, ale také lexikálních (české *Dopsal dopis* lze vystihnout opisným vyjádřením *Psal dopis až do konce, Psal poslední část / konec dopisu, Dokončil dopis*) apod.

Z prostorových důvodů nelze pojednat o všech skupinách. Zmíníme proto jen vybrané výsledky té nejpočetnější, tedy rusky hovořících posluchačů bohemistiky (12). Vybrali si úvod Čapkovy *Války s Mloky*.

V překladech se vyskytly potíže s tvaroslovím i skladbou (uvádí se vždy nejprve originál). Došlo k pochybení ve tvarech osobních zájmen *Našli byste jej na rovníku – Našli byste jeho na rovníku*, nebyl respektován nominativ jmenovací *na palubě lodi Kandong Bandoeng – na palubě Kandonga Bandoyenga* ani invariantnost jmen *na Tana Masa – na Taně Masové*, místo vykání se objevilo neopodstatněné tykání (viz dále), začleněny byly jiné spojky *Kdybyste hledali – Pokud byste hledali*, nemotivovaně byl upravován slovosled, složitější souvětí bylo rozčleněno na kratší celky aj.

Podstatně více rozdílů mezi originálem a jeho jednotlivými překladatelskými konkretizacemi se objevilo v lexiku. Neadekvátně byla převedena deminutiva (*ostrůvek – ostrov*), jiná jména byla zkomolena (*J. van Toch – Yu van Toh*) nebo nepochopepena (*zatracená koprá – ztracená kotva, díra – ostrov, nadával – přísahal*), došlo k sémantickým posunům (*prokletý – zatracený, právě – přímo, člověk – osoba, pán – chlapec*) či k problémovému parafrázování významu ustálených spojení (*hledte si svého – jdi svou vlastní cestou*) atd.

Vyskytly se také pasáže dokládající až rušivé neporozumění, obsahující nevhodnou míru expresivity aj.: ... *že jediný s odpuštěním člověk, který tam žije – nepočítáme-li ovšem tyhle všivě Bataky – je opilý agent, křtěnec mezi Kubu a Portugalcem a ještě větší zloděj, pohan a prase než celý Kubu a celý běloch dohromady; a že je-li na světě*

*něco zatraceného, pak je to zatracený život na téhle zatracené Tana Masa, pane – ... že tam žije jen jedna osoba, kromě těch mizerných Bataků. Je to opilý podnikatel, směs kubánských a portugalských, ještě zloděj, blázen a prase než Kubánci a všichni běloši. A pokud je na světě něco opravdu beznadějného, pak je to, kurva, život na této chybějící Taně Masové, chlapče.*

Podnětných otázek i zajímavých odpovědí řešitelů bylo při rozboru překladatelských alternativ velké množství, komunikační aktivita očekávání naplnila.

Namísto závěru ještě jeden postřeh ze zmíněného semináře. Byl v něm kladen důraz na skutečnost, že přeložený text má působit na čtenáře obdobně jako předloha, věrohodně. V prospektu jisté nadnárodní firmy byla v souvislosti se sestavováním nábytku cizojazyčná zmínka o tom, že *po necelé půlhodině je vše hotovo a vy můžete jít klidně na pláž*. Doslovný překlad by v češtině působil absurdně, mořské pláže se v Česku nevyskytují. Pro tuzemského adresáta bylo proto nutné najít jiné řešení, např. *... je vše hotovo a vy můžete jít klidně na koupaliště / k vodě / do solária*. Zahraníční studenti však přišli s jinou zdařilou verzí: *po necelé půlhodině je vše hotovo a vy můžete jít klidně na pivo*.

Pokusili jsme se ukázat, že k úspěchu a k efektivitě komunikačně koncipované jazykové výuky může nemalou měrou přispět i (umělecký) překlad. Jeho možné využití je však nepoměrně širší<sup>2</sup>.

## Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.  
ČECHOVÁ, M. a kol. *Současná česká stylistika*. Praha: NLN, 2008.  
ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.  
ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubiko, 1998.  
ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2001.  
HRBÁČEK, J. *Úvod do studia českého jazyka*. Praha: Karolinum, 1995.  
HRDLÍČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.  
HRDLÍČKA, M. *Překladatelské miniatury*. Praha: Karolinum, 2014.  
SVOBODOVÁ, J. a kol. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: OU, 2011.

<sup>2</sup> Je možné porovnávat dva zdařilé překlady téhož textu z hlediska historického i současného. Při rozboru nebude nouze o zajímavé doklady jazykových posunů, dobově podmíněných odlišných řešení. S živým ohlasem se setkává pokus o stanovení proveniencí dvou ekvivalentních textů (originálu a překladu), přičemž mluvčí jejich status předem neznají. Tvůrčí povahou se vyznačuje překlad intersémiotický (převádějící různá sdělení do odlišných znakových soustav), např. jazykovou podobu, *Zákaz kouření*, do podoby grafické – přeškrtnutá cigareta (viz Hrdlička, 2002).

# Ztroskotání, bez kterého by Morava neměla polárního hrdinu

Lukáš Wolf, Gymnázium Elgartova v Brně

lwolf@gymelg.cz

**Klíčová slova:** Jan Welzl, Lidové noviny, cestovatel, dobrodružství, příběh hrdiny, prvorepubliková publicistika, výročí ztroskotání

**Key words:** Jan Welzl, Lidové noviny, a traveler, the adventure, a story of hero, publicistics of a First Republic, the shipwreck anniversary

## A Shipwreck that Gave Moravia a Popular Hero

In this article the author explores the uniqueness of the emergence of the unexpected literary hero: a simple man Jan Eskymo Wezl from the small Moravian village of Zábřeh has become a world legend of literature. How did that happen? Surely thanks to his adventures to the cruel, unexplored North. But even more thanks to his connections with legends of Czech journalism and literature in the years after WWI.: R. Těsnohlídek, E. Valenta and B. Golombek. All of them were writers and journalists writing for then legendary *Lidové noviny* daily. All of them helped the literary hero to come to life – each of them in their unique way, leaving their fingerprints on his story. This is an example of the extraordinary cooperation that deserves to be searched and remembered.

Před sto lety ztroskotala u tichomořského pobřeží USA, nedaleko města Seattlu, loď Seven Sisters. Přesné datum ztroskotání neznáme. V dostupných zdrojích se data různí, shodují se jen v začátku dvacátých let minulého století. Výpravě velel moravský polárník Jan Welzl, v plánu byla cesta z Novosibiřských ostrovů na Aljašku. Jednalo se o obchodní cestu. Z knih o J. Welzlovi lze vyčíst, že jeho loď jezdila tuto trasu opakovaně. V takovém případě by loď musela být registrovaná a dohledatelná, což bohužel není. Welzl podle svých vyprávění zajížděl i více na jih, až do San Francisca, jenže zřejmě ne na své lodi, ale na jiných velrybářských lodích nebo na parníku. Pokud se jeho loď pohybovala jen velmi vysoko na severu, nemusela by být zapsána v registru? J. Welzl nedokázal číst v mapách a určoval svou polohu, byť přesně, jen podle rovnoběžek, poledníky vůbec neznal. Je možné, že by řídil loď? Na druhou stranu měl fenomenální místopisnou paměť, dokázal si velmi přesně vybavit detaily svých cest i po více než třiceti letech. Co se tehdy vlastně stalo? Víme jistě, že Jana Welzla zatkl americký celní úřad a rozhodl o jeho transportu do Evropy. Je pravda, že se do Hamburku Welzl dostal v roce 1922? Co se dělo dál?

Příliš mnoho otázek hned na začátku? Ano, pokud bychom chtěli dokazovat věrohodnost vyprávění, ale to naším cílem není. Během čtení neuvěřitelných příhod z dalekého, mýtického a nedosažitelného ledového severu se J. Welzl stal v myslích čtenářů téměř pohádkovou postavou. Můžeme v něm vidět „hloupého Honzu“, který se vydal do světa se třemi krejčary a dokázal v dalekých zemích za sedmero horami a sedmero řekami pravé divy, zažil neuvěřitelná dobrodružství a vrátil se zpět, aby nám o tom mohl vyprávět. Svým charakterem velmi připomíná další literární postavu cestovatele a vojáka Josefa Švejka.

Při hlubším zkoumání narazíme na skutečnost, že Jan Eskymo Welzl má minimálně tři podoby. Můžeme rozlišit skutečného Jana Welzla, zámečníka ze Zábřehu na

Moravě, literárního Jana Eskyma Welzla, který vznikl v knihách o něm. A za třetí mytickou postavu neohroženého moravského polárního, pohádkového hrdiny Eskyma Welzla – fenoménu.

## Nástup Eskymo Welzla na československou literární scénu

Když jsem před několika lety zaslechl své kolegy bavit se o Eskymo Welzlovi, hned jsem si vybavil obraz zarostlého polárníka před jeho iglú, jehož obraz mi někdy v minulosti uvízl v paměti. Již jsem se toho obrazu nedokázal vzdát, začal jsem proto pátrat po jakýchkoliv zdrojích o tomto významném muži. Nedejte se zmást, zatímco dnes již mladí lidé netuší, o koho šlo, tak za první republiky bylo vše jinak. Eskymo Welzl byl po Amundsenovi snad druhý nejznámější polárník v Československu. Jednak za to mohla úžasná osobnost skutečného Welzla, který jako by vystoupil z pohádky do našeho světa, a navíc se na tomto fenomenálním případě podepsali skvělí autoři prvorepublikových *Lidových novin*, které vznikly v Brně v roce 1893 z iniciativy A. Stránského. Jejich zlatá éra přichází po roce 1904, kdy je modernizoval A. Heinrich a učinil z nich médium evropského formátu. V té době panoval velký rozkol mezi tak zvanou obyčejnou publicistikou a opravdovou literaturou. Heinrich dokázal tyto dvě odlišné podoby literatury propojit a pod jeho vedením vznikla řada výborných knih, které nejprve vycházely na pokračování v přílohách *Lidových novin*. Způsob práce novinářů tehdejších *Lidových novin*, kteří dokázali unikátním způsobem propojit publicistický funkční styl s uměleckým funkčním stylem, byl jedním ze zásadních faktorů vzniku velmi úspěšných knih a také legendy Eskyma Welzla.

Jedním z prvních knižních projektů *Lidových novin* byla kniha *Eskymo Welzl* v roce 1928. To byl vstup Eskymo Welzla na československou scénu a do povědomí lidí. Knihu napsal R. Těsnohlídek a měla ohromný úspěch. Polární hrdina Welzl přišel v době Amundsenových dobovatelských úspěchů, kdy tisíce čtenářů v Československu doslova hltaly knihy J. Londona. Tu se náhle zjevil neuvěřitelný polární hrdina, náčelník Eskymáků, lovec kožešin, polární listonoš, cestovatel a dobrodruh původem ze Zábřehu na Moravě. Pro většinu lidí asi ani nebylo důležité, zda byl skutečný. Například podle prvních reakcí v tisku víme, že řada zahraničních novinářů považovala Welzla za literární výplod K. Čapka. Ten pracoval v *Lidových novinách* a s autory píšícími o Welzlovi se přátelil.<sup>1</sup>

Kromě ideálních podmínky „hladu“ po hrdinech a perfektního uvedení na scénu, máme k tomu tři skvělé autory, kteří se nad vyprávěním Jana Welzla sešli. Nabízely se otázky: Je Welzl skutečný? Vymyslel ho snad Čapek? Polární hrdina ze Zábřehu na Moravě? R. Těsnohlídek napsal první knihu jen na základě korespondence s J. Welzlem z Hamburku. Další knihy napsali E. Valenta s B. Golombkem podle vlastnoručně vytvořeného stenografického záznamu Welzlova vyprávění a přímého kontaktu s ním. Další knihy s tematikou Eskymo Welzla spatřily světlo světa až mnohem později, ve dvacátém prvním století.

<sup>1</sup> Čapek také opatřil nejznámější knihu o Welzlovi, *Třicet let na zlatém severu*, kterou napsali spolu s Welzlem novináři E. Valenta a B. Golombek, předmluvou pro zahraniční vydání. Ve skutečnosti to byla jen část recenze. Čapek Welzla použil i jako předlohu pro literární postavu kapitána Van Tocha ve *Válce s mloky*. Sám Čapek se svým způsobem k této inspiraci přiznal tím, že použil v díle i jména obou reportérů, kteří Welzlovy příběhy sepsali například v názvu druhé kapitoly: Pan Golombek a Pan Valenta.

Dostáváme se k podstatě našeho tématu: Troufám si tvrdit, že za Welzlův úspěch jako literární postavy v období mezi dvěma světovými válkami mohou právě tito tři autoři z brněnských *Lidových novin*. Bez jejich umu, píle, schopností, dovedností bychom moravského polárního hrdinu neměli. Každý z těchto tří autorů vložil do charakteru polárního hrdiny Eskyma Welzla i část své osobnosti, díky různým úhlům pohledu na polárníkovu osobnost.

### **Jak se reportéři našli s polárníkem?**

Jan Welzl v roce 1926 potkal v Hamburku kněze z Československa, který mu poradil, aby svůj příběh sepsal, a dal mu také kontakt na svého přítele R. Těsnohlídka z Brna. Od roku 1926 začaly chodit Těsnohlídkovi zvláštní dopisy z Hamburku. Dopisy byly na první pohled velmi zmatené, napsány byly zvláštní směsicí jazyků – česky, hanácky, anglicky a německy. Těsnohlídek Welzla opakovaně prosil o jednotný jazyk, například němčinu, ale Welzl trval na tom, že bude psát „česky“. Welzlova dobrodružství začíná Těsnohlídek publikovat již v roce 1926 v příloze *Lidových novin* jako cestovatelský deník na pokračování. Do knihy *Eskymo Welzl, paměti polárního lovce a zlatokopa* vnesl svůj poetický pohled na svět. Těsnohlídek popsal Welzlův příběh sice výstižně, ale protože povědomí o polárních krajích v té době ještě nebylo valné, dopustil se faktografických chyb. Řadu věcí, které ve zkomolených Welzlových dopisech nevyčetl, si domýšlel. Přesto měla první kniha o Welzlovi velký úspěch.

Když se Jan Welzl řízením osudu vrátil v roce 1928 na podzim do Československa, chtěl navázat na spolupráci s Těsnohlídkem, ten však byl již po smrti. Kniha *Eskymo Welzl* je slavná, proto Welzla hned na hranicích náhodou poznal jeden z reportérů pražských *Lidových novin* a údajně ho seznámil s E. Bassem a K. Čapkem, o čemž bohužel žádný důkaz neexistuje. Víme však jistě, že 29. listopadu 1928 přijal Welzla při audienci prezident T. G. Masaryk. Přesto, že bylo setkání plánováno jen na půl hodiny, schůzka byla delší, protože prezident projevil živý zájem o Welzlovy cesty, zážitky a kulturu obyvatel „zlatého“ severu.

Po neúspěšných pokusech o prodání dalších pamětí odjel Welzl do Zábřehu, kde strávil zimu. Napsal řadu dopisů do *Lidových novin*, které jsou na hranici srozumitelnosti psány česky, hanácky, anglicky a německy navíc s eskymáckým dialektem – znovu měl štěstí. Dopisy se dostaly na stůl B. Golombkovi, který si na spolupráci Welzla a Těsnohlídka vzpomněl, identifikoval pisatele a rozjel se do Zábřehu. Welzl přijel do Brna a B. Golombek se svým kolegou E. Valentou zaznamenali neuvěřitelné příběhy, které J. Welzl vyprávěl.

### **Jan Welzl jako literární postava**

Pro interpretaci postavy polárníka využiji nejznámější knihu, která o něm byla napsána – *Třicet let na zlatém severu* (1965). Tuto knihu považuji za dobrodružný román, ve kterém dominuje epická, výrazně syžetová složka díla s dramatickou fabulí. Příběh není hlouběji psychologicky motivovaný a ani není zasazený do komplikovanějšího společenského rámce. Postavy jsou jednoduché, ploché, psychologicky

redukované, vystavěné na jedné vlastnosti. Prostředí má výrazně exotický charakter. Kapitoly jsou na sebe navázány volně a mohly by jistě existovat i jako samostatné povídky. Tento koncept poněkud narušuje absence velmi konkrétního jasného a výrazného hlavního hrdiny, který funguje výborně v první třetině knihy, ale později začne ustupovat a tlumočí nám zážitky svých přátel a známých, aby se znovu vrátil sám o něco zkušenější. Welzl je pojítkem se světem dobrodruhů, jako takový je také průvodcem tímto světem. Další možná interpretace je *Třicet let na dalekém severu* přijmout jako cestopis.

Cestopis byl v meziválečném období české literatury dynamicky se rozvíjející útvar, jenž lze rozdělit do více typů – cestopisy publicistické či fejetonistické, ideologické, dobrodružné, básnické. Cestopisný charakter této knihy je zřejmý, velmi realistické popisy míst, kam se Welzl dostal, neuvěřitelná paměť polárníka a smysl pro detail k tomu jasně ukazují. Jana Welzla bych označil jako cestovatele dobrodruha, proto bych jistě označil tuto knihu za cestopisný, dobrodružný román.

J. Welzl v knize vypráví o své cestě od jezera Bajkal k severu na Novosibiřské ostrovy, o jeho neuvěřitelném třicetiletém pobytu na „zlatém severu“, o jeho kariéře zlatokopa v Kanadě, kam si jel během období zlaté horečky odpočinout, a nakonec o jeho ztroskotání u amerických břehů poblíž města Seattlu při obchodní cestě. První kapitola nese název „O autorovi“, dozvídáme se v ní o okolnostech setkání Edvarda Valenty s hrdinou, kterého popsali takto: „Bělovlasý muž, kterému soudě podle objemu jeho břicha na vysokém severu dobře sloužilo...“ Tento jediný přímý popis jeho zevnějšku se týká doby, kdy měl svá velká dobrodružství již za sebou. Takto Valenta uvede na scénu postavu stárnoucího vypravěče Welzla, pojmenuje její vlastnosti a popíše charakter, ale týká se to jen Welzla, se kterým se Valenta setkal. Eskymo Welzl, který prožívá všechna dobrodružství je mladý, odvážný a energický mladík. První kapitola je podepsána E. Valentou. Můžeme ji považovat za předmluvu, protože vše ostatní je již chronologickým, retrospektivním vyprávěním Jana Welzla o jeho cestě a dobrodružstvích.

S výjimkou první kapitoly jsme odkázáni na vyprávění homodiegetického vypravěče Welzla, který sám o sobě sdělí pramálo informací. Můžeme sice sledovat v některých momentech jeho myšlenky, ale jeho zevnějšek je nám zamlčen. Pro vykreslení a přiblížení literární postavy polárníka můžeme využít jen nepřímou charakteristiku. Čtenář je odkázán na jednání Welzla v různých situacích, ve kterých je nucen reagovat nebo se rozhodovat, na jeho promluvy, které najdeme v díle v různých podobách jako přímou, polopřímou řeč, jako vnitřní monology i na proud vědomí a také na prostředí, ve kterém se právě nachází.

Eskymo Welzl není postavou komplikovanou. Vycházíme-li z dobrodružného, románového charakteru textu, jedná se o postavu tzv. plochou, která je vystavěna kolem jedné zásadní vlastnosti, a tou je statečnost a hrdinství. Máme o něm minimum informací na začátku, teprve postupně se nám vynoří v příběhu jako polární hrdina.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Podle RIMMON-KENAN (2001, s. 41–44) můžeme označit polárníka za postavu, která je řízena dějem, to vyplývá z narativního dobrodružného charakteru knihy.

Welzl se však velmi často stává pouhým pozorovatelem a popisuje osudy postav a prostředí, které ho obklopují. Tady se mění charakter díla z dobrodružného románu v dobrodružný cestopis. Za dominantní složku považují dějové pasáže ze života a dobrodružství Welzla, které jsou zasazeny do reálného prostředí dalekého severu.

Děj a popis prostředí jsou jistě dominantní složkou všech zmíněných knih o Janu Welzlovi. Pro čtenáře, který se těší na úžasná dobrodružství není jistě podstatné, zda má hrdina například světlé vlasy či tmavé. Autor knihy nechává plně prostor fantazii čtenáře, neprozradí nám ani věk hlavního hrdiny. Pokud bychom použili mimetické hledisko, mohli bychom dost informací dohledat podle předlohy skutečného Jana Welzla, ale záměrem autora zřejmě bylo, aby si každý čtenář dosadil do kontextu díla vlastního Eskyma Welzla.

### Nepřesnosti a faktografické chyby

Pokud je knize *Třicet let na zlatém severu* vytýkána faktická nepřesnost, připsal bych to na vrub Welzlovým nedostatečným geografickým znalostem i schopnostem, mnohaletým odstupem, a také touze vyprávět, pokud možno poutavě a zajímavě.<sup>3</sup>

Oba novináři během práce s Welzlem pilně studovali veškeré dostupné zdroje o krajinách, které Welzl navštívil. Učinili tak jednak proto, aby si ověřili věrohodnost vyprávění, ale také proto, že chtěli zaznamenat vyprávění věrně. Toto úsilí bylo jistě chvályhodné. Povědomí o polárních krajinách bylo již o něco lepší než v době, kdy psal první knihu *Těsnohlídek*, protože zájem veřejnosti o daleký sever vzrostl především díky Jacku Londonovi a Amundsenovým objevům. Ale i tak nebyly dostupné informace přesné. Snad díky tomu se do knih dostaly některé neúplnosti a omyly. Mnohdy však byly způsobené i Welzlovým přeháněním, které sám redaktorům i přiznal.<sup>4</sup>

O své práci s Janem Welzlem později napsali knihu *Trampoty eskymáckého náčelníka v Evropě*, v níž vylíčili úskalí své práce s Welzlem. Sám Welzl při psaní knih již cestoval zpět na „zlatý sever“, ale ze stenografických zápisů vykřesali oba reportéři maximum.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> „Rozumí se, že se Welzl při svém vypravování taky mýlil. Tak třeba když ličil svou čtyřletou pouť Sibíří k Ledovému moři, přehodil někdy dvě osady, jimiž procházel, takže bylo možno snadno dokázat, že takto jít nemohl. Ale kdybychom měli popisovat nějaký svůj loňský výlet, kdy jsme za odpůldne prošli třemi dědinami, které jsme viděli poprvé a taky naposledy, popletli bychom jejich pořadí – a Welzl táhl Sibíří po léta, a vyprávěl o tom o celý lidský věk později!“ (WELZL, 1965, s. 21).

<sup>4</sup> „Pane Welzl, ježišmarjá, co jste to vykládal o té platinové žíle pět metrů dlouhé a metr široké? Vždyť to je bláznovství! Takové nepravdy nesmíte vykládat, nebo nás jednou někde oba vyhodí!“ popadal se redaktor za hlavu jednou pozdě v noci, když se štrachali po přednášce náměstíčkem cizího městečka do hotýlku. Welzl se rozpačitě vysmrkal. „Nic ty nemluv!“ řekl hlasitě, aby tak zakryl uleknutí nad tím, že redaktor to hnedka odhalil. „Nic ty nemluv. Já sem byl teho miněni, že dyž mě tady tak náramně uctili a takové hodné lid to je, že jim musím hodně fajnovy pohádky povdat! Tobě já nemožu, redaktorovi, to se nesmi, to já vim, ale na takovym malym městě, oni temu beztak nerozumijó.“ (Valenta – Golombek, 1971, s. 139).

<sup>5</sup> Welzlova neschopnost číst a orientovat se v mapách je až zarážející. Nedokázal určit polohu podle zeměpisné šířky, vždy určoval jen délku, sám to pregnatně zdůvodňoval tvrzením: „No, u nás na poledně nedržíme jak tady u Vás. Dyž má člověk hlad, tož se nacpe, a je to tak nejlépeči. Co by tam špekuloval, dy je poledně, dyž tam je noc půl roku. Na co poledně?“ (Valenta – Golombek, 1971, s. 72).



## Od literární postavy k legendě

Jan Welzl mě nikdy nepřestane překvapovat. Nabízí neuvěřitelné množství spojení naprosto nesourodých osobností a událostí. Například Edvard Valenta, jenž se sepsáním děl o Welzlovi proslavil, v mládí v Prostějově studoval současně s Jiřím Wolkerem a vydali spolu 2. ročník *Sborníku českého studentstva na Moravě a ve Slezku*. Valenta byl básník, novinář a osobní životopisec Jana Antonína Bati. V padesátých letech byl častým návštěvníkem u stárnoucího Valenty doma i mladý, nadějný, patnáctiletý spisovatel Václav Havel. Pro Havla byl Valenta zkušeným a úspěšným mentorem, který mu pomohl v začátcích psaní.

Spojení Welzla s Karlem Čapkem najdeme například v knize *Válka s mloky*, kde jsou přímo uvedena jména reportérů Valenty a Golombka, kteří pátrají po senzaci. Když napřed zavrhnou námět Jana Welzla se zmrzlými prsty, obrátí se na kapitána Van Tocha, který jako by z oka vypadl Janu Welzlovi skutečnému. Van Toch mluví hanáckým nářečím, je z Jevíčka (čtyřicet šest kilometrů vzdálené město od Zábřehu na Moravě), je kapitánem, postavou a povahou je nerozeznatelný od Welzla. Krátce po zahraničním vydání knihy *Třicet let na zlatém severu*, které bylo opatřeno předmlouvou Karla Čapka, se objevily v tisku domněnky, že Čapek tuto knihu napsal a Eskyma Welzla si vymyslel. Čapek odpověděl v Lidových novinách 31. 7. 1932 takto: *Vskutku jsem nenapsal Welzlovu knihu „Třicet let na zlatém severu“. Dokonce jsem k ní nenapsal ani předmluvu. Napsal jsem o ní jen recenzi do českých novin, protože se mi kniha líbila svou navítnou a malebností; tuto recenzi bez mého vědomí otiskl anglický nakladatel jako předmluvu k anglickému vydání. Nemám proti tomu námitek, protože považuji Welzlovu knihu za dobrou četbu.* (Čapek, 1986, s. 368)

Na legendu Jana Welzla můžete narazit i ve velmi nečekaných souvislostech. Náš Eskymo se dostal i do čítanek pro sedmý ročník základní školy z roku 2008 ve společnosti J. Skácela. Ten o Welzlovi napsal:

*Nemohu si pomoci, ale o nebezpečí, hrůzách, strádání, hladu a zimě se nejraději dovidám pod duchnou. Bělost povlaků mi nahrazuje sněhové pláně Arktidy. Proto kdykoliv znovu sáhnu k Ledovým povídkám Eskyma Welzla, poprosím ženu, aby mně čerstvě převlékla postel.* (Viewegová, 2019, s. 6–7)

Pokud by byl Eskymo Welzl vymyšlen, byl by vymyšlen výborně. Svou renesanční osobností se také Welzl stává jednou z inspirací Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka pro vytvoření Járy Cimrmana. V Zábřehu na Moravě se také nachází památník na místě, kde se Jára Cimrman s Welzlem setkal.

Velmi populární je také typ „retro“ turistického batohu, který je navržený podle batohu, který na rameni nosil Jan Welzl na fotografiích. Eskymo Welzl se dnes již dostal i do komiksů, na prkna divadel, na filmové plátno. Běhá se překážkový běh Jana Welzla, kdy běžíte například s kufrem v ruce; jeho sochu také najdete u nádraží v Zábřehu.

Jan Welzl se stále drží v povědomí čtenářů a fanoušků. Měli bychom si takových hrdinů vážit a jejich kult pěstovat, i třeba jen proto, že v naší dnešní české kultuře se nám tolika hrdinných vzorů nedostává... Možná se skutečný Welzl v literární postavě již rozplynul, ale přesto, nebo právě proto, je třeba nenechat ho upadnout v zapomnění.

## Literatura a zdroje

ČAPEK, K. *O umění a kultuře III*. Praha: Československý spisovatel, 1986.

GOLOMBEK, B.; VALENTA, E. *Trampoty eskymáckého náčelníka v Evropě: nejtěžší léta Jana Welzla*. Praha: Odeon, 1971.

MORÁVKOVÁ, S.; NOVÁKOVÁ, A. *Čtení o neobyčejných cestách Jana Eskymo Welzla*. Praha: Paseka, 2003.

OPELÍK, J. *Uklizený stůl, aneb, Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi: a opět s jedním přivažkem o Josefovi*. Praha: Torst, 2016.

RIMMON-KENAN, S. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001.

STROUHAL, M. *Svoboda pod bodem mrazu: příběhy a záhady, které zanechal největší český polárník Jan Eskymo Welzl*. Zábřeh: M. Strouhal, 2014.

VECKA, J. *Tulák Welzl z pohledu trampa*. V Brumovicích: Carpe diem, 2006.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 7. ročník základní školy nebo sekundy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2019.

WELZL, J., E.; TĚSNOHLÍDEK, R. (eds.) *Eskymo Welzl: paměti českého polárního lovce a zlatokopa*. Praha: Borový, 1928.

WELZL, J., E. *Cesta kolem světa 1893–1898*. Praha: Paseka, 1997.

WELZL, J., E. *Hrdinové ledového moře*. Brumovice: Carpe diem, 2004.

WELZL, J., E. *Třicet let na zlatém severu*. Praha: Mladá fronta, 1965.

ZÍDEK, P.; HAZDRA, Z. *Osobnosti Lidových novin: životní příběhy lidí, kteří vytvářeli nejstarší český deník (1893–1989)*. Praha: Knižní klub, 2014.

# Z nové umělecké literatury

---

## První bilance prózy roku 2021

Erik Gilk, FF UP v Olomouci

erik.gilk@upol.cz

**Klíčová slova:** Česká literatura po roce 1989, současná česká próza, rok 2021

**Key words:** Czech literature after 1989, contemporary Czech prose, year 2021

### The First Review 2021

Every year in December The Institute of Czech Literature of the Czech Academy of Sciences organises the discussion called *The First Review (První bilance)*. The discussion reviews main topics and features of poetry and prose published throughout that particular year. We chose five proses published in 2021 and subjected to The First Review to introduce and characterise.

Ústav pro českou literaturu AV ČR je institucí, která se badatelsky zaměřuje na dědictví národní literatury od nejstarších dob do dnešních dnů. Zájem o aktuální, živou, a nikoliv pouze antikvovanou literaturu, kterým se ústav zaslouženě pyšní, přivedl roku 2011 Pavla Janáčka k zavedení nové tradice. Je jí neformální setkávání literárních kritiků a publicistů nad básnickou a prozaickou produkcí jednoho kalendářního roku, jakýsi kulatý stůl, konající se začátkem prosince na ústavní půdě. Tato každoročně pořádaná

akce – s výjimkou roku 2018, kdy byla nahrazena diskusí v časopise *Host* – byla trefně nazvána *První bilance*, neboť na konci příslušného roku nelze činit jednoznačné závěry a dospívat k syntézám. Jednak absentuje téměř jakýkoliv časový odstup, jednak bývá množství relevantních novinek vydáno na konci roku v době předvánočního prodeje.

Smyslem *První bilance* není vytvářet hodnotové a už vůbec ne prodejní žebříčky, ale zaměřit se na tituly, které se jeví příznačně a symptomatické pro neaktuálnější literární a kulturní dění a jež podnětným způsobem tematizují určité společenské jevy. Stručně řečeno upozornit na svébytné umělecké texty s originální autorskou poetikou. Takové zadání není snadné, zvláště zohledníme-li čistě kvantitativní hledisko: za rok u nás vyjde cirká dvě stě titulů původní domácí prózy a poloviční množství básnických knih. Organizátor, tedy po dlouhá léta Pavel Janáček, na nějž od roku 2019 navázal Martin Lukáš, tak stojí před těžkým úkolem, jakou formu pro takové setkání zvolí a koho vybere jako hlavní účastníky, jakési arbitry. Dodejme, že *První bilance* je hojně sledována a reflektována médii, a to nejen v čistě literárních časopisech. Dále je v sestříhané podobě vysílána stanicí Českého rozhlasu Vltava. Loni ji pořádající instituce navíc streamovala přes svůj kanál na YouTube, kde je dosud k dispozici.

V loňském roce se pořadatel rozhodl oslovit dvojici literárních kritiků, kteří v kooperaci s ním vybrali pětici titulů z poezie (Jiří Koten z univerzity v Ústí nad Labem) a z prózy (autor těchto řádků). Celé jednání se odehrávalo následovně: nejprve bylo představeno a zhodnoceno všech deset vybraných titulů, přičemž byl kladen důraz na důvody, z kterých byly vybrány právě ony a nikoli jiné, poté následovala diskuse. Než blíže nahlédneme pětici prozaických děl, pro pořádek uvedme patero knih básnických: *Almara* Ivana Wernische (\*1942), *Diktátor píše báseň* Svatavy Antošové (\*1957), *Hlasy ryb* Ewalda Murrera (\*1964), *Starej pop* Milana Ohniska (\*1965) a *Délka života ve volné přírodě* Romana Polácha (\*1986). S výjimkou posledně jmenovaného autora v poezii jednoznačně převládli velmi zkušení autoři, kteří dnes patří buď k žijícím klasikům (Wernisch), anebo patří dlouhá léta k respektovaným tvůrcům (Antošová, Murrer – mimo jiné Wernischův syn – a Ohnisko).

V próze byli vybrány texty veskrze mladších autorů, i když generačně dominovali autoři střední věkové kategorie: *Pravomil aneb Ohlušující promlčení* Petra Stančíka (\*1968), *Čekání na spoušť Lidmily Kábrtové* (\*1971), *Amáliina nehybnost* Kateřiny Rudčenkové (\*1976), *Kontinuita parku* Petra Šestáka (\*1981) a *Destrukce* Stanislava Bilera (\*1982).

**Stančíkův** rozměrný román zpracovává velmi nevšední osudy Pravomila Raichla (1921–2002) formou fiktivního deníku. Raichlův život, jak jej mimo jiné zpracoval Jaroslav Čvančara v monografii *Pravomil Raichl. Život na hranici smrti* (2017), připomíná jedno velké dobrodružství a jejich aktér bývá označován jako „český Monte Christo“. Tento hrdina přežil gulag, nejtěžší boje na východní frontě, útek z nejpřísněji střežené věznice Leopoldov, za své druhé emigrace sloužil v americké armádě. Na konci života naplánoval likvidaci komunistického prokurátora Karla Vaše, jehož se nepodařilo odsoudit za desítky justičních vražd, avšak v den, kdy měl pomstu vykonat (případající záměrně na výročí převratu 25. února), zemřel na infarkt.

I při letmém srovnání s reálnými životními osudy hrdiny je patrné, že prozaik má faktografické údaje pečlivě a poctivě nastudovány. Svoje znalosti přitom podává bez okázalosti (jak to bohužel činí mnozí autoři nakládající s historií) a nadto velmi vtipně. V tomto aspektu má román poměrně blízko ke Stančíkově nejznámější próze *Mlýn na mumie* (2014), zasazené do roku prusko-rakouské války 1866. Zatímco v ní ovšem dominovala krajně hravá až hédonistická rovina, v *Pravomilovi* jsou dějiny traktovány poměrně

závažně, hrdina se vyznačuje až patetickým patriotismem. Pořád ovšem za textem tušíme autora s jeho osobitými názory, úsměšky a popichováním, což s sebou nese svěbytnou románovou poetiku.

Stančíkův přístup silně připomíná metodu „samorostu“, jak ji nazval Vladimír Macura, kdy tvůrce sice ovládá dějinné znalosti do posledního detailu, ale pořád mezi nimi zůstává spousta prostoru pro autorovu imaginaci. Rozhodně se přitom nejedná o kontrafaktuální neboli alternativní historickou fikci, nýbrž o reinterpretaci poměrně prostým způsobem, kdy je historicky doložená a známá osobnost prezentována jako soukromá persona, jako člověk „z masa a kostí“, a nikoliv jako antikvovaná osobnost, známá jen z encyklopedických hesel. Ve srovnání s loňskými novinkami Jaromíra Rudiše *Winterbergova poslední cesta* a Pavly Horákové *Srdce Evropy*, které také zobrazují moderní historii 20. století, je v *Pravomilovi* minulost plně podřízena autorskému záměru, a nikoliv naopak. Zatímco Stančík nakládá s historií jako s prostředkem a samozřejmou kulisou, Rudiš s Horákovou ji předvádějí jako ústřední téma, které se ovšem takto izolovaně jeví jako vyprázdněné.

*Čekání na spoušť Lidmily Kábrtové* představuje zcela odlišný typ prózy, a to i zároveň. Jedná se o velmi dobře kompozičně zvládnutou prózu umně balancující mezi souborem povídek a románem, kterou můžeme pojmenovat jako „komponovaný cyklus povídek“ (M. Pilař). Povídky, které se vyznačují silnou pointou směřující až k epifanii (prožření), lze číst samostatně (a některé byly i dříve publikovány časopisecky), avšak jako celek vytvářejí novou významovou strukturu, mezi jejímiž jednotkami (postavy, motivy, dějové sekvence) nacházíme do té doby netušené relace. Domnívám se, že autorce, jedné z mála současných rozených povídkářek, se podařilo náročnou prozaickou formu uchopit lépe a více využít možností přechodného žánru než kupříkladu Petře Soukupové v „románu z povídek“ *Věci, na které nastal čas* (2020) či Haně Andronikové v již starší knize *Srdce na udici* (2002).

Ústředním tématem knihy L. Kábrtové je smíření jedince (zde ženy) s jeho vlastním osudem, s neštěstím, se kterým se musí nějak vypořádat. Postava se přitom nikdy neuchyluje k rezignaci, ale snaží se o aktivní přístup, ve kterém hraje důležitou roli dnes nesamozřejmá schopnost odpouštět. Z vybrané pěti prozaických titulů se Kábrtová nejvíce blíží mainstreamu v tom smyslu, že její styl je víceméně neutrální, „bezpříznakový“, nevyznačuje se téměř žádnými autorskými specifiky, což ovšem neplatí o zpracování tématu a žánru. Za zmínku stojí rovněž autorčina schopnost empatie, maximální přiblížení se citovému životu postavy, jež se však mívá s jakoukoliv nostalgií či dokonce sentimentem.

Ještě dále k sentimentu má **Kateřina Rudčenková** v úsporně napsané novele *Amáliina nehybnost*, jež nese jako obvykle u této autorky silné autobiografické rysy. Její hrdinkou je žena-intelektuálka středního věku, která až úporně hledá vhodného a sobě intelektuálně rovného partnera, s nímž by mohla zplodit dítě a naplnit tak očekávanou společenskou roli matky. Zároveň se v próze tematizuje dnes hojně diskutovaná samota jedince ve zcela globalizované a nejrůznějšími sítěmi propojené společnosti. Amálie chce z takové samoty neosobního světa uniknout a cestu (jak později pochopí, nesprávně) hledá v naplnění své mateřské úlohy. Zatímco u Rudčenkové má tento proces téměř existenciální rozměr, v jiné loni vydané próze *Pohlavní styky* Ondřeje Horáka, jež představuje rozsáhlou perzifláž současného literárního provozu, je tomu jinak. Protagonista Kamil usiluje o překročení samoty sarkastickým až sardonickým vztahem vůči svému okolí, až stejně nakonec, jakoby bez vlastního přičinění, skončí ve svazku s vysmívanou kamarádkou Carmen.

Rudčenková svůj text segmentuje do krátkých kapitol, jež mají často česko-anglický název a bývají uvedeny odkazem na píseň konkrétní hudební skupiny. Spolu s filmy

zmíněnými přímo v textu je tak konstruována síť odkazů určených pro jistou intelektuální komunitu, s níž se autorka zřetelně identifikuje. V současné próze to není postup nikterak ojedinělý, avšak zde funkčně dotváří atmosféru příběhu. V textu je patrná autorčina básnická zkušenost, nezaprě v sobě výsostnou lyričku. Prostřednictvím výstižných metafor a nezvyklých přirovnání se jí daří dosáhnout zmíněné výrazové úspornosti.

Román **Petra Šestáka** *Kontinuita parku* je reprezentantem próz lokalizovaných do prostředí maloměsta, jež se neustále těší autorskému zájmu (vedle Šestáka jej za loňský rok zastupují romány Hany D. Lehečkové *Poupátka*, Ivy Hadj Moussy *Démon ze sídliště* a Radima Bártů *Poslední pomazání*). Přitom se jeví téměř neuvěřitelné, že model maloměsta zůstává v české próze neměnný více než sto let, a to navzdory modernizačním, urbanizačním či globalizačním procesům. Maloměsto je v nich konstruováno jako do sebe uzavřený, dostředivý prostor, který je vnitřně velmi dobře organizován a hierarchizován, který se však zároveň velmi ostrážitě vztahuje k vnějšku, odkud přichází cizí, neznámý, a proto jemu nebezpečný element. Jedině ten má schopnost narušit jeho strnulost, neví k jakékoliv změně a zakonzervovanost.

Předobrazem Šestákova příhraničního města je jeho rodné Znojmo, což však není pro příběh nijak podstatné. Protagonista Josef se do něj vrací po mnoha letech jako středoškolský učitel, s určitými očekáváními, která se ovšem nemohou uskutečnit. Hrdina si záhy uvědomuje, že – jakkoliv se jedná o město jeho dětství a mládí – už se s ním bude navždy míjet, protože během let, která strávil na studiích a v zahraničí, se stal odrodilcem, který nebude schopen do svého rodiště znovu zapadnout a přijmout roli, kterou město od něj očekává. Tedy roli slušného a poslušného profesora, který bude součástí městské střední vrstvy, jakéhosi ujařmeného intelektuála, který dá své znalosti a zkušenosti do jejích služeb.

Ze stylového hlediska zaujme repetice zpočátku neutrálně znějící věty, která je ovšem v dalších pasážích posouvána do odlišného kontextu, až nabývá zcela jiného, mnohdy znepokojivého charakteru. Tímto způsobem jsou odkrývány mechanismy a vzorce, jež obyvatelé města běžně a mnohdy nevědomě používají a očekávají je od druhých. Stejně podstatné je nadčasové téma návratu jedince zpět ke kořenům a především tázání se po tom, je-li něco takového vůbec možné. Není to spíše touha vrátit se do časoprostoru, který tak dobře známe a po kterém se nám nostalgicky stýská, ale který už zákonitě dávno neexistuje, a vzájemné protnutí je předem vyloučeno, neboť mezitím se změnili navrátilci i místo návratu?

*Destrukce Stanislava Bilera* náleží do skupiny současných próz tematizujících únik do nového, tradičně klidnějšího prostředí, tedy z města na venkov. U Bilera neznáme důvody protagonistovy migrace, vesměra pozornost vyprávění se koncentruje na jeho současnou situaci, totiž snahu zapadnout do vesnického kolektivu učitelů místní základní školy. Vstup nového jedince do venkovského, do sebe uzavřeného světa, ostrážitého před každou „náplavou“, nemůže nepřipomenout loňský román Zuzany Říhové *Cestou špendlíků nebo jehel*. Na rozdíl od této prózy ovšem Biler nevyužil postupný přechod do fantaskního modu k hororovému přepisu klasické pohádky, ale ke konstrukci světa jen mírně pokřiveného.

Anonymní hrdina osciluje mezi naivním očekáváním a syrovou realitou, což je zřejmé od první stránky: „Nasávám z plných plic nezkažený venkovský vzduch. Poctivou směs spáleného hnědého uhlí a věcí, které by snad hořet ani neměly.“ (s. 7) Náznaček pozitivního je zde, stejně jako v celém románu, setřen bezprostředně sousedící větou, přičemž tento protimluv je zintenzivňován úsečností a lapidárností jednotlivých větných celků. Nejistotu norem a pravidel ilustruje jakási mantra aktérova uvažování,

totiž že se chce vrátit tam, kde dvě a dvě jsou pořád čtyři. Avšak za tímto nezpochybnitelným aritmetickým výpočtem pravidelně následuje subverzivní otázka typu „avšak za jakou cenu?“, případně „a co z toho vyplývá?“.

Protagonistův mylný předpoklad, že tady, na vesnici, „je svět ještě v pořádku“, bere rychle za své a nejvíce jej narušuje zvrácená logika většiny místních obyvatel. Kupříkladu starostův absurdní názor, že zdrojem prachu ve vsi není nedostatek vody a vyschlé pole, ale pobíhání dětí, doprovází odevzdané konstatování: „A jelikož se toto tvrzení nezakládalo na ničem, o nic pravdivého a skutečného se neopíralo, nebylo ho možné ani ničím a nijak vyvrátit.“ (s. 158) Tento nihilismus sice také nemá s racionalitou nic společného, vystihuje ovšem nenapadnutelnost mentality vesnického kolektivu. Ten je představen útržkovitě, vedle několika postav označených výhradně apelativy je to především prostředí školy včetně hrdinovy zvláštní kolegyně a ještě bizarnějšího ředitele. Až na pár výjimek tvoří vesničané prapodivnou strukturu ovládanou ředitelem místní továrny, která si absolutně nepřipouští sebezáhubnost vlastního jednání.

Na naléhavosti Bilerovy umělecké výpovědi se významnou měrou podílí způsob vyprávění, tedy personální vyprávěč, důsledný prézens a rovněž neznačená přímá řeč. Nejde tudíž o příběh, který se přihodil jakési literární postavě, ale děje se tady a teď, před našima očima. Celkovou neutěšenost atmosféry doprovází pokřivený font číselného značení kapitol a nedořečenost zase vyvolává jejich záměrná mezerovitost: vyprávění začíná kapitolou číslo 2 a končí číslem 241 (zásadně prvočíslu, jejich celkový počet jistě nepřesáhne stovku). Destrukce je tak dovedena do důsledků, kompozičně i typograficky, až na prvočinitele. Román neprezentuje environmentální žal, jak by se mohlo zdát, ale přináší obraz devastace lidské mysli, která se nemůže neprojevovat na krajinném charakteru.

Jak vidno, nejnovější próza nabízí velmi různorodé a zároveň inspirativní tituly, vhodné pro interpretaci i pro zamyšlení nad současným světem. Během jednoho kalendářního roku sice nelze vysledovat obecnější tendence, přesto v naší pětičlence rezonují témata příznačná pro dnešní situaci, jako jsou únik z města na venkov, návrat do rodného města a následné rozčarování z něj, strach ze samoty nebo reflexe moderních národních dějin.

## Jazyková poradna

---

### Tvoření přídavných jmen od substantiv označujících živočichy

Ivana Svobodová, ÚJČ vPraze

svobodova@ujc.cas.cz

**Klíčová slova:** substantiva, adjektiva, odvozování, význam

**Key Words:** nouns, adjectives, derivation, meaning

#### Derivation of Adjectives from Animal Nouns

We list individual ways of deriving adjectives from animal nouns and show the differences in meaning associated with each of the way we analyse.

Tvoření přídavných jmen od substantiv pojmenovávajících živočichy se zdá být na první pohled vcelku pravidelné a neproblematické. Ale i u tohoto typu pojmenování se mohou objevit jevy vzbuzující rozpaky, viz např. tyto dotazy: „Je správně *dančí hřbet na smetaně*, nebo *daňčí hřbet na smetaně*?“ – „Při procházce v okolí Borové Lady jsme narazili na název *pstruhová líheň*. Překvapilo nás, že *není pstruží*. Jaké přídavné jméno bude ve spojení se šupinou?“

Od jmen označujících živočichy mají přídavná jména ve většině případů zakončení *-í* a při odvozování dochází k hláskovým alternacím a krácení kořenové samohlásky: *lvi, psi, tygři, hroší, vlčí, kapří, srnčí, tresčí, křeččí, ptačí, žabí, muší, ...* Ke krácení samohlásky dochází i při odvozování od jmen s příponou *-ík*: *králík – králíčí, slavík – slavičí*.

Od substantiva *daněk* by mělo mít přídavné jméno podobu *dančí*. Základové podstatné jméno *daněk* totiž obsahuje ve výslovnosti hlásku *ň* (výslovnost je signalizována písmenem *ě*) a ta by měla být zachována i při skloňování (*daňka, daňci*) i v odvozeném adjektivu: *daňčí*.<sup>1</sup>

Od jmen skloňujících se podle vzoru „kuře“ se tvarotvorný základ při odvozování přídavných jmen rozšiřuje o kmenotvornou příponou *-et-*, u níž se *t* mění na *c*: *kuřecí, telecí* nebo na *č*: *jehněčí, kůzlečí*.<sup>2</sup>

Od některých substantiv se tvoří adjektiva příponou *-ský*: *koňský, kravský* (vedle *kraví*, často v zeměpisném názvu *Kraví hora*), *volský*. Jako přídavné jméno vztahující se k substantivu *kočka* se nepoužívá systémová podoba *\*koččí*, ale *kočičí* (podobně jako *holčičí*).

Při tvoření přídavných jmen od tohoto pojmenovacího typu se uplatňuje, i když v menší míře, též přípona *-ový*. Podle *Mluvnice češtiny* (MČ)<sup>3</sup> se tak děje zejména tehdy, pokud se adjektivum odvozené od jména živočicha vztahuje na předměty, které z něj byly vytvořené, které ho některým svým znakem připomínají nebo které jím byly způsobené: *šnekový dopravník, housenkový pás, kanárková žluť, sloní kost* (= barva podobná barvě sloní kosti), *kůrovcová kalamita*. Často jde o názvy související s jídlem: *vepřové maso, sardelová pasta, lososová pěna*. V MČ i v *Novočeském tvoření slov*<sup>4</sup> lze jako příklad nalézt i spojení *želvová polévka*. Dnes, jak dokládá Český národní korpus (ČNK)<sup>5</sup>, jednoznačně převládá *želví polévka*.

K substantivu *pstruh* uvádějí Slovník spisovného jazyka českého i Slovník spisovné češtiny odvozené adjektivum jak *pstruží*, tak *pstruhový*. K prvnímu jsou připojeny tyto příklady: *pstruží jikry, pstruží maso, pstruží plůdek*, k *pstruhový*: *pstruhový potok* (vedle *pstruží* – to je podle ČNK méně časté), *pstruhové líhně* (v ČNK však převládají *pstruží líhně*); dále je toto přídavné jméno součástí termínů *pstruhové (vodní) pásma, pstruhové vody a okounek pstruhový*. Na základě dokladů ČNK je zřejmé, že v některých spojeních si obě adjektiva konkurují. Vždy však jde o kolokace, v nichž přídavné jméno signalizuje, Šmilauerovy mi slovy, volnější vztah: *pstruhová* i *pstruží farma* (běžnější je *pstruží*), *pstruhový* i *pstruží revír* (převažuje *pstruhový*), *pstruhový* i *pstruží rybník* (převládá *pstruží*), *pstruhová* i *pstruží sezona* (jednoznačně převládá *pstruhová*). Obě přídavná jména jsou i součástí zeměpisných názvů: *Pstruhový potok, Pstruhový rybník; Pstruží*

<sup>1</sup> Podrobněji viz [on-line] Dostupné z <[https://dotazy.ujc.cas.cz/odpovedi/?id\\_klicove\\_slovo=4163&filter=1](https://dotazy.ujc.cas.cz/odpovedi/?id_klicove_slovo=4163&filter=1)>.

<sup>2</sup> O podobách adjektiv tvořených od substantiv skloňujících se podle vzoru „kuře“ viz REJZEK, J. Seleci, či selečí? *Naše řeč* (v tisku).

<sup>3</sup> DOKULIL, M.; HORÁLEK, K.; HŮRKOVÁ, J.; KNAPPOVÁ, M. (eds.) *Mluvnice češtiny 2*. Praha: Academia, 1986, s. 364.

<sup>4</sup> ŠMILAUER, V. *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1971, s. 118.

<sup>5</sup> Český národní korpus – SYN v9 [on-line].

potok, Pstruží rybník, Pstruží jezírka (soustava rybníků), Pstruží líheň (ulice). Samotný výraz *Pstruží* je i názvem obce (v okrese Frýdek-Místek).

Výraz *pstruží* se spojuje především se substantivy označujícími, co je pstruhům vlastní. Jen toto adjektivum se pojí (vedle příkladů ze slovníků) např. s těmito substantivy: *pstruží maso*, *pstruží filé/filátka*, *pstruží kůže*, *pstruží potěr*.

Přestože ani slovníky, ani ČNK spojení adjektiva *pstruží/pstruhový* se substantivem *šupina* neuvádějí, jednoznačně bychom (na základě předchozího výkladu) upřednostnili podobu *pstruží*.

## Rozhledy

---

### K životnímu jubileu Ireny Vaňkové

Jasňa Pacovská, FP TUL v Liberci

jasna.pacovska@tul.cz

Napsat medailonek k životnímu jubileu blízké osoby je velká čest, ale i velká zodpovědnost; je to radostné a současně těžké psaní. Situace je ještě složitější, jedná-li se o výraznou osobnost – rozumějme osobu výlučných, neopakovatelných vlastností, známou v různých odborných a společenských kontextech, které si váží její přátelé, kolegové i studenti a na niž jsou také hrdí její učitelé. Ti všichni nahlížíjí na doc. PhDr. Irenu Vaňkovou, CSc., Ph.D., která se v tomto roce dožívá významného životního jubilea a již je tento skromný text věnovaný, prizmatem osobních zkušeností ze setkávání s ní. Asi by se slušelo při této příležitosti zmínit takové vlastnosti, na nichž by se všichni, kteří Irenu Vaňkovou znají, shodli. Domnívám se, že je to obrovský entuziasmus, s nímž se dokáže ponořit do svých odborných témat.

Profesně je Irena Vaňková nepřetržitě od roku 1987 spjata s Filozofickou fakultou UK v Praze. Do roku 2014 byl zde jejím domovským pracovištěm Ústav českého jazyka a teorie komunikace (dříve katedra českého jazyka), pak ho vystřídal Ústav jazyků a komunikace neslyšících, kde působí dosud. Je to tedy téměř pětadvacet let života, kdy studentům, hlavně však spolu se studenty, odhaluje potenciál mateřského jazyka. Některé infikovala svým zaujetím pro pozorování a prožívání jazyka do té míry, že se také vydali na podobnou lingvistickou dráhu; z některých se dokonce stali její spolupracovníci.

Mezi hlavní odborné zájmy jubilantky patří kognitivní a kulturní lingvistika, etnolingvistika, lexikologie a slovtvorba, filozofie jazyka a kognitivní poetika a interpretace uměleckého textu. Ke všem zmíněným okruhům napsala množství významných vědeckých i popularizačních textů. Některé ostatně znají i čtenáři tohoto časopisu.

Za všechny příspěvky, které *ČJL* věnovala, zmiňme alespoň *Několik slov nejen o haluzi a srdnatém dědečkovi* (2007–2008, 58, s. 226–228). Jde o kratší příspěvek, v němž je esence toho, o co autorce ve vědeckém a pedagogickém směřování jde. Je to zneklidnění z prohlubující se ztráty mezigeneračního porozumění a soustavně úsilí o jeho narovnání. Trpělivě a houževnatě, ale i hravě a kreativně obnažuje hluboký potenciál slov umožňující společné sdílení. V citovaném příspěvku čteme: *Právě toto sdílení zakládá společný svět, společný kontext myšlení a prožívání, provazuje každého z nás s kulturou národa, která začíná právě u srozumitelnosti (a také např. evokační potenci) jednotlivých slov.*



Troufám si tvrdit, že jak vědeckou, tak pedagogickou komunikací se studenty na fakultě, ale i běžnými rozhovory v soukromí pomáhá jubilanťka překonávat bariéry neporozumění.

Je za hranicí možností medailonku přiblížit hlavní hodnoty publikační činnosti Ireny Vaňkové; stejně tak nelze postihnout její pedagogické úspěchy či její osobní vklad, jímž přispěla k činnosti různých vědeckých organizací, komisí či redakčních rad a výborů. Z těchto důvodů představím jen malý zlomek těchto tzv. výstupů. Výběr je subjektivní, je dán pohledem autorky medailonku.

Mezi vědci a pedagogy rozhodně panuje shoda, že k nejdůležitějším dílům profesní dráhy se řadí odborné monografie. S tím by patrně souhlasila i docentka Vaňková. Tři monografie představují hlavní milníky její vědecké i pedagogické cesty; další publikace a vědecké a pedagogické aktivity jsou s nimi provázány. Připomeňme tedy *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře* (1996), poté kolektivní monografii *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky* (2005), kterou vytvořila spolu s Ivou Nebeskou, Lucíí Saicovou Římalovou a Jasnou Šlédrovou, a na ni, dalo by se říci, volně navazující monografii *Nádoba plná řeči: člověk, řeč a přirozený svět* (2007).

Na začátku stálo „mlčení“ – první a hned zásadní téma Ireny Vaňkové – a s ním publikace *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře*. Začeme-li se do této knižky (deminutivum je motivováno jejím rozměrem, nikoliv přínosem jejího obsahu) dnes, zjistíme, že již zde jsou skryta mnohá témata, jež se později průběžně vynořují v různých etapách její profesní dráhy.

Monografie je protkána ukázkami uměleckých textů; podstatná část je založena na interpretaci poezie, čímž autorka odhaluje svoji velkou lásku. Lze říct, že pro naši jubilanťku je typické široké a současně stabilní lingvo-literární rozkročení, které systematicky rozvíjí již od studentských let. Z toho přirozeně vykrytalizoval hlubší zájem o kognitivní poetiku, tedy o jazykovědné, zejména sémantické zkoumání poezie, k němuž přizvala ve svých vysokoškolských seminářích také studenty.

Nelze přehlédnout, že nápadně často funkci mlčení ilustruje autorka příklady lidových přísloví, rčení a kulturní frazeologie, čímž se dostáváme k její další lásce – k lidové slovesnosti a folkloru vůbec. Tato láska se u ní zrodila patrně již v raném dětství: je totiž z Valašska, z kraje pečujícího o lidové tradice. (Snad mohu prozradit, že sama jubilanťka ovládá valašské nářečí a také jím s chutí, má-li příležitost, mluví.) Odkazů na folklorní texty nacházíme napříč jejími publikacemi mnoho, nejčastěji v souvislosti s odhalováním různých fragmentů jazykového obrazu světa.

Do jubilantčina současného zaměření se výrazně promítá spolupráce s lublinskou kognitivní etnolingvistikou a jejím nejdůležitějším představitelem profesorem Bartmińským. Pro lublinskou orientaci dokázala Irena Vaňková také nadchnout na svých seminářích studenty a doktorandy; k nim se postupně začali přidávat i další příznivci a odtud už byl jen malý krůček k založení svébytného uskupení – Antropolingvy: Společnosti pro kognitivně-kulturní lingvistiku, etnolingvistiku a antropolingvistiku. Antropolingva je teprve teenegerovského věku (formuje se v akademickém roce 2009–2010), ale už je za ní velké množství práce v podobě několika konferencí a řady významných publikací. K jejich realizaci by nedošlo, kdyby tu nebyl hluboký badatelský zájem jubilanťky a její schopnost šířit je ve svém okolí. Toto na Ireně Vaňkové obdivuji nejvíc.

Závěrem bych chtěla za všechny, kteří docentku Vaňkovou osobně znají, ale i za ty, kteří se těší „pouze“ jejími texty, popřát oslavenkyni pevné zdraví, mnoho dalších radostných setkání, stále nehasnoucí nadšení pro kognitivní a kulturní lingvistiku a etnolingvistiku,

zvědavé a tvůrčí studenty a ještě další krásné publikace. Naplnění těchto přání přinese radost i nám: přátelům, kolegům, studentům a čtenářům. Budeme se těšit z její laskavé a inspirativní společnosti a budeme nacházet poučení v jejích textech.

## Z literárního muzea: Eliška Krásnohorská

Vladimír Novotný, VŠKK v Praze

novotnyv@vskk.cz

Akademický *Lexikon české literatury* uvádí v preambuli hesla o Elišce Krásnohorské (1847–1926) celou řadu paralelních charakteristik, z nichž si zaslouží připomenutí i objasnění kupříkladu podpůrné určení jako „literární kritička národního směru“, „autorka romantizující epiky“ nebo „pracovnice ženského hnutí“. Připojme však jednu charakteristiku naprosto neakademickou, díky níž je osobnost Krásnohorské možná známější než velká část jejího již opomíjeného a zapomínaného díla: tuto básničku, překladatelku aj. zná celá Praha a nejspíše i návštěvníci naší metropole coby „bílou paní“: autorčina bělostná socha je totiž umístěna na jednom z nejfrekventovanějších míst pražského Nového Města. Lidé se scházejí právě u „bílé paní“, nikoli u protější sochy Karolíny Světlé, přičemž si možná neuvědomují, že v obou případech jde o literární pseudonymy.

Sluší se tudíž připomenout, že svého času snad nejtčenější česká spisovatelka (byť nikoli coby autorka románů) se narodila jako Alžběta Pechová v pražské řemeslnické rodině, záhy však přišla o otce a musela se složitě protloukat po stezkách života. Vzdělání vesměs získávala jako samouk a oprávněně se má za to, že o to víc později usilovala o prohloubení ženské vzdělanosti a aktivně se podílela na ženských hnutích tehdejší doby (v nichž spolupracovala i s Karolínou Světlou). Sedm let působila v Plzni, kde mj. zpívala v místním Hlaholu a kde se dočkala premiéry své divadelní prvotiny. Posléze se vrátila do Prahy a pracovala jako tajemnice a redaktorka *Ženských listů*, především se ale roku 1890 stala iniciátorkou založení legendární Minervy, první dívčí (nesoukromé) střední školy v Rakousku. Mělo to značný význam i pro českou literaturu: z absolventek Minervy zakrátko vzešlo vícero výrazných spisovatelek a překladatelek.

Do literárního světa vstoupila Krásnohorská nejprve jako básnička lumírovského směru: už v roce 1863 jí coby šestnáctileté dívčině vyšly na doporučení Vítězslava Háška první verše v Lumíru. Záhy se ale začala ve veršové tvorbě orientovat převážně na národní školu a měla tematicky i stylisticky stále blíž k tzv. ruchovcům. Nikoli však v básnických překladech: platí, že Eliška Krásnohorská patří spolu s lumírovci Jaroslavem Vrchlickým a Josefem Václavem Sládkem k nejméně významným českým překladatelům druhé poloviny 19. století, tedy v období, kdy se obnovovaly a prohlubovaly kontakty s evropskou literární klasikou i současností. K tomu přispěly v osmdesátých letech předminulého věku také autorčiny překlady erbovních knih G. G. Byrona (*Childe Haroldova pouť*) a A. Mickiewicze (*Pan Tadeáš*); později přeložila i některá díla Puškinova.

Ačkoli současníci nemálo oceňovali hojnou básnickou produkci Elišky Krásnohorské, nyní, v roce 175. výročí jejího narození je zřejmé, že víceméně jde o esteticky pomíjivou tvorbu. Autorka tvořila v dobovém kódu: vyznávala rétorickou intonaci stejně jako konvenční písňovou lyriku, její poezie byla především tematická a z tohoto pohledu tendenčně vlastenecká. Stojí za zmínku, že se zpočátku inspirovala (snad ve stopách někdejší tzv. ohlasové poezie) též epičností jihoslovanské lidové poezie (*K slovanskému jihu*,

1880). Největší čtenářský ohlas měla zejména její všestranná tvorba pro děti a mládež, na niž později navázaly i pohádky pro nejmenší a osvětově laděné beletristické a dramatické práce „pro děti, dívky a dospělé“ (*Mladým srdéčkám*, 1887; *Malý smíšku, přečti si tu knížku*, 1892; *Hojička z lesa*, 1899; *Z dívčích jar a podzimů*, 1926 aj.). Spolu se Svato-plukem Čechem patří k nejvýznamnějším představitelům českého rétorického básnictví na konci 19. století.

Nadaná národní básniřka nedebutovala knihou veršů, nýbrž libretem *Lejla* (1868), v němž stejně jako v mnoha jiných libretech zpracovala převzatý námět (zde z E. G. Bulwera). Plným právem však můžeme o Krásnohorské mluvit jako o vrcholné operní libretistce své doby. Většina jejích libret těžší z vlastenecky pojaté historie (*Břetislav*, *Blaník*, *Dítě Tábora*), velké uznání jí však získala obzvláště textově náročná libreta ke klasickým operám Bedřicha Smetany. Pokud se Karel Sabina zaskvěl libretem k Prodané nevěstě, hned čtyři Smetanovy opery se opírají o spolupráci s mladou básniřkou a dramatickou (*Hubička*, 1876; *Tajemství*, 1879; *Čertova stěna*, 1882; později ještě *Viola*, libreto se shakespearovskou inspirací). Zasloužila se o zkvalitnění české hudební deklamace, s přihlédnutím ke specifickým problémům operního přednesu.

Jako klasická libretistka Zije Eliška Krásnohorská v kulturní paměti i nadále. Jejím nejspěšnějším a po dlouhá desetiletí vydávaným dílem se ale stala série knih, v nichž autorka prolomila dosavadní konvenční bariéry a jako „první Češka“ vytvořila žánrový vzor a návod pro beletrii s tematikou dívčího dospívání a posléze rané životní dospělosti. Není rozhodující, že se zprvu inspirovala podobně didakticky zacílenou prózou E. von Rhodénové, jejíž knížku pro dívky živě převyprávěla a poté důkladně přepracovala a rozšířila, aby na svět přišla kdysi kulturní *Svéhlavička* (1899). Klasikové české moderny necht prominou, ale tehdy šlo o literární událost par excellence, ačkoli tato kniha nepochybně neměla nadčasovou estetickou hodnotu. Není divu, že u první *Svéhlavičky* a u počátečního portrétu svěhlavého mladého děvčete nezůstalo. Netrvalo dlouho a Krásnohorská připojila atraktivní pokračování *Svéhlavička nevěstou* a vzápětí neméně lákavý svazek *Svéhlavička ženuškou* (obojí 1900). Stovky podobných vyprávění na tento autorčin žánrový model během celého následujícího století všestranně navazují.

Ač to bylo k nevíře, stačilo pouhých šest let a čtenářky se mohly užasle začíst do dalšího svazku, tentokrát s názvem *Svéhlavička babičkou*, i když je příznačné, že tuto knihu vydala Krásnohorská pod pseudonymem T. Dvorská. O stejný žánrový typ se autorka pokusila v didaktickém dívčím dvojrománu *Celinka a Celinčino štěstí* (1902), ve kterém stejně jako v cyklu o *Svéhlavičce* zřetelně uplatňovala i tendenci mrauvoučnou. Arne Novák podotýká, že nějaký čas byla tato básniřka a prozaička „výhradní lyrickou mluvčí důše ženské“. Zčásti nedlouho před jejím skonem, zčásti až posmrtně vyšly její poutavé vzpomínky: nejprve s výmluvným názvem *Z mého mládí* (1921), posléze v podobě několikadílných pamětí nazvaných *Co přinesla léta* (1921–1928). Kromě zevrubného vylíčení českého života v půli 19. století v nich zaujmou především reminiscence týkající se kupříkladu Vítězslava Háška a Jana Nerudy, soustavněji se v nich Eliška Krásnohorská věnovala pouze „době mladosti“. Pozdější, zejména pestrý pražský literární život na přelomu století zůstal pohříchu pominut.

Co ale zmíněná „literární kritička národního směru“? Jak bylo nejednou konstatováno, můžeme Krásnohorskou považovat za důslednou stoupenkyni umění myšlenkově, látkově i slohově národního, která razantně zavrhovala kosmopolitní lumírovskou školu a později kriticky útočila na moderní básnické směry. A. Novák lítoval, že se „obmezovala na českou literaturu nepřihlízejíc valně k směrům světové kultury a hledajíc ve veškerém

písemnictví především národní osobitost“. Vystupovala také proti zásadám „umění pro umění“ a prosazovala „umění ve službách života“. Byla jí vytykána nejen údajná úzkoprsost vkusu, ale i ustrnulý konzervatismus. Přítom jako ojedinelá kritička temperamentně, nadměru srdatě i sršatě vstupovala do někdejších bojů o Hála či do sporů o Machara. Vervně hájila tradiční hodnoty obrozené literatury a zastávala stanovisko tzv. ideálního realismu, podporujícího kultivační, povznášející poslání umění ve společnosti. O posledních letech jejího života napsal Arne Novák: „Neustávajíc přes trvalou churavost v práci slovesné, žila statečná slečna v Praze, posléze v přísném ústraní.“

## Recenze

---

### Publikace k jubileu významné lingvistiky

JÍLKOVÁ, Lucie; MRÁZKOVÁ, Kamila; ÖZÖRENCIK, Helena (eds.). *Jak je důležité mít styl: pocta Janě Hoffmannové*. Praha: NLN, 2020.

Martina Šmejkalová, PdF UK v Praze

[martina.smejkalova@pedf.cuni.cz](mailto:martina.smejkalova@pedf.cuni.cz)

V roce 2020 vydalo Nakladatelství Lidové noviny publikaci u příležitosti významného životního jubilea Jany Hoffmannové. Jak už název napovídá, kniha odkazuje k ústřednímu badatelskému zájmu jubilantky, tedy k jazykovému stylu v různých komunikačních sférách.<sup>1</sup>

Je rozčleněna do pěti oddílů, které jsou věnovány jak teoreticko-metodologickým otázkám, tak dílčím aplikacím aktuálních stylistických bádání, ať už synchronně, či diachronně zaměřeným, a které jsou tematicky i metodologicky značně heterogenní. Tato recenze proto může položit akcenty jen na některá vybraná místa.

Jedním z nich je bezpochyby první oddíl *Stylistika a její teoretické reflexe*. Tomu právem dominuje příspěvek J. Dolníka, jenž v textu *Existenčný základ jazykového štýlu* zkoumá podstatu stylu v celé komplexitě, tedy nadoborově, kulturně, filozoficky, historicky etc. Novátorsky je rovněž zaměřen příspěvek A. Bohunické *Funkčné jazykové štýly a ich klasifikácia*, v němž se autorka pokouší o novou systemizaci funkčních stylů, včetně vyčlenění stylu „komerčního“ (s. 47–48). Úvodní dvojici doplňuje myšlenkově bohatá, transdisciplinární a originální studie J. Kořenského (*Wittgensteinovy cesty k ľudické hypotéze řeči*). Ostatní příspěvky se pohybují v širokém rozpětí od reflexí chápání stylistiky ve 21. století (O. Orgoňová) a od otázek koncepčních (L. Saicová Římalová) přes stále živý problém hovorovosti (diachronně koncipovaný text S. Schneiderové) až k podobně aktuální a desetiletí řešené otázce *K funkční diferenciaci českého národního jazyka* v příspěvku O. Uličného. Studie v reakci na starší i novější podněty (J. Novotný, J. Kolářová, M. Krčmová ad.) navrhuje „nový přístup k funkčnímu popisu současné češtiny“ (s. 119). „Standardní“ (spisovné) jazykové prostředky by byly rozděleny na základní a na vyšší standard, k substandardní češtině by se počítaly prostředky hovorové a interdialektické.

<sup>1</sup> Autorka této recenze byla zároveň posuzovatelkou rukopisu publikace.

Diskusi patrně vzbudí návrh chápat tzv. obecnou češtinu jako vyšší substandard; nižší substandard je pak vyjádřen územními a sociálními dialekty.

Z koncepčního rámce oddílu se svým zacílením na dílo jednoho autora vymyká studie O. Sládka *O pojmu sloh (styl) v díle Jana Mukařovského*. Z hlediska našeho časopisu je cenný popis didaktických aktivit Mukařovského, byť při výkladech o vývoji slohového vyučování mohla být zohledněna i bohatá sekundární literatura (přinejmenším práce M. Čechové, 1985).<sup>2</sup>

Za vědní pilíře druhého, „korpusového“ oddílu *Stylistika a syntax, lexikologie, gramatika* pokládám články *K otázce tzv. kulisy ve světle paralelního korpusu* (E. Hajičová) a *Vyjadřování prostorových určení v textu psaném a mluveném* (M. Mikulová – J. Panevová). Věnují se sice dílčím otázkám (srov. s. 194), avšak oba řeší otázky hodné pozornu nadnárodní lingvistiky: první sleduje „preverbální postavení situačního rozvíti slovesa jako kontextově zapojeného členu věty“ (s. 163), zatímco druhý se týká popisu forem a funkcí adverbialních určení v databázi ForFun.

Vysokou úroveň má také text R. Adama *Podání řeči v korespondenci Karla Havlíčka* (v paralelách s novějšími komunikáty). Zkoumá uplatnění některých verb dicendi a částice *prý*; studii tak lze vnímat i jako příspěvek k popisu evidenciálnosti v starším autor-ském jazyce. Tematicky příbuzná je studie M. Kopřivové *Somatické frazémy uvozující přímou řeč*.

Pro učitele by mohl mít velký význam text J. Bílkové *Stylová charakteristika vztažných vět pokračovacích a jejich funkce v textu*, neboť povědomí o stylové (ne)vhodnosti takových syntaktických konstrukcí (vedlejší věty uvozené *kteřý* a *kde*) se dlouhodobě stírá (autorka uvádí četné příklady, využitelné při výuce). Podobně doporučení lze vystavit i příspěvku *Univerbizované názvy jevů starších i nových: proměny frekvence a užívání v čase* I. Kolářové.

Zaslouženou pozornost jistě vzbudí i text J. Šimandla *Zkázopravci: otázky kolem jednoho neologismu*, poutavý specifickým autorským jazykem, historickými exkursy i minuciózní lingvistickou analýzou. S apelem na zkoumání postupující od stylové platnosti jazykových prostředků směrem ke stylovým vrstvám nelze než souhlasit (viz např. starší práce J. V. Bečky).

Třetí oddíl se věnuje *Stylistice a uměleckým textům*. Někdy zde stylistika zastřešuje jiné vyhraněné disciplíny, jak tomu je hned v úvodním zasvěceném a materiálově bohatém onomastickém příspěvku Ž. Dvořákové *Vlastní jména v předválečných židovských anekdotách*. Celkově je oddíl tvořen studii vysokého vědeckého standardu, které se orientují mimo jiné na jeden z ústředních zájmů jubilantky: na různé projevy mluvenosti či psanosti (P. Mareš: *Stylizace mluvenosti, neformálnosti, nespisovnosti*, B. Řezníčková: *Stylizace mluvenosti ve výpravných slovesných památkách pozdně středověkých* – název v knize a v obsahu se liší, P. Nejedlý: *Stylová specifčnost folklorního písňového textu*, I. Vaňková: „*Ta černá kára se můj život nazývá...*“). Metodologicky by snad zasloužil zexplicitnit text Fr. Štíchy *Archaismy v překladu Balzacových* (střídají se podoby *s k a s c*, s. 275, 276) *Ztracených iluzí* (srov. „sáhl jsem ještě namátkou po překladu Bídníků...“, s. 283); o lingvistické přesvědčivosti výkladů nelze pochybovat.

Čtvrtý oddíl *Stylistika a média tradiční i elektronická* obsahuje texty na škále od drobnějších sond až po studie koncepčního charakteru (B. Stupňánek). Za velmi cenné pokládám, že jednotlivé příspěvky uvádějí čtenáře do různorodých oblastí běžné každodenní

<sup>2</sup> ČECHOVÁ, M. *Učování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985.

komunikace a nových médií, čímž oddíl nabývá poutavé pestrosti a aktuálnosti (M. Havlík – L. Jílková: *Takže v běžných a mediálních rozhovorech* – opět jiný název v obsahu a jiný v knize, A. Macurová: „... umíte to i se slovy!“..., K. Mrázková – J. Homoláč: „*Ó fretná chrochtobuznosti!*“..., P. Odaloš: *Manipulačno-komunikačná a persuzívno-komunikačná koncepcia v reláciách o veštení*, D. Slančová: *Štylistika komentárov televíznych prenosov z krasokorčuľovania...*, B. Stupňánek: *Stylové markery osobnostných rysů v pětifaktorovém modelu*, J. Zeman: *Fiktivní rozhovor v rozhlasovém vysílání*).

Poslední oddíl se zabývá *Stylistikou a institucionální komunikací*. Obsahuje šest příspěvků zasahujících různorodá časová období i různorodé komunikační sféry (K. Dvořáková: „*Bylo by lepší to celé přestylizovat...*“, J. Homoláč – T. Sherman: „*Mluvení za druhého*“ v *tlumočených výzkumných rozhovorech*, M. Hirschová: *Tematicko-rematické členění v jednom typu textu*). Pro učitele může být poučný text A. Černé (*Poznámky k vlastnoručním zápisům Samuela Adama z Veleslavína*) a příspěvek P. Chejnové (*Volba komunikační strategie u studentů při kontaktu s fakultou*), jež ukazuje na nutnost výuky základu zdvořilé asymetrické komunikace. Dále jistě zaujme i diskursivně odlišná, avšak výzkumně inovativní metoda jazykové autobiografie a čtivá stylisticko-mezioobrová vzpomínka P. Kaderky *Politická demonstrace jako komunikační a scénická událost* o prožívání jazyka v konkrétní komunikační události roku 1989, mimo jiné i proto, že může vyvolat „aktivizaci staršího zkušenostního kontextu“. (Svobodová, 2016, s. 110)<sup>3</sup> Autor např. zaznamenal skandované pokřiky pomocí notového záznamu; škoda že prostor vymezený této recenzí neumožňuje s jeho náhledy polemizovat. Samozřejmou součástí publikace je bibliografický přehled jubilantčinych prací.

Je ke cti publikace, že obsahuje obsahově, metodologicky i myšlenkově originální texty. Tím nejlépe vzdává hold jubilantce, pro jejíž celoživotní dílo je překračování hranic právě typické.

Známé úsloví praví, že kniha bez chyb není z tohoto světa. Tak i v recenzované publikaci se objevují drobné nedostatky: nepřesnosti v odkazech (rejstřík, s. 540), diskutabilní interpunkce (např. na s. 12 nahoře nebo v posledním odstavci na zadních deskách knihy). S rozpaky v knize věnované stylistice čteme formulaci „bibliografie uvedená v závěru této knihy, která čítá několik set položek...“ (s. 10, srov. i na s. 243: „Soubor povídek *Jaromíra Johna, který je situován...*“). Mrzí i literární chyby: např. „svým schopnostem a \*osobními vlastnostem“ (s. 10), \*stádium (s. 277); opakování odkazů mohlo být někde nahrazeno zkratkou *ibid.* apod (s. 181).

Za závažnější problém pokládám deficit koncepční, a sice že publikace neobsahuje ani jeden příspěvek reflektující aktivitu prof. Hoffmannové na poli výuky českého jazyka. Přinejmenším její (ve spoluautorství) komunikačně zaměřené učebnice českého jazyka a/nebo literatury rozhodně zakládaly důvod pro zařazení alespoň jedné studie didaktického zaměření.

Celkově však je kniha důstojnou oslavou životního jubilea významné české lingvistky.

<sup>3</sup> SVOBODOVÁ, J. *Manipulace a argumentace v politickém a mediálním diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

NOVINKA



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

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

→ více na [www.ucebnice.fraus.cz](http://www.ucebnice.fraus.cz)

UKÁZKA



Linda, to je holka z Nuslí,  
nebojácná jako Bruce Lee.  
Na kole i na bruslích  
prohání se po Nuslích.

## From the contents

*Pomněnka* („forget-me-not“) and *zapomněnka* („forget-me“)

Cognitive and cultural inspiration not only with regard to the study of meaning

*Irena Vaňková* ..... 157

Czech Psychological Novel in the Teacher's Preparations for Lessons  
*Vladimíra Pánková* ..... 167

Regional Topics in Teaching  
*Marie Čechová* ..... 174

Popular Handbooks of Czech Language and their Use in Teaching  
*Helena Chýlová – Lucie Smolarová* ..... 179

„Chinese Whispers“ Using Translation  
*Milan Hrdlička* ..... 186

A Shipwreck that Gave Moravia a Popular Hero  
*Lukáš Wolf* ..... 190

The First Review 2021  
*Erik Gilk* ..... 196

Derivation of Adjectives from Animal Nouns  
*Ivana Svobodová* ..... 200

# Objevte výhody hybridních učebnic čítanek!

NOVINKA

HYBRID

doložka MŠMT

V čem se hybridní učebnice liší od ostatních?

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



A jak to funguje?

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

Bonusy zdarma

Při nákupu 15 a více hybridních učebnic daného ročníku zdarma:

1 učebnice + roční školní multilicenci Flexibooks učebnice

695 061 n.c.z.



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

