

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1
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.,
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,
PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,
doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.

adresa redakce:

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

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 59 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 9. 2021.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2021

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

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

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

47. ročník Olympiády v českém jazyce aneb poprvé online <i>Ladislav Janovec, Kateřina Rysová</i>	1
Ať mně ještě někdo přijde s <i>Povídkami malostranskými!</i> K profilu Nerudova vypravěče <i>Alice Jedličková</i>	6
Slovotvorba nejen, ale i hrou <i>Ivana Bozděchová</i>	13
Slabá místa při určování větných členů <i>Robert Adam</i>	20
Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách <i>Pavína Vočková, Jaroslav Vala</i>	25
Z nové umělecké literatury	
Motýlova vančurovská variace <i>Erik Gilk</i>	31
Jazyková poradna	
Nominativ plurálu substantiv rodu mužského životného <i>Ivana Svobodová</i>	35
Rozhledy	
Milan Romportl (14. 5. 1921 – 16. 12. 1982) <i>Zdena Palková</i>	37
Vzpomínka na docenta Josefa Hubáčka (1. 1. 1926 – 19. 3. 2021) <i>Marie Janečková, Milan David</i>	39
Z literárního muzea: Václav Kaplický <i>Vladimír Novotný</i>	41
Recenze	
Inovativní čítanky a rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků <i>Jaroslav Toman</i>	44
Jan Vodňanský: génius absurdity <i>Bohuslav Hoffmann</i>	47
Literatura pro děti a mládež v reflexi anglofonní literární teorie <i>Ladislava Lederbuchová</i>	48
Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy <i>Adéla Štěpánková</i>	51

47. ročník Olympiády v českém jazyce aneb poprvé on-line

Ladislav Janovec, FP TU v Liberci
Kateřina Rysová, MFF UK v Praze

ladislav.janovec@tul.cz
rysova@ufal.mff.cuni.cz

Klíčová slova: on-line učení, Olympiáda v českém jazyce, talentovaný student, jazykový úkol, písemný úkol

Key words: on-line learning, Czech Language Olympics, talented student, language task, writing task

47th Year of the Czech Language Olympics or First Time On-line

We bring an overview and results of the last year of the Czech Language Olympics which was specific for being held on-line only.

Po nedokončeném 46. ročníku, z něž se kvůli coronavirovým opatřením realizovala pouze dvě kola, bylo možné ve školním roce 2020/2021 uskutečnit 47. ročník Olympiády v českém jazyce v plném rozsahu. Požadavkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR na konání veškerých soutěží však bylo, aby všechna kola soutěže proběhla on-line. I přes ztíženou situaci se nakonec podařilo připravit olympiádu tak, aby vyhověla podmínce ministerstva.

Komise OČJ pracovala v tomto roce ve složení Marie Čechová, Karel Oliva, Kateřina Rysová, Alena Andrlová Fidlerová, Jana Šindlerová, Martin Hrdina a Ladislav Janovec. Příprava úkolů pro jednotlivá kola byla náročnější v tom, že kromě jejich témat a obsahu musela komise posoudit vhodnost a možnosti realizace v prostředí Formulářů Google, jež některé postupy běžné pro papírové verze písemných prací neumožňují.

A jaké úlohy soutěžící čekaly? V úkolech určených pro **školní kolo první kategorie** šlo např. o odhalení polysémie výpovědí, identifikaci dvojhlásky, odstranění stylizačních neobratností (atrakce či jiných nedostatků) v zadaných větách. Poněkud náročnější byla úloha se záporkou *ne-*, vycházející z úryvku písně Ludka Nekudy. V textu byly u slov, která existují v češtině pouze v záporné podobě, odstraněny záporné prefixy. V návaznosti na to měli soutěžící najít další slova, jež v češtině bez záporného prefixu neexistují (např. *nekňuba*, *neurvalý*, *neduživý*), a rozhodnout, od kterých ze zadaných slov *skladný*, *škodný*, *mocenský*, *vkusný*, *rudný* nelze vytvořit zápornou předponou *ne-* slovo opačného významu. Slohovou práci psali účastníci první kategorie na téma *V mé knihovničce nesmí chybět...*

V úkolech **druhé kategorie** soutěžící například převáděli složitější rozvíte větněčlenské konstrukce na vedlejší věty, rozlišovali paronyma (slova formálně podobná, ale s různým významem), odstraňovali formulační neobratnosti. Rovněž měli použít výraz *po divadle* ve funkci různých větných členů a charakterizovat funkci

zájmena *se* ve vybraných větách. Jako slohový úkol zpracovávala druhá kategorie téma *Knihy, kterou jednou napíšeš*.

V **okresním kole** řešili soutěžící **první kategorie** úkoly ze slovtvorby, morfologie a syntaxe. Mezi ty méně obtížné nepochybně patřila substituce slova *když* a nalezení podmětu ve vybraných větách v úryvku z pohádky *Mrnečku, vař!*. Jisté problémy činilo to, že se ve větách, v nichž žáci hledali podmět, objevovalo např. oslovení a sloveso v imperativu. Při hledání bezprostřední slovtvorné motivace slovesa *šedivět* zase někteří žáci nevhodně uváděli základové slovo *šedý* (správná odpověď byla *šedivý*). Snazší úkol představovala i práce s polysémií slovního tvaru *pouští*. K těžším úkolům řadíme práci s částicemi.

Druhá kategorie odhalovala významové zvláštnosti mnohoznačného novinového titulku *Poslanci na neveřejné schůzi grilovali šéfa České televize a televizní radní*. Soutěžící měli najít jednak slovo užitá metaforicky, jednak nejednoznačné slovní spojení. Další úkoly byly zaměřeny například na význam modálních sloves, na homofonii (*pokud – pokut, byla – bila, nemohli – nemohly, vět – věd*) či tvoření zdvojnásobení. Morfologický úkol se týkal rodových dublet a slovnědruhé homonymie. Zadání pro druhou kategorii končilo sémantickými úkoly s přesahem do jiných oblastí – práci s významem slova *historie*, jeho kolokabilitou a vhodnou transformací přívlastku neshodného na shodný.

Témata slohových prací: pro první kategorii *Na tohle nechci zapomenout*, pro druhou *Vypadalo to jako maličkost...* Slohový útvar byl v obou případech volný.

Krajské kolo začínala **první kategorie** identifikací polysémie tvaru zájmena *ty*. Poté soutěžící sledovali například proměnu kauzality podle pořadí vět v souvětí a podle užitých spojek. Jejich úkolem bylo spojit dvě věty do souvětí pomocí spojek užívaných pro vyjádření příčinnosti (v širokém smyslu), a to v závislosti na pořadí zadaných vět. Tématem slohu pro první kategorii bylo *Jaro je, když...*, slohový útvar byl volný.

Soutěžící **druhé kategorie** řešili v prvním úkolu, jak různé slovosledné umístění částice *jen* ovlivní význam věty. Další úkoly byly zaměřeny především na syntax, sémantiku a stylizaci – studenti měli nalézt a nahradit nevhodně užitá slova, změnit slovosled a větosled v textu a tvořit věty podle zadaného schématu. Slohovou práci psali účastníci druhé kategorie na téma *Nad fotografií z rodinného alba*. Ani v tomto případě nebyl útvar pevně zadán.

Celostátní kolo OČJ tradičně probíhá formou týdenního soustředění, v letošním roce ale mělo podobu virtuální, konalo se ve dnech 16.–22. června 2021. Ústřední komise OČJ připravila průběh tohoto kola soutěže tak, aby se co nejvíce podobal původnímu formátu. Soutěžící dostávali jednotlivé úkoly postupně – dva orientované na jazyk, dva slohové a jeden polopřipravený mluvený projev. Na vypracování lingvistických a slohových úkolů měli vždy několik hodin, někdy i dnů, podle náročnosti daného zadání. Mluvený projev museli soutěžící do dvaceti minut od zadání tématu nahrát a odeslat komisi. Zadání všech úkolů probíhala jako videokonference

členů ústřední komise a soutěžících, současně studenti obdrželi znění úkolů v písemné formě, často doplněné o audionahrávku nebo video související s daným tématem. Rozbor všech úkolů probíhal rovněž v podobě videokonference, stejně jako závěrečné vyhodnocení výsledků.

Při vypracovávání všech zadání mohli soutěžící využívat odbornou literaturu. Základní příručky a slovníky jim na začátku soutěže doporučili členové ústřední komise, k některým odborným zdrojům měli žáci a studenti přístup on-line. Z vypracování bylo patrné, že soutěžící odbornou literaturu při své práci skutečně využívali. Jedním z přínosů olympiády je tedy bezesporu seznámení studentů s odbornými zdroji.

První **jazykový úkol** pro soutěžící **první kategorie** se týkal textu napsaného bilingvním dítětem žijícím v oblasti rumunského Banátu. Soutěžící hledali v textu místa, která se odchylovala od spisovné češtiny nebo obsahovala stylizační nedostatky, a vysvětlovali, v čem odchylky a nedostatky spočívaly. V zadaném textu se například objevila místa, která evokovala nejistotu v užívání zvratných sloves (*jmenuju Tira*) nebo neznalost slovosledného postavení příklonek (*se stará o mě; a mi dává seno*).

Zadání tohoto úkolu soutěžící velmi zaujalo, většina odevzdaných řešení byla uspokojivá. Žáci si dokázali všimnout míst, kde byl text z pohledu rodilého mluvčího nějakým způsobem zvláštní. Některým z nich však dělalo problém nalezený jev pojmenovat a zobecnit, proč právě tento jev považují za nedostatek či odchylku od spisovné češtiny. V pracích žáků se objevovala nejistota v užívání termínů a vhodných vyjádření, srov. příklady z žákovských řešení: *klasická nespisovná čeština; zadržování původní češtiny; Čech by použil květnatější jazyk; věty by bylo možné spojit středníkem, aby ta věta vypadala přitažlivěji*.

Druhý úkol první kategorie byl orientovaný syntakticky. Soutěžící si nejprve nastudovali zadaný odborný text popisující méně známé druhy příslovečných určení, například příslovečné určení původce děje, proživitele/nositele děje nebo stavu, původu, prospěchu, výsledku, zřetele nebo průvodních okolností. Poté tyto větné členy poznávali v zadaných větách. Tento úkol soutěžícím vůbec nedělal problémy, patřil k těm velmi zdařilým. Žáci jsou ze školní výuky zvyklí pracovat s větnými členy a rozšířit si své znalosti o několik nových typů pro ně bylo poměrně snadné, přesto se v řešení objevilo několik záměn, někteří účastníci např. považovali příslovečné určení zřetele (*myslím, že je na čase být **politicky** angažovaný*) za určení průvodních okolností.

Slohové práce měly i přes jisté nedostatky v letošním roce celkově vyšší úroveň a objevovalo se v nich méně pravopisných chyb než v letech předchozích, pravděpodobně i proto, že účastníci měli přístup k *Pravidlům českého pravopisu* i k dalším příručkám a jiným zdrojům. Tématem prvního **slohového úkolu první kategorie** bylo *Kdybych měl(a) příležitost podívat se do vesmíru, vzal(a) bych si s sebou...* Sloh se účastníkům povedl, volili nejruznější předměty – deník, fotografie blízkých, hudební nástroj, oblíbenou hračku z dětství či talisman apod. Tématem druhého slohového úkolu se stala *Divná místa*. Soutěžící si nejprve poslechli připravený podcast o „divných“ místech a poté se zamýšleli nad tím, kdy se s „divným“ místem setkali

a v čem jeho „divnost“ spočívala. Tento sloh se povedl o něco méně, účastníci se snažili především o vypravování, v několika případech – možná i nevědomě – o líčení. Někteří se nedokázali vyhnout stylizačním neobratnostem (srov. *okna zjevně někdo rozbil a jistě dlouho nemyl; díky této historické stavbě k nám vítají turisté na prohlídce zámku*), pravopisným chybám (zejména v interpunkci) nebo chybám gramatickým (*videonahrávka, jež vlastním; média, které...*).

Mluvní projevy obou kategorií měly poměrně vysokou úroveň. Na některých soutěžících byla znát nervozita, všichni se ale dokázali s úkolem vyrovnat. Tématem mluvního projevu **první kategorie** bylo *Co mě napadá, když se dívám na...* Soutěžící si vybrali jednu ze tří nabízených fotografií a připravili si projev související s jejím námětem. Na první fotografii byla kočka na parapetu, na druhé dvě zavřená okna a na třetí náměstí zachycené v noci. Doporučená délka projevu byla jedna minuta. Ke zvládnutí úkolu pravděpodobně přispělo i to, že si téma svého projevu mohli vybrat z několika variant – všechny nabídnuté fotografie byly v projevech žáků využity. Bylo zřejmé, že jednotlivým soutěžícím vyhovovaly různé situace zachycené na fotografiích.

Prvním **jazykovým úkolem** soutěžících **druhé kategorie** bylo provést detailní slovtvorný rozbor zadaných neologismů/okazionalismů: *covidárium, covidiot, haranténa, koronaučes, koroňátko, korosádlo, korotoč, rouškoofil, rouškoprd, zarouškovat*.¹ Při řešení měli k dispozici internetový slovník Čeština 2.0 (<https://cestina20.cz/>), v němž si mohli vyhledat význam zadaných slov.

Díky tomuto úkolu se studenti seznámili se slovtvornými postupy, které se ve školách většinou běžně nevyučují. Mnozí se tak poprvé setkali například se slovtvornou kontaminací / blendingem. Úloha patřila k těm dobře zvládnutým. Ukázalo se ale, že někteří studenti zaměňují termíny předložka a předpona (*slovo zarouškovat vzniklo přidáním předložky za ke slovu rouškovat*), neznají dobře příslušné termíny (*slovesotvorná přípona -ovat*), nerozlišují kořen a slovtvorný základ. Někdy studenti neuměli pro svá vyjádření najít vhodná slova a obraty: *během tvorby se vytrácí slabika na-; nové slovo zní ještě uceleněji; koroně* (tj. pojmenování mládeže – doplnili LJ a KR) *zní fakt divně*.

Druhý soutěžní úkol pro druhou kategorii se týkal interpunkce. Vycházel z básně Christiana Morgensterna *V říši interpunkce*. Soutěžící ji měli k dispozici v psané podobě (v překladu Josefa Hiršala) i jako audionahrávku, a to v podání Olgy Stehlíkové. Studenti popisovali, jak se užití interpunkce v psaném textu odrazilo v jeho hlasitém přednesu a také jak autor či překladatel využili obrazný potenciál jednotlivých interpunkčních znamének nebo jejich názvů.

Zadání tohoto úkolu využilo možnost práce s technikou. Součástí úkolu tak byla audionahrávka a studenti tentokrát měli možnost pracovat s mluveným textem. Mnozí z nich nový typ zadání uvítali – některé práce byly velmi zdařilé a obsáhlé. Bylo zřejmé, že analýzou mluveného textu strávili studenti velké množství času, pouze

¹ Inspirací porotě pro tento úkol byl článek I. Bozděchové v časopise ČJL (71, 2020–2021, s. 116–122).

několik se pokusilo si práci ulehčit tím, že opsali z odborné literatury celé pasáže věnované interpunkci. To ovšem nebylo cílem úkolu.

Tématem prvního **slohového úkolu druhé kategorie** byla *Vzpoura postavy*. Soutěžící si nejprve přečetli tři povídky Jana Nerudy: *Jak si nakouřil pan Vorel pěnovku*, *Psáno o letošních Dušičkách* a *O měkkém srdci paní Rusky*. Poté si vybrali jednu postavu, která se „vzbouří“ proti osudu jí v povídce přisouzenému. Psali vnitřní monolog této postavy, ze kterého mělo být zřejmé, proč chtěla změnit svůj osud a jak. Ve výsledných pracích byly zastoupeny všechny tři nabízené povídky, studenti nejčastěji měnili osud panu Vorlovi, kterého nenechali spáchat sebevraždu, ale hledali mu cestu, jak začít znovu, jinak a lépe. Na druhém místě měnili osud slečně Máry, nejméně soutěžících se rozhodlo pro monolog paní Rusky. Některé vnitřní monology byly velmi zdařilé, mnohé by se daly označit jako nadprůměrné. Podprůměrné práce se objevovaly zřídka. Jen výjimečně se autoři textů nedokázali vyhnout jazykovým nedostatkům (*vrací se k hloučnému hloučku hrající mariáš; mé sebevědomí je ta tam*) nebo stylizačním neobratnostem (*truhla překypuje prázdnotou*).

Téma druhého slohového úkolu druhé kategorie znělo *U řeky*. Studenti měli zadán i slohový útvar – líčení. Soutěžící popisovali zajímavé místo u řeky, které znají nebo které bylo zachyceno na přiložené videonahrávce. V tomto slohovém úkolu se v mnohých případech objevovala klišé a schematická vyjádření (*ptáčci zpěváčci štěbetají; svěží vůně bujného lesa; pilné včelky; blankytně modré nebe; voda zurčít*), v několika případech šlo o vypravování, nikoliv o líčení. Občas se objevila nejistota v užívání zájmena *svůj* (*my, kteří jsme na jejích březích strávili valnou část našeho dětství*).

Tématem **mluveného projevu pro druhou kategorii** bylo *Kdybych se teď hned mohl(a) přesunout na kterékoli místo, kam by to bylo a proč?* Soutěžící se často chtěli dostat pryč z prostoru, v němž se zrovna nacházejí – často to bylo na chalupy, chaty nebo k dědečkovi a babičce. Několik těch, kteří zažili v dřívějších letech soustředění OČJ, si jako místo vybrali kemp, kde se mohlo ústřední kolo konat, aby znovu prožili příjemnou tvůrčí atmosféru týdně s češtinou.

A kdo byli nejlepší řešitelé letošního ročníku? V I. kategorii (8. a 9. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky gymnázií) obsadila 1. místo Eliška Lukavská (Gymnázium Oty Pavla, Praha), 2. místo Anna Kulhánková (Základní škola Dr. Miroslava Tyrše, Česká Lípa), 3. místo Kateřina Appeltauerová (Gymnázium Ostrov). Ve II. kategorii (studenti SŠ) skončil na 1. místě Alan David (Gymnázium Jana Nerudy, Praha), na 2. místě Amira Alwail (Gymnázium Ludka Pika, Plzeň) a na 3. místě Markéta Jamborová (Gymnázium Žatec). Celkem se letošního celostátního kola zúčastnilo 52 soutěžících – v I. kategorii 27, ve II. kategorii 25.

On-line ročník soutěže proběhl nakonec bez větších problémů, ačkoliv se některé samozřejmě objevily. Šlo především o potíže s připojením žáků, kteří sice chtěli úkoly řešit, ale měli omezený přístup k internetu. Hodnotitelé ústředního kola si vyzkoušeli on-line hodnocení jednotlivých úkolů a je možné říci, že ocenili jeho jisté výhody, jako např. dynamiku vyhodnocování mluveného projevu nebo čitelnost slohových prací. Na druhou stranu se členové poroty shodli, že kontakt s účastníky

je při videokonferenci malý, a to i přes každodenní schůzky k zadávání úkolů a rozborů jejich řešení. Průběh ústředního kola ovlivnila rovněž absence výletu, k němuž se tradičně některé úlohy (zejména slohové) vztahují, absence návštěvy odborníka z nějakého zajímavého oboru (žurnalista, moderátor, spisovatel...) a také procházek po okolí místa, kde se finále koná.

Účastníci olympiády nepochybně ocenili možnost pracovat s odbornou literaturou, jejíž dostupnost je v místech konání ústředních kol omezenější, zatímco nepřetržitý přístup k internetu v domácím prostředí byl pro vyhledávání on-line literatury výhodou. Nevýhodou však byla ztížená a omezená komunikace soutěžících a poroty.

Během ústředního kola byl pro studenty zajištěn i volnočasový program, který připravili bývalí účastníci olympiády, tzv. *prskavky* (jde o vedoucí pracovních skupin, tedy *prsků*). V celém ústředním kole se soutěžící mohli zapojovat do průběžně vyhlášených výzev – například nakresli svého porotce, pošli fotku místa, kde pracuješ na soutěžních úkolech, nebo natoč video s písničkou k on-line táboráku. Každý večer probíhala videokonference prskavek a soutěžících, při níž se hrály různé komunikační hry, ale také se vyprávělo o studiu na vysokých školách nebo o studiu v zahraničí.

I když tedy lze po dokončení soutěže přiznat on-line verzi olympiády jistá pozitiva, doufáme, že příští ročník včetně finále proběhne v kontaktní podobě. Živé setkávání žáků a studentů mezi sebou i s odborníky je jedna z přidáných hodnot soutěží pro nadané děti, kterou žádná aplikace, počítačový program nebo videokonference nenahradí.

Ukázka práce z OČJ je na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

At mě ještě někdo přijde s *Povídkami malostranskými!*

K profilu Nerudova vypravěče

Alice Jedličková, ÚČL AV ČR v Praze

jedlickova@ucl.cas.cz

Klíčová slova: Jan Neruda, Povídky malostranské, Arabesky, vypravěč, perspektiva

Key words: Jan Neruda, Povídky malostranské, arabesque (genre), narrator, point of view

Do not Dare to Come Up with *Povídky malostranské* ever again! On the Profile of Neruda's Narrator

Originally inspired by the current debate on the requirements on secondary students literary history knowledge for their final exam, which includes the capability of identifying an author by assessing the particular qualities of a textual sample, the paper suggests how to develop a strategy of tracking typical narrative strategies. Instead of notorious reading of the canonical volume *Povídky malostranské* by Jan Neruda, it suggests to focus on his early pieces of short fiction in the genre of *arabesque* (*Z* notiční knihy novinkáře, *U* okna) which inhere a number of narrative tools that the author develops in his later works. The approach introduced may give the teachers a cue how to get students not only trained but also engaged in understanding and appreciating narrative poetics as well as some of the rhetorical strategies of a text in general.

Takhle nějak, anebo také citací z titulu článku *Maturanty zaskočil Jan Neruda*¹ by se dala parafrázovat loňská mediální diskuse nad jednou z úloh maturitního didaktického testu. Zadání,² v zásadě zacílené na ověření porozumění literárněhistorickému výkladu, stylizačních kompetencí a lingvistických znalostí studentů, zahrnovalo také úlohu rozpoznat podle různých indicií v citovaném výkladu dílo a autora, o nichž je v něm řeč. Kamenem úrazu byly délka pracovního textu, identifikace titulu *Povídky malostranské* na základě jednotlivých povídek – a také způsob jeho psaní. Skoro jako každý rok se nakonec všechny nářky na problémy plynoucí ze zadání a jeho řešení synekdochicky snesly na hlavu nebohého básníka a obecně na potřebu znalosti literatury. A to v obsáhlé debatě, jež zahrnovala názory odborníků zpochybňujících smysluplnost úkolu³ přes stanoviska těch, kteří si sice dodnes pamatují *Týden v tichém domě*, ale nikdy jim to k ničemu nebylo, až k těm, kteří Neruda nikdy nečetli – a také vyrostli a navíc získali dobré zaměstnání.⁴ Představa, že povědomí o autorech významně formujících českou kulturní tradici neznamena úspěšného maturanta, ale kultivovaného člověka, se z debaty o literárním vzdělání vytratila. V posledních měsících, kdy se s maturitami a jejich obsahem politicky lícitovalo, už zmizela v nedohlednu.

At mně přijde Neruda ještě jednou s nějakou „povídkou malostranskou“! volá v závěru příběhu rozhořčený protagonista povídky *Figurky. Idylický úryvek ze zápisek advokátního koncipienta*,⁵ kterého malostranská zkušenost vyhnala zpět na Staré Město. A proč by Neruda měl přijít za čtenářem a studentem? Protože umně vypracoval profil zábavného vypravěče, a to v trojí podobě: protagonisty příběhu (jako je tomu ve *Figurkách*), blízkého svědka (jak si ukážeme v příkladech arabské) a nenápadného pozorovatele, který se suverénně připomene se svým věděním a zase stáhne, aby svět příběhu ponechal jeho vlastnímu chodu, jako je tomu v *Týdnu v tichém domě*.

Podtitul *Figurek* odkazující k zápiskům předjímá formu vyprávění i jeho hodnocení: o tom, zda je adjektivum „idylický“ přiléhavé či v rozporu s obsahem, začneme totiž zvažovat už v rané fázi čtení. Už v expozici se čtenář pobaví samolibostí vypravěče-postavy Krumlovského: nadšeného svým vlastním nápadem přestěhovat se na tu *poetickou klidnou Malou Stranu, mezi tiché, milé sousedy, – Výtečná myšlénka!* –

¹ BRZYBOHATÁ, A. Maturanty zaskočil Jan Neruda a délka textu, zapotí se u hovoru v cizí řeči.

[on-line] Dostupné z <https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/koronavirus-otevirani-skol-maturitni-zkouska-testy-msmt.A200603_145231_domaci_brzy>

² *Český jazyk a literatura. Didaktický test 2020*. [on-line] Dostupné z <https://1gr.cz/data/soubory/domaci/53A200602_JB_014_Maturitntestesjkazykalitera.pdf>

³ FERTEK, T. *Co přece zná a musí znát každý*. [on-line] Dostupné z <<https://www.respekt.cz/vzdelavani/pripad-neruda-co-prece-zna-a-musi-znat-kazdy>> V zásadě lze souhlasit: otázka z dějin literatury podaná formou kvízu „uhodni autora/dílo“ ověřuje nanejvýš znalost faktu, ale ne znalost literatury. A nelogicky jde proti zbytku zadání, které pracuje s informacemi, jež v textu jsou, nikoli s těmi, jež v něm nejsou.

⁴ Čtenářská diskuse k článku v pozn. 1. [on-line] Dostupné z <https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/koronavirus-otevirani-skol-maturitni-zkouska-testy-msmt.A200603_145231_domaci_brzy/diskuse>

⁵ Časopisecky 1877, knižně 1878, cit. vyd. *Spisy Jana Nerudy* sv. 3. Praha: ČS, 1950, s. 234. (Užívám kritické vydání, které je [on-line] dostupné z <<http://www.ucl.cas.cz/edicee/>>.) Aktuální vydání vhodné pro četbu i studium: *Arabesky – Povídky malostranské*. Ed. V. Vaněk, komentář týž s Marií Mravcovou; Brno: Host (Česká knižnice), 2012.

*Líbal bych se za ni. – [...] Nemýlím-li se, jsou na Petříně slavičí?*⁶ Ale ještě více, protože s trochou škodolibosti se baví, když slavičím tlukotem zprvu lyricky naladěný hrdina nejprve pečlivě zaznamenává všechny variace ptačího zpěvu – ale po chvíli se domáhá změny tónu, zavírá okna i dveře, vytrhne vatování ze svrchníku, aby si ucpal uši, a s *podebraným mozkiem* v naprostém zoufalství dokonce zatouží po ručnici! Rozpory mezi představami a skutečností, které rozrušují naplánovaný idylický stav, ale také hrdinova tendence k jejich retušování a lacinému sebeutěšování, jakož i nedostatečná dešifrace signálů, které k němu vysílá okolní svět, činí z postavy advokátního koncipienta typického *nespolehlivého vypravěče*, na jehož účet se čtenář může pobavit, protože má nad situací nadhled, který vypravěči samému chybí.

(Sebe)klam a jeho odhalení coby dějové rozuzlení patří k dalším typickým znakům Nerudových vyprávění, bohatých spíše než na události na sled situací. Jejich výsledkem je výjimečně včasné, většinou však pozdní, někdy i opožděné, a proto tragické prozření některé z postav: připomeňme *Svatováclavskou mši*, *Hastrmana*, *Jak si nakouřil pan Vorel pěnovku*. Také tu najdeme spokojené setrvání v sentimentálním sebeklamu: *Psáno o letošních dušičkách*. Další strategie, kterou Neruda dovede umně využít, je nechat příběh volně, jakoby náhodně vyplynout, třeba z řetězení situací a setkání, drobných nedorozumění a konfliktů, jako ve *Figurkách* nebo jako v povídce *Večerní šplechty*: z pouhého nezávazného povídání, jež vyústí ve sdělení trapné až bolestné zkušenosti jednoho z účastníků.

Takřka mimovolně odhalení životního příběhu skrytého za sledem všedních situací najdeme i v první ze dvou raných arabesek, jimž se budeme věnovat podrobněji. Titulem *Z notiční knihy novinkáře* Neruda přispěl už roku 1858 do almanachu *Máj*. Už jsme konstatovali, že podtitul Figurek předjímá hodnotu, s níž se jejich vypravěč brzy dostane do rozporu. Podobně si v arabesce autor připravuje půdu pro odstup od vyprávění; jednak pojmenováním žánru a jeho původce v titulu, jednak rámcováním příběhu, které bývá používáno jako prostředek autentifikační: *nalezením rukopisu*, totiž oné *notiční knihy*. Nálezce, toužící po literární kariéře, se těší, že je vydá pod svým jménem. Kvalitou zápisků je však zklamán a roli vydavatele proto realizuje jen výběrově.⁷

Novinkář-autor zápisků se ovšem od rámcového vypravěče příliš neliší: i on je hodně zaujat sám sebou, stavem své mysli i těla, upovídáný a samolibý. Přestože zápisky představují jen hrubý materiál, z něhož by se snad mohlo vyklubat něco k upotřebení v jeho profesním psaní, jsou prošpikovány narázkami na slavné básníky či malíře, jejichž výkony vypravěč propojuje se svou skutečnou, domnělou či kýženou dovedností, a také citacemi básní a průpovědek, které manifestují pisatelovu sečtělou. Svým založením, ale i svou pozicí ve světě příběhu předjímá novinkář typického Nerudova vypravěče, který není aktérem, nýbrž spíše bezděčným spoluúčastníkem nebo jen pozorovatelem dějů.

⁶ *Povídky malostranské*, cit. vyd. s. 322, kurzíva autor.

⁷ V pozdější rukopisné verzi je tento rámeček vynechán; přetištěna je v 3. sv. *Spisů Jana Nerudy. Arabesky*. Praha: Československý spisovatel, 1952, s. 110–121; citace v textu dále pod zkráceným odkazem „JN“.

V bezprostředním okolí svého nového bytu novinkář mnoho podnětů nenachází, jen se výborně pobaví – anachronicky bychom mohli říci – „kunderovsky krutým žertem“: Když přijde mlékařka orodovat za slečnu od sousedů v naději, že pan novinář zajistí dívce aspirující na pěveckou kariéru slávu ve svém listu, se vši vážností se uvolí slečnu vyslechnout. Při poslechu jejího žalostného přednesu (kterým ho ostatně už nějaký čas trápila) se pak škodolibě těší, jak historku barvitě vylíčí v redakci, a tím své poslání ukončí. Jeho pozornost však zaujme půvabná smutná sousedka v protějším domě, již začne sledovat se zájmem více než profesionálním, ba s jakýmsi mlsným voyeurstvím (ostatně skryt za záclonou) a zahazuje s ní virtuální konverzaci:

Počkej, modrooká holubičko – či ano, holubice snad ani nejsou modrooké? Ať jsou nebo nejsou, nic neškodí, má holubička odnaproti je modrooká a šla mně do tenat. Jen to je mně divno, že tam nevidím žádné starší ženštiny. Což by to byli dva sirotkové? /.../ Obracuje se tváří ke mně. – Bože! ona pláče, a tak hojně jí tekou slzy po tváři a ona nepohnutě hledí k oblakům – snad ani neví, že pláče? – Jak? I na mé tváři rosa? To by bylo hezké! Je sice mokra mým seschlým tvářím potřebí – ale voda z kašny to také zastane. (JN, s. 141)

Příležitostná sebeironizace ovšem neznamená, že by vypravěč byl schopen skutečné sebereflexe. Hodně spoléhá na svou zběhlost a rozhled, a jeho zápisky prozrazují, že nejen jeho úsudky, tedy vyhodnocení fakt, ale do značné míry i jeho pozorování je předjednáno hotovými postoji, ba i pojmenovávacími zvyklostmi. Od mlékařky se také dozvídá, že půvabná smutná *holubička je padlá dívka*. Brzy nato se děvče najde mrtvé, a přispěchavší novinkář, zasažený krásou nešťastnice, jež otráвила sebe i své dítě,⁸ si může na místě přechíst odmítavý, zálibně patetický dopis jejího svůdce: ten dívka oznamuje svůj vynucený sňatek a doporučuje jí leda nářek. Novinkář si slibuje, že o věci napíše; jako profesionál prostě „musí“. V závěru útržkovitých zápisků se tedy náhle odhaluje *balada stará, stará*⁹, jak bychom mohli říci s autorem-básníkem: příběh svůdce opuštěné svobodné matky. A velmi podobně, jako jsme to viděli ve *Večerních šplechtech*, se situace, která byla původně předmětem pobavení či profesionální zvědavosti, odhaluje jako závažná událost, ba životní tragédie. A usvědčuje z cynismu nejen jejího původce, ale i pozorovatele. Rozhodně ukazuje jeho „zaslepenost“ vlastními zájmy a jimi ovlivněným usuzováním; podobnou matici má i arabeska *Kassandra* (1859), v níž vypravěč, zaujatý svou výřečností, přehlédne, že dívka, k níž mluví, nemůže pozorovat to, co on vzletně komentuje – protože je slepá.

V zápiscích hrají podstatnou roli nejen vizuální, ale i audiální vjemy nebo jejich mentální ekvivalenty: dojemná píseň, kterou židovská dívka zpívá děťátku jako ukolébavku, nebo píseň dráteníka, jež se rozcitlivělému a vzpomínajícímu pisateli mimovolně rozezní v hlavě, nemluvě o sousedčiných poněkud vřeštivých pokusech o umělou píseň v němčině. Smyslové vnímání hraje v Nerudově vypravěčském zprostředkování podstatnou roli: Leckdo si jistě vybaví expozici *Týdnu v tichém domě*,

⁸ To je ostatně oblíbený romantický motiv: dívka otrávená nějakým domácím jedem těžko mohla dobře vypadat. Téma romantické morbidní krásy Neruda epicky rozvinul a patrně (jak objasňuje Dagmar Mocná) parodoval v arabesce *Ty nemáš srdce* (1860). Srov. MOCNÁ, D. Nerudovy Obrazy života a realismus. *Bohemica litteraria*, 17, 2014, č. 1, s. 63–86.

⁹ Srov. eponymní báseň in *Balady a romance* (1883).

v níž jsou čtenáři přizváni k rekognoskaci temného interiéru jen na základě pachů a zvuků. Teprve s rozžehnutím světla se začíná vyprávění o postavách.

Na náhodných vjemech i cíleném pozorování je založena také druhá arabeska, u níž se zde zastavíme: *U okna (Obrazy života, 1859)*.¹⁰ Obsahuje celou řadu vlastností předjímajících ty, které konstituují Nerudův vypravěčský prototyp:¹¹ zdánlivě nezávazné líčení dojmů, jež skrývá příběh, útržkovité dialogické scény,¹² vypravěčovy úsudky o okolí a škodolibé žertování s jeho obyvateli, oblíbené motivy. Vybrala jsem tuto arabesku i proto, že poskytuje příležitost uvědomit si obecnou vlastnost vyprávění: že není důležité jen „o čem to je“ (už slyším tu obligátní námitku „vždyť to nemá žádný děj...“), ale také „jak je to vyprávěno“. Význam tohoto poznatku narůstá s tím, že jej studentům můžeme ukázat jako konkretizaci obecné komunikační poučky: není důležité jen to, „co se říká“, ale také „kdo a jak to říká“, a za jakých okolností.

Text arabesky je rozdělen na čtyři části: v té první vyprávění v první osobě působí, jako by mělo být jen sledem náhodných, vnější atmosférou a náladou postavy vypravěče ovlivněných situací. Jeho základem je právě smyslové vnímání, vymezené pozicí vnímatele avizovanou v názvu. Vypravěč usedá k oknu vždy večer, ba pozdě v noci, když se chystá k odpočinku. Tato výchozí situace rámuje všechny části vyprávění, v čase ovšem tyto situace od sebe dělí několik týdnů. Večerní zklidnění (vypravěč o něm v expozici mluví jako o zvyku, v druhé části pak jako o svém *nočním far niente*¹³, které je mu milé; a nakonec dokonce jako o svých *nočních hlídkách*, což by mohlo naznačovat cílené čekání na nějakou situaci či událost) není překážkou bedlivého sledování čehokoli, co zaujme vypravěčovu pozornost.

Jeho naladění silně ovlivňuje vnější atmosféra, ať už ho vede k individualizovaným představám nebo úvahám o prožitcích, které podle jeho mínění v nějaké podobě sdílíme všichni („nebohý Pražák“ dýchá svěží vzduch „plnými plicemi“; na jiném místě zase soudí, že Pražané uvyklí městskému hluku jsou stejně jako on sám schopni ruchy odfiltrovat a věnovat se soustředěně své činnosti). Na počátku vypravěče omamuje vůně rozkvetlé májové noci, osvěžující a vlhahá po dešti, a vyvolává v něm představu dětské blaženosti. Zasní se a vtěluje se do prožitku, jako by byl malé venkovské dítě, které si bezstarostně hová na sluníčku. Jde sice jen o jeho mentální konstrukci¹⁴, propustují se v ní však mentální smyslové vjemy se skutečnými:

¹⁰ Za tip na text se zajímavou smyslovou perspektivou vděčím kolegovi Richardu Změlíkovi.

¹¹ Nemá tím být řečeno, že jde o nějaký mechanický model; variabilitu vypravěčských postupů podrobně dokládá například studie TUREČEK, D. Nerudův Papoušek aneb Konfrontace narativních modelů. *Česká literatura*, 48, 2000, č. 6, s. 617–623.

¹² Bravurně zvládnutou „dialogickou scéničnost“ jako způsob reprezentace redukující zprostředkovatelskou roli vypravěče interpretuje Mocná v již citované studii pátrající po markerech Nerudova realismu jako projev „metody krajně objektivistické“ (2014, s. 76), již nepřekáží ani stále (tedy i implicitně) přítomná instance pozorovatele. I pozorovatelství je příznakem realistické metody; dominantní vlastností pracující protisměrně je však podle ní vypravěčova introspekce, ba konfesijní charakter podání s autobiografickými prvky.

¹³ Nerudova variace „dolce far niente“, tj. sladkého nicnedělání, lenošení.

¹⁴ Mohli bychom také říci, že jde o vzpomínku „vysněnou“: Neruda prožil krátký čas svého raného věku v Zásmukách a narážky na venkovské dětství nejsou v jeho díle ojedinělé. Stežlí to však vzhledem k prvním letům života mohou být vzpomínky; právě přítomný obraz můžeme chápat spíše jako konstrukci ideální vzpomínky zahrnující i hold milované mamince; v mentálním zázemí obrazu však jistě mohou být smyslové vjemy, aktualizované náladou a sugestivně podané v popisu. V textu najdeme i další jemné narážky na autorovu biografii, například o psaní veršů „v krámě“.

Vmyslil jsem se [...] v obraz ten, [...] jak v neuvědomělé spokojenosti se v trávě protahuju, jak nožkami do vzduchu peru, rukama mouchy odháním, jimž tváře mé příliš sladké se býti zdály, a náhle tiše zase ležím, umdlen i neumdlen, ale v pocitu úplné blaženosti! Náhle bzučí to kolem mé hlavy a krásný medák si usednul hubuje a bzuče zrovna vedle tváře na žlutou travní květinu, potřásá se nad ní, křídla se kmitají a lesknou, nadskočí a usedne zase, však jen na chvíličku – už hučí křídla jeho tichem vůkolním [...]. – vtom vstoupí maminka z domu. [...] Zůstanu tak nahnut ležet, zamhouřím oči napolo a tvářím se, jak bych spal. Jak krásně vypadá maminka v selském šatě, s červenými tvářemi, květnatou babkou na hlavě a hlíněnou mísou v ruce! [...] Slyším, že se zase vzdaluje, poodevru oči – už ji nevidím. Narovná se sedě a zrak můj spočívá na našem velikém, přihnědlém psu, jenž zde jakoby k mému střezení asi dva kroky ode mne vzdálen spí. Musely ho mouchy tuze trýznit, neboť náhle vymrštil hlavu, lapnul do povětří –

„Když vám povídám, že už nenaliju, tedy ne a ne! Beztoho už jde k půlnoci!“

„Ale pane starý!“

„Ne, ne; pusťte, chci zavřít!“ (JN, s. 85)

Ze snění vypravěče vytrhne křik na ulici; limity jeho vnímání jsou subjektivní (je ponořen do bdělého snění, ale možná na hranici usnutí), i objektivní: usazen u okna má jen omezený pozorovací radius, slyší zvuky a hlasy dále ze ulice, ale jen útržkovitě a bez situační souvislosti. Smyslové podněty rychle převede v komplexní pozorování, které zahrnuje nejen zvuky, ale i efekty vizuální, a empaticky pak sleduje odchod *nešťastného vyvržence*, známého neplatiče, jehož hospodský opravdu vyhodil a nechal napospas jeho *svatému boji s žizní, noční tmou a vnitřním bolem* (tamtéž). Vypravěč se znovu vmyslí v jinou situaci, totiž v příjezd do ztichlého neznámého městečka, v němž se rozléhají kroky stejně jako v noční ulici pod jeho oknem. To, co se děje za posledním osvětleným oknem naproti, ví vypravěč ze zkušenosti: chudobný *ševčík* pracuje hluboko do noci, zatímco za ztemnělým otevřeným oknem níže spokojeně spí tlustý pan lékárník. (Další typický rys Nerudova vypravěče: obezřetnost pozorovatele s okolím a „poměry“.) Když bezděky vyslechne zamilované dostaveníčko, napoprve přerušené příchodem policejní hlídky, napodruhé se vykloní z okna a pěvci květnatě poděkuje místo slečny, již je píseň *českého Háfize* určena. Třísknutí okna o patro výše ujistí škodolibého pozorovatele o skutečné adresátce.

Role svědka, ba nechtěného důvěrníka rozvíjející se lovestory se vypravěči postupně zalíbí. Když se pak za letní noci v očekávání osvěžující bouře potajmu usadí v průvanu a ten do okna zavane slečnin dopis pro milovníka, spuštěný na šňůrce, s chutí si užívá zoufalé prosby i výhrůžky milenců usilujících o záchranu psaní. Nápadníkovi prchajícímu před deštěm dokonce velkoryse zapůjčí deštník. Nastalou průtrž mračen pak vypravěč popisuje velmi sugestivně, se zaujetím náruživého pozorovatele přírodních jevů, v jehož vidění se střetnutí strážky na ulici s vodou z okapu jeví jako pravý zápas živlů. Z náhodného svědka se tak vypravěč dočasně stává i spoluaktérem a dlouhodobě průvodcem příběhu lásky spějící k manželství. Když se o patro výše odehrává svatební veselí, vypravěč je poněkud rozporuplně pobouřen hlukem (který opět detailně, názorně a procítěně popisuje a uhaduje jeho původ), a současně tím, že zábavy není účasten. Odmítl ji totiž v představě, že ho bude svou banalitou nudit; nyní dokonce zadoufá, zda se pro něj někdo znovu nezastaví. (Další typický příznak: vypravěčovo pochybení a míra jeho (ne)ochoty si ho přiznat.)

V závěrečné části se vypravěč vrací po delším čase z venkova; v polospánku-polo bdění slyší odbíjení hodin, kroky na ulici, a nakonec je vytržen rozhovorem, který přejde v hádku muže se ženou. I tato pasáž je z velké části zobrazena jen pojmenováním zvuků, které se až v samém závěru konkretizují:

„Ty tedy neotevřeš?“

„Ne a ne! Jdi se tam vyspat, kde jsi se opil!“ Okno v prvním poschodí bouchlo.

Chvilku bylo ticho. Silná rána, jakoby velkým kamenem do okna, zazněla a třepy (sic) skla zvonily o dláždění.

Na ulici klel mužský a schody v domě zapraskaly. Dům se odevřel a hubování a pláč rozléhaly se domem.

Právě když se byly dvěře domovní zavřely, přikvapila hřmotem přilákaná noční hlídka a prohlížela zpytavě dům a sklem pokryté dláždění. (JN, s. 96)

Stejně jako hlídka, která usiluje o identifikaci rozbitého okna, může čtenář ze všech indicií poskytnutých vnímavým vypravěčem usuzovat, co se stalo v mezičase. Je zřejmé, že „romance pod oknem“ skončila ve všednosti, ve sporech manželky s mužem, který chodí domů pozdě v noci opilý. Příběh o tom, „jak to na světě chodí a jak končí romantické lásky“ by vyprávěn ve třetí osobě nejspíš vyzněl nepřekvapivě všedně. Individualizován je právě perspektivou blízkého pozorovatele, v níž převažují sluchové vjemy, zatímco zrakové jsou doplňující. Vjemy čichové, spojené s atmosférou jarních a letních nocí, se týkají spíše vypravěče samého: vyvolávají u něj zvýšenou vnímavost a určité naladění, jež zase vyvolává snění. Perspektiva vypravěče-pozorovatele s omezeným akčním rádiem tedy podstatně určuje jeho zprávu o světě příběhu, intenzivní vnímání a snění pak charakterizuje jeho samého. Mohli bychom vlastně říci, že vypravěč tu ani tak *nevypovídá příběh druhých*, jako spíš to, *jak jej sám útržkovitě zakoušel*.

Představme si transformační cvičení: přepis vyprávění v podání *vševědoucího vypravěče*. Uvědomíme si jak vtíp Nerudova vypravěče, tak skutečnost, že vypráví-li někdo jiný, může to být i jiný – třeba docela všední příběh.

Takže kdyby nám Neruda (nebo kdokoli jiný) chtěl ještě jednou přijít s nějakou povídkou malostranskou – zkusme místo toho arabesky...¹⁵

¹⁵ Při práci na publikaci byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie (<http://clb.ucl.cas.cz>).

Slovotvorba nejen, ale i hrou

Ivana Bozděchová, FF UK v Praze

bozdiaff@ff.cuni.cz

Klíčová slova: slovotvorba, analogie, anomálie, neologismus, okazionalismus, kvazikompozice, blending, slovotvorný model, slovotvorný typ

Keywords: word-formation, analogy, anomaly, neologism, occasionalism, quasi-compounding, blending, word-formation pattern, word-formation type

Word-formation not only but also as a Game

The article is devoted to the latest word-formation processes, such as quasi-compounding and blending. Neological and occasional names thus formed increasingly penetrate from the original specific communication areas into everyday communication. They can be viewed as manifestations of the general principles of analogy and anomaly when creating new names. The article places them in a more general theoretical framework, and presenting examples from the Internet and the dictionary of *Hacked Czech. The Unorthodox Dictionary of Today's Mother Tongue* (2018) it illustrates the possibilities of using neological names in teaching Czech word-formation at school.

Úvodem

V minulém příspěvku v *ČJL* (Bozděchová, 2020–2021, s. 116–122) jsme se pokusili zdůraznit význam výuky slovotvorby v hodinách českého jazyka a ukázkově jsme ilustrovali, jak motivovat žáky aktuálními příklady současného tvoření slov. Tím jsme otevřeli otázky, které považujeme za zásadní: Máme vidět těžiště výuky slovotvorby v (pouhé) analýze slov z hlediska slovotvorných způsobů, postupů a prostředků, nebo ji rozšířit o rozvíjení pojmenovacích technik u žáků a ve vytváření a formování jejich pojmenovacích dovedností? Máme se zaměřovat na oblast uzusávné slovní zásoby, nebo můžeme překročit její hranici směrem k jazykové tvořivosti (s oporou o jazykový materiál dnešní jazykové praxe)? Nakolik, příp. do jaké míry lze při výuce slovotvorby využívat nejnovější slovní zásobu? Apod. Navazujeme na tyto otázky, a proto zde pojednáme o nejnovějších slovotvorných jevech, a to zejména o těch, o nichž se školní učebnice nezmiňují, přestože se s nimi v úzu setkáváme, byť většinou u slov okrajových a okazionálních. Některé z nich však stále častěji pronikají z původních specifických komunikačních oblastí i do běžného vyjadřování. Dnešní žáci jsou stále více v kontaktu s jazykem internetu, a právě ten je jednou z domén nových slovotvorných typů, na které se zaměříme: na tzv. kvazikompozita a blendy. Můžeme je chápat jako projevy obecných principů analogie a anomálie při tvoření nových názvů; proto je představíme v obecnějším teoretickém rámci a poté ilustračně na námi analyzovaném jazykovém materiálu.

Analogie a anomálie

Tradičně bývají v lingvistice (již od starověku) stavěny do protikladu dva obecné principy výstavby jazykových struktur: analogie (pravidelnost) proti anomálii (nepravidelnosti). Co to znamená? *Nový encyklopedický slovník češtiny* (NESČ, 2017) chápe anomálii jako negenerovatelnou odchylku od jazykových pravidel různého druhu založených na analogii (autor hesla F. Čermák). Ve slovotvorných teoriích

není pojetí analogie jednotné; tak např. reprezentativní mezinárodní příručka o tvoření slov v evropských jazycích z r. 2015 zaznamenává u některých teorií předpoklad, že analogie je aktivní pouze jako komplementární mechanismus, zatímco jiná pojetí ji považují za centrální (hlavní) mechanismus tvoření slov.¹

Analogie – v našem případě při slovtvorných procesech tedy pravidelné analogické kombinace – se v jazyce opírají o sémantická a formální pravidla; podle nich lze tvořit kombinace nové. Naopak anomální kombinace bývají jedinečné a omezené (ve slovní zásobě je tomu tak zejména ve frazeologii). U neologických a okazionalních názvů se však i anomální kombinace mohou stávat modelem pro další tvoření na principu analogie, tedy i pro celé – a často téměř otevřené – řady pojmenování. V našem příspěvku takové příklady doložíme a zaměříme se na postupy neologického a okazionalního skládání a mechanického krácení.

Neologismy, okazionalismy

Při označování nových pojmenování se (i v české lingvistice) obvykle rozlišují neologismy (vlastní, lexikální neologismy) a okazionalismy (příležitostně tvořené názvy) – tak je tomu nejnověji i v *NESČ* (2017), obě hesla zpracovala O. Martincová: *neologismus* jako lexikální jednotka, která se ve vztahu k existujícím jednotkám slovní zásoby současného jazyka vyznačuje novostí, a to jak z hlediska vzniku, tak z hlediska funkčního (funkčně systémového, komunikačního, stylistického)²; *okazionalismus* jako pojmenování, slovo vznikající příležitostně v procesu tvoření textu zpravidla pro jedno konkrétní použití podmíněné kontextem³. Za rozdíl mezi neologismy a okazionalismy se považuje (tamtéž) to, že okazionalismy nebývají jazykovým společenstvím přijaty do užívání, uchovávají si svou novost, neobvyklost, výrazovou neotřelost nezávisle na době, kdy byly utvořeny. – V tom je tedy rozdíl mezi oběma typy nových pojmenování z hlediska jejich statusu. Strukturně (ze slovtvorného hlediska) se liší v tom, že zatímco se mezi neologismy řadí neologismy slovtvorné, slova utvořená ze zkratk, přežatá slova, tzv. neosémantismy, víceslovná (sdružená) pojmenování a frazémy, za okazionalismy se považují v širším pojetí všechna slova tvořená příležitostně v řeči bez ohledu na to, zda jsou tvořena pravidelně, nebo zda porušují jistá slovtvorná pravidla, a v užším pojetí se za ně pokládají nepravidelně až deformovaně tvořené útvary (Martincová, tamtéž).⁴ – To, že mezi oběma kategoriemi pojmenování nejsou ostré hranice, dokládá i námi analyzovaný jazykový materiál, a to i ve vztahu k principům jejich tvoření, tedy k analogii a anomálii. K nesystémovému tvoření slov dochází a docházelo poměrně často, jako uživatelé však jeho výsledky často jako neregulární většinou nevnímáme. Ilustruje to

¹ O principech analogie a anomálie u nás průkopnický pojednali Martincová a Savický (1987) na příkladu analogických procesů při tvoření tzv. hybridních složenin. O analogickém tvoření psala dále např. Ziková (2002) a vymezila (tamtéž s. 101) je jako tvoření motivované analogií k jiné struktuře. O analogii a anomálii ve vztahu k výuce jazyka viz Čechová (2012, 2017).

² Jak autorka dále uvádí, neologismy jsou svým vznikem vázány na určitou dobu a mohou mít určitou stylistickou hodnotu, bývají proto charakterizovány jako vrstva dobově příznakových prostředků současné slovní zásoby.

³ Okazionalismy podle autorky charakterizuje jejich řečový charakter, jedinstvo aktu utvoření, autorství, vázanost na kontext, neužítelnost, jednorázové užití, zvláštnost, nápadnost, neobvyklost, novost.

⁴ O neologismech a okazionalismech viz dále Martincová (1983, 1985) aj.

např. slovo *šlehačka* ustálené ve významu ‚šlehaná smetana‘, ač by se analogií podle názvů se stejným slovtvorným významem jako *sušenka*, *strouhanka* měla nazývat *šlehanka*.⁵

Kvazikompozice a blending, kvazikompozita a blendy

V námi zkoumané oblasti a analyzovaném materiálu jsou nápadně zastoupeny názvy tvořené kvazikompozicí a blendingem; jejich pojetí a vymezení není ve slovtvorné teorii běžné či zavedené. Kvazikompozita (označovaná také jako kompozita přechodného charakteru nebo nepravá kompozita) představují jeden z typů složených slov (kompozit). Kompozita lze podle jejich slovtvorné podoby (podle počtu a povahy slovtvorných aktů jejich tvoření) rozlišit na: 1. (čistá) kompozita (*sněhobílý*), 2. derivační (= afixální) kompozita (*vysokohorský*), 3. kvazikompozita (*biobrambory*) a 4. juxtapozita = nevlastní složeniny (*sněhuprostý*). Kvazikompozita⁶ na rozdíl od skutečných kompozit obsahují kvazičlen / kvazikomponent, tedy morfém přechodného charakteru, a to prefixoid (*velk-o-výroba*, *eko-systém*) nebo sufixoid (*kelt-o-mil*, *rouško-mánie*), odlišný od kořene nejen formálně, ale především sémanticky. Tento kvazičlen pouze modifikuje sémantiku dalšího členu (především kvantifikačně-intenzifikačními a klasifikačními významy), proto užíváme označení *kvazi-*, tj. ‚zdánlivě, jakoby‘. Kvazikompozita se sémanticky (významovou nejednoznačností komponentů) podobají či blíží některým typům slov tvořených mechanickým krácením, především tzv. blendingem, tedy „oříznutím“ výchozích slov bez ohledu na jejich morfémovou stavbu, viz např. *motel* (motor + hotel), *alobal* (chemická značka hliníku Al + obal).⁷ Blending a další mechanické postupy spojuje anomálnost tvoření vzhledem k české slovtvorné paradigmatické a analogii. Blendy vznikají jako individuální názvy, nemají oporu v morfémové stavbě slov ani v opakování, nepatří tedy (na rozdíl od kvazikompozice) k regulérním, centrálním způsobům tvoření slov.⁸

Nová slovní zásoba – materiálová sonda

Uplatňování zmíněného principu analogie i projevy anomálie doložíme na nových názvech užívaných na internetu a na ukázkách ze slovníku *Hacknutá čeština* (2018)⁹, vytvořů vzniklých jako projev jazykové tvořivosti uživatelů češtiny.

Ilustraci začneme názvy nových výrobků – her a hraček a jejich sérií; z komerčních důvodů se tvoří analogicky, často pomocí internacionálních (mezinárodních) prvků odkazujících k názvům týkajícím se elektroniky, příp. výpočetní techniky. V 80. letech 20. století se objevily hračky s anglickým názvem *Autobots*: fragment *-bot* pochází

⁵ Blíže viz KEBRLE, V. Šlehačka a šlehanka. *NR*, 23, 1939, s. 223–224; Z dopisů jazykové poradně. *NR*, 85, 2000, s. 272 aj.

⁶ Viz Martincová – Savický (1987): hybridní složeniny tzv. afixoidálního typu; Bozděchová (2017) aj.

⁷ O blendingu viz např. Šimandl (2012, 2013); Neprašová (2015); Holasová (2018) aj.

⁸ K regulérním a neregulérním postupům (regulérnosti a anomálii) viz Bozděchová (2016, s. 61–62); specifické způsoby a postupy tvoření charakterizuje u okázalosti Martinčová (1985).

⁹ Slovník obsahuje přes 3000 substandardních výrazů pocházejících z internetového slovníku *Čeština 2.0*, vytvářeného od roku 2008 uživateli na principech web 2.0.

ze slova *robot*, vznikl jeho mechanickým zkrácením a přehodnotil se v morfém s významem ‚robot jako postava‘; pojmenování hračky tedy naznačuje, že figurku robota lze přeměnit na auto a naopak. Název *autobot* se s příchodem hraček na český trh začal užívat i v češtině, nejprve se však objevoval explicitnější název, (kvazi)kompozitum *autorobot*. Proces formálního zjednodušení (krácení) původního slova na segment (*robot* → *-bot*, *autorobot* → *autobot*) a přehodnocování segmentu *-bot* v radixoid/kvazičlen lze zaznamenat u dalších příkladů jako *biobot*, *softbot*, *warbot*, *meatbot*, *chatbot*, *dinobot*, *kočkobot*; spíše ojediněle je pro týž jev zaznamenána plná i zkrácená varianta názvu, viz *nanorobot* / *nanobot* (zde ve významu ‚robotický přístroj‘):

Američan Eric Drexler ve své průkopnické knize Stroje stvoření už v roce 1986 uvažoval o malinkých nanostrojích a nanorobotech – nanobotech –, kteří by mohli putovat krevním řečištěm člověka, odstraňovat nánosy cholesterolu z vnitřních stěn cév a dopravovat léčivé látky pouze do buněk, pro které jsou určeny. Respekt 2005

Doménou tohoto typu tvoření jsou názvy (často propriální) výrobků, on-line platform, projektů, výstav apod.; zastoupeny jsou názvy s 2. členem *-robot* (*gastrobot*¹⁰, *Bazarobot*, *Motorobot*) i kvazičlenem *-bot* (*Dobrobot*, *Knihobot*, *Elektrobot*, *Zdravobot*), blendingem vzniklo slovo *mobot*, viz užití v textu:

V laboratoři umělé inteligence Massachusettského ústavu technologie zkonstruovali během posledního desetiletí řadu mobilních robotů čili mobotů, pro něž našli inspiraci v živočišné říši. Některé moboty mají dokonce podobu hmyzu: kovové tělo se šesti nebo osmi pohyblivými kloubovými nohama a hlavou, v níž jsou soustředěny vizuální a hmatové senzory. 100+1, 1997

Obdobné zjednodušování jako v případě *robot* → *-bot* lze doložit u nových pojmenování založených na slově *automat* → *-mat*; jeden z prvních názvů s formální redukcí byl *bankomat* (‚peněžní automat‘). Také zde se původně tvořila kompozita s neredukovaným 2. členem *-automat*: *divadloautomat*, *fotoautomat*, *nanofotoautomat*, *pivoautomat*, *videoautomat*, *tankautomat* aj. Aktuálně jsme zaznamenali přes 60 názvů s kvazikomponentem *-mat* ve webovém hnízdě *Lexico* (např. *aquammat*, *balíkmatt*, *bankromatt*, *bitcoinmatt*, *bramboromatt*, *brzdomatt*, *céčkomatt*, *dávkomatt*, *dárkomatt*, *fotomatt*, *hejtomatt*, *klipomatt*, *knihomatt*, *kolektomatt*, *kompromatt*, *kvízomatt*, *kávomatt*, *lahvomatt*), v neologické databázi *Neomat*¹¹ uvádí obdobně Filiačová, 2016 přes 100 záznamů.

Jak se zdá, modely kvazikompozičního tvoření se dostávají do povědomí uživatelů a uplatňují se hojně při tvoření neologických a zejména okazionálních názvů, a to zejména stylově či expresivně příznakových. Dokládají to četné příklady ve slovníku *Hacknutá čeština*, pro ilustraci viz názvy osob:

– kvazikompozita s prefixoidy (převážně cizího původu): *agrobaron*, *fofrostudent*, *kryptoboháč*, *klimaskeptik*, *bioradikál*, *byznyspolitik*, *fotopolitik*, *diginomád*, *digidítě*, *eurobubák*, *rychloujdr*¹²

¹⁰ *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2*: ‚robot čerpající energii z organických zdrojů (např. z trávy, listů, masa)‘. – Formálně došlo při tvoření tohoto názvu k haplogogii: *gastro-* + *robot*.

¹¹ Název databáze však vznikl z komponentů *neo-* + *-mat* (= materiál); tento komponent je tedy s kvazikomponentem *-mat* v uvedených názvech homonymní.

¹² Některé příklady lze chápat též jako tvořené čistou kompozicí.

– kvazikompozita se sufixoidy (převážně cizího původu): *cifrofil*, *číslofil*, *kolejofil*, *lajkořil*, *vedrořil*, *vlakofil*, *zimofil*; *havlobot*, *rautonaut*, *recyklopat*.

U názvů uvedených ve slovníku *Hacknutá čeština* se kreativně využívá také blendingu; vznikají rozmanitými kombinacemi postupů, variantnost jejich tvoření je opravdu značná. Pro ilustraci viz opět názvy osob: *matemagik* (,člověk, který bleskově počítá‘), *populitik* (,populistický politik‘), *advokakát* (,mizerný právník či obhájce‘), *bejža* (,bývalý manžel‘) nebo *kdysident* (,člověk, který dříve míval vlastní chrup‘). Tyto názvy dobře ilustrují funkci blendingu, jak ji uvádí Šimandl (2013, s. 112): učinit narážku na konkrétní východisková slova.

Poměrně značně je u názvů tvořených ve slovníku *Hacknutá čeština* zastoupeno také sémantické tvoření; významové posuny (metaforické a metonymické povahy) a zdrojové oblasti jejich motivace jsou velmi různorodé, viz příklady: *lečo* ,zmatek, chaos; nepořádek‘, *batůžek* ,spolujezdec na motocyklu‘, *bublina* ,nejbližší lidé, s nimiž jsme nejčastěji v kontaktu (rodina, přátelé, kolegové z práce)‘, *datovat* ,používat data (nejčastěji v mobilu)‘ atd. Tyto názvy pocházejí většinou z běžné mluvy nebo ze slangů, pro které je sémantické tvoření charakteristické.

Komunikace a jazyková výuka

Slovotvorná specifická kvazikompozit a blendů souvisí s jejich komunikační funkcí – jako neotřelé či „originálnější“, a tedy působivé názvy vyhovují internetové komunikaci, reklamním textům, inzerci a mnohdy i zpravodajství. Inspirací pro jejich tvoření často bývá angličtina; v ní je mechanické krácení běžnější a vzhledem k její analytické povaze „přirozenější“ či jednodušší. Vliv angličtiny se tedy při tvoření v češtině projevuje nejen kvantitativním nárůstem (kvazi)kompozičních názvů s internacionálními slovotvornými prostředky, ale také jejich modelovostí – napodobováním anglických modelů, viz např. *maminkatelka* podle angl. *motherpreneur* ,žena, která podniká a má zároveň malé dítě‘. Neologické analogie i anomálie jsou motivovány především pragmaticky (k vyjádření hodnocení, expresivity), a tak tato pojmenování bývají většinou příznaková.

S pragmatikou a celkově s komunikační funkcí těchto názvů souvisí jejich další nápadný rys: častá hravost, jazykový vtip, humor. Hra s jazykem se uplatňuje často v kombinaci s analogií, tvořením podle konkrétního modelu, viz např. *miliálhář* ,velmi bohatý lhář‘, *pštrosohlavost* ,permanentní snaha neřešit problémy a vyhýbat se případným konfrontacím‘. Jako prostředek jazykové hry a jazykového humoru bývá užíváno: a) záměrné formální podobnosti s jiným slovem – *koroncert*, *koronikář*, *vi-rokracie*; b) kontrastu, protikladu – *ličožka* = *monožka* ,ponožka, které chybí druhá do páru¹³. Humornost názvu *uál* se zakládá na (metajazykovém) výkladu významu slova podle způsobu jeho utvoření: (*intelekt*-)*uál* ,intelektuál bez intelektu‘.

Právě modelově tvořené a humorné příklady se nabízejí k příležitostnému zařazování do jazykové výuky, pracovat s nimi lze různým způsobem, nejen formou

¹³ Lze předpokládat, že slovo bylo utvořeno podle názvu knihy Pavla Šruta *Lichožrouti* (2008).

rozborů slovtvorné stavby. Mnohé z nich dosahují expresivního účinku záměrnou anebo i spontánní narážkou na výchozí (motivující) slova; se žáky můžeme zkoušet, nakolik jsou tato výchozí slova rozpoznatelná, která slova mohla být modelem jejich tvoření apod. Tím upevňujeme nebo posilujeme povědomí o významové i formální příbuznosti slov ve slovní zásobě. Pro ilustraci uvádíme několik příkladů ze slovníku *Hacknutá čeština* (opět s výkladem motivace vzniku, jak ji vyjadřují sami tvůrci těchto slov): *ančeština*, *ingština*, 'poangličtění čeština', *telebřita*, 'celebřita uměle vyrobená televizními stanicemi', *sonela*, 'víkend', *bublíbalka*, 'bublínková obálka', *chatiketa*, 'etiketa na internetových chatech', *jízdemeska*, 'SMS jízdenka na MHD', *úvodka*, 'úvodní fotka na Facebooku aj. sociálních sítích', *nerušenka*, 'cedulka s nápisem Nerušit, prosím!', *matkomat*, 'matčina peněženka fungující jako bankomat', *bankovat*, 'využívat služeb banky', *republikovat*, 'používat pro Česko celý oficiální název Česká republika, příp. jen republika', *běhátko*, 'běžecký trenážér nebo pás', *dědství*, 'seniorský věk', *sáčkař*, 'muž permanentně oblečený v saku', *tebekritika*, 'kritika protějšku v dialogu' atd.

Závěrem

Rozšiřování ilustrovaných neologických slovtvorných typů v současné české slovní zásobě svědčí o jejich prosazování mezi stále běžnější způsoby tvoření. Jejich obliba nepochybně souvisí s jejich příznakovostí (zahrnující vedle novosti a příležitostnosti také expresivnost, ironii, humor, pejorativnost), komunikační specifičností a substandardností. Posuzování analogie a anomálie (regulérnosti a neregulérnosti) těchto názvů je značně relativní (synchronně) a dynamicky proměnlivé (diachronně); zdá se, že se dříve neregulérní prostředky začínají prosazovat jako běžnější. Do čistě strukturního protikladu analogie a anomálie vstupuje parametr komunikačního rozvrstvení (jazykových variet), a ten staví tento protiklad do přesnějšího světla. Zároveň se z komunikačního hlediska ukazuje, že to není ostrý protiklad, analogie a anomálie nejsou neslučitelné póly. Tak jako všechny substandardní názvy se i nová kvazikompozita a blendy tvoří podle vlastních norem své komunikační sféry, nejsou uzualizované ve spisovném vyjadřování, ale přesto fungují jako reprezentanti neologické tendence v současném jazyce. – Všechny tyto skutečnosti nás přivádějí ke kladné odpovědi na otázky, které jsme formulovali v úvodu: jeví se nám užitečné a prospěšné (nejen motivačně, ale i obsahově) zařazovat příklady z neologické a okázionální slovní zásoby do školní výuky českého jazyka. A činit tak poté, co žáci již získali alespoň základní vědomosti o stavbě slova, tedy spíše až v nejvyšších ročnících ZŠ a na SŠ. Vhodné by bylo zaměřit se na užívání této slovní zásoby v kontextu, tedy věnovat se jí ve slohové, příp. literární výuce. K tomu by bylo možné vhodně využít např. některé texty ve čtyřdílné řadě čítanek J. Soukala pro žáky druhého stupně základní školy (SPN, 2019).

Literatura

- ARNDT-LAPPE, S. Word-formation and analogy. In Müller, P. O.; Ohnheiser, I.; Olsen, S.; Rainer, F. (eds.) *Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe*, Volume 2., Berlin/Boston: GRUYTER, 2015, s. 822–841.
- BOZDĚCHOVÁ, I. Slovtvorná regulérnost a anomálie kompozičních prostředků a postupů v internetových textech. In Tošović, B.; Wonisch, A. (eds.). *Wortbildung und Internet*. Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz – Kommission für Wortbildung beim Internationalen Slavistenkomitee, 2016, s. 61–74.
- BOZDĚCHOVÁ, I. Kvakikompozice. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/KVAZIKOMPOZICE>>
- BOZDĚCHOVÁ, I. Možnosti a meze slovtvorby češtiny (K neologickým a okazionálním názvům osob). In Bílková, J.; Kolářová, I.; Vondráček, M. (eds.) *Lingvistika – korpus – empirie*. Praha: ÚJČ AV ČR, 2020, s. 140–150.
- BOZDĚCHOVÁ, I. Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce. *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 116–122.
- ČECHOVÁ, M. Analogismus versus anomalismus z hlediska vyučování mateřskému jazyku. In *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012, s. 194–199.
- ČECHOVÁ, M. Jak se dítě slovy zmocňuje světa? Analogie, nebo kreativita v řeči dítěte? In *Život s češtinou*. Praha: Academia, 2017, s. 50–58.
- ČERMÁK, F. Anomálie. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/ANOMÁLIE>>
- FILIAČOVÁ, S. Blends v elektronickém neologickém archivu Neomat. *Jazykovědné aktuality*, 53, 2016, s. 100–105.
- Hacknutá čeština. Neortodoxní slovník dnešní mateřštiny*. Praha: Jan Melvil Publishing, 2018.
- HOLASOVÁ, J. Blends v současné češtině. In *Obcy czy inny w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: Uniw. im. A. Mickiewicza, 2018, s. 119–125.
- MARTINCOVÁ, O. *Problematika neologismů v současné spisovné češtině*. Praha: UK, 1983.
- MARTINCOVÁ, O. Okazionální pojmenování a jejich tvoření v současné češtině. *Filologické studie*, 13, 1985, s. 19–31.
- MARTINCOVÁ, O. Neologismus; Okazionalismus. In Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [on-line] Dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/NEOLOGISMUS>>
- MARTINCOVÁ, O.; SAVICKÝ, N. Hybridní slova a některé obecné otázky neologie. *SaS*, 48, 1987, s. 124–139.
- NEPRAŠOVÁ, R. Blending v rámci neologické excerpční databáze. In Děngeová, Z.; Vališová, P. (eds.) *Proměna jazyka a jeho výzkumu v době nových médií a technologií*. Praha: ÚJČ, 2015, s. 60–66. [on-line] Dostupné z <<https://ujc.avcr.cz/sd/publikace/e/promena-jazyka-a-jeho-vyzkumu.html>>
- Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2*. Praha: Academia, 2004.
- ŠIMANDL, J. Mechanické krácení a mechanické skládání; blending. In Blagoeva, D.; Kolkovska, S.; Lišková, M. (eds.) *Problémi na neologijata v slavjanskite ezici*. Sofija: Akademično izdatelstvo Prof. Marin Drinov, 2013, s. 109–118.
- ŠIMANDL, J. Z nepravidelného tvoření slov: mechanické krácení a přiklání slov (blending). In *Gramatika a Korpus 2012. 4. mezinárodní konference u příležitosti 100. výročí narození Miloše Dokuřila*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 1–10.
- ZIKOVÁ, M. Slovtvorně motivované neologismy – produktivita a pravidelnost jejich tvoření. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, A 50, Brno: 2002, s. 93–104.

Slabá místa při určování větných členů

Robert Adam, PedF UK v Praze

robert.adam@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: syntaktická analýza, větný člen, výuka češtiny jako mateřského jazyka

Key words: syntactic analysis, sentence parts, instruction of Czech as mother tongue

The critical points of identifying sentence parts

Based on research among beginning students of Czech Language and Literature, the study summarizes the critical points of identifying sentence parts and suggests how to eliminate them.

RVP ZV (2017, s. 23) stanovuje pro 2. stupeň mj., že žák „rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“, a mezi syntaktickým učivem uvádí i stavbu věty a rozvíjející větné členy (ty základní má žák znát už z 1. stupně). Principy větné stavby včetně větných členů jsou uvedeny i v syntaktickém učivu podle RVP G (2007, s. 14). V učebnicích českého jazyka je větněčlenská analýza rozpracována zpravidla dost důkladně.

Marie Čechová a Vlastimil Styblík (1998, s. 137–141; 158) kladou důraz na to, aby syntaktické poznatky sloužily žákům k rozvoji jejich vyjadřovacích dovedností, a na významovou stránku jednotlivých větných členů spíše než na tu formální; místo učiva o větných členech v rámci předmětu však nikterak nezpochybnují. Ani tento článek si neklade otázku, zda (popř. kdy, jakými metodami a s využitím které syntaktické teorie) se žáci mají učit o větných členech. Vychází z faktu, že se o nich učí, a pokouší se identifikovat momenty a oblasti tohoto učiva, kde se to ve škole nedaří.

Jeho závěry vycházejí z výzkumu, který byl proveden v říjnu 2019 na skupině 85 studentů bohemistiky na Pedagogické i Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v prvním týdnu jejich bakalářského studia. Studentům byla v hodině předložena kombinace testu a dotazníku (v papírové formě); jeho vyplňování bylo anonymní a bylo časově omezeno pouze koncem hodiny.

První úloha zněla: „Určete podtržené větné členy. Pokud slovo větným členem není, napište 0. Svě určení (včetně určení 0) zdůvodněte – uveďte, jak jste k němu dospěli.“ Respondentům bylo předloženo 21 realistických a všeobecně srozumitelných vět nebo jednoduchých souvětí, v nichž byl podtržen vždy jeden větný člen, resp. (např. v případě částic, které větnými členy nejsou) jedno slovo; u každé věty bylo vyznačeno místo na určení větného členu a místo na zdůvodnění. Pořadí vět bylo náhodné. Respondenti nedostali explicitní informaci o tom, že v žádné větě nejsou podtrženy dva různé větné členy (popř. ještě více); čtyři studenti na dva větné členy rozdělili spojení *navzdory očekávání*.

Druhá úloha měla zadání: „Vypište požadovaný větný člen. Pokud ve větě není, napište 0. Svě řešení zdůvodněte – uveďte, jak jste k němu dospěli.“ Pod tímto zadáním bylo uvedeno deset vět a u každé bylo zadáno, který větný člen mají respondenti vypsát. Úloha obsahovala po dvou větách zaměřených na vypsání podmětu, přísudku, přívlastku, předmětu a příslovečného určení (bez bližší specifikace), přičemž

věty byly seřazeny tak, aby se jednotlivé vyhledávané větné členy pravidelně střídaly. Vyhledávání doplňku do této úlohy nebylo zařazeno, v první úloze jsme však s doplňkem pracovali.

V tomto článku nebudeme výsledky výzkumu popisovat. Rádi bychom je však zobecnili a poukázali na některé kritické momenty výuky větněčlenské problematiky. Následující body tak mohou sloužit učitelům jako návrhy, na co je potřeba při didaktické transformaci tohoto tématu dbát především.

1. Nejčastější metodou používanou začínajícími bohemisty k identifikaci větněčlenské funkce je metoda otázková. S ní je však spojena řada úskalí. Nejde jen o to, že je to metoda nedostačující (k tomu srov. Svoboda, 1977, s. 132–133): většina studentů ji mimoto aplikuje tak, že použije otázku eliptickou, zeptá se např. pouhým „jaká?“ nebo „čím?“ a vynechá řídicí větný člen, což zásadně snižuje účinnost této metody. Studenti si nejsou patřičně vědomi toho, že otázka, kterou pokládají, by měla být komunikačně použitelná, a nekontrolují si dostatečně, že určovaným větným členem ji lze skutečně zodpovědět. Jsou tak ochotni položit např. otázku „Co léto dělalo?“ při určování funkce slova *léto* ve větě *Loňské léto skoro vůbec nepršelo* či „Kde mi chutnalo?“ při určování funkce předložkového spojení *na rajčatech* ve větě *Filé na rajčatech mi nakonec docela chutnalo*, ptát se slovem „jak?“ na částici *ani* apod. Někdy si studenti doplňují do otázky slovo, které nemá ve struktuře věty oporu: např. když mají identifikovat větněčlenskou funkci slova *unavený* ve větě *Starosta se toho dne vrátil domů unavený* a zeptají se „Jaký byl starosta?“, čímž zcela změní strukturu věty. Na potřebu ptát se vhodnými, celými, v běžném vyjadřování obvyklými otázkami, stejně jako na to, že otázková metoda není v žádném případě samospasitelná, upozorňují Čechová – Styblík (1998, s. 141–142), mělo by tedy jít o věc mezi učiteli obecně známou. **Doporučení:** Vést žáky k tomu, aby se nespolehnuli jen na otázkovou metodu, aby při ní tvořili komunikačně použitelné otázky a daným větným členem na ně také odpovídali.

2. Pojmenování významové funkce větného členu nepatří k často užívaným metodám. I studenti, kteří pro svá určení argumentovali sémanticky, se však často mylili. Některá zdůvodnění dokonce naznačují nedostatečné porozumění předloženým větám. Zdráháme se uvěřit, že by začínající bohemisté skutečně nedokázali dešifrovat základní význam vět jako např. *Loňské léto skoro vůbec nepršelo*: jindy spíše odhadujeme, že se snaží v předložených větách nalézt potenciální dvojznačnosti. To ovšem znamená, že k nim nepřistupují jako normální účastníci komunikace. Máme tu na mysli např. neschopnost rozhodnout, zda „filé na rajčatech leželo“, nebo na nich bylo připraveno (z hlediska určení větněčlenské funkce ve výše citované větě na tom přítom nesejde). K takovému způsobu uvažování je nepochybně vede sama komunikační situace – ač byly testy anonymní, stále to byly testy. Domníváme se však, že by školní jazyková výuka měla předkládat jazykový materiál jakožto součást funkční mezilidské komunikace a snažit se nastavení studentů na hledání chytáků a dvojznačností spíše eliminovat než povzbuzovat. **Doporučení:** Předkládat

žákům k syntaktickým analýzám realistické věty a vést je k tomu, aby k nim tak i přistupovali. Klást při větněčlenské analýze důraz na to, jakou funkci cílový výraz plní v sémantické struktuře věty.

3. Ke správné identifikaci rozvíjejících větných členů vede mj. zjištění, na kterém slovním druhu daný výraz závisí. (Svoboda, 1977, s. 79, ve svém algoritmu určování rozvíjejících větných členů uvádí závislost na slovním druhu jako základní kritérium.) I začínající bohemisté se však z poloviny domnívají, že podstatné je, na kterém větném členu výraz závisí. Namísto závislosti na substantivu si definují přívlastek jako člen závislý na podmětu, a závisí-li na substantivu v jiné větněčlenské funkci, nedokážou ho najít. **Doporučení:** Explicitně žákům opakovat, že podstatná je závislost rozvíjejících větných členů na slovním druhu, ne na větném členu.

4. Je známou věcí, že žáci při větněčlenském rozboru silně nadhodnocují předmět, tzn. že jako předmět určují substantiva a předložková spojení ve funkci neshodného přívlastku, doplňku a příslovečného určení. I naše výzkumy ukazují rozšířenou představu předmětu, podle níž je předmět každé substantivum v jiném než 1. nebo 5. pádě, zvláště když závisí na přísudku. Tato představa je založena na ryze formálních kritériích, lze tedy říci, že sémantické vymezení absentuje u předmětu více než u ostatních větných členů. Nechceme tím arci říci, že by identifikaci předmětu nebylo možno založit na formálních kritériích: ale je skutečností, že nikdo v našem výzkumu nepoužil k identifikaci, nebo naopak k vyloučení předmětové funkce pojmu rekce/řízení a nikdo nikdy neoznačil řídicí sloveso za předmětové, nebo naopak bezpředmětové. **Doporučení:** Poskytovat žákům k analýze dostatek substantiv v nenominativních tvarech s různou větněčlenskou platností (předmětu, neshodného přívlastku, příslovečného určení různých typů) a jejich funkce explicitně srovnávat a komentovat.

5. Školní výuka není zcela úspěšná v rozlišování podstatných (definičních) znaků toho kterého větného členu od jeho znaků statistických. Vedle toho, co jsme právě uvedli o předmětu, můžeme jako další doklad nabídnout nikoli ojedinělé přesvědčení, že o shodnosti × neshodnosti přívlastku rozhoduje slovosled, nebo domněnku, že nelze vyjádřit podmět jinak než substantivem v nominativu. **Doporučení:** Rozlišovat definiční rysy větných členů od rysů, které platí jen někdy, třeba i většinou.

6. Zatímco v případě shodného přívlastku je povědomí o tom, že se shoduje s řídicím substantivem, rozšířené natolik, že velká část studentů považuje shodný a neshodný přívlastek vlastně za dva různé větné členy, shodu mezi přísudkem a podmětem studenti nedoceňují (o doplňku ani nemluvě): najdou-li ve větě shodu mezi adjektivem a substantivem, považují adjektivum za přívlastek automaticky. **Doporučení:** Poskytovat žákům k analýze dostatek adjektiv s různou větněčlenskou platností (shodného přívlastku, jmenné části přísudku, doplňku) a jejich funkce explicitně srovnávat a komentovat.

7. Rozšířená je domněnka, že neohebná slova nejsou větnými členy. Za spojky navíc studenti zhusta pokládají i vztažná zájmena a vztažná příslovce. Primární předložky studenti ignorují a za větný člen označují jen následující substantivum, sekundární předložky považují za příslovce. Za příslovce považují i většinu částic,

hodnotí je tedy většinou jako příslovečná určení. **Doporučení:** Propojit syntaktické učivo s učivem o slovních druzích včetně neohebných.

8. Nejenže mnozí studenti zájmena a zájmenná příslovce nepoznají nebo masivně přehlížejí (najít ve výše citované větě o starostovi přívlastek *toho* zvládl jen zlomek respondentů); řada studentů je explicitně přesvědčena o tom, že zájmena nejsou větnými členy. Ukazuje se, že tito studenti vlastně nerozumějí poučce, že zájmena zastupují jména. Přitom edukační materiály, např. *Stručná mluvnice česká* (1998, s. 161) a *Základní mluvnice českého jazyka* (2004, s. 160 a 146), podávají jasnou informaci, že např. předmětem bývá „zpravidla jméno podstatné nebo zájmeno“. Zvláště časté je nepřifazování větněčlenské platnosti zájmenům tázacím (a podobné je to i u tázacích zájmenných příslovcí): poněvadž slouží k tvoření doplňovacích otázek, „nelze se na ně zeptat“, s čímž se studenti většinou neumějí vypořádat. U zájmen vztahných studenti nepřipouštějí, že mohou současně se zřetelnou spojovací funkcí plnit i funkci větněčlenskou (i na to upozorňují Čechová – Styblík, 1998, s. 144). **Doporučení:** Poskytovat žákům k analýze dostatek zájmen různého druhu a s různou větněčlenskou platností.

9. Náš výzkum poukázal také na to, že studenti nejsou zvyklí určovat větné členy ve vedlejších větách. V lepším případě při identifikaci některého (zpravidla prvního) členu postponované vedlejší věty omylem určují větněčlenskou platnost celé věty (tzn. její druh): to se dělo ve všech testových větách, v nichž se to dít mohlo, a potvrzuje to naše zjištění učiněná při výzkumu identifikace pádu (Adam, 2018, s. 19). V horším případě studenti výslovně odmítají, že by výraz ve vedlejší větě mohl mít větněčlenskou platnost, domnívajíce se, že ji má pouze celá vedlejší věta. **Doporučení:** Větněčlenský rozbor provádět i na podřadných souvětích – nejen ve větách hlavních, ale i vedlejších.

10. Ve srovnání s výzkumy identifikace morfologických kategorií (Adam, 2018; Adam, 2019) jsme se při výzkumu identifikace větněčlenských funkcí častěji setkali s tím, že studenti své určení odůvodnili více než jedním argumentem. Zdá se tedy, že návyk přistupovat k řešení úlohy na základě zapojení více než jednoho hlediska je v syntaxi zakořeněn lépe než v morfologii. Ale i tak tvoří tyto případy poměrně zanedbatelnou menšinu, ačkoli jde o postup v případě větných členů nezbytný, neboť pomocí jediného kritéria nelze identifikovat žádný větný člen. Některé užitečné metody studenti zcela opomíjejí – patří mezi ně např. metoda substituce (nevětně vyjádřeného) větného členu vedlejší větou, ač je to (např. u mnoha druhů příslovečného určení nebo pro poznání slov, která se nezapojují do větné struktury) metoda velmi užitečná. Zmiňuje se o ní např. Svoboda (1977, s. 141–142) a bohatě ji procvičují Styblík – Čechová (1994, s. 68–70). **Doporučení:** Vést žáky k tomu, aby při určování větných členů používali více metod současně, včetně substituční metody; při rozboru v hodinách správné metody a jejich kombinace explicitně komentovat.

11. Mezi postupy, které respondenti uváděli, se objevovaly i takové, které beze zbytku naplňují definici pojistky (viz Šalamounová, 2015). Překvapivě často studenti do dotazníků psali, že některý větný člen „má přednost před“ jiným. Jde o metodu

princiálně nesprávnou, neboť namísto pochopení jevu je založena na zapamatování si neověřitelné informace. Navíc je však i nefunkční: ve většině případů určili studenti její pomocí větný člen chybně. **Doporučení:** Neuchylovat se k falešné algoritmizaci.

12. Už v člancích popisujících výzkumy identifikace morfologických kategorií, zejména pak v závěru článku o kategoriích slovesných (Adam, 2019), jsme upozorňovali na neblahý vliv školských pouček využívajících zájmeného tvaru *ono*. Studenti používají *ono* při určování osoby, čísla, slovesného i jmenného rodu slovesných tvarů (Adam, 2019), masivně ho vsouvají i do úplných dvojčlenných vět a pokládají ho výslovně za původce děje. Přitom platí, že vyjádřené *ono* není v současné češtině podmětem téměř nikdy a nevyjádřené *ono* neexistuje. Vyjádřené *ono* je buď částice, nebo přívlástek (tvar zájmena *onen*), nebo součást koordinační skupiny (*to i ono*, i zde jde o tvar zájmena *onen*), nebo součást frazému (*To je ono!*). Nevyjádřený podmět pak nikdy nemůže mít podobu *ono*: nevyjádřeno neboli vynecháno je buď zájmeno jiné než 3. osoby, nebo podstatné jméno. (I na tuto skutečnost výslovně upozorňují Čechová – Styblík, 1998, s. 146.) Nevyjádřené *ono* ve školské gramatice je úplně totéž jako druhy ve fyzice „fluidum“: neexistující substance, kterou se zakrývá neschopnost účinné analýzy. **Doporučení:** Nikdy se v hodinách nezmiňovat o podmětu *ono*; obsahuje-li takovou zmínku učebnice, explicitně žáky instruovat, aby ji ignorovali.

Literatura

- ADAM, R. Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 2018, roč. 10, č. 1, s. 13–30.
- ADAM, R. Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 2019, roč. 11, č. 1, s. 56–80.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [RVP ZV]. Praha: MŠMT, 2017.
[on-line] Dostupný z <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [RVP G]. Praha: VÚP, 2007.
[on-line] Dostupný z <<http://www.nuv.cz/file/159>>
- HAVRÁNEK, B.; JEDLIČKA, A. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 1998.
- SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.
- STYBLÍK, V.; ČECHOVÁ, M. *Mluvnická a slohová cvičení k Stručné mluvnici české*. Praha: Fortuna, 1994.
- STYBLÍK, V. a kol. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN, 2004.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. Když se algoritmy stanou pojistným mechanismem. *ČJL*, 2015–2016, roč. 66, s. 21–27.

Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách

Pavλίna Vočková, PdF UP v Olomouci
Jaroslav Vala, PdF UP v Olomouci

pavlina.vockova01@upol.cz
jaroslav.vala@upol.cz

Klíčová slova: tvůrčí psaní, literární výchova, střední odborná škola

Key words: creative writing, teaching literature, secondary vocational school

Creative Writing as a Part of Teaching Literature at Secondary Vocational Schools

Our survey among 809 students of secondary vocational schools proved that practical work with literary texts takes up only marginal part of their literature lessons. Following on our findings we point out how effective education through creation can be and we also present the ways of using creative writing in teaching literature. The activities we suggest have been practically tested and proved to help students fully understand the text and develop their personal literary skills.

Pojetí literární výchovy je mezi češtináři dlouhodobě diskutovaným tématem a vyšla k němu – mimo jiné i v časopise Český jazyk a literatura – celá řada článků. Letité snahy o to, aby se literární vzdělávání orientovalo více na práci s texty a upouštělo od faktografického pojetí, se do školní praxe nepromítají tak, abychom současný stav mohli označit za uspokojivý.

Jednou z nadějí na změnu v oblasti středního vzdělávání bylo zavedení státní maturity v roce 2011. Maturitní otázky přehledového zaměření (Generace májovců, Téma druhé světové války v literatuře apod.) byly nahrazeny rozbory ukázek z knih, které si z nabídky dané školou vybírají sami žáci. Co taková změna znamenala nebo přinejmenším mohla znamenat? Především omezení naukové složky a získání více prostoru pro četbu, interpretaci, diskusi a tvořivé činnosti, ke kterým vybízí mimo jiné i kurikulární dokumenty ČR, jako je RVP SOV (MŠMT, 2020).

Nicméně ne všichni učitelé takovou změnu využili. Někteří literární výchovu nadále pojmají jako frontální výklad o historii literatury, zatímco práci s texty upozadují, či dokonce opomíjejí. Na tento stav poukazují Hník a Jindráček (2020, s. 7), kteří uvádějí, že žáci v *převládající míře jen zapisují fakta, která si následně mají paměťově osvojit, a daleko méně přemýšlejí o smyslu textu*. Jejich tvrzení odpovídají i výsledky našeho průzkumu, který byl uskutečněn v lednu 2021. Zúčastnilo se ho 809 žáků z druhého až čtvrtého ročníku středních odborných škol, tj. středoškoláků, kteří mohou hodnotit výuku za celý školní rok.

Jedna z otázek uvedeného průzkumu se týkala náplně hodin literatury. Jen 7 % respondentů odpovědělo, že především diskutují o literárních dílech. Představme si obdobnou situaci, že by odborní učitelé žákům pouze předávali teoretické znalosti o tom, jak se vaří daný pokrm nebo jak se namaluje obraz, a nedali jim do ruky vařečku nebo štětec. Takový přístup by jistě vzbudil údiv. Stejně zarážející by ale měla být literární výchova bez vlastní čtenářské a interpretační zkušenosti žáků. Přibližně

6 % respondentů nemohlo odpovědět na otázku vztahující se k interpretaci textů, protože žádná díla nebo jejich ukázky k přečtení nedostává.

Podle zmiňovaného RVP SOV se má vzdělávací oblast estetické vzdělávání, kam literární výchova spadá, podílet na rozvoji duševního života žáků. Takovou možnost skýtá právě práce s uměleckými texty, především pak ta, kterou považujeme za tvořivou. Na rozdíl od učitelem interpretovaného obsahu díla dává četba – prostřednictvím zaplňování tzv. bílých míst – příjemci možnost zapojit fantazii a při vytváření významů uplatnit své dosavadní životní zkušenosti. Dochází tak k aktivnímu poznávání světa i sebe sama, což nemůže výklad o životě či díle autora nahradit. Čistě transmisivní výuka je však neefektivní i jako prostředek osvojování vědomostí. Být v hodinách vždy jen pouhým příjemcem je pro žáky nezábavné a nudné, proto upadá jejich pozornost a zájem o obsah výuky. Dokládá to odpověď respondenta č. 55, který nedokázal z nabídnutých možností vybrat, co převládá v jeho hodinách literatury. *Nedávám pozor, protože nedokážu výklad poslouchat. Když se občas promítá video, obvykle se na něj dívám, pokud to není něco opravdu nudného.*

V RVP SOV se dále uvádí, že *poznávání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem a mezi žáky navzájem* (MŠMT, 2020, 41). Za předpokladu, že čtenáře považujeme za spolutvůrce významu literárního díla, jedná se především o dialog, ve kterém se střetávají různé interpretační pohledy. Díky němu si účastníci vzájemně naslouchají, tříbí své názory a pronikají k významům díla.

Existují i další možnosti, jak komunikaci díla a čtenáře pojmut. Nabízejí se například úkoly vycházející z tvůrčího psaní. Výsledky našeho průzkumu prozrazují, že čtvrtina středoškoláků žádné kreativní úkoly v hodinách literatury vůbec nedostává. Naopak zkušenost 18 % respondentů se ocitá na opačném pólu škály: 144 žáků dostalo tvůrčí úkol vázaný na literární text minimálně šestkrát za školní rok. Patří k nim i respondent č. 595, který u otázky cílené na náplň hodiny literatury přidal i hodnocení své vyučující. Jeho spontánní vyjádření dokládá, že záleží především na učiteli, jaký vztah k literatuře si žáci vytvoří. *Paní učitelka Jirečková mě naučila milovat literaturu. Její výuka je zábavná a snaží se ji vždy zpřijemnit.*

Psaním ke čtení

V anglosaském prostředí je tvůrčímu psaní dlouhodobě věnována větší pozornost než u nás. Badatelé kromě jiného vyzdvihují jeho přínos pro vlastní četbu žáků a kvalitu interpretace. Knoeller (2003, s. 43) tvůrčí úkoly považuje za vhodný odrazový můstek pro literárněvědný rozbor díla ve vysokoškolském studiu literatury a jako důvod uvádí, že přispívá k promyšlenější a ucelenější interpretaci uměleckého textu. Podobné stanovisko zaujímá i Knights (2008), jenž poukazuje na stereotypní možnosti literárních rozborů, které jsou od studentů obvykle vyžadovány. Ty jim, na rozdíl od objevování prostřednictvím tvůrčích aktivit, však nepřinášejí potěšení. Knights vybízí k tomu, aby se tvůrčímu psaní dostalo v terciálním školství většího prostoru, jako tomu je od sedmdesátých let 20. století ve školství sekundárním.

V našem prostředí nemá tvůrčí psaní své pevné místo na žádném stupni vzdělávání. Domníváme se, že by ke změně současné situace mohlo významně přispět zastoupení tvůrčího psaní v literárních seminářích na pedagogických fakultách. Co si budoucí učitelé sami v roli studentů vyzkouší a ověří, budou pak používat ve svých hodinách. Jsou-li vyžadovány pouze literárněvědné rozborly děl bez alternativ, pak se jim pravděpodobně budou věnovat i se svými žáky.

Pedagogům, kteří s tvůrčím psaním ve výuce literatury dosud nemají zkušenosti, může jako inspirace sloužit mimo jiné publikace *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* autorského kolektivu z Masarykovy univerzity (Zbyněk Fišer a kol., 2012). Rovněž náš příspěvek přináší nové náměty. Všechny níže uvedené aktivity jsou původní a byly ověřeny ve výuce i při vedení metodologických seminářů pro učitele.

Tvůrčí slovesný úkol vázaný na četbu literárního díla skýtá hned několik účinků. Začneme výčet tím, že umožňuje čtenáři proniknout hlouběji do uměleckého textu, odhalit jeho „nové“ roviny nebo posunout čtenářovu perspektivu vnímání. To s sebou totiž nese potřebu zodpovězení různých otázek, které by si čtenář – zejména pak ten, kterého k četbě nepřivedla vnitřní motivace, ale zadání od učitele – jinak možná vůbec nepoložil.

Tvůrčí psaní také prospívá osobnímu rozvoji žáků. Slovesná tvorba – podobně jako i další umělecká vyjádření – může mít sebezpoznávací nebo očištný účinek. Nicméně psát o sobě, odhalovat svůj vnitřní svět a pojmenovávat své problémy by pro introvertní žáky nemusel být příjemný úkol, zejména pokud se vzniklé texty v kolektivu sdílejí. Ovšem schovat se za literární postavu je mnohem přijatelnější a vnitřnímu světu autora (žáka) se i tak dostane pozornosti, která mu ve škole či doma může chybět. Navíc platí, že pokud čtenářům ukážku díla propojíme s jejich životy a zkušenostmi, je zde větší šance, že se o dílo začnou zajímat a přečtou si ho celé.

Dalším neopomenutelným přínosem tvůrčího psaní je fakt, že dává možnost uspět i těm, kteří nedosahují nejlepších výsledků při hodnocení vědomostí. Pokud je tvůrčí psaní „jen“ prostředkem v literární výchově, a nikoli vzdělávací oblastí, jako je tomu naopak u tvůrčího psaní jakožto samostatného vzdělávacího předmětu, zvolíme takový způsob hodnocení, pro který je primární pozitivní motivace žáků.

Inspirace z praxe¹

Během každodenní praxe – na SOŠ pravděpodobně více než na gymnáziích – se setkáváme s žáky, kteří ze svého podnětu beletrii nečtou. Pro ně by byl tvůrčí úkol postavený na přečtení byť jedné stránky – v některých případech spíš na těžkopádném „přelouskání“ – předem odrazující. Na úvod jsou tedy vhodnější zadání, která čtení vůbec nevyžadují, ale můžeme se jejich prostřednictvím ke čtení přirozeně dostat.

¹ Sdílené aktivity byly v posledních pěti letech ověřeny na Střední škole DUKE Náhorní v Praze. Jednodušší úkoly našly uplatnění v hodinách českého jazyka a literatury (i u učebního oboru aranžér), k těm náročnějším se postupně dospělo v hodinách tvůrčího psaní (obor knihkupecké a nakladatelské činnosti).

Příklady aktivit bez čtení:

- Vybereme méně známou knihu s vícevýznamovým/poutavým/matoucím názvem a položíme otázku, o čem by asi tak mohla být. Každý na papír napíše svůj názor a vybrané/všechny nápady se pak přečtou. Následně žákům umožníme zjistit si na internetu (vycházíme z předpokladu, že ve škole mají potřebnou techniku nebo mohou použít své mobilní telefony), zda jejich tip odpovídá skutečnosti. Kdo je přesvědčen, že ano, a chce plusové hodnocení, vystoupí před třídou a svůj názor obhájí.
- Vybereme knihu s vícevýznamovým/poutavým/matoucím názvem a vyzveme žáky, aby se zamysleli nad tím, jak by mohl vypadat její první odstavec. Na tvorbu dáme limit deset až patnáct minut. Po čtení několika prací necháme ostatní hlasovat o tom, která práce je zaujala a chtěli by si přečíst její pokračování. Text s nejvíce hlasy je hoděn formálního ocenění, protože vzbudil pozornost posluchačů (= čtenářů). Další práce může pochválit učitel, a do budoucna tak motivovat žáky k aktivitě. Poslední fází (z hlediska našeho pedagogického záměru tou hlavní) je četba prvního odstavce knihy. Díky vzbuzené zvědavosti se žáci do čtení pouštějí s ochotou, nebo dokonce s nadšením. I když nejsou motivováni zájmem o dané literární dílo, ale spíš touhou zjistit, do jaké míry se svým textem přiblížili spisovatelovu originálu, podařilo se nám je ke čtení přivést jinak než pouhým zadáním, že to mají udělat...
- Vyzveme žáky, aby se zamysleli nad různými názvy literárních děl a vybrali to, které nejtípněji charakterizuje jejich třídu / školní výlet / maturitní ples / třídní schůzky (volíme událost, která je pro život třídy aktuální).

U všech následujících aktivit je nutné, aby jim předcházela pozvolná příprava. Pokud třída není zvyklá na drobné tvůrčí úkoly (vymyslet přezdívku hlavní postavě, doplnit verš do básně apod.), větší tvůrčí úkol by pravděpodobně napáchal víc škody než užítku. Pod tíhou náročného zadání by žák jen stěží pronikl do daného díla a oddal se své fantazii.

Pokud chceme navázat tvůrčí slovesný úkol na četbu díla nebo ukázky, máme před sebou dvě hlavní cesty. Ta první přivede žáky blíž k danému literárnímu dílu. Zadání je postaveno tak, že jsou „jen“ v roli autora, ale sami v díle nevystupují, což ovšem neznamená, že se do něj bezděčně neprojektují.

Příklady aktivit využitelných při práci s různými texty:

- Napište báseň inspirovanou vnitřním světem hlavního hrdiny z ukázky. (Některým žákům tvorbu usnadníme tím, že jim zadáme konkrétní básnický útvar. Ostatním naopak vyhovuje volnost. Je tedy vhodné zadání přizpůsobit tak, abychom vytvořili co nejlepší podmínky pro všechny členy skupiny.)
- Převeďte děj povídky do novinové zprávy.
- Přepište konec díla tak, aby se v něm objevil příslib pokračování.

Příklady úkolů vázaných na konkrétní díla:

- Přečtete si povídku *Žena s žábou* od současné prozaičky Ivany Myškové. Vymyslete trefný epitaf na hrob hlavní hrdinky.²
- Jak by mohl vypadat deníkový záznam muže, jenž ze strachu o svůj vlastní život zabije člověka, který potřeboval jeho pomoc? (Zadáno po zhlédnutí studentského filmu *Cesta*.)
- Přečtete si ukázkou z Goethova *Utrpení mladého Werthera*, a sice dopisy z 30. srpna a 3. září. Vytvořte dopis v rozsahu alespoň 250 slov (zvykáme si na délku maturitní slohové práce), který by mohl Werther od Viléma obdržet a na který 3. září reaguje. Berte v úvahu obsah obou Wertherových dopisů.

V souvislosti s posledním úkolem je důležité podotknout, že cílem tvůrčího psaní v literární výchově je umožnit žákům proniknout do fiktivního světa postav, nikoliv dosáhnout tvůrčích schopností autora. A to by také žáci při zadání úkolu měli od svého vyučujícího slyšet. Pokud se nám pro některou skupinu zdá úkol obtížný, můžeme ho přizpůsobit. V tomto konkrétním případě bychom místo dopisu žádali „jen“ tři informace, které by mohly ve Vilémově dopise stát. Tvůrčí náročnost je pak mnohem nižší, přesto jsme žáky přiměli o ukázce přemýšlet více, než kdybychom jim ji zadali pouze k pasivnímu přečtení.

Pokud je klima třídy příznivé, můžeme tvůrčí úkol opřít o propojení literární fikce a vnitřního světa žáků. V takovém případě se nestávají jen autory textu, jak tomu bylo u předchozích aktivit, ale také jejich aktéry: ve svých textech jednájí podle toho, jací jsou, nebo spíš podle toho, jací by chtěli být.

Příklady aktivit s autorem jako aktérem:

- Představte si, že můžete zasáhnout do děje právě přečtené povídky a zabránit hlavnímu hrdinovi v plánované sebevraždě. Jak by mohlo vypadat setkání s neznámým člověkem (= Vámi), které by ho od tohoto činu odvrátilo? Na vylíčení této situace máte přesně 100 slov. Snažte se dodržet styl autora a také časoprostor díla.
- Napište za domácí úkol báseň o snu, ve kterém jste strávili víkend se svou oblíbenou literární postavou. V následující hodině budete své texty číst před spolužáky, kteří budou hádat, o kterou literární postavu se jedná. Ukázka z básně Adély Hlízové (3. ročník), která do svého snu přizvala Joa Talberta ze své oblíbené knihy *Pohřbený život*:

² Hlavní hrdinka krátké povídky v životě všechno propásla, protože nekompromisně toužila po dokonalosti. Raději neměla nic, než aby slevila ze svých požadavků. Uvádíme nejzdařilejší žákovské epitafy: *Šťěstí se vyhnout dá, smrti ne. // Věděla přesně odjakživa, jakou cestou by chtěla jít. Nedošlo jí, že z života neodejde živá, tak odešla, než stihla vykročit. // 60 let bála se žít, přežívala po celou dobu, není třeba vše jenom chít, je nutné zkoušet znovu. // Zde sní se sny. // Chtěla jsem sem něco napsat...*

Oči se mi otvírají
Proč ten mumraj?
Co to hrají?
Srdce buší, buší, buší
Zaléhají moje uši
[...]

Víme, že jsme o kus blíž
Vrah se krčí níž a níž
Už ho skoro v hrsti máme
Tak skvěle si počínáme
[...]
Vzdaluje se jeho hlas
Už jsem vzhůru, sama zas

Spříznění tvorbou

Všechny předchozí aktivity jsou individuálního charakteru, avšak tvůrčí psaní může být efektivně využíváno i ve skupinovém či kooperativním učení. Jednou možností je, že žáci (ve dvojicích či ve skupině) tvoří společně. Při takové spolupráci se zákonitě odehrává i názorový střet, vzájemná korekce, hledání kompromisu atd. Možným rizikem je nerovnoměrný podíl na výsledku. Druhou variantou je „štafetový“ tvůrčí úkol, který žáky – kromě zodpovědnosti vůči skupině – vede také k respektu k práci ostatních (např. musejí navázat na něco, o čem si myslí, že by zvládli lépe).

Příklad společného tvůrčího úkolu:

- Ve dvojicích si rozdělíte (losem, dohodou) dva významné autory (Shakespeare a Molière) a pak si každý sám za sebe najdete na internetu informace o jejich nejslavnějších postavách. Jednu si vyberte, aniž byste svou volbu konzultovali se sousedem. Následně si sdělte jméno vybrané postavy a společnými silami napište jejich fiktivní dialog, který by se mohl odehrávat v čekárně u psychiatra. Dodržte rozsah dvaceti replik. Z rozhovoru by měl nenásilně vyplynout „problém“ či osud dané postavy. V další fázi budete své texty číst nahlas a spolužáci budou hádat, o které postavy se jedná.

Příklad „štafetového“ tvůrčího úkolu:

- Po individuálním přečtení povídky (domácí úkol) v hodině písemně převyprávějte její děj v tolika souvětích, kolik má vaše skupina členů. Práci si předem společně rozvrhněte, ale jakmile začne první psát, už o obsahu nesmíte diskutovat. Zkrátka jen předáváte štafetu. Mějte na mysli, že na někoho navazujete a někdo bude navazovat na vás. Pište v pořadí, které je dáno vašim věkem. Začíná nejmladší.

Tvůrčí psaní nachází ideální uplatnění v literární výchově, která se k naukovému obsahu přirozeně dostává přes výchozí aktivní práci s texty. I v hodinách postavených na výkladu učitele, v nichž ukázky stále ještě zastávají jen jakousi ilustrační funkci, má tvůrčí psaní své místo, a to – vzhledem k tvořivému elementu – možná ještě potřebnější. Pokud je tvůrčí psaní v literární výchově vhodně využito, umožňuje žákům lépe proniknout do literárního světa a obohatit tak ten svůj.

Článek vznikl v rámci projektu IGA_PdF_2021_020 Učitelská reflexe literární výchovy na 2. stupni ZŠ jako nástroj optimalizace výuky.

Literatura

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

HNÍK, Ondřej a JINDRÁČEK, Václav. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *ČJL*, 71, 2020-2021, s. 1-9.

KNIGHTS, Ben. „Reading, writing, and ‚doing English‘: creative–critical approaches to literature: Ben Knights reflects on the tradition within English, at school and university, of creative responses to literature, and explores some of the strategies that have been deployed in university courses.”

English Drama Media, no. 12, Oct. 2008, p. 17+. Gale Literature Resource Center. [on-line]

Dostupné z <link.gale.com/apps/doc/A215306852/LitRC?u=palacky&sid=LitRC&xid=d190f51f>

KNOELLER, Christian. Imaginative Response: Teaching Literature through Creative Writing. *The English Journal*. 2003, 92(5), p. 42–48. ISSN 00138274. [on-line] Dostupné z <[doi:10.2307/3650423](https://doi.org/10.2307/3650423)>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82 – 41 – M/05 Grafický design. Praha: MŠMT, 2020.

[on-line] Dostupné z <<https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov>>

Z nové umělecké literatury

Motýlova vančurovská variace

Erik Gilk, FF UP v Olomouci

erik.gilk@upol.cz

Klíčová slova: Česká polistopadová próza, historická fikce, Petr Motýl, Vladislav Vančura

Key words: Czech prose after November 1989, historical fiction, Petr Motýl, Vladislav Vančura

Motýl's Variation in Vančura's Style

Our analysis of Petr Motýl's (1964) novel *Příběh pana rytíře Vítky a jeho dcery Anežky* (2020) focuses on the setting of the fiction, ways of narrating and literary style. By its nature the novel follows the tradition of Vančura's narration, especially to his novel *Markéta Lazarová* (1931). The author of the present study points out the differences and similarities with Vančura's prose and compares individual aspects of semantic structure of both texts.

Petr Motýl (*1964) se na literární scéně pohybuje již tři desetky let, byť nepatří k předním jménům současné literární produkce. Pochází z Pošumaví, na pedagogické fakultě v Ostravě vystudoval češtinu a dějepis, ale učitelské profesi se nikdy nevěnoval. Krátce po absolutoriu na konci osmdesátých let se natrvalo usadil v Praze, kde prošel řadou spíše disidentských povolání: od topiče a vrátného přes nočního hlídače a čerpače vrtů až po knihkupeckého prodavače a poštovního doručovatele. Delší dobu byl zaměstnán na hřbitově v pražském Břevnově. Spolu s mladším bratrem Ivanem (*1967), básníkem a publicistou, vydával krátce časopis *Modrý květ* (1994–1995), později již samostatně *Sojky v hlavě* (1998–1999) a od roku 2000 titul

Čmelák a svět, který v roce 2006 přešel do internetové podoby (o tři roky později pak zanikl).

Motýl začínal jako básník bezprostředně po sametové revoluci, na svém kontě má přes dvacet básnických sbírek, z nichž některé vydal ve vlastním nakladatelství s výmluvným názvem Motýlsobě. Pravděpodobně nejnámější je třetí sbírka *Šílený Fridrich* (1992), v níž je lyrický subjekt – se zjevnou inspirací Bezručovou poezií – stylizován jako mytický hrdina, který se potuluje ostravskými periferiemi a stojí nad historickým časem.

V posledních letech se v Motýlově díle čím dál více prosazuje próza, které se dříve věnoval sporadicky, kupříkladu *Spratek a krásná Danuše* (1996) představuje zdařilou parodii na detektivní romány. Můžeme-li soudit z letmého pročtení autorových prozaických knih, je pro ně příznačný sarkastický tón, ironie či absurdita a černý humor, vyznačují se slovní i fabulační ekvilibristikou.

V posledních letech se množství Motýlových beletristických titulů zvyšuje, během posledních pěti let publikoval desítku titulů. Jen letos mu pražské nakladatelství Malvern vydalo básnickou sbírku *U řeky* a prozaický opus magnum *Šatna a klášter*; román zvíci dvanácti set stran reflektující jeho zkušenosti hrobníka na břevnovském hřbitově. Mezi jeho poslední knihy náleží také próza *Kosí srdce* (2017), jejímž rámcem je pěší cesta Prahou z hlavního nádraží na Hrad a která prozrazuje autorovu znalost české mytologie i historie a úctu k ní. Přesto by se málokdo nadál, že Petr Motýl o tři roky později napíše výtečnou poctu Vančurovu stěžejnímu dílu *Markéta Lazarová* (1931), již dal název *Příběh pana rytíře Vítky a jeho dcery Anežky* (Praha: Volvox Globator, 2020). Přestože autor v posledních letech tenduje téměř ke grafo-manství, domníváme se, že je třeba na tento historický román upozornit a pojmenovat aspekty jeho nesporné umělecké kvality.

Román je zasazen na Šumavu, Motýlovi coby klatovskému rodákovi dobře známou, jmenovitě do okolí města Sušice. Stejně jako v případě konkrétní a reálné lokace – s výjimkou Vítkova fiktivního sídla Třešňová – je čtenář přesně orientován také na časové ose zahrnující poslední dekády 13. století a první třetinu století následujícího. Rytíř Vítek ve svých šestnácti letech bojoval po boku Přemysla Otakara II. v bitvě na Moravském poli (1278), k níž se vrací ve svých vzpomínkách. Vlastní děj je pak situován do období vlády Václava II., dále se dozvídáme o událostech od vymření Přemyslovců po meči přes následnou politickou krizi a nástup Jana Lucemburského na český trůn až po tažení jeho mladičkého syna Karla do Itálie v roce 1331. Vyprávění ovšem ani zdaleka nebeletrizuje velké dějinné události (včetně objevení zlata v blízkých Kašperských Horách nebo těžby stříbra v Kutné Hoře), ale soustředí se na příběh dvou generací rytířského rodu z Třešňové. Autor přitom výtečnou znalost historických reálií nedává nijak okázale najevo. Privátní linie se tu s politickým děním stýká a prolíná jaksí samozřejmě, aniž by politika a válčení fatálně zasahovaly do víceméně poklidného života na dvoře. Vítkova rodina je sice vystavena nebezpečí, to je však způsobeno rodovou pomstou a závistí, kterým padnou za oběť rytířova žena Markéta a synek Václav.

Román je rozdělen do dvou nerovnoměrně obsáhlých částí, pojmenovaných podle představitelů rodu (Vítek, Anežka). První část o pětaticeti kapitolách je zřetelně rozsáhlejší než část druhá, rozložená do dvaceti kapitol. Jednotlivé kapitoly jsou číslovány a opatřeny synoptickými titulky; například kapitola dvanáctá z první části má v podtitulu uvedeno: „Koruny královské. Jak uchránit Malý dvorec. Zlé tušení. Věno a páže.“

Příběh je stylizován jako povídání staříčké zemanky, dcery Anežky, vnoučatům (a tím je vlastně rozšířeno o třetí rodovou generaci). Její vyprávění, podávané s velkým časovým odstupem (v předvečer husitských válek), je rozděleno na dva rozprávěcí večery, odpovídající dvěma částem románu. Akcentuje se tím obvyklý způsob předávání příběhů, příznačný pro lidovou slovesnost; ostatně v době středověké negramotnosti jiné než orální vyprávění nepřicházelo v úvahu. S tím souvisí i víra v mytické tvory (především obry) obývající neprostupné šumavské hvozdy či tematizace legendy o vzniku rodu, v níž hraje ústřední roli záchrana vlka. Stařenino vyprávění začíná typickou figurou falešné skromnosti: *Za starých časů, to lidé uměli vyprávět, kdepak já! A svatá pravda bylo všechno, co říkali, tak se u nás v rodě na pravdomluvnost drželo. A kolikrát vám to bylo tak strašlivé, že to jazyk sotva unesl, tak těžké, že pod tíhou těch slov střecha naší tvrze praskala, div se nepropadla a neprobořila krovky. Ale naše tvrz je postavená pevně, na dobrých základech. A tak tu můžeme sedět u ohně a hrát se.* (s. 9)

Citovaná ukázka nenechá nikoho na pochybách, že ač se Motýlův fikční svět od toho vančurovského v mnohém odlišuje, jeho dikce vyprávění má velmi blízko našemu modernímu klasikovi. Současný prozaik s chutí využívá archaismy a knižní tvary na straně jedné a vulgarismy na straně druhé, frekventovaně se objevují zastaralé větné struktury a vazby. Dále se hojně vyskytují repetice a dějové retardace, slovosledné inverze, náhlé změny tempa vyprávění, namísto časové linearit nastupují anticipace a retrospektivy. Jazyk postav má na rozdíl od Vančury výrazně hovorový charakter, obzvláště rozsáhlejší party Vítkova věrného poddaného Vávry se svým osobitým idiolektem blíží vyprávěnkám postav Johnových *Večerů na slavníku* (1920). Jako ukázkou Vávrova jazyka využijeme jeho podání popravu Záviše z Falkenštejna, jehož byl osobně účasten:

Prásk prknem a pan Záviš měl hlavu dole! Já byl u toho tak blízko, jako je ode mě ta flaška jabkové kořalky támhle na polici. Tak nám nalej, všem tady u stolu! [...] Cákryš, ta panská hlava, ta odletěla jako obyčejnská. Přioštěným prknem, to na potupu, ji panu Závišovi uťali. Zradil krále, kdepak by ho mečem setlí. Do poslední chvíle tomu Záviš z Falkenštejna nevěřil, že žil s paní královou, našeho pana krále jeho Milosti Václava macechou, tuze si o sobě myslel. Vona ta paní králová, ta se v něm zhlídla, on byl Záviš štramák, cimprcampr, toho když ženské jenom viděly ject po náměstí na vraníkovi, tak padaly do mdlob. (s. 70–71)

Při bližším srovnání Vančurovy a Motýlovy prózy je zřejmé, že oběma dominuje princip lásky, u *Markéty Lazarové* převážně láska milostná a láska k Bohu, u *Rytíře Vítky* zase silná láska a úcta rodičů k dětem a vice versa. Láska tu i onde vystupuje

jako kompenzace za spáchané hrdelní zločiny. Obrazně řečeno vyzářuje světlo na středověkou tmou, ačkoliv Motýl nelíčí mordy s naturalistickým detailem, ale prostě je konstatuje. Obdobná je rovněž rámcová stylizace: Vančurův vypravěč se snaží prezentovat příběh jako historicky doloženou událost vycházející z rodové kroniky Vančurů z Řehnic, Motýl své vyprávění pojímá jako ústně předávanou rodovou historii.

Zásadní rozdíl spočívá ve vztahu vypravěče a líčeného příběhu. Zatímco vyprávěcí linka Motýlova románu je kompletně zasazena do historické doby, vančurovský narátor do středověku soustavně zasahuje z pozice autorovy současnosti. Vančurův příběh dvou zneprátených lapkovských rodů neustále narušuje tělesný vypravěč, komentuje a předjímá děj, hodnotí jednání postav. S touto diferencí souvisí i odlišnost v případě oslovování čtenáře: v *Rytíři Vítkovi* jsou oslovováni „reální“ fikční posluchači v podobě vnučat naslouchajících vyprávění své babičky, Vančura se v *Markétě Lazarové* obrací k modelovému čtenáři, který snad porozumí autorově kritice moderní civilizované doby a idealizaci starých časů.

Petr Motýl si je svého příbuzenství s avantgardním umělcem dobře vědom, vedle nespisovných výrazů (randabasové, chrapouni), které jsou myslitelné snad jedině ve Vančurově literárním jazyku, nalezneme explicitní narážku na příběh dvou lapkovských rodin: *Tehdy byla královským hejtmanem řečeným Pivo do základů spálena tvrz Roháček. Hlava lapky jménem Kozlík padá do koše a jeho týl je krvavý. Syn Kozlíkův, Mikoláš, stojí pod šibenicí a vdechl naposled. A pláč Markéty Lazarové zní jak vítr, jenž nás strašívá. Avšak co je nám do vykutálených lapků, kteří přepadali při cestách a zaplatili za svá provinění...* (s. 74) Celkovou vančurovskou atmosféru umocňují černobílé fotografie užité na obálce i v knize, které zase jako by měly původ ve Vlácilově filmové adaptaci *Markéty Lazarové* (1967).

Motýlova próza podle našeho názoru aspiruje na nejlepší domácí historický román poslední dekády. Inspirace jedním z ikonických textů české literatury přitom rozhodně neškodila Motýlovu autorskému naturelu, spíše naopak. Vznikl nový originál, nikoliv odvozenina.

Nominativ plurálu substantiv rodu mužského životného

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: podstatná jména, nominativ, rod mužský životný

Key Words: nouns, nominative, masculine animate gender

Nominative Plural of Masculine Animate Nouns

Our paper analyses the nominative plural forms of masculine animate nouns that were presented to pupils of the 4th grade of elementary school by their teacher.

Vytvoření tvaru nominativu plurálu od některých substantiv rodu mužského životného rozhodně není vždy zcela automatická záležitost. U některých dotazů týkajících se tohoto jevu musí i pracovníci jazykové poradny nahlédnout do jazykových příruček, aby si spisovný tvar ověřili. Pokud jsou kodifikovány dva tvary, jejich frekvenci zjišťují v Českém národním korpusu (ČNK). Nejčastěji tomu bývá při rozhodování mezi koncovkami *-i* a *-ové*. Velmi nás proto překvapilo, že učitelka už ve 4. třídě probírala tento jev daleko podrobněji, než je obvyklé. V tomto ročníku se totiž žáci s tvary jednotlivých pádů seznamují především kvůli náležitému psaní *i – y* v koncovkách. Učitelka pro žáky dokonce sestavila tabulku s tvary nominativu vybraných substantiv. Ještě větší údiv však vyvolaly uvedené tvary: *vlkové, netopýrové, tygrové, syslové, drozdové, supové, motýlové, hošové, myslivcové, cvičiteli i cvičitelové, králi, řidičové, Francouzové*. Tyto tvary zarazily i jednu maminku a dlužno podotknout, že zcela oprávněně. Ta si tvary nominativu plurálu jednotlivých slov vyhledala v Internetové jazykové příručce (IJP) a zjistila, že s tvary prezentovanými v tabulce ve valné většině nesouhlasí. Následně se rozhořel spor mezi ní a učitelkou, do něhož byl posléze zapojen ředitel školy, jazyková poradna ÚJČ a Asociace češtinářů.

Jak už jsem naznačila, tvary, které učitelka sepsala, maminku udivily. Mnohé z nich totiž působí opravdu zcela nepřírozně, až se zdá, jako by učitelka nebyla rodilá mluvčí. Bylo zřejmé, že jako výchozí zdroj rozhodně nezvolila IJP, ale ani Slovník spisovné češtiny, ani se neopírala o výklady v mluvnicích. Přemýšlela jsem, který jiný pramen mohla vybrat, pochopitelně nelze zcela vyloučit, že si je odvodila sama. Vzpomněla jsem si na webovou stránku <http://sklonuj.cz/>: o ní jsem se zmiňovala v 5. čísle ročníku 2018–2019¹ a upozorňovala jsem na její zásadní nedostatky. Tuto stránku jsem navštívila a do vyhledávacího okna postupně zadala všechna substantiva. Byly vygenerovány tyto tvary nominativu plurálu: *vlkové, netopýrové, tygrové, syslové, drozdové, supové, motýlové, hochové, myslivcové, cvičitelé, králové, řidiči, Francouzi*.

¹ Věrohodnost elektronických zdrojů jazykových dat, s. 251.

Porovnáme-li tyto tvary s těmi, které učitelka žákům předložila, zjistíme nápadnou shodu, zejména pokud jde o jména označující živočichy. Přitom většina těchto jmen má v nominativu plurálu náležitou koncovku *-i*, např. *vlci*, *netopýři*, *tygři*, *motýli*, *psi*, *medvědi*, popř. *-ové* jako dubletní, např. *sysli* i *syslové*, *drozdi* i *drozdové*, *supi* i *supové*; často jsou to jména zakončená na *-ek*, např. *cvrčci* i *cvrčkové*, *ježci* i *ježkové*, *krťci* i *krťkové*, *skřivánci* i *skřivánkové*. Koncovka *-i*, jak dokládá ČNK², u většiny výrazů jednoznačně převažuje.

Shoda mezi učitelčinými tvary a tvary vygenerovanými na stránce <http://sklonuj.cz/> panuje i u tvarů *myslivcové*, *řidičové* a *Francouzové*. Kodifikovány jsou jen tvary *myslivci*, *řidiči*, *Francouzi*. V ČNK lze sice nalézt i tvary *řidičové* a *Francouzové*, jejich výskyt v poměru k tvarům *řidiči* a *Francouzi* je však zcela zanedbatelný.

Učitelka přece jen asi z uvedené stránky „neopisovala“, protože u výrazů *hoch*, *cvičitel* a *král* uvedla tvary jiné. Při tvoření tvarů u jmen zakončených na *-g*, *-h*, *-ch*, *-k* sice dochází před některými koncovkami ke změně kořenové souhlásky, ale rozhodně ne před koncovkou *-ové* (*zoologové*, *druzi* – *druhové*, *mniši* – *mnichové*, *skřivánci* – *skřivánkové*). I. p. mn. č. od jména *hoch* tudíž nemůže ve spisovné češtině mít tvar *hošové*. V ČNK lze nalézt sice pár dokladů, ale z kontextu vyplývá, že jde o užití silně příznakové, někdy hanlivé (*Tři udělaní hošové, kteří mne rozpláclí o asfalt před pavilónem...*). Kodifikován je pouze tvar *hoši*. Jména zakončená příponou *-tel* mají spisovné tvary s koncovkou *-é*: *cvičitelé*, *učitelé*, *přátelé* atd. Tvary s koncovkami *-i* nebo *-ové* jsou nářeční.³ Poslední jméno, které učitelka zahrнула do tabulky, a to *král*, má v nominativu plurálu jen tvar *králové*.

Distribuce koncovek nominativu plurálu životných maskulin patří k nejsložitějším formálněmorfologickým jevům. Třebaže u vzorů „pán“, „muž“ a „soudce“ se uvádějí v mluvnicích i učebnicích tvary jak s koncovkou *-i*, tak s koncovkou *-ové*, ne vždy se u výrazů skloňujících se podle těchto vzorů (i u nich samých) uplatňují obě. Svou roli hraje např. délka slova, zakončení, kontext (*páni kluci* × *dámy a pánové*).

Předkládat žákům 4. třídy tabulku s nominativními tvary vybraných substantiv považujeme vůbec za naprosto neadekvátní věku. I kdybychom tuto didaktickou chybu pominuli, nelze však přejít to, že se učitelka při jejím vytváření neřídila platnou kodifikací. Podle ní jsou náležité tyto tvary: *vlci*, *netopýři*, *tygři*, *sysli* i *syslové*, *drozdi* i *drozdové*, *supi* i *supové*, *motýli*, *hoši*, *myslivci*, *cvičitelé*, *králové*, *řidiči*, *Francouzi*.

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

³ Viz *Český jazykový atlas*. [on-line] Dostupné z <<https://cja.ujc.cas.cz/CJA4/>>, s. 157.

Milan Romportl (14. 5. 1921 – 16. 12. 1982)

Zdena Palková, FÚ FF UK v Praze

zdena.palkova@ff.cuni.cz

Před dvěma lety jsme oslavili sté výročí existence oboru *fonetika* na Karlově univerzitě. Letos máme příležitost připomenout další významné výročí: Před 100 lety se narodil jeden z čelných představitelů tohoto oboru profesor Milan Romportl. Po Josefu Chlumském a Bohuslavu Hálovi byl třetím vedoucím pražského Fonetického ústavu, pracoviště, které mělo od začátku své existence nepřehlédnutelné místo v mezinárodním vědním kontextu.

Milan Romportl, rodák z Litomyšle, od svých univerzitních let už žil v Praze. A od jejich počátku ho zajímala problematika řeči, především řeči mluvené. Příslušel ovšem k pověstnému „ročníku 21“, takže jeho první pobyt na univerzitě hned v listopadu 1939 ukončila perzekuce vysokých škol. Když se po skončení války v r. 1945 na filozofickou fakultu vrátil, bylo to už do fonetického semináře profesora Hály. Fonetickému ústavu pak zůstal věrný až do konce života. Od r. 1965 stál v jeho čele, ať se statut pracoviště proměňoval vlivem různých vnějších tlaků jakkoli. Svůj ústav, svůj obor i své žáky navždy opustil bohužel již krátce po svých šedesátých narozeninách. Úplná bibliografie jeho prací připravená pro toto jubileum se stala přehledem konečným (AUC, *Phonetica Pragensia VI*, 1984)¹.

Profesor Romportl odešel uprostřed intenzivní práce, vědecké, pedagogické i organizační. Erudovaný fonetik, bohemista a slavista měl vždy bohatý okruh zájmů, jejichž šíři zde neobsáhneme. Připomeňme jen několik okruhů, v nichž je jeho stopa nepřehlédnutelná a trvalá.

V oblasti výzkumu stojí na prvním místě *intonace věty*. Těto problematice se Romportl věnoval nepřetržitě, především na bázi češtiny, ale i v obecné rovině; sledoval možnosti instrumentálního popisu, otázky normativní i aspekty dialektologické. Je příznačné, že právě z této problematiky je jeho první monografie (*K tónovému průběhu v mluvené češtině*, 1950), ale také poslední údaj v jeho bibliografii (*Intonace řeči, její produkce a percepce*, 1982). Suprasegmentální (prozodická) vrstva zvuku řeči se dostala do centra pozornosti fonetického výzkumu v celosvětovém měřítku koncem sedmdesátých let 20. století. K vlivným podnětům tohoto vývoje patřila nepochybně i mezinárodní Intonologická konference, kterou právě Milan Romportl inicioval a krátce po konání šestého Mezinárodního kongresu fonetických věd (dále ICPhS) v Praze dokázal ještě v říjnu 1970 za značně nepříznivých vnějších podmínek prosadit.

¹ JANOTA, P. Professor Milan Romportl. Bibliography. In JANOTA, P.; SCHULZOVÁ, O. (eds.) *Phonetica Pragensia VI*, AUC Philologica 2, 1980, vyšlo 1984, s. 9–20, bibl.13–20.

Další téma, kterému Romportl věnoval intenzivní pozornost, byla problematika vztahu fonetického a fonologického aspektu při popisu zvukové struktury jazyka. Tato tematika, dlouze diskutovaná v třicátých letech, vystoupila znovu do popředí, když v popisu jazyků převládá popis prostřednictvím soustavy distinktivních rysů v pojetí generativní gramatiky (Jakobson, Chomsky, Halle). Romportl se vymezoval proti čistě formálnímu pojetí distinktivních opozic a žádal pro jejich určení objektivně doložitelné hodnoty, nejčastěji akustické kvality zvuku. Jeho formulace *akustických korelátů distinktivních rysů* (již na pátém ICPHS, Münster 1964) v mnohém předjímala pozdější směřování fonologie k důslednému opření prvků fonologického popisu o fyzikální (fyziologické a akustické) základy řeči. Zřetelného nástupu tohoto směřování byl Romportl ještě svědkem (devátý ICPHS, Copenhagen 1979). Romportlova účast v mezinárodní diskusi o této problematice měla specifický význam pro domácí odbornou scénu, která byla tehdy poněkud zatížena respektem k tradici strukturalismu 30. let.

Slavista Romportl zaměřil svou pozornost především k popisu ruštiny, kterému věnoval několik dílčích studií a zejména monografii, v níž uplatnil jak zkušenosti z instrumentální analýzy zvuku řeči, tak koncepční pohled fonologický (*Zvukový rozbor ruštiny*, 1962). Pro srovnávací přístup česko-ruský zůstává stále použitelným východiskem. Romportlovy ambice na poli slavistiky byly ovšem širší a je třeba litovat, že je nestačil uskutečnit. Přál si formulovat obecné teze a shromáždit poznatky pro srovnávací pohled v rovině fonologické i prozodické a také ověřit metodiku srovnávání. V jeho bibliografii vidíme průběžně doklady tohoto snažení, bohužel jen v podobě zlomků.

O to důraznější byla Romportlova činnost organizační. Patřil k iniciátorům vzniku Komise pro fonetiku a fonologii slovanských jazyků při Mezinárodním komitétu slavistů (1968) a po celá sedmdesátá léta se aktivně podílel na její činnosti, několik let ve funkci předsedy. Pod záštitou komise se v Praze v té době uskutečnily dvě mezinárodní konference (1971, 1977), které významně přispěly k vytvoření trvalých a dodnes trvajících kontaktů mezi slavisty z různých zemí.

Podstatné místo v okruhu zájmů Milana Romportla zaujímala vždy kultura mluvené češtiny. Systematické úsilí věnoval především otázkám ortoepie. Pokračoval ve snahách Bohuslava Hály koncipovat spisovnou výslovnost češtiny efektivním způsobem, poučeným z nesnází, do nichž se dostávaly starší kodifikace některých jazyků, zejména němčiny. Jeho přínos k druhému vydání příručky *Výslovnost spisovné češtiny I* (1967) byl podstatný. Sám se pak v dalších deseti letech pokoušel, jen s malým týmem spolupracovníků, přispět k stabilizaci nepřehledné oblasti, kterou představuje v každém jazyce výslovnost přejatých slov a cizích vlastních jmen. Na bázi materiálu v podobě slovníku formuloval obecné zásady pro sjednocení a výběr variant i návrh řešení hlavních sporných jevů (*Výslovnost spisovné češtiny, Výslovnost slov přejatých*, 1978). Vývoj v pozdějších letech ukázal, jak velkou ztrátu odchod Milana Romportla znamenal právě v této oblasti.

Kultuře mluvené češtiny se ovšem Romportl věnoval i z pohledu konkrétní mluvní praxe. Vedle přednášek a výukových seminářů byl autorem či spoluautorem několika úspěšných příruček pro profesionální mluvčí i recitátory (první *O mluveném slově*, 1954; poslední *Malý kurs mluveného projevu*, 3. vyd. 1977).

Jako vysokoškolský pedagog napsal Romportl samozřejmě také řadu učebních skript, zaměřených především k fonetice češtiny, ale také němčiny a ruštiny. Připomeňme alespoň *Základy fonetiky* pro bohemisty (1973), které sloužily často jako obecné východisko při výuce fonetiky dalších jazyků. Romportlovy texty byly zpracovány vždy na úrovni aktuálních poznatků tématu a studenti oceňovali přehlednou prezentaci mnohdy složité a z jistého pohledu málo zábavné problematiky. Ještě více si však vážili vlídného pochopení, s nímž pan profesor přistupoval ke svým žákům, a vstřícnosti, s kterou řešil problémy, pokud nastaly. Tyto vlastnosti asi zůstanou ve vzpomínkách pamětníků jako odraz jeho osobnosti opravdu natrvalo. Pamětníků však ubývá a živou vzpomínku bohužel nelze předat dál.

Milan Romportl opustil svůj ústav v době, kdy se perspektivy oboru i pracoviště postupně zhoršovaly a nebyla v dohledu naděje na změnu. Chceme věřit, že kdyby navštívil Fonetický ústav dnes, po téměř čtyřiceti letech, byl by spokojen.

Vzpomínka na docenta Josefa Hubáčka (1. 1. 1926 – 19. 3. 2021)

Marie Janečková, FF JCU v Českých Budějovicích
Milan David

janecm@ff.jcu.cz

19. března zemřel v den svého svátku doc. PhDr. Josef Hubáček, CSc., erudovaný jazykovědec, milovník starší i nové češtiny, vysokoškolský učitel.

Pocházel z východních Čech, jeho rodištěm je obec Jílovice v Královéhradeckém kraji. Po gymnaziálních studiích si na Filozofické fakultě UK v Praze zvolil bohemistiku s anglistikou. K úspěšnému studiu přispěly kromě filologického nadání železná kázeň, vytrvalost a schopnost zvládat množství práce s nadhledem. Než nastoupil dráhu vysokoškolského učitele na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, učil ve školách na Ostravsku (Dolní Suchá a Český Těšín), dalšími působišti se stala města Králíky a Žamberk v okrese Ústí na Orlicích. Zde získal mnoho cenných zkušeností, které později uplatnil při výchově budoucích učitelů českého jazyka.

Seznámíme-li se blíže s jeho publikační činností, překvapuje její bohatost, neboť stačil pravidelně přispívat do časopisů *Český jazyk* (od r. 1954), později *Český jazyk a literatura (ČJL)* a od 60. let také do časopisu *Komenský*.

Jeho odborné zájmy se soustředily na několik oblastí českého jazyka, jimž věnoval důkladnou pozornost. Při výuce posluchačů pedagogické fakulty, budoucích učitelů na obou stupních základní školy i na školách středních, kladl důraz na to, aby byli

dobře připraveni a uměli získané poznatky zprostředkovat svým žákům jednoduše, avšak přesně a systematicky. Za zvláště důležitou pokládal výuku na nižším stupni základní školy. Měla být co nejkvalitnější a poskytovat pevné základy pro další vzdělávání. Byl vynikající didaktik promýšlející každý svůj krok, aby vyučování plynulo efektivně a zároveň přinášelo trvalé vědomosti a dovednosti. Svě do detailu propracované postupy popsal v *Didaktice slohu pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.–4. ročníku základní školy*, která vycházela opakovaně a je dosud citována v bakalářských, diplomových a disertačních pracích i v odborných učebních materiálech. Josef Hubáček byl rovněž spoluautorem učebnic pro základní školy, v nichž zpracoval části o slohu.

Slohová cvičení pro nižší i vyšší stupeň základní školy jsou pozoruhodná svým rozsahem a množstvím příkladů. Hubáčkovy metodické příručky o vyučování slohu na nižším i vyšším stupni ZŠ obsahují teoretické výklady i praktické návody pro učitele. V roce 1987 šla do tisku propracovaná, praxí ověřená *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.–4. ročníku základní školy*, která završila období, v němž byla vydávána celá řada jeho příruček a učebních textů.

Zaměření na sloh a slohové postupy přivedlo docenta Hubáčka ke studiu dobových dokumentů a monografií odrážejících vyučování slohu. Přínosná byla práce *Počátky vyučování slohu na české škole s podtitulem Příspěvek k dějinám teorie vyučování českému jazyku v údobí národního obrození* (1980). Bádání o historii vyučování slohu shrnul ve dvou monografiích *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869* (1981) a *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869–1900* (1983).

Časopis *Český jazyk a literatura* uveřejnil několik desítek Hubáčkových článků s touto tematikou (Jungmannova Slovesnost a pozdější učebnice slohu. *ČJL*, 21, 1970–71, s. 54–59; K hledání cest ve vyučování slohu. *ČJL*, 42, 1991/92, s. 55–63; P. Stanislav Vydra – člověk, pěstoun, kněz a Čech. *ČJL*, 43, 1992/93, s. 42–47). V roce 2006 časopis otiskl jubilejní portrét k osmdesátinám Josefa Hubáčka od Přemysla Hausera, souputníka v oboru jazykovědné bohemistiky a didaktiky (*ČJL*, 56, 2005–2006, s. 145–147).

Promýšlení vyučovacích metod směřovalo docenta Hubáčka k osobnosti J. A. Komenského, k jeho didaktickým a jazykovědným dílům. Jeho pedagogické termíny shromáždil v monografii *Česká pedagogická terminologie J. A. Komenského* (1986). Po ní následovaly *Stati o jazyku a stylu J. A. Komenského* (1990).

Komenský zůstal trvale předmětem Hubáčkovy zájmu. Články a studie o Komenského českých spisech a jazyce se objevovaly v časopisech *Naše řeč*, *Slovo a slovesnost*, pravidelně pak v *Listech filologických* a v časopisech *Studia Comeniana et historica* i *Acta Comeniana* koncem 80. a zejména v 90. letech i později. Vedle jazyka českého humanismu a J. A. Komenského ho zaujala čeština a styl barokních autorů. V časopise *Studia Comeniana et historica* vyšly v roce 2008 dva články (*Cesta Zuzany Černínové ke katolickému baroku a Dvěře jazyků otevřené; Fischerovy Knihy*

hospodářské). Přispíval rovněž do sborníků z konferencí (např. *Východočeská duchovní a slovesná kultura v 18. století*), spolupracoval na kolektivních monografiích.

Nezanedbával ani svůj druhý obor, stále si udržoval výbornou znalost angličtiny. Od 90. let se zabýval také didaktikou angličtiny, k ní se vztahuje řada drobných příspěvků v časopise *Komenský*.

Docent Hubáček byl i moudrým a zasvěceným rádcem pro vysokoškolské kolegy. Kdo měl vzácnou příležitost jej blíže poznat, ocenil jeho ryzí charakter.

Obětavě se věnoval rodině, uvážlivě podporoval svá vnoučata v zájmu o studium, vedl je k samostatnosti, rozvíjel s nimi jejich individuální koníčky, filatelii a šachovou hru. Bylo mu dopřáno radovat se i z pravnoučat. Se svou laskavou a duší s ním souznějící manželkou pečovali o zahradu, v níž realizoval své pomologické znalosti při šlechtění ovocných stromů.

Na smutečním oznámení je vyznání Jana Nerudy, které vystihuje i životní krédo docenta Josefa Hubáčka: *Život je poznání, loučení a vzpomínání*.

Z literárního muzea: Václav Kaplický

Vladimír Novotný, VŠKK v Praze

novotnyv@vskk.cz

Nedaleko „husitského“ Tábora leží Kozí hrádek, na němž za dávných časů kázal i mistr Jan z Husi a získal pro své reformní myšlenky mnoho přívrženců. V blízkosti Kozího hrádku při silnici do Měšic se nalézá lokalita Červený Dvůr (nyní patří ke katastrálnímu území Sezimovo Ústí), v níž se v srpnu 1895 narodil budoucí významný český prozaik a publicista, zejména však romanopisec Václav Kaplický. Jeho otec byl nájemcem dvora, když ale onemocněl, přestěhovali se do Tábora a matka živila rodinu jako švadlena. Mladý Václav vyrostl v tomto husitském „revolučním městě“, navštěvoval tam základní školu a maturoval na místním gymnáziu. Rok nato vypukla první světová válka.

Tehdy se počíná dramatické údobí raného spisovatelova života. Na jaře 1915 byl odveden do c. a k. armády a v srpnu 1916 byl na haličské frontě zajat. Za pobytu v zajateckém táboře v ukrajinském Berdičevu vstoupil již v září téhož roku jako dobrovolník do čs. legií a stal se členem jejich 1. střeleckého pluku. Od počátku byl svědkem příkrého nesouladu mezi vojáky legionáři v prvních liniích a mezi důstojníky ve štábu. Proto se také Kaplický v době sibiřské anabáze stal delegátem, a dokonce zapisovatelem zakázaného vojenského sjezdu legií, načež byl zatčen a hrozil mu i trest smrti. Spolu s dalšími delegáty ho několik měsíců věznili na poloostrově Gornostaj u Vladivostoku a tehdy si začal psát deník, který záhy nabýval hodnoty literárního dokumentu (knižní podoba vyšla až 1936). Obrazně řečeno se ze zapisovatele Kaplického tehdy stával Kaplický spisovatel. Ačkoli byl ve vojenských výstupních dokumentech označen za „zrádce“ a do vlasti, nově ustavené

Československé republiky, se vracel jako vojenský vězeň, vztahovala se na něho amnestie, a tak se mohl stát na několik let úředníkem na ministerstvu národní obrany.

Když byl z úřadu propuštěn, rokem 1922 počínaje se začleňuje coby sedmadvacetiletý do kulturního a literárního života, nejprve především jako nakladatelský redaktor. Téhož roku začíná své rané prozaické pokusy také publikovat.

Řekne-li se Václav Kaplický, obvykle je jeho jméno spojováno s dlouhou řadou historických románů, jenže v prvních pětadvaceti letech své literární činnosti zkoušel tento rodák z Táborska štěstí v jiných žánrech. Inklinoval k polohám tzv. lidové četby: svědčí o tom jeho prvotina *Princezna z Košíř* (1927), jakož i většina jeho raných děl, pro něž je charakteristické satirické až groteskní ladění. O zapomenutých protektorátních prózách jako *Červen v Pučálkách* (1941) nebo *Něžný manžel* (1943) výstižně B. Dokoupil napsal, že mají blízko k dobromyslnému, idylickému humoru. Příštího historického prozaika Kaplického bychom stěží rozpoznali v nedoceneném studentském románu *Ještě nehřmí* (1942) nebo v jeho polodeníkových či poloreportážních knížkách o všedním životě v Čechách za druhé světové války (mj. *Ďáblem posedlí*, 1946). To bylo také naposledy, co autor bezprostředně reflektoval současnou či aktuální tematiku.

Zároveň však Kaplický od satirické nebo dokumentární tvorby všestranně „konvertoval“ k historickému romanopisectví, které se mu pro dalších pětatřicet roků – roku 1950 se stal v pětapadesáti letech spisovatelem z povolání – stalo uměleckým i životním osudem. Na počátku byla próza *Kraj kalicha* (1945), v níž vytvořil tematickou variantu románu A. Jiráska *Proti všem*. Po ní postupně vznikal autorův obsáhlý cyklus románů (nebo románových kronik) o lidových povstáních ve starších i novějších českých dějinách. V těchto knihách se spisovatel poněkud překvapivě vyhýbal tematice a problematice husitství a zaměřoval se především na sociální bouře v 17. a 18. století.

V letech 1952–1959 pracoval Kaplický na takto tematicky temperované historické románové pentalogii. Patří do ní *Čtveráci* (1952) o selských nepokojích na rodném Táborsku za třicetileté války, *Železná koruna* (1954) o povstání sedláků na Čáslavsku a Frýdlantsku na konci 17. století, *Smrši* (1955) o selské vzpouře 1775 v severovýchodních Čechách, *Rekruti* (1956) o napoleonských válkách; *Zatátá pěst* (1959) byla kronikou méně již časově vzdáleného revolučního roku 1848. Autor do pentalogie promítal svou filozofii historie, v níž vyzvedával úlohu lidových vůdců a pranýřoval dějinné násilí, v knihách z padesátých let minulého věku však mnohdy převládalo ilustrativní pojetí historického žánru.

Svá vrcholná románová díla vytvořil Václav Kaplický v šedesátých letech 20. století. V roce 1963 dokončil historický román *Kladivo na čarodějnice*, o jehož popularitu se zasloužil i dynamický filmový přepis v režii Otakara Vávry. Román je umístěn do končin, jimž se autor vesměs vyhýbal: do severomoravského Šumperku a Velkých Losin; vypráví se tu téměř formou prozaického thrilleru o čarodějnických procesech, jejichž obětí se stalo množství nevinných lidí. Ať si to spisovatel přál či nikoli, jeho vylíčení inkvizitorského řádění na barokní Moravě mohlo být a nepochybně i bylo

čteno a vnímáno jako svérázná paralela s poválečnými, ale i s mnoha pozdějšími zločinnými politickými procesy, kdy o všem rozhodovalo Jeho Veličenstvo Strach.

Na své druhé vrcholné, myšlenkově nejzávažnější, byť čtenářsky méně obdivované knize pracoval Kaplický celá šedesátá léta; až teprve v roce 1969 vydal rozsáhlou „kroniku prvních dvaatřiceti let husitského Tábora“ pod názvem *Táborská republika*. Prozaik v ní líčí a zároveň vykládá, jak zpočátku sílí a poté se s mnoha společenskými, sociálními a náboženskými problémy potýká nadčasová myšlenka sociální spravedlnosti. Ta byla uskutečňována táborskými vojsky a poté obyvateli Tábora, aby se potom nadlouho vytrátila ze scenérie dějin. Spisovatel v této zralé próze rozvíjí své přesvědčení, že tvůrcem dějinných událostí je lid a lidové vrstvy, přičemž se nejednou vynalézavě, poučen moderní dobou, zčásti vrací k jiráskovskému modelu historického románu.

Neměla by však být opomíjena ani tvorba Václava Kaplického z posledního desetiletí jeho života. Ve svých knihách ze sedmdesátých let autor opustil určitou teozovitost svých společenských scénérií a snažil se zaujmout i potěšit dobrodružnými a zároveň dokumentárně podloženými příběhy z českých dějin. Připomenutí si zaslouží například próza z roku 1977, nazvaná *Veliké theatrum* (o popravě českých a německých pánů po bitvě či potyčce u Bílé hory) nebo o něco dříve vydaný románový morytát z jagellonské doby *Škúdice zemský Jiří Kopidlanský* (1976), stejně jako evokace rudolfinského období v románové skladbě *Život alchymistův* (1980). Zřejmě však nikoli náhodou si již při psaní raných historických románů šedesátiletý umělec zvolil jako motto slova z korespondence budoucího císaře Josefa II.: *Vše jde pořád dál; říkají, že chtějí provést změny, ale nedělají nic; tak kdekdo intriguje, ale nikdo nepracuje. Srdce krvácí, když se na to díváš*. Tenkrát, tehdy i teď.

Inovativní čítanky a rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků

Jaroslav Toman

jar.toman@seznam.cz

SCHACHERL, Martin; ŠIMKOVÁ, Ivana; WHITCROFT, Ladislava. *Kamarádi z města rybníků 2. Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti*. Il. VYORAL, Petr. *Metodická příručka k učebnici. Il.* České Budějovice: PF JCU, Základní škola a Gymnázium Vodňany, Centre for Modern Education, s.r.o., 2019.

WHITCROFT, Ladislava. *Kamarádi z města rybníků. Učebnice čtenářské gramotnosti*. Il. VYORAL, Petr. *Metodická příručka k učebnici. Il.* České Budějovice: PF JCU, Základní škola a Gymnázium Vodňany, Centre for Modern Education, s.r.o., 2019.

Obě tyto publikace vznikly jako výstup pilotního projektu Akční výzkum na školách. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod v Jihočeském kraji. Výzkum primárně zaměřený na žáky 3.–6. ročníku, zvláště pak na děti pocházející ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, se uskutečnil na vybraných ZŠ v Českých Budějovicích, ZŠ a G ve Vodňanech. Podílely se na něm Katedra slovanských jazyků a literatur PdF JU v Českých Budějovicích a Centre for Modern Education (CZ). Finanční dotace poskytly Evropské strukturální a investiční fondy Operačního programu výzkum, vývoj, vzdělávání a MŠMT ČR.

Autorský kolektiv si při tvorbě **první učebnice** stanovil cíl vybavit žáky takovými jazykovými, slohovými, literárními a komunikačními kompetencemi, které jim umožní kultivovaně se vyjadřovat, správně a s porozuměním číst, recipovat a interpretovat věkově přiměřené literární druhy a žánry.

Čtenářskou atraktivnost zvyšuje promyšleně komponovaný sled textů, rámovaný příběhem s dětskými hrdiny. Je určena žákům i pedagogům. Učitelská verze je de facto metodickou příručkou, neboť obsahuje navíc řešení úkolů pro školáky, návodné otázky a tipy pro jejich další aktivity při práci s texty. Učebnici je možno výběrově používat ve všech ročnících ZŠ a na nižším stupni víceletých gymnázií. Od učitelů však vyžaduje samostatnost a kreativitu.

V učebnicových lekcích se žáci v přehledném systému seznamují s elementárními základy mateřského jazyka, slohu a literatury. Originální postava vědce – průvodce udržuje s dětmi kontakt i zpětnou vazbu. Její výklad učiva je srozumitelný a poutavý.

Ze slohové látky si osvojují hlavní slohové postupy a útvary: styl umělecký a naučný, věcné sdělení, vyprávění a popis. Jejich definice jsou jednoduché a srozumitelné, aniž rezignují na odbornost. Teoretické poznatky se tu zdařile aplikují v jazykové praxi a v konkrétních životních situacích, např. při psaní zprávy, letáku nebo životopisu. Úkoly za texty neopomíjejí ani systematické opakování gramatického učiva, rozvíjení stylizačních dovedností a obohacování žakovského lexika.

Při práci s texty žáci poznávají specifické znaky poezie a prózy a jejich odlišnosti, hlavní literární druhy – epiku, lyriku a drama, a typické žánry dětské literatury. Poezie

nepatří mezi oblíbenou četbu prepubescentů. Autoři učebnice proto věnují mimořádnou pozornost versologii. Při její prezentaci zdařile uplatňují zábavné a hravé metody a formy práce, jako je řešení zašifrovaných textů, tajenek, rébusů a kvízů.

Chápání literárního pojmosloví je permanentně ověřováno žákovskou interakcí s konkrétními texty, úkoly a otázkami. Jsou podnětem k přemýšlení, k formulaci a odůvodňování názorů nebo k oživení a využití dosavadních poznatků o dílech a autorech školní četby, zlatého fondu české pohádkové tvorby a pověstí, o televizních seriálech pro děti a filmových adaptacích dětské literatury, i přihlédnutím k internetovým zdrojům.

Při práci s uměleckými texty sehrává důležitou roli ilustrace, jež se významně podílí na jejich čtenářské atraktivitě i metodickém účinku. Proto také žáci dostávají nezbytné poučení o ilustrátorech dětských knih.

Metodická příručka tvoří s učebnicí organický celek – v autorských záměrech i koncepci. Nabízí vyučujícím nepřeberné množství výchovně vzdělávacích podnětů k tvůrčí práci. Jako evaluační nástroj mohou použít i její e-learningovou verzi publikovanou na webových stránkách výzkumného projektu.

Předností metodické příručky je vhodný výběr příkladů možného řešení úkolů a akcent na individuální a diferencovaný přístup k žákům. Tipy pro rozšiřující aktivity dětí iniciují zejména jejich vlastní jazykovou, slohovou, literární a myšlenkovou tvořivost. Preferují dramatické ztvárnění textu, evokují jejich představivost a fantazii, cílí na studijní využití časopisů, veřejné knihovny a internetu, nepostrádají ani žádoucí výchovný a humorný aspekt. Věkově neadekvátní, nepřesně stylizovaná nebo didakticky málo nosná zadání a překlepy se v této příručce vyskytují ojediněle.

V seznamu použité literatury dominují osvědčené čítanky, pracovní sešity z českého jazyka a literatury pro 2.–5. ročník ZŠ a zábavné metodické publikace, doplněné umělecky hodnotnými tituly, prioritně určenými čtenářům mladšího školního věku; výjimečně oslovují i předškoláky, pubescenty a adolescenty.

Druhá učebnice a metodická příručka jsou výstupem stejného pilotního projektu jako publikace předchozí. Autorka svou učebnici koncipovala jako postupně se rozvíjející příběh s dětskými hrdiny, jejich kamarády a rodinami, domovem a školou. Situovala ho do jihočeského města Vodňan. Nápaditá beletrizace učebního obsahu s referenčními postavami a věrohodnými příhodami podněcuje čtenářský zájem žáků, umocněný ještě detektivním pátráním, odhalováním záhad i řešením úkolů. Do hlavní dějové linie jsou účelně začleněny nejen běžné žánry dětské četby, nýbrž i tzv. texty užitkové (školní nástěnka, reklama, leták, smlouva ad.), jejichž osvojení přispívá k sociální gramotnosti žáků.

Důležitou funkci plní v učebnici rovněž texty edukativní a didaktické, vesměs spjaté se zvířecí tematikou. Tříbí smysl dětských čtenářů pro zásadní etické hodnoty a utvrzují je ve společensky žádoucích estetických kritériích a postojích. Aktuálně a nekonvenčně vyznívají zvláště texty, které je vedou k odhalování principu nekalých komerčních praktik, figlů, novodobých mediálních reklam či hoaxů.

Úkoly pro žáky za jednotlivými texty (např. rozlišit pravdivé a mylné informace, zdůvodnit vlastní hodnocení, určit příčinu a následek nebo opravit chyby) verifikují především jejich porozumění. Zároveň rozvíjejí i jejich recepční a interpretační dovednosti a literární tvořivost (při postihování hlavní myšlenky, dokončování, předvídaní a komiksovém zpracování příběhu nebo při sestavování osnovy). Významné zastoupení tu mají

úkoly, zpravidla navazující na ukázky naučné, jež směřují ke čtení studijnímu. Při práci s nimi se žáci učí vyhledávat a smysluplně využívat užitečné informační zdroje: webové stránky, moderní časopisy pro děti a mládež nebo veřejnou knihovnu.

Detailně propracovaná *metodická příručka* stanoví pro každou učebnicovou lekci cíle dané Rámcovým učebním programem Základního vzdělávání pro předmět český jazyk a literatura, čtenářské strategie, návodné otázky a tipy pro další práci s texty.

Obecné cíle, jejichž integrujícím činitelem je nácvik uvědomělého čtení, jsou rozvedeny a specifikovány v klíčových kompetencích žáků: komunikačních, občanských, sociálních a personálních, k učení a k řešení problémů. Mezi ně patří především výstižné, souvislé a kultivované vyjadřování slovem a písmem, schopnost argumentované diskuse a kritického myšlení, zvládnutí principů efektivního učení, propojování poznatků z různých vzdělávacích oborů v celek, schopnost empatie, chápání ekologických souvislostí a zodpovědné chování v krizových životních situacích. Klíčové kompetence jsou východiskem pro stanovení konkrétních čtenářských strategií pro práci s různými slohovými postupy, žánry a typy textů: s vyprávěním, popisem, pohádkou, povídkou, básní, bajkou, naučným textem, reklamou, nástěnkou, plakátem, smlouvou, návodem, tabulkou, letákem či webovou stránkou.

Čtenářské strategie jsou zaměřeny zvláště na čtení textů s porozuměním. Náleží k nim identifikace a hodnocení klíčových informací, rozlišování příčin a následků nebo faktů a názorů a v souvislosti s četbou příběhů také hodnocení charakteru literárních postav a situací z hlediska čtenářské empatie, motivace a etiky, vyvození hlavní ideje a osobního poučení.

Metodickou práci vyučujících zefektivňují typy stimulující další aktivity žáků: diskuse o různých tématech, vyhledávání a posuzování informací v textu nebo na internetu podle stanovených kritérií, hra na kritika či spisovatele, dramatizace a vlastní tvorba příběhu aj. Typy umožňují tvůrčí výběr a variabilitu, frontální a skupinovou výuku dětí nebo jejich spolupráci ve dvojicích, při respektování individuálního a diferencovaného přístupu.

Významnou diagnostickou a kontrolní funkci plní v metodické příručce promyšleně a důkladně zpracované hodnoticí listy. Jsou určeny pro individuální práci učitelů s žáky, kteří obtížně zvládají čtení textu s porozuměním. Vztahují se ke třem žánrovým, respektive typologickým kategoriím: beletrii, naučnému a užitkovému textu. Obsahují úkoly ověřující míru uvědomělého čtení s řešení, návody, rady a pokyny vyučujícího a tabulky k jeho průběžným záznamům o úrovni čtenářského výkonu dítěte. Funkčnost metodické příručky byla verifikována v učebním procesu.

Kvalitu obou didaktických pomůcek poněkud snižuje zejména věková nepřiměřenost některých textů a úkolů (buď trivialita, nebo přílišná náročnost, včetně použité terminologie), neodpovídající čtenářským a mentálním kompetencím prepubescentních žáků, nebo nesoulad mezi textovým obsahem a formou. Žádoucí by byla i jejich důslednější jazyková korektura.

Při tvorbě učebnice a metodické příručky autorka čerpala ze současných internetových zdrojů a časopisů pro děti a mládež, z beletristické a naučné literatury, řadu textů citlivě upravila, většinu z nich napsala sama. Spontánní zájem dětských čtenářů nepochybně evokují i komiksové ilustrace nakreslené žáky vybraných základních škol Jihočeského kraje.

Čtenářskou přitažlivost, didaktickou účinnost a přehlednost publikací umocňují výrazné, humorně pojaté ilustrace Petra Vyoral a nekonvenční grafická úprava Hany Vavřinové.

Jan Vodňanský: génius absurdity

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

„S úsměvem idiota a něhou pierota“ (viz píseň Pověz miláčku, to co chceš od života) odešel od nás do absurdního nebo geniálního textař, básník, herec a zpěvák, strojní inženýr a doktor filozofie Jan Vodňanský – pár měsíců před svými osmdesátými narozeninami.¹ Odešel, ale jeho *Čerstvá zvěřstva* (básnická sbírka z roku 2005) a jiné podobné texty plné originálních slovních hříček zůstávají stále s námi.

V roce 1987 pojmenoval podstatu „řeči Vodňanského textů i scénických představení“ Přemysl Rut jako koláž, jež „slučováním neslučitelného míří k zážitku absurdity“. Ta je podle Ruta zdrojem divákova vzrušení. Tento typ absurdní koláže jako by Vodňanský vytvořil, jak sám uvádí, *na posměch krasoduchům primitivně zrýmovaný*.² Na posměch velekýčarům české pseudokultury. Vodňanský sám sebe profiluje jako opak nejrůznějších televizních bavičů. Tuto Vodňanského sebecharakteristiku použil (a parafrázoval) i Jiří Černý na obalu gramofonové desky *S úsměvem idiota* (1971): „Vodňanský je zpěvák naivista. Pěje s kolísavou intonací a zanícením (*Jako jeden z nás, prostě oblečený v režné košili, v prostých tesilových kalhotách. Žádné fidži*).“ Vodňanský se nepotřebuje před svými diváky kýčovitě, estrádně předvádět. Jeho diváci vědí, co jim nabídne. Očekávají vtipný, absurdní doplněk rýmové dvojice. A přesto jsou diváci vždy překvapeni. Proč? Protože Vodňanský je ve své absurdní fantazii o trojskok dále než oni. Uvedme si malý příklad. Doplňte rýmovou dvojici: *Vane vítr z polí...* Pochybuju, že někdo ze čtenářů zvolil Vodňanského groteskní řešení: *Dědeček se holí*.³ Podobných absurdních rýmových dvojic je ve Vodňanského díle ukryto na tisíce.

Vodňanský nebyl jako autor absurdních textů ve své době sám. Sama doba, ve které tvořil, byla absurdní. Už několik let před ním obohatil Václav Havel českou, ba evropskou dramatiku originálními absurdními dramatem nazvaným *Zahradní slavnost*. Hra se již dnes nehraje, ale absurdní hlášky ze hry jsou dodnes živé: *Ten, kdo ví, kde má čmelák žihadlo, tomu nejsou kalhoty nikdy krátký. Nebo si myslíš, že když máš v Berouně maštal, že můžeš tančit s kozou u Podmokel? Nikdy nestřlejš flobertkou do kopřiv*. apod.

Absurdním světem je pro Vodňanského i svět dětský. Je zaplněn převážně rozmanitými zvířátky, je plný zábavného děje, humoru, hravosti. To je patrné již z názvů dětských knih: *Máme doma gorilu; Dejte mi pastelku, nakreslím pejska*. Zkuste doplnit tyto názvy absurdními rýmy a absurdním dějem. Vodňanského řešení je toto: *dělá tousty na grilu, Když bude hodný / Budu ho mít rád / A když se bude Pejškovi stejskat / Nakreslím dva pejsky / Aby si mohli hrát...* Dominantním zvířátkem v tomto absurdním zvěřinci jsou dupající králíci. Jejich text zní takto: *Ptáš se – jak mi dupou králíci / Skvěle – pojd' si poslechnout / Sevřeně / V trojstupu / Obcházejí chalupu / Smělý úsměv na lici / Tak mi dupou králíci // Ptáš se – jak mi dupou králíci / Skvěle – pojd' si poslechnout / Stejný krok / Stejný vous / Každý láskou by tě kous / V očích žár a pevný cíl / Tak mi dupou králíci...* Následuje refrén a překlad do angličtiny, němčiny a ruštiny (u posledních dvou jazyků

¹ Za absurdní lze pokládat i úmrtí J. Vodňanského: podle svědectví jeho syna, fotografa Tomáše, byl právě ve chvíli, kdy měl být očkovan proti covidu-19, shledán pozitivním a do týdne na tuto nemoc zemřel.

² Cit. podle VODŇANSKÝ, J. *Zpívající memoáry aneb Když archiv zakuká*. Praha: Zemědělské nakladatelství Brázda, 1992, s. 107–109.

³ Tamtéž, s. 111.

je překladatel totožný s autorem celého textu). Text lze bezpochyby vnímat ironicky, jako parodii na absurdní socialistický svět: *Bubny zní a srdce buší / Kroky duní v jehličí*. V knize *Hádala se parapleta* z roku 1985 nalezneme text nazvaný ZOO: *V zoologické zahradě / slon se (doplňte groteskní rým) / a pak je mi ochoten / zamávat (doplňte rýmu-jící slovo)*... Tyto dětské knihy (i další, jako *Šlo povídlo na vandr, Kampak chodí labutě*) většinou ilustroval Alois Mikulka, samozřejmě že groteskně či absurdně.⁴

Tento svět bohužel opustila už i většina hlavních spolupracovníků a generačních souputníků J. Vodňanského: ten nejvěrnější, hudebník Petr Skoumal (spolupracující s ním od roku 1964); Táňa Fischerová, Miroslav Štibich či Leoš Suchařípa, kteří s ním rovněž vystupovali v legendárních pořadech v Činoherním klubu;⁵ nebo přátelé z mládí Pavel Šrut a Antonín Brousek, spoluautoři jeho text-appealů z konce 50. let. Úspěšné byly ale i jeho pozdější klubové pořady (z 80. let) s Přemyslem Rutem či Světlanou Nálepkovou.⁶ Vzpomínat na něj budou svědkové jeho statečných občanských postojů (po podpisu Charty 77), z příznivějšího období pak mj. jeho studenti z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy (jimž přednášel hlavně filozofii hry).

Jana Vodňanského si jistě nejlépe připomeneme četbou jeho textů (i těch memoárových), nebo sledováním záznamů představení a pořadů. Jeho prostřednictvím si můžeme otevřít svět svobodné, absurdní fantazie. A vydat se podobně jako povídlo na vandr.

Literatura pro děti a mládež v reflexi anglofonní literární teorie

Ladislava Lederbuchová

Ladled@seznam.cz

SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno – Praha: Host – UČL AV ČR, 2018.

Poté co zanikl časopis *Ladění* (2011) jako nástupce *Zlatého máje*, zmizela nejuživanější platforma odborné reflexe literatury pro děti a mládež (dále LDM). Neutlumila se sice činnost odborníků oboru (připomeňme konference věnované dětské literatuře, které od roku 1995 pravidelně pořádá Pedagogická fakulta TU Liberec, dále opakované konference na Pedagogické fakultě OU Ostrava a sborníky textů z těchto konferencí, i příležitostný sborník Památníku národního písemnictví *Dítě, dějství a literatura*), ale chybí komunikační prostor pro aktuální kritiku a řešení trvalých otázek specifčnosti LDM. Antologie editorky Jany Segi Lukavské, zkušené autorky teoretických i popularizačních prací, rozšiřuje devíti studiemi teoretiků z Anglie, Austrálie, Kanady a Izraele potenciál teoretických úvah o LDM.

⁴ Vodňanského tvorba pro děti je mimořádně rozsáhlá: psal scénáře k televizním i rozhlasovým pohádkám, dětským muzikálům i animovaným filmům; v televizních pořadech pro děti také vystupoval; přispíval do časopisů jako *Mateřídouška*, *Sluníčko*, *Ohníček*.

⁵ *S úsměvem idiota* (premiéra v roce 1969), *Hurá na Bastilu* (1970), *S úsměvem donkichota* (1970). Pamětníci stále uchovávají supraphonské LP desky s „výběrem písní, situačních koláží, říkadel a improvizací“ z těchto představení a při jejich poslechu se stále dobře baví.

⁶ Oba účinkují spolu s Vodňanským a Skoumalem např. v písničkách na CD *Tarantule a jiné nevydané songy* z archivu Jana Vodňanského (Supraphon 2016).

J. Segi Lukavská v *Úvodu* stručně představuje obsah kapitol, v *Doslovu* jednotlivé stati uvádí jak do kontextu dalších prací daného autora, tak do vývoje dobových úvah o LDM v anglofonním světě, a reflektuje i českou teorii LDM za posledních třicet let. Kniha obsahuje stručné medailony autorů a také bibliografii těch jejich textů, které byly pro antologii přeloženy, je vybavena i jmenným rejstříkem. V neposlední řadě se autorka prezentuje jako překladatelka čtyř odborných textů.

Studie jsou editorkou tematicky sdruženy do tří oddílů. První oddíl *Literatura pro děti jako literatura dospělých* komplexně zpochybňuje obsah pojmů dětství a LDM, jak jej dosud chápe většina teoretických prací. Východiskem je teze, že LDM je konstrukt sloužící dospělým, ne dítěti. **K. Lesník-Obersteinová** akcentuje potřebu přehodnocení fenoménu dětství a dětské literatury jako vzájemných komunikantů, zpochybňuje předpoklad, že „existuje něco jako jediný, neměnný, „objektivní“ „dětský čtenář“, a [...] že toto dítě dokážeme poznat“ (s. 22) a zdůrazňuje, že „literatura pro děti“ (s didaktickým záměrem) není totéž co „dětská literatura“, která má úkol „promlouvat k dětským čtenářům díky své zábavnosti a přitažlivosti, a ne předávat primárně didaktické poselství“ (s. 23). Autorka se tak pohybuje v terminologickém kruhu, z něhož česká (československá) teorie LDM už dávno vystoupila. **D. Rudd** rozvíjí závěry předchozí autorky s upozorněním na vlastní konstrukční aktivity dítěte, kterými doplňuje, resp. transformuje autorský konstrukt sebe sama jako čtenáře, čili Rudd upozorňuje na hybriditu významového komplexu obsahu literatury pro děti: „Konstruované dítě jako tabula rasa – „prázdná“ bytost, do níž se společnost snaží vepsat určitou identitu – se stává konstruktivním dítětem, a stejnost je narušena“ (s. 48), tzn., že dítě jako čtenář přetváří autorskou koncepci dítěte a jeho vnímání světa k obrazu svému, z aspektu svých vlastních představ a potřeb.¹

P. Hunt uvažuje o „dětistické“ čtenářské subkultuře a hledá novou perspektivu pohledem dítěte i autora. Dětistická literatura dává přednost dětskému, naivnímu vnímání a hodnocení světa (nejen dětského) před sociálními a estetickými konvencemi dospělých, k nimž se staví kontrastně. Za optimální považuje, aby skrze negaci a kontrast dítě bylo vedeno k poznání kulturních norem světa dospělých. Na příkladu děl R. Dahla ukazuje, jak autorský styl může ve prospěch čtenáře zobrazovat kontroverze dospělého a dětského hodnocení kulturních konvencí: „Dahl definuje akceptovatelně neakceptovatelné, stává se sám součástí regulačního systému, součástí procesu učení“ (s. 62).²

Ve druhém oddílu *Hledání dětského čtenáře* oba autoři – **A. Chambers** a **V. Loweová** – operují s významy implicitního čtenáře. A. Chambers demonstruje obsah pojmu ve složkách kompozice LDM, včetně integrujícího hlediska (dítě jako protagonista) a vyprávěcí pozice (významy vyjadřující spojenectví implicitního autora s dětským čtenářem). V. Loweová na základě pozorování čtenářské (poslechové) aktivity svých dvou dětí (čtyři a pět let) zjistila jejich citové prožívání a intelektovou účast v komunikaci s textem, a polemizuje tak s piagetovským pojetím dítěte, jež schopnost empatie malému dítěti nepřiznává.

Třetí oddíl *Literatura pro děti v interpretacích* obsahuje práce čtyř autorů, které sjednocuje interpretační zájem o klasická díla anglické LDM – např. *Tajná zahrada* F. H. Burnetové, *Alenka v kraji divů* L. Carrola, *Příběhy doktora Dolittle* H. Loftinga.

¹ Otázky dětského aspektu textu a stratifikace jeho čtenářské konkretizace (zvláště podle věku dítěte) byla průběžně řešena v naší teorii LDM (zvláště v Chaloupkových a Kopálových pracích).

² O problematice partnerství autorského subjektu textu a dětského čtenáře psal V. Nezkusil už ve svém *Sporu o specifičnost dětské literatury*.

M. Nikolajevová se na bázi teorie myslí věnuje utváření emocionální gramotnosti dítěte, v němž literatura působí jako zdroj podnětů a kultivace; studie **Z. Shavitové** je věnována ambivalentnímu statusu LDM, která operuje sice jedním adresátem (dítě), ale dvojím implicitním čtenářem (dítě + dospělý), konkrétně pak sleduje proměnu výstavby textu *Alenky* v autorově univalentní adaptaci pro malé děti (*The Nursery Alice*). S jejím textem tematicky souvisí další dva: **R. McGillis** doporučuje různé interpretace textu z aspektu různé čtenářské náročnosti, apeluje na učení dětského čtenáře kritickému čtení, a **P. Nodelman** pomocí teorie fokalizace sleduje významová ohniska textu, v jejichž komunikaci se účastní jak identifikace ve čtení naivním, tak zřetel k jejímu překročení respektující další fokus(y).

Poslední oddíl *Doslovu* tvoří autorská studie *Česká teorie literatury pro děti a mládež po roce 1989*, v níž Segi Lukavská hodnotí vývoj oboru u nás (s nezbytným přihlédnutím k slovenskému přínosu nitranské školy), však bez respektu k jeho existenci a výsledkům před rokem 1989. Upozorňuje na většinovou roli kritiky na úkor teorie, na dobová dominantní témata (obava o deformaci vkusu dětského čtenáře přílivem nehodnotné zahraniční produkce), na nerefléctovanou proměnu čtenářství dětí a mládeže co do změny čtenářských potřeb, též postrádá reflexi komunikace dětí s novými médii a hodnocení účasti dospělých v ní. Připomíná produkci oboru posledních třiceti let (V. Nezkusil, S. Urbanová, J. Toman, N. Siegllová, M. Šubrtová, H. Šmahelová, I. Prázová, K. Homolová...) a konstatuje jeho trvalou krizi: „Porovnáme-li českou reflexi LDM poslední doby se zahraniční praxí, jeví se české myšlení jako poněkud strnulé [...] Dětské čtenářství tedy v literárněvědných reflexích nadále figurují jako poměrně neproblematická, homogenní a snadno popsateľná skupina [jejíž] proměny jsou častěji odhadovány než pozorovány a analyzovány. Inspirace zahraniční teorií LDM by [...] mohla pomoci zahájit diskusi například o představených pojmech a koncepcích ve vztahu k české (respektive československé) tradici“ (s. 265–266).

Antologie obsahuje většinu studií z přelomu století nebo z prvního desetiletí po roce 2000, ale některé texty jsou staré až čtyřicet let (jejich dataci lze zjistit z uvedených bibliografie), výjimkou je práce M. Nikolajevové z roku 2013. A kromě práce V. Loweové (porozování vlastních dvou dětí) není ani jediná studie založena na výzkumu dětského čtenářství, autoři statí dedukují možnou kvalitu dětské komunikace z fungování významů implicitního čtenáře ve vybraných textech LDM a své interpretační úvahy sofistikovaně prezentují formou eseje. Celkově vzato antologie podává obraz o řešení (jehož novost není zaručena změnou terminologie) věčných témat teorie LDM – o specifičnosti literatury a jejího čtenáře, nikoliv však o současné kvalitě anglofonní LDM a současném čtenářství některé ze skupin dětí (sjednocené věkem, úrovní socializace a kulturního prostředí...).

Souhlasím s autorkou, že její antologie by se měla stát předmětem diskuse, a to právě ve vztahu k československé tradici teorie LDM. Že hodnotící pohled do minulosti zastavila u politického mezníku roku 1989 lze pochopit z mnoha důvodů, ne však tehdy, chcem-li dohlédnout na transformovatelné základy oboru, o němž tvrdí, že ustrnul. Ve stručnosti připomenou několik osobností a pár vybraných titulů jejich výzkumných prací, které vznikaly paralelně s texty ze 70. a 80. let 20. století prezentovanými v antologii a tvoří jim důstojný pendant (dle mého soudu je v mnohém předčít): Chaloupka, O. *Horizonty čtenářství* (1971) – o pubescentním čtenářství, o vztahu lineárního a strukturního čtení a otázkách čtenářské identifikace; *Rozvoj dětského čtenářství* (1982) – o předškolním,

prepubescentním a pubescentním čtenářství. Chaloupka, O.; Nezkusil, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I, II, III* (1973, 1976, 1979). Nezkusil, V. *Spor o specifčnost dětské literatury* (1971) – o antropologické konstantě dítěte, dětském aspektu textu, o implicitním čtenáři a implicitním autorovi *Studie z poetiky literatury pro děti a mládež* (1983). Macurová, A. *Ztvárnění komunikačních faktorů v jazykových projevech* (1977) – nejen o ambivalentnosti Defoeova Robinsona Crusoe ve srovnání originálu a adaptace pro děti. Smetáček, V. a další., *Predikční model dětského čtenáře* (1985). Tento historický exkurs nepovažují za zbytečný, neboť právě jmenované práce založily tradici, dá se říci „školu“, v níž pokračovali svými výzkumy další badatelé.

Antologie *Dítěti vstříc* má kvalitu pečlivě připravené odborné publikace, vhodné jako studijní literatura pro učitele mateřských a základních škol a studenty učitelství MŠ, 1. stupně ZŠ a učitelství českého jazyka a literatury. Jistě ji vítají vědečtí pracovníci oboru pro možnost vhledu do minulého i současného stavu zahraniční teorie LDM, jak se jeví v citovaných pracích anglofonních autorů, a pro žádoucí diskusi o předmětu a metodách dalšího výzkumu.

Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy

Adéla Štěpánková, PdF UP v Olomouci

adela.stepankova01@upol.cz

SLADOVÁ, Jana a kol. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

Kolektiv autorů z katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci přispěl svou monografií nazvanou *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy* k výzkumu aktuální problematiky utváření systému hodnot dětí a mládeže. Tato publikace vychází z bádání týmu odborníků, kteří sledují současnou českou i zahraniční intencionální literaturu určenou čtenářům z řad dětí a mládeže. Knihu vydalo nakladatelství Univerzity Palackého v Olomouci a je dostupná v tištěné i elektronické verzi.

Monografie obsahuje čtyři kapitoly. Značná pozornost je zaměřena na analýzu beletristických děl z oblastí české a světové literatury pro děti a mládež napsaných po roce 1989. Autorkou první a druhé kapitoly je **J. Sladová**. Ve svém příspěvku *Potenciál literatury pro děti a mládež v rozvoji axiologického systému jejich čtenářů* upozorňuje na proměny, problémy a ohrožení současné společnosti, dotýká se také tematiky rodiny a s ní související výchovy. Představuje axiologii jako samostatnou filozofickou disciplínu zabývající se teorií hodnot a dále se věnuje například osobnostní a sociální výchově, etické výchově, komunikaci a literární komunikaci.

Druhá kapitola nese název *Příběh s mladým hrdinou v současné české literatuře pro děti a mládež v kontextu osobnostní a sociální výchovy*. Upozorňuje na skutečnost, že „literární obraz může dítěti zprostředkovat události, které jsou pro ně podnětem k zamýšlení i ke konkrétní aktivitě, je schopen nabídnout životní příklady a vzory, s nimiž

se lze identifikovat“ (str. 27). Autorka konstatuje, že prózy s dětským a dospívajícím hrdinou se často zabývají společensky aktuálními tématy, ke kterým po roce 1989 patří například neúplná a nefunkční rodina. V kapitole podrobně představuje a analyzuje šest konkrétních českých knižních titulů z literatury pro děti a mládež, například dílo Ivy Procházkové *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* a Hany Bořkovicové *Jdi pryč*. Z knih hojně cituje. Autorům všech analyzovaných knih jsou v poznámkách pod čarou věnovány výstižné medailony. Za další téma aktuální po roce 1989 považuje autorka jinakost. Označuje tak například handicap, příslušnost k jiné rase, etnické skupině či národnosti. V souvislosti s danou tematikou charakterizuje další tři beletristické tituly, kupříkladu knihu *Dračí polévka* od Aleny Ježkové.

Autorkami třetí kapitoly *Tematika jinakosti v současné příběhové próze s dětským a dospívajícím hrdinou* jsou **J. Kusá** a **V. Řeřichová**. Za cíl svého příspěvku si kladou přiblížit též zajímavá díla s tematikou jinakosti, ať už kulturní, fyzickou či psychickou nebo v podobě outsiderství. Autorky představují a analyzují osm knižních titulů zahraniční produkce, seznamují i se spisovateli. Jedná se například o anglického autora Willa Davise a jeho knihu *Polibte si!* nebo o německého autora Wolfganga Herrndorfa a jeho román *Čik*. Autorky uvádějí, že „současná literatura pro děti a mládež, a zejména příběhová próza s dětským hrdinou, tradičně plní funkci estetickou, informativní a formativní, přímo odráží povahu společnosti a života dnešních dětí, věnuje se aktuálním a naléhavým tématům a může se tak značně podílet na optimálním rozvoji čtenářovy osobnosti a usnadnit průběh socializačního procesu“ (s. 65).

Tvůrcem čtvrté kapitoly pojmenované *Humorem k hodnotám a osobnostnímu rozvoji mladého čtenáře* je **D. Jakubíček**. Autor pojednává o humoru v literatuře pro děti a mládež v souvislosti se systémem hodnot. Humorum přisuzuje významnou funkci v průběhu rozvoje osobnosti a v sociální výchově žáků. Opět se věnuje konkrétním literárním textům, zaměřuje se například na literární typ tzv. „roštáka“, který do svého díla zařadili například Miloslav Švandrlík nebo Sue Townsendová, a společně s ním sleduje pojem hodnoty.

Publikace je určena odborné veřejnosti včetně učitelů českého jazyka a literatury. Může jim posloužit jako inspirace pro výběr textů do hodin literární výchovy či jako doporučení pro výběr samostatné žákovské četby. S pomocí beletristických titulů představených v monografii je rovněž možné naplňovat cíle průřezového tématu osobnosti a sociální výchova, který definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Oznamujeme čtenářům, že časopis postupně buduje archiv starších ročníků, který je dostupný na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Redakce ČJL

Co vše publikace nabízí?

- ▶ úlohy k procvičení všech částí maturitní zkoušky
- ▶ řešení a výsledky k jednotlivým úlohám
- ▶ ukázková zadání a záznamové archy maturitní zkoušky

+ NAVÍC unikátní propojení s online procvičováním ZDARMA na www.skolasnadhledem.cz!

Balíček tří titulů za 649 Kč



www.fraus.cz

From the contents

47 th Year of the Czech Language Olympics or First Time Online <i>Ladislav Janovec, Kateřina Rysová</i>	1
Do Not Dare to Come up with <i>Povídky malostranské</i> ever again! On the Profile of Neruda's Narrator <i>Alice Jedličková</i>	6
Word-formation not only but also as a Game <i>Ivana Bozděchová</i>	13
The critical points of identifying sentence parts <i>Robert Adam</i>	20
Creative Writing as a Part of Teaching Literature at Secondary Vocational Schools <i>Pavlna Vočková, Jaroslav Vala</i>	25
Motýl's Variation in Vančura's Style <i>Erik Gilk</i>	31
Nominative Plural of Masculine Animate Nouns <i>Ivana Svobodová</i>	35

PRACOVNÍ SEŠITY KE KAŽDÉ UČEBNICI? ANO, MÁME. S NADHLEDEM!



- jsou **univerzální**, tj. využitelné k jakékoliv učebnici daného předmětu a ročníku
- jsou **hybridní** – prostřednictvím kódů přináší rozšiřující **online procvičování ZDARMA** s okamžitou zpětnou vazbou na www.skolasnahledem.cz
- **zdokonalují žáky v digitálních kompetencích**

pracovní sešit

2v1

online cvičení

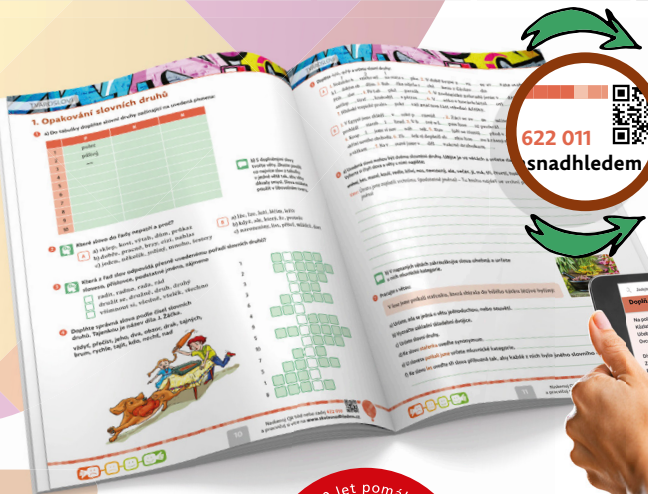
QR



Vyzkoušejte!



623 048
Český jazyk 7



Přepište kód nebo naskenujte QR z pracovního sešitu.

Procvičujte a okamžitě získajte výsledky.



Již 30 let pomáháme

30

českému vzdělávání



www.fraus.cz/hybrid
www.skolasnahledem.cz