

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

3
2022–2023

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.,
doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.,
PhDr. Květa Rysová, Ph.D.,
Mgr. Josef Soukal,
PhDr. Ivana Svobodová,
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.,
prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,
doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,
doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.†

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@kcej.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 65 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 1. 2023.

sazba: Olga Kuchtová

Vytisknuto v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem
vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2023

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**

Rekonstrukce vícejazyčnosti a historických jazykových kontaktů v Rakousku a habsburské monarchii	
<i>Stefan Michael Newerkla</i>	105
Stefanu Michaelu Newerklovi srdečně	
<i>Karel Šebesta</i>	110
Regionální literatura v literární výchově.	
Príspevek do diskuse	
<i>Ladislava Lederbuchová</i>	111
Prostor pro digitální hry ve výuce literatury	
<i>Michal Čuřín</i>	118
Čeští spisovatelé 20. století z pohledu	
Vladislava Vančury	
<i>Jiří Poláček</i>	125
Atributy češtiny	
<i>Milan Hrdlička</i>	131
Didaktický potenciál díla Brundibár	
<i>Milan Mašát</i>	136

Z nové umělecké literatury

„Zpíváš, jako bys plakala“ Zuzany Kultánové	
v kontextu současné české prózy	
<i>Andrea Králiková</i>	139

Jazyková poradna

Droní, nebo dronní, nebo dronový?	
<i>Ivana Svobodová</i>	144

Rozhledy

Pokorné loučení Viktora Viktor	
<i>Jiří Novotný</i>	146
Mezinárodní konference Česko: Čeština	
a ostatní jazyky	
<i>Kateřina Šichová</i>	148
Z literární galerie: A. C. Nor	
<i>Vladimír Novotný</i>	150

Recenze

Míšení žánrů, stylů a diskurzů v internetové komunikaci	
<i>Jana Vaňková</i>	152
Prosvícení temna v záslužné publikaci	
Ivany Čornejové	
<i>Bohuslav Hoffmann</i>	155

Rekonstrukce vícejazyčnosti a historických jazykových kontaktů v Rakousku a habsburské monarchii

Stefan Michael Newerkla, Univerzita Vídeň

stefan.newerkla@univie.ac.at

Klíčová slova: historický jazykový kontakt, vícejazyčnost, čeština, němčina v Rakousku, metodologie, rekonstrukce, historická sociolingvistika

Key words: historical language contact, multilingualism, Czech and German in Austria, methodology, reconstruction, historical sociolinguistics

Reconstructing Multilingualism and Historical Language Contact in Austria and the Habsburg Monarchy

Czech and other Slavic languages have had a considerable influence on Austrian German and the attitudes towards multilingualism in Austria. With regard to the multilingual setting in the Habsburg state and its repercussions until today, this article outlines some basic assumptions, the methodological toolkit as well as the main general findings of our research efforts during the past few years.

Vzhledem k dlouhé historii vzájemných jazykových kontaktů měly slovanské jazyky značný vliv nejen na němčinu v Rakousku a v habsburském státě, ale též na postoj obyvatelstva k vícejazyčnosti. V následujícím článku popisujeme některá základní východiska, metodologický instrumentář a také hlavní obecná zjištění našeho současného výzkumu v této oblasti.

V současném Rakousku existuje sedm oficiálně uznaných menšinových jazyků, jde o šest jazyků tzv. autochtonních etnických skupin chráněných zákonem o etnických skupinách (čeština, hradišťanská chorvatština, maďarština, romština, slovenština a slovinština), a dále rakouský znakový jazyk. Dvacáté století však přineslo výrazné změny, pokud jde o společenské podmínky pro tyto menšinové skupiny. Zatímco například vliv českých a slovenských mluvčích klesal, jiné jazyky získávaly na významu – zejména srbština, chorvatština a bosenština, turečtina a také polština. Zdaleka nejpočetnějšími menšinovými skupinami v Rakousku jsou v současnosti migranti z Německa, Turecka a bývalé Jugoslávie, následovaní migranti z Rumunska, Polska a Maďarska. V této souvislosti je třeba zmínit, že největší podíl migrantů najdeme ve Vídni a jiných městských aglomeracích Rakouska, nikoliv přímo v příhraničních regionech. Metropolitní oblast Vídně jako hlavní kontaktní zóna je navíc stále ovlivňována jazyky, jimiž se mluvilo v habsburské monarchii. (Newerkla 2010/11). Celý region lze chápat jako ohnisko areálu jazykového kontaktu v rámci širšího středoevropského prostoru (viz Newerkla 2002/03 a 2007).

V dlouhodobém výzkumném záměru podporovaném rakouským grantovým fondem pro vědu FWF (F 60-G23) vycházely moje spolupracovnice Agnes Kimová,

Katharina Prochazková a Maria Schinková pod mým vedením z předpokladu, že společenská i individuální vícejazyčnost v habsburské říši zanechala v několika ohledech stopy v (konstruované) společenské i individuální jednojazyčnosti druhé Rakouské republiky (od roku 1955). Na jedné straně formovala zacházení s vícejazyčností a postoje k ní, na druhé straně vedla ke kontaktním jevům na všech jazykových rovinách, které odlišují němčinu v Rakousku od jejích variet v jiných zemích. V této souvislosti je jedním z hlavních cílů výzkumu poskytnout historicky podložené poznání funkčních a metajazykových dimenzí němčiny ve vícejazyčném habsburském státě a srovnat výsledky se situací v současném Rakousku. Zvláštní zájem je věnován i politickému diskursu týkajícímu se jazykové rozmanitosti v Rakousku a její vnímání rakouskými mluvčími.

Z metodologického hlediska jsme jako hlavní analytický nástroj použili kombinaci dvou osvědčených přístupů, abychom se vypořádali se známými výzvami historické sociolingvistiky, jako je její mezioborová povaha na pomezí jazykových a sociálních dějin nebo problém fragmentárnosti dat (Kim, Prochazka 2019):

a) tzv. scénářový přístup (angl. *scenario approach*) – scénář jazykového kontaktu je podle Muyskeny (2010, s. 267) organizovaný způsob, jakým vícejazyční mluvčí v určitém sociálním prostředí nakládají s různými jazyky ve svém repertoáru. Tento přístup umožňuje odhadnout, k jakým kontaktním jevům v kontextu individuální vícejazyčnosti s největší pravděpodobností dojde. Vychází tedy z vícejazyčného jedince a vyvozuje z jeho chování závěry o jazykové komunitě a možných změnách jazykového systému,

b) tzv. doménově specifický přístup (angl. *domain-specific approach*) – je vhodným analytickým nástrojem pro popis obvyklých vzorců volby jazyka ve vícejazyčných společnostech (viz Rindler Schjerve, 1996). Je obzvláště užitečný pro popis historických kontaktních scénářů, protože umožňuje na základě dostupných údajů vyvozovat závěry o tom, kdo, kdy a kde mohl používat který jazyk. Tento přístup předpokládá, že společenská vícejazyčnost je diglosní či spíše multiglosní, tj. že volba jazyka není libovolná, ale funkčně organizovaná. Proto abstrahuje tzv. domény užívání jazyka z konkrétního sociálního prostředí, jako je škola, úřad nebo rodina. Tyto domény vycházejí ze společenské nadstavby a odrážejí ji, a tak umožňují nejen popsat konkrétní užívání jazyka ve vícejazyčných společnostech, ale také ho zobecnit a do jisté míry předvídat.

Konkrétně jsme se zaměřili na rekonstrukci scénářů jazykových kontaktů kombinací dat z kvantitativních a kvalitativních zdrojů, abychom shromáždili sociolingvistické informace potřebné pro posouzení věrohodnosti kontaktních vysvětlení jazykových rysů. Kromě toho jsme se zaměřili na komplexní popis ucelených regionů v delším časovém období, například od roku 1867, kdy byl uzavřen rakousko-uherský kompromis, do rozpadu monarchie v roce 1918. Kvantitativními analýzami jsme nejdříve identifikovali zajímavá místa jazykového kontaktu. Ta byla následně podrobena hloubkovému zkoumání a doplněna kvalitativními informacemi a analýzami. K tomuto účelu byly použity tři hlavní zdroje dat: údaje ze sčítání lidu,

tzv. Wenkerovy dotazníky (pro svůj *Atlas německých nářečí* vypracoval Georg Wenker v 70. letech 19. století dotazník složený z celkem 42 vět, které měli jeho informanti přeložit ze spisovné formy jazyka do svého místního dialektu) a tehdy povinné výroční zprávy škol (tzv. *Schulprogramme*). Tyto prameny poskytují jak kvantitativní, tak kvalitativní údaje a zároveň představují kombinaci objektivních a postojových dat. Abychom kompenzovali potenciální nespolehlivost dat ze sčítání lidu, začlenili jsme do našeho výzkumného korpusu také další písemné historické prameny (např. učebnice, farní zprávy atd.), využili jsme reanalýzy existujících dat, diskursní analýzy úředních dokumentů, dobových časopisů a novin, ale také jsme využili nové matematické modely k emulaci proměn užívání jazyka v menšinových konstelacích.

Naš výzkum se zaměřil především na tři **různé geografické oblasti a jazykové kontaktní zóny na území bývalého Rakouska-Uherska** – 1. česko-německou na jižní Moravě (včetně Brna) a v Dolních Rakousích (tehdy ještě včetně Vídně), 2. slovinsko-německou v Korutanech a 3. německo-maďarskou v jižním Maďarsku.

1. Volba **jižní Moravy** byla motivována několika faktory. Na rozdíl od sousedních Čech je situace na Moravě srovnatelně méně prozkoumaná. Tento region má navíc značný význam pro vliv slovanských jazyků na východorakouskou varietu němčiny. Značná část lidí narozených na jižní Moravě později pobývala ve Vídni (v roce 1910 zhruba 10 %). Navíc se lidé moravského původu často a rychle asimilovali. Studium jazykových poměrů na jižní Moravě je tedy pro pochopení jazykové situace ve Vídni prvořadé, neboť poskytuje sociolingvistické pozadí jazykového kontaktu ve Vídni. Kromě toho jsme brali v úvahu celý úsek mezi Vídni a Brnem, zahrnující jak Dolní Rakousy, tak hlavní město Moravy.

Výsledky pro jižní Moravu podporují hypotézy z historiografických publikací, které charakterizují Moravu obecně a jižní Moravu zvláště jako silně vícejazyčnou až do konce druhé světové války. Jižní Morava vykazovala dlouhodobě stabilní dvoj-jazyčnost v různých odstínech s místními doménovými zvyklostmi. Studie však také ukazují, že koncem 19. století se tento region stal bojištěm o jazyk. Naše výsledky navíc naznačují, že i severní část Dolního Rakouska byla utvářena bilingvismem v různých, lokálně determinovaných podobách. Analýza výročních zpráv všech čtyř brněnských gymnázií (dvou německých a dvou českých) v letech 1868–1918 ukázala, že podíl vícejazyčných studentů (v obou korunních zemských jazycích) se zvyšoval – z počátečních 60 % na přibližně 80 % ve školním roce 1913–1914 (viz Schinko, 2019). Nárůst vícejazyčnosti byl a je způsoben především nárůstem počtu studentů navštěvujících výuku v druhém jazyce. Mateřský jazyk studentů se však v průběhu času sjednocoval s vyučovacím jazykem. Na konci období navštěvovali česká gymnázia výhradně čeští studenti a jen málo českých studentů navštěvovalo německá gymnázia. V oblasti vzdělávání různí aktéři jasně rozlišovali mezi běžnou a elitní vícejazyčností. Zatímco pro obyčejné lidi byla (raná) jednojazyčnost považována za žádoucí, elity vyžadovaly vícejazyčné kompetence pro svou kariéru a posílení mocenského postavení své národnosti.

2. Druhou výzkumnou oblastí byly **Korutany** a jejich jazykový kontakt mezi slovinštinou a jihobavorskými varietami, kterými se v Korutanech mluví. Tuto korunní zemi jsme si vybrali proto, abychom mohli porovnat lokální procesy v různých částech habsburského státu a identifikovat polycentrický vývoj. Poskytovala také protipól k češtině v tom, že se v ní vyskytoval jiný slovanský jazyk.

V případě Korutan se výzkum zaměřil na specifický scénář jazykového kontaktu, a to na jazykový posun. Za tímto účelem byla vyvinuta nová metoda. V souladu s cílem popsat delší časové období a identifikovat místa dalšího zájmu bylo k popisu posunu ze slovinštiny do němčiny použito matematické modelování založené na metodách z fyziky (Prochazka, 2019). Pro testování modelu byla použita data ze sčítání lidu a další údaje o jazyce farnosti a školy. To umožnilo identifikovat konkrétní faktory ovlivňující jazykový posun a kvantifikovat jejich vliv a následně rekonstruovat jazykový posun v Korutanech pro dvě období (1880–1910 a 1971–2001). Výsledky zdůraznily potřebu kritické interpretace dat ze sčítání lidu. V Korutanech byla jako nejdůležitější faktor pro udržení jazyka v obecném měřítku identifikována interakce s lidmi, kteří hovořili stejným jazykem nejen na místě vlastního osídlení, ale také v okolních vesnicích. Základní model byl rozšířen o měření vlivu dalších místních faktorů, hlavně šlo o existenci dvojjazyčných škol, jazyk farnosti a typ osídlení. Nezdálo se, že by dvojjazyčné školy a jazyk farnosti měly znatelný vliv. Ve skutečnosti měly dvojjazyčné nebo tzv. utrakvistické školy mírně negativní vliv na udržení slovinštiny. Takový výsledek lze považovat za náznak toho, že utrakvistické školy ve skutečnosti sloužily k poněmčení obyvatelstva. Rozdíl byl zjištěn ve venkovských a městských oblastech. V hlavním městě Celovec (něm. Klagenfurt) klesal počet slovinsky mluvících obyvatel v prvním období (1880–1910) rychleji než jinde v Korutanech. To znamená, že přestěhování do většího městského centra zvýšilo šanci vzdát se menšinového jazyka ve prospěch jazyka většinového. Zajímavý vývoj nastal ve druhém časovém období (1971–2001), kdy počet mluvčích slovinštiny v Celovci klesal pomaleji než jinde, a dokonce se procentuálně i absolutně zvyšoval, což souvisí se zvýšeným sebevědomím a uvědomělou národní identifikací ve smíšeném městském prostředí.

3. Třetí ohnisková oblast, **jižní Uhry** s jazykovým kontaktem mezi místní němčinou a maďarštinou, se na rozdíl od Korutan a Moravy nacházela v uherské části Rakouska-Uherska. To umožnilo srovnávací studium, které ukázalo, jak se dvě odlišné jazykové politiky používané rakouskou a uherskou částí říše odrážely ve scénářích jazykových změn. I zde jsme se zaměřili na specifický scénář jazykového kontaktu a model vytvořený pro situaci v Korutanech aplikovali na přechod z němčiny na maďarštinu v jižním Maďarsku. K testování byla opět použita data ze sčítání lidu, v tomto případě pro časové období 1880–1930. Korutanský model se však neukázal jako vhodný, a to z několika důvodů. Za prvé, korutanské vesnice byly menší a blíže u sebe, zatímco v Maďarsku byly větší a nacházely se dále od sebe, což vedlo k odlišným interakčním vzorcům. Za druhé je v maďarských datech migrace patrná ve větší míře než v korutanských, takže by pro změny v počtu obyvatel byl zapotřebí

komplexnější model. Za třetí mohou hrát roli rozdíly v datovém materiálu – rakouské sčítání lidu se ptalo na obcovací řeč (něm. *Umgangssprache*), maďarské na mateřský jazyk (maď. *anyanyelv*), a proto je třeba je popsat odlišně.

Shrňme si tedy na závěr: Vícejazyčnost v habsburském státě zahrnovala a v Rakousku stále zahrnuje individuální i společenskou mnohojazyčnost. V závislosti na místní hegemonické a jazykové konstelaci (např. s němčinou jako většinovým jazykem, menšinovým jazykem nebo jen dynastickým jazykem) vedla v monarchii k různým formám diglosie nebo dokonce polyglosie specifickým pro každou korunní zemi. Status, funkčnost a strukturní heterogenita němčiny v habsburském státě se tak utvářely v závislosti na demografických, právních a historických podmínkách panujících v různých centrech korunních zemí. Kombinací makro- a mikrosociolingvistických přístupů můžeme získat cenný vhled do vzájemného působení oficiálně nařízených jazykových předpisů a neoficiální vícejazyčné praxe v oblasti správy, soudnictví a školství a také odhalit vliv historické vícejazyčnosti na jazykovou strukturu němčiny v Rakousku.

Právě srovnání historického sociolingvistického výzkumu se synchronním sociolingvistickým výzkumem představuje přidanou hodnotu, která doposud nebyla plně využita. Má potenciál umožnit hlubší pochopení probíhajících jazykových procesů ve složitých vícejazyčných společnostech. Analýzou současného užívání jazyka na jeho historickém pozadí můžeme například osvětlit, jak v kontextu ostatních jazyků byla a je určitá varieta jazyka užívána a zhodnocována jako nástroj sociální interakce a jako referenční bod kulturní konstrukce. Kromě toho můžeme odhalit, jakým způsobem různé etnické skupiny zažívaly užívání určitých jazyků a jejich variet – zprostředkovaných mnohočetnou jazykově-kulturní praxí – ve svém každodenním životě a jak ji zažívají dnes. V neposlední řadě tak můžeme dospět k lepšímu pochopení toho, jaký vliv měla historická vícejazyčnost na doménově specifickou komunikaci a jazykové postoje nejen v minulosti, ale i dnes.

Literatura

- KIM, A., PROCHAZKA, K. Slawisch und Deutsch in Österreich. Methodische Ansätze zur Rekonstruktion historischen Sprachkontakts und seiner Einflüsse auf das Deutsche in Österreich. *Wiener Slavistisches Jahrbuch, Neue Folge*, roč. 7, 2019, s. 1–27.
- MUYSKEN, P. Scenarios for Language Contact. In Hickey, R. (ed.). *The Handbook of Language Contact*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010, s. 265–281.
- NEWERKLA, S. M. Čeština v monarchii a středoevropský jazykový areál. *ČJL*, 53, 2002–2003, s. 61–68.
- NEWERKLA, S. M. Areály jazykového kontaktu ve střední Evropě a německo-český mikroareál ve východním Rakousku. *Slovo a slovesnost*, 68, 2007, s. 271–286.
- NEWERKLA, S. M. Vliv češtiny a slovenštiny na němčinu ve východním Rakousku. *ČJL*, 61, 2010–2011, s. 105–112.
- PROCHAZKA, K. Sprachwechsel in Südkärnten: Quantitative Beschreibung und Modellierung als Diffusionsprozess. In Bülow, L.; Fischer, A. K.; Herbert, K. (eds.). *Dimensionen des sprachlichen Raumes. Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Berlin: Peter Lang, 2019, s. 165–186.

RINDLER SCHJERVE, R. Domänenuntersuchungen. In Goebel, H.; aj. (eds.). *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996, s. 796–804.

SCHINKO, M. *Sprachliche Zugehörigkeit und Sprachkompetenz an den Brünner Gymnasien 1867–1918*. Wien: Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, 2019, s. 189.

Stefanu Michaelu Newerklovi srdečně

Karel Šebesta, FF UK v Praze

Karel.Sebesta@ff.cuni.cz

Nebývá zvykem, aby náš časopis připomínal životní výročí autorů, kteří ještě nedosáhli 60 let věku. Tentokrát si dovolíme učinit drobnou výjimku a článek S. M. Newerkly uvést alespoň velmi stručným připomenutím jeho zásadních vkladů do studia bohemistiky, zajímavých i pro naše čtenáře. Úkol to není snadný. Badatelské zájmy Stefana M. Newerkly, profesora západoslovanské jazykovědy na Vídeňské univerzitě a ředitele tamní slavistiky, mají pozoruhodně široké tematické rozpětí a jeho přínos pro rozvoj bohemistiky a rakousko-české spolupráce je naprosto mimořádný. (Proto byl také v roce 2017 Akademií věd ČR vyznamenán čestnou medailí Josefa Dobrovského za zásluhu ve filologických a filosofických vědách.)

Pokud bych měl vybrat jen dvě z jeho prací a myslet přitom také na naše češtináře, kteří by jich mohli využít, pak by tou první bylo nepochybně jeho mimořádně cenné dílo o lexikálních přejímkách z němčiny. Tato práce přináší více než 3 500 hesel zpracovávajících více než 15 000 dokladů a mapuje působení němčiny (resp. germánštiny či gótštiny) na češtinu od nejstarších dob – v prvních fázích jsou to přejímky ještě do praslovanské slovní zásoby – do konce 19. století. Jde o dílo nedocenitelné a naprosto unikátní; skvělá je možnost stáhnout si je v e-verzi.¹ K tématům z oblasti jazykových a kulturních kontaktů česko-německo-slovensko-maďarských, v pohledu synchronním i diachronním, se ovšem vztahuje i řada dalších Newerklových prací, jde o dominantní oblast jeho zájmu, a mnohé z nich byly publikovány česky.

Druhou prací, rovněž zajímavou pro učitele, a nejen češtináře, by zřejmě byla Newerklova monografie o diglosii a jazykové vzdělávací politice v českých zemích od poloviny 18. století do roku 1918, vynikající příklad užití historické sociolingvistiky v nám blízkém tematickém okruhu.² Také této tematicce, tedy multilingvnosti

¹ *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2004, 2., přeprac. vydání 2011. [online] Dostupné z <<https://usolar.univie.ac.at/detail/o:958647>>. S. M. Newerkla se ovšem zabývá i vlivem opačným – srov. např. Dědictví Rakousko-Uherska v jazyce našich sousedů: Stopy češtiny ve vídeňské němčině. *Geografické rozhledy*, 23/5, 2014, s. 5–7.

² *Intendierete und tatsächliche Sprachwirklichkeit in Böhmen. Diglossie im Schulwesen der böhmischen Kronländer 1740–1918*. Wien: WUV Universitätsverlag, 1999, s. 372. Česky např.: Odvrácená tvář habsburských jazykových zákonů v Čechách. *Čeština doma a ve světě*, VIII-4/2000, s. 233–253; Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách. *Bohemistika*, III/1, 2003, s. 1–32.

středoevropského areálu v době trvání habsburské monarchie, věnoval S. M. Newerkla i řadu dalších prací, opět jsou mnohé z nich dostupné v češtině.³

Mohli a měli bychom připomenout ještě řadu jeho děl – k podílu vídeňských bohemistů na českém národním obrození, k historii vídeňské bohemistiky obecně, k českým kulturním dějinám atd. To vše si musíme s lítostí schovat do roku 2032.

S. Newerkla je skutečně velmi důstojným pokračovatelem úctyhodné tradice vídeňské bohemistiky a představuje osobnost výjimečnou, odborně i charakterově a lidsky. Jsme rádi, že mu můžeme k padesátinám popřát hodně štěstí, elánu a dobrých nápadů.

Regionální literatura v literární výchově Příspěvek do diskuse

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Klíčová slova: regionální literatura, regionální autor, místo kulturní paměti, lokální pověst, funkce regionální literatury v literární výchově, lokální patriotismus

Key words: regional literature, regional author, places of historical and cultural interest, local legend, function of regional literature in teaching literature, local patriotism

Regional Literature in Teaching Literature Contribution to a discussion

Regional literature is a specific artistic creation – the art sui generis, capable of forming positive emotional attitudes to their home. The authors of this article acquaint the reader with possibilities how to explore regional literature in literature lessons, especially at primary schools. They also value the role of regional literature in the process of forming cultural memory of the students and their local patriotism.

Ve čtvrtém čísle minulého ročníku časopisu *Český jazyk a literatura* vyšel podnětný článek M. Čechové Regionální problematika ve vyučování (s. 174–178), jež autorka směřovala k regionalismu v jazykové, slohové a komunikační výchově v předmětu český jazyk. V našem příspěvku do diskuse na dané téma chceme probrat uvedenou problematiku v literární výchově, především na škole základní.

Co je regionalismus v literatuře

Úvaha o regionalismu v umělecké literatuře naráží na řadu otázek (např. co dělá umělecké centrum centrem a čím jsou ve vztahu k němu regiony), jejichž důsledné řešení však teď není naším aktuálním úkolem.

³ Z český dostupných prací srov. např.: Areály jazykového kontaktu ve střední Evropě a německo-český mikroareál ve východním Rakousku. *Slovo a slovesnost*, 68, 2007, s. 271–286; Rozmanitost jazyků a kultur v Rakousku-Uhersku a jejich konvergenční tendence. In Pospíšil, I.; Moser, M. (eds.). *Comparative Cultural Studies in Central Europe*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2004, s. 11–42; Čeština v monarchii a středo-evropský jazykový areál. *Český jazyk a literatura*, 53/2, 2002/03, s. 61–68; Středo-evropský jazykový areál a rakouská monarchie. In Krausová, A.; Slezáková, M.; Svobodová, Z. (eds.). *Setkání s češtinou. Sborník z konference Setkání s češtinou konané v Praze 6.–7. září 2001*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 2002, s. 72–87.

Chceme-li mluvit o regionálním literárním autoru, regionální či lokální látce a tématu jeho díla ve vztahu ke školní literární výchově, je třeba mít primárně na mysli specifčnost takové literatury. Co je regionální literatura? Kdo je regionální autor? Literárněteoretické slovníky heslo regionální literatura uvádějí, ale vykládají různě. Ve *Slovníku literární teorie* se píše, že jsou to „všechna literární díla, v nichž se výrazným způsobem obráží autorův vztah k určitému kraji, k jeho zvláštnostem společenským [...] i přírodní osobitosti“, ale také, že je to literatura, „která slouží specifickým kulturním potřebám určité krajové oblasti a spoluutváří místní kulturní život“ (srov. Vlašín aj., 1977, s. 317). Jinde se do významu pojmu přidává i dílo autorů rodáků, „i když působí mimo vytčený region“, pak i autorů „v regionu literárně působících, ale původem odjinud“, ale i autorů, „kteří region tematizovali ve své tvorbě“ (srov. Pavera – Všeticka, 2002, s. 299).

Za regionálního autora tedy může být považován spisovatel rodák z určitého místa, dodejme však, že až poté co svým dílem došel uznání, nejen v regionu, ale především v kulturním centru. Obyvatelé daného regionu se pak k němu hrdě hlásí, neboť světlo jeho úspěchu odleskem dopadá i na ně. Jde o identifikační pocit jakési regionální kolektivní pýchy přesahující generace (Byl a je jedním z nás). Takové pocity sourodáků mohou být vyvolány i bez ohledu na čtenářskou znalost díla daného spisovatele, postačuje jeho věhlas; navíc jeho dílo nemusí být tematicky svázáno s daným místem či krajem. Lze říci, že v takových případech se spisovatel stává regionálním autorem jaksi sekundárně – je-li úspěšný jinde, v centru či dokonce v zahraničí, pak ho chválí i jeho rodiště, jeho region. A ve vztahu k našemu problému zde nejde jen o české přísloví, že „doma není nikdo prorokem“. Zásadní otázka pro nás zní: kdo je regionálním autorem, resp. autorem regionální literatury ve vlastním slova smyslu, tedy primárně?

Regionalismus v umění má ve svém spektru významů dva základní faktory: Kromě umělecké hodnoty textu, oceňované i literární kritikou centra a čtenáři dané kultury (aby bylo vůbec možné z estetického hlediska hovořit o umění), je v jeho významech zřejmý autorský vztah k určitému kraji. Spisovatel čerpá látku z regionálního života, současného, ale i minulého, historického – ve svém díle určitý kraj, místo či jeho osobnosti tematicky zobrazuje. Za regionálního spisovatele tedy považujeme autora, jenž ve svých textech prostřednictvím obrazů prostředí, událostí a postav či lyrické situace adresně odkazuje k určité lokalitě: zeměpisnými pojmy všeho druhu (názvy skutečných měst, obcí, míst, hradů, řek, hor), obrazem faktických událostí a osobností prokazatelně v dané lokalitě žijících (např. šlechtických rodů, kulturně významných rodin apod.) utváří identifikovatelný obraz určitého reálného místa či regionu, jak v literatuře faktu, tak v beletrii (srov. Lederbuchová, 2002, s. 275–276). Dále pak je příznačné, že spisovatel regionalista inspirován určitým místem a děním v jeho prostoru většinou nevyčerpá svůj plodný vztah k regionu jen jedním textem. Naopak volbou látky a její uměleckou transformací region tematizuje opakovaně a dílo takového autora se rozrůstá právě jako literatura regionální.

Např. pro šumavskou kulturní oblast (a nejen pro ni) mají i dnes význam Klostermannovy prózy s místními látkami. Svéráz šumavského životního stylu ani dnes

zcela nezmizel, i když doznal velkých civilizačních změn, je dodnes dán specifičností horského prostředí, které Klostermannovy prózy ukazují velmi přesvědčivě. Této sdělnosti si cení v dílech českých realistů (mezi nimiž jmenovitě Klostermanna uvádí) D. Moldanová: „Obraz konkrétní krajiny a života v ní není [...] jen plochou kulisou příběhů „jako ze života“, ale [...] dává jim (tj. textům, L. L.) další rozměr [...] důvěrně známého a drahého domova“ (Moldanová, 2007, s. 22).

Díla označená jako regionální mají různou uměleckou hodnotu. Literární obraz kraje, v textu toponymy či proprii identifikovatelně odkazující ke skutečnosti, emocionálně rezonuje se čtenářovými city k místu, v němž je doma, které zná a má rád. Tento fakt však s sebou nese i nechtěné riziko v procesu estetizace čtenářského zážitku a hodnocení: pokud čtenář není schopen odlišit látku od významů jejího tematického zpracování a docenit uměleckou stylizovanost textu, pak text regionální literatury funguje jen jako prvotní spouštěč emocí, jež patří jen danému místu bez ohledu na jeho umělecký obraz v literatuře. Čtenář pak přisoudí i textu nízké umělecké úrovně hodnotu vysokého umění, neboť měřítkem mu je právě emocionální vzrušení a zalíbení v adresných odkazech textu k realitě, kterou má rád.

Takoví naivní čtenáři pak nadhodnocují autory a jejich díla jen proto, že se látkou vztahují k jejich regionu, a to ke škodě dobrého jména regionální tvorby. Z pohledu uměleckých kritérií kulturního centra pak může působit regionální literatura jako umění druhořadé kvality (tím ovšem není řečeno, že taková podřadná díla skutečně neexistují). Že obraz místa či regionu není zárukou umělecké hodnoty textu, dobře vědí literární kritici a historikové. Jaroslava Janáčková píše, že K. Klostermann ve svém šumavském krajinářství se „opakovaně dovolává skutečnosti jako zdroje svých látek a příběhů i jako kritéria jejich pravdivosti. Ale vyvozovat z těchto zmínek závěry o autorově realismu by bylo krátkozraké, [podstatné je, že obrazem] dějinně přírodní atmosféry dokázal umělecky vyjádřit ‘ducha’ šumavského prostoru“ (srov. Janáčková 1985, s. 179).

Jako látkově a tematicky vymezený region vstupuje do literatury i kulturní centrum. V české literatuře takto působila a působí tematika pražská – např. v textech beletristů Jana Nerudy, Viléma Mrštíka, Julia Zeyera, Gustava Meyrinka, Daniely Hodrové, Miloše Urbana či básníků Jaroslava Seiferta, Františka Halase, Josefa Šimona a dalších autorů.¹

František Nepil v jednom svém *Dobřem a ještě lepším jitru* uvažoval o kulturním zázemí regionu: „Každý kraj má svého básníka nebo spisovatele. Anebo by ho měl mít. Někoho, kdo ten kus země uchová takový, jaký jste ho znali z dětství. Jaký býval před lety či před staletími. Anebo jaký je dnes. Každý kraj dneška je budoucím krajem minulosti a vzpomínek. Za pár desítek let znovu změní svou tvář, své lidi a osudy a potřebuje nového básníka nebo spisovatele. Když ho nemá, je to kraj bez krve, radosti a paměti“ (Nepil, 2005, s. 108).

¹ Cílem našeho článku není obdobně specifikovat literaturu a její autory v jiných lokalitách a regionech, záměrem této pražské konkretizace je upozornit na fakt kompatibilního vztahu centra a regionu z aspektu řešené problematiky.

Spisovatel či básník se svým obrazem regionu obrací především ke čtenáři, jenž osobní zkušeností se svým místem života je jaksi speciálně připraven ke čtenářské komunikaci s textem jako k dialogu o oboustranně „známých věcech“ a který své znalosti a zkušenosti je ochoten rozšířit o přínos autorův. Aby pak na podloží vlastních znalostí a minulého estetického prožívání „známých věcí“ vytvořil v uměleckém zážitku a jeho reflexi obsah díla, v němž obraz známých skutečností překvapivě odkryl jejich dosud neznámou kvalitu – v zorném úhlu autora jsou jiné, nové, pro čtenáře obohaceny o další esteticko-emocionální hodnocení, s nímž se nemusí ztotožnit, ale pravděpodobně jím bude nadále ovlivněno jeho „vidění“ daného životního prostoru.

Hodnotná regionální umělecká literatura přináší svými obrazy kvalitu, kterou potvrzuje svou svébytností jako umění sui generis, jehož účinností a specifickým kulturním dosahem předčí texty jiného druhu: literární významy odkazující ke konkrétní „mapě“ města či krajiny, včetně jejich kulturních souřadnic, mají vliv na budování čtenářovy kulturní paměti přesahující literární zážitek, neboť „**místa spjatá s naší osobní zkušeností prožíváme pod vlivem míst literárních: město kupříkladu vědomě či nevědomě vnímáme pod vlivem příběhů, které jsme o něm četli, pod vlivem jeho „mýtu“**“ (Hodrová, 1997, s. 21). V nabídce těchto esteticko-poznávacích procesů nemá regionální umělecká literatura konkurenci, je nezastupitelná, neboť komunikuje specificky právě v regionu, jež zobrazuje.

Literární výchova jako proces budování kulturní paměti žáka

Nezpochybňujeme celkově obsah platného RVP ZŠ, neboť respektujeme tam výtčené principy vzdělávání (s odkazem na článek Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi (viz Šebesta aj., 2021–2022), respektujeme národní a v souvislosti s prezentací světové literatury nadnárodní status učiva literární výchovy, ale **postrádáme ve vymezeném programu a v učivu literární výchovy zřetel ke konkrétnímu kulturnímu prostoru, v němž žák žije**. Máme na mysli prostor, s nímž žák má či může mít bezprostřední zkušenost. „Žáci mají poznat, v čem spočívá specifická jejich regionu, seznámit se s realitami obce, kraje [...] ...**škola by měla dítěti usnadnit vnímání prostoru a orientaci v něm**. Proto považujeme za potřebné pracovat ve výuce s problematikou regionální. [...] Učitel, nejen historik a geograf, ale také češtinář by měl znát ‚svůj‘ region, jeho pozoruhodnosti, pamětihodnosti všeho druhu, aby mj. mohl kvalifikovaně své žáky vzdělávat, aby na ně mohl **působit i emocionálně**, na jejich zdravý patriotismus“ (Čechová, 2021–2022, s. 175, zvýraznila M. Čechová).

Naše výtka týkající se absence regionální literatury v literární výchově necílí na nabídku textů v užívaných čítankách na 2. stupni ZŠ (s vědomím, že odborný kritický pohled a hodnocení by si na jiném místě zasloužily), jde přece o učebnice s celostátní působností, určené všem žákům bez ohledu na místo školy, kam docházejí. V souvislosti s RVP výtka směřuje do konkrétních ŠVP a učitelových příprav na hodiny – a) do odborné kompetence češtináře, resp. jeho připravenosti a schopnosti cílevědomě vnášet do učiva, jež to organicky nabízí, tituly regionální literatury, s vědomím všech jejich projevů i uměleckých rizik (viz výše o možném nebezpečí

umělecky nehodnotné nabídky a poptávky²); b) do výukové praxe, z níž ke škodě věci zmizely literární vycházky do míst zobrazených regionálními autory (tento způsob či metoda nabízí řadu možností, jak žákovi představit vztah mezi látkou a tématem a vést ho k poznání autorského postoje a stylu textu); c) do ochablé spolupráce s místními knihovnami, které nepochybně ve svém fondu mají knihy regionálních autorů s místní či regionální tematikou.

Není ani nemůže být smyslem našeho kritického zamyšlení předložit konkrétní návrhy regionálních literárních titulů vážících se k jednotlivým místům či událostem v nich. Chápeme článek jako výzvu učitelům literární výchovy, kteří by se chtěli (ale i měli) zajímat o svůj „školní“ literární region a lokalitu. Ve „hře“ budiž především regionalisté, které jsme označili jako primární, tj. ti, kteří zobrazili ve svých textech místo či místa regionu, jež mohou prostřednictvím vlastní zkušeností poznat učitelé a žáci daného kraje či místa (ať je to např. Sobotecko v básních F. Šrámka, Plzeň v prózách B. Nohejla nebo básních P. Šváchy, Karlovarsko v textech Z. Šmída, Líšeň Těsnohlídkova nebo Brno Kratochvilovo). Samozřejmě se tato „hra“ bude týkat i velkých jmen tzv. sekundárního regionalismu – předpokládáme, že např. v Praze a Lipnici se budou i ve škole hrdě hlásit k Jaroslavu Haškovi, že prostějo-vičtí a olomoučtí žáci půjdou fiktivně, ale i fakticky po stopách tematiky literárních děl Jiřího Wolkra apod.

Jako orientační pomůcku pro hledání vztahu mezi autorem, dílem a aktuálním místem je možné použít knihy V. Kovářika *Literární toulky po Čechách* (1977), *Literární toulky Moravou* (1978) a *Literární toulky Prahou* (1980), dále vlastivědně koncipovanou třídílnou *Zemi zamyšlenou* L. Stehlíka (1966, 1966, 1970), věnující se především jižním Čechám (a nejen literatuře), a pak obdobnou, popularizačně psanou trilogii *Otava* (2005), *Lužnice* (2008) a *Mže/Berounka* (2010) Z. Šmída o kulturním, tj. i literárním prostoru, jímž jmenované řeky protékají.

Pro učitelské řešení problému se nabízejí i okruhy učiva o žánrech, kdy vedle autora doporučeného čítankou lze zařadit i text regionálního spisovatele daného žánru nebo původně lidovou podobu žánru z toho kterého regionu – např. lidové balady, k nimž odkazují jak balady Erbenovy, tak Bezručovy a Wolkrový (zde připomínáme Halasovu a Holanovu antologii z lidové poezie *Láska a smrt*, 1938), nebo i texty lidových písní kraje v souvislosti s učivem o kompozici písně, resp. refrénu v tvorbě např. Seifertově apod.

V rámci učiva o žánru pověsti by se žáci měli seznámit nejen s tzv. pověstmi národními (o Čechovi, Libuši, Přemyslovi...),³ ale též s pověstmi z místa, kde žijí – o místním hradu a jeho pokladech, o bílé paní či prokletém zámeckém pánu, o slavné bitvě, o strašidle na městských hradbách, o kouzelné studánce ve vedlejší vsi, o lidové etymologii názvu našeho městečka (vědecky vzato chybné, ale tím víc fantaskní a poetické). Právě regionální autoři, kteří mimo svůj region nejsou příliš

² Zde máme důvěru v literární vzdělanost a kritické schopnosti učitele při výběru textů.

³ Adaptace Jiráskovy dnes ustoupily modernějšímu jazykovému převyprávění, např. v *Pražských pověstech* Václava Cibuly (1977), nebo postmodernistickému zpracování Martiny Drijverové (*České dějiny očima psa*, 2004).

známi, často převyprávěli místní pověsti, buď ze starších souborů, místních kronik, anebo jako výsledek vlastního sběratelského odposlechu, a knižně vydali péčí regionálních či místních institucí – muzeí nebo knihoven.

„Mnohé motivy i celé syžety pověstí sice patří k mezinárodnímu vypravěčskému fondu, ale lidová tradice je [...] přejímala a obměňovala, ale hlavně konkretizovala zasazením do svého prostředí, přisouzením známé postavě své oblasti, přiřazením do žádoucí doby“ (Koudelková, 2002, s. 149).⁴ Obraz určité události se pro svou atraktivnost stěhuje místně i časově, ale vždy jde o dobu dávnou, nepřesně určenou („kdysi dávno“). **Pověst není historické pojednání, je fikci s odkazy ke konkrétní realitě, obsahuje fantaskní a pověrečné motivy, vypovídá o poetickém hodnocení minulosti daného místa našimi předky.** Není zrcadlem doby, o níž vypráví, ale doby svého vzniku, v tomto smyslu je jako slovesný útvar vstřícná aktualizacím (srov. Koudelková, 2002, s. 150). Lidová pověst v tomto smyslu neposkytuje žákovi poznání historických faktů a reality, ale poetickým obrazem míst je schopna citově a esteticky působit, povzbudit sebereflexi čtenáře v pozitivním vztahu k dané lokalitě a regionu.

O pověstech toho „našeho“ hradu, města či obce se lze dovědět mj. v knize *Předposlední trubadúr* (1991), v níž Z. Šmíd řadu místních pověstí z celých Čech adaptoval s příznačným smyslem pro humor. Humorný je i autorský postoj P. Ruta ve sbírce „hororových“ pověstí *Strašlivé Čechy, děsná Morava* (2003). Obě knihy poskytnou učitelům a jejich žákům kromě pěkného čtenářského zážitku informace o vztahu pověstí k určitému místu (možná právě k tomu, v jehož blízkosti je jejich škola).

Mohou-li autorsky zpracované národní pověsti posilovat vědomí národní společenosti, mají krajové a lokální pověsti nesporný vliv na spoluutváření vědomí lokálního či regionálního patriotismu. A nenechme se mýlit – bez patriotismu se národní vědomí obejít nemůže. Takové poslání žánru měl na mysli František Nepil. Jako autor knih pro děti, zvláště pak těch, v nichž se dotýká i pověstí (*Lipová alej, Střevíce z lýčí*), byl pozván na čtenářskou besedu, aby dětem, které místní pověsti zapisovaly, řekl něco o jejich smyslu:

„A tak jsem stál v sále, kde sedělo sto malých Aloisů Jirásků, Boženek Němcových, B. M. Kuldů, Svátků a Sedláčků, stál jsem tam se zjihlým srdcem trochu vyvedený z míry, [jako by] se tomu čtení, psaní a znalostem starých pověstí musel smysl teprve najít. Jako by se mělo zdůvodnit, že má smysl uchovávat korunní klenoty, i když u nás už nestojí v čele státu král. A že má smysl uchovat Zlatou bulu sicilskou, třebaže už nikomu nic nestvrzuje. Pověsti, báje a legendy jsou přece dědictvím, jež si chrání a předávají všechny prozíravé národy jako nashromážděný národní poklad. [...] Jestliže se pověsti z paměti a povědomí svého lidu vytratí, národ ztratí svou půdu pod nohama. [...]... touto cestou odešlo se světa mnohem více národů a kultur, než jich sešlo ohněm a mečem.[...] Kdykoli se náš národ ocitl na křižovatce, kdy se rozhodovalo o jeho dalším osudu, [...] přicházely zástupy vlastenců pro sílu

⁴ Přemysl Rut uvádí osm variant pověstí o nočním přestěhování kamenů ke stavbě kostela do místa určeného vyšší mocí. Každý z vypravěčů pověst lokalizoval do své obce (srov. Rut, 2003, nestránkováno).

a pro víru v budoucnost k bronzovému vůdci knížectví, vedení starou pověstí, jež v nevyplatých dobách může budit jen shovívavý úsměv. Na dějinném rozhraní mají však pověsti, legendy a báje stejnou moc jak meč, palcát či kulomet. Jsou zbraní a mocnou. [...] Pověsti, báje a legendy patří k národnímu pokladu, který spravuje a předává jedno pokolení druhému“ (Nepil, 1996, s. 103–106).

Naše úvaha o regionalismu v literatuře sice končí zamyšlením nad žánrem pověsti, resp. nad vztahem pověsti lokálních či regionálních k pověstem národním, ale nejde jen o pověst, ale o regionální téma jako takové, o regionální literaturu schopnou komunikačně utvářet žákovu kulturní, literární paměť ve spojení s místem jeho života, jeho domova. Jako učivo literární výchovy by regionální literatura neměla být pomijena, přestože není (a nemusí být) samostatným tematickým celkem učiva. Lze najít řadu příležitostí, jak ji organicky do vyučování začlenit.

Kulturní identita Evropana je mimo jiné dána vědomím humánního obsahu a posílání světové i národní klasické literatury, ale také vědomím hodnot vznikajících a obnovujících se ve spojení čtenáře s literárním obrazem míst, který vyjadřuje esteticky účinně i čtenářovu specifickou domovskou identitu např. jako Ústečana, Opavana, Liberečana, Polabana, Šumavana (vždyť nejde jen o města)... Existuje globalizovaná Evropa – globalizovaná civilizace s nadnárodními stále novými, účinnějšími komunikačními technologiemi, ale zatím neexistuje (a jsme přesvědčeni, že nemůže existovat) globalizovaný člověk a globalizovaný domov. Školní literární výchova může zřetelem k regionální literatuře přispět k utváření žákova vědomí hodnoty domova.

Literatura

HODROVÁ, D. Paměť a proměny míst. In Hodrová, D. (ed.). *Poetika míst: kapitoly z literární tematické literatury*. Jinočany: H+H, 1997, s. 5–24.

JANÁČKOVÁ, J. *Stoletou alejí: o české próze minulého věku*. Praha: Československý spisovatel, 1985.

KOUDELKOVÁ, E. Historická pověst folklorní a beletrizovaná. In Fetters, A.; Hladký, L.; Rodr, J. (eds.). *Dějiny v českém krásném písemnictví*. Hronov – Náchod: Okresní muzeum Náchod, Městský úřad Hronov, Společnost Aloise Jiráska Praha, 2002, s. 149–157.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: H+H, 2002.

MOLDANOVÁ, D. *České příběhy*. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007.

NEPIL, F. *Dobrá a ještě lepší jitro*. Ščerbaničová, L. (ed.). Praha: Český spisovatel, 1996.

NEPIL, F. *Dobré a ještě lepší jitro*. (ed. neuveden). 4. vyd. Horní Bříza: Granát, 2005.

PAVERA, L.; VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s. r. o., 2002, s. 299.

RUT, P. *Strašlivé Čechy, děsná Morava*. Brno: Petrov, 2003.

ŠEBESTA, K. aj. Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 209–214.

VLAŠÍN, Š. a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977, s. 317.

Prostor pro digitální hry ve výuce literatury

Michal Čuřín, PdF UHK v Hradci Králové

michal.curin@uhk.cz

Klíčová slova: digitální hry, didaktika literatury, fikční svět, metody a formy práce, literární výchova

Key words: digital games, methodology of teaching literature, fictional world, teaching forms and methods, teaching literature

The Role of Digital Games in Teaching Literature

Digital games are authentic, widely spread and consumed by adolescent generation. We treat those games as such and we noticed that they are not conceptually implemented into current curricular documents. However, there are some possibilities how to integrate digital games into literary component of the subject Czech Language and Literature. Using digital games in teaching should build the students' competence to identify mediation and sociocultural background of each game.

Proč právě digitální hry?

Digitální hry mohou být postaveny po bok dalších médií a technických prostředků (rozhlasu, televize, počítačů, dotykových tabulí, tabletů atd.), od jejichž didaktického využití si bylo v minulosti opakovaně slibováno, že zvýší efektivitu vyučovacího procesu. Leč realita jejich školní aplikace byla mnohdy neslavná a naděje v ně vkládané nebyly často naplněny (srov. Cuban, 1986). Následující text tedy nemá být nekritickou obhajobou nového média, ale spíše snahou ozřejmit důvody účelného zapojení herního média do výuky našeho předmětu a pokusem navrhnout efektivní způsob školního využití her. Digitální hry mohou poskytnout žákům a žákyním nesporný benefit nikoli pouze v rovině jisté libivosti a rychle vyprchané aury novosti, ale zejména v oblasti kompetencí uplatnitelných i v mimoškolním občanském a profesním životě.

Proměna složení herního publika, jež je v mnohých představách dosud tvořeno výlučně juvenilními jedinci mužského pohlaví, byla v posledních dvou desetiletích skutečně významná. Ve Spojených státech amerických hraje pravidelně digitální hry 64 % celé populace a 70 % osob do 18 let věku. (ESA, 2020) Situace v Evropě je velmi podobná: 51 % populace ve věku 6–64 let hraje digitální hry a průměrný věk hráče je v zemích Evropské unie 31 let. Z genderového hlediska mezi hráči převažují muži, žen hrajících digitální hry je 45 %, hráčky na mobilních zařízeních dokonce mírně nad muži převažují. (ISFE, 2020) Bližší pohled na děti a dospívající rovněž potvrdí značné rozšíření herního média v těchto skupinách. Děti přicházejí do pravidelného styku s digitálními hrami průměrně v 11 letech (Basler, 2018, s. 191–192), na druhém stupni ZŠ hraje hry 92,54 % žáků a žákyň (Picka–Pešková, 2018), u 18letých respondentů (3. r. SŠ) je to 77 % (Basler, 2018, s. 237). Potvrzují se i dílčí genderové odlišnosti: z přibližné třetiny nehráčů v adolescentním věku tvoří většinu dívky, zatímco nehráčů chlapců je pouze cca 11 %. Žáci ve věku 11–20 let tráví v průměru denně 1,6 hodin hraním (o víkendu dokonce 2,37 hodiny, Suchá a kol., 2018). U středoškoláků vidíme podstatný rozdíl v čase věnovaném hraní her mezi jednotlivými typy škol. Nejčastěji se hraním zabývají žáci nematuritních

oborů (152 min. denně), následování žáky maturitních odborných oborů (101 min.), nejméně častými hráči jsou (89 min. denně) gymnazisté (Basler, 2018, s. 237–238). Mezi hraním počítačových her a sociálně-patologickými jevy (abúzem alkoholu a drog, násilným chováním, šikanou), lze vysledovat korelaci, nikoli však kauzalitu. Nejvíce jsou závislostí na hraní digitálních her ohroženi žáci základních škol, následování žáky nematuritních oborů učilišť (Suchá a kol., 2018, s. 97–118; Basler, 2018, s. 284).

Na druhém stupni ZŠ se s digitální hrou ve výuce setkala asi polovina žáků, přičemž ve dvou třetinách šlo o hru výukovou. Nejčastěji je taková zkušenost koncentrována do hodin informatiky či cizích jazyků, v hodinách českého jazyka je to přibližně pětina případů (Picka–Pešková, 2018). Ve vyšším sekundárním vzdělávání ale má zkušenost se zapojením her do výuky pouze 23 % žáků (Basler, 2018, s. 263–264). Podíl učitelů, kteří používají pokročilejší nástroje ICT (včetně výukových her) ve vyučování se pohybuje pod 5 procenty (Zounek–Záleská–Juhaňák, 2020). Žáci sami by byli pro větší zapojení her do výuky (Picka–Pešková, 2018).

Z uvedeného vyplývá, že hraní digitálních her je dnes obecně rozšířenou, masovou zábavou. Hry jsou médiem rozsahem svého publika srovnatelným s filmem či televizí, a jsou zejména u části mladé generace dokonce médiem preferovaným před dříve uvedenými. Škola by zapojení digitálních her do výuky (nebo i jinak: výuky o digitálních hrách) měla poskytnout alespoň v takovém rozsahu, v jakém doposud reflektovala již média tradiční. Prospěch z tohoto zapojení by měli všichni žáci, neboť jejich většina se na tomto typu mediální komunikace podílí, obzvláště by to mohlo být užitečné pro žáky, kteří konzumují herní médium v rozsahu spíše nadměrném a kteří nejsou schopni získat od něj patřičný odstup.

V revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) i přes jeho proklamovanou orientaci na informatické a digitální gramotnosti až na jedinou výjimku zmínka o digitálních hrách chybí.¹ Stejně tak v aktuálních RVP pro gymnaziální vzdělávání a jednotlivé obory odborného středoškolského vzdělávání tato záležitost není nijak tematizována. Ačkoli doposud do stávajících i do revidovaných podob RVP zvláštní ohled k digitálním hrám nepronikl, zejména v našem oboru máme letitou zkušenost s prací s dalšími médii. Předně jde o poučenou reflexi médií, která zpracovávají literární náměty, tedy filmu, televize a divadelních představení či o prevenci manipulace ze strany masmédií.² Zejména v tomto kontextu je s podivem absence herního média v revidovaném RVP, neboť reprezentace původně literárních zpracování ve hrách je již značně rozsáhlá. Doufejme, že nové podoby RVP, jež budou v následujících letech vznikat, budou herní médium alespoň v nějaké podobě reflektovat.

¹ V rámci očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Informatika je jedním z nich i „tvorba programů (například příběhy, hry, simulace, roboti).“ (RVP ZV, 2021) Jde tedy venkoncem o produktivní činnosti bez bližšího ohledu na reflexi tohoto média.

² Srov. RVP ZV (2021) očekávané výstupy v literární výchově: „ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování“; a v komunikační a slohové výchově: „ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.“

Prostor pro učitele literární výchovy

Digitální hry již po dlouhou dobu slouží výchovným a vzdělávacím cílům v mnoha rozličných oblastech.³ Jsou využívány pro zlepšení kognitivních funkcí, pro podporu týmové spolupráce, uplatňují se jako velmi užitečný nástroj v řadě školních předmětů s dlouhou tradicí i v českých školách.⁴ V posledních letech se stávají i předmětem zájmu politiků usilujících o „zatraktivnění nebo zefektivnění“ vzdělávacích systémů.⁵

Z pohledu učitele literatury (literární výchovy) lze přistupovat k hernímu médiu ze čtyř stran. Za prvé je možno využít hru jako nástroj ilustrativní či demonstrativní. Hry se mohou stát prostředkem přibližujícím žákům některé historické reálie nebo materiálie, způsoby jednání nebo chování osob v historických obdobích, jsou s to v některých ohledech přenést těžko popsatelné nebo uchopitelné ideje či děje do zjevnější nebo srozumitelnější formy. V tomto ohledu je hra jen těžko odlišitelná od média filmového. Zapojení žáků do jejího fungování bude omezené, budou postaveni do role diváků, někdy interpretátorů.⁶

Za druhé mohou učitelé využít specializované nebo výukové hry soustředující se na literární epochu, konkrétního spisovatele nebo hry čerpající náměty z literárních děl. Počet těchto opusů je ohromný a kvalitativně rozrůzněný. Ve většině případů však jde o tituly nepřeložené do českého jazyka, což by ve hrách operujících např. s úryvky uměleckých textů znamenalo pro žáky s nižšími znalostmi cizího jazyka spokojit se s reprodukcí obsahu učitelem nebo zůstat na povrchní úrovni bez možnosti pochopit a zakusit estetickou funkci textu.⁷

Za třetí se může učitel stát průvodcem fikčním světem. Tím, kdo ovládá pohyb a jednání ve hře a spolu se žáky ji prochází. Hra se stává jakýmsi ujednocujícím prostorem, na němž se utváří složitá soustava interakcí. Žáci společně řeší úkoly,

³ V rámci European Schoolnet už v roce 2009 vznikla příručka pro učitele *Digital games in schools* (https://www.isfc.eu/wp-content/uploads/2019/03/gis_handbook_english.pdf), jež nabízí dobrý úvod do problematiky využití digitálních her ve výuce.

⁴ Srov. např. aktuální debatu k pojetí historie ve hrách, jejich didaktického využití a efektu na hráče (*Historie – Otázky – Problémy*, 2021).

⁵ Např. v roce 2020 vzbudil rozsáhlou mediální pozornost záměr polského ministerského předsedy Mateusze Morawieckého začlenit do školní „četby“ jako první na světě hru, konkrétně titul *This War of Mine* od varšavského vývojářského studia s tematikou dopadu válečného konfliktu na civilní obyvatelstvo. Záležitost využití digitálních her se stala v posledních letech i volitelnou součástí kurikula na části belgických škol prostřednictvím nástroje *Game. Learn. Grow.toolbox* (<https://gamelearnrow.weebly.com/>), který nabízí učitelům sadu didaktických aktivit spojených s digitálními hrami vzdělávacími i komerčními, přičemž mohou vybírat podle tématu, věku žáků či časové náročnosti.

⁶ Pro příklad uveďme část úspěšné hry českého vývojářského studia s historickou tematikou *Kingdom Come: Deliverance* (2018), jejíž autoři včlenili průběh sporu podkoního a žáka ze středověké české básně do děje hry, která se tak může stát ilustrací k části výuky středověké literatury.

⁷ Z české produkce poslední doby zmiňme např. titul *Já, Vítězslav Nezval*, který vytvořil Robert Kolár na platformě především mobilních týmových a geolokačních her *Hunter Games*. Na téže platformě jsou vystaveny ještě geolokační hry s beletristickým námětem *Magic-city poetismu* a *Kařkova Praha*, které akcentují spíše pražské místopisné konotace. Samotná platforma do značné míry omezuje volnost tvorby hry a upřednostňuje sekvenční a kvízovou podobu. Nejzajímavější částí hry jsou mechaniky využívající kreativní potenciál hráčů při tvorbě vlastních veršů či v dalším nakládání s nimi. Podobně je tato mechanika využita v oceňované české hře *Atentat 1942* (s tematikou okupace a žitva za 2. sv. války na našem území); hráč či hráčka se musí prostřednictvím vhodné volby veršů (a jejich kombinací) vymanit z milostných návrhů kolaboranta s Němci a zároveň jej neurazit, aby neohrozil zatčeného druhá herní postavy.

předvídají děj či uvádějí jeho alternativy, věnují se charakteristice herních postav, hra je východiskem pro jejich samostatné produkční činnosti atp.⁸

Uvedené přístupy jsou jistě v určitých situacích efektivní, ale nepovažují je za nezbytné či z dlouhodobého hlediska pro žáky za podstatné, na rozdíl od přístupu posledního, jenž se nesoustředí na konkrétní či specifické děje a představené jevy, ale klade do popředí problematiku reflexe charakteristik herního média. Digitální hry se od literatury (ale i od filmu či divadelního představení) odlišují především svou interaktivitou. Hra je tvořena souborem textů, pravidel a reakcí herního prostředí, které jsou aktivovány teprve konkrétním průchodem hráče hrou (Aarseth, 1997). Literatura se může s hrami jen těžko poměřovat co do síly pohlcujícího zážitku, schopnosti zaujmout příjemce komplexitou a dostupností fikčních světů (Bína, 2010). Ostatně již v případě beletristického textu Stanzel (1988, s. 240) rozpoznal, že je-li vyprávěč tělesně ukotven ve vyprávění, jeho schopnost referovat a zvnějšku reflektovat je redukována, což o to více platí pro spolunarátora herního vyprávění, tedy hráče.

Imerzivní⁹ a interaktivní charakter herního média je velmi úspěšný ve své schopnosti odstránit hráče od reálného světa, neumožnit mu odstup, rekapitulaci prožitého, neboť reflexe zpravidla způsobí zastavení hry. Úkolem učitele literatury (mj. odborníka na vyprávění) by mělo být přivedení žáka k rozpoznání zprostředkovanosti opusu, kterým se tak intenzivně zabývá. Ačkoli se jeví role hráče v ovládnutí a nastavování fikčního světa jako zásadní – a je cílem tvůrců a tvůrkyň digitálních her, aby hráč prožil iluzi naprosté svobody rozhodování – je to v konečném důsledku stále entita herního vyprávěče¹⁰, která definuje pravidla fikčního světa, pracuje s hudbou a grafikou, určuje mantinely herního narativu atd. Čím rozsáhlejší, uvěřitelnější herní fikční světy budou tvůrci vytvářet, tím náročnější bude pro nepoučeného hráče odhalovat jejich nepůvodnost, identifikovat ne-personálního vyprávěče, porozumět jeho záměrům a odolat ideologické manipulaci (Bogost, 2006). Je nezbytné se „připravit na cestu od tradiční literární výchovy k výchově narativněkomunikační estetiky či kompetenci“ (Bína, 2010). Mělo by se jednat o záměrnou aktivitu směřující k identifikaci „herních pravidel a mechanismů“, na nichž je digitální hra založena, tedy svého druhu didaktickou interpretaci, rozpoznání tzv. pravidel velké kulturní hry média, třeba uměleckého¹¹ (srov. Slavík, 2001). S. Štěpáník (2020–2021) upozorňuje, že strategická revize obsahu a forem vzdělávání rovněž v oblasti komunikační a slohové výchovy by měla vést k posílení orientace na práci s multimodálními texty a zvýraznit problematiku manipulace v komunikaci, nemělo by se však v této souvislosti podle mého soudu upozadit ani herní médium, neboť je právě velkou částí žáků využíváno.

Postupující eliminace nedořečenosti v digitálních hrách umožňuje vyřadit zcela kritický odstup od média, připustit jeho neodvozenost, přijmout fikční svět jako danost, vplynout do kyberprostoru a vydat se na pospas jeho konstruktérům. S rozvojem

⁸ Toto využití je možné pochopitelně jen s určitými žánry her, blíže viz např. průkopníka a propagátora tohoto způsobu výuky Tima Rylandse, který pracoval se svými žáky s adventurou *Myst*.

⁹ Imerzivní = schopnost vtáhnout hráče do díla do té míry, aby po/zapomněl na existenci světa reálného.

¹⁰ Pro kterého můžeme použít různá označení jako např. meganarátor (Gaudreault, 1988) či dějmistr (Bína, 2010).

¹¹ Podobně jako jiné druhy médií, mohou i digitální hry být naplněny útvary brakovými, populárními či uměleckými. Pokládám tuto tezi za nerozpornou, proto jí nevěnuji rozsáhlejší pozornost, více viz Bendová, 2016.

výpočetních technologií, nástrojů virtuální reality, s produkcí stále rozsáhlejších a realističtějších otevřených fikčních světů se toto nebezpečí jeví jako naléhavější a mělo by být mimo jiné i úkolem školy na něj v dostatečném předstihu reagovat a využít stávajících osvědčených i zcela nových analyticko-interpretacních nástrojů k demaskování manipulativních technik ve snaze učinit mladou generaci vůči nim odolnější. Tyto techniky (v širokém slova smyslu) jsou samozřejmě součástí každého díla, ne vždy jsou ovšem do her vkládány tvůrci záměrně, častěji jde spíše o odraz jejich charakteru, přesvědčení, roli někdy hrají limity softwaru pro tvorbu her a ohledy na hratelnost atp. Pro účelnost a názornost ve školní praxi je vhodnější volit hry, které tuto problematiku neskrývají, zpředměňují ji, příp. vedou přímo hráče k jejímu promýšlení.

Nástin školní aplikace

Při záměru využít digitálních her ve výuce k demaskování herního vypravěče, k pochopení fikčního světa hry jako umělého, řídicího se pevným souborem pravidel a svázaným s určitými hodnotami či ideologií bude na samém počátku pro učitele problematická volba vhodného herního titulu. Žáky oblíbené zpravidla komerční hry nejsou pro školní využití z mnoha důvodů vhodné.¹² Proto na příkladu nezávislé hry Jasona Rohrera s názvem *Passage* (2007)¹³ naznačím jeden ze způsobů, jak je možno při naplňování uvedených cílů postupovat. Hra neobsahuje žádné psané ani mluvené instrukce (vůbec verbální složka komunikace je eliminována), přesto jsou hráči jednoduché herní mechanismy záhy rozpoznány a v tomto ohledu není zapotřebí zvláštní předběžné přípravy ze strany učitele. Naopak lze doporučit, aby žáci vstoupili do hry bez předchozího komentáře nebo instruktáže a aby hru ovládali každý samostatně.

Hra je vizuálně tvořena úzkým pruhem (stripem) přes šířku monitoru, v jehož levé části je v počátku mužská postava, kterou je možno ovládat. Vymezením herního pole je dáván najevo preferovaný pohyb zleva doprava, který simuluje plynutí času. Při pohybu bludištěm vpravo a při nalezení pokladu získává hráč body, v určitém okamžiku se může setkat s ženskou postavou a postupovat nerozlučně v cestě spolu, toto spojení ale učiní průchod bludištěm náročnějším. Postavy při průchodu herním světem stárnou, mění se vnímání času, zpomaluje se jejich postup a bez ohledu na získaný počet bodů, způsob pohybu nebo pouhé nezasahování do hry pasivním sledováním monitoru dojde ve stanoveném čase ke smrti obou postav. Herní metaforu života (životní cesty) hráči zpravidla bez problémů dešifrují. V průběhu pěti minut všichni žáci zakončí hru. Je ale možné zvolit nový průchod hrou, aby se ozřejmila nevyhnutelnost uvedeného konce a prozkoumaly se alternativní možnosti herní strategie. Následně by měli žáci odpoutat pozornost od imerzivního herního média, vystoupit z fikčního světa, učinit pohyb, který tvůrci her rozličnými způsoby potlačují:

¹² Vedle již uvedených záležitostí překladu do českého jazyka jde často o tituly s dlouhou herní dobou a rozsáhlými fikčními světy, nikoli nepodstatnou se jeví finanční nákladnost her, resp. nezbytný počet zakoupených licencí pro běžnou školní skupinu, a rovněž mnohdy násilný, vulgární či jinak nevhodný obsah.

¹³ Hra je zdarma, žáci ji mohou bez obtíží spustit i na svých mobilních zařízeních, což eliminuje potřebu specializované učebny, její herní doba nepřesahuje deset minut, neobsahuje násilné či jinak problematické jevy a jedná se o titul s uměleckou ambicí.

zpomalit nebo zastavit herní čas, ochladit horké médium – řečeno s McLuhanem – prostřednictvím vědomé reflexe vlastního jednání ve hře a jejího fungování. Vhodnou výchozí metodou pro toto uvažování je prostý písemný záznam dění ve hře, jenž by měl být učiněn opět individuálně bez ovlivňování spolužáky či učitelem.¹⁴

Po přiměřené prezentaci jednotlivých reflexí, abstrahování variant herních strategií a ujasnění metaforického přesahu by mělo dojít k osvětlení jevů, kterých si žáci v zaujetí hrou nepovšimnou. Hráči obvykle věnují velkou pozornost zřejmým pravidlům herního světa, bez problémů a rozporů se jim podřizují, neboť jen tento přístup jim umožní zažít úspěch ve hře (Bogost, 2010). Prostřednictvím řízené diskuse by měl učitel přivést žáky k zamyšlení nad jimi opomíjenými vlastnostmi fikčního světa, přičemž je možné vzhledem k nevelkému rozsahu titulu toto demonstrovat přímo ve hře. Jedná se o způsob přístupu k materiálu analogický tomu, který běžně využíváme v krásné literatuře, když zjišťujeme, jak s námi tvůrce vyprávění „manipuluje“ prostřednictvím informací, které nám předkládá a které zamlčuje, na kterých pravidlech konstruuje fikční svět atp. Pozornost tedy zaměříme na chronotop, konstrukci, výběr a fungování postav, roli hráče a jeho možnost ovlivnit hru, kompozici (řazení sekvencí, alternativní dějové linky, vstupy herního vyprávěče do hry a převzetí vlády nad dějem – tzv. cutscény atd.) a samozřejmě na herní pravidla – u různých titulů budou jednotlivé aspekty podstatnější nežli jiné.

V konkrétním případě hry Jonathana Rohrera je vhodné upozornit na vztah odměny (sbírání bodů a vyhledávání pokladů) a v logice plynutí času preferovaného pohybu vpravo, čímž se přisuzuje vyšší hodnota životu aktivnímu oproti životní dráze naplněné pouhým přežíváním ve fikčním světě. Kvalita, jíž vyznává a s jejíž existencí je nerozlučně spojeno samo herní médium – totiž konání, hraní, zapojení se – je zde posilována i v obsahové rovině svázáním tohoto principu s lidským životem. Toto pojetí zvýznamňuje i vizuální ztvárnění hry upřednostňující pohled vpřed, základním rozvrhem omezená možnost vertikálního rozhledu a také absence jakýchkoli prvků, které by hráče přiměly zastavit se, prozkoumat a promyslet aktuální životní situaci, nechat se uchvátit kouzlem okamžiku. Tvůrce výběrem uvedených prvků, nastavením pevných pravidel a omezením volnosti hráče v zacházení s herním světem a pohybu v něm dosti úzce vymezuje interpretační rámec své hry. Dalším podstatným aspektem hry je problematika výběru postav a možnosti jejich ovládnutí. Hráč je již na samém počátku limitován volbou avatara (herní postavy), kterým je vždy muž, a jestliže hráč úmyslně nezmění tvůrcem hry naznačený výchozí směr pohybu (a ve hře není nic, co by jej k tomu zásadně motivovalo), vždy tento mužský avatar dojde k ženské postavě a vznikne nerozlučný pár, se kterým se dále hraje, ženská postava v průběhu hry pokaždé umírá dříve nežli mužská. Nejde jen o reprezentaci žen ve hře, ale spíše o absenci jejich aktivity, ženská postava je objektivizována, nemůže se rozhodnout, zda do vztahu vstoupí, není jí povoleno se kontaktu s mužem vyhnout a takto vzniklý svazek nelze

¹⁴ Tím totiž do určité míry napodobujeme postup klasického experimentu Heidera a Simmelové (1944), neboť většina žáků ve svých záznamech bude dění rekapitulovat v podobě narativu, aniž by k tomu hra explicitně vybízela či takové pojetí stavěla jako preferenci. Umožňuje to práci i s hrami, které zjevně žádný děj nemají, např. puzzle, simulátory, ale jejichž recepce je mnohdy spojena s konstruováním narativu.

rozdělit jinak než smrtí. Výchozí přímá trajektorie pohybu naznačuje jakousi samozřejmost či nevyhnutelnost navázání vztahu mezi mužem a ženou v lidském životě. Teprve záměrným vybočením z lineárního směru pohybu se může hráč setkání se ženou vyhnout a strávit zbytek života v osamocení. Herní vypravěč tedy vylučuje ze svého fikčního světa zcela možnost, že by iniciátorem vztahu mohla být žena, že by žena vůbec mohla být aktivní postavou nebo že by mohly existovat stejně hodnotné vztahy mezi osobami téhož pohlaví. Rovněž nelze zvolit avatara s odlišnou barvou pleti než bílou, z životních voleb je také vyřazena eventualita mít děti. Jedná se tedy o metaforu životní cesty, která je podávána z hodnotových pozic bílého heterosexuálního muže.

V následné diskusi je třeba položit otázku, zda hra prezentuje tuto pozici jako skutečnou charakteristiku herního vypravěče, nebo zda jde o hypertrofované, záměrně na oči stavěné provokativní rozvržení hry, které má přimět hráče nad touto problematikou přemýšlet a případně se této konstelaci vzepřít. V závěru by bylo vhodné revidovat žánrovský narativ z prvotního „naivního“ průchodu hrou, pokusit se pojmenovat posuny, ke kterým došlo ve vnímání průběhu hry identifikací herního vypravěče, a zaměřit se na roli hráče ve hře. Cílem by mělo být pochopení toho, že ačkoliv žáci vstupovali do hry individuálně a pociťovali v jejím průběhu určitou míru volnosti, byli přesto pevně sevřeni v hodnotovém rámci herního tvůrce, aniž by si to uvědomovali.

Jak je asi patrné, výše uvedené možnosti zabývání se jednotlivými aspekty hry nabízejí vedle informatiky prostor i pro mezipředmětové vztahy s občanskou/etickou výchovou či základy společenských věd aj., ale učitelé literatury jsou doposud ze všech aprobací a specializací nejvíce kompetentní poskytnout žákům poučený návod k porozumění a uvědomělému zacházení s herním médiem, neboť v mnoha ohledech vykazuje podobnosti s krásnou literaturou, z níž často vývojově, formálně i obsahově těží.

Literatura

- AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University, 1997.
- BASLER, J. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.
- BENDOVIÁ, H. *Umění počítačových her*. Praha: NAMU, 2016.
- BÍNA, D. Narativ a fikční světy v nových médiích: od literatury k počítačovým hrám. In BOČÁK, M.; RUSNÁK, J. (eds.). *Mediá a text 3. Mediální text: variácie mediálneho diskurzu – popkultúra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010, s. 15–25.
- BOGOST, I. *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge: MIT Press, 2010.
- BOGOST, I. Videogames and Ideological Frames. *Popular Communication*, 2006, 4, 3, 165–183. [online] Dostupné z <https://doi.org/10.1207/s15405710pc0403_2>.
- CUBAN, L. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York; London: Teachers college, 1986.
- GAUDREAUULT, A. *Du littéraire au filmique: Système du récit*. Paris; Québec: Méridiens Klincksieck – Presses de l'Université Laval, 1988.

- HEIDER, F.; SIMMEL, M. An experimental study of apparent behavior. *The American journal of psychology*, 1944, 57.2: 243–259.
- ISFE. *Key Facts 2020*. ISFE, 2020. [online] Dostupné z <<https://www.isfe.eu/wp-content/uploads/2020/08/ISFE-final-1.pdf>>.
- Historie – Otázky – Problémy*, 2, 2021.
- PICKA, K.; PEŠKOVÁ, K. Vnímání digitálních her jako vzdělávacího média žáky základních škol. *Journal of Technology and Information Education*, 10, 1, 2018, s. 17–33. [online] Dostupné z <<https://doi.org/10.5507/jtie.2018.002>>.
- ROHRER, J. *Passage*. 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT: Praha, 2021.
- SLAVÍK, J. Umění ve škole: jenom hra, nebo téma pro reflexi? *Pedagogika*, 51, 2001, s. 525–536.
- STANZEL, F. K. *Teorie vyprávění*. Praha: Odeon, 1988.
- SUCHÁ, J. a kol. *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Redukce, nebo revize obsahu? Příspěvek k revizím Rámcových vzdělávacích programů. *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 53–59.
- THE ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (ESA). *Essential Facts About the Video Game Industry*. The Entertainment Software Association, 2020. [online] Dostupné z <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2020/07/Final-Edited-2020-ESA_Essential_facts.pdf>.
- ZOUNEK J.; ZÁLESKÁ, K.; JUHAŇÁK, L. Výuka s využitím ICT v mezinárodní perspektivě: Na cestě k moderní pedagogice. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10, 1, 2020, s. 57–93.

Čeští spisovatelé 20. století z pohledu Vladislava Vančury

Jiří Poláček, PdF MU v Brně

polacek@ped.muni.cz

Klíčová slova: Čeští básníci a prozaikové, Vladislav Vančura, 80. výročí smrti, Řád nové tvorby, literární kritika

Key words: Czech poets and prose writers, Vladislav Vančura, 80th death anniversary, Order of New Creation, literary criticism

Czech writers of the 20th century from the perspective of Vladislav Vančura

The study commemorates the 80th anniversary of the death of the writer Vladislav Vančura (1891–1942) and his multifaceted work. It focuses mainly on his less known essayistic and critical texts, published mainly in magazines and later summarized in the book *The Order of New Creation* (1972). Vančura's definition of literary criticism is followed by texts on Czech poets, prose writers and their works, for example S. K. Neumann, Karel Toman, Otokar Fischer, Jaroslav Seifert, Vítězslav Nezval, Vladimír Holan, Jiří Mahen, Fráňa Šrámek, Jaromír John, Jaroslav Hašek, Karel Nový, Josef Kopta or the brothers Čapek.

Dne 1. června 2022 uplynulo osmdesát let od smrti Vladislava Vančury. Byl popraven na počátku heydrichiády za svoji odbojovou činnost, ale proti fašismu, nacismu a hrozbě války vystupoval už od počátku třicátých let. Byl členem takzvaného

Šaldova komitétu, jehož posláním byla podpora emigrantů z Německa, a členem českého předsednictva Svazu německé kulturní fronty v ČSR. Pracoval též ve výboru Ligy pro lidská práva či ve výboru k založení Knihovny svobody, iniciované Thomasem Mannem. Výrazně se angažoval po vypuknutí občanské války ve Španělsku. Mluvil na různých veřejných shromážděních, podepsal několik manifestů a svolání, přičemž jasné postoje namířené proti fašismu a nacismu promítal také do své literární tvorby a publicistiky.

Za nacistické okupace se stal předsedou Národního revolučního výboru inteligence, v němž se kolem něj soustřeďovali umělci, vědci i politikové. Když na jaře 1942 propukla nová vlna zatýkání a represí, Vančura byl 12. května časné ráno zatčen, pak vyslýchán, mučen a na sklonku prvního červnového dne zastřelen. „Zemřel proto, že byl nejvýznamnější z nás,“ napsal Ivan Olbracht. „V něm měl být zasažen celý český národ.“ Podobně reagovali na Vančurovu smrt například Jan Mukařovský, Vítězslav Nezval nebo Jaroslav Seifert a mnoho dalších kulturních osobností (viz Poláček, 2018).

Vančura je ceněn především jako tvůrce, který – řečeno slovy F. X. Šaldy – pohnul českou prózou. Je však otázka, kolik titulů z jeho jedinečné prozaické tvorby je zakotveno v obecném povědomí a s kolika se pracuje v našich školách. Mnohé z nich jsou zastíněny *Rozmarným létem* či *Markétou Lazarovou* (viz Vojtíšek, 2021–2022, s. 229), přestože leckteré byly zfilmovány nebo zdramatizovány. Ještě ve větším stínu jsou Vančurovy hry a filmové aktivity, jakož i jeho rozmanité kritické a esejistické texty, jež zčásti vyšly roku 1958 ve svazku *Vědomí souvislosti* a v relativní úplnosti v souboru *Řád nové tvorby*, vydaném v roce 1972, odkud také v celém textu citujeme.

Na jeho stránkách najdeme recenze literárních děl, divadelních inscenací a výstav výtvarného umění, literární a filmové lektorské posudky, ale i příspěvky do anket, rozhovory, obecné úvahy o umění nebo rozličné poznámky. O každé z těchto tematických a žánrových položek by se dala napsat samostatná studie, a tak se soustředíme jen na Vančurovy soudy o českých spisovatelích tvořících v první polovině 20. století. Nejprve se však podívejme, jak roku 1929 definoval literární kritiku:

„Kritika je nauka o tvarech a řádu uměleckém, výsledek její činnosti je pak umění souditi. Žádáme tedy od kritiky, aby určovala dílo po stránce slovesného výrazu, aby vymezovala jeho skladebný zákon a všechno, co spadá v pojem formy. Věcí literární kritiky je vyjmenovati vztahy a poměr určité umělecké skutečnosti k ostatním hodnotám životním a kulturním. Jest jí rozeznávati vlivy prostředí a vlivy doby. Jest jí sledovati vlastní úsilí tvůrčí, řád či svévoli ducha. Až potud je kritika vědou, ale stává se uměním, prohlubujíc poznání skutečnosti vlastní tvorbou kritickou k obrazu dokonalosti“ (s. 73).

Básníci dvou generací

Z generace takzvaných anarchistických buřičů Vančura roku 1938 takto charakterizoval tvorbu **S. K. Neumanna**: „Puzen svým věčným mládím z místa na místo

a proměňuje se jako Proteus báje, hájí právě to, co zatracoval. Tento ustavičný neklid a ustavičné hledání je zajisté krásným rysem básníků, ale skoro se mi zdá, že S. K. N. hledá nikoliv proto, aby našel, ale proto, aby hledal. Obávám se totiž, že S. K. N. si řečeným neklidem a hledáním koření idylu, která je příliš vzdálená objektivní skutečnosti. Je to jakási vzpoura či svár věčně prostupující krásná zátiší, neboť S. K. N. je idylík revoltující proti vlastní idyličnosti. Potvrzení této domněnky nalézám v básnickových sbírkách“ (s. 418).

V roce 1927 Vančura publikoval poznámku o poezii **Karla Toman**a, dalšího příslušníka uvedené generace. Napsal, že podává celý svět „v krystalické formě písňové, jež byla opatrně uvážena a mohutně ukuta“, a že vždy „budeme milovati básníka, jenž touží býti oráčem a opět tulákem, básníka, jenž je baladický a lehkoduchý, jenž touží býti vším, právě tak jako to činívají básníci“. Toman se tedy „vyskytuje v několikolikerém vidu“, je to „mladší bratr Erbenův a zní písní, v jejíž formě není výkyvů ani kazů, ale jasnost a klid“ (s. 323).

V Neumannovu a Tomanovu generačním druhovi **Viktoru Dykovi** Vančura roku 1936 viděl „jednoho z nejčestějších básníků“ (s. 134). Větší pozornost věnoval o dva roky později **Otokaru Fischerovi**, který byl stejně jako Dyk též mnohostranně činný: „Otokar Fischer nebyl z těch, jimž je dáno strojit básnické texty z pohody a lásky. Mnohem pravděpodobněji vznikaly jeho básně v napětí, za silné účasti vůle a v pásmu souběžných plánů. Současně se zdá, že tryskaly pod tlakem a že již ve stavu zrodu byly jaksi potlačovány duchem příliš kritickým a učeným. Tato zadržovaná básnická výmluvnost působí dojmem něžného studu a bude čtenáře vždy uchvacovat“ (s. 422).

Jak známo, Vančura se přátelil s několika básníky narozenými kolem roku 1900, o nichž také psal. Je autorem předmluvy k proletářské sbírce **Jaroslava Seiferta** *Město v slzách* (1921), kterou ovšem podepsal slovem *Devětsil*. Mimo jiné charakterizoval dobu, v níž vzhází „řád nové tvorby“ a jež „duní rázem válek, třídními boji, pádem civilizace“. Poezii postavil na roveň dělnické práci, přičemž Seifertovu sbírku interpretoval jako výpověď o dělnické chudobě a revoltě. Předmluvu uzavřel známými slovy: „Nová, nová, nová je hvězda komunismu. Jeho pospolitá práce buduje nový sloh a mimo ni není modernosti“ (s. 54).

Z počátku dvacátých let pochází i recenze proletářské sbírky **Ivana Suka** *Lesy a ulice* (1920). Vančura ji vyložil podobně jako sbírku Seifertovu opět na základě paralely dělnické práce a básnické tvorby, jakož i na pozadí doby, v níž se „rozdělil svět vedví a všechna práce je na levé straně“. Suk ve své prvotině „u všeho prodlévá, usiluje o klid, bystré střídání by ho mátko“. Nadto je „zamilován do lidí a tu, kdykoliv mluví jeho láska, je nejbásničtější“ (s. 270–271).

Tyto dva poslední soudy jsou manifestací Vančurova soudobého zaujetí idejemi socialismu a proletářské revoluce. Na další básníky z téže generace pohlížel především z hlediska jejich tvorby, což platí zejména o **Vítězslavu Nezvalovi**, jehož roku 1929 nazval „básníkem svého srdce“ (s. 328), přičemž v roce 1931 prohlásil, že se svou poezií jako jeden z mála „obstojí před soudem umělecké kritiky“ (s. 87).

V nedatovaném strojopisném textu konstatoval tvůrčí blízkost Nezvala a Boženy Němcové (usoudil, že zdroj jejich tvorby „tkví ve vzpomínce a ve snu“), jakož i K. H. Máchy (podobnost nacházel mj. ve „zvláštní schopnosti asociací, fantazii, hudebnosti“ (s. 184).

V dalším nedatovaném strojopisu, v němž přiblížil svou lektorskou praxi v Družstevní práci, lze najít pozoruhodný soud o poezii **Vladimíra Holana**: „Jednou nám došel rukopis Vladimíra Holana. Byla to nádherná práce. Všichni dohromady a každý zvlášť jsme si to uvědomili, a přece jsme nenalezli odvahu věc doporučit. Proč? Protože básnickovy zážitky byly exkluzivní. Nemohli jsme prostě předpokládat, že čtenář v nich najde obdobu svých životních pocitů a zkušeností. Bylo to příliš královské pro náš lidový stůl“ (s. 178–179).

Spisovatelé z generace Jiřího Mahena

Swébytnou kapitolu tvoří Vančurův vztah k příbuznému **Jiřímu Mahenovi** (je známo, že jejich dědové byli bratři). Kromě odborných prací o něm vypovídají například vzpomínky Karly Mahenové (*Život s Jiřím Mahenem*, 1978) a Ludmily Vančurové (*Dvacet šest krásných let*, 1967) nebo série dopisů v souboru *Adresát Jiří Mahen* (1964). Ve svazku *Řád nové tvorby* se nachází několik mahenovských textů. Jde o nedatovaný strojopis nazvaný *Jak čist*, v němž Vančura vyzvedl Mahenovu *Knižku o čtení praktickém* (1924) jako dílo knihovnické autority, přesto s ní mírně polemizoval (s. 209–211).

Dále je zde přetištěno věnování z románu *Markéta Lazarová* (1931), na něž Mahen reagoval dedikací sbírky *Požár Tater* (1934, viz Vančura, 1972, s. 346). Třetím textem je Vančurův příspěvek ze sborníku vydaného k Mahenovým padesátinám (*Mahenovi*, 1933), pojmenovaný *Pozdrav Jiří Mahenovi* (s. 367). Vančura Mahenovo jméno většinou neskloňoval, což se týká též *Poznámky o Jiří Mahenovi* z roku 1938, napsané ve spojitosti s vydáním jeho hry *Mezi dvěma bouřkami* a zahrnující jeho brilantní charakteristiku: „Jiří Mahen nikdy nerozpojoval věci umění od věci života. Necht' byl v některých obdobích poznamenán určitými myšlenkovými směry, necht' byl impresionistou, necht' psal realistická dramata, byl vždy básníkem, jehož díla mají sotva přízvuk určitých škol“ (s. 423–424).

Pominout nelze ani nedatovaný strojopis s dodatečným názvem *Literární vyznání*, v němž Vančura osvětluje ostýchavé počátky svého vztahu k Mahenovi a vliv, jaký na něj měly jeho knihy. Tehdy umanutě výtvarně tvořil a psal rovněž verše: „Ty ubohé verše neměly pravděpodobně ani hlavy ani paty a místo skladebnosti vládla v nich snaha dobře znít. Ale od té doby, kdy jsem začal sledovat Mahena, přivedl mě zájem o autora k zvláštní pozornosti, která se již odnášela k struktuře díla. A tak jakkoliv jsem Mahena neznal, přece jen mně setkání s jeho knihami otevřelo uměleckou dílnu slovesnou“ (s. 582).

Z děl Mahenových vrstevníků Vančura glosoval protiválečné knihy **Jaromíra Johna a Jaroslava Haška**. K Johnovým *Věčerům na slavníku* (1920) se krátce vyjádřil až někdy ve třicátých letech. Ve srovnání s patetickými prózami o válce v nich

viděl knihu neromantickou, pravdivou a prostou: „Zatímco jiní spisovatelé zbavili vojáka všech lidských vlastností, tato kniha zlidšťuje. Jejím pacifistickým nástrojem jest humor, který v každé situaci nachází záblesky milosti“ (s. 413). Svůj názor na Haškův slavný román zformuloval v anketě D 36. Autor se v něm podle jeho mínění „ukáznil alespoň ve věci takzvané tendence“: „Švejkovo záměrné hlupáctví měří rakouskou armádu důsledně a správným loktem. Nicméně podstata Haškova umění nespočívá ani v jeho soudech, ale v lehkosti, s kterou spřádá své šprýmovné příběhy“ (s. 396).

Do Mahenovy generace lze začlenit rovněž **Fraňu Šrámka**. Vančura přispěl do *Knížky o Šrámkovi* (1927), sborníku vydaného k Šrámkovým padesátinám. Vzdal zde hold jeho prvním prózám, u nichž ocenil, že „mají znaky toho, co dnes tvoří podstatu jeho umění (a snad umění vůbec), tj. životní obsah a tvar“. Zdůraznil, že jeho generaci utvářely: „Z nich jsme se učili nástupům fabulačním, větnému rytmu, tvárné čistotě, obrazům, střídání větné délky a nikoliv naposled odvaze, s níž autor říkal ano a ne“ (s. 326).

Vančurovi vrstevníci a přátelé

Ve svých publicistických textech Vančura neopomíjel ani příslušníky své generace a přátele. Roku 1932 takto charakterizoval romány svého spolužáka z benešovského gymnázia **Karla Nového**: „Rozvlňují čtenářovu mysl v kruzích, jejichž poloměr se zvětšuje. Jednají o našich zkušenostech a zobrazují život v jeho plnosti a šíři. Na rozdíl od nedokrevných románů není v nich nic předstíráno. Vše má ozvuk, vše má analogie. Rozeznáváme v nich dech života“ (s. 360).

V témže roce se zamyslel nad prózou **Josefa Kopty**. Soustředil se hlavně na *Třetí rotu* (1924), v níž viděl „jednu z nejvýznačnějších knih současné výpravné prózy, která naráz a v nebyvalé míře upoutala širokou čtenářskou obec“, a to svou „prostotou, jasnou a pravdivostí“. Její estetickou hodnotu shledával „především v účinku vypravovaných dějů a v seřazení motivů“. O pozdějších prózách tohoto autora usoudil, že je napsal „zcela odlišnou řečí“, že se v nich odklonil „od pozorovatelské logiky epické a jeho básnivost se vzdula mohutnou fabulací“ (s. 364–365).

O šest let později Vančura referoval o románu **Jiřího Mařánka** *Barbar Vok* (1938). Vyzvedl, že „jeho postavy jsou oživeny dechem současnosti a že mezi zrcadlením starých časů a dneškem je vzájemnost“. Titulní postavu označil za „chlapisko nepřehlédnutelné“, za „souhrn bédného a vznešeného člověčenství“. Ocenil, že autorovo vypravování „plyne v sevřené formě a není v něm místa pro věci epicky nepřizvukné“, přičemž „slovesná stránka románu svírá s tématem dokonalý celek“ (s. 429).

Jako přední pátečník (viz Janáček – Tydlitát, 2001) porůznu psal i o bratřech Čapcích. Již roku 1920 recenzoval výstavu Tvrdošjíných, z níž vedle obrazů Václava Špály či Jana Zrzavého vyzvedl obrazy **Josefa Čapka** jako díla „neobyčejné krásy“ (s. 234). Téhož roku glosoval soubor jeho osmi linorytů vydaný Josefem Florianem (s. 246) a obrazy z výstavy Veraikonu (s. 250), o rok později se zastavil u jeho obrazů z kolektivní výstavy v Domě umělců (s. 277–278). V roce 1924 referoval

o inscenaci hry Julese Romainse *Prostopášník pan de Trouhadec*, jejíž scénickou výpravu vytvořil Josef Čapek a kterou režíroval jeho bratr. Napsal, že přínos bratří Čapků „modernímu českému divadlu“ je „především výtvarné povahy“ (s. 279–280).

Do již citovaného Literárního vyznání zahrnul vyprávění **Karla Čapka** o jeho raných verších dekadentního rázu, v nichž Čapek „navzdory svým 13 letům lká a pláče nad mládím dávno ztraceným, zrazující láskou a smrtící vášní“ (s. 161). V dalším strojopisu dodatečně nazvaném *Tradice a dnešek* Vančura shledal Čapkovu blízkost Janu Nerudovi: „Má týž zájem poznávací, týž smysl pro detail, touž schopnost analýzy. Nerudovi právě tak jako tomuto současnému básníku se přičítá patos, jejich pozornost je stejně zaostřena k účelnosti a jejich pracovní metoda má znaky vědeckosti. Zdá se mi, že i novinářská práce Čapkova oživuje tradici nerudovskou“ (s. 184–185).

Z Vančurovy publicistiky stojí ještě za pozornost jeho recenze druhého svazku sborníku *Musaion* (1921), který redigoval Karel Čapek, a zařazení autora *Krakatitu* mezi vhodné adepty na šéfa činohry pražského Národního divadla v roce 1935 (s. 298–299, 390). Podstatnější je však recenze knižního vydání hry *Loupežník* (1920), v níž Vančura viděl „hravou komedii“, ve které všechno „vyznává stejný řád“, je plná „líbezných nápadů a komiky“, přičemž tvar hry „neodvisí od jiných věcí než od básnické představy, je příznačný a nový“ (s. 262).

Defilé Vančurových soudů o soudobých spisovatelích uzavřeme jedním z jeho posledních textů, publikovaným na konci roku 1941 a věnovaným svébytné knize **J. Š. Kubína** *Hrozná chvíle* (1941). Vančura ji označil za „užívající dílo“, za knihu „živou, mladistvou, pravdivou, naplňující řád a porušující regule právě tak, jak tomu bývá u mistrovských děl, neboť nepravdivost je znakem básnické krásy a její ustavičnou obnovou“. Autorova řeč „je vklíněna mezi spisovný jazyk a lidovou mluvu“, je hravá, ale „nejdůležitější věcí při četbě zůstane přece jen intenzivní pocit života, k němuž jsme pohlíželi jako k báni sklenuté žebrovím vztahů a básnického poznání“ (s. 447–450).

Souhrn Vančurových pohledů na české spisovatele 20. století manifestuje zmíněnou šíří a žánrovou rozmanitostí publicistiky tohoto tvůrce. Překvapuje svým rozpětím i osobitostí, prohlubuje naše poznání tvorby charakterizovaných autorů a mimoděk vyzývá k reedici knihy *Řád nové tvorby*, která by jistě i v současnosti našla dost vnímavých čtenářů.

Literatura

JANÁČEK, P., TYDLITÁT, J. (eds.). *Pátečníci a Karel Poláček*. Boskovice: Albert, 2001.

MAHENOVÁ, K. *Život s Jiřím Mahenem*. Praha: Mladá fronta, 1978.

POLÁČEK, J. Reflexe Vančurova boje proti fašismu a nacismu. In Hrabal, J. (ed.). *Role středoevropského spisovatele-intelektuála ve zlomových okamžicích dějin*. Olomouc: Vydavatelství FF UP, 2018, s. 111–121.

VANČURA, V. *Řád nové tvorby*. Blahynka, M.; Vlašín, Š. (eds.). Praha: Nakladatelství Svoboda, 1972.

VANČURA, V. *Vědomí souvislostí*. Praha: Československý spisovatel, 1958.

VANČUROVÁ, L. *Dvacet šest krásných let*. Praha: Československý spisovatel, 1967.

Atributy češtiny

Milan Hrdlička, ZČU v Plzni

mhrdlick@kej.zcu.cz

Klíčová slova: čeština, rysy češtiny, libozvučnost, jazyk a národní charakter, čeština jako cizí jazyk, obtížnost akvizice, tempo akvizice, flektivnost

Key words: Czech, features of Czech, euphony, language and national character, Czech as a foreign language, acquisition demands, pace of acquisition, inflection

Attributes of Czech Language

We analyse selected features and qualities of Czech and point out important moments in its history. Other topics we explore include the interest in teaching and learning Czech abroad and also phonetic level of Czech. Opinions of foreign language speakers on the difficulties and pace of Czech language acquisition are also in the centre of our attention. Structural features of Czech are taken into consideration, too, especially the inflections that enable the speakers to express themselves briefly and economically.

Při odborných, ale i neformálních diskusích s rodilými i nerodilými mluvčími češtiny o charakteru a o relevantních rysech naší mateřštiny¹ se dostáváme k řadě zajímavých témat, názorů i postřehů. Mohou sloužit jako motivační faktor i jako obohacující informace či podnět k diskusi jak ve výuce češtiny jako jazyka mateřského, tak také cizího, resp. druhého. Některé z nich stručně připomeneme.

Úvodní zastavení se týká důležitosti češtiny a její pozice mezi ostatními jazyky. Jaké postavení naše mateřština zaujímá, jaké má renomé? Na základě empirie můžeme konstatovat, že ji mnozí (i tuzemští) mluvčí pokládají za řeč nepříliš významnou a uznávanou, co do počtu uživatelů za spíše malou. Nedomníváme se, že jsou podobné závěry opodstatněné.

V otázce důležitosti naší rodné řeči bychom se mohli zastavit u celé řady významných momentů a událostí. Jejich výčet by však přesáhl prostorové možnosti příspěvku. Zmíníme proto jen několik vybraných relevantních skutečností z její historie.

V prosinci roku 1356 schválil říšský sněm na svém zasedání ve francouzských Metách znění Zlaté buly, v níž císař Karel IV. prohlašuje v článku XXXI češtinu společně s němčinou, latinou a italštinou úředním jazykem Svaté říše římské. Ukládá proto kurfiřtům a jejich dětem, aby se zmíněným jazykům učili (viz Hasil, 2017; Hrdlička, 2019 aj.). Z dnešní perspektivy by bylo možné přirovnat tento akt k povýšení češtiny na jeden z nejprestižnějších jazyků Evropské unie. O dobové vospělosti českého jazyka ostatně svědčí i fakt, že kolem roku 1360 vzniká překlad Bible do češtiny. Dochází k tomu dříve než v mnohých jiných jazycích (včetně angličtiny a němčiny).

¹ Vycházíme z dlouholetých zkušeností z výuky zahraničních bohemistů především v Ústavu bohemistických studií FF UK v Praze, ale i na jiných akademických pracovištích u nás i v zahraničí.

Čeština se těšila (a dodnes se těší) respektu i mimo hranice dnešního Česka.² Není bez zajímavosti, že nejstarší akademické bohemistické pracoviště nevzniká v českých zemích, nýbrž na Vídeňské univerzitě (1775) – o celých 18 let dříve než na univerzitě v Praze. Čeština se tehdy stává vedle němčiny prvním jazykem, který bylo možné v Rakousku-Uhersku studovat na univerzitní úrovni. Z té doby rovněž pochází koncepce studia slavistiky na základě češtiny. Nejstarší institucionální kursy češtiny probíhající nepřetržitě až do dnešní doby zakládá v roce 1746 na vojenské akademii ve Vídeňském Novém Městě císařovna Marie Terezie (Newerkla, 2007; Hasil, 2017).

Solidní a dlouhodobý zájem o znalost češtiny ze strany jinojazyčných mluvčích zaznamenáváme také v současné době. Její výuka v různých formách a na různých úrovních probíhá na všech kontinentech. V některých zemích se český jazyk dokonce vyučuje i na základních a středních školách.³ K největším univerzitním centrům výuky českého jazyka mimo Českou republiku patří soulská Hankuk University of Foreign Studies (na 140 posluchačů bakalářského studia) a káhirska univerzita Ain Shams, na niž studuje okolo 180 arabsky hovořících bohemistů (blíže Hrdlička, 2019, Šebesta – Hrdlička, 2020 aj.).

Za pozoruhodnou pokládáme skutečnost, že se čeština počtem uživatelů (10,5 milionu mluvčích v Česku a zhruba 2 miliony mimo území ČR) řadí mezi šest desítek nejužívanějších jazyků světa. Toto pořadí v rámci jazyků světa pokládáme za velmi lichotivé, neboť se jejich počet odhaduje v řádech tisíců (v odborné literatuře se pohybuje v rozpětí tří až osmi tisíc),⁴ blíže Černý (1998) aj.

Další okruh otázek se týká zvukové roviny češtiny, která bývá častým předmětem pozornosti a nejrůznějších úvah. Někteří badatelé v ní dokonce spatřují bezprostřední souvislost s českou národní povahou (blíže Hrdlička, 2010), konkrétně s přízvukem na první slabice. Už bezmála před stoletím pronesl sociolog E. Chalupný výrok, že „Čech snadno vzplane pro nové myšlenky, začíná práci s elánem, není však vytrvalý, jeho elán brzy vyhasíná“ (citováno podle Horálek, 1967, s. 54). Pokud jde o přístup k životu a k plnění pracovních povinností, Chalupného slova možná pro někoho určitou měrou platí, z hlediska jazykového jsou však naprosto nepřipadná. Přízvuk na první slabice nelze považovat za žádné české specifikum,⁵ nacházíme jej v této pozici v celé řadě dalších jazyků patrně z toho důvodu, že se s jeho pomocí v řeči snáze a zřetelněji odlišovaly začátky slov.

² Např. v americkém Texasu se k českému původu hlásí 5 % obyvatel, na počátku 20. století tam čeština byla třetím nejrozšířenějším jazykem. Na přelomu 19. a 20. století žilo ve Vídni a v Chicagu více česky hovořících mluvčích než v Praze.

³ Jako příklad můžeme uvést *Lycée Carnot* ve francouzském Dijonu nebo *Lycée A. Daudet* v Nîmes, česko-německé bilingvní *Gymnázium Friedricha Schillera* v saské Pírně aj. Skutečně výjimečné postavení zaujímá vídeňský *Školský spolek Komenský* (založen roku 1872), v jehož rámci působí veřejnoprávní mateřská škola, obecná škola a reálné gymnázium.

⁴ Velké rozpětí je způsobeno různými faktory, zejména problematickým rozlišováním jazyka a nářečí (klíčovou roli zde sehrává jazyková politika), nedostatečným zmapováním a popisem řady domorodých jazyků v obtížně dostupných oblastech (Amazonie, jihovýchodní Asie) aj.

⁵ Zdá se, že svou výlučnost ztrácí i domněle jedinečné české ř. Podle slov české lektorky žijící v Argentíně obdobný zvuk nacházíme také v jistém indiánském jazyce. Nedávno zahraniční bohemistka v ÚBS FF UK tvrdila, že týmž konsonantem disponuje arménština.

Zvuková rovina má úzkou spojitost s libozvučností, s tzv. krásou řeči. Můžete si tedy položit otázku: je čeština krásná? Odpověď je vcelku jednoznačná. Cizincům se naše rodná řeč zpravidla velmi líbí, je ovšem zřejmé, že jde o záležitost povahy výrazně subjektivní. Vedle vlastního zvukového vjemu sehrávají nezanedbatelnou roli i četné faktory mimojazykové. Záleží totiž na vztahu mluvčího k příslušnému jazykovému společenství, k jeho historii, současnosti a kultuře, neméně významné jsou též osobní zážitky, kontakty a zkušenosti, pobyt v dané zemi, ale také historické okolnosti (připomínáme možnou averzi k jazyku našich bývalých uchvatitelů) apod.

Zmíněnou libozvučnost jazyka utváří hláskové složení slov. Jednotlivé hlásky a jejich kombinace⁶ působí na náš sluch odlišným způsobem, srov. např. rozdíl mezi četnými obtížně vyslovitelnými souhláskovými skupinami nebo nelibozvučnými slovy (*smrk, čtvrť, smrt, zmrzlina; skřípot, ostří, řešeto, chrchlát*) a příjemně znějícími lexémy typu *louka, láska, vláha, laň*. V bohemistické literatuře se někdy hlásky člení na příjemné (*a, j, l, m, n, ň, o, r, u, v*), neutrální (*b, d, d', g, h, p, t, t'*) a na nepříjemné (*c, č, e, f, h, ch, i, ř, s, š, z, ž*), blíže Jelínek – Styblík (1971, s. 63n.). Je možné konstatovat, že čím více je v jazyce samohlásek a dvojhlásek, tím je dotyčná řeč libozvučnější. Na starém kontinentu je v tomto ohledu nejzpečnějši italština (48 % vokálů), nejméně vokalickým z evropských jazyků se jeví němčina (36 %), čeština patří spolu s polštinou k průměru (41 %).

Dostáváme se k další zajímavé, aktuální a hojně diskutované problematice, a sice k obtížnosti češtiny. Je těžké se češtině naučit? Nepochybně ano. Čeština patří spolu se slovanskými jazyky k řečem nesnadno zvládnutelným. Pohledy na náročnost osvojení znalosti přirozeného jazyka jsou ovšem povahou rovněž dosti subjektivní, nadto se mohou v průběhu času vyvíjet a měnit (pokud se cizinec naučí kupř. řečové distribuci slovesného vidu, už mu dále jako příliš těžký připadat nemusí). V obecné rovině lze konstatovat, že se jako nesnadné může v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu zdát vše nové, neznámé, odlišné, doposud nepoznané. Podstatnou úlohu sehrávají jak činitele povahou subjektivní (vrozené jazykové schopnosti a dispozice mluvčího, jeho intelekt, paměť, motivace, věk, vzdělání aj.), tak objektivní (způsob a kvalita výkladu, úroveň procvičení učiva, pobyt v autentickém jinojazyčném prostředí, intenzita učení se apod.).

Ke klíčovým objektivním faktorům se řadí též typologická a genealogická příbuznost jazyka výchozího (mateřština mluvčího) a cizího. Tento fakt výmluvně dokládá nedávno uskutečněný výzkum na olomoucké Univerzitě Palackého. Dlouhodobá průzkumná sonda ukázala, že se výhoda mateřského slovanského jazyka při učení se češtině nejvýrazněji projevuje v počátečních stadiích studia, tedy od úrovně A0 do úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. K získání komunikační kompetence na úrovni A2 potřebují Slované v průměru pouhé tři měsíce, kdežto evropští Neslované měsíců osmnáct a Asiaté dokonce dvacet.

⁶ Uspořádáním vokálů a konsonantů se zabývá fonotaktika (fonologická kombinatorika), která se na jeho základě snaží vyvozovat obecnější závěry. V pozici samohláska – souhláska je kupř. v předložkách nápadný rozdíl mezi češtinou a němčinou, srov. následující spojení: ve škole – in der Schule, na stěně – an der Wand aj.

Slovanští mluvčí vykazují rychlejší tempo učení se také na vyšších úrovních, rozdíl se však nicméně postupně stírají. Pro dosažení prahové úrovně B1 vynaloží Slované osmnáct měsíců, zatímco Neslované dvacet dva a Asiaté dvacet čtyři. Stádium značné pokročilosti (C1) se u Slovanů dostavuje zhruba po třiceti šesti měsících, u Neslovanů po třiceti osmi a u Asiátů po čtyřiceti dvou (blíže Hradilová, 2020). Uváděné údaje pokládáme za velmi cenné, nicméně do určité míry jako orientační. Jsou totiž možné různé individuální výjimky; v případě Neslovanů může mít relevantní roli případná znalost jiného (západo)slovanského jazyka apod.

Zajímavé jsou také závěry zahraničních studií, na něž upozorňuje Hudoušková (2014). Za nejobtížnější se pokládají případy, kdy jedna mluvnická kategorie (popř. jeden lexém) v cizincově mateřštině má v cizím jazyce více možných protějšků.⁷ Druhé pořadí z hlediska obtížnosti zaujímá nová (tedy neznámá) kategorie cizího jazyka, která nemá v cizincově mateřštině žádnou paralelu (v případě neslovanských mluvčích se může jednat o slovesný vid aj.). Na třetí pozici figurují jevy, které v cizím jazyce na rozdíl od rodné řeči jinojazyčného mluvčího absentují (při učení se češtině jde o absenci členů apod.). Na čtvrtém pořadí jsou případy, kdy dvěma (více) jevům v jazyce výchozím odpovídá jediný element v jazyce cílovém.⁸ Konečně pátou, nejméně komplikovanou záležitostí, jsou případy existujících více či méně ekvivalentních protějšků.⁹

Uvedené závěry respektujeme, poznamenáváme nicméně, že se celá záležitost jeví jako složitější. Záleží totiž také na podstatě dotyčné mluvnické kategorie, na kvalitě jejího lingvodidaktického popisu, výkladu a procvičení. Jistě nikoliv náhodou zahraniční bohemisté na ÚBS FF UK označili za jedny z nejobtížnějších kapitol české mluvnice nedoceňované a nezdělané nekvalifikovaně prezentované prepozice a nevhodným způsobem simplifikovaný slovesný vid (Hrdlička, 2009).

Závěrem připomeneme typologickou charakteristiku češtiny a z ní plynoucí další význačný atribut: stručnost, mimořádnou kondenzaci sdělení.

Český jazyk se vyznačuje sofistikovanějším deklinačním systémem, než je tomu v jiných slovanských jazycích. Rozlišujeme v něm různé druhy skloňování (jmenné, složené, smíšené, zájmenné a zvláštní), což spolu s velkým počtem deklinačních (ale i konjugáčních) paradigm, bohatou variantností tvarů, četnými nepravidelnostmi a odchylkami výrazně komplikuje jeho náležité osvojení (viz Čechová, 2021 aj.). Na druhé straně však – i díky kumulaci gramatických funkcí pádovými koncovkami jmen a osobními koncovkami sloves – přispívá k ekonomičnosti, k nevšední úspornosti sdělení v češtině. Tato skutečnost, jak dokládá statistika (viz níže), je posilována i dalšími známými faktory, např. užíváním slovesných předpon (srov. výpověď *Bratr pooděšel*, která by v řadě jazyků musela být zdlouhavě opisována, parafrázo-

⁷ Např. čínskému slovesu *you* odpovídá české sloveso *být* (pro vyjádření lokace a existence) a *mít* (pro vyjádření pose-se). Čínsky hovořící mluvčí se pak dopouštějí četných chyb typu *V Praze má hodně obchodních center*.

⁸ Čínská slovesa *shí* a *you* korespondují s českým verbem *být*.

⁹ Je ovšem potřeba vyvarovat se četných podobností pouze zdánlivých. Jak např. poukazuje Čermák (2004), finský genitiv je odlišný od genitivu českého.

vána, např. *Bratr šel kousek dál*) nebo koexistenci dvou prepozic (*Žila s o deset let starším přítelem. Koupil to za pro něho výhodnou cenu*).

Ve snaze nalézt neekonomičtější jazyk porovnal polský lingvista A. Suski ekvivalentní texty v osmi evropských jazycích (srov. Šmilauer, 1975). Jako nejstručnější se ukázala čeština s koeficientem 100. Pořadí dalších jazyků bylo následující: slovenština (96,69), angličtina (91,7), ruština (90,44), polština (88,6), francouzština (81,52), španělština (80,92) a němčina (77,06).

Pokusili jsme se naznačit, že se čeština může pochlubit řadou různých relevantních přívlastků. Zastáváme názor, že pozitivní, progresivní, typické rysy naší mateřštiny i povědomí o jejím postavení v rámci ostatních jazyků je třeba dále posilovat, pěstovat a dbát o to, aby se uchovaly i pro další generace. Jsme přesvědčeni, že i touto cestou bude zajištěna vývojová kontinuita i perspektivní budoucnost českého jazyka jako vyspělého a respektovaného dorozumivacího prostředku, nositele významných kulturních hodnot, jako jednoho z klíčových atributů našeho národa.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. Kam spěje vývoj nejen flexe proprií? *Bohemistika*, 21, 2021, s. 345–360.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2004.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubiko, 1998.
- HASIL, J. Karel IV. a čeština. *Studie z aplikované lingvistiky*, 8, 2017, zvláštní vydání, s. 23–33.
- HORÁLEK, K. *Filosofie jazyka*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1967.
- HRADILOVÁ, D. *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci, 2020.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2009.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Karolinum, 2019.
- HUDOUSKOVÁ, A. Od analýzy k syntéze: jak typologie ovlivňuje L2. In Hrdlička, M.; Hasil, J. (eds.). *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály z VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: FF UK, Euroslavica, 2014, s. 34–40.
- JELÍNEK, J.; STYBLÍK, V. *Čtení o českém jazyku*. Praha: Horizont, 1971.
- NEWERKLA, S. M. Dějiny výuky češtiny v Rakousku. In Pleskalová, J. a kol. (eds.). *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia, 2007, s. 580–613.
- ŠEBESTA, K.; HRDLIČKA, M. a kol. *Čeština jako cizí jazyk na Dálném východě*. Praha: FF UK, 2020.
- ŠMILAUER, V. Čeština jako mezinárodní vědecký jazyk. *Naše řeč*, 58, 1975, s. 52.

Didaktický potenciál díla *Brundibár*

Milan Mašát, PdF UP v Olomouci

milan.masat@upol.cz

Klíčová slova: šoa, Hans Krása, *Brundibár*, Terezín, umělecké vypravování, didaktický kontext

Key words: Shoah; Hans Krása; *Brundibar*; Theresienstadt; artistic storytelling; didactic context

Methodological Potential of the Opera *Brundibár*

In the article we present the didactic potential of the piece *Brundibár*, written by the composer Hans Krása and the writer Adolf Hoffmeister. We relate our observations to the publication by Tony Kushner with illustrations by Maurice Sendak, which was published in 2020. In the connotation with the possible use of this work in the educational reality, we also present institutions that can be used not only for research-oriented teaching inspired by artistic narratives, in the center of which is the subject of the Shoah.

Úvod

Dětskou operu *Brundibár*, kterou napsal hudební skladatel Hans Krása spolu se spisovatelem Adolfem Hoffmeisterem, v roce 1938 s dětskými herci secvičil Rafael Schächter jako dárek k narozeninám tehdejšímu řediteli sirotčince na pražském Hagiboru. Realizována byla kromě tajné premiéry pouze jedna, také tajná, repríza (osoby, které nacistický režim označil za židy/Židy, se nemohly účastnit kulturní činnosti). V roce 1942 byl Hans Krása transportován do terezínského gheta¹.

Nacvičování v tamějších Drážďanských kasárnách bylo narušováno neustálými transporty členů provizorního divadelního souboru na „východ“; dětské herci museli být nahrazováni jinými, a tudíž bylo nutné představení zkoušet od začátku. Po více než dvou měsících secvičování, které provázely různé problémy spojené s nucenou internací, se konala v prostorách Magdeburských kasáren 23. 9. 1943 premiéra. Do odjezdu posledního transportu z Terezína byla opera uvedena přibližně pětapadesátkrát. Závěrečné scény *Brundibára* se staly součástí nacistického propagandistického filmu *Theresienstadt* (Vůdce daroval Židům město)².

Didaktický potenciál díla *Brundibár*

Jsme přesvědčeni, že kniha *Brundibár* oplývá značným didaktickým potenciálem v oblasti rozvíjení axiologických hodnot žáků základního stupně institucionálního vzdělávání. Ke konstatování jsme vedeni zejména obsazením Krásovy opery – hlavními postavami jsou děti. Tento aspekt může podle našeho názoru činit literární ztvárnění této opery pro dětského recipienta přístupnější a zajímavější. Ostatně prezentace událostí jedné linie druhé světové války, šoa³ či holokaustu⁴, prostřednictvím

¹ V příspěvku vnímáme spojení „terezínské ghetto“, „ghetto Terezín“ a „koncentrační tábor Terezín“ jako synonyma.

² Viz [online] Dostupné z <<https://www.holocaust.cz/dejiny/ghetto-terezin/kultura/brundibar-1943/>>.

³ Termín *šoa* vnímáme jako prožívání jedné linie událostí druhé světové války z pohledu osob židovské národnosti.

⁴ *Holokaust* lze vnímat jako zastřešující pojem pro vyhlazování různých národnostních nebo náboženských skupin představiteli nacistického režimu. V našem příspěvku vnímáme pojmy *šoa* a *holokaust* synonymně.

životního osudu jednotlivce (například recepce deníkových záznamů dětí a dospívajících prožívajících dané útrapy) jsou jedním z nejprosazovanějších přístupů v představování vymezeného fenoménu žákům či studentům (viz Mašát, 2019). Dalším aspektem, který je podle našeho názoru stěžejní pro prezentaci didaktického potenciálu daného literárního záznamu dětem je skutečnost, že žáci jsou seznamováni s životem během šoa a holokaustu metaforicky: zlo v publikaci reprezentuje postava Brundibára, který různými prostředky zabraňuje dětem, aby obstaraly své nemocné matce mléko. V nejnovějším vydání autor vykreslil Brundibára s typickým knírkem, což jeho podobnost s Adolfem Hitlerem zvyšuje.



Fotografie dětského souboru z filmu Theresienstadt (majetek Židovského muzea v Praze).⁵

Daná kniha poskytuje značné možnosti v rozvíjení mezipředmětových vztahů. Knihu lze využít k propojení hudební výchovy a českého jazyka a literatury: nabízí se například její zařazení před zhlédnutím opery nebo po něm a následná komparace vyjádření daného příběhu prostřednictvím dvou uměleckých forem. Pokud z časových důvodů není možné volit metodu srovnání operního představení s narativem, lze využít texty písní, jež jsou v *Brundibárovi* obsaženy. Například: „Mléko Mlékomlékomléko/ čerstvé mléko/ pro dětičky/ pro matičky/ pro kočičky/ od kravičky/ čerstvé mléko/ mléko Mlékomlékomléko/ máslo sýr“ (Kushner, 2020).

Žáci mohou na základě ilustrací tvořit text a následně jej konfrontovat s originálním zněním – součástí tohoto postupu by měla být reflexe žákovské činnosti. U starších žáků nebo těch nadaných lze implementovat i diskusi se zařazením argumentačních technik, při nichž by čtenáři měli být schopni svá tvůrčí rozhodnutí obhájit. V dané oblasti lze využít i opačný postup, tedy na základě textu, respektive jednotlivých promluv, mohou žáci vytvářet vlastní kresby. Nedílnou součástí by opět měla být fáze reflektivní.

Nezastupitelnou roli v dané oblasti sehrává průnik literární složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura s doplňujícími vzdělávacími obory etická výchova, dramatická výchova či filmová/audiovizuální výchova (viz Faltýn a kol., 2021, s. 111–119).

Nejnovější české vydání *Brundibára* lze žánrově vymežit jako komiks či obrázkovou knihu určenou začínajícím čtenářům. Tento editorský záměr lze ve výuce rovněž využít. Žáci mohou vytvářet vlastní komiksové příběhy, které lze následně využít i v dalších předmětech či v ostatních složkách vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Četná výtvarná vyobrazení, která tvoří páteř publikace, predeterminují integraci této knihy do prvních ročníků základních škol, v nichž si žáci dovednost čtení teprve osvojují nebo ji upevňují. Ilustrace zároveň mohou napomoci k udržení potřebné soustředěnosti žáků při recepci textu.

⁵ [online] Dostupné z <<https://www.holocaust.cz/dejiny/ghetto-terezin/kultura/brundibar-1943/>>.

Při tvořivých⁶ (inovativních) činnostech ve výuce literární výchovy lze využít doplňování textu, jeho transformaci, tvorbu osnovy nebo inspirovanou tvorbu textu, která do značné míry koresponduje s daným literárním dílem v souvislosti s výtvarnou či hudební výchovou. Dalším možným inovativním přístupem inspirovaným *Brundibárem* může být převyprávění příběhu, které rozvíjí slovní zásobu žáků, či práce s titulem knihy. Žáci mohou před čtením textu vyjadřovat své názory na to, kdo nebo co Brundibár může být a podobně (viz Hník, 2017; srov. Mašát, 2020). Žákovské myšlenky lze rozvíjet prostřednictvím myšlenkové mapy⁷, která může čtenáře podnítit k úvahám interdisciplinárního charakteru. Pouhé vyslovení idejí či jejich zapsání může vést k hlubší interpretaci textu, což může zvýšit dopad četby na rozvoj axiologických hodnot žáků. Publikaci lze vnímat také jako podnět pro tvůrčí psaní: žáci po přečtení *Brundibára* mají za úkol napsat vyprávění inspirované narativem.

S doplňováním textu úzce koresponduje metoda „souhra s knihou“ (Mrkvičková, 2016, s. 102). Při tomto postupu žáci doplňují určité části textu. Vynechány jsou úseky, které lze dopsat různými způsoby; žáci se tím podílejí na tvorbě postav, prostředí či děje.⁸

V neposlední řadě lze dílo *Brundibár* pojmut jako východisko pro badatelsky orientovanou výuku, což je podle našeho názoru vhodný prostředek pro konkretizaci fenoménu šoa. Na webových stránkách *holocaust.cz* je k dispozici kromě autentických dobových dokumentů odkaz *Databáze obětí*⁹, prostřednictvím něhož je možné vyhledat jméno oběti nacistického režimu. Tímto způsobem mohou žáci vypátrat osoby postižené nacistickou vyhlazovací politikou z místa svého bydliště, školy a podobně. *Databázi obětí* lze využít také pro projektovou výuku.

Závěr

V příspěvku jsme prezentovali možné postupy korespondující s inovativním pojetím literární výchovy, prostřednictvím kterých mohou žáci interpretovat literární text, převyprávění opery *Brundibár*.

Text *Brundibára* disponuje značným didaktickým potenciálem v integraci mezi-předmětových vztahů, v implementaci inovativní (tvořivé) expresivity do výuky literární výchovy, ale i v linii prezentace událostí šoa žákům prostřednictvím příběhu jednotlivce, v tomto případě navíc jim blízkých postav v opeře-literárním díle.

Při formulaci možných didaktických námětů jsme vycházeli z nejnovějšího literárního vydání této opery, v níž zaujímají výrazné zastoupení ilustrace Maurice Sendaka. Metody, které jsme v příspěvku zmínili, naplňují dvě kritéria:

⁶ Tvořivá interpretace, gros literární tvořivé expresivity, „je jednou z cest ke smysluplné literární výchově, která bude naplňovat i čtenářské a komunikační pojetí předmětu“ (Hník, 2017, s. 71).

⁷ Myšlenková mapa patří do souboru metod spjatých s kritickým myšlením, které představují souhrn aktivit vedoucích k rozvoji schopnosti žáků kriticky přijímat informace, důležité zejména kvůli nedostatečné schopnosti absolventů základních škol vyhledávat, klasifikovat a kriticky posuzovat informace a třídít jejich zdroje.

⁸ Zájemce o podrobnější rozpracování metodiky daného vyučovacího postupu odkazujeme na publikaci *Text jako učební úloha. Teorie – výzkum – aplikace* (Vala – Kusá, 2016).

⁹ *Databáze* je realizována ve spolupráci s *Památkem Terezín a Židovským muzeem v Praze* a má celkem 176 000 záznamů, v nichž je 81 000 údajů k osobám deportovaným z Protektorátu Čechy a Morava (Jelinek, 2014).

1. splňují požadavky současné oborové didaktiky literatury v oblasti práce s textem;
2. vychází z premisy, že žáci by měli být seznamováni s událostmi šoa prostřednictvím příběhu jednotlivce.

Príspevek byl podpořen projektem IGA_PdF_2021_001_Multilaterální zobrazení událostí šoa v literatuře poskytovaným Univerzitou Palackého v Olomouci.

Literatura a zdroje

HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickévýchovné-ho oboru*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2017.

FALTÝN, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021.

JELÍNEK, T. Bílá místa ve výzkumu holokaustu. In Jelínek, T.; Soukupová, B. (eds.). *Bílá místa ve výzkumu holokaustu*. Praha: Spolek akademiků Židů, 2014, s. 11–20.

KUSHNER, T. *Brundibár*. 1. vydání. Praha: Meander, 2020.

MAŠÁT, M. Deníky s tematikou šoa v kontextu literární výchovy. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2019, 1, s. 26–40. [online] Dostupné z <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2018>>.

MAŠÁT, M. Výuka literární výchovy v kontextu současné oborové didaktiky literatury. *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 162–168.

MRKVIČKOVÁ, I. Souhra s knihou aneb čtení a dotváření knihy. In Vala, J.; Kusá, J. *Text jako učební úloha*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016, s. 100–120.

Webové stránky holocaust.cz. [online] Dostupné z <<https://www.holocaust.cz/>>.

Z nové umělecké literatury

„Zpíváš, jako bys plakala“ Zuzany Kultánové v kontextu současné české prózy

Andrea Králíková, FF UK v Praze

andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Klíčová slova: Zuzana Kultánová, *Zpíváš, jako bys plakala*, Augustin Zimmermann, intertextuální reference, podoby milostného románu, nakladatelství Paseka (Anna Cima, Martin Selner), nakladatelství Host (Viktorie Hanišová, Petra Dvořáková)

Key words: Zuzana Kultánová, *Zpíváš, jako bys plakala*, Augustin Zimmermann, intertextual reference, the forms of love prose, publishing house Paseka (Anna Cima, Martin Selner), publishing house Host (Viktorie Hanišová, Petra Dvořáková)

***Zpíváš, jako bys plakala (You Sing as if You Were Crying)* by Zuzana Kultánová in the Context of Contemporary Czech Prose**

Zpíváš, jako bys plakala (You Sing as if You Were Crying) is a book by Zuzana Kultánová (born 1986), published in Paseka, Prague, 2022. It can be understood as a specific testimony of a woman living in the contemporary society. Authors of the article put the book in the context of contemporary Czech prose and relate it to selected other works and the reception of existing production of Zuzana Kultánová. Selected distinct features of the text (for example

the way of narration, prosaic composition, motifs or intertextuality) are analysed and the questions of genre are taken into consideration – how fully does the text correspond with characteristic features of love prose or social prose.

KULTÁNOVÁ, Zuzana. *Zpíváš, jako bys plakala*. Praha: Paseka, 2022.

Současná česká próza nedostatkem titulů rozhodně netrpí, dokazuje to i loňské podzimní období, kdy vyšla velká řada nových publikací. Lze se o tom přesvědčit například při bližším pohledu na produkci nakladatelství Paseka, kde připravili druhý román Anny Cimy (1991) *Vzpomínky na úhoře*¹ nebo novelu Martina Selnera (1986) *Uprostřed*, v níž je reflektován vztah k sobě samému skrze vztahy s nejbližším okolím, s autistickým svěřencem či partnerkou. Obdobně nakladatelství Host na podzim vydalo knihu Petry Dvořákové *Zahrada* (2022), nebo čtvrtý román Viktorie Hanišové *Neděle odpoledne* (2022). Z tohoto letného výčtu bych rovněž nerada vynesla nejnovější román Anny Bolavé *Vypravěč*² vycházející v Odeonu. Mezi nově vynořivšími se tituly se objevuje také druhotina Zuzany Kultánové (1986) *Zpíváš, jako bys plakala*, které se budu v tomto článku věnovat.

Zuzana Kultánová na sebe upozornila prvotinou *Augustin Zimmerman* (2016, Kniha Zlín), próza získala Cenu Jiřího Ortena 2017, vedle toho byla nominována na Magnesii literu v kategorii objev roku. *Augustin Zimmerman* je román odehrávající se ve druhé půli 19. století, a text tak lze díky prostoru historické Prahy zasadit do řady románů, které nechávají ve svém fikčním světě ožít stejné prostředí, jsou jimi *Lord Mord* (Argo, 2008) Miloše Urbana, *Mlýn na mumie* (Druhé město, 2014) Petra Stančíka nebo *Jiné životy Hynka Harra* (Host, 2014) Jakuba Dotlačila.

Zpíváš, jako bys plakala vytváří kontexty zcela jiné. Směřuje k reflexi určitých aspektů života soudobé společnosti, zvláště k proměňujícím se pozicím a rolím ženy. Tím se ocitá spíše v blízkosti próz s hrdinkami v „začarovaném kruhu“³, jak o tom píše Petr A. Bílek, který o postavě Amálie z novely Kateřiny Rudčenkové *Amáliina nehybnost* (Nakladatelství Knižní klub, Odeon, 2021) konstatuje, že „polehává, randí, ale do světa nezapadá“. V parafrázi na tvrzení P. A. Bílka se dá o nejnovější hrdince Zuzany Kultánové obdobně říct, že sice nepolehává, ale randí, a do současného světa se zapadnout snaží: při studiu humanitní vysoké školy pracuje, prodává čerstvě lisované džusy, zároveň usiluje o započetí své pracovní či kariérní dráhy. „Zapadnout“ se jí však skutečně nedaří.

Druhotina Zuzany Kultánové byla označena za román o společenských a osobních krizích, stejně jako za román milostný. Tak, jak tomu často bývá, prezentace knihy nabízí mnohem více, než je v příběhu skutečně přítomno. Sama autorka svou koncepci

¹ O její prvotině *Probudím se na Šibuji* bylo v ČJL již pojednáno, a to v článku Rozdvojený svět Anny Cimy (a jiné české debuty). *ČJL*, 70, 2019–2020, s. 135–139.

² Dílu Anny Bolavé se věnoval článek Podivnosti literárního světa Anny Bolavé a další novinky současné české prózy. *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 133–137.

³ BÍLEK, P. A.: Polehává, randí, ale do světa nezapadá. Hrdinka české novely je v začarovaném kruhu. web aktualne.cz, 21. 3. 2022. [online] Dostupné z <<https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/polehava-randi-nezapada-rudcenkova-amaliina-nehynost>>.

vysvětluje následovně: *Kniha je rozdělena na tři části: ta první mapuje počátky jejího vztahu, které byly za ekonomické krize okolo roku 2002. Hlavní hrdinka má různé existenční starosti. Druhá část se dotýká i uprchlické krize. Ta je tam ale spíše na pozadí. Je metaforou k rozpoložení hrdinky, která je vykořeněná. Ve třetí části se objevuje obraz otce, který propadl gamblerství, uzavřel se do svého nitra, které symbolizuje les a to koreluje s tím, že část lesů v Česku sežrali kůrovci, což souvisí s klimatickými změnami.*⁴ U všech symbolů či nabídnutých interpretací se vznáší otázka, nakolik je tato intence otisknuta v textu a zda jí takto bude rozumět i čtenář.

Zdá se mi, že společenské aspekty (uprchlická krize, klimatické změny aj.) nejsou na první pohled patrné a že do popředí vystupují spíše krize osobní a individuální. Označení „milostný román“ platí tematicky, žánrově by bylo adekvátnější přiklonit se k novele, prožívání lásky či partnerského vztahu se čtenáři ukazuje primárně z jedné perspektivy, na román je tento text příliš malým hřištěm o několika málo hráčích. Lze vytyčit několik klíčových slov, která vymezují tematické pole prózy a na jejichž základech o ní lze přemýšlet: romantická láska, současnost, společenské okolnosti ovlivňující podoby milostných vztahů, polyamorie, pozice mezi mužem a ženou.

Rozumím tomuto textu především jako výpovědi o situaci určitého typu ženy v dnešní společnosti. Hlavní hrdinkou je Andrea, žena mladšího středního věku, která získala humanitní vzdělání a která touží po seberealizaci a plném životě. Novela představuje sondu do jejího vnitřního života a prožívání, které se z velké míry odehrává na půdorysu vztahu se dvěma muži, s Richardem, o generaci starším, a manželem Petrem. Kdysi prožitý vztah s Richardem je v určitých momentech pojímán jako projekce nebo možnost úniku ze vztahu současného, z manželství. Čtenář je svědkem i určité vnitřní konfrontace, přemýšlení, „co by bylo kdyby“, například kdyby byl býval předchozí vztah pokračoval, ve které životní fázi by zastihl Richarda, a byl by jeho způsob života stále kompatibilní s Andreiným? K této konfrontaci jsou používány digitální nástroje současného světa (hledání aktuálních fotek bývalého partnera na sociálních sítích apod.), věci minulé a prožívání společných okamžiků je idealizováno. Příznačné je emocionální ladění textu, lyrické pasáže, pronikání do fyzických a psychických stavů, nálad. Odstíny lyrizace se propisují i do samotného názvu: *A když zpíváme, tak pláčem. Zpíváš, jako bys plakala, řekl jí jednou synek, když si prozpěvovala, zatímco on si maloval snová města, létající pohovky a znaky, které si sám vymyslel. Ještě je prostor na to pronášet klišé, velké pravdy, které mě uhoupají, dostanou do toho hezkého stavu, jako když se dítě houpe na houpačce, nahoru dolů, nahoru dolů, podívej, mami, až k nebi, letím k nebi, podívej se na mě, jak jsem vysoko. Mami, podívej, dotknu se slunce!* (s. 187).

Novela je uvedena verši Jiřího Pištory: *A já teď slyším z koutů, jak tu nejsi. / A poslouchám, / hodiny poslouchám, jak nepřechází pokojem, / pokojem, který nechápe, / že jsi to ty, kdo nepřechází / a koho poslouchám* – Citát rozehrává intertextuální hru hned s několika motivy textu, některé jsou zřejmé hned od samého počátku, jiné

⁴ „Zpíváš, jako bys plakala“. Nový román Zuzany Kultánové o společenských a osobních krizích. *Rádio Dráták magazin*, 15. 8. 2022. [online] Dostupné z <<https://volksgruppen.orf.at/cesi/radiotelevize/stories/3168476/>>.

začnou dávat smysl až po uzavření celku a přečtení celé knihy. Verše ukazují absenci druhého, což je rovněž obraz vnitřního stavu lyrického subjektu. Tímto způsobem se ožívuje komunikace s někým, kdo nám není na blízku, koho si však neustále zpřítomňujeme ve své mysli, což je mnohdy i princip platonické lásky. Motiv vnitřního života a nenaplněná láska tu hraje zásadní roli. Jádrem je vnitřní život hrdinky Andrey, její způsob lásky k muži, přemýšlení o sobě samé i o modus vivendi ve vztazích, v partnerském nebo mateřském.

Kompozičně je text sestaven ze tří hlavních částí, jak již naznačeno výše v promluvě autorky, dále také prologu a epilogu. Hlavní části sestávají z krátkých kapitol, dalo by se říci až textových pasáží nebo fragmentárních úseků, které dohromady vytvářejí celek. První část je vyprávěna v ich-formě, vypravěčkou je přímo centrální hrdinka Andrea. Druhá a třetí část je vyprávěna v er-formě, prostřednictvím fokalizace (úhlu pohledu), vypravěčka stojí jako by postavě za zády. Na představovaný svět se tedy sice pohlíží očima hlavní postavy, ale o tom, co vidí, co si myslí a jak jedná, čtenáře informuje vypravěč v pozadí.

Prostorem dění je některé z českých univerzitních měst, pravděpodobně Ostrava, konkrétní určení ale není podstatné. Časové údobí, v němž se ocitáme, je výsek Andreina života. Dozvídáme se, že je to asi 8 let, co opustila svou zásadní životní lásku (do které si spíše svoji představu o lásce a vztahu projektuje) a je to 6 let, co je vdaná. Čas příběhu rámuje narození syna.

Jedna z podstatných linií příběhu se odehrává pouze v hrdinčině osobní trajektorii, podniká výlet od rodiny, na něm si nechává věci projít hlavou, přitom se odvíjejí reflexe zážitků z její minulosti a různé záblesky z minulosti až k dětství. Tato cesta k uvědomění si sebe a pozice ve své rodině ukazuje, jak je někdy těžké přijmout pravidla hry a jak tíživé může být vědomí, že už nebude možné otevřít se ničemu jinému. Je tak rozehrána intertextuální hra s gellnerovským motivem v současném provedení: ztratit se a sám sobě se ztratit. Intertextuální síť novely je ostatně velmi bohatá, a lze ji v principu pojmout ze dvou hledisek: jednak jsou to reference ke kulturním reáliím inherentně zabudovaným do textu s funkcí metafor či symbolů (např. častá biblická motivika), jednak pracuje s motivy, jimiž text vstupuje do intertextuálního dialogu s jinými tituly současné české prózy. Takovým dominantním motivem je pozice ženy a nezpracované trauma z dětství, hrdinka se musí vyrovnávat se závislostí otce gamblera. Problematika rodinného traumatu, jemuž musí hlavní postava čelit a jež na její psychice zanechalo výrazné stopy, je pojednána například i v próze Lucie Faulerové *Lapači prachu* (Praha, Torst, 2017) nebo Viktorie Hanišové *Houbařka* (Brno, Host, 2018).

Distinktivní prvek, který prózu Zuzany Kultánové od ostatních titulů o ženách a traumatu naopak odlišuje, je vědomí instance Boha. Andrea Zuzany Kultánové vede niterné drásající hovory s Bohem, konfrontuje sebe s pozicí Ježíše Krista, promítá svůj osud do archetypálního křesťanského příběhu.

Tak co, Bože? Ještě mě nechceš? Ještě si mě nevezmeš? Máš jich tam dost, že? Takových jako já. Ubohých zoufalců, co natahují ruce, a nevíš, kam s nimi. A přesto

si se mnou zahráváš, voláš mě a vábíš, abys mi pak řekl, ještě ne, máš rodinu, děti, manžela a koneckonců i Richarda, kdo ti ho může vzít, čas tady vyměřuju já. Nevěřím, že bys mě zatratil. Zabil jsi přece vlastního syna. Tak trochu jsi zabil každého z nás (s. 186).

Co se intertextuálních kulturních odkazů týče, je používání biblických motivů asi nejvýraznější, ať už jde o příběh narození Ježíše Krista, jeho smrti nebo vzkříšení. *Zatím bude čekat tady na zemi, za oponou, totálně vypnutá. A pak, až se spojí nebe a země, jak slíbil Kristus, nastane poslední soud. A ten bude trvat dlouho. Dokud neřekne lituji* (s. 178).

Patrné je i naznačení souvislosti mezi bohorodičkou a hrdinkou novely, matka Ježíše Krista v ní vystupuje jako předobraz mateřství obecně. Obdobně paralelně funguje i projekce vztahu s rodiči do vlastního rodičovství: Ještě by ho co nevidět odtáhla do nějakého lesa, jako otec kdysi ji. *Do svého lesa, tmavého, hustého, zlověstného lesa, kde je ticho, jen občas zaskřehotá podrážděné káně. Tam by se Tomášek ztratil, nenašel by žádné světýlko, nepotkal žádnou hodnou babku, co by mu pomohla, bloudil by tam do konce života, ztracený sám v sobě, nevymotal by se nikdy, to nemůže přece dopustit. To mu nemůže udělat* (s. 180).

Za klíčovou metaforu novely lze považovat metaforu vody, ponoření se do vody nebo dokonce do plodové vody. Na své cestě se postava vydává k vodopádu, což rovněž koresponduje se zmíněnou vodní metaforikou a může to v kontextu celku znamenat vydání se na cestu k vlastní paměti.

Jako podstatný kompoziční prvek novely vnímám zásah neštěstí nebo nečekané události do života postav, který je nutí přehodnotit jejich dosavadní hodnoty. V textu nejsou líčeny všechny konkrétní detaily a okolnosti dané fatální události, zásadní je, že je vnímána jako přelom, který má potenciál přeznačit dosavadní vytyčenou životní trajektorii.

Novelu uzavírá zdánlivě idylický epilog, velmi poklidná scéna z hřiště, kde se najednou objeví Andreino druhé dítě, dcera. Ondřej Horák ve své recenzi⁵ této knihy tvrdí, že je to vyústění typicky ženské, že jde o happy end. S touto tezí zásadně nesouhlasím, protože idyla se podle mého soudu neodehrává v Andreině nitru, a závěr je otevřen různým interpretacím – dcera může symbolizovat pokračování vnitřního dialogu s nepřítomným Richardem. Richardova přítomnost je niterná, neustále probíhá vyrovnávání se s ním, se vztahem, který k němu hrdinka chová. Autorka nechává v druhé části zcela otevřeno, zda se někdy setkala s Richardem fyzicky, lze tedy i zvažovat Richardovo otcovství.

Závěr není happy endem, ale je otevřeným koncem, relativizujícím štěstí a naplnění. Jsme vždy šťastni za domněle šťastných životních okolností, nebo pocit štěstí zakoušíme jinak, nepředvídatelně, za okolností, které tomu spíše nenasvědčují?

⁵ HORÁK, Ondřej: Zuzana Kultánová nevynechává ve své knize žádné téma, ani nejhodnotnější orgasmy. LN, Orientace 15. 9. 2022. Dostupné online: <https://www.lidovky.cz/orientace/zpivas-jako-bys-plakala-kniha-spisovatelka-zuzana-kultanova> (přístup 10. 10. 2022).

Droní, nebo dronní, nebo dronový?

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: odvozování, přípona, tvoření adjektiv

Key Words: derivation, suffix, forming adjectives

Droní or dronní or dronový?

There are three alternative adjective forms derived from the loanword *dron* and these three forms are reviewed in our article. We also provide a short overview of the rules for writing *n/nn* in adjectives and their derivatives.

Psaní jednoho a dvou *n* rozhodně nebývá častým předmětem poradenských dotazů. I z těch mála je zřejmé a potvrzuje to moje dlouholetá přednášková činnost pro různé uživatele češtiny i mé několikaleté pedagogické působení na katedře žurnalistiky FSV UK, že v psaní přídavných jmen jsou si pisatelé celkem jistí, ale už váhají u odvozených výrazů. Dokladem je tento dotaz: „Vím, že *všestranný* se píše s dvěma *n*, ale chci se ubezpečit, že příslovce se píše *všestraně*.“

Učitelé by měli žákům vysvětlit (a občas i připomenout), že pokud se přídavné jméno píše s dvěma *n*, stejný počet *n* mají i tvary 2. a 3. st., odvozené adverbium i substantivum. Lze to dobře doložit analogií: *správný* – (*nej*)*správn-ější* – *správn-ě* – *správn-ost*. Z tohoto příkladu je zřejmé, že při odvozování se odsouvá pouze koncové *-ý* a přípony se připínají za poslední hlásku/písmeno. Pokud se píše *všestran-ný*, musí mít dvě *n* i tvar 2. a 3. stupně: (*nej*)*všestrannější*, příslovce: *všestranně*, 2. a 3. stupně: (*nej*)*všestranněji*, podstatné jméno: *všestrannost* a od něj odvozené adjektivum: *všestrannostní*.

Přece jen jsme se však v poradně, i pokud jde o tuto pravopisnou oblast, setkali s netriviálním dotazem. Nedávno se na nás telefonicky obrátila tazatelka a ptala se na to, zda přídavné jméno odvozené od substantiva *dron* se má psát s jedním, nebo dvěma *n*, tedy zda je náležitá podoba *droní*, nebo *dronní*.

Slovo *dron* má původ v angličtině (*drone*) a stručně řečeno znamená ‚bezpilotní letoun‘. Protože jde o věc, očekávali bychom přídavné jméno odvozené příponou *-ový*, tedy *dronový*. Tato přípona je totiž nejméně frekventovaná příponou a z valné většiny se jí tvoří přídavná jména vztahová od nově přejímaných slov (*skener* > *skenerový*, *notebook* > *notebookový*, *chat* > *chatový* atd.). Přídavné jméno *dronový* se, jak dokládá Český národní korpus (ČNK)¹, užívá, např. *Brzy ráno bude štáb točit dronový záběr... Včera vláda schválila provoz speciální policejní dronové jednotky*. Korpus zároveň dokládá, že se užívá i varianta se zakončením *-í*, a to v podobě

¹ Český národní korpus – SYN v10 [on-line].

droní, např. ... *TV Nova má své reportáže s názvem Petrova divočina Chorvatsko z droní perspektivy... Novým rokem 2021 nejistota okolo sjednocené droní legislativy nekončí*. Podoba *dronní* se v něm nevyskytla ani jednou.

S jedním *n* se píšou přídavná jména utvořená od jmen živočichů, jejichž slovtvorný základ končí na *n/ň*, např. *slon* > *sloní*, *kuna* > *kuní*, *vrána* > *vraní*, *laň* > *laní*. Od ostatních substantiv, jejichž slovtvorný základ končí na *n*, se píšou odvozená adjektiva s dvěma *n*: *den* > *denní*, *koruna* > *korunní*, *okno* > *okenní*. Toto pravidlo se vztahuje i na adjektiva odvozená od přejatých substantiv (což si mnozí pisatelé, jak jsem si ověřila, neuvědomují): *telefonní*, *simultánní*, *heterogenní* atp.

Protože výraz *dron* neoznačuje živočicha, mohlo by se zdát, že náležitá adjektivní podoba by měla být *dronní*. Jak již bylo uvedeno výše, tato podoba není v ČNK doložena, ve vyhledávači Google však doklady nalézt lze, např. *Dronní žurnalistika je obor, který čeká velká budoucnost... Vítejte v dronní akademii Arridere*. I v něm však převažuje varianta *droní*.

Podoba *droní* byla vytvořena konverzí (tj. pouze koncovkou). Od jiných než od jmen zvířat se tímto způsobem odvozují adjektiva zřídka. Podle *Mluvnice češtiny I*² je to od jmen nadpřirozených bytostí, např. *obří*, *trpasličí*, *dračí*, od mužských jmen osob: *knížecí*, *hraběcí* a *sirotčí* a od jediného ženského jména: *dívčí*.³

Výraz *dron* nadpřirozenou bytost neoznačuje. Důvod toho, že se píše *droní*, lze hledat v analogii s ptačím létáním (viz doklad z ČNK *Veřejnost se tentokrát může těšit například na vyprávění o Amazonii, cestování za polárním kruhem nebo spatřit jednotlivé země z ptačí, respektive droní, perspektivy*), a proto se při odvozování adjektiva uplatňuje zásada platná pro odvozování substantiv pojmenovávajících živočichy.

Za základní podobu přídavného jména odvozeného od substantiva *dron* považujeme *dronový* (v ČNK jednoznačně převažuje). Ta byla i tazatelce doporučena.

² Kol. *Mluvnice češtiny I*, Praha: Academia, 1986, s. 368.

³ V. Šmilauer ještě připojuje i příklady na přídavná jména utvořená od jmen rostlin. Doklady (*broskvi nádech, jabloni květ, klokočí růžence*) svědčí, že jde o zcela neproduktivní tvoření. Viz *Novočešské tvoření slov v češtině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 115–116.

Pokorné loučení Viktora Viktory

Jiří Novotný, FPE ZČU v Plzni

jirinov@kcj.zcu.cz

Poprvé jsme se setkali před dvačtyřiceti roky, na samém počátku osmdesátých let minulého století, v učebně plzeňského gymnázia. Byl pozván do literárního semináře coby mladý talentovaný literární historik, ještě ne čtyřicetiletý. Noblesní pán s výraznou hyperkorektní artikulací; odborník, jehož vyprávění sledujete s tichým dechem, upřímným zaujetím a jakousi až překvapivě přirozenou studentskou vděčností.

Poprvé jsme se nesetkali na samém sklonku minulého roku.

Prof. Viktor Viktora se narodil 20. ledna 1942 do učitelské rodiny; původ obou rodičů i jejich postoje sehrály v životě pozdějšího univerzitního profesora důležitou roli. Mladá učitelská rodina nejprve žila v služebním ředitelském bytě v Chlumčanech; maminka učila v obecné škole, otec řediteloval a vyučoval na tzv. škole měšťanské.

Když jsem se svého váženého učitele, milého kolegy i skromného přítele před rokem v souvislosti s jeho kulinarií ptal na některé „veselé historky z natáčení“ jeho dětství, dozvěděl jsem se, co od dětských vzpomínek každého člověka očekáváme patrně všichni, ne tak už od vzpomínání respektované společenské veličiny. Tak kupříkladu: zbožňoval obrázkové publikace – donekonečna dokázal listovat českými ilustrovanými knihami, miloval obrázky zvířat a pro docílení kýženého vztahového efektu střídal listování s houpáním se na oblíbených dřevěných kohoutech; nezřídka odmítal po obědě spát a plzeňské babičce oknem utíkal za maminkou do školní třídy (prý synovská inspekční zaujatost); zpívat si dokázal tak hlasitě, že rušil výuku v přilehlých místnostech.

Od roku 1948 se Viktorova rodina potýkala s politickými problémy. Otec setrval na pozici vyzkoušených hodnot prvorepublikové společnosti, zatímco maminka byla nucena nést značnou tíhu výchovy dítěte i společenské angažovanosti za oba rodiče – manžela přeložili do vzdálené školy na Strakonicku, zatímco ona se synem žila a učila v Dolní Lukavici na jižním Plzeňsku. Tatínek mohl rodinu navštěvovat jen jednou měsíčně, a to za kombinace složitého železničního spojení a mnohakilometrové pěší chůze.

Rok 1951 přinesl rodině další komplikace. Učitelé byli přeloženi do Plzně bez přidělení bytu. Tehdy pomohli matčini příbuzní a Viktorovy provizorně ubytovali v jedné místnosti malého domku bez sociálního zázemí; bohudík již po roce přenechala plzeňská babička dceři byt o dvou místnostech.

Malý školák dobře prospíval, nejprve v národní škole v Dolní Lukavici a později v Plzni, kde byl přijat na jedenáctiletku. Student odmaturoval jako sedmnáctiletý a rozhodovalo se o jeho budoucnosti; tatínek synovi doporučil osvědčené putování v otcových šlěpějích. Mladý student vykročil vstříc pražským studiím matematiky. Studoval „z povinnosti“ a osobní štěstí se vytrácelo, nebo se snad dokonce pokoušelo obejít mladého člověka úplně... každopádně po ročním trápení tatínek vyslyšel synovy nářky a povolil pokus o absolvování přijímacího řízení na Filosofickou fakultu Karlovy univerzity, studijní kombinace český jazyk – dějepis. Podle vlastních slov „vyhověl v dějepisu tak napůl a u přijímaček z literatury bouchl docela“. Patrně prý prezentoval přespříliš osobitých neotřelých názorů, o které v komisi nikdo nestál.

Štěstěna však přece jen otevřela svoji náruč, jelikož se k rodičům roku 1960 dostala zpráva, že nedávno otevřený Pedagogický institut v Plzni postrádá mužské uchazeče. Kýžený úspěch se dostavil a pozdější pan profesor do konce života s láskou a vděčností vzpomínal na významné plzeňské pedagogy šedesátých let, kteří ovlivnili jeho přístup ke školství i vědě. Mladý Viktor brzy zaujal své učitele a působil jako tzv. pomocná vědecká síla patrně tak úspěšně, že významný představitel plzeňské bohemistiky Miloslav Šváb požádal osobním dopisem Františka Buriánka o pomoc. (Oba pedagogové a vědci byli krajané a spojoval je i trpký osud týraných Čechů během nacistické okupace.) F. Buriánek prosadil přijetí mladého Viktora Viktorovy do třetího ročníku Filozofické fakulty Univerzity Karlovy; bohemistické disciplíny mu byly uznány a konečně se naplnily otcovy sny o synových pražských studiích.

Po ročním pedagogickém pobytu v Domažlicích byl mladý odborník na podzim roku 1968 vyzván, aby nastoupil jako asistent na katedru českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty v Plzni. Do popředí jeho zájmu již tehdy patřily dějiny starší české literatury, literatury 19. století i dějiny literatury světové. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy získal Viktor Viktorovi roku 1968 titul PhDr., roku 1986 hodnost CSc. a historický mezník roku 1989 je spojen také s jeho jmenováním docentem. Profesury se dočkal na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde proběhlo v letech 2004–2006 habilitační řízení a jmenování profesorem Dějin slovanských literatur se zaměřením na dějiny české literatury. Během působení na Pedagogické fakultě v Plzni zastával řadu pozic v řídících, akademických funkcích: vedoucí katedry v letech 1972–1989, proděkan Pedagogické fakulty v Plzni i Pedagogické fakulty nově založené Západočeské univerzity (1990–1994), prorektor Západočeské univerzity (1994–1997) a opět vedoucí katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity (2000–2021).

Vědecký, pedagogický i popularizační záběr V. Viktorovy je impozantní. Desítky odborných konferencí, stovky přednášek a tisíce vděčných studentů i dalších odborných a laických posluchačů. Jeho publikační činnost je evidována od roku 1969 a uveřejněna v rozsáhlém sborníku *Viator Pilsnensis*¹ pořádaném k Viktorovým sedmdesátinám (2012), kde její stručný seznam zahrnující roky 1969–2012 vydal na úctyhodných padesát stran tištěného textu.

Osud milého přítele se naplnil po tříletém trápení (závažné zdravotní komplikace). Domnívám se, že odcházel vyrovnaný a statečný člověk... vydávající se na pokornou cestu víry v poznání lidského nevědění. Cítím, že mě i nadále zdraví (Skácelovými slovy) coby „hrbáčka času přítomného“, a je mi líto, že už mi nebudu vyprávět o svých literárních i lidských láskách, o milovaném divadle, o vážné hudbě, o sběratelství známek i o tom svém „vejletování“ korunovaném puncem jeho celoživotní funerologické posedlosti. Po celý dospělý život pátral po rovech předků, významných českých i zahraničních osobností, a procestoval stovky skromných českých hřbitůvků i nespočet domácích i zahraničních nekropolí – panteonů.²

A nakonec mi nedopřál (věrný rodinným tradicím i svému duchovnímu zakotvení), abych se s ním mohl tiše rozloučit a posléze postál u jeho hrobu; abychom se mohli rozloučit a postáli... my všichni... vděční studenti, kolegové, přátelé, sousedé, posluchači... Odešel tiše, ohleduplně, bez obřadních nářků.

¹ Bok, V.; Chýlová, H. (eds.). *Viator Pilsnensis neboli Plzeňský poutník literárnímu vědci Viktorovi k sedmdesátinám: kolektivní monografie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012.

² VIKTORA, V. *Pax iisicum: ze západočeských rovtů a hájů*. Plzeň: Artkrist, 2022.

Mezinárodní konference Česko: Čeština a ostatní jazyky

Kateřina Šichová, Universität Regensburg

katerina.sichova@ur.de

Ve zhruba dvouletých intervalech se začátkem srpna konají v Ústavu bohemistických studií FF UK setkání odborníků k češtině jako cílovému jazyku. Tradici těchto sympozií prodloužila konference konaná ve dnech 8.–12. 8. 2022, přičemž tentokrát se řady bohemistů a učitelů češtiny jako cílového jazyka rozšířily i o odborníky z jiných filologií a dalších oborů. Konference, společně pořádaná pod záštitou projektu KREAS Ústavem českého jazyka a teorie komunikace, Ústavem bohemistických studií, Fonetickým ústavem, Ústavem románských studií, Ústavem obecné lingvistiky, Ústavem teoretické a počítačové lingvistiky, Ústavem translologie a Letní školou slovanských studií, byla totiž věnována problematice kontrastivního studia češtiny a jiných jazyků a oblastem styčným. Mezi přednášejícími figurovali jak etablovaní odborníci, tak vědecký dorost, nejen vědci z českých pracovišť, ale i zahraniční bohemisté. Jistě i proto byl odborný program akce, který se odvíjel na pozadí celkem čtyř tematických okruhů, pestrý a diskuse živé a podnětné. K přátelské atmosféře konference přispěla též radost z osobních setkání kolegů z různých pracovišť a různých zemí v kulisách letní Prahy. S mírnou nadsázkou řekla při uvítání hostů ředitelka ÚBS, Svatava Škodová: „Kde jinde trávit druhý srpnový týden než na konferenci v Praze?!“. Po skončení akce můžu – a jistě nejen za sebe – toto konstatovat i bez nadsázky.

Podrobný program konference je spolu s abstrakty všech příspěvků k dispozici na internetu ([online] Dostupné z <<https://cesko.ff.cuni.cz/>>). Proto zde nabídnu jen krátké shrnutí a několik dílčích postřehů.

Čeština patří díky *Českému národnímu korpusu* k jazykům, pro něž existují velmi kvalitní jazykové korpusy. Příspěvky z okruhu **Paralelní a akviziční korpusy** demonstrovaly, že i materiálová základna v oblasti žákovských korpusů nabývá solidních rozměrů a že za pomoci paralelních korpusů mohou vznikat analýzy, které mají nejen vysokou teoretickou hodnotu, ale jsou i dobře využitelné ve výuce jazyka nebo překladu. V diskusích se ovšem zároveň ukázalo, že širší sdílení těchto dat dosud neprobíhá v žádoucí míře a především že se výsledky bádání bohužel dosud dostatečně nepropisují do didaktiky a výuky.

To platí i pro korpusy tzv. krajanské češtiny, přičemž palčivým problémem při získávání dat je klesající počet mluvčích tzv. první, částečně i druhé generace. Jako předmět výzkumu získává krajanská čeština v poslední době na popularitě. I na této konferenci se objevily příspěvky k mluvčím češtiny jako zděděného jazyka v krajanských komunitách (Argentina, Rusko a Ukrajina) a vlivu majoritního jazyka na jejich češtinu; aktuálně lze konstatovat zřetelnější lingvistický pohled na češtinu různých generací krajanů.

Nejen z přednesených příspěvků je zřejmé, že je velmi žádoucí vytvářet korpusy další (akviziční, atriční, krajanské...) a rozvíjet metodologii elicítace a zpracovávání dat, přičemž pozornost musí být věnována i sdílení těchto dat a jejich implikaci do výukové praxe.

K tematickým okruhům patřilo též **Kontrastivní studium češtiny v translologii** – referenti se zde věnovali převážně otázkám literárního překladu – a **Kontrastivní studium jazyků**, tj. (různě pojaté) srovnávání češtiny s dalšími jazyky, zde např. s čínštinou, italštinou, španělštinou, portugalštinou, korejštinou, němčinou, angličtinou či slovanskými jazyky.

K diskutovaným tématům patřily výslovnost v cizím jazyce a zkoumání odchylek od normy, otázky frazeologické, funkce pozic a partikulí nebo slovesné tvary.

Právě důležitost výsledků kontrastivních analýz češtiny s jinými jazyky a jejich uplatnění v oblasti akvizice češtiny jako cílového jazyka zdůraznil ve svém závěrečném shrnutí akce i jeden z jejích organizátorů, Karel Šebesta, když po diskusi zpětné vazby od moderátorů jednotlivých sekcí s ostatními organizátory navrhl podpořit srovnávací studium češtiny vytvořením *Skupiny pro kontrastivní lingvistiku*. Tuto myšlenku lze přivítat i s ohledem na již stávající aktivity a kontrastivní výzkumy v jiných oborech, např. v germanistice.

V souladu s podstatou kontrastivní lingvistiky jako disciplíny, k jejímž cílům patří dodat řízenému osvojování cizích jazyků i jazykovědný základ, měla většina příspěvků přesah i do oblasti **Akvizice jazyka**, posledního z tematických okruhů konference.

Výuka a osvojování (češtiny jako cílového) jazyka samozřejmě vždy probíhá v určitém sociopolitickém kontextu. V době tzv. digitální revoluce tak metodici, učitelé i studenti čelí mnoha výzvám. Nejde jen o to, že – jak bylo konstatováno i v diskusích – kvalitativně a kvantitativně dostačující učební materiály pro digitální výuku jsou v češtině jako cizím jazyku zatím k dispozici jen v omezené míře a o deficitech se v tomto ohledu dá hovořit i v oblasti testování. Otázkou, která na konferenci zazněla jen okrajově, ale podle mého názoru je i s ohledem na současnou jazykovou politiku českého státu a mnoha institucí zásadní a odborná obec by na ni měla reagovat kvalitními argumenty, je např. i to, jak čelit názorům o zbytečnosti řízené výuky cizích jazyků s ohledem na nárůst počtu i kvality překladačů a jiných digitálních nástrojů. Dalšími jen krátce zmíněnými body, jež by si ovšem zasloužily samostatnou hlubší debatu, je role češtiny jako publikačního jazyka v oblasti vědy, nebo upřesnění, resp. zdokonalení (a v doméně neslyšících nalezení/vytvoření) společného odborného jazyka. S tím souvisí i popisy v základních kurikulárních dokumentech k češtině jako mateřskému, druhému či cizímu jazyku; jako manko lze v tomto ohledu uvést i fakt, že dosud neexistuje oficiální překlad dodatku ke *Společnému evropskému referenčnímu rámci*, dokumentu *Companion Volume*. Jeho dostupnost v češtině je velmi důležitá mj. proto, že přináší řadu koncepčních změn, např. zohlednění mediace jako relevantní jazykové činnosti, a dotkne se tedy i metodiky a didaktiky. Tu je třeba zároveň uzpůsobit nejen pro digitální dobu, ale kupř. i pro specifické skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se účastní výuky češtiny jako druhého jazyka a zároveň vyučování ve školách společně s českými mluvčími.

Především v kuloárních diskusích byla opakovaně zmiňována potřeba lepšího propojení teoretických poznatků s potřebami a možnostmi praxe, jakož i otázka graduálního a postgraduálního, celoživotního vzdělávání učitelů (jak na ně dlouhodobě upozorňuje např. M. Čechová). V tomto směru lze doufat, že příspěvky z konference najdou nejen svou publikační platformu, ale hlavně čtenáře – i v řadách učitelů a tvůrců výukových materiálů.

Z literární galerie: A. C. Nor

Vladimír Novotný, VŠKK v Praze

novotny@vskk.cz

Pokud zapálený slezský patriot a neobyčejně plodný a pilný spisovatel A. C. Nor (1903–1986) pojmenoval své memoáry (na nichž pracoval zejména po roce 1970, kdy opět nesměl publikovat) nemálo výstižně *Život nebyl sen* (vyšly až posmrtně v roce 1994), nebyla to nadsázka, neboť po letech příznivějších zpravidla v jeho životytí nastávala léta mírně řečeno nepříznivá. Ta bohužel nadlouho převážila: po desetiletí nevydávaného či nepravidelně vydávaného autora dnes zná jen odborná veřejnost. Zná-li ho.

Začneme však od počátku: toto spisovatelské jméno je pochopitelně literární pseudonym, který si náš rodák z Kylešovic u Opavy zvolil údajně „náhodně z mladistvé hravosti“, jak praví *Lexikon české literatury*, nepochybně však též díky rozvernému ovzduší vládnoucímu v tehdy vrcholícím českém poetismu. Zrovna tak se mohl rozhodnout pro pseudonym S. K. Nor, měl-li před sebou lákavé vzory jako AC Sparta a SK Slavia, na překážku však mohl být Stanislav Kostka Neumann. Vlastním jménem byl Josef Kaván, v roce 1926 si požádal o administrativní změnu příjmení na Kaván-Nor, autorovy děti se již však psaly pouze Norovi. Už jako pseudonymní A. C. Nor uveřejnil ve věku dvaadvaceti let svůj první román *Bürkental* a nadlouho si pak získal přídomek tvůrce písčích o soubobém slezském venkově. Podotkneme, že převážně opavským dialektem, jemuž nejen pražští literární kritici, ale i spisovatelé jako Marie Hennerová-Pujmanová či Emil Vachek nerozuměli ani zbla a mladému prozaikovi to pochopitelně vyčítali.

Jenže tvrzení, že „tematické i umělecké jádro autorova díla tvoří romány ze života slezské vesnice“, má pouze částečné opodstatnění, ač jimi A. C. Nor začínal a k osudům svého rodného kraje se vrátil co romanopisec zvláště v protektorátních letech. Poněkud nekorektně se však opomíjí jeho intenzivní tvůrčí i kulturní aktivity zejména za tzv. první republiky. Tenkrát se totiž spisovatel nejenom přiklonil k úplně jiným, neslezským námětům a zaměřil se na velkoměstské prostředí, především na život studentský v Praze, také ale v souladu s tehdejšími avantgardními uměleckými tendencemi horečně publikoval početné knížky záměrně se blížící k žánrům humoristickým, dobrodružným, kriminálním, cestopisným a zvláště fejetonisticky laděným, které rozhojňovaly námětové spektrum meziválečného českého písemnictví. Knižně souhrnně vydával i své novinové příspěvky a zážitky z cest. Připomeňme alespoň živě a poutavě psané *Sloupky o studentech* (1927), fejetony *Putování na dluh* (1927), cestovní causerie *Jugoslávie v letním slunci* (1928) nebo *Italské léto* (1933), jakož i žánrově novátorský detektivní román *Příběh Jana Osmerky, kasaře* (1932).

Po studiu češtiny a němčiny na FF UK pracoval Nor nějaký čas v redakci odpoledníku *Telegraf*, už předtím se stal místopředsedou a jednatelem expresionistické a poetistické Literární skupiny, za hospodářské krize se ale kurážně rozhodl pro dráhu volného novináře a literáta z povolání. Asi jako jediný si po celá třicátá léta vydělával i přednáškami o současné české literatuře (především o Jiřím Wolkrovi, o jehož kult se výrazně zasloužil) na středních a odborných školách (včetně slovenských). Traduje se, že jediným spisovatelem, kterého mnozí tehdejší studenti či posluchači takto během své životní dráhy zažili „live“, byl právě temperamentní vypravěč a vykladač A. C. Nor. Již od sklonku dvacátých let byl činný také ve výboru Syndikátu českých spisovatelů, od 1945 již jako člen jeho předsednictva, už v únoru 1948 však byl vyloučen a autorovy *Sebrané spisy*

nesměly být vydávány. Publikační zákaz až na milostivé reedice platil nejen do 1968, ale ještě dlouho i po Norově skonu. Akademická obec by měla mít též na paměti, že si prozaik v 60. letech přivydělával excerpováním časopisů a novin pro retrospektivní bibliografii naší slovesnosti v Ústavu pro českou literaturu ČSAV.

Obraťme se však k Norově „slezské“ meziválečné literární tvorbě. Není divu, že když se autor natrvalo usadil v Praze, promítl do svých knih rozmanité pražské zážitky (případně ze středních Čech) a ve své době si velký čtenářský ohlas získal jeho studentský, nemálo vyznavačský román *Jedno pokolení* (1931). Ten zdaleka nelíčí pouze erotické krize a kolize jeho generačních vrstevníků: Nor tady zachytil především nadějnou atmosféru druhé poloviny dvacátých let a slovy literární kritiky se stal slibným představitelem „mladého poválečného románu“. Pokud se spisovatel ve svých „slezských“ knihách snažil o neidealizovaný obraz dobových venkovanů, o něco podobného se pokusil v tzv. sudičském románu *Jed v krvi* (1934), lokalizovaném na středočeský venkov: nikoli náhodou vylíčení neústupného sudičství zatvrzelých vesničanů předkládá prozaik s nádechem kriminálního příběhu, v němž všichni jsou vinni a zároveň nevinní.

Pokud bychom ale chtěli hledat podrobnější informace o slezském rodákovi A. C. Norovi zejména v hesle o tomto autorovi v *Lexikonu české literatury*, museli bychom užasle konstatovat, že v jeho interpretační části jsou trestuhodně pominuty dva významné romány z let počínající autorovy spisovatelské zralosti: nejenom dnes již neprávem zapomenutý protektorátní román *Každý den je neděle* (1942), ale především jeho předzvěst, manželské románové psychodrama či „rozvodová“ próza *Od stolu a lože* (1936), odehrávající se v předválečných velkoměstských kulisách. Tyto knihy představovaly vzhledem k důrazu na psychologickou drobnokresbu svého druhu předstupeň k pozdním autorovým publikacím se slezskou tematikou, které jsou z estetického pohledu mnohem přesvědčivější než jeho díla nejranější. Po necelých dvou desetiletích se Nor coby autor zapovězený odhodlal k pokusu o román společenský (poslední název rukopisu zněl *Záleží na lidech*), který kombinoval postupy prozaické epiky a publicistické reportáže značně pranýřující poměry. Spisovatel ho dokončil v roce 1957, ani po pětadesáti letech však kniha ještě nevyšla.

Vraťme se ještě jednou ke „slezskému dílu“ tohoto významného literárního tvůrce. Zpočátku vznikalo v intencích pozdního naturalismu, jistěže ovlivněného i avantgardními impulsy a inklinujícího k půdorysu tzv. vývojového románu. Příkladem vypravěčství tohoto typu byly již rané naturalistické „ještě ne romány“, uvedený *Bürkental* a *Rozvrat rodiny Kýrů* (obojí 1925), zachycující „mravní úpadek zkaženého selského rodu“ a ústící v „ponurý obraz lidských vášní a zločinů“. Ve svých prvních knihách zřejmě Nor vytvořil svébytnou předehru k literárnímu ruralismu, byť se k jeho poetice přímo nehlásil. Tvůrčí konverzi od naturalismu k ruralismu představují až jeho další protektorátní prózy. Za válečného času vytvořil sugestivní slezskou trilogii, zasazenou do nadčasovosti tragických lidských příběhů a předkládající zejména „mravní zákon ve mně“ v počínání a jednání jednotlivých postav. Právě knihy z období druhé světové války mohou být považovány za vyvrcholení Norovy tvorby. Jde o díla *Můj nepřítel osud* (1941), *Tvář plná světla* (1943) a rovněž za protektorátu dokončený vesnický román *Žiji život bratrův* (1946), o němž *Lexikon české literatury* neslitovně mlčí.

Na prahu sedmdesátky a v čase posledního velkého tvůrčího vzepětí pracoval A. C. Nor v letech 1971 až 1974 na zmíněných memoárech *Život nebyl sen*, u nichž si nedělal sebemenší iluze, že by byly za posrpnového režimu vydány: na autorovy knihy se ostatně pohlíželo nepřejícně jako na ruralistické a tudíž „nepokrokové“ i v šedesátých letech, která nebyla povzbuzením pro každého.

Akademický *Lexikon české literatury* (3/I, M–O. Praha: Academia, 2020, s. 551–555). Norovým pamětem vytýká „silnou subjektivnost“, copak však spisovatelé, píšící o své životní cestě a zejména literární dráze, usilují o „objektivní“, navíc povětšinou nečtivý suchopárny příběh? Zvláště obraz meziválečného období je A. C. Norem zachycen natolik sugestivně, že o něm podává svědectví přitažlivější a poutavější než leckterá díla beletristická. Nicméně platí, že spisovatelův život vskutku nebyl sen.

Recenze

Míšení žánrů, stylů a diskurzů v internetové komunikaci

Jana Vaňková, FPE ZČU v Plzni

jvanko@kej.zcu.cz

HOMOLÁČ, J.; MAREŠ, P.; HOFFMANNOVÁ, J.; JÍLKOVÁ, L.; KOPECKÝ, J.; K. MRÁZKOVÁ, K. (eds.).
Míšení žánrů, stylů a diskurzů v internetové komunikaci. Praha: Academia, 2022

Předkládaná monografie představuje významný počín, a to jednak z pohledu lingvistického zkoumání, jednak z pohledu jejího potenciálního didaktického přínosu a využití. V jednotlivých statích autoři usilují o charakteristiku, popis a analýzu textů v internetové komunikaci. Zkoumání těchto typů komunikátů není novou záležitostí. Jak v úvodní části konstatuje P. Mareš: *Elektronická komunikace podnítila zájem badatelů už v „prehistorickém“ období internetu, v osmdesátých letech minulého století, a to – zcela očekávaně – především v anglickojazyčném prostředí*. Výzkum těchto textů se však v českém prostředí začíná intenzivně rozvíjet v devadesátých letech 20. století (např. E. Jandová, S. Čmejrková, J. Hoffmannová aj.). Autoři této práce si jednoznačně uvědomují dynamický vývoj těchto typů textů, zdůrazňují v nich konkurenci formálnosti a neformálnosti, připravenosti a nepřipravenosti, spisovnosti a nespisovnosti. Kladou si nemalý cíl, a sice zachytit a charakterizovat, jak se tyto principy projevují v současných českých internetových komunikátech.

Monografii tvoří sedm základních kapitol představujících příspěvky jednotlivých autorů k této široké problematice. Každá kapitola by si nepochybně zasloužila detailní popis, ale vzhledem k charakteru časopisu *Český jazyk a literatura* si dovolím detailněji probrat jen některé vybrané kapitoly, příp. jejich části, které by mohly být inspirací pro školní výuku českého jazyka.

Za jednu ze stěžejních kapitol pokládám kapitolu **Internetová komunikace: charakteristické rysy a prostředky** (kol. autorů). Autoři v ní usilují o relativně úplný popis základních rysů online komunikace, vycházejíce přitom z dat získaných v letech 2018–2021 v rámci řešení grantového projektu Míšení žánrů, stylů a diskurzů. V souvislosti s využitím technických možností komunikace zdůrazňují především funkci hypertextovosti, hypertextových odkazů, interaktivity, propojení rolí autora a recipienta, možnosti sdílení a hashtagu jako typu klíčového slova. Věnují se využití funkce odpovědět, resp. okomentovat, díky níž mohou komunikující na určitý text reagovat přímo.

Zajímavě je vyložen princip multimodality. Nejde o nový rys textu, multimodálními texty byly i texty mnohem staršího data, autoři však upozorňují na výrazné zvětšení potenciálu této vlastnosti textu. Vysvětlované principy ilustrují řadou dokladů, a to textových i obrazových (text verbální, fotografie, emotikony). Užívání emotikonů a jejich typům je věnována jedna dílčí část této kapitoly. Podnětná je také podkapitola 2.4 **Jazyková a stylová heterogenost internetové komunikace**, v níž se autoři zabývají především prolínáním znaků psaných a mluvených textů (viz termíny „psaná mluvenost“ a „mluvená psanost“). Stále více se ztrácí jednoznačná dichotomie psanost-mluvenost, jak autoři konstatují: *Živelně se tu formují nové, obtížně zachytitelné „normy psanosti“* (s. 54).

Dále se detailně věnují syntaktické rovině analyzovaných textů online komunikace, připomínají podobnost syntaktických konstrukcí v elektronických textech konstrukcím řeči mluvené (hromadění syntaktických jednotek, řazení formou juxtapozice, nahodile užívaná interpunkce, rozházený slovosled, subjektivní pořádek slov, přítomnost tzv. diskursních markerů, zejména tzv. iniciačních, sloužících k navázání kontaktu).¹

Podobně jako syntaktické rovině věnují autoři pozornost také rovině lexikální. I zde se ukazuje podle autorů blízkost online komunikace a každodenního mluveného jazyka (kolokvialismy, expresiva a vulgarismy). Na druhé straně si však autoři všímají přítomnosti prostředků typických pro psané texty (stylově vyšší dublety, hyperkorekce), zachycují další typické jevy, jako jsou akronyma, zkratky a zkráceniny (často zkratky anglických výrazů), frazémy specifické pro sociální síť.

Jako zásadní rys internetové komunikace popisují autoři vícejazyčnost, její podoby, projevy a její kreativní uplatnění. Samostatná část je věnována problematice sebeprezentace a vytváření a udržování vztahů s jinými uživateli a také generačně podmíněnému rozrůznění komunikace na sociálních sítích.

Kapitola nazvaná **Recenze a komentáře. Texty o filmu v digitální éře** (P. Mareš) se orientuje na žánr recenze v digitálním prostředí. Autor navazuje mj. na závěry novějších publikací, že oblast filmové kritiky prochází v posledním období dynamickými změnami a rozkolísaností, a to v důsledku zastínění tištěných médií médii internetovými.

Za zajímavou pokládám kapitolu **Žánr online sportovních přenosů** (J. Hoffmannová). Komunikaci ve sféře sportu se věnovalo i věnuje velké množství autorů. Představuje podle autorky komunikaci „mimořádně zvrstvenou“, odráží vzájemnou komunikaci mezi sportovci, trenéry, diváky, majiteli sportovních klubů, sponzory atd. Tento žánr online sportovních přenosů se jeví jako velmi rozšířený, byť (jak autorka uvádí) vznikl jako spíše náhražkový. Je určen pro sportovní fanoušky, kteří pracují na počítači a nemohou sledovat televizní přenos. V uvedené stati autorka ukazuje na aktuálně užívanou terminologii: online přenosy (online zpravodajství, online reportáže, online komentáře). Uvádí, že zde už narážíme na ambivalentnost či hybridnost tohoto žánru. Jde o zprávu, reportáž, komentář? Podobně inspirativně se J. Hoffmannová zamýšlí nad oscilací mezi plněním funkcí informačních a zábavních (sleduje oscilaci komunikátů mezi věcným informováním a mezi expresivním hodnocením ze strany komentátorů). Příklání se k názoru, že online komentátoři chtějí své publikum především bavit (viz uváděná blízkost k divadlu), ale připomíná také tzv. „amfiteátrový diskurs“, tedy je jistou analogií k antickým amfiteátrům a k lítým bojům v nich. S tím pak souvisí i v textech užívané lexikum: *boje, souboje, útoky, zbraně, střely, střelení* atd.

¹ Podrobně jsou tyto jevy vykládány v publikaci Hoffmannová, J.; Homoláč, J.; Mrázková, K. (eds.). *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2019.

Autorka také připomíná vznik nových žánrů ve sportovní publicistice, žánrů majících hybridní povahu, a vyžadujících tudíž i „hybridní“ interpretační metodologii. V syntaktické rovině připomíná autorka mj. měnící se roli spojovacího výrazu *ale* (spojka odpořovací, konektor či už jen vyprázdněný diskursní marker). V některých textech se vyskytuje i ve 40 % jednotek. Současně sleduje také vysokou frekvenci tzv. nepravých vět vedlejších (nepravé hypotaxe)². Jejich podstata a stylová hodnota představují didakticky problematický jev. Výsledky autorčina výzkumu ukazují vysoký nárůst konstrukcí s nepravou hypotaxí. Právě i tato zjištění by měla vést k tomu, aby se školní výuka zabývala poznáním jejich typů, uvědoměním si jejich funkcí a jejich stylové hodnoty v různých komunikátech. Spolu se statí **Internetová komunikace: charakteristické rysy a prostředky**, rozebíranou výše, pokládám tento příspěvek za nejzdařilejší.

Také další části monografie rozebírají zajímavá témata, ať už se jedná o stať **Twitterové profily českých institucí, Yutubeři jako publicisté: Vlogy o veřejném dění** či stať **Zdvořilostní normy na českém Twitteru**. Zejména poslední jmenovaná stať je podle mého názoru vhodná pro didaktickou aplikaci, a to zejména pro oblast komunikační výchovy. K. Mrázková se v ní zabývá pragmatickými aspekty zdvořilosti, shrnuje dosavadní výzkumy zdvořilosti z pohledu sociologického i lingvistického. Připomeňme část nazvanou **Pronominální oslovení (tykání a vykání)** obsahující mnoho jazykového materiálu.

Celkově představuje publikace významný příspěvek k poznání, popisu, analýze a k pochopení jednotlivých typů online textů. Je ale třeba také říci, že jednotlivé kapitoly jsou kvalitativně odlišné (což však mnohdy vyplývá i z témat statí). V některých studiích se autoři snaží charakterizovat styl daných komunikátů komplexně, „hloubkově“, snaží se hledat souvislosti mezi jednotlivými „vrstvami“ textu (zde bych vyzdvihla příspěvek J. Hoffmannové). V jiných kapitolách se autoři spokojí se sumarizací jednotlivých znaků textů a pouze je dokládají množstvím konkrétních jazykových příkladů.

Je zřejmé, že se popisovaný typ komunikace bude nadále velmi intenzivně rozvíjet a že se bude aktuálně velmi rychle proměňovat. Je také zcela jasné, že hraje velmi zásadní roli při ovlivňování jazykové kultury uživatelů národního jazyka, a tudíž také žáků a studentů (u nich ještě ve větší míře).

Uvědomění si základních rysů a jazykových prostředků online komunikace může ve školní praxi pomoci učitelům i žákům pochopit podstatu jazykových prostředků a konstrukcí užívaných v projevech psaných a mluvených, připravených a nepřipravených aj.

² ZIMOVÁ, L. „Nepřavosti“ v syntaxi češtiny. In *Přednášky z 60. běhu Letní školy slovanských studií*. FF UK v Praze: Euroslavica, 2017, s. 69–82.

Prosvícení temna v záslužné publikaci Ivany Čornejové

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

ČORNEJOVÁ, Ivana. *Temno. Stručná historie*. Praha: Paseka, 2022.

Temno, beletristický pojem pocházející z historického románu Aloise Jiráska, do značné míry reflektoval hodnocení celého pobělohorského období 17. a 18. století, na kterém se pak ještě negativně podepsala 50. léta 20. století, především Zdeněk Nejedlý. I. Čornejová ve své knize podává jiný, seriózní výklad uvedeného období, v němž vyvrací dosud v obecném povědomí převažující nepřesvědčivý, spíše žurnalisticko-politologický přístup.

Její kniha má pevnou stavbu, všechny kapitoly mají stejnou strukturu: výklad událostí, jejich důsledky pro vítěze i poražené a text přibližující „postavy příběhu“. Např. kapitola 2 nazvaná *Zločin a trest* (viz Dostojevskij) má tyto podkapitoly: *Výšetřování*, *Truchlivé theatrum* a *Postavy příběhu: Karel I. z Lichtenštejna*. V některých kapitolách se autorka zaměřuje na „povinnosti vítězů bitvy na Bílé hoře“ (viz název 3. kapitoly Povinnost vítězů, s. 33), z nichž připomíná mj. decimaci nekatolických církví, rekatolizaci královských měst a šlechty. Ve 3. kapitole je dále zachycena duchovní proměna Jana Campana Vodňanského, který – ve snaze chránit svou univerzitu – přestoupil ke katolické konfesi. Autorka se zmiňuje i o tom, že tomuto učenci a univerzitnímu hodnostáři věnoval pozornost Zikmund Winter v historickém románu *Mistr Campanus*. I přesto, že u žáků nelze předpokládat znalost Wintrova románu, by ve škole mohla být rozvinuta diskuse o tom, zda Vodňanského konverzi hodnotit výrazně negativně; I. Čornejová píše – možná příliš tvrdě – o „duchovní zradě“ (s. 35), věc ale není tak jednoznačná. Soudím, že taková proměna víry či vyznání je v českých dějinách poměrně častá. Češi se mnohdy nechovají jako hrdinové, ale spíše jako oportunisté (za okupace, za normalizace). Tímto typem by bylo možno obohatit seznam typů, které před třemi desítkami let charakterizoval Josef Jedlička v knize *České typy aneb Poptávka po našem hrdinovi*.

Opakem oportunisty je podle Čornejové exulant. Těmto typům věnuje šestou kapitolu své publikace. Postavou příběhu je v ní samozřejmě Jan Ámos Komenský, jakýsi „svatý patron všech učitelů“ (s. 66). Autorka uvádí několik vybraných děl tohoto polyhistora: filozofický román *Labyrint světa a ráj srdce*, *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské*, školní příručku *Orbis sensualium pictus* (Svět v obrazech).

Pro tematiku knihy je nejvýznamnější dvanáctá kapitola *Vláda Karla VI. – temno nejtemnější?* Zahajuje ji podkapitola *Nová vlna rekatolizace*. Karel VI. (vládl v letech 1711–1740) vydal roku 1726 patent, v němž jsou pro heretiky stanoveny velmi přísné tresty včetně trestu smrti. Kacíře a tzv. nevhodné knihy vyhledávali především misionáři. K nejhrolivějším patřili misionáři jezuitští. Jezuitský páter Antonín Koniáš (1691–1760) se stal svou horlivostí při vyhledávání, sběru a spalování nekatolických knih symbolem „temna“. Koniáš však nebyl jen představitelem netolerance a zpátečnictví; jak I. Čornejová správně připomíná dnes už všeobecně přijímaný názor, byl také úspěšným autorem náboženské literatury a znalcem češtiny.

Rekatolizaci měly posilovat i procesy beatifikace a kanonizace (blahoslavení a svatořečení) světců. V roce 1729 byl svatořečen Jan Nepomucký. Tento světec se stal reprezentantem českého katolictví po celém světě. I. Čornejová shrnula současné názory

na akt tohoto svatořečení. Připomněla, jak byla v 18. století saponifikovaná (chemickými reakcemi zmýdelněná) část mozku vydávána za zachovaný jazyk. To stačilo katolíkům jako důkaz zázraku – jazyk byl symbolem zachovaného zpovědního tajemství kněze ze 14. století.

Typickými úkazy této doby byly barokní slavnosti s jejich okázalou nádherou. Podíleli se na tom i barokní stavitelé. Ti vytvářeli teatrální poutní místa, stavby dobře vkomponované do české krajiny. Výsledky kulturní a duchovní aktivity doby baroka v české krajině jsou patrný podnes. (Viz 14. kapitolu recenzované knihy s názvem *Barokní stavitelství a komponovaná barokní krajina*.)

Dále autorka dokládá, že kromě ničení kacířských knih období baroka přineslo i rozkvět českého písemnictví, zejména duchovní lyriky (kancionály, např. nejvydávanější Šteyerův; písňová tvorba Václava Adama Michny z Otradovic), dějepisectví (mj. přátelé a následovníci B. Balbína jako Tomáš Pešina z Čechorodu či Jan František Beckovský), a také homiletiky, jejímž příkladem může být Koniášova *Postila*. (Podrobně o tom v kapitole 15 *Barokní učenost a krásné písemnictví*.)

Představili jsme si několik příkladů z knihy, která se zaměřila na období, jež je v českém společenském vědomí po několika staletí různě interpretováno. Přístup Ivany Čornejové v jejím stručném přehledu umožňuje zamyslet se nad „temnem“ bez apriorní negativní či pozitivní zaujatosti. (Též v intencích výkladu Alexandra Sticha; srov. mj. text *K Jiráskovu pojetí českého baroka* v souboru Stichových statí *Od Karla Havlíčka k Františku Halasovi (lingvoliterární studie)*, Praha: Torst, 1996, s. 174–241.) Tak jsme se snažili její popularizační publikaci představit i v této „didaktické“ recenzi. Ta sice směřuje k dílu A. Jiráska, čtenému a vykládanému ve škole v hodinách literatury; zároveň chce ale upozornit na to, že v hodinách literatury i dějepisu by se mohl užitečný shrnující text I. Čornejové dobře uplatnit i při probírání barokního období. Myslím, že by se s ním učitelé českého jazyka měli seznámit.

K PŘIJÍMAČKÁM S NADHLEDEM

PŘÍPRAVA NA JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

na osmiletá gymnázia

na čtyřleté obory
středních škol



5. ročník



9. ročník

Co v publikacích najdete?

- typové procvičovací úlohy včetně řešení
- 5 originálních vzorových testů včetně klíče
- rady, tipy a strategie k vybraným úlohám

A to není vše!

- přístup k dalším interaktivním cvičením ZDARMA
- ke stažení záznamové archy k testům
- cvičné testy s okamžitým vyhodnocením

Více informací na

www.fraus.cz/prijimacky.

From the contents

Reconstructing Multilingualism and Historical Language Contact in Austria and the Habsburg Monarchy <i>Stefan Michael Newerkla</i>	105
Cordial Wishes to Stefan Michael Newerkla <i>Karel Šebesta</i>	110
Regional Literature in Teaching Literature Contribution to a discussion <i>Ladislava Lederbuchová</i>	111
The Role of Digital Games in Teaching Literature <i>Michal Čuřín</i>	118
Czech writers of the 20 th century from the perspective of Vladislav Vančura <i>Jiří Poláček</i>	125
Attributes of Czech Language <i>Milan Hrdlička</i>	131
Methodological Potential of the Opera <i>Brundibár</i> <i>Milan Mašát</i>	136
Zpíváš, jako bys plakala (You Sing as if You Were Crying) by Zuzana Kultánová in the Context of Contemporary Czech Prose <i>Andrea Králíková</i>	139
Droní or dronní or dronový? <i>Ivana Svobodová</i>	144

Školní výpravy do krajiny češtiny

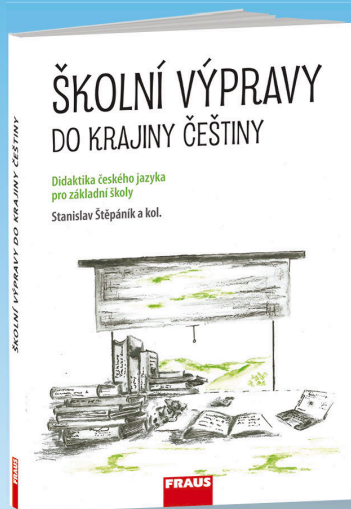


Praktická příručka *Školní výpravy do krajiny češtiny* představuje **ucelenou koncepci** výuky českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií, která akcentuje komunikační a kognitivní cíle a zasazuje učivo do současného vzdělávacího kontextu.

Její hlavním ideovým východiskem je postup **od komunikace k jazyku** a následně od jazyka zpět ke komunikaci, a na rozdíl od současné většinové praxe ve výuce češtiny tak přirozeně propojuje výuku tzv. mluvnice s výukou tzv. slohu. Koncepce je založena na aktuálním poznání věd o jazyce i edukačních věd, odpovídá současnému RVP ZV, reflektuje ideje Strategie 2030+ i záměry revizí RVP ZV.

Co v příručce najdete?

- **komunikační nauku o českém jazyku**
- výuku jazyka a komunikace v přirozené integraci
- obsah výuky v aktuálním kulturně-sociálním a komunikačním kontextu
- prezentaci výuky založené na (komunikačních) potřebách žáka
- konkrétní příklady realizace výuky při využití koncepce
- diferenciaci komunikačně pojaté výuky při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- návrhy způsobů hodnocení při práci v komunikační nauce o českém jazyku



Školní výpravy do krajiny češtiny

ISBN 978-80-7489-595-1

Více informací na
www.ucebnice.fraus.cz

FRAUS

