

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

4 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. Václav Jindráček, 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@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 72 Kč.

Uzávěrka čísla 31. 3. 2023.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 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

Opustit myšlenku o snadném a bezpracném
vzdělávání v českém jazyce

Stačí revize RVP pro zvyšení vzdělanosti?

Marie Čechová 157

Poznej své metrum... K využití online aplikace
pro automatickou analýzu metra

Robert Kolár 162

Etymologické výklady příjmení při výuce

Zaneta Dvořáková 168

Interpretační mapy: koncept, podoby a použití

Kateřina Zajíčková – Ondřej Vojtišek 173

Z nové umělecké literatury

Mileniálové stárnou, jejich problémy nikoli

Nad prózami Marka Šindelky

Alice Jedličková 179

Jazyková poradna

Nepravé věty hlavní?

Robert Adam 187

Rozhledy

Za docentkou Ludmilou Zimovou

Patrik Mitter – Jiří Koten 190

Workshop Lidová etymologie vlastních jmen

Lucie Jílková 192

O češtině v mezních situacích

Jiří Zeman 194

Prokážete-li nám tu čest, uvítáme, když nás
doprovodíte (Viditelné popisy)

K jubileu Alice Jedličkové

Robert Kolár 196

K šedesátinám Karla Komárka

Petr Nejedlý 197

Z literární galerie. Prozaik Karel Nový (1890–1980)

Ladislava Lederbuchová 199

Recenze

O češtině očima Karla Olivy

Jana Šindlerová 202

Monografie o literárních polemikách
na přelomu 19. a 20. století

Jiří Poláček 205

Mezery, otřesy a smysl v literárním díle

Ondřej Hník 207

Opustit myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání v českém jazyce Stačí revize RVP pro zvýšení vzdělanosti?

Marie Čechová, FPE ZČU v Plzni

m-cechova@seznam.cz

Klíčová slova: RVP, revize, český jazyk, literatura, integrita všech složek výuky, restruktura-ce, koncepce vyučování, 1., 2., 3. stupeň školy

Key words: Framework Educational Programme, revision, Czech language, literature, inte-grity of all components of the teaching process, restructuralisation, conception of teaching, 1st, 2nd and 3rd grade of educational system

Leaving the Idea of Easy and Effortless Teaching and Learning Czech – Is the Revision of FEP Enough for Increasing the Level of Knowledge?

Current ideas for revising the Framework Educational Programme and the aim of the revisi-on – increasing the students' level of knowledge within the school subject Czech language – attract our attention. We point out some drawbacks and arbitrary suggestions for changes and our mission is to leave the idea of easy and effortless teaching and learning. In order to do that, we suggest our own changes in conception of teaching Czech within the whole secondary education system, from grade 1 to grade 3, so that each grade plays its role and at the same time is the part of integration of teaching and learning. Besides setting the goal and content, our suggestion also outlines how to prepare for the changes both in terms of staff and finan-cing. It is concluded with a reflection on whether the ministry of education is willing and able to accomplish such a long-term and demanding change.

Každý mluvčí by měl umět **vyjádřit jasně, co chce a potřebuje**, a proto musí vědět, **jak toho docílit**. Uvažující jedinec **dokonce i to, proč** se má vyjádřit právě určitým způsobem. A k tomu mu slouží **znalost systému jazyka a stylu**. Ta není na základních a ani na středních školách cílem sama o sobě, ale je **podkladem vědo-mé komunikace**, k níž by výuka – podle našeho názoru – měla směřovat. O tom jsme přesvědčeni už celá desetiletí a s námi naši pokračovatelé. Viz *Vyučování slohu* (1985), *Komunikační a slohová výchova* (1998) a další naše publikace, Karel Šebes-ta *Od jazyka ke komunikaci* (1999, 2. revidované vydání 2005), Stanislav Štěpáník *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020).

Tohoto cíle však nedosáhneme, jak si myslí někteří rádoby novátoři výrazným snížením celkového objemu učiva. Někteří z nich v této souvislosti dokonce uvažují i o nahrazení maturitní zkoušky z českého a cizího jazyka i matematiky společen-ským a přírodovědným základem, další chtějí odpustit zkoušku z češtiny cizincům. Toto nehorázné uvažování by vedlo ještě k dalšímu snižování už i tak nízké úrovně zkoušky, k její naprosté devalvaci. Cizinci by snad mohli nastupovat na další studiu i do kvalifikovaných povolání bez znalosti češtiny? Stačila by angličtina? Nebo by to znamenalo, že každý úředník a učitel by s nimi musel jednat v jazyce, který ovládají? Tak si nepočíná (pokud vím) žádný stát.

Uvedeným způsobem může uvažovat jen ten, kdo znevažuje vlastní jazyk i národ. Obrození by se museli v hrobě obracet. Ostatně někteří „progresivisté“ jim vůbec mají za zlé a za pošetilé, že jazyk a tím i národ obrodili. My jazyk považujeme za jednu ze základních lidských hodnot a rysů národa. Nechceme domyslet, co by bez něho z nás Čechů zbylo. Nezařazení kosmopolité? Poangličanci / poameričanci, jimiž rodilí nositelé anglického jazyka pohrdají a nepovažují je za sobě rovné? Snad nechceme, aby to bylo stejné jako kdysi se vztahem Němců k poněmčencům.

Nechme stranou katastrofické scénáře a přemýšlejme, **jak dosáhnout zvýšení gramotnosti a komunikačního zdokonalení**, abychom nevzhlíželi se závistí k vysoké vzdělanostní úrovni asijských studentů, k náruživosti, s jakou se zmocňují vzdělání. Kdo jsme je učili nebo učíme, známe ji dobře. Chceme-li se jim přiblížit, musíme **opustit myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání**, o omezování obsahu vzdělání, kterou někteří prosazují. Objevuje se nápad, aby se žáci soustředili na to, k čemu jsou talentovaní. Ale ví to někdo předem? Talent se může projevit až při různých činnostech. A co když dítě žádný talent v sobě neobjevilo a ani o žádnou činnost nestojí? Máme rezignovat? Kromě toho zatím MŠMT dává od talentovaných ruce pryč (viz *ČJL*, 2022, s. 6–9).

Nechceme tvrdit, že není záhodno obsah vzdělání přehodnocovat, avšak jsme toho názoru, že v současné době připravovaná revize může jen záplatovat současný stav. Změna plánovaná na nejbližší dobu nemůže být předem důkladně ověřena, nemohou být na ni v krátkém čase připraveni učitelé ani učební pomůcky. Samozřejmě možná a asi žádoucí je dílčí úprava, ale souběžně s ní by měla probíhat **příprava změny dlouhodobě promyšlené**. Kolektivní stručnou reakci členů redakční rady *Českého jazyka a literatury* na připravovanou revizi jsme publikovali v posledním čísle minulého ročníku časopisu (č. 5, 2021/22) a poskytli jsme ji Kabinetu českého jazyka prostřednictvím jeho předsedy, Stanislava Štěpáníka. Citujme z našeho stanoviska: „Mechanické redukce, které se v úvahách o revizích někdy objevují, by byly zbytečné, ba dokonce škodlivé“ (s. 213). Po této stati následují další články reagující na připravované změny: v 1. čísle ročníku 73 je to stať Ladislavy Lederbuchové a Ondřeje Hníka o literární výchově, Marie Čechové o péči × nepéči o talentované žáky, v dalším čísle pak článek Patrika Mittera. Součástí této série je i tato stať, v níž stručně představíme návrh na postupnou celkovou změnu učebních programů českého jazyka.

Jestliže nechceme být národem méněcenným, **nemůžeme přistupovat na zprimitivnění obsahu vzdělání**, musíme **trvat na obsahu náročném, ovšem odstupňovaném podle stupně školy a vyspělosti žáků**: Aby se žáci vzdělávali, nenudili se pouhým opakováním toho, co už důkladně probrali, ale zároveň aby nebyli hnáni bezhlavě dopředu, dokud si spolehlivě probírané učivo neosvojili (týká se žáků normálně vyvinutých). Základem vyřešení současné situace není redukce učiva sama o sobě, vypouštění některých partií, ale **restrukturace celého středoškolského vzdělávání**, aby střední škola začala plnit to, co se od ní očekává: poskytnout úplně všeobecné středoškolské vzdělání.

Jako východisko vzít dosažený výsledek vzdělání a výchovy na základní škole, ten ověřit celostátním průzkumem, a pro střední školu zpracovat program, který se zaměří na prohloubené chápání jazykového systému, pochopení základních jazykových kategorií, a na základě toho zdokonalování vlastní vyjadřovací úrovně ve všech komunikačních sférách (viz i dále). Základní škola totiž nemůže ukončit vzdělávací proces v češtině, není pro to dostatečný prostor, nedovoluje to ani mentální vyspělost žáků. Základní škola poskytuje jen základ, takže na ni nelze mít přehnané požadavky, tedy ovládnutí jazyka v úplnosti. Odstoupit je nutno od všech požadavků na zvládnutí okrajových jevů pravopisných (viz *slynout, vlys, mykat, pýchavka, visutý, vyza*) a jednotlivostí morfologických (tvar *slepče, s penízi*), s nimiž se ve výuce i na 1. stupni setkáváme, navíc základní systémové poznatky v učebnicích a tím i ve výuce trpí nevěcností, chybovostí (viz např. věcnou kritiku Roberta Adama, *ČJL* 2019/20, 2021/22).

Střední škola nemůže jen opakovat základoškolské učivo (jak se dosud převážně děje), má své specifické úkoly. My starší dobře pamatujeme, že MŠMT vědomo si snižování úrovně a nejednotnosti maturitních zkoušek v dobré víře zavedlo (po řadě let váhání a klopýtání) státní maturitu. Ty měly zajistit zvýšení úrovně a jednotu – té bylo dosaženo, dokonce na všech typech středních škol(!), nikoli však toho nejdůležitějšího, zvýšení úrovně, ta ještě poklesla, takže (i podle sdělení některých učitelů) stačí dobrým žákům znalosti ze ZŠ k úspěšnému složení maturitní zkoušky, a to je nemotivuje k jakémukoli úsilí.

Náš vyučovací předmět je složen ze tří složek, jazykové, slohové – širě: komunikační, a literární, ale ty by neměly být izolovány a některé z nich opomíjeny, nýbrž integrovány. O **integraci jazykové a slohové složky** cílevědomě usiluje kolektiv vedený S. Štěpáníkem (2020). K těmto dvěma složkám ovšem neodmyslitelně patří **i literární výchova**, pokud se nepřistoupí na střední škole k jejímu osamostatnění, jak požadovali didaktické literatury už v 60. letech minulého století (Josef Šlajar a Dalibor Pícka, *ČJL*) a na přelomu století Jiří Kostečka. To však není na pořadu dne, takže tuto myšlenku opustíme, zdůrazníme jednotu, vzájemnou podporu. O to se pokusil např. David Franta ve studii o Goethovu Faustovi (2021, s. 296–313). Nepřípustné je vypouštění (jak se často děje), zaměňování a prosté směšování složek předmětu.

Jednotě všech složek i stupňů škol neodporuje požadavek, jak by se mohlo zdát, aby každý stupeň a každá složka předmětu plnily svou základní funkci, ale naopak by to přispívalo k jejímu posílení:

1. stupeň poskytuje nezbytný základ všeho, na něm nejvíce záleží, jak bude vzdělávání postupovat, má totiž poskytnout **základy gramotnosti**: Především se zaměřit na osvojení si techniky čtení a psaní tak, aby na vyšším stupni nepůsobilo potíže plynulé čtení a grafika, běžné jevy lexikálního pravopisu, vyčlenění slova z kontextu (viz *proně, vnich × po drobně*)... Postupně dosáhnout **čtení běžných nenáročných textů s porozuměním**, schopnost **vyjadřovat** se o čteném i o běžných věcech denního života **plynule a na spisovném základě**, zvláště, ale nejen formou mluvenou; rozhodně **zvládnout řečovou etiketu**.

Progresivisté podceňují uvedené dovednosti, zdůrazňujíce na 1. stupni vyjadřování vlastního názoru. Nic proti tomu, podaří-li se to, ale bez splnění výše uvedeného nedosáhneme na 1. stupni vzdělávacího cíle. Právě proto nyní 2. stupeň „zaskakuje“ za první, následkem je, že neplní své vlastní poslání. Totéž pak platí o stupni 3.

2. stupeň by měl dospět k **zvládnutí základů jazykového systému, morfologie a syntaxe**, chápání produktivních a frekventovaných jevů, nikoli výjimek a odchylek. Osvojených znalostí využívat při **vytváření vlastního řečového projevu, mluveného i psaného, postupně funkčně a situačně diferencovaného**.

V literární složce se nezaměřovat na ovládání literárněhistorických faktů, ale na **rozvoj čtenářství**, na souvislou četbu věku žáků přiměřenou, ovšem s nejzákladnějšími informacemi o autorovi a kontextu vzniku díla, nutnými pro pochopení a přijetí uměleckého textu.

3. stupeň v těsné návaznosti na 2. stupeň má **prohloubit vhled studentů do jazyka, prohloubit chápání podstaty jazykových jevů a toto poznání uplatňovat při osvojování si kvalit jazykových a stylových a jejich využívání ve vlastní komunikační praxi v různých komunikačních sférách**, včetně rétoriky. Se zřetelem k budoucí profesní orientaci a osobním zájmům věnovat se zvláště na odborných školách odborné a administrativní sfěře v psané i mluvené formě. Nutno respektovat, že střední školou končí jazykové a stylistické vzdělávání většiny populace, takže na ní záleží úroveň vyjadřování i inteligence.

V centru pozornosti literární složky je literární text, avšak s poznáváním jeho historicko-společenského zakotvení, bez něhož nemůže student pochopit podstatu literárního díla. Ani tady není cílem ovládnout výčet děl a životopisy autorů, ale **literárněhistorické i nezbytné literárněteoretické a jazykovědné poznatky jsou prostředkem k vniknutí do podstaty tvorby uměleckého textu, k jeho pochopení a k hlubšímu prožitku studenta z četby** (viz např. Hník, 2016/17, Hník – Jindráček, 2020/21, L. Ledebuchová, 2021).

Zdůrazňujeme, výuka nechť v **celém středoškolském systému představuje jednotnou soustavu, s promyšlenou návazností, bez nahodilého vypouštění témat** (to nepřipustit, neboť někdo chce vypustit to, jiný ono – podle subjektivního mínění, co je, nebo není podstatné).

Podmínkou úspěšné změny obsahu a vzdělávání v českém jazyce je **na základě výsledků celoplošného průzkumu zpracování návrhu jednotné koncepce vypracované odborným týmem** (složeným z bohemistů orientujících se ve školské problematice, oborových didaktiků a zkušených učitelů), který bude pracovat nezávisle na momentální politické, ekonomické či jiné objednávce. Organizačně by měl být přímo podřízen Ministerstvu školství, nikoli instituci, která by byla pouhým zprostředkovatelem, protože nemá k dispozici dostatek kvalifikovaných pracovníků a jen by představovala zbytečný mezičlánek (viz v současnosti Národní pedagogický institut).

Tento tým by měl sledovat cíl celé středoškolské výuky s **vymezením postupových cílů jednotlivých stupňů školy** tak, aby nedocházelo k nežádoucímu dublování programu, ale ani k nežádoucímu vypouštění postupových kroků nebo k příliš rychlému postupu, nezohledňujícímu zásady psychologie učení.

Tým by zpracoval návrh, jenž by prošel diskusí na odborných pracovištích a na vybraných školách. Připomínky by posoudil, reagoval na diskusi (opakovaná zpětná vazba je nutná) a zapracoval je do návrhu. Podle něho by byly připraveny experimentální materiály (učební a další programy, učební texty...) a ty by byly ověřovány na vybraných školách. Souběžně by byli na zvláštních seminářích podle těchto programů a učebních textů připravováni učitelé po stránce odborné-bohemistické i psychologicko-pedagogické, následovala by tvorba učebnic, vzniklých na základě prověřených experimentálních textů, jejichž produkce by byla svěřena vybraným nakladatelstvím, dvěma, max. třem. Tím by mohla být zajištěna konkurence, možnost výběru. Nakladatelství a s nimi autoři by byli vázáni rejstříkem schválených termínů-pojmů (jako východisko by mohlo být použito rejstříku zpracovaného kolektivem za vedení S. Machové na Pedagogické fakultě UK a doporučeného MŠMT v prvním desetiletí 21. století), aby současný chaos byl odstraněn. K tvorbě učebnic by byli přizváni pouze osvědčení odborníci (tím myslíme nejen lingvisty a lingvodidaktiky, ale i učitele, tedy alespoň trojice, tým by neměl být příliš početný, obtížně sjednocovaný), kteří prošli výzkumem. Takováto změna by si vyžadovala **léta soustavného výzkumu, praktického ověřování a přípravy personální i materiální**, ale je podle mého názoru nezbytná, nechceme-li spět k nekulturnosti.

Nevím ovšem, zda to není jen můj neuskutečnitelný sen, zda by MŠMT bylo vůbec ochotno a schopno na takovýto dlouhodobý a po všech stránkách náročný proces přistoupit. Bylo by to však potřebné, abychom se nepotáceli ode zdi ke zdi bez prověření dopadu zavedených změn, nebo jen nahodile nepřištipkařili a nehandrkovali se o každý jednotlivý jev, zda do výuky patří, či nikoli.

Do výuky patří všechny živé, v řečové praxi, v komunikaci, užívané jevy, ovšem odstupňovaně podle jejich produktivnosti a frekvence, a to se zřetelem k stupni, typu školy a vyspělosti žáků.

Novější výběrová literatura

ADAM, R. V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče. *ČJL*, 70, 2019/20, s. 235–240.

ADAM, R. Slabá místa při určování větných členů. *ČJL*, 72, 2021/22, s. 20–24.

ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.

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

ČECHOVÁ, M. Smysl vyučování češtině ve stínu maturit. *ČJL*, 64, 2013/14, s. 1–6.

ČECHOVÁ, M. Budou talentovaní češtináři handicapováni? *ČJL*, 73, 2022/23, s. 6–9.

FRANTA, D. Model integrované výuky předmětu český jazyk a literatura: Praxe z klatovského gymnázia. In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: ZČU, 2021, s. 296–313.

HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. *ČJL*, 67, 2016/17, s. 83–87.

HNÍK, O.; JINDRÁČEK, V. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *ČJL*, 71, 2020/21, s. 1–9.

KOSTEČKA, J. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *ČJL*, 55, 2004/2005, s. 177–184.

LEDERBUCHOVÁ, L. Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: ZČU, 2021, s. 232–257.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: UK, 2005.

ŠEBESTA, K.; ČECHOVÁ, M.; LEDERBUCHOVÁ, L. a další členové redakční rady. Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *ČJL*, 72, 2021/22, s. 209–214.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.

ŠTĚPÁNÍK, S. aj. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus, 2020.

[online] dostupné z < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>>

Poznej své metrum... K využití online aplikace pro automatickou analýzu metra

Robert Kolár, ÚČL AV ČR v Praze

kolar@ucl.cas.cz

Klíčová slova: teorie verše, metrum, rytmus, automatická analýza verše, online aplikace

Key words: theory of verse, metre, rhythm, automatic analysis of verse, online application

Get to Know Your Metre... On Using Online Application fo Automatic Analysis of Metre

Application Ingram provides automatic analysis of the verse in any text the user inserts. We bring practical introduction of its functions. It can be used in schools for demonstrating the difference between metre and rhythm and it is also a tool for the analysis of verse in the students' own works.

Na začátku prázdnin roku 2022 jsme na stránkách Versologického týmu Ústavu pro českou literaturu AV ČR (www.versologie.cz) zveřejnili zatím poslední versologickou (stylometrickou) online aplikaci *Ingram* (jejím autorem je Petr Plecháč). V následujících řádcích bychom chtěli v krátkosti představit možnosti jejího využití ve škole, zaměříme se na její versologický modul (druhým jejím modulem je modul stylometrický).

Ingram se od předchozích již zveřejněných online aplikací (*Databáze českých meter*, *Gunstick* – databáze rýmů, *Hex* – aplikace pro vyhledávání klíčových slov, *Eufonometr*) odlišuje tím, že nepracuje s předem ohraničenou knihovnou textů, ale že je do něj možno vložit libovolný text a ten podrobit analýze. To tedy znamená, že v *Ingramu* můžeme pracovat s texty nejen Máchovými, Nerudovými, Vrchlického atd., jejichž analýzy jsou už přístupné v *Databázi českých meter*, ale také s texty autorů, kteří v *Databázi* nejsou, tj. autorů novějších či současných. Můžeme do něj

dokonce vložit naprosto libovolné básně a samozřejmě zvládne i básně studentů. Jak to funguje?

Základní představu o fungování aplikace *Ingram* si uděláme pomocí několika názorných příkladů (citujeme dle *České elektronické knihovny*, Fráňu Šrámka podle *Života bído, přec tě mám rád!*..., 1905, a *Rozbolestněný ženami*, 1964). Jako první do aplikace (není nutné se registrovat) vložíme úryvek z prvního zpěvu eposu *Přemysl Otakar v Prusích* Vojtěcha Nejedlého, který vyšel v prvním Puchmajerově almanachu (*Sebrání básní a zpěvů*, 1795), záměrně ponecháváme původní pravopis spojující předložky se jmény a příklonky s předchozím slovem, který měl zdůrazňovat, že se jedná o celistvou jednotku s přízvukem na první slabice spojení:

Král náš milý táhne polem,
 Král své Čechy kvojně zval;
 Tak šla pověst horem dolem,
 Lid se valem kvojsku hnál.
 Panstvo táhlo kctnému králi,
 Jak včel koulu letí roj;
 Aby došlo cti a chvály,
 S pohany by vešlo v boj.

Čisté ženy, ctnostné matky,
 Muže, syny líbaly:
 Pro vlast, víru a své statky
 Bojovat jim kázaly.
 Slavných předků krásné činy
 Přednášeli rekové;
 K statným skutkům milé syny
 Měli moudří otcové.

Výsledky versologické analýzy se okamžitě objeví v okně „Versification analysis results“ (angličtina je zvolena proto, že aplikace je zamýšlena i pro analýzu básní v jiných jazycích než je čeština, která je nastavena defaultně). Každý verš básně je popsán následujícím způsobem:

#1							
	token:	Král	náš	milý	táhne	polem	
	meter:	S	W	SW	SW	SW	(trochee-4-f)
	rhythm:	1	0	10	10	10	
	rhyme:	#3					

Nejprve je uvedeno, že se jedná o první verš analyzovaného textu: #1. V řádku „token“ je vlastní text, v řádku „meter“ je výsledek automatické analýzy metra: S označuje silnou (strong) pozici metra, iktus, tezi, W označuje slabou (weak) pozici metra, arzi; trochee-4-f znamená, že se jedná o trochej, který má čtyři stopy (tj. čtyři S-pozice) a který je ženský (f jako feminine, tj. zakončený W-pozicí). V řádku „rhythm“ symbol 1 označuje přízvukovou slabiku, symbol 0 nepřívukovou slabiku. V řádku „rhyme“ je uvedeno číslo verše, se kterým se daný verš rýmuje, v tomto případě je tedy (opět automaticky) označena shoda slov *polem: dolem* (rýmuje se první a třetí verš úryvku).

Vpravo nahoře („Stats“ = statistiky) je uveden výsledek pro všechna čtyři analyzovaná metra, kterými jsou v „Ingramu“ trochej (trochee), jamb (iamb), daktyl (dactyl)

a daktyl s předrážkou (amphibrach), pod nimi je v řádku uveden počet rýmových párů detekovaných v úryvku. U každého metra je uveden výsledek automatické analýzy, pokud je hodnota skóre („m-score“) u metra s nejvyšším skórem vyšší než 0,5 (nastaveno defaultně a je možno jednoduše přenastavit na vyšší nebo nižší hodnotu), je tento řádek zvýrazněn tučně, neboť automatická analýza určila toto metrum jako metrum analyzovaného úryvku (a všechny verše tohoto úryvku jsou takto označeny v řádku „meter“ vlevo).

Hodnoty úryvku z Vojtěcha Nejedlého dopadly takto:

trochee (m-score = 0.8436)

amphibrach (m-score = 0.3193)

daktyl (m-score = 0.3032)

iamb (m-score = 0.1127)

Nejvyšší skóre má trochej, zároveň se jedná o hodnotu, která je vyšší než 0,5, a tak je jako metrum úryvku označen trochej. Hodnota 0,8436 je o hodně vyšší než hodnoty dalších tří meter (a blíží se maximální hodnotě 1), všimněme si zároveň velmi nízké hodnoty pro jamb (trochej a jamb jsou „opozitní“ metra, pokud je báseň pravidelně trochejská, bude mít vysoké skóre pro trochej a nízké pro jamb, pokud je báseň pravidelně jambická, bude mít vysoké skóre pro jamb a nízké pro trochej). Přejdeme ke druhému úryvku, kterým je úvod druhého zpěvu Máchova *Máje*:

Klesla hvězda s nebes výše,
mrtvá hvězda, siný svit;
padá v neskončené říše,
padá věčně v věčný byt.
Její pláč zní z hrobu všeho,
strašný jekot, hrůzný kvíl.

Výsledky:

trochee (m-score = 0.8862)

daktyl (m-score = 0.3273)

amphibrach (m-score = 0.278)

iamb (m-score = 0.0927)

I zde má trochej velmi vysoké skóre a jamb skóre velmi nízké, tentokrát se střídají čtyřstopé trocheje ženské (trochee-4-f) a mužské (trochee-4-m; m jako masculine), což je také názorně zachyceno na sloupcových grafech dole v okně výsledku.

První dva příklady jsou tedy „ukázkové“ trocheje, tj. trocheje velmi pravidelné, Nejedlého epos dokonce posloužil Janu Mukařovskému jako odstrašující příklad „strojového“ (tj. příliš pravidelného) rytmu, Máchovy pravidelné trocheje v *Máji* se tak ještě více lišily od jeho nepravidelných jambů (viz dále).

Podívejme se pro srovnání na třetí úryvek, což je úryvek ze Šrámkovy básně „Narodil se“ (*Života bído, přec tě mám rád!...*, 1905):

— Že je někde domeček,
v tom domečku blbeček,
že zapálí domeček
malý, tichý blbeček....

— Že je někde budka psi,
a v té budce vztekli psi,
že vyběhnou z budky psi
trhat, trhat vztekli psi....

Výsledky:

trochee (m-score = 0.5937)
amphibrach (m-score = 0.5283)
dactyl (m-score = 0.2465)
iamb (m-score = 0.174)

I tentokrát je úryvek určen jako čtyřstopý (mužský) trochej, ale hodnota skóre je už daleko nižší než v předchozích dvou případech, nepatrně se také zvýšila hodnota jambu. Šrámkův trochej není tedy zcela pravidelný, což můžeme dát do souvislosti jak s uvolněním metrických norem po experimentech s volným veršem devadesátých let, tak se Šrámkovou inspirací folklorem, jehož verše nebývají tolik pravidelné.

Porďme dál, a sice k úryvku z básně „U jezera“ ze sbírky *Z hlubin* (1875) Jaroslava Vrchlického:

Jak bolest v srdci zkonejšena časem
spí jezero – ni vlna nepohne se,
tu sotva rákos žlutým kývne klasem
a pták se k vlnám v tichém letu snese.

Pod starým dubem, jenž kdys milující
snad blažil stínem, sedávám v dne sklonku;
rád zahledím se v doubravu se tmící,
v květ jahody a v kalich modrých zvonků.

Výsledky:

iamb (m-score = 0.8292)
dactyl (m-score = 0.3395)
amphibrach (m-score = 0.2926)
trochee (m-score = 0.1014)

Úryvek je určen jako jambický, všimněme si vysokého skóre pro jamb a nízkého pro trochej. Pro srovnání vložíme do aplikace úvodní verše Máchova *Máje*:

Byl pozdní večer – první máj –
večerní máj – byl lásky čas.
Hrdliččin zval ku lásce hlas,
kde borový zaváněl háj.

O lásce šeptal tichý mech;
květoucí strom lhal lásky žel,
svou lásku slavík růži pěl,
růžinu jevil vonný vzdech.

Jezero hladké v křovích stinných
zvučelo temně tajný bol,
břeh je objímal kol a kol;
a slunce jasná světů jiných

Výsledky:

iamb (m-score = 0.6768)
amphibrach (m-score = 0.3539)
dactyl (m-score = 0.3378)
trochee (m-score = 0.1868)

Úryvek je určen jako jambický, ale hodnoty pro jamb nejsou tak vysoké jako u Vrchlického v předchozím případě, vyšší je také hodnota pro trochej. To je v souladu se známou nepravidelností Máchova jambu v *Máji*. O tomto období českého verše se dokonce mluví jako o období sylabizujícího sylabotónického verše, tj. verše, který pečlivěji dodržuje počet slabik ve verši, ale méně pečlivě už rozložení přízvuků. Sylabizující období probíhá zhruba od dvacátých do konce čtyřicátých let 19. století, pravidelnost do českého sylabotónického (přízvučného verše) vrací až generace májovců a později lumírovců (což jsme mohli synekdochicky pozorovat na výsledcích přechozího úryvku z Vrchlického).

Zkusme do aplikace vložit úryvek z Březinovy básně „Vůně zahrad mé duše...“ (*Tajemné dálky*, 1895):

Vůně zahrad mé duše,
ve mdloby teplých vlnách mi nalité po znavených tvářích,
vůně zdvihlé ze záhonů přikrytých tisícem nocí.

Houstnete v zrychlené výdechy kolébajících se kaditelníc
(příšerné kaktusy dýmu vyrostlé ze žhavého zrní)
za přidušeného zvonění řetězů stříbrných
při smuteční mši pontifikální.

Zapařená vanutí rašelinišť a tlejících mechů
nad slehlými vrstvami popela uloženého staletími,
vůně bývalých nálad, zkácených lesů a jar, která zhasla!
O lázně mlhy otrávené nad vodami nepohnutými,
v krajině umírajících vegetací
a v smrtelné žízni bílých úpalů letních,
jež vypily stříbrnou rosu z kalichů odbarvených žárem
a vysšály průzračnou vláhu rozlitých stínů!

Výsledky:

unknown

dactyl (m-score = 0.4032)

iamb (m-score = 0.3915)

trochee (m-score = 0.3872)

amphibrach (m-score = 0.3562)

Ani jedno skóre není vyšší než defaultně nastavených 0,5, výsledek je tedy určen jako „unknown“, všimněme si, že hodnoty pro všechna čtyři analyzovaná metra jsou velmi blízko sebe. Program správně poznal, že se jedná o verš, který bychom označili jako volný.

Můžeme konstatovat, že automatická analýza verše, kterou využívá aplikace *Ingram*, funguje spolehlivě. Umožňuje nám v krátké chvíli analyzovat libovolné texty. S trochou škodolibé lstivosti ji ale můžeme pozlobit. Zkusme do ní vložit úryvek ze Šrámkovy básně „Její Slzy“ (z posmrtně vydané Šrámkovy mladistvé dekadentní milostné lyriky, *Rozbolestněný ženami*, 1964):

Zamilován v její slzy, chtěl bych aspoň trochu plakat...
— vím... z porcelánu panna... pláčou oči skleněné..? —
a přec vytržené modré květy lítostivých staccat —
— já mám to u ní tak rád... když je vítr přizene...

Upřímný chrt takhle zamýšlené, mokré oči zvedá...
animal ponížený... víš... tak divně plakáváš...
a to slitování mé se mazlí... čekáš... nic ti nedá...
— jen poslední tu píseň chci... tu tvojich slz... pak jít je snáž.

Krásu vyhnanou až v závrat', mozek vyplakáváš ke dnu...
A pláčeš jenom...basin síly do slz zakleté...
já vždy večer přijdu, v lekníny si u něj smutné sednu...
víš... basin jsi, a chrt... máš dobré oči zvířete...

Výsledky:

unknown

trochee (m-score = 0.3665)

amphibrach (m-score = 0.3109)

dactyl (m-score = 0.307)

iamb (m-score = 0.2788)

Stejně jako v předchozím případě u Březiny označil *Ingram* verš úryvku jako „unknown“. V tomto případě se ale nejedná o báseň složenou volným veršem, nýbrž o báseň, v níž se pravidelně střídají verše trochejské a jambické, což je, příznějme, velmi neobvyklé, a tak není divu, že jsme aplikaci trochu zamotali hlavu.

Snad se nám podařilo čtenáře nalákat k experimentování s aplikací „Ingram“. Pomocí ní můžeme studentům ukázat třeba to, jak se verše jednotlivých básníků složené stejným metrem od sebe liší svým rytmem, tj. ukázat, že všechny básně složené čtyřstopým trochejem nejsou stejné, stejně pravidelné. Odchylky mohou být motivovány různě a jejich hledání může být úkolem následné interpretace. Svou roli v tom jistě hraje i čas, ale není to tak jednoduché, viděli jsme, že Šrámkův trochej z počátku 20. století je méně pravidelný než Nejedlého trochej z konce 18. století, ale Máchův jamb ze třicátých let 19. století je méně pravidelný než Vrchlického jamb ze sedmdesátých let 19. století.

V neposlední řadě můžeme *Ingram* uplatnit v oblasti tvůrčího psaní a pomocí aplikace analyzovat vlastní tvorbu studentů.¹

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru Ústavu pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i., (RVO: 68378068).

¹ Ranější verze příspěvku byla představena na VI. kongresu světové literárněvědné bohemistiky (Praha, 27. 6.–1. 7. 2022).

Etymologické výklady příjmení při výuce

Žaneta Dvořáková, ÚJČ AV ČR v Praze

z.dvorakova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: lidová etymologie, příjmení, výklad původu jmen učitelem, český jazyk, výuka

Key words: folk etymology, surnames, interpretation surnames of teacher, Czech language, teaching

Etymological interpretations of surnames at school

The study analyses etymological interpretations and assumptions about the origin of surnames given by teachers at basic and secondary schools. Although they are philologically educated, their interpretations tend to be wrong and unscientific. Nevertheless, we positively evaluate the effort to introduce the etymology of proper names to students.

1. Úvod

Náš dlouhodobý výzkum lidové etymologie příjmení vychází ze tří hlavních materiálových zdrojů. Především čerpáme z 6 350 žádostí o vysvětlení motivace příjmení, která poslali posluchači pořadu *O původu příjmení* do Českého rozhlasu Dvojky v letech 2016–2021. Dále máme k dispozici interní materiál 4 689 e-mailových dotazů adresovaných jazykové poradně Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., v letech 1999–2010,¹ stejně jako veřejnou databázi jejich telefonických dotazů (<https://dotazy.ujc.cas.cz>). Třetím zdrojem lidových výkladů pro nás je více než 2 200 dotazů na příjmení určených virtuální referenční službě Ptejte se knihovny z let 2007–2021 (www.ptejteseknihovny.cz).

Při tomto bádání jsme opakovaně naráželi na to, že žadatelé o výklad uváděli nejen své vlastní domněnky o původu příjmení, ale i výklady, kterých se jim již dříve dostalo od jiných osob, jež chápali jako authority, většinou od učitelů českého nebo cizího jazyka. Od další authority (jazykové poradny, knihovny, rozhlasu) pak pisatelé žádali potvrzení těchto domněnek.²

V našem příspěvku se zaměříme na tyto výklady učitelů majících filologické vzdělání a budeme je konfrontovat s výklady vědeckými i lidovými. Spíše okrajově se též chceme zamýšlet nad možnostmi výuky etymologie a onomastiky ve škole.

2. Etymologie příjmení jako domácí úkol

„Dobrý den, syn dostal ve škole za úkol zjistit původ svého příjmení (*Babický*), tak prosím, zda mi můžete v tomto směru nějak pomoci.“ Tak zní jeden z dotazů adresovaných jazykové poradně. Žádostí, v nichž pisatelé explicitně uvedli, že se jedná o školní domácí úkol, máme v našem korpusu pouze 8, ovšem to přirozeně nemusí být celkový počet, protože většina žadatelů nám nesděluje důvod, proč se o etymologii příjmení zajímá. Škola je specifikována jen v jednom případě jako

¹ Za jejich poskytnutí děkujeme vedoucí oddělení jazykové kultury ÚJČ AV ČR K. Smejkalové.

² I když ne vždy jsou tyto domněnky přijímány samozřejmě a nekriticky, např. „Profesor češtiny mého bratra vymyslel teorii, že příjmení [*Dermíšek*] vzniklo zkomolením jména *Bermíšek*. Podle mě je to zcestné.“ J. Beneš (1962, s. 282) uváděl příjmení *Dermíšková* mezi pojmenováními vzniklými ze spržeček, jako *Haspeklo*, *Nejzechleba*, *Oslosobě* apod.

základní, u ostatních nevíme, o který stupeň se jedná. Dotazy přišly v dlouhém časovém úseku, tedy patrně nezávisle na sobě a ne z jedné třídy jako reakce na jeden zadaný úkol. Žadatelé byli sami žáci, nebo jejich rodiče. S žádostmi o pomoc s domácím úkolem se obraceli výhradně na jazykovou poradnu, neboť zde je možné na rozdíl od rozhlasu dostat odpověď na počkání. V databázi knihovni služby jsme žádosti o pomoc s domácím úkolem nezaznamenali.

Osm dokladů je příliš malý vzorek na to, abychom z něj mohli vyvozovat jakékoli obecnější závěry. Zdá se však, že alespoň na některých školách začíná být v posledních letech probírána onomastická problematika i jinak než jen optikou psaní malých a velkých písmen, vyjmenovaných slov a rozlišování apelativ a proprií.³ To hodnotíme jednoznačně pozitivně. Co je však na shromážděných dotazech pro nás překvapivé, je fakt, že s výjimkou patrně slovenského příjmení *Mázik*, které české příručky neuvádějí, jsou všechna ostatní příjmení, na něž se pisatelé ptali (*Babicový, Barák, Fátor, Hažmuk, Kafka, Šulc a Vašíř*), snadno dohledatelná ve slovníku D. Moldanové *Naše příjmení* (některá i ve starší práci A. Kotíka), tedy v příručce námi považované za základní. Vzhledem k tomu, že je to publikace, která vyšla v řadě vydání (1. vydání v roce 1983, poslední 5. vydání v roce 2019), předpokládáme, že je dostupná ve veřejných knihovnách. Nabízí se tedy několik metodologických otázek. Jak uvádí M. Čechová a V. Styblík (1998, s. 97), škola by měla věnovat „soustavnou péči práci se slovníky a s jinými jazykovědnými příručkami“. Seznámil tedy vyučující žáky se základní literaturou, z níž mohou etymologii příjmení čerpat (a zná ji on sám)?⁴ Zjistil si, že jsou tyto příručky žákům dostupné tak, aby v nich mohli vyhledávat? A co by nás zajímalo především – jak učitel postupoval v případě, že se žákovi výklad jména dohledat nepodařilo? V takovém případě v zásadě nastávají tři možnosti, jež nám žadatelé o výklad popsali:

- a) Vyučující se sám aktivně obrátí na jazykovou poradnu s žádostí o pomoc: „Mám zajímavý dotaz na původ dvou příjmení ve třídě, kde jsem úkol zadala, záhadu se nám nepodařilo objasnit ani najít v příslušných výkladových příručkách. Mohla bych se tedy dotázat na původ příjmení *Polonyi* a *Štíbal*?“
- b) Vyučující na výklad rezignuje: „Pamatuji si, že můj jakýsi prvotní zájem o etymologii tohoto příjmení začal v době navštěvování základní školy, kdy nám paní učitelka zadala slohové cvičení nesoucí název: Co může znamenat tvé příjmení. Vím, že jsem tehdy odevzdávala prázdný papír a vyučující se na mě lítostivě podívala, a přitom krčila rameny na znamení bezradnosti,“ vzpomíná nositelka příjmení *Klhůfková*.
- c) Vyučující nabídne vlastní etymologický výklad.

³ K problematice výuky onomastiky na školách viz např. N. Kvitková (2001–2002), J. David (2007), H. Chýlová (2019), Ž. Dvořáková (2019). Onomastická témata vtělila do 3. dílu poslední řady středoškolských učebnic *Český jazyk* M. Čechová (2000–2003; 2009–2014). Učitelé se mohou při výuce inspirovat např. i onomastickými úkoly z Olympiády v českém jazyce publikovanými v *Hrátkách s češtinou* (M. Čechová – K. Oliva – P. Nejedlý, 2007); CHÝLOVÁ, H. Onomastika a její uplatnění ve školní praxi. In ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině. Plzeň: ZČU, 2019, s. 160–168. aj.

⁴ Onomastické minimum pro učitele shrnul např. R. Šrámek (1996; 2008).

3. Etymologické výklady a domněnky učitelů

Etymologické výklady nemáme v našem korpusu přímo od učitelů, ale dozvídáme se je zprostředkovaně od jejich studentů. To s sebou přirozeně přináší riziko dezinterpretace buď kvůli nepochopení, nebo vlivem času, který od výkladu uplynul. Vzpomínky na školní výklady nacházíme především v dotazech pro rozhlasový pořad O původu příjmení, nezaznamenali jsme je v dotazech určených knihovně. Celkem jsme jich do našeho korpusu zařadili 18. To je opět velmi nízký počet. Navíc nemáme žádné informace týkající se věku žadatelů, těžko tedy můžeme blíže určit období, kdy byl dotyčnému výklad učitelem podán. Je výjimečné, když nám žadatel sám tento údaj poskytne, např. „Jeden latiník mi v 70. letech sdělil, že moje příjmení [*Kolegar*] znamená celní úředník.“⁵ Z toho vyplývá, že ve většině případů nemůžeme soudit, jaké prostředky (tj. odbornou onomastickou literaturu včetně zahraničních titulů, databáze výskytu příjmení na internetu apod.) mohl mít učitel v té době k dispozici.⁶ Neznáme ani stáří vyučujícího a netušíme, zda měl za dob svého studia na vysoké škole možnost navštěvovat onomastický seminář a s touto problematikou se blíže seznámit (srov. Čechová, 2019).

Více než s konkrétními etymologickými výklady se v našem korpusu setkáváme s názory vyučujících ohledně domněle cizího původu příjmení. Ten hledali učitelé ponejvíce ve Francii (*Laudin*,⁷ *Šamonit*⁸) a spojovali ho s Napoleonovým tažením (*Rotrekl*⁹). To koresponduje i s nejrozšířenějšími rodinnými legendami o domnělých předcích – cizích vojácích od bitvy u Slavkova, nebo z doby 30leté války (srov. Dvořáková, 2019).¹⁰ Podobné úvahy pak mohly ovlivnit např. i výslovnost příjmení, jak vzpomínal nositel příjmení *Machain*:¹¹ „Pan profesor Trnka mne na střední škole oslovoval *Mašén*. Zdůvodňoval to tak, že je to francouzské jméno. Moji předkové prý

⁵ Příjmení *Kolegar* patrně souvisí s apelativem latinského původu kollega, tj. „soudruh v úřadě“ či „druhý učitel“ (Kott, F. Š. *Česko-německý slovník F. Š. Kotta I, A–M*. Praha: Tiskem a nákladem knihtiskárny Josefa Koláře, 1878, s. 721; srov. Jungmann, J. *Slovník česko-německý II, K–O*. Praha: Pomocí Českého Museum, 1836, s. 105). Jednalo se tedy nejspíše o pojmenování podle povolání. Pisatelem uváděný význam „celní úředník“ se nepodařilo dohledat.

⁶ Jedna žadatelka nám např. tvrdila, že „mé příjmení za svobodna bylo *Zezulová*. Po jeho etymologii pátrám už dlouho. Při studiu českého jazyka na VŠ jsem toto konzultovala i s učiteli, kteří se touto otázkou zabývali. Žel, bezvýsledně“. Příjmení *Zezula* přitom vykládá D. Moldanová (2019, s. 222), a to z nářečního apelativa *zezula* neboli *žežulka*, tj. „kukačka“, místy se tak označuje i květina vstavač.

⁷ „V základní škole mi kdysi říkala paní učitelka, že to má původ ve Francii. Nebo je to jinak?“ Příjmení *Laudin* vzniklo jako přidavné jméno přivlastňovací (příponou *-in*) k příjmení *Lauda*, které pochází z latinského rodného jména *Laudatus* (to je z latinského *laudatus*, tj. „pochválený“) (Moldanová, 2019, s. 103; Beneš, 1962, s. 35). Ve Francii se vyskytuje velmi zřídka a francouzskému původu nic nenasvědčuje (www.filae.com/nom-de-famille/Laudin.html).

⁸ „Kdysi ve škole profesor a zanícený češtinář to nevěděl, a ptal se, zda nemáme předky ve Francii.“ Příjmení *Šamonit* snad můžeme vyložit ze slovesa *šamonit*, tj. „mamont“. Jedná se tedy o pojmenování podle povahy (Moldanová, 2019, s. 180; Beneš, 1962, s. 272; Kotík, 1897, s. 106).

⁹ „Již na střední škole jsem od pedagoga slyšel, že příjmení mé rodiny pochází z Francie a objevilo se na území převážně Moravy okolo roku 1805, tedy bitvy u Slavkova.“ Příjmení *Rotrekl* přitom pochází z německého *Rothröckel*, tj. „červený kabátek“. V češtině máme výraz červenokabátník, kterým byli označováni husaři kvůli červenému kabátu, který byl součástí jejich uniformy (Moldanová, 2019, s. 158).

¹⁰ Srov. dotaz: „Můj děda, bohužel je již po smrti, mi kdysi vyprávěl, že naši předci přišli údajně ze Švédska během třicetileté války. Nevím, jestli je na tom něco pravdy, ale můj bývalý učitel češtiny ze střední školy mi to víceméně potvrdil a ještě dodal, že to [*Andrlík*] znamená něco jako Ondřejův či Ondřejčkův. Je to možné?“ Příjmení *Andrlík* vzniklo připojením české zdrobňující přípony *-ík* k německé zdrobnělině rodného jména *Andreas* (v češtině *Ondřej*) (Moldanová, 2019, s. 27; Knappová, 2002, s. 20; Beneš, 1998, s. 195; Kotík, 1897, s. 28).

¹¹ Příjmení *Machain* je jen formou zápisu příjmení *Macháň*. To se odvozuje od rodných jmen začínajících na *Ma-*, jako je *Matěj*, *Martin* atd. (Moldanová, 2019, s. 109; Beneš, 1962, s. 90; Kotík, 1897, s. 25).

jsou potomci buď nějakého raněného vojáka, nebo zběha z bitvy u Slavkova v roce 1805. Později jsem zjistil, že se toto příjmení vyskytuje u nás již před rokem 1805.“ Dále se setkáváme s úvahami o tom, že jsou příjmení řecká či maďarská (*Kakos*¹², *Tabara*¹³), bez ohledu na skutečný původ rodiny (*Nather*¹⁴). I to je v lidové etymologii běžný jev, lidé si spojují pro ně neprůhledné příjmení s jazykem, který neovládají (srov. Dvořáková, 2022). Tyto domněnky jsou z odborného hlediska veskrze zcela mylné,¹⁵ ovšem to, že byly vysloveny učitelem vnímaným jako autorita, jim v očích žáků dodává na věrohodnosti, a takový výklad se pak může v rodině tradovat velmi dlouho, např. „Můj táta vždy říkával, že mu kdysi před 2. světovou válkou říkával ve škole tehdejší p. řídící, že snad příjmení *Padrnos* pochází z Řecka.“¹⁶

Předložené etymologické výklady jsou především adideací, tedy vztažením slova k mylnému základu. Vycházejí z homonymie, homofonie, homografie či paronymie. Např. o příjmení *Wanke*¹⁷ nám pisatelka napsala: „Můj učitel vymyslel přezdívku *Liceová* podle německého významu *Wange* neboli tvář“.¹⁸ Právě zvuková podobnost, případně úplná či částečná totožnost je přitom podle J. Rejzka (2009, s. 9, s. 29) základní a v podstatě jedinou podmínkou lidové etymologie. Neznalost způsobu tvoření rodových jmen se pak projevuje např. v tomto výkladu: „Manželův profesor na gymnasiu měl následující vysvětlení pro toto neobvyklé příjmení [*Štětovský*]: při budování silnic spodní šterková vrstva se nazývala štět, tedy štětování silnic. Od toho prý toto příjmení.“ Příjmení *Štětovský* je však pravděpodobně obyvatelské, odvozené z místního jména Štětovice u Prostějova, odkud původní nositel jména nejspíše pocházel (Moldanová, 2019, s. 190). Příjmení z adjektiv utvořených sufixem *-ský* z místních jmen jsou velmi častá, stejně tak je běžné, že u derivací z toponym zakončených na *-ovice* dochází ke krácení kmene, např. *Dobrovice* > *Dobrovský* apod. (srov. Beneš, 1962, s. 156–158).

¹² „Když jsem navštěvoval průmyslovku tak učitel češtiny mi říkal, že jméno pochází buď z Maďarska, nebo Řecka.“ Patrně je tu možná snaha vylhnout se hlavnímu výkladu, ovšem u příjmení *Kakos* je pravděpodobné, že opravdu patří do skupiny pojmenování vulgárních a že je odvozeno ze slovesa *kakat* podobně jako např. *Kakáč*, *Kakala* nebo *Kakas* (Moldanová, 2019, s. 80; Kotík, 1897, s. 91).

¹³ „Za mých gymnaziálních studií mi profesor biologie, který se onomastikou zabýval, tvrdil, že příjmení *Tabara* má původ v Maďarsku, dříve v Uhrách.“ Příjmení *Tabara* je však spíše polské, odvozené z apelativa *tábor*, tj. ‚vojenská ležení‘, popř. z místního jména *Tábor* (Rymut II, 2001, s. 592).

¹⁴ „Kdysi mi učitelka češtiny ve škole řekla, že je to původem maďarské jméno. Nikdy jsem ale neslyšela, že bychom zasahovali rodinnými kořeny do Maďarska.“ Příjmení *Nather* je německého původu a vykládá se ze středohornoněmeckého nátere, tj. ‚krejčí‘. Jde tedy o příjmení podle povolání. Psaní *-th-* je pozůstatkem historického pravopisu (Kohlheim – Kohlheim, 2008, s. 432).

¹⁵ V našem materiálu máme jedinou výjimku: „Česky úplně nezní a pamatují si, že mi jednou na vysoké škole říkal lektor německého jazyka (původem z Rakouska), že příjmení *Jandl* je typicky rakouské.“ Příjmení *Jandl* se opravdu vyskytuje převážně v Rakousku, méně často v Německu (<<https://forebears.io/surnames/jandl>>).

¹⁶ K hledání původu v Řecku patrně svádí zakončení na *-os*, ovšem řecké příjmení *Padrnos* není doloženo. Spíše může jít o zkomoleninu nějakého příjmení německého. Hláskově poměrně blízko je např. příjmení *Fadrhons/Fadrhonic*, které je složeno z německého apelativa *Vater*, tj. ‚otec‘ (ve středoněmeckých nářečích rovněž ‚otčím‘, ‚pěstoun‘ nebo ‚kmotr‘), a z osobního jména *Hans* v nářeční hláskové podobě *Hons*. Šlo tedy o otce, otčima, pěstouna jménem *Hans*. Potřebovali bychom však vidět historické doklady, abychom mohli tuto domněnku potvrdit (konzultace s J. Matušovou, e-mail z 18. 1. 2018).

¹⁷ Příjmení *Wank(e)* se vykládá ze středohornoněmeckého *wanc*, tj. ‚nestálý‘ (podle povahy původního nositele), dále z místního jména *Wank* v Bavorsku, nebo dle bydliště u postranní cesty (ve střední horní němčině označované *wanc*). Výklad by byl možný i z rodných jmen *Wenzl* (tedy Václav) či *Iwan* (Kohlheim – Kohlheim, 2008, s. 639, Rymut II, 2001, s. 652; Beneš, 1998, s. 174; Beneš, 1962, s. 129).

¹⁸ Srov. podobnou zkušenost paní *Bělohubé*: „Byly zde i pokusy jako třeba od mé paní profesorky češtiny na vysoké škole, která nechtěla být hrubá, a tak mě ke zkoušce pozvala jako *Běloústou*.“

U přijetí deantroponymických se pak v dotazech setkáváme s tím, že přijetí není vykládáno z rodného jména, z něž bylo odvozeno, ale je vysvětlována etymologie tohoto rodného jména, např. „Pan profesor latiny uvažoval o mém příjmení [*Urbánek*] – urbanus – městský – měšťan a ptám se, je-li ta úvaha správná.“¹⁹ Obdobně „Učitel ve škole mi říkal, že [*Gaudek*] pochází z latinského *gaudeamus*, což je veselý.“²⁰ Výklad tu tak vynechává jeden článek řetězce vedoucího ke vzniku rodového jména: apelativum → osobní jméno → přijetí. V těchto případech snad můžeme hovořit o bakalářské etymologii, která je založena na určité znalosti jazyka, ale která dospívá k chybným závěrům.

Závěr

Námi analyzované domněnky o původu přijetí a etymologické výklady ukazují, že ačkoli pocházejí od lidí filologicky vzdělaných, musíme je z odborného hlediska odmítnout jako mylné a zavádějící. Jedná se o etymologie lidové, popř. bakalářské. Zároveň však vidíme, že žáci těmto výkladům důvěřují, a dokonce je předávají dalším generacím, své učitele totiž považují za odborníky, proto od nich přirozeně očekávají fundované odpovědi. Musíme však zdůraznit, že náš vzorek je příliš malý na to, abychom z něj činili obecné závěry a hodnotili na jejich základě školní praxi.

Positivně hodnotíme fakt, že se vyučující snaží zasít semínko zájmu o etymologii vlastních jmen do mysli svých studentů, jak nám napsal i jeden z žadatelů: „[V]e škole jsme nedávno probírali křestní jména a přijetí. Naštěstí mě profesor vynechal, ale zajímalo by mě, jak mohlo vzniknout mé přijetí a i křestní jméno.“ Ztotožňujeme se však s názorem M. Čechové a V. Styblíka (1998, s. 182), že „[p]ři práci s vlastními jmény je třeba se vyvarovat etymologizování nepodloženého jazykovými a věcnými znalostmi. Raději ponecháme původ a vývoj některých názvů nevyložených, než abychom se ukvapili nebo se nechali unést prvním nápadem“.

Literatura

BENEŠ, J. *O českých příjmeních*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1962.

BENEŠ, J. *Německá příjmení u Čechů 1*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998, s. 359.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

ČECHOVÁ, M. Nomonastická témata ve studiu češtiny. In JANOVEC, L. (ed.). *Propria a apelativa – aktuální otázky / Proper Names and Common Nouns – Current Issues*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2019, s. 67–72.

DAVID, J. Etymologie ve výuce češtiny (k využití lidové etymologie zeměpisných jmen). In MAREŠOVÁ, H.; MACOUN, T. (eds.). *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007, s. 25–30.

¹⁹ Příjmení *Urbánek* byla odvozeno z rodného jména Urban (Moldanová, 2019, s. 203; Knappová, 2002, s. 20; Kotík, 1897, s. 33; Beneš, 1962, s. 109). Toto rodné jméno Urban se vykládá z latinského *urbanus*, tj. „městský, měšťan“, přeneseně také „způsobný“ (Knappová, 2017, s. 328).

²⁰ Příjmení *Gaudek* je patrně polské, odvozuje se od rodného jména *Gaudenty*, které je v Polsku známé od 10. století, pochází z latinského *gaudens*, tj. „radující se“ (Rymut I, 1999, s. 221).

- DVOŘÁKOVÁ, Ž. Projekt „Česká příjmení“ pro žáky 1. stupně ZŠ. In JANOVEC, L. (ed.). *Propria a apelativa – aktuální otázky / Proper Names and Common Nouns – Current Issues*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2019, s. 119–130.
- DVOŘÁKOVÁ, Ž. Lidové výklady českých příjmení. *Acta onomastica*, 63, 2022, s. 379–396.
- KNAPPOVÁ, M. *Naše a cizí příjmení v současné češtině*. Liberec: TAX AZ KORT, 2002.
- KNAPPOVÁ, M. *Jak se bude vaše dítě jmenovat?* Praha: Academia, 2017.
- KOHLHEIM, R.; KOHLHEIM, V. *Lexikon der Familiennamen*. Mannheim: Dudenverlag, 2008.
- KOTÍK, A. *Naše příjmení*. Praha: Nákladem Jana Kotíka, knihkupce na Smíchově, 1897.
- KVÍTKOVÁ, N. Onomastika a její využití v hodinách českého jazyka. *ČJL*, 2001–2002, 52, s. 73–79.
- MOLDANOVÁ, D. *Naše příjmení*. Praha: Agentura Pankrác, 2019.
- REJZEK, J. *Lidová etymologie v češtině*. Praha: Karolinum, 2009.
- RYMUT, K. *Nazwiska Polaków: słownik historyczno-etymologiczny I, II*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe DWN, 1999, 2001.
- ŠRÁMEK, R. Co by měl učitel základní školy vědět o vlastních jménech. In MAJTÁN, M.; RUŠČÁK, F. (eds.). *12. slovenská onomastická konference a 6. seminář Onomastika a škola*. Prešov: Prešovská univerzita, 1996, s. 43–47.
- ŠRÁMEK, R. Onomastické minimum učitele. In PASTYŘÍK, S. (ed.). *Onomastické vademecum pro učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 13–20.

Interpretační mapy: koncept, podoby a použití

Kateřina Zajíčková, FF UK v Praze
Ondřej Vojtíšek, FF UK v Praze

katerina.zajickova@ff.cuni.cz
ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

Klíčová slova: interpretační mapa, didaktická interpretace, Richard Bachman, Stephen King, *Dlouhý pochod*

Key words: interpretative map, methodological interpretation, Richard Bachman, Stephen King, *The Long Walk*

Interpretative Maps: Concept, Design and Use

Interpretative map is a type of methodological tool for teaching literature and we would like to introduce this tool to teachers. We deal with the theoretical idea behind it (expressed in its metaphorical naming), the required features and the expected benefits. The whole concept is then demonstrated with the example of interpretative map of Richard Bachman's *The Long Walk*, which shows the possibilities not only of individual tasks, but also of graphic processing and transfer to digital learning.

„Using ideas as my maps“
Bob Dylan: My Back Pages

1. Metafory – zejména metafory literárního díla a jeho čtení – lze vnímat jako zásadní didaktický prostředek teoretického uvažování o literatuře.¹ A představa textu jako krajiny (či přímo lesa), kterou čtenář prochází, se zdá být živá a produktivní ve stejné

¹ Srov. Iser, 2009, s. 17–23.

míře jako známá a rozšířená.² V článku Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost ji do kontextu výuky literární interpretace přenesla Ladislava Lederbuchová: „[Žák m]á právo v ‚lese‘ významů zabloudit, má právo na omyl, ale zároveň právo výhody didaktických ‚turistických značek‘, které mu nastíní směr jeho interpretační cesty – učitel nemá žáka vést lesem za ruku, jít před ním, ale dobrý učitel své žáky na takové cestě doprovází, aby nevstoupili na bludný kořen, aby jim pomohl vymezit intencí prostor textu pro jejich interpretační pohyb. V tomto prostoru má žák právo svobodně chodit po vlastních cestách necestách – má právo na originální variantu výkladu textu. Didaktická pomoc není v rigidním vymezení trasy (postupu) interpretace, ale v průběžném poskytování nezbytných informací [...]“ (Lederbuchová, 2014, s. 193).

V duchu tohoto sugestivního obrazu se rozvíjí koncept tzv. interpretačních map, didaktického materiálu, jehož cílem je plnit roli zmíněného „průvodce“ žáka zmapováním možností interpretace konkrétního literárního díla. Taková mapa – zůstane-li u krajinné metafory – pak může svého uživatele upozornit na změny terénu, na kóty a neobvyklá místa, případně i načrtnout osvědčené či pozoruhodné trasy – anebo upozornit na nebezpečí misinterpretačního „pádu do strže“.³ Touto šíří potenciálně plněných funkcí se materiál stává otevřeným k mnohému didaktickému použití:⁴ mapu může v ruce třímát přímo žák během své samostatné cesty literárním textem (např. při domácí četbě zadané knihy), dále materiál může fungovat jako pomůcka pro kooperaci vícera žáků ve školní třídě. Plodné využití nalezne i přímo u učitele jako opora interpretačního výukového dialogu; může být nástrojem personalizace (a počítat s tím, že každý žák použije mapu „po svém“) i demokratizace (a usnadňovat všem žákům vstup do společné komunikace o díle).

Operujeme-li nadto ve výuce s představou mapové pomůcky, dáváme najevo, že se nejedná ani o krajinu samu, ani o cestu do ní (akcentuje se tak tedy nenahraditelnost díla a jeho čtení), a dobře se ukazuje i fakt, že nejde o reprezentaci konkrétní teorie (tu si lze představit jako způsob vytyčování trasy skrz krajinu), ale spíše o specifický didaktický diskurs o literárním díle zahrnující více přístupů, metod a teorií.⁵ A konečně: mapy se zjevně osvědčují i jako atraktivní model uvažování.

² Umberto Eco využívá metaforu lesa pro narativní texty ve svých harvardských přednáškách a zpřítomňuje tak nutnost čtenářových interpretačních rozhodnutí („[L]es je jako zahrada protkaná stezkami, jež se rozdvíjejí. I v lese, kde nejsou cestičky dobře proslápané, si každý může najít svou vlastní pěšinku tak, že volí cestu vpravo či vlevo od určitého stromu, a tak si vybírá u každého stromu, na který naráží.“; Eco, 1997, s. 13), rozdíl přímočarého a zkoumavého procházení textem (tamtéž, s. 41) či otálení a úmyslné ztracení v textu (tamtéž, s. 70). Wolfgang Iser připomíná metaforu jízdy krajinou v dostavníku (užívanou mj. Henrym Fieldingem a Walterem Scottem), aby zpřítomnil specifika poznávání rozsáhlých epických textů („[Č]tenář [...] musí absolvovat často obtížnou cestu románem a nazírat ho z pohyblivého se pohledu. Vše, co vidí, přirozeně spojuje ve své paměti a vytváří si vzorec konzistence, jehož povaha a spolehlivost bude částečně záviset na míře pozornosti, kterou věnoval jednotlivým fázím cesty. V žádném okamžiku však nemůže mít celkový přehled o této cestě.“; Iser, 1980, s. 16, překlad O. V.); Antoine Compagnon pak tuto metafору rozšiřuje ještě o „nezbytné zavazadlo“, kterým je „celek společenských, historických a kulturních norem, které s sebou čtenář při čtení vládčí“ (Compagnon, 2009, s. 159). V jiném textu Iser používá metafору „intelektuální krajiny“ (Iser, 2009, s. 192–195).

³ Tzn. varovat před takovou misinterpretací, která je řízena textem samotným (srov. Eco, 2009, s. 70–71).

⁴ Vzhledem k limitovanému prostoru článku se však nelze konkrétním realizacím výuky podpořené interpretační mapou hlouběji věnovat.

⁵ „Teorie zkoumá dané téma, převádí jej na kognitivní termíny, a zkoumané tak systematicky zpřístupňuje. Diskurs mapuje teritorium a určuje, jakými rysy se bude vyznačovat, čímž vlastně projektuje celou oblast, v níž se bude pohybovat.“ (Iser, 2009, s. 201).

2. Koncept interpretačních map (dále IM) byl rozpracován v seminářích Interpretace děl světové literatury pro středoškolskou výuku (realizovaných na FF UK od LS 2019/2020 do ZS 2022/2023). Studenti (převážně oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy) jich během tohoto období vytvořili přes padesát, z nichž vybrané jsou pedagogické veřejnosti k dispozici v sekci Studium → Učitelství/didaktika na webových stránkách Ústavu pro českou literaturu a komparatistiku.⁶

Ve všech případech byla sledována snaha vytvořit pomůcku pro středoškolskou výuku, která je v pravém smyslu didaktickou interpretací – tedy nikoliv izolovanými otázkami k úryvku z díla nebo hotovou ukázkovou interpretací, ale promyšleným souborem pouze takových úkolů, které podporují žáka v nalezení vlastní interpretace celku díla. Vytvořené IM se této klíčové vlastnosti – totiž aby nesugerovaly přítomnost jedné „tajenky“ – snaží dosáhnout tím, že vědomě počítají s několika různými interpretačními závěry a načrtávají co možná nejvíce možností uvažování.⁷ Vůči žákovi je pak i proto celek IM formulován jako nabídka převážně volitelných úkolů:⁸ žák si vybírá ty, které jsou mu blízké či ho naopak lákají svou neobvyklostí, a při samostatném použití IM tak určuje vlastní tempo a rozsah práce (právě míra vyplnění i výběr úkolů mohou rovněž dát vyučujícímu cennou zpětnou vazbu o žácích i o výuce samé).⁹

Přestože v seminářích nabyly interpretační mapy rozmanitých formálních podob – např. různým způsobem (dle oblastí, témat či klíčových slov) sdružovaly jednotlivé úkoly, nebo graficky (větvením či síťováním) znázorňovaly jejich návaznost –, počítá tento koncept i s jednotnou strukturovaností: úkoly jsou členěny do fází před čtením, během čtení i po čtení (srov. Hausenblas, 2010). Takové či jemnější dělení může žákovi pomoci vytvořit reprezentaci problému a učinit zákonitě větší objem nabízených úkolů uchopitelnějším. Autory map pak navádí k funkční diferenciaci úkolů tak, aby odpovídaly rozdílným interpretačním strategiím v těchto fázích (srov. Johnston – Afflerbach, 1985, s. 212–214).

Shrme-li, IM pomáhají žákům i vyučujícím přiblížit se naplnění „úkolů interpretace“ – „objasnit všechny možné významy textu a neomezovat se pouze na jeden“ (Iser, 1980, s. 22, překlad O. V.) – a exemplárně tak učit, na co se lze při interpretaci

⁶ [online] dostupné z <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>>.

⁷ I přes tuto snahu o komplexnost (úlohy jsou konstruovány z perspektivy historického či společenského kontextu, feministické kritiky, textu, jeho struktury či jazyka, interakce čtenáře a efektů textu na něj, archetypálního či intertextuálního rozměru ad.) se ukazuje jako užitečné, když IM tematizují svou nekompletnost, vyzývají žáky hledat další způsoby, jak se nad dílem tázat, a zařazují i další metainterpretační úkoly (specifickým metainterpretačním úkolem může být např. i práce s vlastní misinterpretací – to, že mapa podporuje vnímání interpretace jako sledu jednotlivých kroků, může pomoci vystopovat zdroj a důvod misinterpretace, což považujeme za obzvláště užitečný výukový moment).

⁸ Lze samozřejmě využívat i regulujících prostředků, např. minimálního počtu splněných úkolů v rámci oddílu či jednotlivých obligatorních úkolů, které zajistí, že žákova cesta nemine např. zásadní dominanty díla, nebo že se nestane příliš jednostranně zaměřenou, slepě sledující pouze jediný způsob čtení.

⁹ I vzhledem k tomuto zásadnímu rysu volitelnosti předpokládáme jako pravděpodobně didakticky potřebné na práci žáka (či žáků) s mapou navázat např. společným zhodnocujícím rozhovorem, při němž může žákovi před očima vyvstat rozdílnost jeho interpretační cesty od cest spolužáků (a rozdílnost – anebo třeba naopak překvapivá podobnost – interpretačních závěrů). Cizí zkušenost může doplnit žákovo vlastní poznání, a v ideálním případě jej podnitit také k návratu k mapě i k opětovné cestě dílem. Vnímáme však podstatnou dělící linii mezi koncepcí materiálu na jedné straně a metodami výuky s ním pracující na straně druhé, uvádíme proto tyto skutečnosti pouze in margine.

literárního díla zaměřit. Vedlejším cílem je pak i „zmapovat“ interpretační možnosti konkrétních děl, poskytnout uživatelům ukazatele a načrtnout hranice pro relativně svobodný pohyb v interpretačním i pracovním prostoru.

3. Koncept interpretačních map zde demonstrujeme na příkladu jedné z map¹⁰ ze zmiňovaného semináře. Tématem této mapy jsme zvolili *Dlouhý pochod* Stephena Kinga, tedy dílo, jež – ač není ve středoškolské výuce kanonické – nabízí vedle čtenářské atraktivity, kterou při výběru literatury na střední škole považujeme za nezanedbatelné kritérium, také široké interpretační možnosti. Kromě rozdělení na tři základní oddíly mapu v části „během čtení“ členíme na několik menších, tematicky orientovaných sekcí pomáhajících žákovi „neztratit se“ v celé šíři mapy, selektovat z baterie 47 otázek jen oblasti, které ho zaujmou, a zaměřovat v průběhu vyplňování svou pozornost střídavě na rozličné dílčí části mapy.

Toto uspořádání mapy (spolu se skutečností, že v této její verzi nejsou stanoveny žádné v pravém slova smyslu povinné části) by však mohlo vést k jen útržkovitému vnímání díla, které by popíralo hlavní smysl IM – totiž utvářet co nejkompaktnější pohled na dané dílo. Z tohoto důvodu jsou některé otázky vzájemně provázány a fungují jako „spojené nádoby“, přičemž jde zpravidla o otázky náležející k různým fázím čtení. Tento způsob propojení umožňuje žákům utvářet si na dílo prvotní názory a konstruovat hypotézy, které pak v závislosti na průběhu četby postupně přehodnocují nebo reflektují. Např. otázka 2.11 ve znění „V jednom z rozhovorů s Garratym McVries tvrdí, že v Dlouhém pochodu neexistuje žádný vítěz. Jak toto tvrzení chápete? Souhlasíte s ním?“ náleží k fázi „během čtení“, kdy žák ještě nemá k dispozici příliš mnoho informací, aby výroku rozuměl s jistotou, a tak jeho význam pouze odhaduje. Po dočtení knihy je však žákovi McVriesovo tvrzení mnohem jasnější, proto je jeho úkolem v otázce 3.7. svou původní odpověď znovu zvážít, případně ji korigovat, pokud se mu jeví jako nepřesná či mylná.

Podíváme-li se blíže na jednotlivé oddíly, pak jsou otázky před čtením (Předvoj) souhrnně věnovány především úvodnímu seznámení s knihou, která je zde pojímána nejen jako „nosič příběhu“, ale i jako „objekt sám“. Žák tak má možnost vnímat knihu nejen jako myšlenkové, ale i materiální umělecké dílo. Zároveň se podle vizuální stránky knihy začíná postupně orientovat, o čem by kniha mohla být, jaký příběh může čekat. Poslední otázka oddílu („Tuto knihu psal Stephen King pod pseudonymem. Jaké důvody podle vás mohou autory vést k tomu, aby knihu nevydávali pod vlastním jménem?“) pak navádí k zamyšlení nad obecně literárněvědným fenoménem, s nímž pracují další oddíly.

Otázek během čtení (Peloton) je v mapě obsažen největší počet. Tyto otázky se dotýkají nejen různých rovin příběhu, ale i uspořádání knihy. Několik prvních otázek žáka například pobízí, aby při četbě neponechával stranou doprovodný aparát, jež je integrální součástí knihy, nesoucí část jejího významu. Další otázky jsou pak

¹⁰ [online] dostupné z <<https://uclk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/56/2021/04/IM-Dlouhy-pochod-Katerina-Zajickova.pdf>>.

zaměřeny na charakter a vývoj postav i vztahy mezi nimi (např. „Charakterizujte postavu Majora. Jak na něj chlapci pohlíží na začátku a jak v průběhu Pochodu? Co symbolizuje, že mu nikdy není vidět do očí /nosí brýle-zrcadlovky/?“), časoprostor, styl vyprávění a intertextuální vztahy s *Biblií* a *Alenkou v Říši divů*. Největší prostor je však věnován motivice díla, která je v případě *Dlouhého pochodu* často značně komplikovaná či nejasná, a umožňuje tak žákům docházet k různým – více či méně pravděpodobným – interpretačním závěrům. Úkolem žáka v této části je porozumět specifickým konceptům tohoto románu (např. sázení – i tím, že sám sestaví a zdůvodní žebříček účastníků dle šance na výhru) či významu zdánlivě podružných detailů (např. v knize několikrát zmiňované přítomnosti dětí v davech okolo Pochodu, způsobu oslovování mezi účastníky a vojáky, významu světla a tmy v příběhu, etymologii jmen apod.).

Otázky po čtení (Chvost) jsou nejčastěji reflexemi předchozích oddílů, ale zároveň i jakousi závěrečnou konkluzí interpretace, neboť vedou k pochopení celkového smyslu díla a dávají žákům možnost zformulovat, jak na ně dílo čtenářsky působilo. Závěrečná otázka („Která další díla se vám při četbě asociovala? Čím vám je Dlouhý pochod připomněl?“) pak otevírá – řečeno opět metaforicky – dveře do světa literatury, pomáhá žákům opustit právě dočtené dílo a vykročit třeba směrem k dalším, která jsou s ním (ať už tematicky či jen asociativně) spojena.

Ke třem základním oddílům je však v této verzi mapy připojen ještě čtvrtý („Je libo další procházku?“), který ve formě bonusových úkolů nabízí žákům ještě jedno poslední, volnější zastavení u rozebíraného díla. Žák si při plnění těchto úkolů může procvičit různé interdisciplinární dovednosti, jež literaturu zasazují do širšího okruhu umělecké (např. výtvarné a filmové) tvorby a směřují žáka z role recipienta literárních děl také do role tvůrce. V jednom z úkolů si uživatel mapy dokonce může na vlastní kůži zkusit, jak se nejspíše při Pochodu cítila hlavní postava příběhu, Ray Garraty, a zachytit své zážitky ve chvíli velké fyzické únavy. Bonusový oddíl však obsahuje i úkoly praktičtějšího charakteru, a to například produkci dvou slohových útvarů – charakteristiky a životopisu –, které tak žák může tvořit v autentické, četbou textu vyvolané situaci. Podobným příkladem je také sepsání amatérské recenze, díky níž se žák učí své názory sdílet s dalšími čtenáři.

Tyto čtyři oddíly si kladou za cíl seznámit žáka s dílem v co možná největší úplnosti, ale jejich poměrně zřetelné hranice by mohly komplexnost mapy zdánlivě tříštit. Z toho důvodu jsme v ní stanovili také jednotlívý prvek: celá mapa je koncipována v duchu „roleplay“, jejíž důležitou komponentou je opět obraznost, která činí práci s literárním dílem pro žáka přístupnější. Mapa *Dlouhého pochodu* je například opatřena dvěma průvodními dopisy, stylizovanými jako projevy Majora, který v díle z pozice vůdce dystopické společnosti promlouvá k účastníkům Dlouhého pochodu.

Úvodní dopis seznamuje žáka s konceptem i „pravidly“ mapy, a zároveň proces vyplňování přirovnává k Dlouhému pochodu, na jehož počátku žák právě – stejně dobrovolně jako jeho fikční účastníci – stojí. Stranou přitom nezůstává ani vizuální stránka mapy: jednotlivé sekce otázek jsou doprovázeny ilustracemi postupně

stále více umdlévající postavy, jež symbolizuje nejen fáze Dlouhého pochodu, ale vizuálně znázorňuje také žákův postup při vyplňování. Toto myšlenkové a grafické uspořádání materiálu by mělo žákovi práci na mapě zpříjemnit tím, že je na okamžik „vtažen“ přímo do fikčního světa *Dlouhého pochodu*, kde sám sehrává určitou roli.

Závěrečný dopis pak plní nejen funkci „finální tečky“ za mapou, ale především funkci bezprostřední pochvaly za právě vykonanou práci. Žák si, podobně jako účastníci Dlouhého pochodu, odnáší „Cenu“, kterou jsou nově nabyté znalosti a dovednosti. Právě o nich závěrečný dopis hovoří, aby žákovi pomohl uvědomit si, že jeho snažení přineslo reálné výsledky.¹¹

4. Koncept interpretačních map je také vhodný k převodu do digitálního prostředí, které umožňuje např. nelineární procházení mapy, interaktivní propojení otázek s *Google Classroom*, v němž může učitel snadno zkontrolovat všechny vyplněné mapy, či vložení multimediálních souborů souvisejících s probíraným dílem (recitačních audionahrávek, ukázek z filmové adaptace díla etc.).

V našem případě byl prototyp mapy¹² převeden do digitálního prostředí pomocí *Inkarnate*, (původně needukačního) kartografického nástroje, a *Genially*, aplikace umožňující tvorbu interaktivních obrázků a panelů. Oproti „offline“ verzi mapy obsahuje nejen grafický podklad tvořený zjednodušenou mapou Spojených států (jejímž účelem je, aby si žák snáze představil prostor, v němž se příběh *Dlouhého pochodu* odehrává), ale také několik nových prvků – např. nápovědu s vyznačenou trasou a důležitými milníky Pochodu nebo legendu ikon, které se na mapě postupně zobrazují.

Digitalizované verze map jsou nicméně limitovány pouze technickými možnostmi, představivostí a digitální kompetencí učitelů; ti se zdaleka nemusí při tvorbě omezovat jen na tyto dva nástroje, ale mohou využít jakékoli jiné, s nimiž jsou zvyklí ve svých hodinách pracovat. Obligatorní struktura map (rozdělení na otázky před čtením, během čtení a po čtení) je navíc dostatečně otevřená, aby bylo možno koncept map – papírových i digitálních – upravovat, dále rozvíjet a doplňovat o vlastní obsahové prvky a vytvářet tak originální materiály „na míru“ každému dílu, jehož důkladné interpretaci se vyučující a žáci rozhodnou věnovat. Mapy jsou koneckonců ze své povahy pouze pomůckou, jež může nabývat mnoha rozličných podob i jemnosti rozlišení, nikoli direktivním „vedoucím výpravou“. Záleží tedy jen na konkrétních tvůrcích, jak podrobnými kartografy se stanou, a na uživatelích, jak tyto mapy využijí k orientaci na cestě ke svému cíli. Interpretační mapy totiž tento cíl primárně nevytyčují – to stále zůstává partnerským úkolem pedagogů a jejich žáků.

Literatura

COMPAGNON, A. *Démon teorie*. Překlad Eva Sládková. Brno: Host, 2009.

ECO, U. *Meze interpretace*. Překlad Ladislav Nagy. Druhé vydání. Praha: Karolinum, 2009.

¹¹ Podobný dopis nicméně nemůže plně nahradit individuální či kolektivní zpětnou vazbu, kterou by učitel svým žákům po práci s mapou měl poskytnout.

¹² Digitální realizaci mapy vizte v kapitole 6 diplomové práce Kateřiny Zajíčkové *Kreativní využití digitálních aplikací v literární výchově*, [online] dostupné z <<http://hdl.handle.net/20.500.11956/148124>>.

ECO, U. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Překlad Bronislava Grygová. Olomouc: Votobia, 1997.

ISER, W. *Jak se dělá teorie*. Překlad Petr Onufer. Praha: Karolinum, 2009.

ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980.

HAUSENBLAS, O. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Česká školní inspekce, 2010. [online] dostupné z <http://www.csic.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY>, s. 51-56.

JOHNSTON, P.; AFFLERBACH, P. The Process of Constructing Main Ideas From Text. In *Cognition and Instruction*, 2, 1985, s. 207-237.

LEDERBUCHOVÁ, L. Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost. *ČJL*, 64, 2014, s. 191-195.

Z nové umělecké literatury

Mileniálové stárnou, jejich problémy nikoli Nad prózami Marka Šindelky

Alice Jedličková, ÚČL AV ČR v Praze

jedlickova@ucl.cas.cz

Klíčová slova: česká próza, poetika vyprávění, identita, generace, Marek Šindelka

Keywords: Czech fiction, narrative poetics, identity, generation, Marek Šindelka

Millenials grow old, their problems do not. On Marek Šindelka's Fiction

The interpretation of recent narrative fiction by Marek Šindelka (1984) focuses on the issue of identity and relations between generations.

Když v roce 2014 vydal Marek Šindelka (1984) druhý povídkový svazek *Mapa Anny*, v diskusích kritiků se střetávalo několik protichůdných postojů. Někteří nadále oceňovali autorovu schopnost uchopit skrze zobrazení osobního mikrosvěta, vyprávěcí perspektivu či detail stav lidské bytosti, která náleží ke generaci mileniálů. Jiní namítali, že z jedinečného psaní, jehož vnímavost a obraznost v prozaické prvotině *Zůstaňte s námi* vynesly autorovi v roce 2012 cenu Magnesia litera, se stala manýra, kterou spisovatel obaluje nepřekvapivou zprávou o tom „jak to chodí“.¹ Současně Šindelkovi vyčítali, že svým knihám dovede mediálně vytvořit image, který přesahuje jejich skutečnou kvalitu, a soustřeďuje se na udržení zájmu čtenářů a médií; jeho tvorbu pak přiřadili k popkultuře.² Další námitka vzešla z očekávání, že autor se od analýz pocitů generace, pro niž někteří z kritiků o málo starších projevíli

¹ Srov. CHUCHMA, J. Šindelkova nastavovaná těla. *Lidové noviny*, 27, 2014, č. 295, 18. 12., s. 9.

² Srov. titul diskuse kritiků „Já chci číst non-pop“ autoři: „Morsie“; STANZEL, Vladimír; ŠPIDLA, Kryštof et al., *Host*, 30, 2014, č. 9, s. 86-89; [online] dostupné z <https://casopishost.cz/files/magazines/291/host_2014_09.pdf>.

jen nepatrné pochopení, nebo ji dokonce definovali pouze slabostmi a nedostatky,³ posune k společensky závažným tématům. To se v Šindelkově další – nejen žánrově, ale i mediálně rozrůzně – tvorbě opravdu stalo: románem reagoval na migrační krizi, komiksovým scénářem otevřel děsivý případ manipulace a zotročování lidí, podílel se na scénářích filmů, jež nastolily etická dilemata Čechů v čase sovětské okupace (2021, *Okupace*, režie Michal Nohejl) nebo připomněly cestu obětavých českých letců do RAF (2022, *Good Old Czechs*, režie Tomáš Bojar). Mediální rozpětí jeho tvůrčích aktivit ostatně rezonuje i v poetice jeho prozaických děl.

Společensky závažných témat k diskusi je tedy v Šindelkově tvorbě už více než dost. A přestože se kritika klonila k názoru, že téma generační identity a sebeidentifikace je v Šindelkově povídkové tvorbě až přebujelé, nezdá se, že by v mezičase ztratilo na závažnosti. Stačí se podívat do digitálních médií: je snadné najít článek či diskusi, v nichž autor-boomer snaživě podlézá generaci „Z“ nebo shledává její odlišnosti od generace mileniálů. Je pravda, že mnohé z Šindelkových příběhů v obou povídkových svazcích (2011, 2014) obsazují postavy, jež lze slovy jedné z nich charakterizovat jako „designéry vlastního ega“. Ale najdeme mezi nimi i příběhy, v nichž se autor snaží porozumět myšlení starší generace, ukazovat, proč se generační postoje mýjejí, nebo porozumění mezi generacemi skrze vyprávění prostředkovat. Diskuse o identitě (individuální, generační, „kmenové“, jak se dnes říká, nebo kulturní) by učitele mohla zajímat: co jiného je totiž školní výuka než prostředkování mezi věděním a myšlením různých generací? Specifické téma tu představíme v kontextu celé Šindelkovy tvorby.⁴

Do literární komunikace Marek Šindelka vstoupil básnickou sbírkou *Strychnin a jiné básně* (2005). Sám připustil psychotherapeutickou funkci svých veršů a blízkost prožívání lyrického subjektu svému vlastnímu. Básním dominují obrazy dětství spojeného s přírodou, utvářené nejen smyslovým vnímáním jedinečného lyrického subjektu, ale i obecnými aspekty dětské – třeba obyčejně prázdninové – zkušenosti. Materialita lidské bytosti tu koresponduje s materialitou přírody; tělesné utrpení člověka a zvířete, které ulovil, jsou rovnocenné, všechny živé bytosti viděny v perspektivě zrození jako nástupu cesty ke smrti. Před vizuálními vjemy mají přednost silné vjemy olfaktorické a haptické, jež smyslovost posouvají až ke zkušenosti tělesné. Zpráva o ní, ať už má vnější fyzický nebo vnitřní psychosomatický důvod, představuje podstatnou část lyrické výpovědi. Tradiční jed strychnin je tu nejen metonymií otravy (ta se vztahuje k blízkému drogově závislému člověku), ale i metaforou citové bolesti, kterou prožívá lyrický mluvčí. Testování rétorické schopnosti veršů vyvolat ve čtenáři nejen mentální obraz, ale také vtělený smyslový účinek, se stala konstantou Šindelkovy poetiky, a to i prozaické, a to i přesto, že změnu literárního druhu dokonce někteří kritici považovali zpočátku za krok nesprávným směrem.

³ Tamtéž. Srov. také KLÍČOVÁ, E. *Literatura věku narativní nigramotnosti*. Host, 30, 2014, č. 9, s. 84–85.

⁴ Článek je upravenou verzí hesla Marek Šindelka: Zůstaňte s námi, jež bude součástí dalšího svazku *Souřadnic*, který s podtitulem *Česká literatura druhé dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích* připravuje kolektiv Ústavu pro českou literaturu AV ČR. Text je přetištěn se souhlasem editorky projektu Aleny Šidákové.

První román *Chyba* (2008) působí trochu jako svod dosavadních Šindelkových literárních nápadů, jež se pokusil zpracovat v jednom díle (2019 ho ostatně přepracoval). Na půdorysu románu vývoje se tu uplatňuje metoda thrilleru a postmoderní postupy, jako je zapojení kvazidokumentů, citace fiktivních orientálních legend nebo vřšení symbolických významů odkazováním na celý „text kultury“. Protagonista Kryštof vidí smysl života v získávání vzácných rostlin, s nimiž obchoduje. Přenášet přitom do přírody lidskou představu o hodnotách se ukazuje jak pro přírodu, tak pro člověka jako fatální chyba: Kryštof totiž spasitelsky obětuje vlastní krev, jen aby zachránil rostlinu, která je ve skutečnosti nebezpečný parazit. Už zde jsou usazeny některé z rysů Šindelkovy poetiky, např. vysoká míra senzibility postav; vyprávěč navíc jejich vjemy a dojmy imaginativně rozvíjí. Románový příběh je zároveň první, který prozaik ve spolupráci s Vojtěchem Maškem převedl do komiksového scénáře (2011, výtvarník Jaroslav Grodl/*Pure Beauty*). S týmž spoluautorem vytvořil Šindelka komiksový román *Svatá Barbora* (2018, výtvarník Marek Pokorný), nazvaný podle záhadné protagonistky šokujícího příběhu ovládnutí a týrání dětí, známého jako „kuřimská kauza“ z roku 2007. Selektivitu vyprávění, ale hlavně limitovanou možnost porozumění motivacím a jednání postav tu zprostředkuje postava novinářky, pátrající po příčinách událostí a jejich společenském pozadí.

Ve stejnojmenné povídce souboru *Mapa Anny* (2014) se vypráví o vývoji lidské bytosti coby neustálé konkurenci mezi bezmocným (sebe)pozorováním a vědomou sebekonstrukcí: Protagonistka Anna střídavě vzdoruje i podléhá vnějším tlakům a zralým vzorům, než dospěje k emancipaci spočívající v poznání, že „já“ nemusí být zrcadlením, nýbrž komplementaritou druhého. Příběh je současně znázorněním možnosti konstrukce postavy literární, jak ji v povídkách uplatňuje právě Šindelkův vyprávěč, např. skrze fyzické a smyslové (sebe)prožívání nebo jako proces sebeidentifikace skrze vztah k druhému. V povídkách přetrvává již prvním souborem nastolené téma úporné snahy o utváření a upevňování vlastního image coby zdroje identity: architekt v eponymní povídce netvoří rodinný dům k obývání, nýbrž objekt imitující v násobcích fyzických rozměrů jeho samého; bavič se topí v úzkostech, zda dokáže udržet svůj image a popularitu (*Představení začíná*). Právě toto omezení kognitivního zorného pole na „ego = image“ brání postavám ve skutečném porozumění druhým (*Ulita*). Nahrazování lidské jedinečnosti konstruktem může vést až k ztotožňování alternativních Realit: ve stejnojmenné povídce dokonce v té míře, že mladí programátoři vzpomínají na někdejší online střílečku, v níž kamarád obětoval život svého avatara, s takovým dojetím, jako by bylo šlo o skutečný boj.

V roce 2016 reagoval Šindelka na migrační krizi románem *Únava materiálu*. Vypráví se tu sice ve 3. osobě, perspektiva se však často sblíží se s vnímáním a věděním bezejmenného protagonisty, označeného zprvu v zájmu univerzalizace příběhu jen jako „kluk“. Po úniku ze zjevně střeoevropského zařízení pro uprchlíky (asociujícího spíš vězení než útulek) se chlapec snaží najít odloučeného bratra pobývajícího snad někde na severu Evropy. Ta je v chlapcově zkušenosti redukována na dopravní infrastrukturu, skladiště a detenci, samozřejmě v rozporu s jeho představou historických měst a přívětivých krajín. Na jeho cestě se střídá boj o holé přežití (zobrazený

velmi intenzivně jako vnější i vnitřní fyzická zkušenost) se skrýváním a většinou marnou snahou o komunikaci, již hrdina sám nakonec odmítne v dvojznačném závěru. Příběh zobrazující důsledky migrace jako společensky naléhavý problém, podaný navíc zážitkovou formou, usnadnil autorovi cestu k četným jinojazyčným vydáním (cirkulaci svých prací sleduje autor pečlivě na svém facebooku – a uzejme, že spisovatel, který není „designérem svého image“, má dnes mnohem menší šance prosadit se na knižním trhu).

Soubor povídek *Zůstaňte s námi* (2011) vzbudil pozornost nejen jako výraz generačních nejistot, ale i svým – soudobou mladou produkci (a nejen tu) přečnívajícím – autorským stylem. Dominují mu tato témata: osamělost jednotlivce v digitálně permanentně propojené, avšak atomizované společnosti, preference utváření vlastního image v určité komunitě před utvářením vztahů k druhým, neschopnost/neochota oddat se pozitivní emoci a druhému člověku, úzkost transformovaná dlouhodobě v omezení kontaktu s druhými a krátkodobě v agresii; mimoběžnost mediální, ale i přímé lidské komunikace, jež je často prostředkem zraňování. V interpretačním výběru povídek zde zaostříme právě na ty, v nichž je téma identity a osobního životního prostoru zásadní.

Přestože Šindelkovy postavy jsou nejčastěji v mladém či mladším středním věku (generace mileniálů), úvodní vyprávění povídkového souboru *Jméno* se odvíjí kolem životní situace starého muže Josefa. Ten se v důsledku svého progresivního tělesného i duševního chátrání stává pro tři dospělé děti problémem, který je třeba řešit, ba objektem, který je třeba bezpečně zajistit. Z útržků řeči rozpoznáváme synův záměr umístit otce v pečovatelském zařízení i rozpaky, s nimiž reagují obě sestry. Perspektiva jejich otce je zcela odlišná: zajímá jej život omezený zahradou, starost, že mravenci v kořenech zničí celý strom. Přítomnost dětí jej obrací spíše do minulosti, k obrazům jejich dětství. Starý muž však s bolestí zjišťuje, že si nevzpomíná na jméno milované ženy. Není jasné, zda u něj slabost vyvolala tělesná námaha z likvidace nechtěného mraveniště či nápor úzkosti z oslabené mysli. Když se vylekané děti shromáždí kolem hroučícího se otce a snaží se mu pomoci, stařec se zaraduje: Jejich momentální křehkost mu znovu připomene jejich dětství – a z hlubin paměti se náhle vynoří ženino jméno. Fyzická a emocionální blízkost jeho jinak vzdalujících se blízkých, a tedy dočasná obnova rodinného mikrosvěta, je pro starého otce zdrojem bolestné katarze v kulisách zničeného mravenčího rodu. Co prožily děti, ustrašeně se dotýkající zesláblého otce, už se čtenář nedozví. – Nejen protagonista sám, ale i jeho uzavřený svět je „starý“. Josefova tělesná sešlost má paralelu v zanedbanosti zahrady, v antropomorfizaci objektů zastupujících minulost („uhynulý žigul“) a ve vypravěčově pozornosti věnované procesům přepodstatňování hmoty, tlení, usychání, rozpadu. Vyprávění využívá omezenou perspektivu postavy nejen vizuálně (v starcově zaostření na přírodní mikrosvět a nejbližší okolí), ale také audiálně: z řeči druhých je sděleno jen to, co dolehne k uším nejspíš nedoslýchavého, ale hlavně nesoustředěného vnímatele. Vyprávěcí technika v této novodobé variaci Raisových povídek o výměnkářích skrze jedinečnou situaci znázorňuje negativní

aspekty mezigeneračních a rodinných vztahů: osamělost starších a bezradnost či pragmatismus mladých.

Rozlomené rodinné vztahy jsou i v pozadí druhého příběhu s otevřeným koncem: rozvedený protagonista si vyzvedává syna u bývalé manželky a dozvídá se, že chlapec fyzicky napadl spolužáka a vážně ho zranil. Otec kvapně konstruuje možné omluvy pro synovo jednání, ale marně: druhý chlapec jeho syna neprovokoval, neublížoval mu, konflikt měl svědky a pachatel se přiznal. Matka vyčítavě připomíná synovo násilné jednání v minulosti, otec ho bagatelizuje a implicitně tak hájí své někdejší nezasahování. Napětí i zjevně narušenou komunikaci se synem se otec snaží překlenout výletem ve dvou a oblíbenou aktivitou, lukostřelbou. Nechá se přitom chlapcem strhnout nejdřív ke střelbě na zvěř, nepovolené a předem odsouzené k nezdaru, a nakonec k riskantní střelbě kolmo vzhůru. Toto racionální i morální vykojení otce je důsledkem jeho úporné snahy o sblížení s odcizeným a možná i sociopatickým synem. Jako by vyvážnutí z hazardní situace mělo zaručit, že pak už bude v pořádku všechno. Vyprávění je dějovým rozvinutím chování rodiče, který dítě kdysi zanedbával a nyní je ochoten zaplatit jakoukoli cenu, aby získal jeho přízeň zpět. Ale v podřízení synově agresi jeho selhání jen narůstá. Titul povídky Luk je tak i výstižnou metaforou napínání emocí a postojů (zvláště odpovědnosti) na hraniční mez.

Ve zjevném rozporu s titulem triptychu krátkých próz Jaro sjednocují jeho příběhy témata slabost, úzkost, hněv a smrt. Promítnuta jsou do vyhrocených prožitků tři sociálně odlišných postav, jejichž zázemí si čtenář musí domyslet (zkratka je tu silou i slabostí vyprávění): malého školáka, týraného spolužáky, osamělého a zatrpklého starého muže a ukrajinského přistěhovalce, kterého k smrti odsoudí nejen mafiánský boss, ale také lidé v okolí, kteří postřeleného muže nejspíš považují za opilce. Zprvu se zdá, že protagonista druhého příběhu Svoboda má v úmyslu se zabít; ve skutečnosti však chce nenápadně otrávit sousedův strom přesahující do jeho zahrady. Vyprávění v polopřímé řeči je prostoupeno beznadějnou perspektivou starce, znechuceného a nahněvaného květy a plody ze sousedovy třešně, ale i jeho nezájmem, rigidností městských úředníků i vlastní slabostí. Zabití stromu je tak zároveň starcovou symbolickou pomstou všem (ne)zajímavým osobám, nejen praktickým řešením problému. Je vlastně násilnou náhradou nefunkční komunikace.

Dokonce dvě povídky jsou propojeny motivy fotografie či odrazu podoby člověka, tedy tradičními metaforami identity. V povídce s návodným titulem Zrcadlo se plánované rutinní interview žurnalisty s úspěšným fotografem mění v odhalení tvůrčí mystifikace a protagonistovo nechtěné nazření sebe sama. Také název další povídky Polaroid nabízí interpretační vodítko: náhodně nalezený blednoucí snímek dívky, který už nelze nijak nahradit, je tu metaforou unikání času i nedostupnosti cizích životů. Nálezce fotografie, protagonista příběhu Petr, nejprve zatouží najít majitelku portrétu, aby se mu podobizna spojila se skutečnou osobou. Pak se ale začne bavit obráceným postupem, totiž „přivlastněním“ dívky k fotografii, vymýšlí jí povahu a život. Těmito hrami zahání pocit prázdnoty vlastního života, k němuž vytváří alternativní světy. Například z batohu jiného cestujícího ve vlaku utrhne cedulku z letiště a spřede historku

o pobytu v Austrálii, na níž trvá i přesto, že posluchačka odhalí logické nedostatky jeho vyprávění. Petrovo spřádání příběhů se pohybuje na hraně mezi sněním, vytvářením soukromých možných světů, neškodným balamucením druhých a manipulací s nimi. Protagonistova role tak připomíná kunderovské téma „truchlivého božství“: manipulátor totiž ve výsledku okolnímu světu nadále jen bezmocně přihlíží.

Hlavní postavou a vypravěčem titulní povídky „Zůstaňte s námi“ je televizní moderátor, který sebe sama charakterizuje jako „inteligentního, vyhořelého egomaniaka“; ještě případnější by možná byla charakteristika „věčně nespokojený konzument, pozorovatel a komentátor okolního světa“. Zvláště tehdy, kdy se protagonistovi vnější situace rozpadají na střípky smyslových vjemů (podané ve výčtu tak, že mohou asociovat detailní záběry v rychlém filmovém střihu), přechází jeho vyprávění ve vnitřní monolog, v němž převažuje znechucení. Nejde však jen o jeho vlastní dojem: jak úvodní ples společenské smetánky, tak venkovská zábava ukazují leckdy žalostnou snahu vytvořit iluzi soudržnosti a/nebo vlastní důležitosti ve společenství. Vyprázdňenost komunikace jen zvyšuje napětí v moderátorově vyvanulém partnerském vztahu a vyvolává řečovou hru na zraňování, jež je pro Šindelkovy postavy příznačná. Ani rozjaření, ani krátký návrat k přírodě a touha po mystickém zážitku ale moderátora nevykoupí. Jeho závěrečnou výzvu k divákům, aby pokračovali ve sledování programu, nelze číst jinak než jako zvolání osamělého mezi osamělými.

Poetika Šindelkových próz má své zřetelné konstanty, a to ve volbě témat, postav a utváření konfliktů, tedy konstrukci světa příběhu, tak ve vyprávění, jež autor rozvíjí a variuje. Přestože v centru pozornosti povídek stojí vlastně izolovaný, vlastním já zaujatý subjekt, neuchyluje se prozaik příliš často k vyprávění v první osobě. Volba er-formy tu zajišťuje dodržení určitého odstupu od postavy, byť vypravěč poskytuje vhled do jejího myšlení i tělesného sebeprožívání. O to účinněji totiž může autor nechat řeč vypravěče infiltrovat perspektivou postavy (například pomocí polopřímé řeči), jejíž efekt spočívá také v tom, že dění v mysli postavy prezentuje jako právě probíhající a dodává mu naléhavosti. S perspektivou Šindelka nakládá netriviálně, někdy zvýrazní její složku smyslovou (ať už vizuální nebo audiální), popřípadě hodnotovou (naštvaný soused Svoboda z triptychu Jaro vidí jen vše špatné).

V Šindelkově psaní nacházíme dvě základní stylové polohy. U první z nich se neubráníme asociaci s jeho zkušeností scénáristy: atmosféru často vystihuje výčtem okolností a jejich vlastností nebo stručně zachycuje překotné jednání postav. Druhá poloha stylu je spojena jednak s citlivým vypravěčským pozorováním, jež dění fázuje do výjevů a výjevy rozkládá do jednotlivých vjemů, jednak s obráceným myšlenkovým pohybem: zobecňováním aktuálních výjevů v názorné obrazy lidské zkušenosti. Zdrojem účinku vyprávění však není jen bohatý jazyk nebo tíhnutí k narativizaci filmových technik, nýbrž primárně autorská imaginace, jež obraznost využívá jako prostředek přiblížení k vnitřní povaze věcí a procesů.

Šindelkova tvorba má i svoji relativně ustálenou tematicko-motivickou síť. Některá témata v jeho prózách nabývají funkce komplexních konceptů, jež se promítají i do utváření vyprávění. Platí to zvláště pro tělesnost, jež autorovi dovoluje uchopit

aktuální životní situaci jedinečné postavy jako obecnou situaci lidské (fyzické) bytosti. V individualizaci postav Šindelka jen minimálně pracuje se vzhledem, častěji je zobrazuje skrze mimiku, gesta a způsob pohybu; ať už je to projev bezděčný, nebo pečlivě vypočítaný nástroj zlepšení vlastního image. Gesta blízkých, jež postavy opustily nebo ztratily, patří k důležitým stopám v jejich paměti. Ostatně stopa – ať už paměťová, nebo fyzická, jako je šrám či skvrna na tapetách coby připomínka někdejší události v již ztracené rodině v povídce Luk, je pro Šindelkovo zobrazení zkušenosti postav neméně důležitá.

Lidské tělo v kontextu vývoje postavy je už od básnického počátku Šindelkovy tvorby (o to více pak v obou povídkových souborech) „mapou“ životních zkušeností a událostí: starci z povídek Jméno a Jaro vlečou své znavené tělo jako těžké břemeno; stárnoucí bavič (Představení začíná) i protagonistka stejnojmenné povídky v souboru *Mapa Anny* s nechutí sledují, jak se jejich tělo svévolně vyvíjí a zároveň chátrá, klade stále větší nároky na svého nositele; hrdina románu *Únava materiálu*, mladičkový sportovec a uprchlík, musí tělo šetřit jako nástroj přežití. Šindelka často přináší subtilní, ba exaktní popisy fyzických procesů včetně umírání, jaké známe z jiného média, z vizuální reprezentace procesů v televizních seriálech tematizujících forenzní kriminalistiku.

Tělesnost a smyslové vnímání jsou zde také spojnicí člověka s jinými živými tvory a celou přírodou. Skrze zkušenost s nimi si ostatně Šindelkovy postavy povahu svého bytí nezřídka vůbec uvědomují. Obecně lze říci, že ve vyprávění jde víc než o obraz vnějšího světa o zobrazení toho, jak ho člověk zakouší a vnímá. Opakem tohoto postoje jsou situace, v níž se postavy od vnímání okolí i svých blízkých odčlňují v obavách z přílišného sblížení. To je zřetelné i v jejich postoji k sexu: často bývá poznamenán napětím ve vztahu nebo se dokonce stává prostředkem dočasného ovládnutí toho druhého či spíše té druhé (*Zůstaňte s námi, Architekt v Mapě Anny*).

V Šindelkově vypravěčském jazyce se často objevuje figura člověk-jako-stroj a obráceně: není to však jen figura čistě stylistická, často provází sebereflexi hrdiny, který se dopustil fyzické agrese. Šindelka se k tématu násilí vrací až obsedantně; nejčastěji ho ukazuje jako mezní prostředek, jímž se skutečně či domněle ohrožený jedinec vyrovnává s okolním světem. Pocit ohrožení (pracovní konkurencí, převahou partnera, bezohledným sousedem, stářím) je existenciální konstantou Šindelkových postav.

Generační profil, který tu vyvstává, není příliš příznivý: postavy jsou často sebestředné, ať už kariérní typy nebo hledači smyslu, s nízkou empatií vůči druhým, popřípadě se sklonem ostražitě hlídat svůj soukromý prostor i v intimním – většinou napjatém či chřadnoucím – vztahu. Prožívání hrdinů je prodchnuto utvářením identity/image: „baviče“, „zdatného podnikatele“, „šikovného zetě“... Právě toto omezení kognitivního zorného pole na sebe sama zásadně brání postavám v po/rozumění druhým. Všední svět je zastupován, ba vytěšňován lákavým – protože redukováným – světem alternativním. To vše může být chápáno jako Šindelkův poukaz na absentující autenticitu života, v němž je smysluplné jednání s podstatným dopadem, ať už individuálním nebo společenským, vytlačeno úsilím obstát v nastavené a při-

játé roli. Jedním z mála ostrůvků autenticity zůstává ve světě Šindelkových příběhů mateřství a vývoj nové lidské bytosti; ale už její příchod na svět vzbuzuje obavy, jaké ohrožení ji čeká. Zúžení obzoru postav na příslušnou „jejich sociální bublinu“ a sledovaná média se tu odhaluje jako jedna z příčin atomizace společnosti. Právě síť sociálních vztahů, nikoli kraj nebo konkrétní místo, ostatně zastupují ve většině příběhů vnější prostředí. Většina postav je dobře zajištěná nebo rozhodně nečelí třeba finančním problémům, absenci volných míst v regionu, nemožnosti najít přiměřené bydlení apod. Svět Šindelkových povídkových příběhů je tedy příliš homogenní na to, aby mohl produkovat silné konflikty sociálního typu.

Narativní metoda spočívající ve zprostředkování „jak to já/on/ona/oni cítí/m“ směřuje k tomu, aby ukázala co možná názorně určitý typ zkušenosti, a nemá ambici postihnout globální mechanismy fungování společnosti. Přesto však jeden z těchto mechanismů přesvědčivě ukazuje v jeho důsledcích: jak těžké je být sám (v) sobě autentický ve světě, jehož podobu ovládá a formuje alternativní realita digitálních médií a sociálních sítí. A také ve světě, který „není pro starý“. Příběh o slábnoucím starci je nadále naléhavý, řeč postav nadále ukazuje, jak krutě se chovají rodinní pragmatici a jak bezmocní jsou vyčerpaní příslušníci sendvičové generace, jimž hrozí ne-li vyhoření, pak aspoň sebeobránná citová okoralost. Problém, donedávna považovaný za osobní či rodinný, přerostl se stárnutím populace v problém celospolečenský. Ale povídka ani tak nemůže být návodem na zvládnání péče nebo analýzou příčin výskytu demence. Ukazuje nám, „jak to chodí“.

Nepravé věty hlavní?

Robert Adam, FF UK v Praze

robert.adam@ff.cuni.cz

Klíčová slova: vztažná věta, vedlejší věta, hlavní věta, relativum, koordinace

Key words: relative clause, subordinate clause, main clause, relative pronoun, coordination

False main clauses?

The article deals with complex sentences in which subordinate relative clauses are coordinated with clauses lacking formal markers of subordination.

Studentům prvních ročníků bohemistiky už léta dávám za úkol, aby si v jazykové realitě, která je obklopuje, všímali jevů, které jsou z nějakého hlediska pozoruhodné. Mezi jevy, jež studenty zaujaly, se objevila i následující dvě souvětí z psaných médií:

- 1) *Výstava je doplněna také o bohatý kulturní program, který moderuje sama Olga Černohorská a začíná vždy v 18 hodin.*
- 2) *K určení této skutečnosti soud posuzuje celou řadu aspektů, které nelze globalizovat a je třeba je posoudit u každého konkrétního případu samostatně.*

Obě souvětí mají podobnou strukturu – skládají se ze tří vět: první věta je hlavní; druhá věta determinuje poslední substantivum této hlavní věty a je k ní připojena vztažným zájmenem – je to tedy vztažná vedlejší věta přívlastková; třetí věta je souřadně spojena s druhou větou. Pokud jsou dvě věty souřadně spojeny, mělo by jít o věty téhož typu závislé na tomtéž výraze – v našem případě o dvě věty přívlastkové rozvíjející stejné substantivum z první věty. Po stránce obsahové tomu uvedená souvětí odpovídají: v souvětí 1) druhá i třetí věta podávají další informace o *bohatém kulturním programu*, v souvětí 2) druhá i třetí věta blíže determinují *aspekty*.

Problematický je však způsob, jak jsou třetí věty do souvětí zapojeny, konkrétně jak jsou navázány na větu řídící. Součástí definice vedlejší věty je, že obsahuje podřadicí spojovací výraz: podřadicí spojku, vztažné zájmeno nebo vztažné zájmenné příslovce (srov. Karlík 2017a). Podřadicí spojovací výraz lze ve druhé z koordinovaných vedlejších vět vypustit, pokud se opakuje, tj. pokud je zcela shodný s výrazem připojujícím první z koordinovaných vět. V případě vztažných zájmen to znamená, že vypustit lze jen takové zájmeno, které vyjadřuje stejný pád, číslo a rod a současně je ve větě stejným větným členem jako totéž zájmeno v předchozí větě. Daneš–Čmejrková (2011, s. 21) to ilustrují např. následujícím příkladem z pera Milana Kundery:

- 3) *Do kláštera odcházeli kdysi lidé, kteří nesouhlasili se světem a nebrali jeho trápení ani radosti za své.*

V tomto souvětí je ve třetí větě vynecháno vztažné zájmeno *kteří*, plnicí v obou koordinovaných vedlejších větách přívlastkových funkci podmětu a vyjadřující

nominativ singuláru maskulina životného. V souvětí 1) ale tato podmínka splněna není: vztažné zájmeno *který* je ve druhé větě předmětem a je v akuzativu, kdežto doplníme-li ho do třetí věty, bude podmětem a bude v nominativu. V souvětí 2) není vztažné zájmeno ve třetí větě prostě vypuštěno, nýbrž nahrazeno zájmenem osobním *je* – jenže osobní zájmena nejsou prostředkem větné hypotaxe, tj. neplní funkci podřadicího spojovacího výrazu. V obou souvětích tedy platí, že jsou v nich souřadně spojeny dvě věty, z nichž jedna je a druhá není vedlejší.

Problém není v interpunkci a změnou interpunkce ho nelze vyřešit. Pokud doplníme čárku mezi druhou a třetí větou v souvětí 1), změní se význam: souvětí bude vyjadřovat, že *v 18 hodin začíná výstava, nikoli kulturní program* . V souvětí 2) bude čárku mezi druhou a třetí větou většina čtenářů nejspíš interpretovat jako signál odporovacího vztahu mezi obsahy těchto vět. Nepůjde tedy stále o souvětí se dvěma hlavními větami, ostatně výše bylo řečeno, že třetí věta blíže determinuje *aspekty* . Jde vlastně o opak tzv. nepravých vět vedlejších: zatímco nepravé věty vedlejší mají formu věty vedlejší, ale současně samostatnou výpovědní platnost, třetí věty uvedených souvětí nemají samostatnou výpovědní platnost, ale nemají současně ani formu věty vedlejší.

Daneš–Čmejrková (2011) citují řadu starších mluvnických výkladů, které hodnotí souvětí s náhradou vztažného zájmena osobním jako anakolut či „vypadnutí“ třetí věty z celkové stavby souvětí, tedy jako jev porušující gramatickou správnost. S tímto hodnocením souhlasím a domnívám se, že podobně jako u klasických typů anakolutu vzniká uvedený nesoulad mezi obsahovými a syntaktickými vztahy vět v souvětí vinou ztráty syntaktické perspektivy: mluvčí/pisatel připojí k řídicí větě vedlejší větu vztažnou a během jejího formulování ztratí ze zřetele, že „se nachází“ na druhé syntaktické úrovni. K takové ztrátě nemusí pochopitelně dojít hned při formulaci první závislé věty, nýbrž až později, jak pěkně dokládá souvětí, které bylo otištěno v předchozím čísle tohoto časopisu:

4) *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.*

Do hlavní věty jsou tu vloženy tři koordinované věty, které po stránce sémantické determinují slovo *otázka* : první je uvozena vztažným zájmenem, ve druhé je vztažné zájmeno vynecháno v souladu s pravidly (mělo by opět funkci podmětu a vyjadřovalo by nominativ) a ve třetí (v níž už by mělo jinou větněčlenskou funkci a vyjadřovalo by jiný pád) je nahrazeno zájmenem osobním. Pro úplnost dodávám, že tak jako může k uvedenému jevu dojít až ve třetí (čtvrté, ...) z koordinovaných vět, může být na nižší syntaktickou úroveň posunuta i řídicí věta (a proto není pojmenování „nepravé věty hlavní“, nadhozené v titulku tohoto článku, zcela vhodné).

Výsledkem ztráty syntaktické perspektivy může být i souvětí, v němž třetí věta, rovněž souřadně spojená s předchozí větou vztažnou, na rozdíl od souvětí 1) a 2)

nedeterminuje řídicí výraz v první větě (následující souvětí opět pocházejí z publicistických textů):

- 5) *Infekce je vyvolána lidskými papilomaviry, které mohou způsobit změny v buňkách děložního čípku a na ně může navázat nekontrolovatelné rakovinné bujení.*
- 6) *U masových fondue si v kotlíku rozpalte olej, do kterého vkládejte kousky masa a poté je namáčejte do některé z připravených omáček.*

Zájmeno *ně* ve třetí větě souvětí 5) na rozdíl od zájmena *které* ve druhé větě nereferuje k *papilomavirům*, nýbrž ke *změnám*. Negramatičnost tohoto souvětí neodstraní ani doplnění čárky, ani náhrada osobního zájmena vztažným, ale jediné výraznější přeformulování nebo rozdělení na víc větných celků. Souvětí 6) je pozoruhodné tím, že se v něm kombinují oba protichůdné nesoulady syntaktické formy a významu: druhá věta je nepravá věta vedlejší a s ní je souřadně spojena třetí věta, která není vedlejší ani formálně. Úprava na vhodnější vyjádření je tu jednoduchá: stačí místo *do kterého vkládejte* napsat *vkládejte do něho*.

Jak uvádí P. Karlík (2017b), anakolut „je typický jev neformálního mluveného diskurzu. Vzniká v důsledku toho, že komunikační partneři jednájí bez přípravy a bez kontroly toho, co říkají, často ve spěchu a s emocemi (...)“. V mluvené komunikaci i v nepřípravených nebo neformálních psaných textech je užívání anakolutů pochopitelné a neproblematické, avšak v racionalizované češtině promyšleného veřejného vyjadřování snažícího se o přesnost by měl autor být schopen případné anakoluty ve svém textu najít a opravit.

Literatura

DANEŠ, F.; ČMEJRKOVÁ, S. O dvou (a více) typech parataktického spojení vztažných vět. *Naše řeč*, 94, 2011, s. 14–33.

KARLÍK, P. Hypotaxe. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017. [online] dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/HYPOTAXE>>.

KARLÍK, P. Anakolut. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017. [online] dostupné z <<https://www.czechency.org/slovník/ANAKOLUT>>.

SVOBODA, K. Strukturní vady ve třetí větě souvětí. *ČJL*, 24, 1973/74, s. 204–213, s. 259–266.

Za docentkou Ludmilou Zimovou

Patrik Mitter, PF UJEP v Ústí nad Labem
Jiří Koten, PF UJEP v Ústí nad Labem

patrik.mitter@ujep.cz
jiri.koten@ujep.cz

S velkou lítostí jsme se stejně jako její ostatní kolegové a přátelé dozvěděli zprávu, že nás 10. prosince 2022 navždy opustila naše dlouholetá kolegyně, respektovaná a uznávaná lingvistka a pedagožka doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc., z katedry bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Ačkoli trpěla dlouhodobě vážnými zdravotními problémy, tak brzký konec práce jen neočekával nikdo z nás. S paní docentkou pojil většinu jejich současných kolegů pracovní vztah trvající několik desetiletí, proto si i za ně dovolíme podělit se o pár střípků z tohoto dlouhého vztahu.

Výuka syntaxe byla na naší katedře do počátku 90. let doménou předního českého valenčního syntaktika Jiřího Novotného. Pan profesor odešel v roce 1992 do důchodu a od tohoto okamžiku byla výuka syntaxe a později i textové lingvistiky na naší katedře neodmyslitelně spojena právě s osobností Ludmily Zimové. Během následujících tří desetiletí prošla katedra bohemistiky významnými proměnami personálními i jinými a možno směle říci, že paní docentka Zimová byla vždy její významnou oporou a jedním z jejích pilířů.

Rodačka z Rakovníka po absolvování studia češtiny a němčiny na FF UK v Praze (1977) nastoupila na Gymnázium v Ústí nad Labem. V roce 1979 přešla na tehdejší katedru českého jazyka a literatury v té době ještě samostatné ústecké pedagogické fakulty. V roce 1978 obhájila rigorózní práci (titul PhDr.) *Jazyk regionální publicistiky* (vedl ji jeden z nejpřednějších českých lingvistů prof. Alois Jedlička). Její disertační práce *Způsob vyjadřování větných členů v textu: konkurence pojmenování, pronominalizace a elize* vyšla jako monografie roku 1994. Již tehdy se L. Zimová profilovala jako znamenitá syntaktička a stylistička. Habilitovala se pak v roce 1995 – již na Pedagogické fakultě UJEP – prací *Elipsa v české syntaxi*.

A bylo to snad i její předchozí působení na střední škole, které ji ovlivnilo ve schopnosti nahlížet na jazykové jevy soustavněji i z didaktického hlediska. Tuto svou schopnost následně projevovala ve velkém množství dílčích odborných studií publikovaných doma i v zahraničí. Jako systematická a náročná učitelka se ve své pedagogické a odborné práci snažila o co nejpřesnější formulování podstaty jazykového jevu. Tento přesný způsob vyjadřování u zkoušek či obhajob kvalifikačních prací vyžadovala i od svých studentů. Byla to právě zásluha L. Zimové, že si studenti při přípravě na zkoušku uvědomovali, že znalost nějakého jazykového jevu u učitele českého jazyka v sobě zahrnuje i schopnost přesně formulovat jeho podstatu. Mezi studenty si získala pověst náročné, avšak přitom velmi spravedlivé pedagožky.

Během svého života vedla nespočet kvalifikačních prací, psala učební texty, vysokoškolské cvičebnice, školila doktorandy, na ústecké pedagogické fakultě iniciovala vznik oboru Český jazyk pro média a veřejnou sféru. Její zásluhy o pracoviště nejde snadno vypočítat, jsou nezměrné. Dovolíme si říci, že jsme v našem oboru nepotkali mnoho tak příkladně poctivých profesionálů, jako byla ona.

Didaktický náhled na jazykové jevy prokazovala Ludmila Zimová jako spoluautorka učebnicových řad českého jazyka pro ZŠ i pro SŠ, metodických příruček a cvičebnic pro žáky základních a středních škol i skript a cvičebnic pro studenty vysokých škol i lingvisticky zaměřených studií. Šíře odborných zájmů Ludmily Zimové se postupně rozrůstala, k syntaxi a stylistice plynule připojila didaktiku, později i se zaměřením na výuku češtiny jako cizího jazyka. Od syntaxe byl jen krůček k textové lingvistice a mezi stylistickými tématy se postupem času zaměřila na jazyk a styl reklamy. Přispívala do odborných časopisů, patřila ke kmenovým autorům našeho časopisu a dlouholetým členům jeho redakční rady. Svědčí o tom množství odborných článků, studií, např. ke skladbě Vyjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický (ČJL, 48, č. 9–10, 1997/1998), Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický (ČJL, 49, č. 3–4, 1998/1999), Když se řekne skladba... (ČJL, 56, č. 5, 2005/2006), O potřebnosti větného rozboru (ČJL, 62, č. 5–6, 2011/2012); ke stylistice Percepce a produkce odborného textu (ČJL, 63, č. 3, 2012/2013), O dopisech v novinách (ČJL, 60, č. 3–4, 2009/2010).

Léta se podílela i na výzkumu jazyka a vyučování žáků imigrantů, vedeném Marií Čechovou a prováděném po celém území České republiky, zvláště pak na Základní škole Bělá pod Bezdězem. Dokladem je četná publikační činnost, např. stať Początki komunikacji multietnicznej w szkole czeskiej (*Bohemistyka*, 2, č. 3, 2002), další stati ve spoluautorství s M. Čechovou – Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky českého jazyka (ČJL, 50, č. 5–6, 1999/2000), Multietnická komunikace, zvláště ve škole (NŘ, 84, č. 2, 2001), Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej (*Bohemistyka*, 2, č. 3, 2002), Nauczanie języka czeskiego w grupie wielonarodowej (*Bohemistyka*, 2, č. 3, 2002), Metodický list k vyučování českého jazyka pro učitele žáků – imigrantů (ČJL, 53, č. 3–4, 2002/2003), pro výuku cizinců připravila společně s I. Balkó skriptum *O jazycích, zemích a kulturách našich spolužáků* (2005). I jen příležitostného čtenáře našeho časopisu musela zaujmout studie s humorným názvem Šílenec se šílenkyní šíleně šíleli v šíleném šílenství šíleného Šílenstva (ČJL, 50, č. 1–2, 1999/2000).

Ludmila Zimová vykonávala dlouhá léta funkci předsdkyně ústecké pobočky Jazykovědného sdružení ČR a několik let působila také na Hochschule Zittau/Görlitz jako Hochschuldozentin ve filologickém studijním programu překladatelství angličtina-čeština.

Spolupracovníci a přátelé oceňovali Ludmilu Zimovou jako velmi obětavou a přátelskou kolegyni, ochotnou pomoci každému. Mezi svými přáteli a kolegy byla známa jako všestranná osobnost, byla mj. i výbornou řidičkou a kulinářkou. Byla i neobyčejně silnou ženou. Čelila nepřízni osudu, statečně se rvala s nemocemi. Vždy se dokázala na fakultu vracet, znovu vyučovala, zkoušela, podílela se na chodu pracoviště. Poslední vleklá nemoc jí už ale návrat neumožnila. Přesto nelze uvěřit tomu, že už ji nevidíme, jak důstojně kráčí s hrnkem čaje v ruce na naše státní zkoušky. Nebo jak zvedá oči ke studentovi, jenž jí odpovídá, jak přikyvuje, anebo nesouhlasně vrtí hlavou, jak vymýšlí další návodnou otázku, kterou by zkoušenému pomohla.

Odchodem docentky Ludmily Zimové ztrácí naše katedra vysoce renomovanou lingvistku a lingvodidaktičku a vynikající pedagožku, která po několik desetiletí výrazně spoluutvářela její odborný a pedagogický profil. Na závěr nelze než dodat, že je to stěžejní nahraditelná ztráta, nejen pro ústeckou katedru.

Workshop Lidová etymologie vlastních jmen

Lucie Jílková, ÚJČ AV ČR v Praze

jilkova@ujc.cas.cz

Dne 26. září 2022 se v prostorách Ústavu pro českou literaturu AV ČR konal workshop nazvaný *Lidová etymologie vlastních jmen*, jenž byl pořádán oddělením onomastiky Ústavu pro jazyk český AV ČR (dále OO). V jeho průběhu zaznělo celkem osm vystoupení, jež budou v následujícím textu stručně připomenuta.

Jako první se ujala slova **Ž. Dvořáková** (OO), která ve svém přehledovém příspěvku *K termínu „lidová etymologie“ v české onomastice* připomněla nejvýznamnější termíny, jež se k dané problematice váží, tedy kromě lidové etymologie ještě termíny *falešná, naivní, bakalářská* či *nevědecká* etymologie. S ohledem na český kontext zazněl také termín Josefa Černého, užitý již roku 1894, etymologie *prostonárodní*, ovšem jinak je širouce užíván právě termín *lidová etymologie*¹, jak o tom svědčí práce Zubatého, Šmilauera a nejnověji monografie Rejzkova², jež byly v úvodním referátu, společně se zásadními pracemi zahraničními, fundovaně představeny a zhodnoceny.

Již název prezentace **J. Davida** a **J. Davidové Glogarové** (Filozofická fakulta Ostravské univerzity) na téma *Heraldická reprezentace obce a nevědecká etymologie toponym* napovídá, že výklad se výrazně opíral o obrazový materiál, konkrétně o znaky obcí vzniklé v nedávné době. Ty jsou v nezanedbatelné míře charakteristické tím, že název obce, resp. jeho etymologizace, se nějak promítl do výsledné podoby znaku. Pravděpodobně všem účastníkům semináře utkvěl v paměti znak obce Milasín, jež je místními vykládán jako *milý syn*, jde tedy o někoho *milého, milovaného*, a proto jsou dnes ve znaku této obce červené (dámské) rty na bílém pozadí.

P. Štěpán (OO) představil téma *Výklady toponym na oficiálních webových stránkách obcí*. Na souboru 100 výkladů ukázal, že zhruba ve třetině případů se na webových stránkách obce objevuje mylný (lidový, nevědecký) etymologický výklad názvu obce, rovněž téměř ve třetině případů dva výklady, z nich jeden lidový a jeden vědecký (někdy i s odkazem na autority, např. na R. Šrámka nebo F. Kopečného), a v jednotkách případů pak dva či více výkladů, v nichž jsou v různém poměru zastoupeny výklady lidové a vědecké. „Rekordmanem“ jsou v tomto ohledu stránky obce Běstvína na Chrudimsku, na nichž je shromážděno hned sedm různých výkladů názvu. Při posuzování jednotlivých případů věnoval P. Štěpán mimo jiné pozornost tomu, do jaké míry se lidový výklad blíží výkladu vědeckému.

J. Matúšová (bývalá pracovnice OO, spolupracovnice Návoslovné komise Českého úřadu zeměměřičského a katastrálního) ve svém referátu nazvaném *Na rozhraní mezi lidovou a vědeckou etymologií* vycházela z odpovědi Čenka Zahálky, geologa a paleontologa, na dotaz Vojenského zeměpisného ústavu o původu toponyma *Polomené hory* z roku 1932³. Č. Zahálka se ve své odpovědi věnoval nejen názvu hor⁴, ale podrobně také oronymům *Gedleč/Gelč, Deblík* a *Hum* a hydronymu *Cipel/Čepel*. J. Matúšová jeho výklady zasadila do kontextu dnešních poznatků a ukázala, že se pohybují na pomezí

¹ Výjimečně zaznívá v českém kontextu termín lidový jazykozpyt; ČMEJRKOVÁ, S. Jazykové vědomí a jazyková kultura (zamyšlení nad tzv. lidovým jazykozpytem). *Slovo a slovesnost*, 53, 1992, s. 56–64.

² REJZEK, J. *Lidová etymologie v češtině*. Praha: Karolinum, 2009.

³ Dokument je uložen v sekretariátu Návoslovné komise.

⁴ Internetová encyklopedie Wikipedie uvádí, že Č. Zahálka název Polomené hory vytvořil, [online] dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Polomen%C3%A9_hory>.

etymologie lidové a vědecké; např. oronymum *Deblík* v souladu s etymologií vědeckou Zahálka spojuje s dnes již zaniklým adjektivem *deblý* (s významem silný, tlustý, velký), zároveň ale upozorňuje na jeho chybnou podobu *Diblík*, která byla vytvořena na základě etymologie lidové. Autorka dále dokládala užitečnost přístupů uplatňovaných při zkoumání etymologie proprií, a to komparace (s příslušnými apelativy a dalšími proprii) na úrovni hláskotvorné a slovtvorné, posouzení mimojazykové reality a zkoumání historických dokladů.

V. Lábus a **D. Vrbík** (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci) ve své prezentaci nazvané *Poznámky k oslabování honorifikační funkce v liberecké urbanonymii* uvedli, že oslabená honorifikační funkce může být výsledkem tzv. reinterpretace, mylného přehodnocení původní motivace, např. *Schillerova* ulice je dnes spojována básníkem F. Schillerem, pojmenována však byla po libereckém novináři a básníkovi S. Schillerovi; ulice *Čížkova* byla v roce 1945 pojmenována po odbojáři popraveném nacisty, tato skutečnost je však dnes neznámá. Pozornost byla věnována i dodnes existujícím názvům vzniklým již před rokem 1938, jež obsahují rodná jména (a nikoli příjmení)⁵, která v průběhu času snáze ztrácejí ideový či honorifikační charakter⁶.

Poté se ujala slova opět **Ž. Dvořáková**. Tentokrát představila téma *Česká příjmení a lidová etymologie*, v němž výrazně zúročila svou několikaletou spolupráci s Českým rozhlasem, konkrétně s pořadem *O původu příjmení*, dále dotazy došlé do jazykové poradny ÚJČ AV ČR, jež se týkaly příjmení, a konečně dotazy zodpovídané prostřednictvím internetové stránky *Ptejte se knihovny*⁷. Analýza několika set výkladů a domněnek ukázala, že tazatelé se nejčastěji opírají o mylnou dekompozici (např. příjmení *Petržík* interpretují jako *Petrův žák*) a adideaci, mylnou etymologii (např. příjmení *Brychta* dávají do souvislosti s apelativem *rychta*). K výkladům tazatelů Ž. Dvořáková vždy uváděla etymologii vědeckou a opakovaně zdůrazňovala, že pro náležitý výklad příjmení je často důležité rovněž hledisko genealogické (viz i zde Ž. Dvořáková, s. 168–173).

Příspěvek **M. Ptáčníkové** (OO) *Prodá Chudobu a koupí si Nouzín – lidová etymologie, lidová paměť a Český koutek v Kladsku* byl věnován zaniklým českým toponymům v Českém koutku v Kladsku, tj. na území kolem dnešního polského města Kudowa-Zdrój (č. Lázně Chudoba). K pojmu jazyková paměť M. Ptáčníková uvedla, že tento proměnlivý a zánikem ohrožený fenomén na daném území zkoumali již na počátku 20. století J. Š. Kubín a jeho žák J. Jech. Dalším zdrojem dat k výzkumu tamějších toponym a anoikonym jsou informace získané od potomků autoctonních českých obyvatel, kteří však již na území někdejšího Českého koutku nežijí.

M. Zirhutová (OO) ve svém příspěvku *K lidové etymologii pomístních jmen (na příkladu anoikonym ze Sedlčanska)* podrobně analyzovala vybraná anoikonyma, opět z pohledu etymologie lidové vs. vědecké. Vycházela ze soupisu pomístních jmen uložených v Archivu ÚJČ AV ČR. Např. k pomístnímu jménu *Loužek* uvedla, že souvislost s apelativem *louže* je příkladem lidové etymologie, zatímco podle vědeckého výkladu se jedná o deminutivum apelativa *luh*. Jedním z obecných postřehů referentky bylo, že lidové výklady někdy mohou být užitečným vodítkem k výkladu vědeckému.

⁵ Např. ulice *Kristiánova*, něm. *Christiangasse*, pojmenovaná podle hraběte Christiana Christopa Clam-Gallase.

⁶ K tomu v následující diskusi zaznělo, že v současné době je běžné, že v blízkosti cedulí s názvem ulic bývá umístěna další cedule s vysvětlením, po kom, příp. po jaké události je ulice pojmenována. Tím může být honorifikační funkce do budoucna naopak posílena.

⁷ Viz příp. internetovou stránku [online] dostupné z <<https://www.ptejteseknihovny.cz/>>.

V prezentaci **S. Wojnarové** (bývalá pracovnice OO) *Motivace pojmenování a lidová etymologie v českých a finských toponytech obsahujících barevná označení ČERNÁ a BÍLÁ* zazněl obecný poznatek, že v češtině i finštině převažuje užití černé a bílé barvy nad dalšími barvami v toponytech užitých. Prostřednictvím mnoha konkrétních toponym S. Wojnarová doložila, že označení bílá a černá barva vyjadřují v obou jazycích různé světlé a tmavé odstíny a také ne/přítomnost světla. Uživatelé toponym nejčastěji uváděli, že užitá barva souvisí s vlastností místa (např. *Bílý kopec* – porostlý třešněmi, které na jaře kvetou bíle), s událostí či aktivitou (např. *Na bělidlech* – místo kdysi určené k bělení prádla) a dále zmiňovali souvislost s nadpřirozenými jevy (např. *U Bílé vody* – podle bílé paní, jež se zjevovala u studánky). S. Wojnarová závěrem konstatovala, že uživatelské výklady toponym obsahujících barvy vykazují vysokou míru univerzálnosti, přičemž tato míra je vyšší než u apelativ.

Jednotlivá vystoupení během workshopu věnovaného lidové etymologii a také živé diskuse po každém z nich dokázaly, že oblast lidové etymologie je pro etymologii vědeckou inspirativní, ba nepostradatelná a že hranice obou těchto oblastí mohou být propustné.

O češtině v mezních situacích

Jiří Zeman, PdF v Hradci Králové

jiri.zeman@uhk.cz

Ve dnech 6. a 7. září 2022 se uskutečnila v polském Cieszyně již 11. vědecká konference Český jazyk a literatura a..., tentokrát na téma Mezní situace v českém jazyku a literatuře. Hlavní organizátor konference **M. Balowski** vymezil mezní situace jako sled a souhrn negativních událostí a stavů v lidském životě, jimž se sice nelze vyhnout, ale které lze překonat. V životě jedince a společnosti vytvářejí širokou škálu podle způsobu, jakým jsou prožívány a překonávány. Z lingvistického hlediska je důležité, jak tyto problémy jedinci identifikují, řeší, jak o nich komunikují a jaké komunikační strategie přitom využívají, z literárního pohledu lze sledovat vliv mezních situací na vývoj žánrů, výběr témat a motivů.

V lingvistické sekci zaznělo 18 referátů. Jejich značná část se inspirovala současnou společenskou a politickou situací a mezní situací ztotožnila s covidovou pandemií a jejími důsledky, se současnými ekonomickými problémy apod. Materiál autoři vybírali převážně z publicistických textů. **G. Balovská** analyzovala agresivní jazykové chování při komunikaci o tématu covid. Na základě textů internetových portálů definovala slovní agresi jako záměrné chování, jehož cílem je diskreditovat, zesměšnit a ukázat „ve špatném světle“ jedince s jiným názorem. Autoři využívají verbálních prostředků z celého spektra češtiny, převažují obecněčeské a expresivní výrazy. **J. Korbutová** sledovala vliv pandemie na vznik neologizmů v češtině a jejich užití k vyvolávání strachu, ale také k vyjádření ironie, humoru apod. **J. Bílková** se zabývala významy a užitím slov *krize* a *nouze*: označují stavy a situace nežádoucí a nepříjemné, spojené s nedostatkem, strádáním, ohrožením a nejistotou. **D. Svobodová** pojednala o jazykových prostředcích, k nimž se uživatelé jazyka uchylují při vymezování nepřesných údajů (např. „v řádu“, „nižší stovky uprchlíků“ apod.).

Několik referátů bylo orientováno na odraz smrti v uměleckých textech z různých časových období. **A. M. Černá** se vrátila k morovým epidemiím v 16. století. Rozborem

vybraných textů D. A. z Veleslavína a dobových protimorových vyhlášek popsala boj společnosti s touto epidemií na poli prevence a léčby. **J. Hampl** na základě českých a polských frazémů porovnal shody a rozdíly v zobrazení smrti v mluvené i psané komunikaci. Představa smrti, její tematické a pojmové uchopení je pak odlišné v textech folklorní a pololidové tvorby, jak ukázali rozbohem typologicky odlišných písňových sbírek z přelomu 18. a 19. století **P. Nejedlý** a **Š. Šimek**. **J. Jelínek** se věnoval analýze sbírky M. Doležala *Jana bude brzy sbírat lipový květ* (2022), v níž se autor vyrovnává se smrtí manželky, a doložil, jak se emocionální zážitek promítá do kompozice básní i do výběru výrazových prostředků.

Další referáty byly zaměřeny komunikačně. **J. Hoffmannová** se soustředila na etické aspekty při pořizování videonahrávek v různých komunikačních situacích pro účely výzkumu. Na konkrétním příkladu dokumentovala, jak pro některé účastníky může být nahrávání mezní situací, která negativně komunikaci ovlivní. **M. Vondráček** se zabýval nápisy vyrytými do zdí jedné psychiatrické léčebny; jejich emocionální obsah odráží, jak pacienti prožívali zejména perspektivu dalšího života, odloučení od rodiny a přátel apod. **J. Zeman** sledoval, jak jsou v soukromých rozhovorech komunikovány jazykové problémy: mluvčí je zaznamenávají, negativně hodnotí a za pomoci komunikačního partnera se snaží problém řešit. **J. Svobodová** využila metodologii ekolingvistiky a kritického čtení, s vyhledala v Čapkově textu *Válka s mloky* výrazové prostředky, které varují současné čtenáře před potenciální krizovou situací (např. válkou).

Didakticky bylo zaměřeno vystoupení **D. Hradilové**: představila koncepci základních kursů češtiny, jejichž cílem je naučit studenty co nejdříve komunikovat s rodilými mluvčími v základních komunikačních situacích. V centru její pozornosti byla zejména proměna témat a jazykových prostředků, které jsou nezbytné pro základní komunikaci.

V závěrečném referátu **M. Čechová** položila otázku, zda existují zřetelné mezníky a předěly ve vývoji jazykovědy. Podle jejího názoru za ně lze považovat výrazná bohemistická díla a také činnost významných lingvistů a lingvistických skupin.

Desítky referátů v **literárněvědné sekci** odrážela převážně historická témata. **D. Jakubiček** sledoval mezní a krizové situace v české historické próze 20. století. Ukázal, jak v ní znázornění historické skutečnosti postupně ustoupilo a do popředí se dostalo vytváření dějinných podobenství (např. v jednání postav ve vyhocených situacích). Mezní situaci pak referáty ztotožňovaly se zobrazením válečných událostí. **M. Tichý** analyzoval, jak česká literární kritika rozporuplně přijala první prózy, které ještě v období první světové války vnesly do českého literárního kontextu přímou válečnou zkušenost (např. Weinerova *Lítice*). **M. Pokorová** představila uměleckou tvorbu vězňů českého ghetta v Terezíně a vymezila motivy, které na základě prožitku mezní situace jednotlivá díla sdílela. **R. Polách** sledoval český básnický expresionismus počátku 20. let 20. století a doložil jeho kořeny v destruktivním prožitku mezních situací.

I. Fic prezentoval starozákonní postavu Joba jako archetyp člověka v mezní situaci. **I. Harák** se zabýval autobiografickým dílem šlechtice Jana Zajíce z Házmburka *Sarmacia aneb zpověď českého aristokrata*, které propojuje politický traktát s osobní zpovědí.

Příspěvky polských literárních vědců prezentovaly odraz mezní situace v dílech autorů „na hranici dvou kultur a dvou jazyků“, např. v současných lidových textech polsko-českého pohraničí a v tvorbě Pavla Haka, českého spisovatele žijícího ve Francii a píšícího ve francouzštině.

Konference byla již tradičně perfektně zorganizována a doplnila ji – opět tradičně – exkurze, tentokrát do Živce s návštěvou slezského muzea a muzea pivovaru Browar.

„Prokážete-li nám tu čest, uvítáme, když nás doprovodíte.“ (Viditelné popisy) K jubileu Alice Jedličkové

Robert Kolár, ÚČL AV ČR v Praze

kolar@ucl.cas.cz

V březnu roku 2023 oslavila významné jubileum doc. PhDr. Alice Jedličková, CSc. Pravidelní čtenáři tohoto časopisu se s jejím jménem setkávají poměrně často, v každém z posledních ročníků publikovala vždy alespoň jeden článek (např. o B. Němcové, o J. Nerudovi)¹, několik let také byla členkou jeho redakční rady.

Odborná činnost Alice Jedličkové je spjata jednak s „akademií“, jednak s univerzitou. Doktorské studium nastoupila v Ústavu pro českou literaturu AV ČR a s malou přestávkou v jeho oddělení literární teorie působí dodnes (zastávala tu i významné výkonné a poradní funkce). Od konce devadesátých let se rovněž průběžně věnuje vysokoškolské výuce, a to jak na pedagogických fakultách (nejprve pražské, pak ústecké), tak i filozofické fakultě MU v Brně, kde spoluzaložila unikátní interdisciplinární program Literatura a mezikulturní komunikace². Po mnoho let také spoluorganizovala Studentskou literárně-vědnou konferenci <https://ucl.cas.cz/studentska-literarnevedna-konference/>.

Šíře odborných (ale i neodborných) zájmů Alice Jedličkové je úctyhodná. Koncem roku 2022 vydala s týmem složeným ze spolupracovníků napříč ústavem i z univerzit kolektivní monografii o proměnách narativních způsobů v české próze 19. století. Tím navázala na svůj dlouholetý zájem o naratologii, kterou se vždy snažila využít k interpretaci textu. Další oblastí zájmu Alice Jedličkové je intermedialita, přesněji intermediální poetika. S kolegyní Stanislavou Fedrovou vydala monografii *Viditelné popisy s podtitulem vizualita, sugestivita a intermedialita literární deskripce* (2016), kterou na stránkách tohoto časopisu recenzoval Robert Adam v prvním čísle 68. ročníku. A pozornost vyučujících si tato kniha opravdu zaslouží, a to nejen pro to, že se také dost podrobně věnuje tomu, jak se kategorie popisu vykládá ve škole a snaží se k tradičnímu chápání popisu nabídnout alternativu, která by mohla vést k prohloubení čtenářských kompetencí. Se S. Fedrovou se také významně podílela na kolektivní monografii Richarda Müllera a Tomáše Chudého *Za obrysy média. Literatura a medialita* (2020), jejíž anglická mutace se připravuje k vydání. Intermediální metodu Jedličková využívá také při výuce zahraničních bohemistů.

Samostatnou kapitolou v práci Alice Jedličkové tvoří interpretace literárních textů „pro školu a veřejnost“. Chceme zde připomenout a doporučit příručku *Česká literatura 1945–1970. Interpretace vybraných děl* (1992), do které přispěla čtyřmi texty (Hostovský, Weil, Škvorecký, Pavel), *Český Parnas. Vrcholy literatury 1970–1990* (1993, Fischl), *V souřadnicích volnosti. Česká literatura devadesátých let dvacátého století v interpretacích* (2008, Brabcová) a *V souřadnicích mnohosti. Česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích* (2014, Hůlová, Dutka); třetí svazek „souřadnic“ se připravuje.

¹ Ať mně ještě někdo přijde s Povídkami malostranskými! K profilu Nerudova vypravěče. *ČJL*, 72, 2021/2022, s. 6–12; Divá Bára aneb o jinakosti. *ČJL*, 71, 2020/2021, s. 59–66. V tomto čísle článek Mileniálové stárnou, jejich problémy nikoli na s. 179–186.

² Doporučuji pozornosti studentský sborník intermediálních analýz *„Já z hvězd svou moudrost nevyčet...“*, [online] dostupné z <<https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2112>>, jež Alice Jedličková spoluredigovala.

Popřejme sobě i Alici Jedličkové, aby ji neopouštěl zájem o vzdělávání a jeho výstupy, abychom se s jejími příspěvky i nadále setkávali na stránkách našeho časopisu a abychom v nich i nadále nacházeli kromě teorie i poetiku, kromě reflexe i nadšení. Její texty totiž poskytují záruku, že si před jejich napsáním autorka položila otázku: proč to píšu.

K šedesátinám Karla Komárka

Petr Nejedlý, ÚJČ AV ČR v Praze

nejedly@ujc.cas.cz

Před více než čtyřiceti léty jsem se začal podílet na přípravě Olympiády v českém jazyce. Někdy v roce 1981 u mne doma nečekaně zazvonil jeden ze soutěžících, šikovný středoškolaček z Přerova na Hané, který byl na krátké návštěvě Prahy. Zhruba od té doby se datuje naše přátelství. A 29. dubna letošního roku se tento někdejší soutěžící, dnes docent olomoucké univerzity PhDr. Karel Komárek, Ph.D., dožívá 60 let.

Čtenáři *Českého jazyka a literatury* znají jeho jméno z příspěvků, v nichž se nejčastěji věnoval dvěma tematickým okruhům, které ostatně charakterizují převážnou část jeho publikací.

První z těchto okruhů představují disciplíny zkoumající jazyk z diachronního hlediska. Komárek jako dlouholetý vysokoškolský učitel těchto předmětů, který postupně prošel olomouckou a brněnskou pedagogickou fakultou a od r. 2001 zakotvil na katedře bohemistiky olomoucké filozofické fakulty, citlivě vnímá uživatelskou distanci, jaká se vytváří mezi soudobou češtinou a jazykem dřívějších období. Nerozhoduje, zda jsou tato období vzdálena šest set let (srov. Jmenné tvary adjektiv ve staré češtině),¹ čtyři sta (Ke grafice dvou moravských rukopisných kronik ze 17. století) nebo třeba sto padesát. Komárek je přesvědčen, že úkolem bohemistů je tuto distanci překlenovat, aby zůstalo zachováno povědomí o tom, že máme před sebou stále jeden a týž jazyk, byť formálně rozrůzněný, aneb že – řečeno s jiným Karlem, s Karlem Čapkem – námi „protéká tisíciletá minulost“, neboť „děláme něco velkolepě starého a historického, když mluvíme česky“ (srov. Komárkovu studii z roku 2012 Generační rozdíly ve vnímání starších podob češtiny).

Podle Komárka je proto vhodné i ve škole věnovat starším vrstvám jazyka přiměřenou pozornost, protože ty pomáhají pochopit podobu a (do značné míry logickou) stavbu jazyka současného; svůj pohled na roli diachronie v jazykovědě a výuce češtiny vystihl názvem aktuálně vypsané přednášky *Současný jazyk jako výsledek historického vývoje*. V tomto časopise tento postoj také vyjádřil v příspěvcích jako K zaměření diachronie v jazykové výchově (*ČJL*, 48, 1997/1998, s. 33–35), *Historická mluvnice a budoucí češtináři* (*ČJL*, 51, 2000/2001, s. 56–59).

Tento úhel pohledu Karel Komárek promítá i do druhého tematického okruhu, jímž se často a rád zabývá, totiž do jazyka literárních děl. (Komárkovo tíhnutí k němu svým způsobem předznamenala už diplomová práce z roku 1986 *Jazyk a styl anekdoty*.)

Často si všímá textů zakotvených slohově i jazykově v literatuře 19. století či první poloviny 20. století. Klíčovým problémem pro něj je (ne)srozumitelnost těchto děl pro

¹ Bližší bibliografické údaje k připomínaným Komárkovým pracím lze vyhledat v bibliografické databázi na adrese <<https://bibliografie.ujc.cas.cz/search-form>>.

dnešního čtenáře;² tématu věnoval roku 2008 svou habilitační přednášku a také několik studií (Charakterizační funkce spisovného jazyka v uměleckých textech; K jazyku a poetice Foglarových próz; Slovosled v dopisech Karla Havlíčka a Vlastní jména v dopisech Karla Havlíčka; Knižní čeština jako cizí jazyk v hrách Osvobozeného divadla; Slovosled sylabotónického verše v češtině). I v tomto časopise uveřejnil na dané téma příspěvky *Čeština klasiků – jazyk cizí? Problém jazykové srozumitelnosti české literatury 19. století (ČJL, 61, 2010/2011, s. 213–217)* nebo *Proměny textu Jiráskových Starých pověstí českých (ČJL, 51, 2000/2001, s. 219–228)*;³ upozorňuje právě na to, jak se dnešní „nová“ čeština vzdaluje od jazyka (podle tradičního dělení rovněž „novočeského“) sledovaných děl, aniž bychom to ve výuce (od základní školy až po tu vysokou) zohledňovali.

Badatelskou i čtenářskou „slabost“ má Karel Komárek pro Jaroslava Durycha. Zúročil ji v monografii *Básnický jazyk Jaroslava Durycha* (v *ČJL* ji v ročníku 2012/2013 recenzovala A. Debická), v souboru studií *Čep, Durych a několik příbuzných* nebo ve výboru z Durychovy publicistiky *Polemiky a skandály*.

Celoživotní vnitřní zaujetí pro věci víry jej také přivedlo ke zkoumání jazyka biblického a církevního (Ještě ke kodifikaci náboženské terminologie; Proměny češtiny v církevním prostředí; K jazyku české bible ve 20. století aj.). K němu se nejednou přidružil zájem o onomastiku⁴ a výsledkem byla (už vedle rigorózní práce z r. 1988 *Znění osobních jmen v českých překladech bible*) např. monografie *Osobní jména v českých biblích* nebo některé dílčí studie na toto téma (Biblická osobní jména v morfologickém systému češtiny nebo s Miroslavem Vepřkem sepsaný příspěvek *Modlitba sv. Řehoře v církevněslovanském i staročeském překladu*).

Diachronní rozměr registrujeme i u dalšího předmětu Komárkova zájmu, jímž je dialektologie. Jednotlivá nářečí jsou výsledkem svébytného proudu dlouhého jazykového vývoje a jejich studium vyžaduje hluboké znalosti teritoriálních i chronologických vazeb a souvislostí. Karel Komárek proto s porozuměním sleduje i dialektologické bádání,⁵ srov. zprávu K tvarosloví běžně mluvené češtiny. Nad 4. dílem Českého jazykového atlasu (*ČJL, 54, 2003/20004, s. 101–104*) nebo recenzi knihy *Život ve slovech, slova v životě. Populárně o záchranném výzkumu lidové mluvy (ČJL, 69, 2018/2019, s. 256–258)*. Sám k tomuto bádání občas přispívá (viz *Názvosloví tradičních řemesel a jeho poměr ke spisovnosti nebo Jazyk volyňských Čechů z hlediska nářeční stratifikace*).

V *Českém jazyku a literatuře* Karel Komárek uveřejnil také příspěvky, jimiž připomněl jubilea svých blízkých učitelů (Prof. Ivanu Luttererovi k sedmdesátinám, *ČJL, 50, 1999/2000, s. 96–97*; Prof. Miroslav Komárek (1924–2013), *ČJL, 64, 2013/2014, s. 147–149*; Co všechno slovo znamená ... Nad sborníkem k jubileu prof. Marie Čechové, *ČJL, 58, 2007/2008, s. 203–208*).

U posledně jmenované, u Marie Čechové, je třeba uvést, že Komárkova spolupráce s ní byla mnohem dlouhodobější, než jaká obvykle bývá spolupráce studenta a učitelky. Karel Komárek se totiž do dějin Olympiády v českém jazyce nezapsal jen jako její úspěšný řešitel, ale později s Marií Čechovou, Karlem Olivou starším a ostatními členy ústřední

² Viz provokativní titulek referátu přednesený na ústecké konferenci roku 2010 *Je čeština klasiků 19. století už minulostí?*

³ Posledně jmenované dílo Komárek (s Jaroslavou Janáčkovou) vydal roku 2001 v České knižnici.

⁴ Karel Komárek je členem Onomastické komise AV ČR a redakční rady časopisu *Acta onomastica*.

⁵ K dialektologii má ostatně blízko i z jiné strany: v jeho bibliografii najdeme několik příspěvků, které napsal se svou manželkou, dialektoložkou Zinou Komárkovou.

komise této soutěže spolupracoval jako autor soutěžních úkolů a člen ústřední poroty. V *Českém jazyce a literatuře* rovněž uveřejnil několik zpráv o průběhu této soutěže.⁶

Nejen na této soutěži bylo vždy patrné, že K. Komárek nežije pouze vědeckopedagogickou činností: připomeňme především jeho muzikálnost. Tu si od mládí podnes rozvíjí ponejvíce jako pravidelný chrámový varhaník; z kuloárů vědeckých konferencí a právě z češtinářské olympiády jej však všichni znají jako kytaristu a zpěváka písní nikoli duchovních (odmyslíme-li si jeho náklonnost k černošským spirituálům). V těchto neformálních okamžicích většinou odkládá své občanské jméno a tituly a slýchá na důvěrné oslovení Anofeles, které si kdysi dávno vysloužil právě na táborech OČJ...

Popřejme závěrem jak Karlu Komárkovi, tak Anofelovi do dalších let především pevné zdraví a rodinnou pohodu v životě osobním a v životě bohemistickém řadu dalších nápadů, témat i badatelských projektů.⁷

Příspěvek vznikl s podporou programu dlouhodobého koncepčního rozvoje Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., RVO: 68378092.

Z literární galerie: Prozaik Karel Nový (1890–1980)

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Spisovatel Karel Nový, vlastním jménem Karel Novák, pocházel z Benešova. Na tamním gymnáziu byl spolužákem a přítelem Vladislava Vančury, studia však nedokončil. Po návratu z první světové války se živil jako novinář. Ve dvacátých a třicátých letech vystřídal jako redaktor několik časopisů (např. *Domov*, *Národní osvobození*), do roku 1940 pracoval v nakladatelství Družstevní práce. Program tohoto nakladatelství, otevřený avantgardním tendencím umění a levicově zaměřeným autorům, ho ovlivnil umělecky i lidsky – ve třicátých letech 20. století vznikají jeho sociální romány. Za německé okupace byl za ilegální činnost vězněn v koncentračním táboře. Po válce byl v redakci deníku *Práce* a v letech 1952–1956 pracoval jako šéfredaktor Státního nakladatelství dětské knihy Praha. V této funkci přivedl do nakladatelství přední české autory – literáty, výtvarníky, teoretiky. Byl předním reprezentantem dobové kulturní fronty. V roce 1960 byl vyznamenán titulem národní umělec.

Do literatury vstoupil lyrickými básnickými pokusy, ale brzy se profiloval jako prozaik – zaujal románem *Městečko Raňkov* (1927) a poté povídkami *Tuláci a jiní* (1928), tematicky i stylem odkazující k *Bosákům* M. Gorkého a evokující též Olbrachtovy povídky *O zlých samotářích*. První román *Městečko Raňkov* odkazuje k rodnému Benešovu (přepřacováno na mnohem rozsáhlejší *Plamen a vítr*, 1959), s výraznou revoluční tendencí. Už původní verze vyjadřuje autorovo pohrdání maloměstským stylem života, svíraným jak předsudky a normou přísně dodržovaných pravidel konvenční slušnosti ve společenských vztazích, tak chudým majetkovým zázemím úředníků a živnostníků, v jejich očích omlouvajícím mravní poklesky. Dospívající hrdina Petr Chlum má

⁶ *ČJL*, 52, 2001/2002, s. 105–111; *ČJL*, 53, 2002/2003, s. 53–61; *ČJL*, 54, 2003/2004, s. 111–118; *ČJL*, 55, 2004/2005, s. 109–118.

⁷ Náš časopis v příštím čísle přinese další Komárkův článek Spolupráce literární bohemistiky s lingvistikou.

autobiografické rysy, nejen ve svém vzdoru vůči dusné atmosféře městského prostředí, ale i svým sociálním zázemím – postava jeho otce pekaře byla inspirována skutečným otcem K. Nového, obdobně jako už dříve byl jeho otec předobrazem Vančurova pekaře Jana Marhoulu ve stejnojmenném románu. Postava Petra řadou rysů připomíná Šrámkova studenta Vilíka Roškota z *Měsíce nad řekou* a ke Šrámkovi se hlásí jménem i další Nového postava Jindra Roškot z románu *Na rozcestí* (1934), s efektem kontrastního srovnání, neboť změnilo se nejen prostředí, v němž se hrdina pohybuje (velkoměstské prostředí sociálně určené zproletarizovanou mládeží), ale i doba. V prvním románu je děj veden od let před první světovou válkou až po období před válkou druhou, román *Na rozcestí* zobrazuje dobu hospodářské krize, která bere lidem práci a zbídačuje je nejen materiálně, ale i morálně.

Obžaloba světa, jemuž vládnou místo humánních principů majetek a peníze, je hlavním tématem dalších Nového děl. Spojuje je také mládí protagonistů a bezvýchodnost jejich snahy o důstojnější život. Nového postavy jsou dělní, pracovití lidé, kterým do životní cesty až fatálně vstoupila bída. Sociální tematika Nového próz je uměleckou výpovědí o těžké době poznamenané bolestí obyčejného člověka, ale i odhodláním potíže překonávat (ale v obrazu velkoměsta se pohybují i lidé polosvěta, pasáci a prostitutky jako postavy rezignované, smířené s životem ze dne na den a z ruky do úst). Hodnotovým protikladem devastujícího sociálního tlaku je čistá milenecká láska jako smysluplná opora v přežití hmotné nouze, ale neschopná ji řešit. Baladické ladění próz v románové trilogii *Železný kruh* nebo románu *Chceme žít* z roku 1933 ukazuje tragickou stránku života lidí v jádru dobrých, lidsky čistých, vzdorujících nepřízni osudu. Na motivy románu *Chceme žít* zdramatizoval příběh sklářského dělníka Josefa a švadleny Magdaleny E. F. Burian a vytvořil velmi úspěšné představení pro své D34.

K. Nový téměř všechny své už vydané romány přepracoval ve snaze dovybavit jejich charakteru uvědomělou revolučností a publikoval je s jinými tituly – to nejen vneslo chaos do jeho bibliografie, ale především takové zásahy textům esteticky ublížily. Opačný případ představuje román *Peníze* (1931). Pro druhé vydání z roku 1940 autor zvolil výstižný titul *Peníze a krev*, neboť jeho hrdina mladý úředník Míka se pro peníze dopustil vraždy. Za hospodářské krize se vydal za snazším životem do Francie, ale zklamán se vrátil do Prahy, kde živil se bez zaměstnání, bez bytu a bez peněz. Z té trojice byly nejnázatelněji dostupné právě peníze – vyloupil pokladnu, a při útěku zabil svědka. Svým činem trpěl, daní špatnému svědomí se stala sebevražda (ale před tím bohužel i další vražda, v pominutí smyslů zastřelil i dívku, s níž trávil poslední chvíle života). Vhledem do zjištěných psychy protagonisty se vnitřními monology hrdiny prohloubila plastičnost narače a situací prožívaných jako trápení špatného svědomí. V kontextu Nového díla představuje tento text posun z tradiční realistické poetiky směrem k psychologickému žánru a ukazuje v dramatickém prožitku individua zápas lidské mravnosti s mravně pochybnými pravidly společnosti ovládané diktátem peněz. Psychologický aspekt sblížuje román s prózami V. Řezáče vzniklými v tomto období (např. *Černé světlo*, *Svědék*), tematicky nejbližší jsou *Peníze a krev* románu G. Včeličky *Kavárna na hlavní třídě*.

Autorův zájem o historickou látku lokalizovanou do jeho rodného kraje dokládají *Rytíři a lapkové* (1940), navazující tématem korespondenci s významnější a slavnější Vančurovou *Markétou Lazarovou* (také *Rytíře* Nový přepracoval a vydal pod názvem *Železo železem se ostří*, 1949), a dále i výbor z historických žánrů A. Jiráka pro mládež *Čechy hrdinské* (1951). Do literatury pro děti a mládež se K. Nový zapsal velmi výrazně i původní tvorbou. Novela *Básníková první láska* o vztahu J. V. Friče k Marii Panklové,

sestře B. Němcové, byla psána už v roce 1940 (ale vyšla až v šedesátých letech), za války vznikly také dvě knihy s přírodní tematikou.

Nového příběhy se zvířecími hrdiny jsou tím nejlepším, co česká literatura pro děti v tomto žánru má. Obě knihy spojuje inovace stylu, již se vymykají z dlouhé tradiční řady příběhů s postavami zvířat – spisovatel neuděluje dětem ani lekci ze zoologie, jeho zvířata neplní ani pohádkové či bajkové poslání, ani v antropomorfované podobě nezastupují postavy dětské. Se znalostí zvířecího chování (s nezbytnou mírou jeho personifikace) a životního prostředí svých hrdinů autor vypráví příběh rodiny ledňáčeků v povídce *Rybařiči na Modré zátocce* (1936) jako obdivovatel těchto ptáčků, citlivý pozorovatel jejich života, respektující krásu i nemilosrdnost přírodního dění; stejně i v novele *Potulný lovec* (1941) o mladém lišákovvi.

K jeho postavě se autor inspiroval v Karpatech (které ho okouzly při práci s V. Vančurou a I. Olbrachtem na filmu *Marijka nevěrnice*) a literární život mu dal v obrazu Benešovska. Právo šelmy a lovce hájí lišák nejen v lese jako svém přirozeném prostředí, ale i v lese spravovaném lidským hospodářem. O napětí mezi světem lidským a zvířecím autor vypovídá ve prospěch lišáka. Touto sympatií novela překračuje dobu svého vzniku, obsahuje signály zúročené v současném postmoderním postoji čtenářů, v civilizaci pod hrozbou ekologické katastrofy a obav o životy nejen zvířecí, ale i lidské.

Oba zvířecí příběhy jsou oslavou volnosti a svobodného života, za nějž je třeba v tvrdých přírodních podmínkách svádět neustálý zápas. V době protektorátu mělo takové vyznění významů symbolický smysl. Ke škodě věci opět *Potulného lovce* autor dotvořil pro poválečné vydání (1949) – životu lišáka dal aktuální společenský rámeček nacistické okupace a osvobození Rudou armádou. Od šedesátých let byla kniha vydávána v originální podobě prvního vydání.

Nového prózy vesměs nevynikají experimenty narace, nevybočují z tradice realistického vyprávění, jsou integrovány sociálním cítěním autorských subjektů a levicovým postojem autora. Představují výrazný vklad do realistické meziválečné a válečné literatury a řadí se k sociálním románům M. Majerové a J. Pujmanové. Dílo K. Nového jako celek, především jeho přepracované texty, provokuje k řešení otázky o vztahu umělecké osobnosti, dobových podmínek tvorby a společenského významu a smyslu uměleckého díla v běhu času.

O češtině očima Karla Olivy

Jana Šindlerová, FF UK v Praze

jana.sindlerova@ff.cuni.cz

KARÁSKOVÁ, Ivana. *O češtině s Karlem Olivou*. Praha: Triton, 2022.

V říjnu loňského roku vyšla v nakladatelství Triton publikace *O češtině s Karlem Olivou* – rozsáhlý rozhovor novinářky Ivany Karáskové s možná veřejně nejznámějším současným českým jazykovědcem a popularizátorem češtiny, bývalým ředitelem Ústavu pro jazyk český AV ČR. V předmluvě autorka uvádí, že jejím cílem bylo vytvořit popularizační knížku o zajímavých jazykových jevech pro milovníky češtiny, z drobné poznámky v textu lze soudit, že cílí i na čtenářskou obec z řad učitelů českého jazyka. Co tedy mohou učitelé a učitelky češtiny od této knihy očekávat?

Knihla je rozdělena do šesti tematických oddílů. První z nich nabízí historickou perspektivu pohledu na češtinu, zejména otázky vývoje pravopisné normy, výslovnosti, morfologie i celkové podoby českého jazyka vůbec. V druhém oddíle se rozmlouvá o slovní zásobě – začleňování neologismů a přejímek do slovní zásoby, expresivních pojmenováních a vulgarismech či specifické moderní terminologii či frazeologii. Třetí oddíl komentuje oblíbenou otázku spisovné a nespisovné češtiny v komunikaci. Na něj navazuje oddíl čtvrtý, tematizující otázky pravopisu, jeho kodifikace a náročnosti osvojování. Pátá kapitola hodnotí rétorické a stylistické dovednosti Čechů. Poslední, šestá kapitola celou knihu uzavírá úvahami o vztahu češtiny k ostatním jazykům.

Publikaci *O češtině s Karlem Olivou* lze číst (nejméně) dvěma způsoby. Při tom prvním čteme „o češtině“. Jde o popularizační, široce edukativní text pokrývající svou šíří velkou část středoškolského obsahu vyučovacího předmětu český jazyk. Na jednoduchých a přitažlivých praktických příkladech se srozumitelnou formou ilustrují mnohdy abstraktní a nezátživné učebnicové koncepty. Zároveň Karel Oliva nenásilně přispívá k demaskování některých ve školním prostředí zakořeněných (mylných) představ, ať už jde o odborné miskoncepty, nebo postoje a hodnoty. A tak se čtenář např. dozvídá, že Jana Husa nelze spojovat s termínem *nabodeničko* a že ani jeho autorství prvního spisu o diakritice není nesporné, že slovo *čistonosoplena* se nikdy neobjevilo jako vážně míněný návrh na obohacení slovní zásoby nebo kolik slov ve skutečnosti zhruba tvoří aktivní zásobu rodilého mluvčího. Ale nejen to. Kromě opravování běžných věcných omylů se v textu objevují zásadní stavební koncepty jazykové výchovy, jež bývají ve výuce nezaslouženě upozaděny ve prospěch pravopisných pravidel. Např. že mluvená forma jazyka je primární, zatímco psaná až sekundární, že logika a srozumitelnost obsahu je stejně důležitá jako jeho forma, že hlavním posláním jazykovědců a jazykovědkyň není nařizovat, ale jazyk a jeho vývoj s úctou sledovat, k čemu nám (ne)jsou dobré jazykové zákony a že čeština, jakkoli emocionální postoj k ní chováme, není v kontextu ostatních jazyků nijak zvlášť hezčí, libozvučnější či bohatší, zkrátka že jazyky, ač mají různé vlastnosti, jsou si v podstatě rovny.

Kromě zásluh o demytizaci některých zažitých konceptů je také z hlediska učitele cenné, že Oliva do rozhovoru okrajově přináší i témata, o nichž se běžně v učebnicích nedočteme, ale která patří k velice zajímavým, inspirativním a mezi žáky oblíbeným, jako je

např. bilingvismus (včetně obecnějších otázek osvojování jazyka v dětském věku) nebo problematika jazykových technologií (korektory, překladače aj.).

Při druhém způsobu čtení čteme „s Karlem Olivou“. Z tohoto pohledu se setkáváme s vyhraněným subjektivním a autoritativním pohledem na jazyk. Knihu je tak možno číst i jako emocionální zpověď bohemisty jedné určité generace. Jde o generaci, která již nevidí efektivní cestu kultivace jazyka v tvrdé preskripci a zdůrazňuje, že za vývoj jazyka jsou v první řadě zodpovědní mluvčí sami, na druhé straně ale stále nahlíží na jazykovou kulturu (a zejména kodifikaci) jako prostředek odlišení „správného“ a „špatného“, „vysokého“ a „nízkého“, „hodnotného“ a „bezceenného“. Karel Oliva má k češtině (a zejména té „pěkné“ a „správné“) silný emocionální vztah (v knize to několikrát sám říká) a jeho podprahovým vzkazem pro čtenáře je, že nekultivovanost formy je pro posluchače relevantním důvodem odmítnout obsah, nebo dokonce osobnost mluvčího. Vychází přitom z tradičního pojetí spisovné češtiny jako útvaru prestižního, náležejícího vysokému stylu komunikátů, čímž se nepřímo vymezuje proti některým moderním přístupům akcentujícím čistě funkční pojetí jazykových variet a směřujícím ke snaze vymýtít z komunikačních norem odsuzování a hanění pravopisných chyb a prohrěšků proti spisovné normě jako nežádoucí projev nerespektu v komunikaci.

Stejně razantně obhajuje důslednou spisovnost komunikace ve škole jako nutnou podmínku úspěšného vzdělávání. Na učitele klade bezpodmínečný nárok představovat konzistentní jazykový vzor a vyžadovat spisovnost i v oficiálních žákovských komunikátech (ústní zkoušení, prezentace apod.). Nebere přitom v úvahu všudypřítomnou potřebu pedagogické praxe hledat křehkou rovnováhu mezi důslednou kultivací žákovského projevu a zachováním prostředí pro žáky bezpečného a vstřícného.

Karel Oliva nám v knize předkládá svůj pohled na češtinu a jazykovou kulturu. Pozorný čtenář však v jeho textu zachytí drobné náznaky vnitřních konfliktů v názorech a postojích, jež vedou k významovému napětí mezi různými na první pohled protichůdnými myšlenkami. U hodnocení některých slov (*mít* ve významu *údajně*) zaujímá Oliva konzervativní postoj a upozorňuje na negativní důsledky stírání významů (např. vznik homonymie a ztrátu jemných významových nuancí), u jiných mu to nevádí (*mně* a *mě*, *díky* ve významu *kvůli*). V jednom okamžiku označuje obrozenské přesvědčení, že jazyk lidu je pokleslý, za naduté, ale na jiné stránce se podobným způsobem sám vyjadřuje o nespisovné češtině dnešních lidí s omezeným přístupem ke vzdělání. Na jedné straně hovoří o limitacích preskriptivismu, ale mnohdy na jiných místech vyjadřuje pevně osobní přesvědčení, že by se něco opravdu mělo/nemělo psát/říkat. Zkrátka jsme při čtení průběžně svědky intelektuálního zápasu Olivy-odborníka a Olivy-milovnicka krásné češtiny. Oliva-milovník krásné češtiny tento souboj na stránkách knihy vyhrává, možná i díky tomu je kniha v současné době v podstatě bestsellerem a sbírá pochvalné recenze na internetu. Čtenář by se však tímto emočním zápallem neměl nechat strhnout, a to zvláště na místech, kde se autor od odborného faktického obsahu odchyluje ke spekulacím (motivace k pravopisné reformě r. 1993), nebo dokonce pomluvám (poměry na PedF UK).

Autorka rozhovoru v předmluvě předesílá, že Karel Oliva je znám i svými kontroverzními postoji, a není tedy divu, že na ně dochází i v tomto rozhovoru. V některých ohledech zkrátka Oliva stín své generace překročit nedokáže. V souladu se svými sloupky, jazykovými koutky či mediálními rozhovory vyznává silně negativní postoj k snahám jakkoli uměle regulovat jazykové chování mluvčích v případě, kdy jde o vyjádřené přání některé ze společenských menšin – ať už jde o společensky citlivé nakládání s pojmenováváním zdravotního hendikepu (*nevidomý* vs. *slepec*, *neslyšící* vs. *hluchý*),

společensky citlivé nakládání s pojmenováním jiných etnik (*cikán* vs. *Rom*) nebo genderově podmíněný jazyk (používání zájmen u nebinárních osob nebo i jen prosté přechylování ženských příjmení). Všechny tyto příklady považuje za potenciálně necitlivé zásahy do autonomie jazyka, mluví dokonce o „nesmyslných požadavcích“, což dokládá lingvistickými argumenty. Při oprávněné kritice některých extrémních a zavádějících názorů však nezřídka odmítá i skutečně nově vznikající komunikační potřeby společnosti. Postoje členů dotčených komunit, kteří takové přání vyjadřují, nepřímo bagatelizuje nebo rovnou zpochybňuje, a naznačuje dokonce postranní úmysly jejich motivací (např. vlastní ekonomický prospěch).

Kniha *O češtině* s Karlem Olivou bezesporu osloví čtenáře, kteří mají stejně jako zpo-
vidaný jazykovědec silný emocionální vztah k češtině, chtějí sdílet přesvědčení, že je velice důležité ovládat kultivovanou formu mluvy, a domnívají se, že přirozené cesty jazyka by mohly ve výsledku vést k úpadku. Nadchne také ty, kteří se rádi dozvídají nej-
různější zajímavosti o jazykových jevech, např. o jednotlivých českých slovech, frazém-
ech, přejímkách apod. – takových zajímavostí jsou zde desítky, možná až stovky. Jejich přehledka je působivá a mnohdy jsou laickým čtenářům poprvé dostatečně vysvětleny a uvedeny do kontextu.

Problematicky však tuto knihu mohou vnímat učitelé, kteří chápou respekt ke komu-
nikačnímu partnerovi v širších souvislostech. Kromě kultivace vyjadřování ve smyslu spisovnosti, významové přesnosti či dodržování pravopisných norem totiž dnes vedeme žáky i k tomu, aby se vyjadřovali empaticky, s ohledem na individuální komunikační potřeby partnera, např. aby používali preferovanou formu příjmení, preferovanou zájme-
na nebo se nepovyšovali nad komunikačního partnera na základě dosaženého vzdělání nebo úrovně jazyka či pravopisu. Některé pasáže knihy jsou však s takovým postojem v rozporu.

Publikovaným rozhovorem nám Karel Oliva dává všanc svůj osobitý pohled na češtinu v historickém i společenském kontextu a tak je také potřeba k tomuto textu přistupovat. Ať už ale zaujímáme ve své vlastní praxi jakékoli postoje k jazyku, jedna stěžejní myš-
lenka z knihy by neměla uniknout naší pozornosti. A to, že „je potřeba jazyk kultivovat, šířit osvětu, vzdělávat [...]. Ale je potřeba dělat to citlivě, a především – je to přece jen trochu vedlejší věc.“ Tou hlavní věcí, a na tom se myslím s Karlem Olivou shodne-
me všichni, je předávat úžas nad mnohotvárnou jazykovou materií a jejími nesčetnými funkcemi.

Monografie o literárních polemikách na přelomu 19. a 20. století

Jiří Poláček, PdF MU v Brně

polacek@ped.muni.cz

MERHAUT, Luboš. *Cesty polemiky. Význam a proměny žánru polemiky v české literatuře na přelomu 19. a 20. století*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2021.

Literární historik, lexikograf a editor Luboš Merhaut (*1961), působící v Ústavu české literatury a komparatistiky FF UK, se dlouhodobě zabývá českou literaturou z přelomu 19. a 20. století. Vedle řady studií v časopisech, sbornících a různých kolektivních publikacích napsal monografii *Cesty stylizace* (1994), na niž volně navázal obdobně nazvanou monografií *Cesty polemiky*, jejíž kapitoly už namnoze publikoval samostatně.

V jejím prologu definuje polemiku jako žánr založený na polaritě dialogu a nerozumění. Vidí v ní fenomén přispívající k rozvoji literatury a dalších druhů umění, proto zkoumání jejích podob v uvedeném období pokládá za prostředek jeho hlubšího poznání. V první kapitole rozvíjí charakteristiku polemiky jako synkretického žánru, který působí „prostřednictvím textů různorodého založení“ a úzce souvisí s literární kritikou, přičemž existuje „na pomezí diskurzivních praktik, oborů a společenských kontextů“ (s. 15).

V další kapitole se věnuje diskusím o národní literatuře, literární historii a kritice z let 1886–1888, jejichž aktéry byli mimo jiné Jakub Arbes, Vilém Mrštík, H. G. Schauer, J. S. Machar či Jan Herben. Tématem následující kapitoly jsou polemická střetnutí, která se v letech 1886–1895 týkala revolty mladé generace (často se psalo o „literární revoluci“), realismu, naturalismu, symbolismu a Šaldova syntetismu. Autor sem začleňuje také polemiky, jejichž objektem byl Jaroslav Vrchlický jako „symbol rozhraní dvou etap“ (s. 57), a reakce na Macharovu stať o Vítězslavu Hálkovi, otištěnou roku 1894 v *Nášich době*.

Časový záběr další kapitoly je užší, neboť v ní jde pouze o roky 1892 a 1893, v nichž probíhaly polemiky soustředěné na odkaz Jana Nerudy, který byl v katolickém měsíčníku *Vlast'* Janem Hromádkou označen za „zuřivce proti náboženství katolickému“ (s. 72). Toto označení spolu s podobnými charakteristikami autora *Zpěvů pátečních* vzbudilo negativní odezvu v řadách českých spisovatelů (viz jejich reakce v *Národních listech* 29. ledna 1893) a na stránkách dobových časopisů. Merhaut tyto střety náležitě interpretuje jako manifestaci dobového vztahu katolické církve a české společnosti.

V následující části své monografie se zaměřuje na problematiku českého symbolismu, chápaného jako směr polemicky zacílený na tvorbu starší generace, současně však implikující snahu o syntézu nové literatury (důležitou roli zde sehrála Šaldova studie *Syntetismus v novém umění*, publikovaná v *Literárních listech* na přelomu let 1891 a 1892). Zmiňuje tu hlavní tvůrce symbolismu a vedle F. X. Šaldy nechává zaznít i hlas Arnošta Procházky. Analýza negativního vztahu těchto kritiků tvoří jádro další kapitoly, reflektující léta 1893–1925. Merhaut v ní rekapituluje jejich četné ostré polemiky z devadesátých let, jež pokračovaly i ve 20. století; Šalda svou averzi k Procházce promítl i do jeho nekrologu otištěného roku 1925 ve *Varu*. V této kapitole samozřejmě vystupují i jiní účastníci dobových polemik.

Merhaut se poté vrací ještě k sporům o Vítězslava Hála z let 1894–1895, podníceným zmíněnou statí J. S. Machara, který v ní výše postavil Jana Nerudu. Kromě výseče z této

vrstevnaté polemické výměny kapitola obsahuje cenné informace o mnoha tehdejších periodikách včetně humoristických časopisů. Jistý návrat a zároveň informačně bohatý dodatek představuje další kapitola, jež osvětluje prohlášení Česká moderna, zveřejněné roku 1895 v měsíčníku Rozhledy (Merhaut právem odmítá zavedené sousloví Manifest české moderny). Děje se tak s využitím korespondence T. G. Masaryka a J. S. Machara z let 1894–1896, místy i dopisů jiných osobností.

Svět literatury poněkud přesahuje následující kapitola věnovaná takzvané hilsneriádě. Dne 29. března 1899 byla u Polné na Jihlavsku zavražděna devatenáctiletá Anežka Hružová. Z vraždy, chápané jako vražda rituální, byl obviněn židovský mladík Leopold Hilsner, který byl v září téhož roku odsouzen k trestu smrti (později mu byl trest změněn na doživotí). Tehdy do této záležitosti vstoupil T. G. Masaryk, jenž dvěma brožurami a veřejnými vystoupeními Hilsnerovu vinu odmítal, za což čelil soudním postihům a nenávislné kampani. Merhaut jeho účast v aféře pojímá jako vyhraněnou podobu polemiky, jejíž součástí je důraz na fakta a nadčasový apel na zdravý rozum, myšlení a lidskost.

V další kapitole, soustředěné jen na polemiky z roku 1900, dokresluje charakteristiku generace devadesátých let. Činí tak analýzou polemických vystoupení Arnošta Procházky, F. X. Šaldy, Jiřího Karáska ze Lvovic, S. K. Neumanna nebo Arna Nováka, která se týkala soudobé literatury či třeba časopisu Lumír. Jiného rázu je následující kapitola, jež reflektuje polemiky z let 1905–1910 zaměřené na osobnost a tvorbu Karla Hynka Máchy. Merhaut dále evokuje s nástinem širšího kontextu a se zaměřením na léta 1909–1914 takzvanou aféru anonymních listů, které dostávali někteří čeští spisovatelé a kritikové: Antonín Sova, J. S. Machar, F. X. Šalda, F. V. Krejčí nebo Růžena Svobodová. Probíhala mnohá polemická střetnutí a pátrání po pisatelích (nejčastěji byl podezírán Jirí Karásek ze Lvovic), ale otázka autorství zůstala nevyřešena.

V poslední kapitole autor přibližuje polemiky z let 1912–1913, jejichž předmětem byly dobové výstavy, nové knihy a *Almanach na rok 1914* (zde mohla být zmíněna jeho reedice z roku 2014 a následná kolektivní monografie z roku 2016), probíhaly však i četné osobní spory. V jednotlivých kapitolách figurují vedle zmíněných osobností ještě další spisovatelé a kritikové (Jaroslav Vrchlický, Viktor Dyk, Jirí Mahen, Rudolf Medek, Karel Čapek, Jindřich Vodák či Miloš Marten), a to často opakovaně. Za blok kapitol Merhaut zařadil přehled devadesáti polemik z let 1886–1914, vybavený stručnými charakteristikami a bibliografickými údaji, obsáhlý soupis pramenů a použité literatury, ediční poznámku, rejstřík jmen a dvojí resumé.

Je nasnadě, že monografie *Cesty polemiky*, ilustrovaná reprodukcemi fotografií a různých kreseb, představuje impozantní dílo, které z osobité perspektivy prohlubuje poznání české literatury a literárního života daného období. Potvrzuje někdejší významnou společenskou roli literatury (H. G. Schauer v Literárních listech roku 1891 prohlásil, že je „mohutným činitelem“, jenž „četnými rameny zasahuje do veškerých oborů životních“) a literárních časopisů. Prostřednictvím hojných citátů z časopiseckých článků a korespondence též dotváří portréty mnoha známých osobností a objasňuje peripetie jejich vzájemných vztahů.

Mezery, otřesy a smysl v literárním díle

Ondřej Hník, PF UJEP v Ústí nad Labem

andrecito1@seznam.cz

TLUSTÝ, Jan. *Příliš hlučná prázdnota*. Praha: Host a ÚJČ, 2022.

V Teoretické knihovně Hosta a Ústavu pro českou literaturu AV ČR vyšla v červenci roku 2022 pozoruhodná kniha Jana Tlustého (bohemisty působícího na Masarykově univerzitě v Brně a Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem) s aluzivním titulem *Příliš hlučná prázdnota*. Pod touto metaforickou prázdnotou se skrývá to, co autor uvádí v podtitulu: mezery, otřesy a smysl v literárním díle. Titul této odborné publikace je velmi trefný: Bez mezer a otřesů by smysl žádného (nejen literárního) díla nebyl naplněn, dílo by ztratilo vše, co k jeho charakteristikám patří, stalo by se, pokud by to vůbec bylo možné, možná doslovným, možná mnohomluvným a drmolícím, zcela jistě ale nezajímavým, *de facto* non-uměleckým textem nelákajícím čtenáře.

Pokud je mi známo, dosud žádný český ani slovenský literární teoretik nevydal monografii zaměřenou čistě na problematiku nedořečenosti v literárním díle a nevyšla ani podobně zaměřená zahraniční monografie v českém nebo slovenském překladu. Za publikaci přinejmenším tematicky blízkou Tlustého *Příliš hlučné prázdnotě* považují snad jen slovenskou kolektivní monografii Zoltána Rédeyho a kolektivu *Modely deficitních svetov v literatúre* (Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2012). V jejím případě se ale nejedná o souvislý teoretický výklad k fenoménu nedořečenosti, jak je tomu právě v případě *Příliš hlučné prázdnoty*, ale o interpretace vybraných literárních děl zaměřené více či méně také na problematiku deficitních světů. Navíc jde o pohledy více odborníků odvozené z interpretace textů, jednotlivé náhledy na problematiku tedy ne vždy zapadají do jedné koncizní představy o deficitních světech.

Český čtenář se tak s nedořečeností literárního díla setkával především parciálně v dílčích pasážích sekundární literárněteoretické literatury, v kapitolách s různou terminologií o mezerách fikčního světa (nedořečenost, neúplnost fikčního světa, neúplnost textového referenčního světa, prázdna místa, nevyřčené atp.), nebo jen velmi stručně z různých teorií literatury. Teoretickou reflexi nedořečenosti literárního díla si tak čtenář skládal především z odborných (nebo esejistických) knih Umberta Eca, Lubomíra Doležela, Romana Ingardena, Wolfganga Isera, Shlomith Rimmon-Kenanové, Ruth Ronenové, Marie-Laure Ryanové, Jiřího Kotena, Tomáše Kubička a dalších, zejména naratologických publikací. Pojem mezer ovšem, i podle autora monografie, fungoval v různých konceptech různě, někdy dokonce i nesouměřitelně. Tato nesouměřitelnost byla potom příčinou řady odborných nedorozumění a sporů (viz např. s. 18 recenzované knihy). Tyto spory v zásadě autor překonává výkladem v první části knihy, ve kterém se snaží postihnout dobový způsob přemýšlení o mezerách fikčního světa.

Jedinečnost monografie spatřuji také v mezioborové dimenzi jejího textu, která se nejvíce manifestuje v druhé části publikace (v kapitolách 6 až 10). Za touto mezioborovostí a vlastně také víceoborovostí stojí poznatky kognitivní vědy druhé generace, které autor do monografie přináší. O nedořečenosti už podle autora nelze uvažovat ve starém paradigmatu vědomé, propoziční úrovně, ale je již potřeba přijmout paradigma nové, zohledňující rovinu čtenářových nevědomých tělesných reakcí, „které se propojují s kognitivně vyššími úrovněmi“ (s. 18–19 recenzované knihy). Toto nové paradigma je možno

pojmenovat jako paradigma vtěleného čtení. Zakládá se na tezi, že čtenář není a nečte jen rozumem, tedy myslí, ale také je a čte svým tělem. Pro tuto skutečnost se v kognitivních vědách druhé generace etabloval termín vtělené kognice (lze ho vykládat tak, že kognitivní procesy mají vtělenou povahu), ale postupně i další související termíny, např. vtělená mysl atp. S vtělenou kognicí a vtěleným čtením tak přichází na scénu i tzv. vtělený čtenář a vtělená účast čtenáře. Tyto termíny sice autor monografie sám nevytvořil, ale přenáší je do kontextu svého výkladu.

Je třeba zdůraznit, že nové paradigma a jeho východiska přehodnocují nejen řadu existujících a zavedených pojmů literární vědy (fikční svět, imerze, mezery, stínový příběh, tzv. do očí bijící mezery), ale vlastně i řadu jejích klíčových kategorií a východisek, např. sémiotické východisko interpretace literárního díla, podle autora monografie alespoň v jeho tradičním, strukturalistickém pojetí. Osobně se domnívám, že postupné etablování nových klíčových kategorií jako tělesnost čtení, vtělený čtenář, vtělená účast čtenáře, ale i další související, např. fikcionalizace čtenářova virtuálního těla, v literární vědě významně její hranice nejen posunou, ale také je otevřou směrem k dalším, na první pohled třeba i vzdáleným oborům. V tomto ohledu nepovažuji monografii jen za novátorskou a mezioborovou, ale také za odvážnou.

Přes komplexnost výkladu vyžadujícího si množství exkurzů (do fenomenologie, recepční estetiky, naratologie, teorie fikčních světů, psychologie, analytické filozofie, a dokonce i neurověd) se autorovi povedlo předložit text velmi čtivý, nebojím se v souladu s metaforičností jeho titulu říci až napínavý.

Monografii s příznačně hrabalovským titulem vřele doporučuji nejen literárním vědcům, ale také zainteresovaným (především středoškolským) učitelům a studentům učitelství. Nepochybuji, že zalíbení v ní najdou i lingvisté. Podle mého názoru si monografie Jana Tlustého (již pro pasáže skvěle syntetizující dosavadní poznatky řešeného fenoménu v oboru, nové poznatky včetně formulování potřeby nového paradigmatu, mezioborovost, a při tom všem maximální čtivost) zasluhuje překlad do angličtiny či jiného světového jazyka.

NOVINKA



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

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

→ více na www.ucebnice.fraus.cz

UKÁZKA



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

From the contents

Leaving the Idea of Easy and Effortless Teaching and Learning Czech – Is the Revision of FEP Enough for Increasing the Level of Knowledge? <i>Marie Čechová</i>	157
Get to Know Your Metre... On Using Online Application fo Automatic Analysis of Metre <i>Robert Kolár</i>	162
Etymological interpretations of surnames at school <i>Žaneta Dvořáková</i>	168
Interpretative Maps: Concept, Design and Use <i>Kateřina Zajičková – Ondřej Vojtišek</i>	173
Millenials grow old, their problems do not. On Marek Šindelka's Fiction <i>Alice Jedličková</i>	179
False main clauses? <i>Robert Adam</i>	187

Objevte výhody hybridních učebnic čítanek!

NOVINKA

HYBRID

doložka MŠMT

V čem se hybridní učebnice liší od ostatních?

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



A jak to funguje?

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

Bonusy zdarma

Při nákupu 15 a více hybridních učebnic daného ročníku zdarma:

1 učebnice + roční školní multilicenci Flexibooks učebnice



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

