**OSTRAVSKÁ UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY S DIDAKTIKOU
A
KABINET LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ,
JAZYKOVÉ A LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

# SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2017

ROČNÍK 7, ČÍSLO 1

*Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*

**Ročník 7/ číslo 1**

**ISSN 1805-1464**

**Vydavatel**

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Mlýnská 5

Ostrava, 701 03

**Předsedkyně redakční rady**

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

**Výkonná redaktorka**

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

**Redakční rada**

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolické univerzity v Ružomberku, Slovensko)

prof. Mag. Hana Sodeyfi (Institut für Slawistik der Universität Wien, Vídeň, Rakousko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

**Časopis vychází jednou ročně.**

**Studie procházejí recenzním řízením formou dvou nezávislých recenzních posudků.**

**OBSAH**

---

**Studie**

Gabriela Lefenda
*VNÍMÁNÍ KONKRÉTNÍCH VARIANTNÍCH TVARŮ V ČEŠTINĚ U ŠKOLNÍ MLÁDEŽE* 3

Marcela Hrdličková
*DÍVČÍ HRDINKA VČERA A DNES* 21

**Články**

Petra Bubeníčková
*NONSENSOVÁ POHÁDKA JAKO UMĚLECKÝ TEXT V UČIVU LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE* 35

Dávid Dziak
*MODIFIKÁCIE DOBRA A ZLA V ČESKEJ LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ* 42

Olga Kubeczková
*ŽIVOT S VEČERNÍČKEM. K JUBILEU MARIE KŠAJTOVÉ* 50

**Recenze**

Ivana Gejgušová
*ZTRÁTY A NÁLEZY V LITERÁRNÍ TVORBĚ PRO DĚTSKÉ ČTENÁŘE* 53

Olga Kubeczková
*NEZNÁMÁ TVÁŘ ONDŘEJE SEKORY* 55

Kateřina Bezecná
*ZA TAJEMNÝMI PŘÍBĚHY PAVLA ČECHA* 57

**Připomenutí životního jubilea**

Pavlína Kuldanová
*O ŠKOLNÍ ČEŠTINĚ aneb PROFESORKA JANA SVOBODOVÁ JUBILUJÍCÍ* 58

# VNÍMÁNÍ KONKRÉTNÍCH VARIANTNÍCH TVARŮ V ČEŠTINĚ U ŠKOLNÍ MLÁDEŽE

Gabriela LEFENDA

**Abstrakt:**

Autorka v příspěvku navazuje na výsledky dotazníkové sondy, kterou realizovala v dubnu 2016 mezi učiteli základních škol a kontrolní skupinou novinářů v rámci Moravskoslezského kraje. V aktuální sondě zkoumá, zda a do jaké míry se zjištěné postoje normových autorit odrážejí v tom, jak děti hodnotí konkrétní tvaroslovné a lexikální jevy. Dává do souvislostí zjištěné aktuální postoje učitelů k výuce českého jazyka a jejich možný vliv na úroveň morfologické kompetence žáků.

**Klíčová slova:**

obecná čeština, spisovná čeština, variační sociolingvistika, školní výuka češtiny

## 1. Výchozí situace pro dotazníkové šetření

Problematika, kterou předkládáme, vyvstává z aktuální jazykové situace, jež je symbolická neustávajícími diskusemi odborníků, ale také poučené veřejnosti o úrovni a stavu spisovné variety českého jazyka. Počet kritických hlasů, vyslovujících se k pronikání prostředků obecné češtiny (jako nejrozšířenějšího interdialektu) do prostředí, kde dříve neměly místo, roste. Předmětem odborných diskusí se stává nejen míra tolerance uživatelů jazyka k jevům, které – ač nekodifikovány – jsou vnímány jako náležité už i v prestižních komunikačních situacích. Jazyk se aktualizuje daleko rychleji než dříve a do povědomí mluvčích se prostřednictvím nových informačních technologií dostávají různorodé obsahy nesoucí nekodifikované nebo nové výrazy a prvky, které společnost přestává vnímat jako rušivé či nenáležité. Mobilní technologie umožňují přenášet do psaných projevů situační podmínky běžné v projevech mluvených a dříve jasná hranice výběru mezi spisovnými a nespisovnými prostředky se tak rozvolňuje. Co dříve bylo označeno jako příznakové, se proměňuje ve zcela nepříznakové nebo neutrální, a vzniká tak nová skupina jazykových prostředků označovaných odborníky různými názvy – souhrnně je však možné je pojmenovat jako „kandidáti na pospisovnění“.

Odborníci hovoří v této souvislosti o možnostech a rámci budoucí nové kodifikace, uvažují nad tím, jak přikročit k případné změně při nutnosti zachování její stability, která je společensky vyžadována. Jazykové společenství, i každý uživatel jazyka změny v jazyce zaznamenává, úměrně tomu na ně reaguje a zaujímá k nim stanovisko. Buď se s jeho proměnami ztotožní (a příliš mu nevadí), nebo je odmítne a vnímá je jako nežádoucí a rušivé. Úměrně tomu se ke jmenovaným změnám staví i spisovný jazyk jako systém. J. Dolník (a později i J. Svobodová) o tomto procesu mluví jako o přístupu k aktualizaci spisovného jazyka.[1] Podle míry, jakou do svého systému spisovný jazyk „vpustí“ nespisovné prvky, lze charakterizovat 4 typy přístupů k jeho aktualizaci. První typ se aktualizacím v jazyce nijak nebrání – J. Dolník jej nazval univerzalistickým (J. Svobodová jej pojmenovala liberálním). Druhý typ přístupu – intencionální (u J. Svobodové nazván noremně aktualizovaný) přejímá z ustáleného souboru jazykových prostředků (úzu) jen prostředky prestižní. Třetí typ –

[1] Aktualizace je podle J. Dolníka stav, kdy se spisovný jazyk musí vyrovnat s vlivem a rychlým průnikem prostředků, ustálených v řečové praxi (srov. J. Dolník, 2010, s. 21). J. Svobodová při charakteristice současné vývojové fáze spisovného jazyka používá termín „rozostření spisovného kódu“ (srov. J. Svobodová, 2013, s. 88).

integrační (u Svobodové označen jako konzervativně aktualizovaný) usměrňuje jazykovou praxi na užší spisovný úzus a pronikání nespisovných prostředků do spisovné variety minimalizuje tak, aby se jazyková praxe pouze usměrnila, ale zásadně neproměnila. Posledním typem Dolníkova dělení je rezistentní přístup k aktualizaci jazyka (u Svobodové pojmenován konzervativním) – tento je orientován na zachování daného stavu (srov. Dolník, 2010, s. 21; Svobodová, 2013, s. 88).

Je zřejmé, že v českém prostředí přístup k aktualizaci mateřštiny kolísá mezi oběma zmiňovanými krajními typy. Liberální pojetí aktualizace spisovného jazyka je zřejmé například v médiích, která jsou podrobena kritice z důvodu oslabování oficiálnosti, autoritativnosti a formálnosti – hovoří se o jejich konverzacionalizaci (srov. Čmejrková, Hoffmanová, 2011, s. 282). Do mediálních sdělení pronikají prostředky nespisovné, hlavně obecněčeské, místy (zvláště v pořadech typu „reality show“) lze živelně vidět zcela jasný odklon od spisovnosti a prosazování obecné češtiny či vulgarit)[2]. Podle některých odborných názorů dokonce spisovná čeština už některým tématům jako „přirozený“ způsob komunikace nestačí, a proto je v televizi nahrazena obecnou češtinou (srov. Bermel, 2010, s. 19). Oproti tomu konzervativně aktualizovaný přístup k proměnám českého jazyka, a to překvapivě také u budoucí generace učitelů, jsme prokázali výsledky následující dotazníkové sondy.

## 2. Dotazníkové šetření mezi učiteli, novináři a budoucími učiteli českého jazyka

Společenský požadavek českých mluvčích na existenci spisovné variety, ale také požadavku na stabilní kodifikaci jazyka jako jistoty (nejen pro školní vyučování) již dříve prokázala celá řada výzkumů.[3] Míru konzervativnosti tohoto přístupu k jazykovým aktualizacím jsme ve třech segmentech ověřovali i my. Nejprve jej prokázala naše dotazníková sonda z dubna 2016, realizovaná mezi 44 učiteli a 8 novináři z Moravskoslezského kraje.[4] Pro srovnání jsme totožné dotazníky předložili v září 2017 i budoucím učitelům – skupině studentů posledního ročníku Ostravské univerzity s aprobací český jazyk. Odpovědělo nám 17 studentů ve věku od 23 do 26 let, pocházejících ze Zlínského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

Učitelů, novinářů a budoucích pedagogů, kteří již mají (nebo budou mít) přímý vliv na prosazování stávající jazykové normy, jsme se ptali nejen na to, zda je čas záměrně upřednostňovat ve školní výuce varianty slov nebo tvarů, které jsou častější v běžném hovoru, před variantami, které jsou plně spisovné. Respondenti se měli přímo vyjádřit i k otázce, zda je čas na novou kodifikaci češtiny ve prospěch obecněčeských podob (právě tato otázka, byť byla položena do jisté míry manipulativně, vzbudila u všech skupin tázaných největší ohlas a diskuzi). Výsledky potvrdily, že učitelé, novináři i budoucí učitelé změny ve vývoji jazyka reflektují a se zájmem je komentují, mají ale často velmi vyhraněný (většinou záporný) postoj

[2] Pořad „Ano, šéfe“ z 9. 3. 2010 obdržel divácké výtky přímo za nadmíru vulgarismů v projevu moderátora. I když se TV Prima snažila zmírnit některé části jeho projevu překrytím vulgarit zvukovým signálem, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání stanovila, že stanice odvysíláním dílu porušila předpisy (zdroj: http://www.tyden.cz/rubriky/media/televize/sprosty-pohlreich-se-musi-pred-desatou-mirnit-tvrdi-radni_165647.html, posl. revize 11. 10. 2016).

[3] Nověji např. průzkum týmu katedry českého jazyka s didaktikou Ostravské univerzity, publikovaný v knize *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci* v r. 2011.

[4] Učitele a novináře jsme zvolili jako skupinu pro dotazování na základě teorie „modelu sociálního silového pole spisovné variety“ německého lingvisty U. Amonna. Podle něj se na utváření podoby spisovného jazyka podílejí 4 normotvorné instance: kodexy, modeloví mluvčí/pisatelé, jazykoví experti a normové autority. Posledně jmenovaní jsou např. učitelé a korektoři v médiích, od nichž se očekává, že prosazují stávající normu jazyka. Podrobněji viz Dovalil, 2006, s. 63.

k tomu, jakým způsobem spisovnou češtinu aktualizovat.[5] Psanost a plnou spisovnost stále hodnotí velmi vysoko. Proklamují své povědomí o nezvratnosti vývoje spisovného jazyka, ale inklinují k tradici a monovariantnosti. Učitelé i studenti vědí, že škola je jedinou institucí, která má možnost a „pravomoc" spisovnost požadovat a poté i hodnotit. Společným jmenovatelem proti případné změně kodifikace ve prospěch obecněčeských ekvivalentů u obou skupin tázaných však byla především obava o uchránění pravidel, obava z nastalého zmatku. V argumentaci pro zachování současné kodifikace se nejčastěji objevila hesla jako *„podpora, bezpečí, jistota"* v normě, kterou v současnosti máme. Diskuse k této otázce byla ve všech skupinách tázaných místy i „trucovitá", když vyslovovali svou nechuť po přizpůsobení se obecněčeské většině a chtěli na oplátku jazykově zrovnoprávnit regionální ortoepické zvláštnosti (v podobě přízvuku na penultimě, nedodržování kvantity samohlásek, nespisovné asimilaci znělosti nebo neortoepické výslovnosti). Výsledky tohoto okruhu diskuse pro nás byly do jisté míry překvapivé – od studentů jsme totiž očekávali vyšší míru tolerantního přístupu k jazykovým aktualizacím. I mezi zkušenými učiteli se totiž vyskytly (byť v malé míře) odpovědi, které možné změny kodifikace připouštěly. Přestože jsou studenti v rámci vysokoškolského studia opakovaně poučeni o funkčním užívání variet jazyka, jejich reakce na naše dotazy svědčily spíše o přetrvávající převaze školského chápání rámce spisovnosti a „pěstování" ideálu vyjadřování, který získali na základní a střední škole – od podoby běžné komunikace však zcela odlišného.

V profesní praxi se učitelé i novináři pokládají za garanty osvojení spisovné češtiny a podle našich zjištění jednotně vyžadují existenci jistoty v tom, čím se při tvorbě veřejných komunikátů nebo při výuce řídit. Skupina studentů pak deklarovala, že hlubší znalost o českém jazyce pokládá dokonce za svou „konkurenční" výhodu, které hodlá využít nejen v profesní, ale i v soukromé sféře. Nadějně se jeví jejich očekávání, že právě znalosti o funkčnosti komunikace budou kromě gramatiky zcela zásadním poznatkem, který žákům předají ve výuce českého jazyka.

Do jisté míry paradoxním bylo ovšem přiznání některých učitelů u dotazu, zda oni sami při výuce mluví spisovně a zda se považují za mluvní vzory. Řada z nich totiž odpověděla, že při výkladu spisovný jazyk často neužívají, ale i přesto se považují za mluvní vzory (ti, kteří se za ně ve výzkumu nepovažovali, dokonce poněkud alibisticky tvrdili, že prvním mluvním vzorem by měla být televize nebo kolegové na 1. stupni ZŠ).[6] Připomeňme, že pro školskou komunikaci, odehrávající se na spisovném základě, ale diferencovanou podle komunikačních podmínek a záměru, se vyslovil například i J. Kraus. Odklon od spisovné normy připouští zejména v případech, kdy rozhovor mezi žákem a učitelem nabývá soukromějšího rázu (srov. Kraus 1997, s. 45). Dotazníková sonda rovněž prokázala pozitivní fakta: učitelé mají chuť se zapojit do odborné diskuse (například o možných návrzích změn kodifikace spisovného jazyka). Zjistili jsme také jejich ochotu k postgraduálnímu vzdělávání. Naši respondenti (učitelé a novináři) by rádi aktualizovali své znalosti, přičemž nejhojněji tento zájem vyjádřili učitelé 1. stupně a oboroví češtináři[7] (dotaz na další vzdělávání se setkal jen s vlažným

[5] Tento fakt je determinován specifickou jazykovou situací v Moravskoslezském kraji, kde neexistuje sjednocující nespisovný interdialekt, jakým je v Čechách obecná čeština. Zatímco v Čechách se obecná čeština prosazuje už i v situacích dosud vyhrazených spisovnému jazyku, na Moravě a ve Slezsku je spisovná čeština pro lidi kódem, kterým mluví, pokud jejich komunikace není důvěrného rázu a užití spisovného jazyka by zde bylo nepatřičné (srov. Davidová, 1997, s. 140–141).

[6] Potvrdilo se, co nověji poznamenala S. Čmejrková, že prokázání toho, jakou varietu jazyka učitelé při výuce používají, je složité a je ovlivněno jejich teritoriální příslušností, generačními a individuálními aspekty (srov. Čmejrková, Hoffmannová, 2011, s. 438).

[7] Zde je nutno zmínit, že postgraduální vzdělávání učitelů českého jazyka je oblastí v našem školském systému značně podceněnou. Připomeňme snahu M. Čechové, která za ideální stav pokládá celoživotní vzdělávání

zájmem u studentů, což přikládáme načasování dotazníkové sondy do období před státní závěrečnou zkouškou – tedy období co do množství učení značně exponovanému).

Zda se ve školní výuce odrážejí konzervativní postoje učitelů a jak mezi stylově odlišnými variantami (morfologickými a lexikálními) ve spisovném jazyce volí sami žáci, jsme zjišťovali v následujícím výzkumu.

## 3. Vnímání konkrétních variantních tvarů v češtině u školní mládeže – popis výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo ověřit, jaký je aktuální stav morfologické kompetence[8] žáků ve věku 12–15 let[9] v 6.–9. třídách základních škol.[10] První polovina výzkumu proběhla v červenci 2016 na základních školách ve městech a obcích s rozšířenou působností nad 6000 obyvatel v rámci Moravskoslezského kraje, druhou část dotazníkového šetření jsme realizovali v červnu 2017 v pěti základních školách v obcích do 3000 obyvatel[11] na Opavsku a Krnovsku[12]. Naším cílem bylo zjistit, zda se preference městských a venkovských žáků budou v některých parametrech podstatně či mírně lišit, zda v případě venkovských dětí hraje roli předpoklad, že určité sociální faktory (jako např. blízkost zemědělských aktivit nebo různost řečového společenství – jako je například soužití s prarodiči užívajícími regionální dialekty nebo jejich pozůstatky) mohou ovlivnit preference ve volbě stylově odlišných variant v prestižní situaci. Získaná data měla prokázat, jestli se u dětí odráží diglosie typická pro Moravskoslezský kraj (kde spisovná čeština plní funkci prestižního jazykového útvaru a místo obecné češtiny zde zaujímají lokální nářečí), zdali žáci umí v prestižním projevu rozlišit příznakovou variantu od nepříznakové a stylistickou vhodnost jejich užití.

271 žákům ve městě a 263 žákům na venkově jsme předložili dotazník sestávající z vybraných 11 morfologických a 4 lexikálních variant slov. Respondenti je měli oznámkovat na běžné školské škále od jedničky (vůbec mi nevadí) do pětky (tuto podobu slova odmítám), pro nerozhodné jsme přidali i možnost „nevím“. Žákům byly varianty představeny v krátkém větném kontextu s instrukcí, že mají hodnotit, jak by se jim konkrétní možnosti zamlouvaly, pokud by byly vyřčeny v prestižní situaci televizního zpravodajství. V případě morfologických variant jsme volili slova, která podle frekvence v korpusových zdrojích[13]

---

učitelů. Také F. Daneš byl zastáncem systematického vzdělávání učitelů – i nečeštinářů (srov. Daneš, 2009, s. 145).

[8] Termín jsme převzali od E. Hájkové, která píše o nutnosti prověření aktuálního stavu užívání mateřštiny u školní mládeže (srov. Hájková, 2012, s. 39).

[9] Dotazovali jsme žáky 6.–9. tříd ZŠ, v 9. třídách dotazník vyplnilo i 16 šestnáctiletých žáků.

[10] Tuto konkrétní věkovou skupinu jsme vybrali s ohledem na její specifikaci dle sociolingvisty W. Labova, který vymezil psychologické zákonitosti, na jejichž základě si dítě uvědomuje sociální význam řeči a úměrně tomu hodnotí prestižní formy komunikace. Labov hovoří o tomto věku jako o třetím stadiu sociální percepce, kdy si dítě začíná uvědomovat sociální význam svého vernakulárního způsobu řeči (který užívá mezi svými vrstevníky) a v jeho projevu dochází k zřetelnému pohybu k vyššímu hodnocení prestižnějších komunikačních forem (srov. Šebesta, Lehečková a kol., 2016, s. 28).

[11] Podle vymezení Českého statistického úřadu jsou venkovským prostorem všechny obce s velikostí do 2 000 obyvatel a dále obce s velikostí do 3 000 obyvatel, které mají hustotu zalidnění menší než 150 obyvatel/km$^2$ (zdroj: https://www.czso.cz/documents/10180/20535732/80136109a1.pdf/e049c3c4-360a-47f0-8484-e2182e94fe33?version=1.0, posl. revize 28. 7. 2016).

[12] Toto území patřící pod slezskou nářeční skupinu je zahrnuto pod nářeční skupinu českého typu – slezskomoravská nářečí (zdroj: Nový encyklopedický slovník češtiny, https://www.czechency.org/slovnik/SLEZSK%C3%81%20N%C3%81%C5%98E%C4%8CN%C3%8D%20SKUPINA#nářečí slezskomoravská, slezskomoravská nářečí , posl. revize 8. 9. 2017).

[13] Pro kvantitativní prověření slov a tvarů bylo použito celkem tří typů vyhledávání pomocí různých vyhledávačů: *SyD, KonText* a *Google.cz.*

nejprogresivněji postupují ve změně preference koncovek při skloňování a jsou popsány v novějších publikacích jako disproporční s různou mírou variability v různých regionech.[14] Jde například o podoby Gsg. neživotných maskulin na pravidelné -*u*, kde se prosazuje vedle koncovky -*a*, dále varianty plurálu substantiv, kdy jedna z koncovek má příznak hovorovosti a častěji se takto objevuje například ve veřejnoprávním zpravodajství (Npl. *lidi* vedle plně spisovného *lidé*). Vybírali jsme také varianty zeměpisných proprií vzoru „hrad“, u nichž se v rámci spisovné normy uplatňuje v genitivu koncovka -*u* i koncovka -*a*. V lexiku jsme cílili na slova, jež zaznamenávají posun na ose od hovorovosti k neutrálnosti a v nespisovné podobě je můžeme často zaznamenat ve veřejných mediálních prezentacích. Zkoumali jsme tedy postoje ke konkrétním projevům jazykové variability, které J. Chromý označil za klíčové pro vysvětlování toho, jak mluvčí užívají jednotlivé varianty (srov. Chromý, 2014, s. 1–12).

Jako zdroje jsme v případě morfologických jevů využili *Slovník spisovné češtiny* (dále **SSČ**), *Slovník spisovného jazyka českého* (dále **SSJČ**), *Stručnou mluvnici českou* (B. Havránek a A. Jedlička; dále **SMČ**), kterou v r. 1997 zařadilo MŠMT do seznamu učebnic pro ZŠ, *Základní mluvnici českého jazyka* (Styblík, Čechová, Hauser, Hošnová; dále **ZMČ**), MŠMT rovněž zařazenou do seznamu učebnic pro základní školy. Novější publikace zastupuje příručka určená profesionálním uživatelům češtiny *Čeština – řeč a jazyk* (M. Čechová a kol., 2011; dále **ČŘaJ**) a *Mluvnice současné češtiny* (V. Cvrček a kol., r. 2010; dále **MSČ1**), opírající svá doporučení o údaje z jazykového korpusu.

## 4. Tvaroslovné varianty

### 4.1. *Turisti* x *turisté, lidi* x *lidé* – pro Npl.

Tento typ dvojího možného spisovného zakončení Npl. jsme vybrali s ohledem na aktuální situaci v médiích a také vzhledem k faktu, že právě hovorové podoby substantiv tohoto typu jsou nejblíže neutrální vrstvě jazyka, a tedy do ní mohou nejsnáze proniknout (a být již uživateli pokládané za nepřekážející náhradu spisovné varianty). Naši volbu opodstatňuje i skutečnost, že na záměrné prosazování hovorově spisovné koncovky -*i* moderátory si stěžují i diváci zpravodajství veřejnoprávní televize, kde je očekávána plná spisovnost a rétorická vytříbenost. Řada dospělých uživatelů češtiny má navíc ze školních let jako jedinou „správnou“ pro prestižní situace zafixovánu koncovku -*é*, přitom z médií slýchá druhou variantu. Často ani nevědí, že i ta je kodifikována jako spisovná, a proto se ptají, zda se změnila pravidla, což bohužel při vyplňování dotazníků poznamenávaly i některé z námi tázaných dětí. [15]

**SSČ** popisuje plurálovou koncovku -*é* u obou substantiv jako plně spisovnou, koncovku -*i* označuje jako hovorovou pouze u substantiva *turista*, u pl. *lidé* koncovku -*i* neuvádí. **SSJČ** u substantiva *turista* v Npl. registruje pouze plně spisovnou koncovku -*é*, u substantiva *člověk* rovněž doporučuje pro Npl. pouze plně spisovnou koncovku -*é*. Ve **SMČ** se nám dostane poučení, že koncovka Npl. u vzoru tvrdého -*é* je zpravidla užívanou pro jména s příponami -*ita* ,-*ista*, -*asta* a koncovka -*i* nese u těchto jmen zpravidla hovorové zabarvení. U možnosti *lidé* v příručce najdeme pro Npl. pouze koncovku -*é*. O něco podrobnější je **ZMČ** – u slov podle vzoru „předseda“ radí koncovku -*é* brát jako primární, koncovku -*i* jako hovorovou. U substantiva *lidé* se pak dočteme, že pro Npl. je vhodná pouze koncovka -*é*. **ČŘaJ** objasňuje, že u jmen zakončených na -*ista* v Npl. je koncovka -*é* používaná v knižním jazyce,

[14] Například N. Bermel v r. 2010 popsal frekvenci a hodnocení variant Gsg. neživotných maskulin a zjišťoval, zda je tato frekvence v souladu s tím, jak je vnímají rodilí mluvčí (srov. Bermel, 2010, s. 51).
[15] Zdroj: http://www.ontola.com/cs/di/co-je-spravne-lidi-nebo-lide, posl. revize 12. 10. 2016.

koncovku *-i* označuje jako hovorovou, dříve pokládanou u těchto jmen za pejorativní s dovětkem, že tento charakter může mít i dnes (s příklady *idealisti, husiti, táboriti*). **MSČ1** řadí Npl. slova *turista* s dubletní koncovkou *-é, -i* ke skupině apelativ majících v Npl. zpravidla koncovkové *-é* („zpravidla" je na škále autora hodnota 90–99 %). Npl. slova *lidé* dokládá autor pomocí korpusových dat v hovorově příznakové podobě *lidi* jako četnější v beletrii a zřídka užívaný v publicistice. V psané češtině pak 90 % hovoří pro koncovku *-é*, 10 % preferuje zakončení na *-i*. V mluvené češtině se podle publikace využívá zpravidla hovorově příznakového ekvivalentu *lidi* (s. 190).

Všech 534 tázaných žáků dalo jednoznačně lepší známku plně spisovným variantám *turisté* a *lidé*. Možnost *turisté* získala ve městě průměrnou známku 1,5, na venkově byl výsledek ještě mírně lepší – 1,4. Hovorová koncovka substantiva *-i* dostala v tomto případě ve městě i v menších obcích horší dvojku (2,3). Dvojice *lidé* x *lidi* pak vykázala největší rozptyl v hodnocení a také byla hodnocena dětmi nejpřísněji. Zatímco plně spisovný tvar dostal v obou segmentech známku 1,2, hovorově příznakovému daly děti trojku (3,1 a 3,2). Právě u známkování těchto dvojic zaznělo u některých dětí podivení pramenící z neznalosti rozvrstvení spisovného jazyka. „Hovorové" si ztotožňují s pojmem „nespisovné" ve smyslu „*co je hovorové, to přece spisovné není*".

### 4.2. *Sýru* x *sýra* – pro Gsg.

Dvojice slov nás zaujala zejména proto, že její preference vzhledem k věku respondentů vyhodnotil už jednou se zajímavým výsledkem dotazníkový průzkum Čeština 2015[16]. Tehdy se prokázalo, že čím jsou respondenti starší, tím lépe hodnotí starší variantu slova zakončenou na *-a*. Chtěli jsme ověřit, zda i naše mládež bude preferovat mladší koncovku *-u*. Toto pořadí koncovek doporučuje pro Gsg. maskulina *sýr* i **SSČ**. Preferuje koncovku *-a*, **SSJČ** nabízí v tomto případě jen koncovku *-a*. Pokud otevřeme mluvnice, dozvíme se, že **SMČ** v Gsg. u vzoru „hrad" dokládá pro spisovný jazyk jako základní koncovkou *-u* (s. 62), přičemž koncovku *-a* mají jen některá obecná jména (př. *bez chleba*). V **ZMČ** se dočteme, že naprostá většina substantiv vzoru hrad má v Gsg. koncovku *-u*, ale některá *-u* i *-a*. **MSČ1** se opírá o korpusová data a píše: *„naprostá většina jmen má koncovku -u, omezený počet substantiv má koncovku -a, některá mají dubletu -u/-a."* Substantivum *sýr* je pak uvedeno jako jméno, které má koncovku *-u* jen „někdy" (tj. v případech 10 až 35 % podle škály autora). Příručka pro profesionální uživatele češtiny **ČŘaJ** zakončení substantiva *sýr* v Gsg. specifikuje tak, že u některých jmen jsou koncovky dvojí (s. 196). Příklad užití možnosti *sýra* i *sýru* je explicitně vyjmenován.

Naše mládež potvrdila výsledky výše jmenovaného průzkumu Čeština 2015, i když obměny koncovek Gsg. žáci neoznámkovali s tak velkým rozdílem na stupňové škále – starší tvar končící na *-a* dostal průměrnou známku 2,2 (2,3 na venkově), možnost s *-u* měla jen o něco horší hodnocení 2,0 (a 1,8 na venkově), což by mohlo dokazovat, že obě podoby užití slova v Gsg. jsou pro školní děti ještě stále vyhovující. Nevelký rozptyl ve známkách může svědčit o tom, že obě verze Gsg. žáci okolo sebe slýchávají v podobném poměru, jak vykazuje korpus **SyD**. Zde v údajích o psaném jazyku převažuje koncovka *-a* 86,0 %, v mluveném jazyce údaje dokladují zakončení *-u* v 69,2 % případů.[17] Podoba Gsg. substantiva

---

[16] Průzkum proběhl mezi školní mládeží ve věku 12–16 let v Moravskoslezském kraji, analogicky pak i mezi dospělými v celé republice v září a říjnu 2015. Podle tehdejších korpusových zdrojů **SyD** v psaných textech měla převahu starší koncovka *sýra* oproti *sýru v* poměru 86,1 % : 13,9 %, v mluvené řeči zvítězila podoba *sýru* 69,2 % oproti *sýra* 30,1 %. Dospělí dávali starší variantě lepší průměrnou známku než podobě mladší. Čím se věk více blížil 25 letům, tím lepší známku dostávala varianta *sýru*, přičemž rozptyl u možnosti *sýra* byl u dospělých nad 41 let a školní mládeže až 0,88 (srov. Svobodová, 2015, s. 10).

[17] Údaje ze srpna 2017.

*sýr* tedy podle našich zjištění vykazuje příznivou tendenci postupu pro koncovku *-u* (pokud vezmeme v potaz fakt, že na Moravě a ve Slezsku je v odborných zdrojích stále jako frekventovanější uváděna koncovka *-a*).

### 4.3. *Šumperk* – pro Gsg., *Kojetín, Příbor* – pro Lsg.

Tato zeměpisná jména jsme zvolili s ohledem na velmi nejednoznačná doporučení k jejich skloňování v příručkách a brali jsme v úvahu i fakt, že pro některá z nich korpus nevykazuje pro mluvený jazyk žádné údaje. Pokud jde o slovníky, **SSČ** radí užívat koncovky pro Gsg. u zeměpisných jmen *Šumperk* v pořadí *-a, -u*. Ve **SSJČ** žádné z těchto vlastních jmen nenajdeme. Co se mluvnic týká, **SMČ** píše, že v Gsg. u vzoru „hrad" je ve spisovném jazyce základní koncovkou *-u*, přičemž koncovku *-a* mají jen některá obecná jména. Koncovku *-a* pak **SMČ** předkládá jako závaznou pro mnohá jména místní (*Šumperk* není přímo uveden). V Lsg. je podle této mluvnice ve spisovném jazyce základní koncovkou pro vlastní jména místní *-u*. V případě vlastních jmen příručka doporučuje *-a* u vlastních jmen místních. **ZMČ** explicitně nedoporučuje, jak skloňovat zeměpisná jména tohoto typu, pro Gsg. vzoru „hrad" radí jako první užít koncovku *-u*, jako druhou koncovku *-a*, pro Lsg. jmenuje zakončení v pořadí *-ě, -u*. Na korpus odkazující příručka **MSČ1** charakterizuje *Šumperk* jako proprium patřící k vzoru „list", které má v Gsg. dubletní koncovku v pořadí *-a, -u*. Autor doplňuje, že koncovku *-a* v Gsg. mají vždy nebo zpravidla názvy měst a obcí zakončené na *-ov* a řada dalších. U názvů českých a moravských míst záleží podle výkladu i na místním úzu a jeho rozšíření (s. 201). Pro Lsg. proprií *Příbor* a *Kojetín* nabízí publikace dvojí koncovku *-u, -ě*, přičemž koncovka *-u* je jmenována jako základní (s. 202). Pro distribuci koncovek platí pravidlo, že koncovku *-ě, -e* mají mnohá frekventovaná substantiva běžné slovní zásoby, včetně názvů obcí. **ČŘaJ** doporučuje pro skloňování maskulin neživotných vzoru „hrad" dvojí koncovku *-u, -a* s tím, že u některých jmen jsou podoby dvojí. Podobná situace je popsána i pro Lsg., přičemž zakončení *-u* a *-ě*/*e* jsou charakterizována jako stylově rovnocenná (s. 196).

Známkování koncovek u jména *Šumperk* bylo nejednotné a rozdíl v něm nebyl velký – Gsg. *Šumperka* dostal průměrnou známku 2,2 (na venkově 2,8), Gsg. *Šumperku* 1,8 (1,7 na venkově). V **SyD** přitom tato dvojice vykazuje větší rozdíl. V psaném jazyce podle korpusu používá 67,8 % uživatelů Gsg. *Šumperku*, v mluveném preferují Gsg. *Šumperka* 56,3 % (tato možnost přitom u našich žáků dostala horší známku). Hodnocení varianty *Kojetín* vykázalo větší rozptyl. Lsg. (*o*) *Kojetíně* dostal známku 1,6 (1,4 na venkově), kdežto ekvivalent (*o*) *Kojetínu* se dětem tolik nezamlouval – získal v průměru trojku (2,8 ve městě a 3,0 na venkově). Korpus **SyD** si s daty k tomuto jménu neporadil. Dokládá pouze data pro psaný jazyk, kde je upřednostněna možnost Lsg. (*o*) *Kojetíně* – v 97,7 %. Pro údaje v mluveném jazyce ohlásil „nedostatečná data". Průměrné známky dvojice (*v*) *Příboru* x (*v*) *Příboře* byly skoro stejné 2,2 : 2,3 ve městě a 2,1 : 2,4 na venkově. Tak jako podoba Lsg. (*v*) *Příboru* dostala u žáků nepatrně lepší známku, tak ji pro psaný jazyk dokladuje i **SyD** – obě možnosti pro Lsg. vykazují podobné zastoupení: (*v*) *Příboru* 51,3 %, (*v*) *Příboře* 48,7 %. Korpus ale, stejně jako v předešlém případě, nevykazuje žádná data pro mluvený jazyk. To podporuje názor části odborné lingvistické obce, že korpusová data mají při hodnocení jazykových jevů pouze informativní charakter, protože skutečná míra užívání variant je dokladovatelná pouze aktuálními průzkumy mezi uživateli jazyka – jak se o tom zmiňuje i J. Kraus, který připomíná, že korpus je závislý na tom, co se do něj vloží, a varuje před jeho omezeními a přeceňováním úzu: „[…] *korpusem nemohu nikde argumentovat. To, co říkám v hospodě, to, co říkám za katedrou, doma, na úřadě a podobně, se nedá sčítat*."[18]

### 4.4. *Balkon, případ, zápas, kabát* – pro Lsg.

[18] CHROMÝ, J., LEHEČKOVÁ, E. *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Akropolis, 2009, s. 164.

Uvedená slova jsme vybrali s ohledem na fakt, že v Lsg. maskulin a neuter existuje široká skupina slov kolísajících mezi koncovkami *-e* a *-u*, a podle některých lingvistů je jejich distribuce kromě jiných faktorů do určité míry ovlivněna také bydlištěm a rodištěm uživatele (srov. Bermel, 1993, s. 192).

Pro ověření údajů jsme kromě uvedených zdrojů zvolili Internetovou jazykovou poradnu ÚJČ AV ČR jako moderní a vyhledávanou elektronickou pomůcku uživatelů jazyka. Dozvěděli jsme se, že část mužských neživotných substantiv, která se skloňují podle tvrdého vzoru „hrad" (podvzoru „les"), má v Lsg. koncovku *-u*, část má původní koncovku *-ě(e)*, u některých pak lze užít koncovky obě, tedy *-u/-ě(e)*. Slovník **SSJČ** sice u řady slov Lsg. obě koncovky dokladuje, ale píše se zde, že u mnoha maskulin se dnes podoba s *-ě(e)* neužívá (např. jedině *na jasanu, o jasmínu, o infinitivu*). U některých slov ale stejný slovník připouští dvojí možné zakončení, a to vedle *-u* též *-ě(e)*, např. *ve džbánu* i *džbáně*; u všech je častější (podle Českého národního korpusu, dále **ČNK**) podoba s koncovkou *-u. Ve výkladovém* **SSČ** podobu Lsg. nenajdeme. Pokud se podíváme do mluvnic, pak dle **SMČ** v Lsg. je ve spisovném jazyce základní koncovkou *-u*. **ZMČ** popisuje, že některá jména vzoru „hrad" mají v Lsg. jen *-e* (*v lese*), některá jen *-u* (*v dubnu*), některá *-u* i *-e* (*v domu* i *v domě*), a to bez specifikace, podle čeho koncovku upřednostnit. Nejasné pravidlo pro užití koncovek se dočteme v nové **MSČ1,** kdy pro jejich distribuci v Lsg. platí, že koncovku *-ě, -e* mají mnohá frekventovaná substantiva běžné slovní zásoby, přičemž apelativa *balkon* a *kabát* mají v Lsg. *-u* někdy (10–35 %), *zápas* pak má koncovku *-u* zřídka (1–10 %), *případ* má koncovku *-u* často (65–90 %). Bermelovu teorii o ovlivnění volby koncovek místem bydliště však zohledňuje jen **ČŘaJ,** kde jsou koncovky *-u* a *-ě(e)* popsány jako stylově rovnocenné, přičemž *-e* má často příznak regionální (moravský).

U dětí z Moravskoslezského kraje získaly variantní koncovky tyto známky (v pořadí město : venkov): Lsg.(*na*) *balkonu* 2,6 : 2,3; (*na*) *balkoně* 1,4 : 1,7; (*v*) *případu* 2,9 : 3,1; (*v*) *případě* 1,3 : 1,4; (*v*) *zápasu* 2,8 : 2,8; (*v*) *zápase* 1,3 : 1,4; (*v*) *kabátu* 2,0 : 2,1; (*v*) *kabátě* 1,7 : 1,8. Přestože v **ČNK** podle internetové příručky je koncovka *-u* častější a podle **SMČ** je *-u* základní koncovkou, známkování dětí tuto jednoznačnost neprokázalo. Varianta s *-u* získala ve všech případech horší známku. Tyto výsledky dávají za pravdu **MSČ1**, odvolávající se na korpusová data (výjimkou je výsledek známkování apelativa *případ*, které má podle údajů v publikaci koncovku *-u* často, tj. v 65–90 %, dětem se však tolik nezamlouvala). Plně se potvrdila teze **ČŘaJ** o regionálním příznaku koncovky *-e, -ě,* kterou ve všech případech děti při známkování preferovaly.

### 4.5. *Beskydy* – pro Lsg.

Předmětem zájmu byla kolísající koncovka v Lsg. uvedeného pomnožného zeměpisného jména už před více než 70 lety, kdy měl jeho skloňování za problematické autor s iniciálami J. K. v sekci „Drobnosti" ve vydání Naší řeči z roku 1943. Píše zde, že *: „* [...] *při skloňování tohoto jména vznikávají rozpaky. Jungmann zná Beskyd, gen. Beskydu, tedy tvar rodu mužského, kdežto tvar „Beskyda" uvádí s otazníkem. Pravidla českého pravopisu od počátku až do r. 1940 udávala u tohoto jména rod ženský (3. p. Beskydám, atd.). Teprve vydání z r. 1941 připouští vedle tvarů ženských také tvary mužské, takže dnes se jméno Beskydy skloňuje, kromě 7. pádu, podle vzoru žena a hrad (7. pád zní jen Beskydami).*"[19] Naše výsledky jsme také chtěli porovnat s daty, zjištěnými v sondě Čeština 2015, kde se ženská koncovka *-ách* setkala u mládeže s výrazným odmítnutím a známkou 3,85, kdežto koncovka mužská *-ech* byla mládeží vítána známkou 1,17 (srov. Svobodová, 2015, s. 10).

[19] (Srov. NŘ, 1943, roč. 27, č. 6, s. 143–144), dostupné online na: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3775, posl. revize 11. 10. 2016.

Otevřeme-li slovníky, najdeme v **SSČ** u hesla *Beskydy* koncovky Lsg. v pořadí ženská *-ách*, mužská *-ech*. Oproti tomu **SSJČ** má u hesla *Beskydy* uvedeny koncovky v opačném pořadí. Na jazykový cit uživatele se spoléhá **SMČ,** která toto proprium nepopisuje explicitně. U oddílu o skloňování pomnožných jmen místních zakončených na *-y* předepisuje skloňování podle vzoru „hrad“. Na výběr uživateli dává i **ZMČ** – jméno *Beskydy* dokládá jako substantivum rodu ženského i mužského v Lsg. koncovkami v pořadí *-ách* i *-ech*. **MSČ1** toto pomnožné proprium zařazuje jako frekventované, patřící k mužskému vzoru „list“, přičemž koncovka Lpl. *-ách* se vyskytuje zřídka (s. 205). *Beskydy* jsou uvedeny i u ženského vzoru „žena“ s koncovkou *-ách* v Lsg. **ČŘaJ** explicitně skloňování tohoto jména nezmiňuje.

Výsledky hodnocení této dvojice nás překvapily s ohledem na míru, s jakou žáci odmítali ženskou variantu koncovky. Proti zazněly nejčastěji argumenty jako *„je to divné“* nebo *„neříká se to tak“*, v jednom případě bylo uvedeno poučenější *„to zní tak staře jakoby“*. Nabídli jsme žákům dvě plně spisovné verze jednoho propria. Přesto jedna z nich – Lsg. (*po*) *Beskydách* – dostala výrazně horší známku 3,2 (město) a 3,1 (venkov) a druhá – (*po*) *Beskydech* – výrazně lepší známku 1,2 a 1,4. To, že ženská koncovka jména dostala skoro o dva stupně horší hodnocení než podoba slova s koncovkou mužskou, by mohlo potvrzovat tezi, že děti dokážou v některých případech svůj postoj zaujmout jednoznačněji a hodnocení vyslovují pouze na základě toho, zda jim některý z jevů vadí nebo nevadí, přičemž se nechají vést jazykovým citem. Plně spisovný jev však v tomto případě už vnímají jako nenáležitý a nepokládají jej za přinejmenším rovnocenný druhé nabízené variantě. Dá se předpokládat, že jim překáží, protože u něj (vzhledem k připojeným komentářům) vnímají „stylový nános“. Lépe známkovaná podoba slova převažuje nad 90 % v mluveném i v psaném korpusu i podle **SyD,** v psaném korpusu se užití blíží podle údajů ke 100 % registrovaných případů.[20]

## 5. Lexikální jednotky

Doporučení k preferencím v užívání lexikálních jednotek jsme sledovali s ohledem na objasnění L. Uhlířové, a sice že i nejnovější vydání **SSČ** nebo *Pravidel českého pravopisu* z roku 1993 už přestávají platit jako závazný předpis a fungují jako obecné doporučení, které se odvolává na úzus v textech pro veřejnost (srov. Uhlířová, 2002, s. 445). Doporučení, jak užívat lexikální jednotky, jsme tedy hledali v Internetové jazykové příručce (dále **IJP**), která však není pokládána za kodifikační zdroj a má charakter deskriptivní (a neuvádí stylové příznaky slov). Hledali jsme také zastoupení v **ČNK**, jehož součástí je specializovaný korpus **SyD**, který srovnává varianty téhož slova. Naším zdrojem byly i vykazované počty užití variant v nejznámějších zpravodajských serverech **Novinky.cz** a **iDNES.cz**, protože v psaných mediálních textech se denně setkáváme s využitím nespisovných jevů, které jsou v běžné komunikaci frekventované a konkurují tak plně spisovným variantám, čímž dokladují rozkolísanost jazykové normy.

### 5.1. *Špitál* x *nemocnice*

V elektronické **IJP** nenajdeme u lexému *špitál* žádný příznak, podle **SSČ** je hovorový a zastaralý, podobně jako v **SSJČ**, který k tomu přidává ještě údaj o expresivitě a obecněčeské povaze slova. Podle korpusových dat **SyD** je lexém *špitál* konkurencí pro spisovný lexém *nemocnice* v mluveném i v psaném jazyce pouze v zanedbatelném poměru. *Nemocnice* vede v mluveném jazyce s 98,9 % a v psaném dokonce s 99,2 %. Naše dotazníky prokázaly, že děti jsou si stylového příznaku slov vědomy a umí jej rozeznat. *Špitál* dostal průměrnou známku 2,8 a *nemocnice* 1,2. Rozptyl skoro dvou stupňů prokazuje, že i přesto, že děti první variantu

[20] Ženská koncovka byla odmítnuta i respondenty průzkumu Čeština 2015 – tam dostala hodnocení 3,85 u mládeže a 3,81 u dospělých (srov. Svobodová, 2015, s. 10).

lexému mohou stále častěji slýchávat nejen v médiích, ale také číst v internetových zdrojích, k ní mají výhrady. Vědí nebo cítí, že má stylový nános, a proto ji známkují hůře. Není bez zajímavosti, že jméno *špitál*, které k nám proniklo z němčiny (i když je latinského původu), není médii v současnosti nijak stigmatizováno, ba naopak – je často ve zpravodajských textech používáno jako hovorový protějšek neutrálního pojmenování *nemocnice*, a to i v textech, které nemají odlehčenější povahu. Lexém plně spisovný v tomto případě koexistuje se svou hovorovou variantou jako synonymum, přestože má odlišnou stylovou platnost. Vždyť jen zpravodajský internetový portál **Novinky.cz** po zadání lexému *špitál* nabídl 130 odkazů, které jej obsahují. Internetový portál **iDNES.cz** dokladuje takových odkazů 1801 do srpna 2017.

### 5.2. *Učitel* x *kantor*

Hledáním v **IJP** jsme u této jednotky nezískali žádnou informaci o její příznakovosti. Lépe na tom byly údaje slovníkové – **SSČ** lexikální jednotku *kantor* charakterizuje jako hovorovou, podle **SSJČ** je to slovo obecněčeské a expresivní. Podle **SyD** je lexém *učitel* v psaném korpusu zastoupen 94,9 %, v mluveném korpusu skoro 89 % oproti lexému *kantor*.

Ani původem starší a z latiny převzatý lexém *kantor* dětmi nebyl hodnocen na výbornou. Přestože je tato varianta mimo jiné i v mediálním kontextu hojně užívána právě v hovorové formě, od dětí lexém *kantor* dostal v průměru známku 3, kdežto *učitel* známku 1,2. Za účelem doplnění údajů o preferencích jsme využili také webovou stránku Češtinaveslovniku.cz, která označuje slovo *kantor* jako archaismus. V médiích je však tento ekvivalent na vzestupu, což přikládáme zvláště aktuální společenské diskuzi o výši učitelských platů, kterých je společnost svědkem (a může tak toto slovo přejímat bez toho, aby jí kvůli archaickému stylovému nánosu překáželo). Jen webem **Novinky.cz** byl lexém využit ve 278 případech v kontextu se školskými tématy. Články internetového portálu **iDNES.cz** slovo nabízejí v 1107 odkazech (vyhledáno 23. 8. 2017). Pokud vezmeme v potaz slova L. Uhlířové, která jako nejčastější tazatele jazykové poradny ÚJČ AV ČR uvádí právě novináře, redaktory a korektory, kteří chtějí respektovat kodifikaci přímo úměrně tomu, jak velký náklad či dosah jejich médium má (srov. Uhlířová, 2002, s. 449), lze vyvodit, že média nemají z hovorových variant obavy a staví je zcela na roveň plně spisovným ekvivalentům. I když děti daly stylově příznakové variantě slova horší známku, stále ji podle školní škály ohodnotily trojkou. Jako zajímavé se jeví mírně lepší hodnocení varianty mezi venkovskými dětmi, které také ke známce připojily komentář, že „*kantor zní uctivěji a hodí se třeba pro označení učitele na vysoké škole*“.

### 5.3. *Barák* x *dům*[21]

Hledání lexému *barák* v **IJP** nám nepřineslo žádnou informaci o příznakovosti slova. Oba slovníky (**SSČ** i **SSJČ)** uvádějí jednotku jako expresivní nebo obecněčeský výraz pro *dům*. V psaném korpusu podle dat **SyD** převládá s 96,3 % podoba *dům*, v mluveném však se 77,3 % převládá *barák*.

Naši žáci dali v tomto případě horší známku 2,8 (na venkově 3,0) variantě *barák*. Plně spisovný ekvivalent *dům* dostal průměrnou známku 1,3 (a 1,1 na venkově). Pokud vycházíme ze situace, kdy si děti měly dle dotazníku představit, jak by slovo ve větě vypadalo, pokud by je říkal moderátor ve zprávách, potvrzuje výsledek opět konzervativní přístup dětí k hodnocení variant v případě jejich využití pro prestižní situace. Podobný výsledek jsme

[21] Tuto dvojici popsal N. Bermel v pojednání o české diglosii jako klasický případ dichotomie varianty vysoké – vhodné pro užití v prestižní situaci a varianty nízké – užívané v neprestižní situaci (srov. Bermel, 2010, s. 5–30).

zaznamenali rovněž u poslední dvojice slov.

### 5.4. *Řidič* x *šofér*

Ani o lexému *šofér* jsme se po jeho zadání ve vyhledávači **IJP** nedozvěděli, zda a jaký má stylový příznak. Žádné upozornění na rozdílnou stylovou platnost slova neuvádí ani **SSČ** a **SSJČ**. Srovnání využití obou jednotek najdeme pouze v **SyD,** podle kterého převládá využití lexému *řidič* v psaném korpusu v 92,4 %, v mluveném pak 98,6 %. Žáci i zde jednoznačně lépe známkovali plně spisovnou variantu slova. *Řidič* dostal známku 1,1 (a 1,2), kdežto *šofér* známku 2,8 (shodně v obou segmentech). Pokud se podíváme, jak bývá hovorová podoba slova využívána v médiích, pak např. ve článcích webu **iDNES.cz** je nejčastěji užita jako synonymum. Na tomto případu lze dobře popsat využití hovorové podoby slova k zajištění větší záporné expresivity textu a navození autentičnosti popsané situace. Lexém *šofér* jsme totiž v titulcích našli spíše v negativní konotaci ve smyslu *řidič* = pozitivní aktér situace, *šofér* = negativní aktér situace (např. namol opilý *šofér*; *šofér* bez řidičáku se vydával za bratra; mladému *šoférovi* hrozí vězení). Celkem bylo tohoto substantiva užito ve 4308 článcích (k 23. 8. 2017).

## 6. Výsledky doplňujících rozhovorů s žáky

Abychom doplnili výzkum preferencí variantnosti také o další kvalitativní data, provedli jsme po vyplnění dotazníků ještě několik dílčích rozhovorů s menšími skupinkami dětí. Nechali jsme je hovořit o jejich postojích k jazyku, o tom, jak a zda vnímají rozdíly či zda se tyto jejich soudy o jazyce mohly projevit při známkování v dotaznících. Zjistili jsme, že děti, které se dostaly známkováním jazykových jevů do role hodnotitelů, pro ně nepříliš časté, prokázaly v obou zkoumaných skupinách (městské i venkovské) dobrou znalost gramatiky a tvarosloví. Jednoznačněji známkovali žáci lexikální varianty. Potvrdil se i předpoklad, že děti z venkova mohou být ve volbě variant citlivější[22], mimo jiné také proto, že mají stále vyšší šanci setkat se v místě svého bydliště s pozůstatky dialektu. V řadě případů žijí s rodiči a prarodiči na jednom místě.[23] Vnímají, že prarodiče *„mluví jinak“*. Často totiž u vyplňování dotazníku zohledňovaly, zda *„se to tak u nás doma říká nebo neříká“*. Zkoumali jsme také jejich motivaci pro kultivované vyjadřování. Na dotaz, kdy se podle nich má mluvit spisovně, nejčastěji odpovídaly *„když mluvím s někým, kdo je vzdělaný, kdo je starý“* nebo *„když někde mluvím před lidma nahlas“*. I žáci tedy volí pragmatické faktory a vědí, že jejich snaha o kultivované vyjadřování bude oceněna, pokud jim přinese prospěch a třeba i lepší známku od učitele. To potvrzuje, že povaha soudů o jazykové správnosti a čistotě jazykových variet je více sociální povahy než lingvistické (srov. Trudgill, 2000, s. 8).

K otázce na vhodnost užití kultivované mluvy jsme obvykle připojovali i dotaz, jestli doma děti alespoň někdy slýchávají spisovnou češtinu od rodičů či zda se o ni jejich příbuzní snaží. Kladné odpovědi se vyskytovaly zřídka, může je reprezentovat výrok žákyně 6. třídy, který zároveň potvrzuje funkčnost kultivovaného vyjadřování: *„Mamka se vždycky hrozně snaží mluvit spisovně (slušně), když mi za něco dává třeba trest, nebo mi chce vynadat a tváří se důležitě.“* Zjistili jsme také, že řada dětí vyžaduje, aby se s nimi ve škole mluvilo spisovně, avšak u svých učitelů si jako negativ všímají spíše hezitačních zvuků nebo přehnané mimiky.

---

[22] Např. dívky z venkova byly v několika případech hodnocení oproti jiným skupinám dětí přísnější. Hovorově příznakové variantě *turisti* dala děvčata nejhorší známky, stejně jako v případě Npl. *lidi*, kde získala tato podoba slova nejhorší známku ze všech – 3,4, stejně jako v případě substantiva *barák.*

[23] Právě takovéto společenství tří generací, žijících pod jednou střechou, charakterizoval W. Labov jako prostředí, ve kterém lze jazykovou změnu zaznamenat prostým naslouchání (srov. Bright in Coulmas 1998, s. 58).

Zaznamenali jsme případy, že děti samy v situaci, kdy vyučující použila nespisovný nebo hovorově příznakový lexém, svou učitelku opravovaly. Důležitost užívání spisovné češtiny po celou dobu školní docházky naznačuje i fakt, že čím byli žáci starší, tím méně negativně se vyjadřovali k užívání neprestižní variety jazyka, která je jim v komunikaci s učitelem příjemnější. Například žáci vyšších ročníků pokládají spisovnou češtinou prezentované zpravodajství ve srovnání s komerčním vysíláním za nudné (zde ale nerozlišovali jazyk zpráv od jejich celkového zpracování). Často tedy znají především jen svůj osobní úzus a spisovný jazyk se pro ně stává něčím nepřirozeným. K tomu se vyjádřila i Z. Palková, která postupující necitlivost pro přepínání kódů pokládá u současné mladé generace za projev její jazykové chudoby (srov. Chromý, Lehečková, 2009, s. 221–222). [24]

## 7. Závěr

Výsledky našeho výzkumu vnímání variant prokazují, že rozptyl známek mezi slovy, která dětem jednoduše „překážejí“, je větší než mezi slovy, která žáci berou jako rovnocenné nebo alespoň jako stejně dobré varianty. V některých případech jsme zjistili rozdíly mezi údaji v korpusových datech a výsledky známkování dětí, přičemž o některých námi zkoumaných jednotkách korpusová data nepojednávají vůbec. To poukazuje na oprávněnost četných upozornění lingvistů, že korpusová data nejsou pro skutečný stav užívání jazyka plně přesvědčivá a že o skutečném stavu užívání variant mohou dát spíše jen údaje informativního charakteru. Ukázalo se, že už i některé plně spisovné varianty slov nejsou pro děti přijatelné, protože mají stylový nános. V oblasti lexika náš dotazníkový průzkum potvrdil, že i přes rezolutně horší známky u příznakových variant slov mohou tyto varianty dětem vadit pouze proto, že ze školy vědí, že některá z nich je pro prestižní situaci nepřijatelnou, a tudíž ve školském pojetí nesprávnou.

Velký rozptyl známek u některých zkoumaných jednotek přisuzujeme také konzervativnímu způsobu výuky mateřštiny, kdy děti nevolí podle jazykového citu, ale podle svých získaných školních znalostí. Žáci podle průběžných výsledků umějí vyhodnotit situace, kam se hodí plně spisovný kód jazyka, i když jej v běžné komunikaci nepoužívají. Máme za to, že zde lze vyvodit přímou souvislost mezi zjištěnými negativními postoji učitelů k případné rekodifikaci češtiny ve prospěch obecněčeských tvarů a tím, jak se tento jejich postoj odráží v hodnocení dětmi. Již v našem předvýzkumu se totiž učitelé zcela jednoznačně vyslovili proti případným změnám v kodifikaci, protože se bojí toho, co by změny způsobily. Učitelé v naší sondě ve všech případech jasně deklarovali, že vědí, že jazykový vývoj není možné zastavit či zpomalit. Sami při výuce užívají mluvenou formu spisovné češtiny a nespisovné prvky regionálního dialektického a interdialektického původu. Případné reformě češtiny se ale brání a tvrdí, že děti o způsobu využití českého jazyka informují v hodinách věnovaných stylistice, což je podle nich plně dostačující stav.[25]

Tento postoj odpovídá zaujetí posledního ze tří základních stanovisek k řešení otázky vztahu kultivování jazyka ke spontánním jazykovým změnám, jak je popsal J. Dolník v r. 2010. První možné stanovisko je definováno tak, že kultivování jazyka má směřovat proti takovýmto změnám a *„potlačiť časť javov v reči, ktoré by mohli prerásť do jazykových zmien“*. Druhé stanovisko definuje Dolník jako to, které hlásá absolutní toleranci vůči

[24] Z. Palková dokládá tento stav zkušeností z akademického prostředí, kdy svůj mluvený projev nedokázali udržet ve spisovném standardu při semináři dokonce ani studenti oboru český jazyk – pokud se o to pokusili, nebyli schopni udržet myšlenkový rámec řečeného.

[25] V případech, kde se kodifikace markantně odlišuje od úzu, jen malá mírnější skupina tázaných tolerantně připustila, že např. tvar kondicionálu „*bysme*“ místo náležitého *bychom* je už v běžné mluvě normální, ovšem každý poučený uživatel ví, jak „správná“ varianta zní, a proto „*není vůbec důvod na kodifikaci něco měnit*“.

spontánním jazykovým změnám a uznává, že změny jsou vlastní i spisovnému jazyku. Třetí stanovisko připouští kompromis – není možná ani absolutní tolerance ke spontánním jazykovým změnám, ani jejich potlačování, ale je vyžadována jejich regulace (srov. Dolník, 2010, s. 153–156). Učitelé se vyslovili (až na jednotlivce) v tom smyslu, že chtějí mít plnou kontrolu nad tím, jaké vědomosti dětem předávají. Hovoří o potřebě dodržování a ochrany „*systému a řádu mateřského jazyka*“ tak, jak je předepsaný *Pravidly českého pravopisu* (jako jedinou Ministerstvem školství uznanou závaznou preskriptivní příručkou pro výuku mateřštiny). V některých případech (i češtináři) však potvrzovali svou vlastní nejistotu v regulích kodifikace a nestyděli se přiznat, že se chodí v případě nejasností radit se zkušenějšími kolegy z oboru. Potvrzovali, že využívají například Internetovou jazykovou příručku Ústavu pro jazyk český (byli však i tací, kteří o této pomůcce slyšeli i přes dlouholetou praxi poprvé až od nás).

Pro zpřesnění a potvrzení výsledků našeho výzkumu provedeme v roce 2018 ještě opakované dotazníkové šetření mezi užší skupinou žáků, abychom prokázali tendenci postupu některých variant hovorové vrstvy z její periferie do centra spisovné normy[26]. Věříme, že získaná výzkumná data pomohou ozřejmit směr vývoje českého jazyka a budou moci přispět k popisu probíhající jazykové aktualizace, jejíž průběh velmi případně popsal americký lingvista W. Bright. Jazykovou změnu lze podle něj „přistihnout při činu“ jen velmi obtížně a její princip je srovnatelný s pohybem hodinových ručiček, na které se také musíme podívat zpětně, abychom si všimli, že se jejich poloha změnila (srov. Bright, 1998, s. 58).

Máme za to, že naše data budou cenná také pro rozvoj a směřování didaktiky českého jazyka. Předpokládáme, že náš výzkum bude jedním z podnětů k tomu, aby učitelé v rámci jednotlivých škol aktivně vyžadovali nabídky k možnosti získávání nových informací o vývoji mateřštiny s cílem obohatit své dosavadní znalosti a pochopit dynamičnost jazykového vývoje včetně respektování těch jazykových jevů, které škola zatím odmítá a považuje je za „nízké“ (v jazyce jsou však již běžné nebo bezpříznakové). A přestože mínění o míře a způsobu užití jazykových variet je unikátní záležitostí každé individuality, náš výzkum by mohl učitele podpořit v ochotnějším přístupu ke vnímání mladé jazykové generace jako budoucích poučených uživatelů jazyka, které budou aktuální znalosti v životě zvýhodňovat.

[26] Ve smyslu konceptu „centra a periferie spisovné normy“, jak bylo představeno v odborné přednášce doc. K. Smejkalové na půdě Ostravské univerzity v dubnu 2017. Hovoříme o zpřesňování údajů ve slovnících a zdrojích. Nové označování sporných variant jako periferní by signalizovalo uživateli, že uvedený tvar je blízko centru spisovné jazykové normy a může být částí jazykového společenství vnímán jako hovorový a částí už jako neutrální, čímž se zohlední dynamičnost normy.

**Literatura:**

BERMEL, N. Pilotní studie o vztahu mezi korpusovými daty a soudy o přijatelnosti konkurujících si tvarů. In: *Integrace v jazycích – jazyky v integraci*. Krčmová, M. a kol. (eds.) Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010, s. 51–62.

BERMEL, N. O tzv. české diglosii v současném světě. *Slovo a slovesnost*, 2010, roč. 71, s. 5–30.

BERMEL, N. Sémantické rozdíly ve tvarech českého lokálu. *Naše řeč*, 1993, roč. 76, č. 4, s. 192–198.

BRIGHT, W. Social Factors in Language Change. In The Handbook of Sociolinguistics. COULMAS, F. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1998, s. 58. Dostupné z: http://liduaeka.weebly.com/uploads/1/0/7/6/10761275/5_social_factors_in_language_change.pdf)

CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010.

ČECHOVÁ, M. *Čeština, řeč a jazyk.* 3. vyd. Praha: SPN, 2011.

ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P. K diskusi o standardní a „spisovné“ češtině. *Slovo a slovesnost*, 2006, roč. 67, č. 4, s. 267–270.

ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí.* Praha: Academia, 2011.

DANEŠ, F. *Kultura a struktura českého jazyka*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009.

DAVIDOVÁ, D. *Mluvená čeština na Moravě.* Šenov u Ostravy: Tilia, 1997.

DOVALIL, V. K úvahám o spisovném či standardním jazyku – pohled z poněkud širší perspektivy. *Slovo a slovesnost*, 2006, roč. 67, č. 2, s. 61–67.

DOLNÍK, J. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava: Veda, 2010.

HÁJKOVÁ, E. Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ. *Didaktické studie*, 2012, č. 4, s. 35–39.

CHROMÝ, J. Přístupy ke zkoumání jazykové variace a česká jazyková situace. *Naše řeč*, 2014, roč. 97, č. 1, s. 1–12.

CHROMÝ, J., LEHEČKOVÁ, E. *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Akropolis, 2009.

JEDLIČKA, A., HAVRÁNEK, B. *Stručná mluvnice česká.* Vyd. 26., ve Fortuně 2. Praha: Fortuna, 1998.

KRAUS, J. Školská komunikace očima školních psychologů. *Naše řeč,* 1997, roč. 80, č.1, s. 43–45.

STYBLÍK, V. *Základní mluvnice českého jazyka.* Praha: SPN, 2004.

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 3. Praha: Academia, 2003.

SVOBODOVÁ, J. Jazyk ve společnosti – iluze a realita. In Ondrejovič, S., Vrábľová, J., Krausová, A. *Sociolinguistica Slovaca 7. Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom kontexte*. Bratislava: Veda, 2013, s. 85–90.

SVOBODOVÁ, J. Pohled na variantní tvary a výrazy v češtině dříve a dnes. *Slovo a obraz*

*v komunikaci s dětmi,* 2015, roč. 5, č. 1, s. 21. Dostupný z: http://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-5-1.pdf

ŠEBESTA, K. a kol. *Aplikovaná lingvistika: Příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Praha: Karolinum, 2016, s. 28.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. 4th ed. London: Penguin Books, 2000.

UHLÍŘOVÁ. L. Jazyková poradna v měnící se komunikační situaci u nás. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 4, s. 443–455. Dostupný z: http://sreview.soc.cas.cz

**Internetové zdroje:**

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha [cit. 2015-10-15]. Dostupný z: http://prirucka.ujc.cas.cz

Nový encyklopedický slovník češtiny online. Dostupný z: https://www.czechency.org/

**Seznam použitých zkratek:**

ČŘaJ – Čeština – řeč a jazyk

ČNK – Český národní korpus

IJP – Internetová jazyková příručka

MSČ1 – Mluvnice současné češtiny

SSČ – Slovník spisovné češtiny

SSJČ – Slovník spisovného jazyka českého

SMČ – Stručná mluvnice česká

ZMČ – Základní mluvnice českého jazyka

dívka chlapec třída: město nebo obec, kam chodíš do školy:
věk: bydliště (město/obec):

---

Ze školy víš, že podstatné jméno může mít i různé koncovky ve stejném pádě. Také víš, že různá slova někdy označují totéž. V následujících větách takové příklady najdeš a my chceme, abys každý z nich posoudil/a. Představ si, že bys uvedené věty slyšel/a třeba v televizních zprávách, kde se má mluvit spisovně. Zvýrazněná slova v nich oznámkuj jako ve škole. Pokud Ti nevadí a jsou podle Tebe zcela správně, dej jedničku. Pokud Ti slovo naopak velmi vadí a úplně je odmítáš, dej pětku. Pokud chceš vhodnost slova oznámkovat s nějakou menší či větší připomínkou, vyber pro ně známku od 2 do 4. Pokud se neumíš rozhodnout, označ 6. Vybrané číslo zakroužkuj. **V každé dvojici by měla být alespoň jednou jednička** (může být i dvakrát, pokud Ti nevadí ani jedna z podob slova).

| | vůbec mi nevadí | | | | odmítám | nevím |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Turisti** se ptali na cestu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| **Turisté** se ptali na cestu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Koupím si kus tvrdého **sýra.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Koupím si kus tvrdého **sýru.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Moudří **lidé** o sobě často pochybují. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Moudří **lidi** o sobě často pochybují. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Hokejista Jiří Dopita pochází ze **Šumperka.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Hokejista Jiří Dopita pochází ze **Šumperku.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Na **balkonu** zahnízdila poštolka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Na **balkoně** zahnízdila poštolka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **případu** volby koncovek rozhodni sám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **případě** volby koncovek rozhodni sám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **zápase** vyhráli domácí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **zápasu** vyhráli domácí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V létě se v zimním **kabátě** nechodí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V létě se v zimním **kabátu** nechodí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| První písemná zmínka o **Kojetíně** je z r. 1233. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| První písemná zmínka o **Kojetínu** je z r. 1233. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **Příboru** se narodil psychoanalytik Sigmund Freud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V **Příboře** se narodil psychoanalytik Sigmund Freud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Petr Bezruč rád chodil po **Beskydech.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Petr Bezruč rád chodil po **Beskydách.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Po operaci zůstal pacient ve **špitále.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Po operaci zůstal pacient v **nemocnici.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Dobrý **učitel** je spravedlivý. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Dobrý **kantor** je spravedlivý | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Po babičce jsme zdědili **barák.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Po babičce jsme zdědili **dům.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| **Řidič** taxíku znal nejkratší trasu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| **Šofér** taxíku znal nejkratší trasu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

*DĚKUJEME TI ZA SPOLUPRÁCI A PŘEJEME HEZKÉ PRÁZDNINY!*

**Obrázek 1 - Dotazník**

| | MĚSTO | | | VESNICE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 271 resp. | CH 132 | | | 263 resp. | CH 137 |
| | | D 139 | | | | D 126 |
| | | | | | | |
| hodnocené slovo | průměrná známka MĚSTO celkem | průměrná známka MĚSTO CH | průměrná známka MĚSTO D | průměrná známka VESNICE celkem | průměrná známka VESNICE CH | průměrná známka VESNICE D |
| Npl. turisté | **1,5** | 1,5 | 1,4 | **1,4** | 1,5 | 1,3 |
| Npl. turisti | **2,3** | 2,3 | 2,3 | **2,3** | 2,1 | 2,4 |
| | | | | | | |
| Gsg. sýra | **2,2** | 2,4 | 1,9 | **2,3** | 2,2 | 2,4 |
| Gsg. sýru | **2,0** | 1,9 | 2,1 | **1,8** | 1,9 | 1,6 |
| | | | | | | |
| Npl. lidé | **1,2** | 1,2 | 1,3 | **1,2** | 1,3 | 1,1 |
| Npl. lidi | **3,1** | 3,0 | 3,2 | **3,2** | 3,0 | 3,4 |
| | | | | | | |
| Gsg. (ze)Šumperka | **2,2** | 2,4 | 2,1 | **2,8** | 2,5 | 2,5 |
| Gsg. (ze)Šumperku | **1,8** | 1,8 | 1,8 | **1,7** | 1,8 | 1,6 |
| | | | | | | |
| Lsg.(na)balkonu | **2,6** | 2,4 | 2,7 | **2,3** | 2,0 | 2,1 |
| Lsg.(na)balkoně | **1,4** | 1,4 | 1,4 | **1,7** | 1,7 | 1,8 |
| | | | | | | |
| Lsg. (v)případu | **2,9** | 2,9 | 3,2 | **3,1** | 2,9 | 3,4 |
| Lsg. (v)případě | **1,3** | 1,2 | 1,2 | **1,4** | 1,5 | 1,2 |
| | | | | | | |
| Lsg.(v)zápasu | **2,8** | 2,7 | 2,9 | **2,8** | 2,3 | 3,0 |
| Lsg.(v)zápase | **1,3** | 1,4 | 1,2 | **1,4** | 1,5 | 1,2 |
| | | | | | | |
| Lsg.(v)kabátu | **2,0** | 2,0 | 1,9 | **2,1** | 2,1 | 2,1 |
| Lsg.(v)kabátě | **1,7** | 1,8 | 1,7 | **1,8** | 1,9 | 1,7 |
| | | | | | | |
| Lsg.(o)Kojetínu | **2,8** | 2,8 | 2,9 | **3,0** | 2,8 | 2,8 |
| Lsg.(o)Kojetíně | **1,6** | 1,7 | 1,5 | **1,4** | 1,5 | 1,3 |
| | | | | | | |
| Lsg.(v)Příboru | **2,2** | 2,3 | 2,1 | **2,1** | 2,0 | 2,2 |
| Lsg.(v)Příboře | **2,3** | 2,2 | 2,3 | **2,4** | 2,5 | 2,3 |
| | | | | | | |
| Lsg.(po)Beskydech | **1,2** | 1,3 | 1,2 | **1,4** | 1,5 | 1,3 |
| Lsg.(po)Beskydách | **3,2** | 3,1 | 3,3 | **3,1** | 3,0 | 3,2 |
| | | | | | | |
| nemocnice | **1,2** | 1,2 | 1,2 | **1,2** | 1,2 | 1,1 |
| špitál | **2,8** | 2,8 | 2,8 | **2,8** | 2,8 | 2,8 |
| | | | | | | |
| učitel | **1,2** | 1,3 | 1,2 | **1,2** | 1,2 | 1,2 |
| kantor | **3,0** | 2,9 | 3,1 | **2,8** | 2,8 | 2,7 |
| | | | | | | |
| dům | **1,3** | 1,5 | 1,2 | **1,1** | 1,2 | 1,0 |
| barák | **2,8** | 2,7 | 2,9 | **3,0** | 2,7 | 3,4 |
| | | | | | | |
| řidič | **1,1** | 1,2 | 1,1 | **1,2** | 1,3 | 1,1 |
| šofér | **2,8** | 2,5 | 3,1 | **2,8** | 2,8 | 2,8 |

**Obrázek 2 – Vyhodnocení variant**

# PERCEPTION OF PARTICULAR VARIANT FORMS IN CZECH LANGUAGE IN SCHOOLCHILDREN

**Summary:**

Authoress of the contribution follows up on the questionnaire probe performed in April 2016 among teachers of elementary schools and control group of journalists within the Moravian-Silesian region. The current probe deals with whether and to what extent are the estimated attitudes of standard authorities reflecting the fact how children rate single formative and lexical phenomena. The contribution correlates estimated current attitudes of Czech language teachers and their potential impact on level of morphological competence of pupils.

**Key words:**

literary Czech language, variational sociolinguistics, school Czech language teaching

**Kontakt:**
Mgr. Gabriela Lefenda
doktorandka studijního oboru Didaktika českého jazyka a literatury
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: L15638@student.osu

# DÍVČÍ HRDINKA VČERA A DNES

Marcela HRDLIČKOVÁ

**Abstrakt:**

Tento příspěvek se zabývá proměnami dívčích hrdinek, které spojuje s metamorfózami dívčího románu. Zatímco v 90. letech 20. století byla zmíněná žánrová varianta výrazně zasažena tematickou detabuizací i návratem triviálního čtiva staršího data vzniku, na počátku 21. století hledala cestu z krize, způsobenou tematickým vyčerpáním i opakováním zažitých modelů a schémat, a to včetně neustále se opakujících typů dívčích protagonistek, z nichž se mnohdy stávala klišé.

**Klíčová slova:**

dívčí román, literatura po roce 1989, literatura pro děti a mládež, dívčí protagonistka, fantasy romance, dystopie, antiutopie

## Úvodem

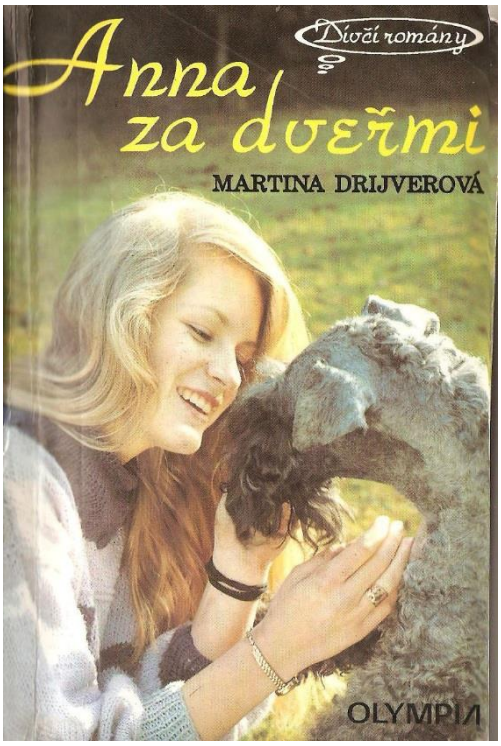
Literatura určená dospívajícím čtenářkám od počátku své existence reflektovala názory společnosti na postavení dívek ve společnosti i postupnou emancipaci mladých žen. Tato tematika se odráží jak v prostředí, v němž se děj odehrává, tak v typických, zpravidla konfliktních situacích, s nimiž jsou hrdinky konfrontovány. Problematika samostatnosti a ambicí dívek se však primárně pojí s dívčími protagonistkami jako takovými.[27]

Od prvorepublikových protagonistek, které sny o kariéře lékařky, právničky, herečky či režisérky v sextě či v septimě ochotně měnily za touhu po podnikateli, umělci, lékaři, ba dokonce i učiteli, se hrdinky změnily. A třebaže se meziválečné románky po roce 1989 objevily na knižních pultech a také ve stáncích s denním tiskem, ve srovnání s novější produkcí nezaznamenaly výraznější úspěch.

Je patrné, že zastarávání tohoto typu postav si velmi dobře uvědomovali i vydavatelé, kteří zdůrazňovali blízkost zvolených hrdinek a implicitních čtenářek. Například v předmluvě prvního vydání románu Martiny Drijverové *Anna za dveřmi* vydavatel explicitně oslovuje recipienty a záměrně jim vnucuje představu, že je kniha o nich: „Proto se redakce obrátila na české spisovatelky, proto ony píší o českých děvčatech – což prosím neberte jako projev zapšklého vlastenectví. Už třetí dívčí román vám totiž dosvědčí, že jsme sáhli i za hranice – a právě proto, že vám chceme přinášet čtení skutečně o vás. O vás, jejichž trampoty a potěšení zřejmě nesouvisejí s vlastní alfou romeo ani se zaoceánskou dovolenou ani s domácím videotelefonem či jak se to jmenuje…“[28] Kromě tematické detabuizace, určujícího inovativního trendu dívčí literatury, je tedy proměna literatury pro pubescentní a adolescentní čtenářky spojena i s odlišným pojetím dívčí postavy.

[27] Dívčí literatura je zpravidla definována právě zmíněnými třemi charakteristickými rysy: typickým prostředím, modelovými situacemi a právě dívčí protagonistkou.
K tomu srov. např. PETERKA, J. Dívčí román. In: VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 78.

[28] Předmluva. In: DRIJVEROVÁ, M. *Anna za dveřmi*. Praha: Olympia, 1993, s. 3.



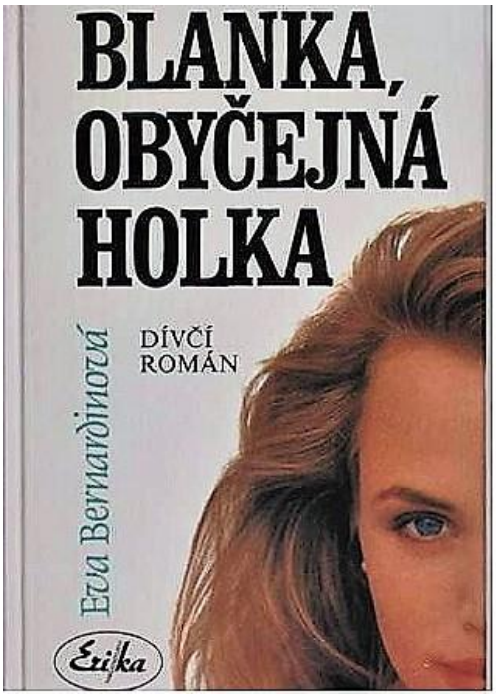

Obrázek č. 1: Obálka prvního vydání knihy Martiny Drijverové *Anna za dveřmi*.
Ve druhém vydání vyšla pod názvem *Už neposlouchám za dveřmi*. První vydání dokládá, že kvalita vydání nemusí být rozlišovacím znamením kvality textu. Třebaže dílo patří mezi hodnotné prózy s dívčí hrdinkou, laciná paperbacková vazba se standardní fotografií mladé dívky a zavádějícím označením edice Dívčí romány implikují příslušnost k triviální literatuře.

## Variace na jeden typ, nebo dva typy dívčí postavy 90. let?

Dívčí román, zakládající si na zjednodušování, se nebrání stereotypnímu pojetí hlavních postav, stejně jako jejich mužských protějšků. Protagonistky se liší vzhledem, zálibami, místem bydliště či studovaným oborem, přesto je pro každou z nich příznačné, že v duchu konvencí musí být „málo složitá, přehledná a s jedinou dimenzí“[29].

V komerčních prózách z 90. let lze vymezit dva základní typy hrdinek. První se zpravidla označují jako „obyčejné holky“, což je ostatně i součást názvu první části známé a z dnešního pohledu již zastaralé série Evy Bernardinové – *Blanka, obyčejná holka*. Tyto postavy bývají charakterizovány jako velmi mladé (nejčastěji do 16 let) a autoři kladou důraz na vylíčení jejich nevšední vnější krásy, ale také inteligence. Samy sebe explicitně označují za průměrné: „Já jsem obyčejná […] holka.“[30] Přesto se od svého okolí diametrálně odlišují, a to primárně morálními vlastnostmi. A tak Blanka pracuje s dětmi ve vodáckém kroužku, prosazuje zodpovědný přístup k partnerskému životu a na rozdíl od spolužaček nevyznává povrchnost.

[29] CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, 1971, s. 34.
[30] Tamtéž, s. 21.



Obrázek č. 2: Obálka prvního dílu série Evy Bernardinové.
Obálky byly v dané době unifikované. Obsahovaly zpravidla fotografii dívky, případně fotokoláž, zahrnující několik dívek (a často jednoho mladíka či několik chlapců).

Sjednocování tohoto typu zasahuje i například zájmy dívek. Protagonistky nemohou mít zajímavého koníčka, případně jej vyznávají pouze do seznámení s vhodným partnerem. Prakticky vždy se zajímají o literaturu, především o díla českých i světových klasiků. Autoři věnují pozornost i jejich aktivnímu životnímu stylu, který spojují především s institucionalizovanou zájmovou činností, ale ten se nestává prostředkem jejich individualizace. Slouží pouze ke zdůraznění činorodosti postav, jež jsou jinak plaché, nesmělé a mnohdy se trápí svým proklamovaným průměrným zevnějškem, ačkoli jsou nadány neobvyklou krásou, na kterou je explicitně upozorňují mužské postavy, jimiž jsou (nejen) pro tyto účely obklopeny.

Dané postavy nepostrádají z recepčního hlediska přitažlivost. Hra na průměrnost usnadňuje čtenářkám identifikaci, současně ale výjimečnost postav, vyvěrající ze srovnání s okolím a akcentující lidské kvality, vede k tomu, že hrdinky představují snadno uchopitelné modely chování. Právě zásluhou postav, líčených mnohdy jako poslední projev dobra a morálky ve zkaženém světě plném nástrah, jimž statečně odolávají, autoři realizují didaktickou funkci.

Druhý typ hrdinky, ovšem méně frekventovaný, představují přehnaně sebevědomé, až namyšlené slečny. Jejich sebejistota se opírá především o vědomí přitažlivého zevnějšku, jejž stejně jako své inteligence zneužívají. Užívaná fabulační schémata je však záhy postaví před životní peripetii, s jejímž řešením jim pomůže mužská postava, ztělesnění dokonalého partnera. Ten vyžaduje dívku, která by splňovala jeho nároky na morální vlastnosti, a tak protagonistky postupně zmoudří.

V duchu žánrových konvencí paradoxně oba nastíněné typy dívek dospívají do bodu, v němž se stávají skutečně průměrnými. Na ose, jejíž krajní body tvoří startovní pozice protagonistek, tedy „příliš sebevědomá“ a „nezaslouženě nesebevědomá“, musí dospět do pomyslného středu. V duchu žánrových konvencí se tak děje v souvislosti se vztahem k mladému muži. Zatímco nesmělým kráskám dodá sebejistotu, arogantní protagonistky díky

jeho bystrosti a rovněž větším životním zkušenostem, jež dává najevo (a jež ostatně patří k charakteristice mužských postav v dívčím románu od Elišky Krásnohorské, jeho zakladatelky v českém prostředí), přehodnocují svůj žebříček hodnot. Pomyslný ideál, kterého je třeba dosáhnout, tedy zdravé sebevědomí, nabývá na významu, protože jej spisovatelé spojují s nejexponovanějším místem takového románu – s jeho koncem. Ten má podobu happyendu a dosáhnout jej mohou pouze ty protagonistky, jež splní svůj elementární úkol a zařadí se do tohoto pomyslného středu.

**Inovace v podobě fantasy romancí**

Výše zmiňovaná tematická detabuizace, která do dívčího románu (a obecně literatury pro děti a mládež) po roce 1989 vnesla do té doby zakázané motivy či otázky dlouho považované za nevhodné pro dospívající mládež, se stala určujícím trendem celé žánrové varianty. Bohužel témata, která byla zpravidla zaměřena na sexuální dozrávání hlavních hrdinek a nástrahy s ním spojené, se poměrně rychle vyčerpala, a tak se vývoj dívčího románu začal ubírat dvěma směry. Autoři se snaží prvoplánově šokovat, proto se uchylují ke stále extrémnějším podobám kdysi nových motivů (např. se nápadně často objevuje motiv znásilnění, bohužel s ním však spisovatelé zpravidla pracují velmi povrchně).[31] Druhou možnost představuje zejména v překladové literatuře hojně se vyskytující žánrová synkreze s aktuálně čtenářsky populárními žánry, především s literární fantastikou. Jejím prvním projevem se staly tzv. upírské či fantasy romance. Vzhledem k tomu, že první popsaný vývojový trend plynule navazuje na produkci 90. let, a to včetně shodné typologie hrdinek, zaměříme se na druhý uvedený směr.

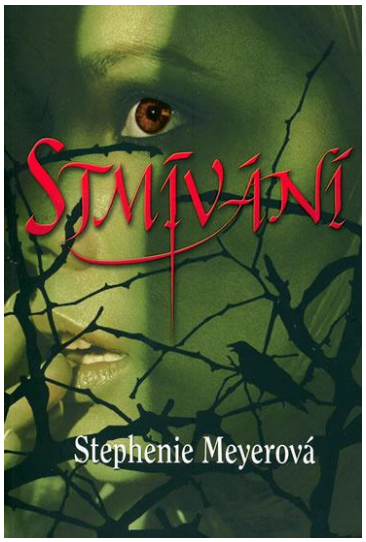
Upírské romance, fantasy romance, romantická fantasy literatura, upírské knihy, upírská fantasy. To všechno jsou užívaná žánrová označení děl, jež na počátku 21. století patřila v rámci literatury pro děti a mládež k nejčtenějším, jak dokládají mimo jiné nejrůznější žebříčky prodejnosti knih i autentické ohlasy recipientů, které nabízí zejména internetové prostředí. Jedná se o díla, která kolem sebe sdružují rozsáhlé fankluby a která inspirují své čtenáře k jejich vlastní spontánní tvorbě, a to jak grafické (kresby, fotomontáže, multimediální prezentace, ale i webové stránky), tak literární.

V českém prostředí na sebe poprvé typ fantasy literatury určené intencionálně nedospělým recipientkám výrazně upozornil širší veřejnost v roce 2009, když první díl tetralogie Stephenie Meyerové nazvaný *Stmívání* v anketě Kniha mého srdce překvapivě porazil i Harryho Pottera a s počtem 24 217 hlasů se zařadil velmi těsně za *Malého prince* na čtvrtou pozici. Samozřejmě můžeme předpokládat, že v našem prostoru měl nezanedbatelný vliv na popularitu *Stmívání* film natočený podle této předlohy, který se objevil v kinech již o rok dříve. Nicméně o mimořádně kladném přijetí samotné knihy může svědčit ve světovém měřítku fakt, že se krátce po svém vydání po několik týdnů držela na předních příčkách žebříčku bestsellerů prestižního deníku *The New York Times*. Další pokračování se pak již pevně usadila na příčce nejvyšší. Rovněž v České republice jsme tak mohli pozorovat nárůst titulů, jež těží z obliby *Stmívání* a jež dokazují, že v případě literatury určené intencionálně dospívajícím čtenářkám neplatí konstatování Jiřího Trávníčka, že četbu chápeme přece jenom více autorostředně než knihostředně .

[31] K tomu blíže viz HRDLIČKOVÁ, M. *Proměny české příběhové prózy ze života mládeže po roce 1989*. Brno, 2017. Disertační práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce: Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Saturnin | 38 430 |
| 2. | Babička | 29 935 |
| 3. | Malý princ | 24 232 |
| 4. | Stmívání | 24 217 |
| 5. | Harry Potter | 22 665 |
| 6. | Egypťan Sinuhet | 19 674 |

Obrázek č. 3: Výsledky čtenářské ankety Kniha mého srdce.



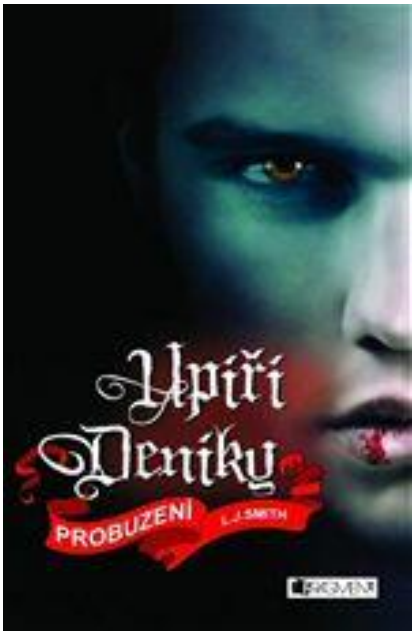

Obrázek č. 4: Obálka prvního českého vydání knihy Stephenie Meyerové *Stmívání*, prvního díla série, která svou popularitou ovlivnila další vývoj dívčího románu. Svých napodobitelů se románová série dočkala i mezi českými autory.

Středobodem celého žánrového typu nejsou, jak by se na první pohled podle označení upírské ságy mohlo zdát, pouze upíři jako nadpřirozené bytosti a de facto parazité, ale zápletka založená na zprvu zdánlivě nemožném milostném vztahu, jenž porušuje sociální či (častěji) biologické konvence. Právě v tomto momentu se výrazně odlišuje od předchozí tvorby s podobným tématem středoškolačky žijící ve světě, kde se střetává s upíry. *Buffy, zabíječka upírů* vznikla v 90. letech jako přepis filmu, a přesto se nestala masově žádaným titulem. Postrádala totiž především pro dospívající čtenářky tolik lákavý motiv věčné a osudové lásky.

Fabulační schéma nejnovějších upírských ság bývá tradičně založeno na faktu, že jeden z milenců (obvykle muž) náleží k rodu upírů, druhý (většinou dívka) je člověk, tedy bytost, jíž její partner z přirozených důvodů ohrožuje. Přestože vlastnosti a důvody existence vampýrů se liší série od série, v rámci daného žánrového typu se shodují ve dvou elementárních faktech – ke svému přežití potřebují krev, ačkoli ta nemusí nutně pocházet od

lidí, a vynikají nadpřirozenými schopnostmi. Z tradičních vlastností upíra, které přiřknul již Stoker svému Drakulovi, si hrdinové moderních příběhů ponechávají nadlidskou sílu, možnost ovládnout lidské bytosti, respektive zhypnotizovat je, noční vidění a nezranitelnost či rychlé uzdravování se. Právě tato charakteristika předurčuje, že v ústředním páru představuje tajemnou postavu muž. Jeho dovednosti mu umožňují vystupovat jako neohrožený a téměř neporazitelný ochránce dívky, pro niž tak znamená nebezpečí výhradně on sám. Nástrahami, kterým ji vystavuje jeho svět, svět tvorů lačnících po dívčině krvi a případně i životě, do něhož se dostala kvůli své zamilovanosti bez počáteční znalosti pravdy o jeho původu, ji dokáže právě díky svým fyzickým dispozicím provést bez vážnější újmy. Mezi analyzovanými tituly se jako výjimka z tohoto pravidla jeví *Škola noci*, v jejímž prvním díle se dospívající pár seznamuje až v okamžiku, kdy z obou jsou upíří mláďata podstupující proměnu v mystickou bytost. Zatímco Zoey disponuje i ve světě upírů neobvyklými schopnostmi a spoléhá se výhradně na nadpřirozené dovednosti, je to Erik, který se ujímá role upířího bojovníka a používá své fyzické dispozice k obraně slabého lidského chlapce. Podobně inovativně na první pohled působí výměna rolí v *Akademii Evernight*, kde „nemrtvé“ tvory, jak se ukáže teprve po několika kapitolách popisujících temno ovládající školu, reprezentuje hlavní hrdinka Bianca. Sociální nepřijatelnost vztahu s chlapcem lidského rodu Lucasem je v tomto případě umocněna chlapcovou spoluprací se skupinou lovců upírů. Nicméně právě kvůli stereotypní dělbě dispozic mezi chlapci a dívkami, která byla příznačná i pro české dívčí romány v 90. letech 20. století, Bianca v průběhu procesu pití krve předá některé schopnosti, především sílu, Lucasovi.

Naopak odstraněním či zmírněním projevů dalšího poznávacího znaku upírů, nepříznivé reakce na denní světlo, si autorky značně usnadnily zdůvodňování běžného výskytu nočních tvorů v lidské společnosti, před níž se více či méně daří jejich existenci utajit (opět s výjimkou *Školy noci*, kde upíři představují sice obtížně, ale přesto akceptovanou menšinu společnosti).

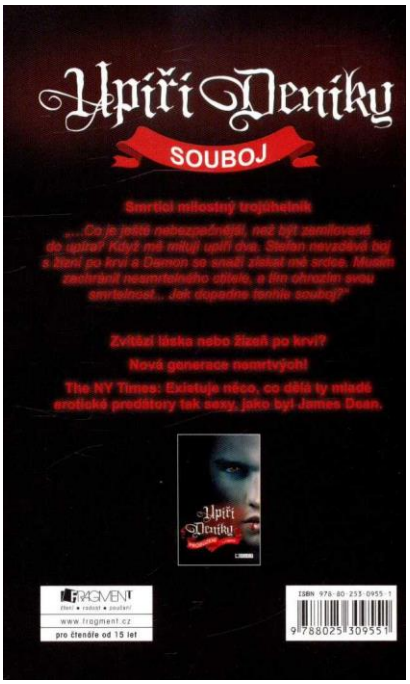



Obrázek č. 5: Také postava upíra podléhá konvencím. Z obávaného predátora se stává ochránce mladé dívky, disponující potřebnými zkušenostmi i dovednostmi. Obálky knih, standardně pracující s fotografiemi, přitom sázejí na zobrazení akcentující jeho fyzickou přitažlivost.

V této souvislosti je zajímavé sledovat, do jaké míry ovlivňují popsané způsoby vzniku vampýra či přeměny člověka (zpravidla tedy hrdinek románů) v jiný živočišný druh a jejich soulad s tím, co považujeme obvykle za lidské, akceptovatelné, biologicky podmíněné nebo nezbytné, jejich zařazení na ose s krajními body dobro a zlo. Obecně se dá říci, že čím méně násilný způsob proměny je zvolen, tím spíše lze upíry charakterizovat jako náležející ke kladné polovině této dichotomie. I to prozrazuje schematické pojetí postav, které by měly šokovat, překvapovat a vytvářet dějové napětí. Takto explicitní dělení využívá například *Vampýrská akademie*, v níž se upíři člení na ty, kteří nezabíjejí lidi (ač sají krev dobrovolníků), tedy Moroje, a Strigoje, kteří se vytvářejí dvojím způsobem. Tím, které se v literatuře považuje za tradiční, je kousnutí „zlého" upíra (Strigoje). Ovšem osud zrůdy si může Moroj (osoba, která se narodila dvěma Morojům) nebo dhampýr (bytost napůl s lidskými a napůl s upířími geny) vybrat tak, že při pití krve zabije člověka. V jakémsi symbolu upírských ság, ve *Stmívání*, je tento rozpor zobrazen protikladem rodiny hlavní mužské postavy, Cullenových, která se postupně rozrůstala tak, že její zakladatel zachraňoval vážně zraněné či smrtelně nemocné osoby, a ostatních upírů, kteří na rozdíl od Cullenových pijí lidskou krev, a to zpravidla násilným, ba smrtícím způsobem.

Velmi široká definice vampýra, kterou nabízí například encyklopedie *Fantasy*, podle níž jde o druhový název pro jinou formu života živé bytosti, tak poskytuje dostatek prostoru pro zpracování zásadního motivu všech upírských romancí, a sice smrt. Právě samotný způsob přeměny v upíra se ve zkoumaných dílech stává nejčastější diferencí, snad ještě s různorodou reakcí na denní světlo. Nacházíme variace, kdy člověk musí umřít (*Upíří deníky*), nechat proniknout jed vampýra do svého krevního oběhu (*Stmívání)*, usmrtit jinou bytost (*Vampýrská akademie, Akademie Evernight*). Připouští se ovšem i vznik upíra zrozením (*Akademie Evernight, Vampýrská akademie*), což je varianta, která překračuje výše zmiňovanou definici a dokazuje, že upírské ságy 21. století se odlišují pouze snadno pojmenovatelnými detaily.

Postupně se tak stále více ustaluje nová podoba upíra, která se již velmi vzdálila nejen od středověké představy nepokojné duše, jež opouští tělo po smrti nebo během spánku, ale i od starších literárních popisů těchto bytostí coby hororových masových vrahů či skutečných vtělení démonů, a to navzdory tomu, že například Edward ze ságy *Stmívání* velkou část svých monologů věnuje otázce, zda má jako upír duši. Důvod je prostý – mužské postavy se podřizují povinné idealizaci, jíž právě skutečnost, že se řadí k nadpřirozeným bytostem, dodává na věrohodnosti. Volbu upíra, který reprezentuje dívčí idol, zdůvodňuje fakt, že tato postava je převzácným hrdinou, který se stává pachatelem i obětí zároveň. Vampýry a jejich váhání mezi dobrem (sebezapřením, ba až sebeobětováním) a zlem (jejich přirozeností) lze vnímat i jako velmi povrchní metaforu složitosti života v moderní společnosti, v níž se každý člověk musí vyrovnávat s kladnými i zápornými stránkami své osobnosti. Pro čtenářky ve starším školním (a případně i adolescentním) věku však zůstávají především symbolem ochránce a ztělesněním osudu či věčnosti.




Obrázek č. 6: Příklad klamavé reklamy na zadní straně obálky *Upířích deníků* (díl *Souboj*). Tvrzení, které je označeno pouze zdrojem, tj. prestižním deníkem *The New York Times*, se snaží budit zdání, že jde o hodnocení redakce uvedeného média. Ve skutečnosti se jedná o překlad části rozhovoru s Julií Plec, scénáristkou a producentkou stejnojmenného televizního seriálu natočeného na motivy dané knižní série.

Zásadním problémem upírských ság ovšem nejsou postavy upírů-mužů, navzdory mnoha výhradám, které k nim můžeme mít, ale jejich (zpravidla lidské) protějšky, zcela podléhající ve své charakteristice literárnímu klišé, jež provází komerční dívčí četbu od jejích počátků. Všechny hrdinky, s nimiž se čtenářky identifikují, ve svém původním prostředí a mezi svými vrstevnicemi vynikají. Krásou (Elena z *Upířích deníků*), odhodláním a psychickým poutem s jinou osobou (Rose ve *Vampýrské akademii*), povahou či psychickou odolností vůči některým podnětům (Bella ze *Stmívání*). Svoji výjimečnost ovšem pociťují jako handicap, který je vyčleňuje ze society a který se snaží popírat. Tento dojem umocňuje jejich další společný znak – všechny žijí v nedokonalém rodinném prostředí, bydlí jen s jedním z rodičů, jsou sirotky nebo se vyrovnávají s nezájmem matky či otce.

Obě sociální odchylky od průměru však směřují v jejich případě vždy ke shodnému konci – opuštění stávajícího prostředí i (doslova) vlastního života a začlenění se do světa nepřirozených stvoření, v němž minimálně část své výjimečnosti ztrácejí a zařazují se do průměru v rámci daného biologického druhu, jenž lépe odpovídá jejich původním dispozicím. Protože jsme se již v úvodu zmínili, že základním kamenem upírských románů tohoto typu je vztah mezi člověkem a „nemrtvým“, který směřuje k věčnosti, jistě nepřekvapí, že hrdinky se ochotně vzdávají svých přátel, případně rodiny a především lidskosti a podstupují přeměnu v bytost, která je paradoxně chápána jako evolučně dokonalejší. Upírské ságy tak vlastně představují jen jednu z četných variací na tradiční fabuli vzestupu, kterou popisuje Dagmar Mocná ve své studii *Červená knihovna* a jež je založena na proměně zdánlivě „nenápadné“ dívky v mimořádně úspěšnou mladou ženu.[32]

Zarážející je ovšem především patologický strach hrdinek z jakékoli změny, neřkuli

[32] MOCNÁ, D. *Červená knihovna. Studie kulturně a literárně historická.* Praha/Litomyšl: Paseka, 1996, s. 96–97.

stárnutí a smrti. Pro všechny bez výjimky se zásadním argumentem stává nejen doslova věčný život po boku dokonalého partnera, ale také skutečnost, že nikdy nezestárnou, nezmění se jejich fyzická podoba (případně jen proměnou zkrásní). Nebudou se vyvíjet ani mentálně, protože jejich partneři, navzdory tomu, že se narodili i před několika staletími, stále znovu navštěvují střední školu a chovají se jako dospívající. Fakt, že mají za sebou zkušenosti několika set let pobytu na světě, se neprojevuje na nich osobně, ale slouží právě k podpoře výše zmiňované idealizace mužských postav. Jednak funguje romantická a autorkami poměrně hojně rozváděná představa, jak procházeli různými etapami vývoje, které jsou pochopitelně zužovány na povrchní rysy (zpravidla na popis oděvů, které konvenují s aristokratickým původem mladíků), a jednak je tak deklarována životní moudrost a větší zkušenost muže, který funguje pro nedospělé recipientky jako etický vzor mnohem lépe než hrdinka samotná. Navíc skutečnost, že se dívka zamiluje do nesmrtelného muže, prvoplánově řeší její potřebu stability a trvalosti, vyvolanou neuspokojivými rodinnými vztahy.

Tradiční závěr komerční literatury pro dívky, který zpravidla zachycuje šťastný pár, jenž úspěšně překonal nástrahy, tak v upírských ságách dosáhl pomyslného vrcholu. Zatímco v českých dívčích románech 90. let lze nalézt (sice ojediněle, ale přesto) náznaky relativizace dalších osudů ústřední dvojice, romance o vztahu upíra a člověka, jenž podstoupí přeměnu, podobné pochybnosti nedovoluje. Dokonce i smrt protagonistů je nepravděpodobná, neboť v několika dílech série prokázali svou schopnost přečkat i případná ohrožení života, která jim hrozí téměř výhradně ze strany jedinců stejného druhu, početně výrazně menšinového a žijícího v utajení. Jejich příběh se tak vymaňuje z přirozeného běhu času i života a stává se pravděpodobně značně přitažlivějším pro dospívající čtenářky, protože dokonalost už nemůže být lepší a jakákoli změna by nutně znamenala rozpad tohoto ideálu.

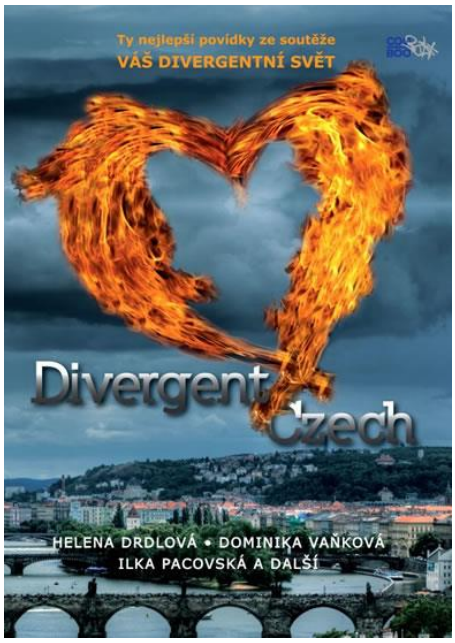
Ve svém důsledku jsou fantasy romance krokem zpět ve vývoji dívčího románku. Protagonistky jsou líčeny jako prakticky nesamostatné osoby, které přecházejí z rodičovské péče přímo do náruče partnera, maximálně vybaveného pro to, aby je zajistil po všech stránkách. Jsou výrazně starší, ekonomicky zabezpečení, vzdělanější, zkušenější než hlavní hrdinky, což bylo příznačné pro prvorepublikové čtivo. V nejúspěšnější sérii *Stmívání* se navíc vrací i v 90. letech překonaná podoba happyendu[33] v podobě svatby a narození potomka.

Devadesátá léta 20. století v českém prostředí přinesla v oblasti tvorby pro dívky velkou změnu, která se odrážela mj. v rozvíjení do té doby tabuizovaných témat, jež mnohdy překvapovala svou otevřeností, a snad právě proto tolik lákala. Brzy se však neustálým opakováním a rozmělňováním vyčerpala a hledání nových cest se na počátku dalšího tisíciletí ukázalo být nezbytností. Propojení dívčí literatury, pohříchu především její méně kvalitativně zvládnuté části, se stále oblíbenějším žánrem fantasy, který nepochybně čtou i dívky ve starším školním i adolescentním věku, se tak jevilo jako zajímavá možnost. Bohužel hlad po inovaci tvorby pro tuto část dětského čtenářstva upírské ságy dočasně utišily pouze povrchním způsobem. Jejich primárním cílem je šokovat myšlenkou na spojení nespojitelného a mnohými obrazy, které budí svou snahou zajít ještě dál než dřívější tvorba pro dospívající (např. obrazy sloučení sexuality s pitím krve) téměř odpor.

[33] V porevolučním období je v českých dívčích románech happyend v souvislosti s tematickou detabuizací a masivním využitím erotických motivů spojován s hrdinčiným úspěšným zahájením sexuálního života.
K happyendu v dívčích románech 90. let 20. století viz HRDLIČKOVÁ, M. *Dívčí román 90. let 20. století a komerce*. Brno, 2007, s. 26−27. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce: Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

**Kudy dál? Přitažlivost dívek jako hrdinek dystopických románů**

Fantasy romance otevřely nejen v českém prostředí cestu dalším variacím na propojení dívčího románu a dalších žánrů či žánrových variant. K výrazným trendům dívčího čtenářství nepochybně patří i dystopické romány. Ty nabízejí pohled na dospívající hrdinku schopnou výjimečných činů, jimiž dokáže změnit celou společnost. Antiutopie či dystopie, v českém prostředí nijak nový žánr (či žánrová varianta)[34], se u nás v tvorbě pro mládež výrazně prosadila v roce 2010 poté, co byl do češtiny přeložen první díl celosvětového bestselleru Suzanne Collinsové *Hunger Games*. Přitažlivost dystopicky laděného příběhu pro české autory a čtenáře se plně odhalila v momentě, kdy nakladatelství CooBoo, specializující se na tvorbu pro dospívající a „mladé dospělé" (young adult), vyhlásilo soutěž Váš divergentní svět. Spisovatelé do ní mohli posílat svá díla popisující divergentnost světa. Všechny autorky, které obsadily první tři místa (a nejen ony), si pro zobrazení jinakosti vybraly dystopické prostředí.[35] Až překvapivě velké množství děl antiutopického charakteru na počátku druhého decennia 21. století soustředí svoji pozornost na dospívání dívčí protagonistky v nelehkém světě.




Obrázek č. 7: Obálka knihy, zahrnující povídky oceněné v soutěži Váš divergentní svět.

Dystopie se někdy člení dle charakteru zobrazeného světa a jeho politického uspořádání na technologickou, dále diferencovanou na scientickou (zdůrazňující motiv vědy) a matematickou (soustředící se na redukci člověka na pouhý statistický údaj, číslo), a epistemologickou. Ve druhé zmíněné se vybraná vládní skupina snaží udržet u moci, kterou zneužívá pro rozpoutání teroru. Není jistě bez zajímavosti, že právě tento typ dystopie je spojován v současné tvorbě pro dospívající s nedospělými hrdinkami, respektive variací na jedno pojetí hrdinky.

---

[34] Srov. např. MOCNÁ, D. Utopie. In: MOCNÁ, D. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha/Litomyšl: Paseka, 2004, s. 666−672. NAXERA, V., STULÍK, O., BÍLEK, J. *Literární a filmové dystopie pohledem literární vědy*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. ISBN 978-80-557-1060-0.

[35] Viz sborník úspěšných textů, přihlášených do zmíněné soutěže.
DRDLOVÁ, H., VAŇKOVÁ, D., PACOVSKÁ, I. a další. *Divergent Czech*. Praha: CooBoo, 2015.

Epistemologická dystopie nabízí inovaci fabulačního modelu vzestupu. Dívčí protagonistky nejprve vystupují v pozici oběti, aby se z nich následně staly výjimečně statečné hrdinky, symbolizující odpor proti nedemokratické tyranské síle. Katniss, protagonistka *Hladových her*, pochází z nejnuznějšího kraje a i v chudé provincii patří jako poloviční sirotek k nejméně majetné vrstvě. Navíc její rodinu znovu zasáhne osud, když do obludné reality show, v níž se vzájemně vraždí děti z jednotlivých oblastí, vylosují Katnissinu mladší sestru, jejíž místo dívka nakonec dobrovolně zaujme. America ze série *Selekce* patří společně se svými nejbližšími do čtvrté nejnižší společenské kasty, mezi Páté, přesto právě ona zaujme v Selekci, absurdním procesu výběru budoucí manželky prince země zvané Illea, která nahradila Spojené státy americké, a nakonec se stává královnou státu. Helena a Milena, dvě dívčí hrdinky *Zimní bitvy*, jsou dlouho nevědomě obětí dávných čistek politických odpůrců režimu, jež je připravily o rodiče a zajistily jim pobyt v neutěšeném prostředí internátní školy, ale nakonec se dostávají (zejména Milena) až do samotného čela povstání.

Mění se i podoba happyendu, který není obligatorní (*Divergence*), případně má podobu vzniku nové generace, vyrůstající v novém, lepším společenském uspořádání. To může mít své chyby, ale zbavilo se nedemokratického uspořádání, což skýtá naději na lepší budoucnost.

Současné dystopické romány s dívkami jako hlavními hrdinkami akcentují motiv společenské zodpovědnosti, jejíž vědomí zpravidla přichází poté, co sama dívka pocítí příkoří a nespravedlnost stávajícího systému. Fakt, že všechny postavy patří na počátku k obyčejným představitelům své generace, umožňuje čtenáři identifikaci. Následný dívčin vzestup má didaktický charakter, je výzvou k aktivnímu zapojení do společnosti, což se ostatně od adolescentů, jimž jsou díla a priori zpravidla určena, vyžaduje.

Skutečnost, že se hrdinky posléze začnou od vrstevníků odlišovat výjimečnými vlastnostmi (statečnost, neobvyklá vyspělost, uvědomělost, zkušenost), vede k tomu, že do jasně přednastaveného systému nezapadají, a tak se cítí vyloučené. Podobně jako adolescenti-čtenáři mají pocit, že je společnost nepřijímá takové, jakými jsou, ale chce je proti jejich vůli přetvářet v unifikované a nemyslící bytosti. Paradoxně na konci románů či sérií knih přijmou svoji roli ve společnosti, tedy škatulku, k níž byly předurčeny (např. roli matky – viz *Hladové hry*, kde se Katniss mateřství dlouho brání, ale nakonec založí rodinu).

Dívky jako hrdinky jsou voleny i kvůli tomu, že zpočátku působí zranitelněji než jejich chlapecké protějšky, ale jejich výjimečná houževnatost jim umožní překonat nedostatek fyzických sil a mravní vlastnosti je předurčují k tomu, aby vedly odboj proti síle jinými prostředky (srov. Milenin zpěv kontrastující s tanky v *Zimní bitvě*). Jejich čtenářská přitažlivost je navíc dána i tím, že vystupují proti představitelům staršího pokolení, kteří zavlekli společnost do hluboké krize trváním na selektování lidí. Mladé hrdinky tak zpochybní zaběhnutý řád, což recipienti nepochybně spojují se statečností a vnímají jako alegorii na jejich vlastní, třeba i jen drobné rebelie vůči předchozím generacím.

**Závěrem**

Dívčí postava je pro literaturu intencionálně určenou dospívajícím čtenářkám natolik zásadní, že v tvorbě takto genderově vymezené se chlapecký hrdina objevuje jen výjimečně. A pokud vůbec, pak zpravidla ve spojení s vševědoucím vypravěčem a er-formou, zatímco hrdinky jsou velmi často spojovány s personálním (subjektivnějším) vypravěčem a ich-formou. Jejich typologie se však do značné míry redukuje na pouhé dva typy – tzv. obyčejné, nebo výjimečné, a tedy namyšlené, přičemž platí, že zejména v triviálním dívčím románku je jako cíl dospívání prezentováno dosažení jakéhosi středu mezi těmito dvěma extrémními polohami. Hledání průměru, s nímž se ztotožní pravděpodobně největší část populace čtenářek, a zejména schematičnost zúžení dívčí protagonistky na opozitní varianty, jež ale čelí

stejné výzvě, přispělo v porevolučním období k rychlému vyčerpání výrazně (tematicky) inovovaného dívčího románu.

Další možnosti proměny představovaly zejména motivy a postupy, příznačné pro jiné literární žánry. Dívčích postav se však dotkly jen minimálně. Začlenění prvků literární fantastiky nejprve vedlo k návratu již překonaného typu protagonistky, která svoje úsilí o samostatnost ochotně vymění za příslib věčného života po boku vyvoleného muže (tzv. upírské romance). K tomu ostatně ve svém důsledku zpravidla směřují i dystopické romány (zejména série *Selekce*), ale lepší z nich alespoň vnášejí do kontextu dívčí literatury nová, společensky aktuální témata (mediální manipulace, propaganda, nesvoboda apod.). Nutno dodat, že ani další variace, v nichž muži-upíři byli postupně nahrazováni vlkodlaky, lovci démonů či cestovateli v čase a podobně, nevedly k zásadní proměně.

Zatímco autoři experimentují s motivy, prostorem, časem, ba dokonce i kompozicí či jazykem, dívčí hrdinka setrvává u osvědčených modelů. Není tomu tak proto, že by se neměnilo nahlížení společnosti na období dospívání mladých žen, ale tuto schematizaci vnímáme jako důsledek vědomí důležitosti identifikace čtenářky s postavou. Současně stereotyp klade nižší nároky na samotné čtenářky, které u triviální literatury akcentují relaxační funkci. Autoři se potom uchylují ke zjednodušenému průměru, a tak dívčí postavy představují nejkonzervativněji pojímaný definiční znak dívčího románu.

**Literatura**


BERNARDINOVÁ, E. *Blanka, obyčejná holka*. Praha: Erika, 1993.

CASSOVÁ, K. *Elita*. Praha: CooBoo, 2015.

CASSOVÁ, K. *První*. Praha: CooBoo, 2015.

CASSOVÁ, K. *Selekce*. Praha: CooBoo, 2014.

CASTOVÁ, P. C., CASTOVÁ, K. *Škola noci 1: označená*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2009.

CASTOVÁ, P. C., CASTOVÁ, K. *Škola noci 2: zrazená*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2010.

COLLINSOVÁ, S. *Hunger Games. Aréna smrti.* Praha: Fragment, 2010.

COLLINSOVÁ, S. *Hunger Games. Síla vzdoru*. Praha: Fragment, 2012.

COLLINSOVÁ, S. *Hunger Games. Vražedná pomsta*. Praha: Fragment, 2010.

CUSICK, R. T. *Buffy, zabíječka upírů*. Praha: Lunarion, 1993.

DRDLOVÁ, H., VAŇKOVÁ, D., PACOVSKÁ, I. a další. *Divergent Czech*. Praha: CooBoo, 2015.

DRIJVEROVÁ, M. *Anna za dveřmi*. Praha: Olympia, 1993.

GRAYOVÁ, C. *Akademie Evernight*. Praha: Egmont, 2010.

GRAYOVÁ, C. *Hvězdopravec.* Praha: Egmont, 2010.

MEAD, R. *Vampýrská akademie*. Ostrava: Domino, 2009.

MEAD, R. *Vampýrská akademie: krvavý slib*. Ostrava: Domino, 2010.

MEAD, R. *Vampýrská akademie: mrazivý polibek*. Ostrava: Domino, 2010.

MEAD, R. *Vampýrská akademie: spoutáni magií*. Ostrava: Domino, 2010

MEAD, R. *Vampýrská akademie: stínem políbená*. Ostrava: Domino, 2010.

MEYEROVÁ, S. *Nový měsíc*. 2. vyd. Praha: Egmont, 2008.

MEYEROVÁ, S. *Rozbřesk*. 1. vyd. Praha: Egmont, 2009.

MEYEROVÁ, S. *Stmívání*. 2. vyd. Praha: Egmont, 2008.

MEYEROVÁ, S. *Zatmění*. 1. vyd. Praha: Egmont, 2008.

MOURLEVAT, J.-C. *Zimní bitva*. Praha: Baobab, 2008.

ROTH, V. *Aliance*. V Praze: CooBoo, 2014.

ROTH, V. *Divergence*. Praha: CooBoo, 2016

ROTH, V. *Rezistence*. Praha: CooBoo, 2016.

SMITH, L. J. *Upíří deníky: návrat*. Praha: Fragment, 2010.

SMITH, L. J. *Upíří deníky: probuzení*. Praha: Fragment, 2009.

SMITH, L. J. *Upíří deníky: souboj*. Praha: Fragment, 2009.

SMITH, L. J. *Upíří deníky: temné shledání*. Praha: Fragment, 2010.

SMITH, L. J. *Upíří deníky: zášť*. Praha: Fragment, 2010.

HRDLIČKOVÁ, M. *Dívčí román 90. let 20. století a komerce*. Brno, 2007. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra české literatury a knihovnictví. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

HRDLIČKOVÁ, M. *Proměny české příběhové prózy ze života mládeže po roce 1989*. Brno, 2017. Disertační práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce: Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, 1971.

MAIELLO, G. *Vampyrismus v kulturních dějinách Evropy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005.

MOCNÁ, D. *Červená knihovna: studie kulturně a literárně historická*. Praha, Litomyšl: Paseka, 1996.

MOCNÁ, D. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha/Litomyšl: Paseka, 2004.

MORAVCOVÁ, M. Tři z Baobabu. *Host do školy*, 2009, č. 1, s. 29.

MÜLLER, O. Bodnutí úvodem. In: MÜLLER, O. (ed) *Upíři, démoni & spol*. Praha: Plus, 2010.

NAXERA, V., STULÍK, O., BÍLEK, J. *Literární a filmové dystopie pohledem literární vědy*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015.

NOVÁKOVÁ, L. Fantasy jako cesta ad fontes. *Ladění*, 2005, roč. 10, č. 2, s. 2–4.

PLESKA, G. Strhující příběh v znepokojivých souvislostech. *Tvar*, roč. 19, č. 13, s. 21.

PRINGLE, D. (ed.) *Fantasy: encyklopedie fantastických světů*. Praha: Albatros, 2003.

REISSNER, M. Totalitní drama o naději. *Ladění*, 2008, roč. 13, č. 3, s. 30.

TOMAN, J. *Trivialita a kýč v literatuře pro děti a mládež*. Brno: Cerm, 2000.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008.

VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

URL: <http://www.nytimes.com/best-sellers-books/2008-06-08/series-books/list.html> [cit. 2017-09-01].
URL: http://www.nytimes.com/2009/07/02/fashion/02VAMPIRES.html?pagewanted=1&sq=Vampire diaries James Dean&st=cse&scp=1 [cit. 2017-08-29].

## GIRL'S CHARACTER OF YESTERDAY AND TODAY

**Summary:**

This article deals with girl as character of novels for young girl's readers. It draws a comparison between Czech novels from 1990s, so called fantasy romance and new dystopian young adult novels. It asks how different is girl character.

Series of books, sometimes called fantasy romance about a relationship between a girl and a vampire awoke teenage girls' positive response worldwide. In the Czech Republic, they made their mark for the first time in 2009, when the first part of the tetralogy *Twilight* defeated Harry Potter in the reader's survey "The Book of My Heart" and gained fourth place, right behind the famous book *The Little Prince*. This article looks into the cause of the success of series with similar theme and current popular dystopian novels. These series and books are analysed and compared with Czech novels for girls from 1990s which were substitued in the reader's surveys.

This article asks whether fantasy literature for teenage girls and its girl's characters can be adequate and superior substitution to the popular girls' novels. The nineties were represented by significant thematic innovation of literature for girls, but once new and attractive themes were depleted and searching for new ways seems to be necessary.

**Key words:**

girl books, literature since 1989, children's and youth literature, girl's character, fantasy romance, dystopian novels

**Kontakt:**
Mgr. Marcela Hrdličková
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: Marcela.Hrdlickova@osu.cz

# NONSENSOVÁ POHÁDKA JAKO UMĚLECKÝ TEXT V UČIVU LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Petra BUBENÍČKOVÁ

## Geneze české nonsensové pohádky v souhrnu

Nonsensová pohádka jako jeden z typů autorské pohádky je v dětské literatuře živým žánrem po dlouhá desetiletí. Texty nonsensového charakteru bez ohledu na jejich žánrové vymezení opakovaně upoutávají čtenáře. Literární nonsens významně oslovuje také autory, kteří mohou plně rozvinout svoji kreativitu nejen při psaní nonsensových textů, ale i při vytváření nonsensových ilustrací, které tyto texty obvykle doprovázejí.

Počátky nonsensu lze identifikovat již v lidové slovesnosti. V českém prostředí se však nonsens neprosazoval v žánru pohádky, ale jeho první stopy nacházíme zejména v lidových rozpočitadlech, která se objevovala především v produkci samotných dětí. Významová složka nebyla prioritou žánru, protože rozpočitadlo v první řadě plnilo jinou funkci než výchovně-vzdělávací. Sloužilo k rozdělení rolí v dětské hře, která po něm následovala. Vkládáním nesmyslných slov se děti bavily. Tvořily neologismy, kterými si tříbily smysl pro logiku. Nová slova v lidových rozpočitadlech však převážně vznikala bez konkrétního záměru a mnohdy byla dětmi tvořena bezděčně. Často se jednalo o výrazy zkomolené, vznikající z neznalosti významu slov nebo kvůli nedostatečné řečové vybavenosti dětského tvůrce. Stopy nonsensu v rozpočitadlech nejsou jen specifikem české lidové tradice, objevují se v lidovém folkloru i jiných národů.

Sledujeme-li výskyt nonsensu v českých lidových pohádkách, pak jeho znaky objevujeme zejména v žánrové variantě lidové pohádky novelistického typu. Jejich specifickou kategorii tvoří tzv. lhářské pohádky. Sběrem a úpravami těchto pohádek pro dětského čtenáře se věnoval erudovaný český folklorista a etnograf Oldřich Sirovátka. Sešit krátkých textů vydal pod názvem *Lhářské pohádky* v roce 1972. V něm obsažené pohádkové příběhy obsahují typizované znaky nonsensu – situační a jazykovou komiku, metaforická podobenství, parabolické výroky, aluze na jiná lidová vyprávění, která tímto parodují, ale i dětem velmi dobře známé analogie. Už z názvu souboru – *Lhářské pohádky* – je zřejmé, že jsou primárně založeny na negaci pravdivých výroků. Funkce těchto pohádek byla zábavná, výchovný aspekt je na rozdíl od jiných typů lidových pohádek potlačen, v mnoha případech je dokonce parodován: *„Jedenkrát mu ti dva psi provedli takový kousek: jeden mu rozkousal jednu nohavici a ten druhý mu z té nohavice nadělal samé hadry a cucky. To bylo na pána moc! Rozzlobil se a rozhodl se, že ty dva psy sprovodí ze světa. A protože psi byli každý jiný a protože mu každý provedl něco jiného, řekl si, že jim dá různou smrt. Toho jednoho hodil do vody a toho druhého utopil v řece.“*[36]

V českém lidovém folkloru tvoří další významnou nonsensovou položku vyprávění o Kocourkově. Příhody Kocourkovských jsou adorací nonsensu v lidové slovesnosti. V současnosti jsou tyto příběhy v povědomí dětských čtenářů zejména díky opakovaně vydávaným adaptacím Ondřeje Sekory (*Kronika města Kocourkova*, 1947) nebo díky zpracování známé autorské dvojice Josef Hiršal a Jiří Kolář (*Kocourkov*, 1959).[37]

---

[36] SIROVÁTKA, O. *Lhářské pohádky.* Praha: Albatros, 1972, s. 25.

[37] Město Kocourkov se objevilo v literárních adaptacích například těchto autorů: J. J. Langer: *Den v Kocourkově* (1832); P. Chocholoušek: *Kocourkov čili Pamětihodnosti převelikého města Kocourkova a obyvatelů jeho, sbírané pro obveselení veselých i mrzutých na světlo vydané* (1847); V. Kudrnáč: *Kocourkov a jeho obyvatelé: velice podivné dobrodružné i směšné příhody a črty* (1892); A. Wenig: *Kocourkov* (1959).

Nonsensová pohádka českého folkloru obsahuje zejména situační komiku, která je založena na různorodosti vztahů a dějů. Záměrně je popírána vztahová a časoprostorová souvislost. V pohádkách lze identifikovat i komiku jazykovou, ale v nepoměrně menší míře.

Vývoj nonsensové pohádky pokračoval ve 20. století v autorské produkci několika českých tvůrců. Důležitou roli jistě sehrála díla Karla Čapka (*Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívažek,* 1932) a jeho bratra Josefa (*Povídání o pejskovi a kočičce,* 1929; *Povídejme si, děti,*[38] 1954). V roce 1933 vychází Poláčkův *Edudant a Francimor* – tato inovativní pohádka kontaminovaná příběhovou prózou ze života dětí obsahuje skupinu nonsensových prvků, jimž dominuje zejména jazyková komika a paradox. Autor pracuje s odkazy na důvěrně známé lidové pohádky, které paroduje, a ruší ustálené konvence žánru.

30. léta 20. století zaznamenala v oblasti tvorby nonsensové pohádky zvýšenou produkci. Dalším významným počinem tohoto období byl titul Vítězslava Nezvala *Anička skřítek a Slaměný Hubert* (1936). Nezvalův nonsens inspirovaný Carrollovou *Alenkou v kraji divů* a *Za zrcadlem* pracuje s volným nakládáním motivů a kombinuje básnický text s prozaickými sekcemi. Dílo je natolik provokativní, že ovlivnilo tvůrce českého pohádkového nonsensu i v dalších letech.

40. a 50. léta 20. století se do geneze nonsensové pohádky zapsala několika texty, které měly na vývoj tohoto žánru nemalý vliv, jejich počet je oproti předchozím letům podstatně nižší. Znaky nonsensu se objevily v pohádkách Josefa Lady (*Nezbedné pohádky,* 1946) nebo Ludvíka Aškenazyho (*Putování za švestkovou vůní aneb Pitrýsek neboli strastiplné osudy pravého trpaslíka,* 1959).

Ladův nonsens primárně staví na parodování známých motivů lidové pohádky (typickým příkladem je pohádka O Popelákovi), charakteristické je pro něj využití principů situační komiky, která vévodí všem Ladovým pohádkovým textům, a to nejenom nonsensovým.

60. a 70. léta 20. století znamenala expanzi nonsensové pohádky do četby dětí. Autoři experimentovali s jazykem, využívali práce s realizovanou metaforou, vedle jazykové komiky dominovala v textech i komika situační, opakovaně se objevují odkazy na původní lidové pohádky, které jsou inovativně parodovány.

Tvorbě nonsensových textů se v 60. a 70. letech věnovali mnozí významní autoři, mezi něž patřili: Ludvík Aškenazy, Ladislav Dvorský, Hermína Franková, Josef Hanzlík, Olga Hejná, Ota Hofman, Jiří Gruša, Ivan Klíma, Jiří Kolář, Daisy Mrázková, Zdeněk Karel Slabý. Za nejvýznačnější tvůrce tohoto období, kteří se nesmazatelně zapsali do geneze nonsensové pohádky, lze považovat Miloše Macourka a Aloise Mikulku.

Macourkova prvotina *Jakub a dvě stě dědečků* z roku 1963 oživila v příběhu motiv kumulace předmětu nebo postavy. Hrdina nonsensové pohádky, Jakub, se rozhodl, že si zmnoží svého dědečka, a zasadil ho do země. Pečlivě se o něj staral a *„za pár dní vyrostl na zahrádce velikánský keř, plný maličkých dědečků.“*[39] Důvodem realizace tohoto absurdního nápadu byla Jakubova touha po hře, na niž dědeček neměl čas, a tak si vnuk poradil v duchu tzv. dětské logiky. Poetika Macourkova nonsensu je adorací situační komiky a aplikací slovních hříček, tolik oblíbených u dětí.

Alois Mikulka debutoval souborem nonsensových pohádek roku 1961. Kniha se jmenovala *Aby se děti divily*. Mikulka je výtvarník, proto se mu podařilo vhodně propojit obrazovou a literární složku díla. Texty jeho prvotiny jsou určeny již pro pětileté čtenáře. Využívají aluzí na lidové pohádkové texty (např. vkládání stereotypních formulí, postavy

[38] Kniha vyšla po Čapkově smrti. Zařazené texty vycházely v Lidových novinách v letech 1929–1933.
[39] MACOUREK, M. *Jakub a dvě stě dědečků.* Praha: SNDK, 1987, s. 8.

s ustálenou funkcí apod.). Všechny popisované znaky přibližující Mikulkovu nonsensovou pohádku k pohádce lidové jsou však vloženy do nestandardních dějových vztahů, a tím je poetika tradiční pohádky razantně narušena. Pointa Mikulkových pohádek nepostrádá originalitu, recipient při četbě nestagnuje v očekávání stále se opakujících shodných rozuzlení, ale naopak je vždy provokován jedinečným vyvrcholením nonsensového příběhu.

Nonsensová pohádka v 60. a 70. letech 20. století dominovala všem pohádkovým typům. Texty byly hojně vydávány. Bohužel toto plodné období ukončila léta 80., která znamenala určitou stagnaci žánru na jedno desetiletí. Přetrvávala tvorba erudovaných tvůrců nonsensové pohádky – Oty Hofmana, Aloise Mikulky nebo Miloše Macourka. Jejich díla však byla často spjata s navázanou divadelní a filmovou produkcí. Mezi dětskými diváky byly oblíbené hrané televizní seriály Miloše Macourka, například: *Arabela* (1980), *Létající Čestmír* (1983), *Křeček v noční košili* (1987). Proslulý je i jeho animovaný seriál *Mach a Šebestová*, s jehož prvními díly vstoupil Macourek do diváckého povědomí již v roce 1976 a úspěšně pokračoval ještě v 80. letech. V zákrytu tohoto slavného formátu pak zůstává další Macourkův animovaný seriál pro děti *Žofka a spol.* z roku 1988.

Hofmanově filmografii dominuje *Lucie, postrach ulice* (1980), *Návštěvníci* (1983) nebo *Chobotnice z II. Patra* (1986). Všechny uvedené Macourkovy i Hofmanovy filmové tituly nepopřou své nonsensové tvůrce a jsou významným přispěním do žánru nonsensové pohádky kontaminované příběhovou prózou ze života dětí, která v exponovaném období získávala stále větší počet příjemců.

Od 90. let 20. století do současnosti si drží nonsensová pohádka na knižním trhu stabilní pozici. Tvůrci, jimž nebylo v době normalizace umožněno publikovat, se mohli opět plně realizovat. Opakovaně byly vydávány nonsensové pohádky autorů publikujících v 60. letech (Miloš Macourek, Alois Mikulka, Zdeněk Karel Slabý, Pavel Šrut ad.). Do prostoru nonsensové pohádky však začala pronikat i zcela nová generace tvůrců, jež nemalou měrou přispěla k produktivnosti žánru v dalších desetiletích. Nové tvůrčí vlně dominoval obrazový a literární experimentátor Petr Nikl (*Pohádka o Rybitince,* 2001, *O Rybabě a Mořské duši,* 2002, *Lingvistické pohádky,* 2006, *Záhádky,* 2007, *Jěleňovití,* 2008, *Přeshádky,* 2010, *Slovohledě,* 2016, *Jino taje opic,* 2017). V současné době do žánru nonsensové pohádky přispívají i další autoři, například Pavel Brycz (*Kouzelný svět Gabriely,* 2006, *Dětský zvěřinec,* 2008), Marka Míková (*Knihafoss,* 2007, *Škvíry,* 2014) nebo Milada Rezková (*Babočky,* 2010).

Souhrnný exkurz do geneze nonsensové pohádky ukazuje, že se jedná o žánr, který dlouhodobě oslovuje tvůrce i čtenáře. Nonsens se do českého literárního prostoru dostával prostřednictvím textů, které se orientovaly zvláště na dětského čtenáře. Vzhledem k poměrně vysoké produkci nonsensových pohádkových textů lze předpokládat, že se jedná o žánr, který bude mít významné zastoupení i mezi čítankovými texty, s nimiž se pracuje v hodinách čtení a literární výchovy ve školách. Při podrobném zkoumání beletristických textů zařazovaných do školních čítanek se však ukazuje, že texty s prvky nonsensu v nich sice zastoupeny jsou, i když v menší míře, než bychom předpokládali, přesto práce s nonsensovou pohádkou stále není ve školní praxi běžnou záležitostí, byť výběr nonsensových ukázek pořadatelem čítanky jistě splňuje i náročný požadavek čtenáře na atraktivitu čteného.

## Umělecký text a literární výchova

Literární výchova v současné české škole je založena na koncepci komunikativní literární výchovy, která vnímá žáka jako čtenáře s definovanou čtenářskou kompetencí, jenž disponuje individuálními čtenářskými zájmy a potřebami souvisejícími s jeho momentálním

osobnostním vývojem. Primárním cílem literární výchovy je budovat pozitivní vztah k četbě a pomáhat dítěti na cestě k celoživotnímu kultivovanému čtenářství. Školní literární výchova by měla být motivujícím prostředkem pro volnočasovou dobrovolnou četbu. Jejím cílem tedy není pouhé zvládnutí techniky čtení, ale budování čtení s porozuměním, s využitím kritického myšlení. Literární výchova společně s hudební a výtvarnou výchovou tvoří soubor estetickovýchovných předmětů. V umělecké literatuře je estetická funkce[40] dominující součástí textu. Proto výběr textu pro čtení a interpretaci v hodinách literární výchovy musí být promyšlený. Zásadní roli v tomto procesu zastává učitel, v jehož kompetenci je výběr ukázky k interpretaci. Prezentace zvoleného textu by měla být zároveň motivační pobídkou k četbě celé knihy. Je nutné připomenout, že literární výchova nemůže být budována výhradně na individuálních čtenářských požadavcích žáků, ale je učiteli pečlivě systematizována. Platný vzdělávací program (RVP ZV) sice striktně nedefinuje díla, která je žák povinen v konkrétním ročníku přečíst, nestanovuje repertoár literárních úryvků k interpretaci, ale vymezuje kompetence, které žák musí v konkrétním výstupním období v daném předmětu obsáhnout. Velkou výhodou tohoto programu je volnost v procesu rozvržení učiva do jednotlivých ročníků, s přihlédnutím na specifika vzdělávané skupiny žáků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v oblasti literární výchovy neurčuje seznam titulů k tzv. doporučené četbě, nestanovuje povinnost tuto četbu zavádět do výuky. Je v kompetenci učitele, zda žákům seznam poskytne a bude direktivně trvat na přečtení všech zařazených titulů, v tom případě však nebude podporován pozitivní přístup ke čtenářství – žák se domnívá, že čte z povinnosti, knihu pak velmi často odkládá a orientuje se na jiné volnočasové aktivity.

Učitelé dnes podněcují k četbě různými způsoby, kupříkladu ponechávají výběr knihy na žákově uvážení. Učitel tedy seznam doporučené četby neposkytne, ale je k dispozici jako poučený rádce v případě, že by měl žák s volbou vhodné knihy problém. Stává se, že žák by i rád četl, ale v množství knížek, které jsou na knižním trhu nebo v knihovnách k dispozici, se orientuje minimálně nebo vůbec. Z tohoto důvodu není bez zajímavosti idea vytvořit seznam doporučené četby, který by obsahoval široký repertoár kvalitativně hodnotných knih ve všech preferovaných žánrech pro zvolenou cílovou skupinu. Vyučující by před vlastní četbou žákem každou z uvedených knížek krátce představil, a tím motivoval žáka – čtenáře na čtení knihy v jeho oblíbeném žánru. Tento postup však s sebou nese zvýšenou náročnost na pedagoga a jeho obeznámenost s vydávanými tituly. Vzhledem k vysoké produkci knih pro děti je tato podmínka do jisté míry překážkou v realizaci tohoto záměru. Učitelé sami přiznávají, že znalost celé šíře vydávaných knižních titulů pro děti a mládež není ani možná. V tomto směru by mohla učiteli pomoci v orientaci i moderní čítanka, která obsahuje repertoár textů, jenž konvenuje se čtenářskými preferencemi žáků v daném ročníku a zároveň splňuje potřebu předložit mladému čtenáři kvalitní umělecký text.

Moderní čítanka plní požadavky kladené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, výběrem textů klasické i moderní literatury cílí na čtenářské zájmy vybrané skupiny recipientů. Snaží se oslovit i svojí vizualitou. Kromě ilustrací významných českých i světových výtvarníků nově využívá fotografií, které se v předešlých letech objevovaly jen jako součást učebnice vlastivědy nebo biologie. Bez významu není ani opakované vkládání informací interdisciplinárního charakteru. Čítanka současnosti již není pouhým souborem uměleckých textů, ale jedná se o interaktivní úložiště s kvalitně zpracovanou grafikou. Pořadatelé čítanek dnes běžně zařazují úryvky i z nově vydávané

[40] Estetická funkce uměleckého textu „*vychází z umělecké podstaty literárního textu, z jeho mnohovýznamovosti, z jeho obsahových a formálních kvalit*“. Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011, s. 14. ISBN 978-807-4640-131.

literatury. Čtenář má možnost poznat, jak funguje ilustrace v textu i jak se význam textu reflektuje v ilustraci. Z tohoto důvodu má práce s ukázkami z nonsensové tvorby, která propojuje inovativní text s provokativní ilustrací, svůj nezpochybnitelný význam.

**Nonsensová pohádka v učivu literární výchovy na základní škole**

Nonsensová pohádka je dětskými recipienty spojována s humorem, se situační a jazykovou komikou. Vztah dětí k humoru lze hodnotit jako pozitivní už od útlého dětství. Nonsens je díky svým základním principům – jazykové a situační komice – nositelem humoru, a proto má v četbě dětí své nezastupitelné místo. Objevuje se v prozaických i veršovaných textech. Dítě se nejprve seznamuje s nonsensovými říkadly, později naslouchá nonsensovým pohádkovým příběhům.

Pozitivní vztah k humoru v literárním textu se projevuje nejen u žáků v mladším školním věku, ale přesahuje i do staršího školního věku. Výsledky výzkumu dětského čtenářství (např. Holubová,[41] Toman,[42] Lederbuchová[43]) dokazují, že přístup dětského recipienta k nonsensovému humoru je kladný a už i malí příjemci rozumí jeho struktuře: „*Dětští recipienti humorně chápou rovněž texty nonsensového typu, hlavně autorské pohádky a básně, založené na fantazijním výmyslu, nelogičnosti, absurditě, nadsázce a nevěrohodnosti, jež se dostávají do příkrého rozporu s jejich osobními prožitky, zkušenostmi a poznatky. Děti se tak zároveň utvrzují ve svých dosavadních znalostech logických vztahů a objektivních záležitostí.*“[44]

Dětským čtenářem jsou nonsensové texty považovány za humorné, děti se u čtení dobře baví a jsou motivovány k další četbě. Práce s těmito texty ve výuce klade požadavek na soustředěnost příjemce při čtení i plnění dílčích úkolů napojených na text. Čtenáři rozvíjejí abstraktní myšlení, učí se odlišit imaginární oblast nonsensu od reálného světa, utvrzují se v logickém vnímání. Dominantním znakem nonsensu je důraz na využití situační a jazykové komiky. Právě komično zakomponované do textu může četbu výrazně zatraktivnit, a to nejen v průběhu školní práce v hodinách čtení na prvním stupni a literární výchově na stupni druhém, ale lze se domnívat, že zatraktivňuje i četbu mimoškolní. Je však nutné posoudit, zda čtenář nonsensové komice porozumí, a zvolit text, který odpovídá jeho čtenářské kompetenci. Z výzkumů, na něž již bylo poukazováno (Toman, Lederbuchová), vyplývá, že dítě mladšího školního věku na situační komiku reaguje lépe než na komiku jazykovou – v podstatě ihned je schopno posoudit, zda je nabízená dějová situace vtipná, či nikoliv. S komikou jazykovou je to složitější. Dítě v mladším školním věku sice dobře reaguje na nonsensové neologismy, jež považuje za humorné, ukazuje se však, že prepubescent hodnotí jazykovou komiku pouze v rovině lexikální. Odhalit hlubší význam využitých jazykových prostředků sestavených na principu intelektuálního vtipu je pro čtenáře mladšího školního věku s omezenou úrovní abstraktního myšlení velmi problematické až téměř nemožné. Psycholožka Vágnerová v tomto směru poukazuje na úroveň tzv. metalingvistického vědomí,[45] která je u žáků na

---

[41] HOLUBOVÁ, H. Jazyková komika v současné české pohádce. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Jazyk a literatura.* Praha: SPN, 1967, sv. 7, s. 53–68.
HOLUBOVÁ, H. Nonsens v současné české pohádce. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Jazyk a literatura.* Praha: SPN, 1969, sv. 9, s. 79–112.

[42] TOMAN, J. Literární komika v recepci dětského čtenáře. *Zlatý máj,* 1991, roč. 35, č. 4, s. 210. ISSN 0044-4871.

[43] LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

[44] TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova.* Brno: CERM, 1999, s. 14. ISBN 80-7204-111-8.

[45] Metalingvistické vědomí „*zahrnuje vědomosti a schopnost uvažovat o jazyku*“. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005, s. 261. ISBN 978-80-246-0956-0.

prvním stupni základní školy na nižší úrovni. Žák si sice uvědomuje nesmyslnost výpovědi, protože ustálená pravidla nebyla dodržena, výpověď pak hodnotí jako humornou, ale adekvátně není schopen rozklíčovat její hlubší smysl. Tak se liší pojímání jazykové komiky u jedinců s nižším stupněm abstraktního myšlení a metalingvistického vědomí od ostatních příjemců nonsensového humoru.[46]

**Nonsensová pohádka v repertoáru čítanek na základní škole**

Pozitivní vztah dětí k humoru předpokládá nejen zvýšenou frekvenci výskytu nonsensových textů v soudobých antologiích na prvním i druhém stupni základní školy, ale i ochotu pedagogů s těmito texty v hodinách literatury pracovat. Výše sledovaná žánrová profilace nonsensu zužuje skupinu cílových příjemců spíše na čtenáře mladšího školního věku, tzn. žáky prvního stupně základní školy. Zejména pro ně může být nonsensová pohádka textem, který v návaznosti na kognitivní vývoj jedince může účinně rozvíjet jejich abstraktní myšlení. Z tohoto důvodu je lokace nonsensové pohádky sledována především v čítankách pro první stupeň základní školy. Je nutné připomenout, že texty pro malé děti nemohou obsahovat jazykovou komiku založenou na principu intelektuálního vtipu. Pokud se tento prvek v textech přesto vyskytne, nepředpokládá se, že dítě hlubšímu podtextu porozumí. Jazykovou komiku bude sledovat pouze v lexikální rovině. Z tohoto důvodu jsou pro tuto věkovou skupinu převážně zařazovány texty s dominující situační komikou.

Nonsensové texty v čítankách vydávaných do roku 1990 absentují, a to i přes expanzi nonsensových pohádek zejména v 60. a 70. letech 20. století. Je otázkou, do jaké míry byli tvůrci čítanek schopni zareagovat na nastupující trendy v moderní literatuře pro děti. Vzhledem k tomu, že čítankové řady vycházely opakovaně několik let jen s minimálními úpravami, předpokládáme, že zásadní změny v čítankách[47] nebyly možné. Školy si nemohly vybírat čítankové soubory, existovala pouze jedna řada cenzurovaná ministerstvem. V současnosti je na učebnicovém trhu několik čítankových sérií. K této rozvolněnosti došlo společně s politickými, společenskými a kulturními změnami po roce 1989. Obsah čítanek je průběžně inovován a velmi pružně reaguje na nové trendy v literatuře pro děti, což se projevuje i opakovaným zařazováním nonsensových textů jak prozaických, tak i básnických.

Sledujeme-li nonsensovou pohádku v čítankách na prvním stupni základní školy, kam oprávněně žánr pohádky patří, zjišťujeme, že pořadatelé čítankových textů volí erudované autory pohádkového nonsensu (v jednotlivých ročnících jsou jména autorů řazena abecedně): 2. třída: Josef Čapek, Olga Hejná, Miloš Macourek; 3. třída: Josef Čapek, Miloš Macourek, Alois Mikulka; 4. třída: Josef Čapek, Miloš Macourek, Alois Mikulka, Alena Vostrá; 5. třída: Olga Hejná, Miloš Macourek, Alois Mikulka.[48] Texty světové nonsensové pohádky jsou oproti české produkci zařazeny v malé míře. Do repertoáru čítanek byly umístěny úryvky z knih Lewise Carrolla, Roalda Dahla, Alana Alexandera Milna.

Texty nonsensových pohádek jsou s vyšší četností začleňovány zejména do čítanek pro čtvrté a páté třídy. S nejnižší periodicitou se nonsensová pohádka objevuje ve druhé třídě. Nejvíce jsou do čítanek vkládány texty Miloše Macourka, Aloise Mikulky a Josefa Čapka. Noví autoři, kteří s nonsensovou pohádkovou tvorbou začali v posledním dvacetiletí, se v repertoáru čítankových textů objevují sporadicky.

---

[46] Blíže k problematice viz: BUBENÍČKOVÁ, P. *O smyslu nesmyslu. Nonsens a česká pohádka.* Liberec: Nakladatelství Bor, 2016. ISBN 978-80-87607-65-7.

[47] Například zařazení nových literárních úryvků s propracovanou metodikou.

[48] Kompletní seznam sledovaných čítanek je uveden v publikaci BUBENÍČKOVÁ, P. *O smyslu nesmyslu. Nonsens a česká pohádka.* Liberec: Nakladatelství Bor, 2016, s. 163–173. ISBN 978-80-87607-65-7.

Nonsensová pohádka se stala nedílnou součástí čítankových souborů. Je prezentací humoru a vtipu, proto by práce s tímto typem textu mohla u dětí zatraktivnit čtení v hodinách literární výchovy i mimo ni. Bohužel se s těmito texty pracuje ve školách velmi málo, spíše jsou využívány ke zdokonalení techniky čtení než k textové analýze. Východiskem by mohlo být sestavení metodiky práce s tímto typem textu, která by učiteli byla nápomocna při vedení analýzy nonsensového textu ve výuce.

**Literatura:**

BUBENÍČKOVÁ, P. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

BUBENÍČKOVÁ, P. *O smyslu nesmyslu. Nonsens a česká pohádka*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2016, 189 s. ISBN 978-80-87607-65-7.

GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011. ISBN 978-807-4640-131.

HOLUBOVÁ, H. Jazyková komika v současné české pohádce. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Jazyk a literatura.* Praha: SPN, 1967, sv. 7, s. 53–68.

HOLUBOVÁ, H. Nonsens v současné české pohádce. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Jazyk a literatura.* Praha: SPN, 1969, sv. 9, s. 79–112.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

MACOUREK, M. *Jakub a dvě stě dědečků.* Praha: SNDK, 1987.

SIROVÁTKA, O. *Lhářské pohádky.* Praha: Albatros, 1972.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999, s. 14. ISBN 80-7204-111-8.

TOMAN, J. Literární komika v recepci dětského čtenáře. Zlatý máj, 1991, roč. 35, č. 4, s. 210. ISSN 0044-4871.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005, s. 261. ISBN 978-80-246-0956-0.

**Kontakt:**

Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
e-mail: petra.bubenickova@uhk.cz

# MODIFIKÁCIE DOBRA A ZLA V ČESKEJ LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ

Dávid DZIAK

## 1 Úvod do problematiky a metodologické východiská

„Dobré je všetko, čo slúži životu; zlé je to, čo slúži smrti. Dobro je úcta k životu, všetko, čo život zmnožuje, čo znamená rast, rozvinutie. Zlo je všetko to, čo život dusí, utláča, trhá na kusy“ (Fromm 1969, s. 36). Úvahy a diskusie o morálnom stave spoločnosti alebo ľudstva ako celku, vrátane úvah o podobe dobra a zla v jednotlivých obdobiach ľudských dejín, prípadne o mravnosti jednotlivcov, sú pravdepodobne integrálnou súčasťou celých ľudských dejín od čias, keď naši dávni predkovia dospeli do stavu sebauvedomenia (Gluchman 2007, s. 10). Tretie tisícročie je ešte stále časom dualistických dichotómií, kde popri láske nevyhnutne funguje nevraživosť, proti pravde stojí lož, proti hmote sa stavia duch, a preto aj zlo je nevyhnutné vnímať v kontexte s jeho náprotivkom – dobrom (Rusňák 2007, s. 3).

Pre súčasný svet, mnohokrát nazývaný postmoderna, je charakteristický (radikálny) pluralizmus. Mnohorakosť názorov spôsobila relativizovanie, podceňovanie a zľahčovanie kategórie zla, čím sa takmer stiera hranica medzi dobrom a zlom. Rozlišovanie týchto dvoch opozitných strán sa preto stáva nejednoznačným pre deti a mládež, u ktorých sa hodnotový rebríček ešte len formuje a ktoré nemajú ani dostatok životnej skúsenosti a postojovej vyhranenosti na to, aby tento problém dokázali zodpovedne reflektovať. V každom prípade odraz zla v literatúre je zároveň odrazom reality (Timková Lazurová 2015).

Dobro a zlo ako literárne kategórie sú štrukturálnou súčasťou literatúry pre deti a mládež od jej začiatku.[49] Dané kategórie sú prítomné predovšetkým v žánri rozprávka, v ktorej ľudovej podobe bojuje dobro proti zlu, pričom dobro v závere víťazí nad zlom.[50] Spomínané víťazstvo dobra predstavuje výchovnú funkciu typickú pre literatúru adresovanú detskému príjemcovi.[51] Uvedený obraz zápasu dobra a zla by ale mal byť „vytvorený tak, aby v deťoch podnecoval syndróm rastu a nie syndróm rozpadu“ (Stanislavová 2008, s. 17). Dobro sme vlastne schopní pochopiť, uvedomiť si a oceniť ho len vďaka tomu, že poznáme zlo (Gluchman 2007, s. 14), pričom reflexia zla v literatúre nesmie byť iba samoúčelnou hrou, zameranou na šokovanie či vydesenie čitateľa, ale má vytvárať veľký priestor na dešifrovanie a pochopenie rozmanitých podôb dobra (Andričíková 2008, s. 29).[52] Takáto literatúra formuje u dieťaťa svedomie, zmysel pre spravodlivosť a vedomie rozlišovať dobro a zlo a ich rôzne podoby.

Súčasná doba, ktorej sa pripisujú rôzne negatívne atribúty (hedonistická, egoistická), si musí uvedomiť pravý význam výchovy, lebo deti vyrastajú do sveta „zvláštneho

[49] Archetyp rozprávky predstavuje svet organizovaný na etickom princípe a príbeh ako celok ponúka percipientovi etický model sveta (Timková Lazurová 2015, s. 63 – 64).

[50] Hoci niekedy nešťastný, tragický koniec, ak je funkčne, citlivo a primerane veku spracovaný, môže privádzať k potrebe citlivejšieho vnímania, lebo keď sme šťastní, sme často bezstarostní a nevšímaví. Až smútok prináša človeku také citové nastavenie, v ktorom je voči mnohým veciam vnímavejší (Lešková 2017, s. 61a).

[51] Podstatou výchovnej funkcie je schopnosť ovplyvňovať konanie, postoje či hodnotový systém jednotlivca. Táto funkcia je zvlášť aktuálna práve u detských príjemcov, ktorí sa ešte len vyvíjajú, preto sú veľmi tvárni (Liptáková a kol. 2015, s. 315).

[52] Podobne na daný problém upozorňuje aj T. Vráblová (2007, s. 199): Obraz zla sa stal natoľko príťažlivým, že pri jeho zobrazovaní v literatúre sa často oslabuje výstražná funkcia a zlo začína nadobúdať charakteristiku idolu. Rovnako konštatuje aj A. Mitrová (2008, s. 54), ktorá však dodáva, že druhým extrémnym prístupom k negatívnym javom v umení je aj jeho úplná eliminácia.

informačného chaosu, zásadných protikladov, nejednoznačností a rozporov, kde sa aj abnormálne a neprirodzené veci stávajú normami“ (Rusňák 2017, s. 51). Stále väčšie nároky na vzdelanie potláčajú spomínanú výchovnú zložku v školstve, pričom výchovná funkcia je podľa nás jej neoddeliteľnou a dôležitou stránkou. Základný obsahový model gramotnosti sa dnes rozširuje aj o nadstavbové modely, napr. počítačový, informačný, sociálny atď. (Liptáková 2015). Jedným z nových modelov je aj morálna gramotnosť, ktorá predstavuje reakciu na súčasný stav výchovy detí a mládeže.[53] Možno ju zadefinovať ako minimálnu schopnosť rozhodovať sa medzi správnym a nesprávnym (Clifford 2011, s. 125), medzi dobrom a zlom. Danú gramotnosť môžeme podľa nás rozvíjať aj prostredníctvom vhodne vybraného literárneho textu (Dziak 2017),[54] ktorý napr. tematizuje aj problematiku dobra a zla, lebo čím viac si uvedomujeme zlo, tým skôr sa dokážeme rozhodovať pre dobro (Fromm 1992, s. 153).

Aby došlo k efektívnemu a pozitívnemu formovaniu morálnej gramotnosti dieťaťa, text musí v prvom rade spĺňať estetické kvality, t. j. dominancia estetickej funkcie nad ostatnými funkciami. V takýchto knihách je zmysel a éthos síce zašifrovaný zložitejšie, ale jeho dešifrovanie prebieha za spoluúčasti silného zážitkovo-emočného angažovania sa čitateľa. A o to práve ide: aby detský čitateľ prostredníctvom citového vzrušenia absorboval morálne hodnoty literárneho diela, na ktorých stoja piliere humanity; aby literárne texty živili v ňom vedomie, že svet je postavený na dialektike dobrého a zlého; aby knihy upevňovali nádej, že aj v reálnom živote platia dohodnuté pravidlá hry, že svet nie je (len) zlý a žiť sa oplatí za každých okolností (Stanislavová 2013, s. 10).

### 1.1 Metodologické východiská

Vo výskume, o ktorom budeme v článku referovať, uplatňujeme kvalitatívnu metodológiu (podľa Gavora 2006, 2015). Výskumnými metódami sú analýza a interpretácia vybraných umeleckých textov, čiže obsahová analýza produktov. Výskumnú vzorku tvorí intencionálne výberový súbor textov od autoriek Ivy Procházkovej, Daniely Fischerovej a Violy Fischerovej. Kritériom zberu dát boli také umelecké texty pre deti a mládež, v ktorých sa tematizuje problematika dobra a zla. Jednotkou analýzy sú rôzne podoby tematizácie dobra a zla a spôsob ich estetizácie vo vybranej výskumnej vzorke. Výskumný postup je induktívny, t. j. od konkrétneho textového materiálu k záverom. Hlavný výskumný cieľ formulujeme do výskumnej otázky, ktorá je deskriptívneho charakteru a znie: Aké modifikácie dobra a zla môžeme identifikovať v textoch *Kam zmizela Rebarbora?* od I. Procházkovej, *Pohoršovna* od D. Fischerovej a *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* od V. Fischerovej?

## 2 Podoby dobra a zla vo vybraných dielach českej literatúry pre deti a mládež

Ako sme vyššie avizovali, aby došlo k efektívnemu formovaniu dieťaťa v rámci kategórií dobra a zla a ich rôznych podôb, text musí spĺňať estetické kvality. Uvedené kritérium spĺňajú analyzované knihy, ktoré boli v Čechách ocenené prestížnymi literárnymi cenami. *Kam zmizela Rebarbora?* (2004) bola ocenená výročnou cenou Mladej fronty za literatúru pre deti. Kniha *Pohoršovna* (2014) získala literárnu cenu Zlatá stuha 2015 v sekcii

[53] Termín morálna gramotnosť má veľa spoločných aspektov s podobnými pojmami, ako morálna inteligencia, morálna kompetencia, dobrý/pozitívny či mravný charakter alebo etické IQ a pod. Pre termín gramotnosť sme sa rozhodli z toho dôvodu, že sa v posunutom význame vymedzuje aj ako kritické myslenie, porozumenie, zodpovednosť či participácia v spoločnosti (Liptáková 2015, s. 92).

[54] Dobrá literatúra sa stáva jedným z najlepších nemých vychovávateľov a zo strany dieťaťa ide zároveň o najradostnejšiu a najdobrovoľnejšiu formu výchovy (Poliak 1973, podľa Rusňák 2017, s. 53).

beletria pre deti a text *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* (2005) vyhral literárnu cenu Magnesia Litera 2006, konkrétne Litera za knihu pre deti a mládež.

## 2.1 Dobro a zlo ako protikladné misky na váhe pamäti

Iva Procházková vo svojej knihe *Kam zmizela Rebarbora?* ponúka originálny obraz dobra a zla ako protikladné misky na váhe.[55] Prevaha dobra nad zlom a naopak sa odráža v rovnováhe sveta, resp. v rozložení misiek na váhe: „*Do jedné se ukládají všechny dobré věci, které si lidé pamatují, ve druhé se hromadí všechno zlé*“ (s. 54). Čím viac je zla na svete, tým ľavá miska na váhe je ťažšia, čo pri veľkej dominancii zla môže vyústiť až do katastrofy: „*Miska s dobrými věcmi už je tak lehká, že druhou misku neudrží. Ta se co nevidět potopí a potom je s námi konec. Nejenom že moře vystoupí z břehů a zaplaví pevninu, ale zhořkne všemi těmi zlými věcmi a otráví celý svět*“ (s. 57).

Postupné klesanie ľavej misky, ktorá je naplnená zlom, dodáva príbehu napätie a súčasne znamená obmedzený čas na záchranu sveta pre hlavnú postavu. Pohyby misiek na váhe predstavujú zároveň štruktúru textu. Na začiatku sú misky v rovnováhe, následne začína dominovať zlo, čím ľavá strana váhy začína klesať, lebo je plnšia a ťažšia. Postupným riešením konfliktu sa napĺňa miska dobra, ktorá sa najprv svojou hmotnosťou vyrovnáva zlu a v závere je dokonca plnšia, a teda ťažšia ako jej protiľahlá strana, čím dochádza k prevahe dobra nad zlom vo svete.[56]

Uvedená váha nie je len metaforou dobra a zla, ale je zároveň konkrétnym predmetom v príbehu, ktorý sa nachádza v mori uprostred Ostrova pamäti. Tento ostrov je umiestnený do inej dimenzie v porovnaní so svetom ľudí, ale ľudia napĺňajú jednotlivé misky na váhe, čím určujú smerovanie sveta.[57] V ľavej miske môžeme nájsť nasledujúce podoby zla: „*hlavně děl, míhaly se tam pušky, ležely tam stovky dopisů, ve kterých se ježila zlá slova a pomluvy* (...), *ukradené drahé věci a peníze, slyšela vybuchování bomb, křik, hádky a nadávky, uprostřed se vršila hromada pláčem promáčených kapesníků a po všem lezly obrovské bakterie a bacily*“ (s. 56). V miske dobra leží len „*několik balíčků v dárkovém papíře, hromádka vybledlých fotografií, povadlých kytic a zamilovaných psaníček, slabě odtud pípal telefon s nějakou dobrou zprávou*“ (s. 57).

Obraz dobra a zla je funkčne prepojený s motívom pamäti, preto sa váha nazýva Váha pamäti. Daný motív súvisí s motívom času, ktorý umožňuje spomínanie, ale spôsobuje aj zabúdanie. Hlavnou príčinou prevahy zla v nadväznosti na motív pamäti a času je to, že ľudia si „*dlouho pamatují, co se jim přihodilo špatného, zatímco hezké chvíle a dobré skutky rychle zapomínají*“ (s. 55). Uvedený obraz je dotvorený starou korytnačkou na Ostrove pamäti, ktorej pancier znázorňuje celé dejiny ľudstva, teda dobro a zlo všetkého času.[58] Jednotlivé udalosti sveta sa odrážajú vo farbe jej škvrn a „*čím je skvrna tmavší, tím horší věc se tenkrát stala*“ (s. 65).

Tým sa dostávame k riešeniu konfliktu a hlavnej postave Rebarbore (6 – 7 rokov),

[55] Jej texty z literatúry pre deti a mládež v sebe často nesú nezakrývané etické posolstvo, svojou vierou dávajú nádej v schopnosť človeka aktívne sa podieľať na vlastnom živote, pričom nezáleží na veku (Urbanová 2010, s. 61).

[56] Pohyby misiek si čitateľ môže všimnúť aj na malých ilustráciách umiestnených dole na strane, pričom v pravej miske, miske dobra, je umiestnený počet strán.

[57] Príznačné pre tvorbu I. Procházkovej je zapájanie ireálnej fikcie do deja, ktorá dovoľuje paralelné prežívanie rovnakých alebo možných situácií (Urbanová 2010, s. 56).

[58] V príbehu korytnačka znamená pre zvieratá na Ostrove pamäti kalendár, keďže toto zviera má výbornú pamäť, čím udržuje totožný čas so svetom ľudí.

ktorá stelesňuje dobro.[59] Postava je spojená s tajomnou otázkou pôvodu, keďže bola nájdená starším kapitánom Florentýnom v jeho záhrade na rebarborovom liste.[60] Hlavná postava ako zosobnenie dobra, a teda aj lásky bola poslaná na svet pravdepodobne z toho dôvodu, aby zvrátila prichádzajúcu katastrofu. Možno tu vidieť istú paralelu s mesiášom, t. j., bola vybraná zvieratami na Ostrove pamäti ako ich jediná nádej, aby zachránila svet. Rebarbora má mnoho výnimočných schopností, medzi nimi aj dokonalú pamäť, resp. ako jediná na svete už od narodenia vie, že keď sa potiahne za ucho, tak si spomenie na všetko dobré zo svojho života. V noci sa jej sníva „*podivný sen. Všichni lidé v tom snu byli veselí a měli obrovské uši. Vypadali jako stádo šťastných slonů*“ (s. 79).[61] Toto osvietenie, nápad „zhora“, predstavuje jej cieľ, riešenie konfliktu, t. j., šíriť osvetu do sveta, aby dobré spomienky prevážili nad tými zlými a naplnili misku dobra na váhe pamäti.

## 2.2 Inverzívna podoba dobra a zla

Základnými stavebnými prvkami knihy *Pohoršovna* od Daniely Fischerovej sú inverzia a kontrast. Inverziou sa narúša prvotný protiklad dobro vs zlo, t. j., zlo sa preklopuje na dobro. Relativizuje sa predovšetkým bipolárna klasifikácia postáv na dobré a zlé. Zlo, ktoré má primárne konať zlé veci, namiesto toho koná dobré činy. Preto sú niektoré deti, malí škodci, z kategórie zla poslané do tzv. Pohoršovne, aby boli prevychované, lebo „*dělají ostudu*“ (s. 5) zlu. Inštitúcia zla, pohoršovna, je v kontraste k ľudskej polepšovni: „*Zkažená lidská mláďata jdou do polepšovny. Ale tohle je pohoršovna. (...) A vy odsud nevyjdete, dokud se nepohoršíte, i kdybyste tu měli zůstat nadosmrti*“ (s. 6).

S tým je spojená otázka identity, malí škodci sa nachádzajú medzi dobrom a zlom (pôvod majú spojený so zlom, ale konajú dobro), napr. Sudíček, ktorý má veštiť zlo novorodencom, im namiesto toho praje šťastie, alebo Ťápota, ktorá má donútiť pútnikov blúdiť, im radšej pomáha nájsť správnu cestu ako GPS. Sami si uvedomujú, že sú nejako čudní v porovnaní s ostatnými. Tým dochádza k jazykovej hre,[62] keď spomínaný Sudíček je pre ostatné sudičky zlou sudičkou v zmysle, že nekoná zlo – svoju prácu, teda vykonáva svoju profesiu zle: „*Já se narodil jako zlá sudička, tedy sudíček, prostě ten, co říká děckám to zlé. A já byl odmalička moc hodná, a proto moc špatná sudička*“ (s. 40). Naopak pre ľudí je dobrou sudičkou, lebo vylepšuje zlú budúcnosť novorodencom: „*když nebudeš zkoušet podpálit záclony, tak se dočkáš šestých narozenin a dostaneš k nim dort*“ (s. 40).

Otázka hľadania identity je dotvorená protikladom vnútorný charakter vs vonkajší vzhľad. Najviac sa to prejavuje v postave vnuka diabla – Záprcka: „*je to čert obalený hodným klukem. Jenže co když je to naopak? Co když je to hodný kluk obalený čertem? A co já? Co když jsem vážně zlý Sudíček obalený měkkým moulou, který si to nechce s nikým rozházet? A jestli mě tady pohorší, budu s chutí věštit dětem mor a špatné rodiče?*“ (s. 60). Rečnícke otázky otvárajú diskusiu o podstate charakteru. Počas príbehu jednotlivé postavy, malí aj dospelí, si začínajú uvedomovať, na ktorú stranu (dobra či zla) patria. K preklopeniu postáv na stranu dobra dochádza napr. cez odhalenie pôvodu postáv (Vraždožrava, Mstižer a Zloberta nie sú vlastne škodci, ale ľudia),[63] cez zmenu povolania (Sudíček požiada o presun

[59] Častými postavami Procházkovej sú deti, ktoré sú konfrontované s problémami dospelých (Urbanová 2010, s. 57).

[60] Rebarbora ako rastlina má mnoho pozitívnych účinkov a nazýva sa aj rastlina lásky.

[61] Opäť vyzdvihujeme ďalší funkčný motív, a to motív uší, ktorý sa často spomína v súvislosti so slonmi (sen Rebarbory, rôzne prirovnania). Funkčnosť daného motívu spočíva v tom, že slony majú mimoriadnu pamäť.

[62] Jazyková hra je silnou stránkou tejto knihy (Nejedlá 2015). Autorka sa šikovne hrá s češtinou, všetkým slovám sa pozerá do čriev a pretvára ich do nových, nečakaných významov, ktoré posúvajú príbeh vpred (Vyskotová 2015).

[63] Čím dochádza aj k zmene ich mien (ako základný identifikačný znak bytosti) na Tim a Pinka, ktoré majú

k dobrým sudičkám) alebo prostredníctvom slobodnej voľby (čert Záprcek v závere dobrovoľne vypije mlieko a stane sa človekom).

Tematizácia inverzívnej podoby dobra a zla je doplnená o prvky humoru, ktorý je kvalitnou stránkou textu. Ten sa prejavuje tak v rovine obsahovej (napr. puberta v pekle predstavuje pokušenie konať dobré skutky), ako aj jazykovej: „*Ve slově nemoci je měkké i (...) Ne! Žádné měkké nemoci! Chci tvrdé nemocy s hodně tvrdým y!*“ (s. 20).[64] Zlo a humor sa preklopuje aj do samotných pomenovaní postáv (kompozitá s využitím kakofónie): Zloberta, Vraždožrava, Krutohlav, Trpajzlíci, Zábulází Zubí Zmrzek Zzzzz... Záver príbehu je naplnením klasickej štruktúry rozprávky, teda dobro víťazí a malí škodci sa stávajú súčasťou dobra.[65]

### 2.3 Dobro a zlo ako súčasť vedomia človeka

Z tretej analyzovanej knihy *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* od Violy Fischerovej vyberáme len jednu rozprávku *Jak František vyzrál na Papejše* (s. 53 – 72), ktorá tematizuje problematiku dobra a zla. V danej rozprávke autorka zobrazuje kategórie dobra a zla ako súčasť vedomia človeka, ktoré ovplyvňuje naše myslenie a konanie. Zlo má podobu dvoch postáv, Papejši Pik a Pok, ktorých možno chápať ako zlý vnútorný hlas vo vedomí človeka. Papejši nabádajú hlavnú postavu Františka konať zlé veci: „*Ještě dnes ho vylákám až na kraj města, k té staré fabrice*“ (s. 54).

Spomínaní malí dvaja mužíci predstavujú taktiež pokušenie človeka. Františka vylákajú ďaleko z domu von s úmyslom nájsť poníka, na ktorom sa bude môcť zviesť. Cestou s nimi vedie vonkajší dialóg, ktorý však môžeme chápať aj ako vnútorný dialóg sám so sebou, resp. so svojím pokušením: „*Už nemůžu. Ani v parku koník není. Jdu domů.*“ „*Domů!*“ *vyjekl hlásek.* „*Ty jsi snad spadl z višně. Vracet se teď, když už jsi tak blízko.*“ „*Já ale musím domů, už bude brzo tma a sněží. A je mi zima.*“ *Panovačný hlásek, který až dosud měl pro Františka jen rázné povely –* „*doprava, doleva, teď rovně a pohni*“, *se najednou začal lísat tichounce a vemlouvavě jako zpočátku*“ (s. 56).

Pik a Pok môžu predstavovať aj zlý úmysel/motív človeka, ktorý ovplyvňuje konanie človeka. Sú vysvetlením toho, prečo „*hodné dítě zlobí*“ (s. 53). Príbeh teda otvára otázky o možnostiach slobodnej voľby človeka, t. j., deti „*poslouchají až moc, jenomže právě nevědí koho*“ (s. 52). František sa nedokáže postaviť proti pokušeniu, samozrejme nenájde žiadneho poníka a stráca sa v meste. Nakoniec ho, našťastie, nájdu policajti a dovezú domov, kde dostane trest: „*Takový zarach. Měsíc žádná televize, žádná čokoláda a týden nesmím z domu*“ (s. 62), čím vyhralo zlo nad dobrom vo vedomí Františka. Napriek tomu, že nedokázal pomôcť sebe, snaží sa v druhej polovici príbehu pomôcť kamarátke Eme, ktorú chcú Papejši vylákať z domu za rozprávacou bábikou do obchodu: „*Když to klapne, tak bude muset přejít dvakrát ulici a jednou hlavní silnici. Víš, kolik aut je tam ve hře?*“ (s. 63). Nakoniec sa Františkovi spolu so svojou mačkou a Dlouhou chvílí podarí zastaviť Emu a následne spolu prekabátia „Pokúšačov detí“, čím sa zbavia zla na dlhú dobu.

---

oveľa pozitívnejšie konotácie v porovnaní s menami Mstižer a Vraždožrava.

[64] Suverénny jazyk D. Fischerovej je podporovaný situačným humorom (Čeňková, Matoušek 2015, s. 9).

[65] Jedna z mála vecí, ktorú by knihe bolo možné vyčítať, je jej záver. Po bravúrne vybudovanej dramatickej kríze (nechýbajú zvraty a komplikácie doslova o päť minút dvanásť), keď otáčate stránky jednu za druhou a hltáte každé slovo, zrazu obrátite stranu a tam je... obsah. Napínavému príbehu by neuškodil výraznejší koniec a čitatelia by určite ocenili zaslúženú katarziu (Nejedlá 2015).

## 3 Záver

V článku sme sa snažili poukázať na rôzne podoby stvárnenia dobra a zla na vybranom súbore textov, čím sme chceli naplniť výskumný cieľ a zodpovedať výskumnú otázku: Aké modifikácie dobra a zla môžeme identifikovať v textoch *Kam zmizela Rebarbora?* od I. Procházkovej, *Pohoršovna* od D. Fischerovej a *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* od V. Fischerovej?

Iva Procházková v knihe *Kam zmizela Rebarbora?* ponúka detskému čitateľovi zaujímavý pohľad na etické kategórie dobra a zla ako protikladné misky na váhe pamäti. Snaží sa otvoriť diskusiu na otázku: „*Kam ten svět spěje?*“ (s. 14). Predstavuje rôzne podoby dobra a zla, ako negatívne myslenie, zameranie mysle prevažne na zlé spomienky, zabúdanie dobrých vecí, hádky, bitky, vojny vs pozitívne myslenie, sústredenie mysle na pekné spomienky, pomoc, priateľstvo, láska atď.

Daniela Fischerová v texte *Pohoršovna* využila inverzívny postup s prvkami humoru na stvárnenie dobra a zla. Zamerala sa predovšetkým na charakter svojich postáv a ich smerovanie k dobru. Inverziou narušila prvotný protiklad dobro vs zlo, čím relativizovala bipolárnu klasifikáciu postáv na dobré a zlé s dôrazom na hľadanie vlastnej identity.

Viola Fischerová v rozprávke *Jak František vyzrál na Papejše* z knihy *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* zobrazila dobro a zlo ako súčasť vedomia človeka. Postavy Papejši Pik a Pok sú stelesnením zla. Možno ich chápať ako zlý vnútorný hlas vo vedomí človeka, pokušenie či zlý úmysel/motív konania, čím sa otvárajú otázky o podstate slobodnej voľby rozhodovania.

**Poznámka:**

Článok vznikol počas stáže na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity, Katedre českého jazyka a literatúry s didaktikou v rámci programu Erasmus +. Týmto by som sa chcel poďakovať celej katedre a najmä svojej konzultantke doc. PhDr. I. Gejgušovej, Ph.D., za vrelé prijatie a vytvorenie výborných študijných podmienok.

**Pramene:**

FISCHEROVÁ, D. *Pohoršovna*. Praha: Mladá fronta, 2014.

FISCHEROVÁ, V. *Co vyprávěla Dlouhá chvíle*. Praha: Meander, 2005.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Kam zmizela Rebarbora?* Praha: Mladá fronta, 2004.

**Literatúra:**

ANDRIČÍKOVÁ, M. Reflexia zla v súčasnej prozaickej tvorbe pre deti a mládež. In *Fenomén zla v súčasnom umení pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008, s. 28–52.

CLIFFORD, M. Moral Literacy. *Teaching Ethics*, 2011, roč. 16, č. 2, s. 125–141.

ČEŇKOVÁ, J., MATOUŠEK, P. *Nejlepší knihy dětem. Výběr z českých knih pro děti a mládež 2014/2015*. Praha: Komise pro dětskou knihu Svazu českých knihkupců a nakladatelů ve spolupráci s Českou sekcí IBBY, 2015.

DZIAK, D. Rozvíjanie morálnej gramotnosti a prosociálne aspekty detských textov P. Karpinského. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2017, roč. 5, č. 1, s. 88–98.

FROMM, E. *Lidské srdce – jeho nadání k dobru a zlu*. Praha: Mladá fronta, 1969.

FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha: Nakladatelství Naše vojsko, 1992.

GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006.

GAVORA, P. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 3, s. 345–371.

GLUCHMAN, V. Existencia zla a jeho rozličné podoby v súčasnosti (v kontexte etiky sociálnych dôsledkov). In *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premien*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2007, s. 10–20.

LEŠKOVÁ, D. *Interpretácia umeleckého textu. Interpretačné b[lú]denie*. Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove, 2017.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2015, roč. 3, č. 2, s. 91–95.

MITROVÁ, A. Groteskná a absurdná podoba zla v súčasnom umení pre deti a mládež (Ján Uličiansky, Slavka Liptáková). In *Fenomén zla v súčasnom umení pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008, s. 53–69.

NEJEDLÁ, P. *Svěřte mi dítě, vrátím vám padoucha*. 2015. URL: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/35135/fischerova-daniela-pohorsovna> [cit. 2017-04-08].

POLIAK, J. Spoločenská hodnota literatúry pre mládež. *Zlatý máj*, 1973, roč. 17, č. 9, s. 584–592.

RUSŇÁK, R. Podoby zla. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 2007, roč. 14, č. 1, s. 2–3.

RUSŇÁK, R. *(Ne)samozrejmé kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2017.

STANISLAVOVÁ, Z. *Éthos a poésis v umeleckej tvorbe. Štúdie o literatúre pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013.

STANISLAVOVÁ, Z. Znecitlivenie duše. Tematizácia zla v spoločenskej próze pre deti a mládež (1948 – 2007). *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 2008, roč. 15, č. 4, s. 1–17.

TIMKOVÁ LAZUROVÁ, A. *Fenomén zla v próze pre mládež a priestor nižšej sekundárnej edukácie*. Kraków: Scriptum, 2015.

URBANOVÁ, S. *Pohyby / Movimientos*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010.

VRÁBLOVÁ, T. Ikona zla v detskej literatúre (de)mýtizovaná. In *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premien*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2007, s. 198–211.

VYSKOTOVÁ, J. *Podařený pohádkový příběh začíná v pohoršovně*. 2015. URL: <http://www.kultura21.cz/literatura/12328-mlada-fronta-daniela-fischerova-pohorsovna> [cit. 2017-04-08].

**Kontakt:**
Mgr. Dávid Dziak
interný doktorand
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
e-mail: david.dziak@smail.unipo.sk

# ŽIVOT S VEČERNÍČKEM. K JUBILEU MARIE KŠAJTOVÉ

Olga KUBECZKOVÁ

Jméno Marie Kšajtové (∗1937) vídáme často v titulcích večerníčkových seriálů. Vystudovaná novinářka pracovala v několika časopisech, ale pak svou profesní dráhu spojila s televizní tvorbou pro děti. Od ní nebylo daleko k vlastnímu psaní pro nejmladší generaci.

Téměř tři desítky let byla Marie Kšajtová dramaturgyní večerníčku v Československé a posléze České televizi a její jméno je nesmazatelně spjato s oblíbenými seriály *Byla jednou koťata* (1976), *Káťa a Škubánek* (1982), *Příběhy včelích medvídků* (1984), *Jája a Pája* (1986), *Chaloupka na vršku* (2008) a dalšími. Od dramaturgické práce bylo blízko k tvorbě scénářů podle literárních předloh i na vlastní náměty. Její počiny představují výraznou stopu v historii dnes již klasického televizního formátu a mohou být inspirací následovníkům. V tom nejlepším slova smyslu jde Marie Kšajtová cestou osvědčených témat a pojetí, které již dříve zaznamenaly u diváků úspěch. Marie Kšajtová často těží z klasických literárních námětů, z obliby hrdinů, kteří jsou svázáni s ryze českým prostředím a jsou sympatičtí právě tím, že jsou divákům podobní svým naturelem. Série večerníčků o Šejtročkovi, bubácích, hastrmanech nebo o Kubovi Kubikulovi implikují jistou domáckost, důvěrnost českého kulturního prostoru, mají blízko k folklorním východiskům; nechybí jim cit pro vypravěčský um, potřebné napětí a přirozeně lidské řešení.

Marie Kšajtová si však nevybírá jen předpokládaně atraktivní a přímo k převodu vybízející látky. Vždyť kupříkladu Vančurův *Kubula a Kuba Kubikula* s sebou musel nést nejedno dilema, jak tento text, jazykově náročný, myšlenkově hluboký a specificky reflektující lidové pohádkové zdroje, převést do animovaného seriálu. Podobně Čtvrtkův Šejtroček je strukturován jako zvláštní hrdina, vlastně prototyp dospělého rázovitého venkovana, srozumitelnějšího snad více dospělým než dětem. Marie Kšajtová za pomoci svých spolupracovníků, profesionálů ve svém oboru (ať už jimi byli výtvarníci Zdeněk Miler, Zdeněk Smetana nebo interpreti Petr Haničinec, Josef Somr a další), dokázala, co se mohlo na počátku zdát nemožné. S úctou přistoupila k předloze a jejímu autorovi. Podařilo se jí zachovat poetiku původního díla, posílit ji dalšími specifickými filmovými prostředky (šťastnou volbou vypravěče, výtvarníka, hudebním doprovodem, animací), a tak citlivě interpretovat výpověď pro současné děti, ale i dospělé. Ostatně sama o své práci říká: „*Každý dramaturg vždycky touží po úspěchu „svého seriálu“. A proto samozřejmě prosazuje do výroby právě ty scénáře, které mají předpoklady, že ve vysílání uspějí a přinesou dětem něco nového. Samozřejmě největším úspěchem je takový večerníček, který má co říci dětem a osloví i dospělé. To byl tehdy náš náročný cíl. A k tomu jsme v mnoha případech také dospěli*.“[66]

Za vrchol její scénáristické práce můžeme považovat série večerníčků na motivy knih Josefa Lady. *Bubáci a hastrmani* a *Bubáci a hastrmani II* se kvalitou staví po bok starších prací o kocouru Mikešovi nebo kmotře lišce. Potvrdily oprávněné místo Ladova díla v kontextu nejnovějších prací. Potvrdily je jako konstantu české kulturní tradice. Ať už večerníčky inspirované Ladou, vhodně kompilující jeho různé autorské počiny, vyznívají idylicky, líbivě, neztrácí se z nich nikdy ani etické jádro, ani kouzlo starých, byť jen pohádkových časů, které nás svazují s předchozími generacemi.

Pro vlastní literární práce Marie Kšajtové, jejichž počet již výrazně přesáhl desítku, je příznačná pestrost, žánrová i tematická. V její tvorbě nacházíme leporela, uměleckonaučné práce, realistické příběhy, vpád fantastična do příběhu z všedního života, autorské pohádky.

[66] KŠAJTOVÁ, M. *Velký příběh večerníčku.* Praha: Albatros, 2005, s. 34.

Od svých počátků v 70. letech se autorka věnovala tvorbě pro děti předškolního a raného školního věku. Za pozornost stojí její pokus o uměleckonaučnou prózu *Proč neběhá tulipán?* (1979). Jedná se o drobné výjevy ze života malé Katušky, která se seznamuje se světem rostlin. Dívenka se v rozhovorech s tetou dozvídá o důležitosti rostlin, učí se o ně pečovat, svým vzrůstajícím zájmem si k nim vytváří hlubší vztah. Bezděky nás může napadnout paralela mezi touto knihou a knihou Markéty Zinnerové *Princezna z Třešňového království*, která vyšla o pár let dříve. Obě autorky ke svému záměru osobitě využívají motivu tulipánu. Zatímco Zinnerová jej zobrazuje jako metaforu časnosti, ilustruje na něm běh života, umírání i nové formy existence, Kšajtová jej zvýrazňuje jako druh květiny, která člověku přináší mnoho radosti, ale vyžaduje jeho péči. Zdůrazňuje, že aktivního přispění je schopna i malá holčička.

Za nejvýraznější literární vystoupení autorky můžeme považovat její *Zápisník Norberta Borovičky* (2001) určený dětem školního věku. Jak už titul napovídá, jde v něm ve stopách čtenářsky atraktivních zpovědí chlapeckého hrdiny, který líčí svou každodennost, okořeněnou více či méně nečekanými dramatickými momenty. Její chlapecký hrdina a vypravěč v jedné osobě se nijak nestylizuje, zároveň však není ani zcela přesvědčivým mluvčím své generace a doby. Je to obyčejný kluk, nedokonalý svou postavou, sympatický citlivostí k problémům druhých. Právě na pozadí jeho životních momentek vystupují na plátno realistického obrazu současného dětství i drobné motivy závažnějších situací, s nimiž se dítě musí potýkat (nemoc rodičů, rozvod). Je škoda, že nebyl zcela využit a rozvinut dramatický a psychologický potenciál dějových zákoutí (např. při scéně hrdinova dočasného odchodu z domova). Na druhou stranu je tak aktivizován čtenář, aby se na celistvosti příběhu přirozeně podílel a dotvářel jej ve své mysli. Marie Kšajtová nabídla solidně vyprávěný příběh navazující svou poetikou na dnes již klasické dílo Karla Poláčka a přibližující se svým současníkům Vojtěchu Steklačovi nebo Miloši Kratochvílovi.

Jedním z dosud posledních literárních počinů je prázdninový příběh *Dina a tajemství starých tenisek* (2012). Mísí se v něm realistické vypravování s fantazijními prvky, napětí s kriminální zápletkou, dobrodružství, humor i chvíle idylické rodinné atmosféry. Venkov skýtá pro městskou dívenku Dinu nejedno překvapení. Poznává svou trochu podivínskou tetu, zažívá výjimečné příhody, seznamuje se s andělem, objevuje kouzlo starých tenisek. Především však svojí bezprostředností, agilností a hravostí působí na své okolí. Dospělí jsou vytrženi ze své izolace a samoty, získávají nové impulsy pro vlastní život a odhalují své dobré jádro. Z tohoto hlediska také vyprávění experimentuje s perspektivou, dává možná větší prostor reflexi dospělých než dětských postav, které se projevují zejména svým chováním a působí nekomplikovaně. Dětskému čtenáři se tak dostává možnosti nahlédnout do vnitřního světa velkých, do jejich složitých vztahů s druhými. Zároveň příběh netíhne k doslovnosti a jednoznačné pointě, nechává řadu otázek nezodpovězených. Působí tak přirozeně, jako by byl otevřený novým životním impulsům. Pozornost na sebe strhává myšlenka harmonizace mezilidských vztahů, na níž má dítě významný podíl.

Podobně jako večerníčky, měly i knihy Marie Kšajtové štěstí na kvalitní výtvarné doprovody. Helena Rokytová (*Proč neběhá tulipán?*), Gabriel Filcík (*Ukradli nám Adama*), Jindřich Kovařík (*Zápisník Norberta Borovičky*) či Jaromír F. Palme (*Dina a tajemství starých tenisek*) podtrhli autorčinu poetiku i záměr poznávat, bavit, zamýšlet se.

Dvě podstatné části tvůrčí činnosti Marie Kšajtové se propojily v knižních verzích některých původních scénářů (např. kniha *V lednici je medvěd* vychází ze staršího večerníčku *Medvídek Sněhůlek*) i v titulech, které byly pro večerníček upraveny (*Ze života rodiny Horáčkovy*).

Svůj celoživotní profesní zájem Marie Kšajtová plně využila v úvodu výboru *To nejlepší*

*z večerníčků* (2005) a především ve vzpomínkové publikaci *Velký příběh večerníčku* (2005). Obě práce vyšly v roce čtyřicátého výročí oblíbeného televizního pořadu. Marie Kšajtová jako jedna z nejpovolanějších v závěru *Velkého příběhu* bilancuje: „*Každopádně večerníček nebyl pořadem, který se vynoří z obrazovky a zakrátko splaskne jako bublina. Jestli už čtyřicet let trvá a sleduje-li některé animované seriály i dnes větší množství lidí, než například kreslené příběhy Toma a Jerryho na jiných stanicích, může to být znamení, že jsme nedělali svou práci špatně, že tam lidé za ta léta vytvořili něco příjemného, zajímavého, užitečného i navzdory toku času. To se samozřejmě netýká jen dramaturgie, ale všech, kteří se na tvorbě večerníčků podíleli a podílejí.*“[67] Od té doby televizní pohádka na dobrou noc oslavila další desetiletí své existence, ale to, co o ní napsala Marie Kšajtová, stále platí. V roce svého životního jubilea tak M. Kšajtová může při pohledu zpátky hodnotit svou práci pozitivně a současně sledovat nastupující generaci televizních tvůrců, která dokáže s úspěchem hledat cestu k dětským divákům, budoucím čtenářům. Večerníček a dobrá dětská kniha mají k sobě stále blízko, ani ze světa současného českého dítěte se neztrácejí.

**Kontakt:**
Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: Olga.Kubeczkova@osu.cz

[67] KŠAJTOVÁ, M. *Velký příběh večerníčku.* Praha: Albatros, 2005, s. 88.

# ZTRÁTY A NÁLEZY V LITERÁRNÍ TVORBĚ PRO DĚTSKÉ ČTENÁŘE

Ivana GEJGUŠOVÁ

(MANKELL, H. *Kocourek, který měl rád déšť.* Praha: Portál, 2017. Překlad Viola Somogyi. Ilustrace Martina Matlovičová.
NILSSON, F. *Gorila a já*. Praha: Portál, 2015. Překlad Viola Somogyi. Ilustrace Martina Matlovičová.)

Nakladatelství Portál v posledních letech zprostředkovalo čtenářům kontakt s řadou zajímavých literárních titulů pro děti a mládež, najdeme mezi nimi i dva, které spojuje národnost autorů, osobnost překladatelky i ilustrátorky a zvláště zpracovaná tematika, zobrazení touhy dítěte po úplné a funkční rodině a nalézání opory u nejbližších ve složitých životních situacích.

Autor knihy *Kocourek, který měl rád déšť* Henning Mankell (1948–2015) je řazen mezi významné švédské literáty, výrazný celosvětový úspěch zaznamenaly jeho kriminální romány a povídky s postavou inspektora Kurta Wallandera. Mankell debutoval v polovině 70. let 20. století, v 90. letech se začal věnovat i literární tvorbě pro děti.

*Kocourek, který měl rád déšť* je jeho první do češtiny přeložená kniha pro tuto věkovou kategorii čtenářů. Ústředním hrdinou příběhu je šestiletý Lukas. Když dostane k narozeninám vytoužené kotě, stane se jeho hlavní životní náplní péče o zvířecího kamaráda a společné hry. Jednoho dne však kocourek zmizí. Mankell citlivě a přesvědčivě popisuje chlapcovu reakci na vzniklou situaci, vnitřní trýzeň a bolest, podivné prázdno provázené touhou zvíře co nejdřív a za každou cenu najít. Lukasovo pátrání vrcholí útěkem z domova, k němuž ho vede přesvědčení, že jen tak může zatoulané kotě objevit. Autor tyto vyhrocené pasáže zdařile odlehčuje využitím prvků naivity, např. když zobrazuje Lukasovo vyjednávání s recepčním v hotelu a domáhání se slevy za ubytování s odůvodněním, že má s sebou vlastní polštář. Útěk vede Lukasova otce, který dosud spolu s celou rodinou chlapce podporoval v hledání zvířete, k rozhodnutí, že je třeba, aby Lukas ztrátu přijal jako realitu a vyrovnal se s ní. Dokáže synovi odpovídajícím způsobem vysvětlit, že odchody blízkých a milovaných bytostí prožije bohužel čas od času každý z nás, že je leckdy nezbytné dát pomyslnou svobodu i těm, které neradi ztrácíme, a že současně musíme najít v sobě a pro sebe nový zdroj radosti a spokojenosti.

Frida Nilsson (1979), představitelka mladší generace švédských literátů, se věnuje výhradně tvorbě pro dětské čtenáře, na švédském knižním trhu se prosadila již první částí série *Hedvig!* z roku 2005. V příběhové próze *Gorila a já* autorka zobrazila životní osudy outsiderů a jejich touhu změnit své postavení, mít vedle sebe blízkou bytost jako zdroj jistoty a sounáležitosti, vytvořit s ní pevné citové pouto.

Malá Jonna žije v dětském domově, v němž vládne pevnou rukou ředitelka Gerd. Vztah mezi nimi je víc než problematický, a tak když do domova přijede Gorila s povolením adoptovat některé z dětí, je pro ni vybrána právě Jonna. Gorila v příběhu symbolizuje jinakost, s níž není vždy jednoduché se vyrovnat. Odlišuje se svým vzhledem, způsobem oblékání, nedbalými hygienickými a stravovacími návyky, nekonvenčním životem ve sběrném dvoře, kde obchoduje s veteší. Její velkou láskou jsou knihy a tajným přáním provozování antikvariátu. Disponuje schopností přímo a bez přetvářky formulovat své názory, odlišit správné a podlé jednání a hlavně stát se sice poněkud podivnou, ale láskyplnou mámou. Gorila a Jonna zdárně projdou fází vzájemného sbližování, společně čelí zákeřným snahám připravit je o domov, a když jsou ze sběrného dvora opravdu vyhnány, uvědomí si, že větší cenu než ztracená střecha nad hlavou má pevné pouto mezi nimi. Ve starém oprýskaném

autě odjíždějí do neznáma, aby realizovaly své sny, a jejich víru, že vše zvládnou, posiluje vědomí, že už jsou na vše dvě.

Oba tituly jsou určeny čtenářům mladšího školního věku, ti by však vzhledem k závažnosti zpracované problematiky měli mít možnost sdílet dojmy z četby optimálně s někým dospělým. Můžou to být rodiče, knihovníci a samozřejmě i učitelé. Vždyť příběhy o ztraceném kocourkovi i nalezené mámě by si zasloužily najít své místo v hodinách literární výchovy na základní škole.

**Kontakt:**
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: Ivana.Gejgusova@osu.cz

# NEZNÁMÁ TVÁŘ ONDŘEJE SEKORY

Olga KUBECZKOVÁ

(KRAFLOVÁ, H., MÜLLER, O. (eds.) *Deníky Ondřeje Sekory 1944–1945*. Praha: Plus, 2016.)

Knížky Ondřeje Sekory znají generace českých čtenářů. Provázely a stále provázejí dětstvím malé české posluchače a začínající čtenáře. Sekorův nezaměnitelný výtvarný rukopis je synonymem veselé činorodosti, hravosti, pozitivnosti. Životní osudy tohoto plodného umělce však měly k radosti někdy dost daleko.

Představovaným svazkem má čtenář vzácnou příležitost poznat jej jako člověka své doby, poznat Ondřeje Sekoru jako jednoho z mnoha, do jejichž života citelně zasáhl válečný čas.

Ondřej Sekora patřil k umělcům, kteří v době okupace přišli o hlavní zdroj své obživy. Nejprve byl nucen opustit místo redaktora Lidových novin, krátce nato už nemohl vykonávat novinářskou činnost vůbec. V té době byl často odkázán na přátele a podporovatele z řad příznivců i nakladatelů. Situace se pro něj a jeho rodinu komplikuje v roce 1944, kdy je nejprve úřady vyzván, aby se rozvedl se svou židovskou manželkou, a po odmítnutí se na základě Norimberských zákonů připravuje k odchodu do pracovního tábora. Jeho deníky, do nichž nyní můžeme nahlédnout, mapují sice poměrně krátký časový úsek, podzim 1944 až jaro 1945, jsou však velmi cenným zdrojem poznatků.

Obraz transportů a koncentračních táborů se dnešnímu čtenáři skládá jak z řady nejrůznějších beletristických zpracování, deníkových záznamů, tak z dalších dokumentů. Představu o táborech nucených prací však tak jasnou nemáme. Sekorův deník je v tomto smyslu příspěvkem, jenž má cenu intimní dokumentární zpovědi. Pisatel si jej nevedl s ambicemi uměleckými, nebo dokonce s myšlenkou případného zveřejnění, ale proto, aby si pro pozdější čas konzervoval podstatný díl svého života. Zaznamenává nejprve den za dnem, jak mu to čas a síly dovolovaly. Později činí v záznamech krátké přestávky. Sekora podává obraz každodenních situací nejprve v táboře u města Klein Stein v nynějším Polsku, pak přibližuje chaotický přesun zpátky do Čech, kde je brzy opět povolán a umístěn v pražském Hagiboru. Odtud na jaře putuje na další práci do německého Osterode. Domů se vrací po rozpuštění tábora na začátku dubna doslova v obležení padajících bomb.

Nepříznivý osud sdílí s řadou dalších, mezi nimiž se objevují i známější osobnosti veřejného a kulturního života. Editoři na ně upozorňují vloženými poznámkami. Nejvýraznější personou, s níž se zvláště za pobytu v Německu sbližuje, je herec Oldřich Nový. Sekora vykresluje sebe a své druhy bez sentimentu a bez příkras. Často tak za daných okolností odhaluje skutečnou podobu jejich charakteru. Největší prostor však přeci jen dává své osobě, jak se mu dařilo den zvládnout, zaopatřit nejnutnější k tomu, aby se člověk cítil být člověkem, aby si uchoval fyzické i duševní zdraví. Pozoruhodná je jeho snaha zůstat aktivní a neopustit to, co je mu nejvlastnější, to jest malování. Vždy si hledá čas a prostor, aby se věnoval tomu, co jej spojovalo s životem před transportem. Zároveň však věrohodně zachycuje namáhavou práci a nelehké životní podmínky, které se často prudce měnily, většinou k horšímu.

Psaný deník provází Sekorův kreslený záznamník, obrázky s komentáři i komiksovými bublinami, jež prozrazují neveřejný charakter. Porozumět jim závisí právě na publikovaném textu. Sekora se neobává zachytit intimitu, nejbanálnější, ale i nejlidštější každodenní momenty. Kresby si z dřívějších dob ponechávají známé prvky, jako je karikaturní sklon,

dějovost, pohyb, jednoduchost a sdělnost. Nadsázka, kterou u něj známe a která byla jedním ze zdrojů humoru, se nyní výrazněji mísí s dokumentárností. Humor získává nálepku černý a zřejmě má ulehčit nejen autorovi, ale i jeho kolegům. Silným dojmem může na čtenáře zapůsobit kresba z pražského Hagiboru, kde jeden z mužů nevydrží tlak okolností a spáchá sebevraždu. Shluk shrbených figur nad tělem vytváří zvláštní kontrast k lehkosti, jakou působí jeho obrázky z knížek. Je otázka, zda emocionální účinek kresby vyvolal fakt, jak Sekorovy práce interpretujeme a co pro nás znamenají, zda tedy funguje svou neočekávaností. V každém případě může patřit k nejpůsobivějším zážitkům z celé knihy.

Editoři navíc přistoupili k zajímavému kroku: „*Skicář* (...) *si Sekora zřejmě vyráběl sám z rozřezaných archů papíru. Rozhodli jsme se alespoň zčásti tento autentický zážitek rozřezávání listů papíru či stránek neořízlé knihy, jak tomu bylo zvykem za první republiky, zprostředkovat našim čtenářům. Ruční práce, kterou musí čtenář této knize věnovat – je nutné rozříznout vložené archy, aby bylo možné si prohlédnout Sekorovy ilustrace z jeho skicáře –, jej snad symbolicky přenese do doby, kdy deníky vznikaly* (…)“.

Za koncepci publikace je třeba editory jedině pochválit. Je promyšleně kompozičně řešena. Deník je doplněn velmi působivým a čtivým doslovem s řadou zajímavých poznatků a detailů, obrazovou přílohou s fotografiemi a dobovými dokumenty. Doslov se opírá o citace z korespondence, ponejvíce mezi rodinnými příslušníky a přáteli. Hana Kraflová, autorka doslovu a zároveň kurátorka sbírky Ondřeje Sekory v Moravském zemském muzeu, podává plastický obraz soukromé historie na pozadí velkých dějin a přitom se neobává vyslovit hodnotící komentáře. Zdůrazňuje v nich především význam subjektivní zpovědi, která čtenáři dobu přiblíží s větším účinkem než přehledné dějiny. Jak říká: „*Osobní vzpomínky, deníkové postřehy a zpovědi, dopisy* (...) *mají sílu jedinečného svědectví. Oslovují, dotýkají se. Adresnost přináší empatii.“*

Z deníků, skicáře i korespondence se nám vytváří portrét člověka, který dokázal i těžkou životní zkouškou projít s grácií. Ondřej Sekora prokázal svůj vrozený pragmatismus, morální sílu a klid a díky těmto kvalitám byl oporou svým nejbližším. V jiném světle se nám po této čtenářské zkušenosti budou číst jeho literární práce, třeba jeho knížky o Ferdovi, který mimochodem jako postava slaví letos kulaté narozeniny. Jestliže v nich tak často Sekora vybízí k činorodosti, odvaze (ve známém oslovení Ferdy „*nikdy ses ničeho nebál“*), pak těmto hodnotám nyní rozumíme jako životnímu krédu člověka, který si je ověřil vlastní zkušeností.

**Kontakt:**
Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: Olga.Kubeczkova@osu.cz

# ZA TAJEMNÝMI PŘÍBĚHY PAVLA ČECHA

Kateřina BEZECNÁ

Od začátku prosince do konce února 2017 se v Brně na Špilberku konala výstava Pavla Čecha, současného malíře, ilustrátora a tvůrce komiksů pro děti a mládež, držitele prestižních cen, jakými jsou Zlatá stuha nebo Magnesia Litera. Během těchto zimních dnů se chodby brněnského hradu Špilberku proměnily v nekonečnou síť křivolakých uliček, úzkých schodišť, malých zapomenutých náměstíček a tajných zkratek do světa autorovy fantazie.

Zatímco jsem mohla hned u vstupu tiše fandit rytíři, který se snaží získat od mnohohlavé saně princeznu Elzevíru, za mými zády se odehrávala bezbarvá denní rutina uzavřené říše, v níž je jediným povoleným názorem „A“. Jen o pár kroků dál jsem mohla s malým chlapcem snít o původu a účelu starého klíče nebo se vydat s milým dědečkem do sadu pro spadlou hvězdu, další kroky mě pak zavedly k brance do čarokrásné zahrady.

Vlákna příběhů, která měla diváka vést od rámu k rámu, však byla spletitější a zašmodrchanější, než by jim slušelo. Mnohé komiksy, zvláště ty o dědečcích, visely na zdech kompletní – zvídavý divák však potřeboval notnou dávku důvtipu a pomoci, aby jednotlivé strany nalezl a správně poskládal do celku. Teprve pak se totiž mohl dojatě usmát nad příběhem staříka, který potřeboval „ještě něco“ zařídit.

Příběhy Pavla Čecha, nahuštěné v chodbičce a několika místnostech hradu, však nebyly jen pro tiché pozorovatele. Ti, kteří měli kuráž, se mohli do uliček skutečně vydat, postavit z kostek kousek města nebo plnit tajuplné úkoly, které visely na ilustrovaných zdech. Ačkoli jsem se i já chtěla stát odvážným objevitelem a potulovat se interaktivní částí výstavy, držela jsem se nakonec stranou, abych nepřekážela houfům malých dobrodruhů. A že jich bylo.

V kůži průzkumníka jsem se cítila nejen jako čtenář, ale i jako výtvarník. Výstavy jsou totiž příležitostí, kdy divák může nahlédnout umělci pod pokličku. Nemá před sebou jen zmenšené verze v knize nebo na internetu, ale může důkladně prozkoumat originály. Před očima se mu lesknou velké obrazy v olejomalbě, když se pozorně zadívá na komiksy, drobné detaily vyprávějí příběh jejich vzniku.

V dnešní době se velká část komiksů (oficiálních i šuplíkových) rodí za pomoci digitální malby. Ta umožňuje preciznost, čistotu a možnost vrátit jakýkoli tah zpět. Pavel Čech však ukazuje, že i tradiční malba má ve světě komiksu své nezastupitelné místo. Pod tahy tuší se stále ještě leskne tužka, akvarelová barva se svéhlavě vylévá z křivě načrtnutých rámečků, veškeré texty jsou psány rukou: všechny tyto „nedostatky“ ale mají své plnohodnotné místo, tvoří součást kouzla, součást Čechova nezaměnitelného rukopisu.

Přiznávám, odcházela jsem s duší malé holky, která se těší, až ve svém městě najde zapadlou uličku, o které dříve nevěděla. Pevně věřím, že výstava Tajemné příběhy Pavla Čecha nebyla autorovou poslední.

**Kontakt:**
Kateřina Bezecná
studentka bakalářského studijního oboru český jazyk se zaměřením na vzdělávání – výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
e-mail: d15111@student.osu.cz

# O ŠKOLNÍ ČEŠTINĚ aneb PROFESORKA JANA SVOBODOVÁ JUBILUJÍCÍ

Pavlína KULDANOVÁ

Květen letošního roku byl pro naši kolegyni prof. PhDr. Janu Svobodovou, CSc., měsícem jubilejním, neboť v něm oslavila své významné narozeniny. Připomínka tohoto výročí proběhla na jejím dlouholetém pracovišti, katedře českého jazyka a literatury s didaktikou, naprosto příznačně – odbornou přednáškou v rámci Jazykovědného sdružení. Bohemisté a slavisté Ostravské univerzity i studenti naší katedry vyslechli jubilantčino zamyšlení o školní češtině a její výuce, které bylo prokládáno vzpomínkami na léta studentská, na významné učitele, kolegy, jejich přístupy ke zkoumání jazyka nebo na odborné publikace, které ji významně ovlivnily.

Těžiště vystoupení prof. Jany Svobodové však tkvělo v porovnání výuky českého jazyka v dobách dřívějších a v současnosti, v úvahách o podobě učebnic českého jazyka a jejich roli při školní výuce, v připomenutí nároků na učitele češtiny a jejich vzdělání. Níže stručně představíme některé z hlavních tezí, jež ve slavnostní přednášce profesorky Svobodové zazněly.

## 1. Cíle školní výuky češtiny a výukový dialog

Kurikulární dokumenty určují školám jako cíl výuky češtiny především rozvoj praktických komunikačních dovedností žáka, současně požadují vedení žáků ke spisovnosti. Žáci se tedy mají v hodinách českého jazyka naučit komunikovat spisovným jazykem a získat jazykovou kompetenci, opřenou o teoretické poznatky, jimiž se má podpořit metajazykové myšlení, to znamená uvědomování si jazyka, jeho struktury a jeho fungování. Živou ukázkou takového fungování jazyka při komunikaci je reálný školní dialog, který ve třídách probíhá. I ten by měl být předmětem zasvěceného pozorování při komunikačně pojaté jazykové výuce. Ukázalo by se, že forma komunikace mezi učitelem a žákem rozhodně není a ani nemůže být unifikovaná, dokonce ani v hodinách češtiny mnohdy nestojí na spisovném základě tak pevně jako v minulosti. Marie Čechová k tomu podotýká, že přiměřená diferencovanost souvisí s komunikačními podmínkami a sledovaným záměrem. Nejen ona soudí, že ryzí spisovnost je stěží dosažitelná, ale současně s odkazem na význam spisovné češtiny připomíná, že k vědomému rozlišování vhodnosti užití variet jazyka pro tu kterou komunikační situaci je třeba žáky cíleně vést. Žák má pod vlivem školní výuky češtiny zjistit, proč a kdy se mu bude znalost spisovné češtiny hodit, má dospět k přesvědčení, že neformální způsob vyjadřování, jaký zná z domácího prostředí, je pro prestižní komunikační situace nenáležitý.

## 2. Sledujme dění v češtině

Škola má tedy nejen ukazovat, co a jak se patří, co je spisovné, a co není, ale má učit žáky sledovat dění v češtině. Proměnlivé chování jazyka v určité době a společenské situaci, jímž se zabývá sociolingvistika, by se mělo vhodným a poučeným způsobem promítnout i do školních výkladů. Na mysli máme problematiku variantnosti a rozrůzněnosti, která naráží na snahu školy chápat jazykové jevy jako stabilní a snadno rozlišitelné podle kritéria správně – nesprávně. Jan Chloupek vystoupil už v roce 1993 na konferenci v Olomouci s příspěvkem o útvarové diferenciaci a slohové stratifikaci současné češtiny a konstatoval mimo jiné, že sociolingvistické přístupy se v bohemistice začaly objevovat už od 30. let minulého století; i když se tak nenazývaly, podstatné bylo, že „objasňovaly variace vztahu národní pospolitosti

i příslušníků národního jazyka ke komunikování“. Chloupek konstatoval, jak významně lingvistice prospívá komplexní přístup a jak může ovlivnit i řešení problémů jazykové kultury. Připojil varování, že není radno odtrhnout akademické lingvistické bádání od sledování živé jazykové praxe, a doprovodil to i názorným dobovým příkladem: „Jestliže v interview na Pražském hradě záhy po přijetí dekretu od prezidenta republiky mluví druhý muž naší armády podobně jako já, nakupuju-li na trhu zeleninu, pak zřejmě nemá o specifické funkci svého projevu ani ponětí.“

Platí to i pro školu: školu má zajímat, co se v jazyce právě odehrává – posuny vpřed, výhledy týkající se normy a jejích změn. Škola učí žáky pro budoucnost, ne pro minulost, tedy ne stejně, jako jsme se to učili my, naši rodiče a jejich rodiče v době „ryze knižní“. Je třeba brát na vědomí změny dnešní „doby elektronické, multimediální“.

## 3. Jazyk v proměnách komunikačních médií

Název tohoto oddílu je titulem publikace Jiřího Krause z roku 2008. V ní autor uvádí, že rozvoj nových médií typu internetu znamená v kyberprostoru takové tříštění, že má dopad i na národní jazyky a jejich prestižní (kodifikovanou) varietu. Zatímco dříve vzrůstala gramotnost díky tomu, že se poznání šířilo působením tištěných médií (od rozvoje knihtisku), dnes obecná dostupnost informací, mnohdy klipovitě, neúplně podaných, znamená spíše odklon od norem a zvyklostí, jinak řečeno až rozmělňování, ba přímo úpadek gramotnosti. Kraus si myslí, že „dochází k překvapivému obratu – spisovná norma a s tím i úroveň její znalosti se začíná měnit a kolísat“.

Vina za odklon od jazykových norem a zvyklostí se svádí na televizi a internet, ale pravda je i to, že se rozbily jistoty plynoucí dříve z četby literárních titulů, sledování denního tisku a využívání klasické psané korespondence, opřené o souvislé verbální pasáže, kultivované a korigované. Místo souvislých textů nastupují co nejstručnější, útržkovité informace, vytrácí se náročnější stylizace, klesá znalost pravopisných zásad i kodifikace obecně, i psané texty jsou stále častěji plné rysů neformálnosti a mluvenosti, starší a mladší lidé se od sebe vzdalují svými požadavky na formální a obsahovou úroveň sdílených textů.

## 4. Důležité aspekty dnešní školní výuky češtiny

V souvislosti se školní výukou češtiny je potřeba položit si základní otázky: kdo učí češtinu; co je obsahem učebnic češtiny a jak by je učitel měl používat; proč ve školách češtinu učíme.

Nejdůležitější osobou ve vzdělávacím procesu je ten, kdo učí češtinu, tedy učitel, a to učitel především dobře vyškolený odborně a poučený didakticky (velmi záleží na kvalitě jeho lingvistického vzdělání, na tom, co všechno se dozvěděl a co nezapomněl, jak vidí „dění v češtině“ a zda je vůbec sleduje, to všechno by pak měl umět předávat školní mládeži zajímavě a poutavě). Stává se totiž nezřídka, že aktuální učebnice češtiny ho dostávají do náročných situací. Měl by vědět, že učebnice není dogma a že je třeba umět si z ní správně vybírat, hodnotit podklady a kombinovat je, používat nejen učebnice, ale také vlastní hlavu, vyhledávat další dostupné odborné zdroje. Měl by mít jasno v tom, co vlastně má učit a procvičovat, a o čem se naopak stačí pouze informativně zmínit.

Každý kvalitní učitel, tedy i češtinář, má žáky v době jejich školní docházky pro svůj předmět zaujmout, přilákat k němu jejich pozornost, nemá je odradit nebo znechutit. Současně je však nemá pouze pobavit nebo rozptýlit, a už vůbec ne stále odvádět jejich pozornost mimo oblast češtiny (třeba k vytváření týmového projektu boje proti alkoholismu, jak

„mezipředmětově“ učinila jedna z učebnic českého jazyka pro základní školy). Dobrý češtinář je maják, který dá žákům jistotu, že zabývat se češtinou není nuda ani ztráta času.

A proč vlastně ve školách učíme češtinu? Někdy to z pohledu praxe vypadá tak, jako by jedinou metou byly přijímací testy. Dokonce i v učebnicích takové formulace najdeme: děvčatům a chlapcům se autorky jedné z nich vemlouvají slovy, že díky předkládanému „velkému množství různých cvičení“ mají možnost „se co nejlépe připravit na přijímací zkoušky na střední školy“.

Pokud přijmeme tezi, že žáci se na základních školách učí češtinu ne kvůli přijímacím zkouškám, ale pro život, pak je třeba požadovat, aby školní výuka češtiny nebyla strnulá v tom smyslu, že se bude upínat k zastaralým, rádoby osvědčeným klasickým textům a náročným jazykovým příkladům a cvičením, které se sice mohou vnějškově jevit jako tradiční značka kvality, ale narážejí pak na žákovské limity a vedou k tomu, že – řečeno s Janem Chloupkem – škola představuje jazyk jako snůšku „výjimek, nepravidelností a pošetilých zvláštností“. Chloupka takovéto učitelské pojetí výuky češtiny pohoršovalo a obával se, že „zadáváním a hlavně známkováním pravopisných hádanek v diktátě je vyučující na nejlepší cestě k tomu, aby v žácích přirozený zájem o mateřštinu utlumil a aby jim češtinu jako vyučovací předmět zošklivil“. Platí to obecně: učitel při výuce nebo při zkoušení nemá chtít žáka nachytat, dostat ho do úzkých a splést, nýbrž má učivo správně prezentovat, objasnit, procvičit a teprve poté prověřit jeho znalost.

## 5. Nejdůležitější rada češtinářům na závěr

Všem kolegům učitelům doporučuji hlavně neustrnout odborně, sledovat, jak tepe srdce češtiny a co se v ní děje. A přemýšlet o ní i o její výuce.

Lepší zakončení si náš článek ani nemohl přát – sama prof. Jana Svobodová je totiž příkladem tohoto odborného neustrnutí, příkladem bohemisty s celoživotním hlubokým zájmem o různá zákoutí češtiny a děje v ní probíhající. Milá Jano, přejeme ti, aby tě to tepající srdce češtiny bavilo sledovat i v dalších letech!