

OSOBITÝ AUTORSKÝ STYL VYBRANÝCH PROZAIKŮ A JEHO VYUŽITÍ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ

Jana KUSÁ, Jana SLADOVÁ

Abstrakt

Příspěvek reaguje na aktuální potřebu komplexního přístupu k předmětu český jazyk a literatura, jenž je soudobými kurikulárními dokumenty požadován. Autorky si všímají literárních děl specifických a ojedinělých z hlediska jazykového, a to zejména lexikologického, morfologického i syntaktického, a upozorňují na možnosti jejich aplikace do hodin českého jazyka a literatury. Příspěvek zahrnuje několik konkrétních návrhů propojení složky literární, jazykové a komunikační při práci s uměleckým textem.

Klíčová slova: *autorský styl, literární výchova, jazykové vyučování*

CHARACTERISTIC AUTHORIAL STYLE OF CHOSEN PROSE WRITERS AND ITS USAGE IN LANGUAGE EDUCATION

Abstract:

Paper reacts to the present need of complex approach to Czech language and literature subject that is required by contemporary curriculum documents. The authors pay attention to specific or unique literary works in light of language, particularly from the lexicological, morphological and syntactic point of view and they warn of the possibilities of their application to the lessons of Czech language and literature. The paper includes several concrete suggestions of connection between literary, linguistic and communication component when working with art text.

Key words: *authorial style, literary education, language education*

Úvod – komplexní přístup k českému jazyku a literatuře

Předmět český jazyk a literatura zaujímá centrální postavení v oborové soustavě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Tato skutečnost plyne z naprosté nepostradatelnosti jazykového vzdělání, a to nejen pro rozvoj jedince v ostatních vzdělávacích oblastech, ale i pro orientaci a úspěšné uplatnění člověka v jeho společenském a kulturním okolí. K hlavním cílům předmětu patří získání úplného jazykového vzdělání, které sestává z osvojení spisovné podoby českého jazyka, rozvíjení schopnosti jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování, dovednosti rozumět mluveným i psaným projevům, správně je interpretovat, analyzovat a kriticky posoudit, a to jak v oblasti textů uměleckých, tak při práci s texty neumělecké povahy (RVP ZV, 2010).

Trichotomní rozdělení předmětu na oblast jazykovou, literární a komunikační sleduje dnes již tradiční koncepci vycházející z dlouholeté profilace vzdělávání v oblasti národního jazyka a jeho dílčích složek. Preference vnitřně provázaného přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu na základní škole se však promítá i do předmětu český jazyk a literatura, a princip komplexnosti se tak stává jeho příznačným rysem, který se projevuje nejen vazbami k dalším předmětům, ale zejména účelným propojením složky jazykové, literární a komunikační. To dokládá například I. Gejgušová (2008), která zmiňuje nutnost vnitřní stmelivosti všech složek oboru. Kurikulární rámec potvrzuje, že vzdělávací obor český jazyk a literatura má komplexní charakter a do tří složek je členěn

zejména z důvodu přehlednosti, přičemž ve vlastní výuce se obsah jednotlivých částí vzájemně prolíná (RVP ZV, 2010).

Dochází tak k celkové systémové provázanosti edukačního procesu, a to jak v dimenzi vnějších vazeb mezi jednotlivými předměty, tak právě na úrovni jejich vnitřních struktur. Pro praktickou výuku to znamená, že nelze striktně oddělovat vzdělávání literární od jazykového a komunikačního, přestože je členění předmětu do dílčích oblastí formálně zachováno a je funkční. Naopak je třeba hledat způsoby, jak všechny složky předmětu efektivně propojit, tzn. vytvořit souvztažnosti mezi všemi činnostmi probíhajícími v hodinách jazykových, literárních i komunikačních.

Východisko vyučování, které spojuje složku literární, jazykovou a komunikační, může představovat právě literární text, se kterým všichni účastníci výuky komunikují a od něj vycházejí další výukové aktivity. Během této činnosti probíhá několik směrů dialog – mezi učitelem, žákem a uměleckým textem, mezi učitelem a žákem a zároveň mezi žáky navzájem, přičemž společným jmenovatelem jednotlivých dialogických sentencí je literární dílo, respektive didaktizovaná ukázka z něj. Umělecký text, který je v pozici komunikátu, je vnímán jako znak poukazující na mimoliterární skutečnost a zároveň sdělení s širším, obecně platným významovým přesahem (Nezkusil, 2004).

Při percepci literárního díla je první rovinou, se kterou žák přichází do styku, rovina textu. Jak dokládá Aleš Haman, je nezbytné nahlížet na umělecký text jak z hlediska literárního, tak z hlediska jazykového. Rozbor jazykové stránky literárního díla pak může probíhat na úrovni tradiční lingvistiky, jejímž základem je analýza morfologická a syntaktická, a zároveň z pohledu lingvistiky textové, která překračuje hranice jednotlivých vět, „*pokračuje k nadvětným útvarům*“ (Haman, 1999: 68) a zabývá se zejména textovou sémantikou, pragmatikou a syntaxí.

Domníváme se, že v prvky lingvistické analýzy textu lze ve zjednodušené formě zahrnout do aktivit probíhajících při práci s literárními texty na základních školách tak, aby byl zachován princip komplexního přístupu k jazykovému, komunikačnímu a literárnímu vzdělávání.

1 Autorský styl a jeho speciřičnost

K vyjádření komunikačního záměru využívá autor znakový systém jazyka, přičemž volí z mnoha alternativ, které mu tento systém nabízí (srov. Haman, 1999). Procesem, při němž dochází k volbě jednotlivých prvků, rozumíme tzv. stylizaci, jeho výsledkem je poté specifický styl, tedy charakteristický způsob organizace jazykového projevu. Stylistika si v protikladu ke gramatice všimá zejména takových jazykových prvků, které „*nějakým způsobem překračují dané normy nebo z nich dokonce vybočují [...] předmětem jejího studia je především tvůrčí přístup mluvčího k jazyku a všechny zvláštní prvky, které se v jazyce vyskytují.*“ (Černý, 1998: 191). Je-li možné zobecnit takové slohové zvláštnosti jazykových projevů autora, vzniká tzv. autorský styl, styl autora neboli individuální styl (1). Jelikož se při vytváření stylu uplatňují zejména prostředky jazyka, jsou tyto prvky nástrojem identifikace autorského stylu (Krobotová, 2004).

Jak uvádí J. Černý (1998), je charakteristický způsob psaní autora dán právě samotným výběrem jazykových jednotek, bohatstvím a koncentrací slovníku, délkou vět, strukturou souvětí a dalšími jazykovými charakteristikami. Zkoumáním autorských stylů se zabývá literární stylistika, díky níž dochází k prolínání literatury s lingvistikou. Převedeme-li úkoly literární stylistiky do školního prostředí, získáme vhodný prostor a prostředky k provázání všech dílčích složek vzdělávacího oboru český jazyk a literatura.

2 Moderní pojetí literárního vyučování

Izolovanost jednotlivých složek vzdělávacího oboru český jazyk a literatura překonává komunikačně pojatá literární výchova, založená na induktivním přístupu, tzn. postupující od uměleckého textu směrem ke znalostem různého druhu, tedy jak k interpretačním dovednostem, tak k poznatkům literárněteoretickým, literárněhistorickým a ke schopnosti vnímat literární text jako osobitou formu jazykového sdělení. Na komunikačním přístupu jsou založeny mnohé didaktické koncepty pro práci s textem umělecké povahy.

Inspirativní je zejména didaktická interpretace L. Lederbuchové (2002, 2003, 2010). Základem této činnosti je komunikace žáka s literárním dílem, tzn. určitá forma přenosu estetické literární informace mezi autorem literárního textu a jeho příjemcem (Haman, 1999), která směřuje k objevení významu a smyslu sdělení. Lederbuchová konstatuje, že při interpretačních aktivitách se setkávají významové možnosti textu a interpretační možnosti čtenáře. Výsledná interpretace je ovlivněna mnoha determinantami v čele se záměrem autora. Na základě toho doporučuje přistupovat k interpretačním aktivitám tak, aby v počáteční fázi byly didaktické zásahy minimální a žák měl možnost volné a učitelem podporované komunikace s uměleckým dílem. V další fázi dochází k zúžení komunikačního prostoru, umělecký text se dostává do pozice učiva a dialog je veden již v souvislosti s poznatky, které jsou určujícími faktory při hledání významu textu – literární směr, autorský styl, dobový kontext apod. Tato fáze skýtá vhodný prostor pro takové aktivity, které vycházejí z textu samotného a analyzují jej například z hlediska lexikálního, morfologického či syntaktického – a to zejména v případě, kdy specifické zvláštnosti v těchto rovinách dotvářejí osobitý autorský styl, a podílejí se tak do jisté míry na samotném vyznění textu, na podobě estetické informace, která je přenášena. Závěrečná fáze je podle Lederbuchové vhodným prostorem „*pro uplatnění spontánní kreativní aktivity už poučeného žáka*“ (Lederbuchová, 2002, 2003: 74). Dochází tak sice k individuální interpretaci literárního textu, ta je však vhodně ohraničena literárněteoretickou a literárněhistorickou znalostí recipienta a umožňuje estetický prožitek a porozumění textu.

Reflexi jazykové stránky uměleckého textu zahrnují do klasifikace základních funkcí literární výchovy také U. Abraham a M. Kepser. Základním cílem práce s uměleckým textem je utváření literární kompetence, spočívající v kombinaci faktických znalostí a praktických dovedností při práci s literárním textem, produktivní literárněestetické kompetence a receptivní literárněestetické kompetence (tzn. schopnost nalézt cestu k sobě a ke druhým prostřednictvím aktivit vázaných na literární text), rozvoj čtenářství a literární vzdělanosti, která zahrnuje schopnost proniknout do literárního díla. Neméně významná je právě zmiňovaná reflexe jazykové stránky, tedy rozvoj dovednosti vnímat jazyková specifika uměleckého projevu a zařadit je do lingvistických struktur (Abraham, Kepser, 2005).

Z komunikačního přístupu k literární výchově, z modelu didaktické interpretace L. Lederbuchové i z klasifikace funkcí literární výchovy U. Abrahama a M. Kepsra je zřejmé, že veškeré kroky při práci s uměleckým textem musí probíhat v určité posloupnosti a nikdy ne izolovaně. Z hlediska jazykového vyučování to znamená, že aktivity zaměřené na lingvistický rozbor literárního textu musí být přímou součástí celého interpretačního procesu, jehož pravidla nedovolí vytrhnout jazykový rozbor z kontextu celého literárního díla a tvorby daného autora. Takový přístup k jazykové analýze umožní jednak blíže poznat styl autora a jeho osobitost, jednak zachytit jeho umělecký záměr. Opačný postup by byl pouze deduktivní, umělecký text by sloužil jen jako důkaz existence určitých jazykových jevů a minimálně by přispíval k samotné interpretaci uměleckého díla, k vnímání jeho estetické roviny a k jeho porozumění vnímatelem. Není tedy dostačující, pokud je výňatek uměleckého textu zahrnut do jazykové učebnice a slouží jako demonstrační ukázka určitých jazykových jevů, ať už gramatických nebo lexikálních. Takové výukové aktivity budou pravděpodobně postrádat literární a interpretační kontext.

Následující část textu poukazuje na vybrané spisovatele, jejichž jazykové vyjádření je natolik specifické, že je lze bezesporu označit jako autory s osobitým autorským stylem. Záměrně vybíráme taková umělecká díla, u nichž zmiňovaná specifická zvláštnost zasahuje do různých jazykových rovin a dokládáme tak široké možnosti tzv. literární stylistiky v prostředí literární výchovy na základních školách.

3 Hrabalova osobitá syntax

Literární jazyk Bohumila Hrabala je ojedinělý z několika hledisek, přičemž nejmarkantněji zasahují zvláštnosti do roviny skladebné. Jak konstatuje J. Štícha (1983), nevyniká literární umění Bohumila Hrabala ani stylovými exkluzivitami, ani obzvláště výrazným slovníkovým či

metaforickým bohatstvím. Přesto má jazyková složka Hrabalových textů značnou uměleckou hodnotu, která dotváří literární mistrovství autora. Kouzlo mnoha Hrabalových textů dokresluje záznam skutečnosti pomocí složitých větných konstrukcí. Tento postup je nejméně zastoupen v knize *Taneční hodiny pro starší a pokročilé*, jež je stylizovaná jako nekonečná, asociativně se rozvíjející promluva (srov. Dokoupil, 1994). Metoda psaní proudem evokuje dojem spontánního vyprávění, lidového hovoru, pozorovaného a převyprávěného zážitku, vytváří tzv. pábitelský styl (Štěpán, 2007). J. Štícha (1983) řadí k dalším prostředkům Hrabalovy umělecké stylizace atypické slovosledné uspořádání vět, které se projevuje například předsouváním větných členů, zvláštním umístěním příklonek či častým odtržením adjektivního atributu od substantiva. Specifičnost autorského stylu Bohumila Hrabala je tvořena rovněž mnoha lexikálními ozvláštňenými v podobě hovorových výrazů, obecné češtiny, nářečních prvků, slov přejatých z němčiny, profesionalismů, slangu nebo argotu.

S texty Bohumila Hrabala se žáci setkávají zejména v osmých nebo devátých ročnících základní školy (2). Z hodin českého jazyka jsou již tedy vybaveni základními gramatickými znalostmi a jsou schopni postihnout jak zvláštnosti morfologické a lexikální, tak skladebné. Aby lingvistický rozbor uměleckých textů Bohumila Hrabala přispěl k rozvoji schopnosti vnímat literární dílo, interpretovat jej a uvádět do literárněhistorického a literárněteoretického kontextu, je nutné jej začlenit kontinuálně do ostatních interpretačních aktivit. Hlavním cílem práce s jazykovou stránkou textu je rozpoznat příznačné rysy Hrabalova stylu a uvést je do souvislostí s tematickou složkou díla.

Naznačený princip demonstrujeme na ukázce promluvy pábitele Pepina: *Stréc Zavičák spravoval střechu na kostelní věži a smekla se s ním lavka a stréc letěl dolů, ale chytil se za ručičku hodin, a tak se držel rukama ručičky toho orloje, ale ručička povolila, ze čtvrt na dvanáct ta ručička klesla na půl dvanáctý a stréc, jak se shrkl, tak mu ruce vyjely z tý ručičky a stréc padl dolů, ale tam stojjó lípy a stréc padl do koruny jedné té lípy a farář Zbořil, jak se na to díval, tak sepnul ruce a viděl, jak z větve na větev padá stréc Zavičák a pak padl na záda, a farář Zbořil běžel mu gratulovat, ale přehlídl schod a padl a zlomil si nohu, a tak staré Zavičák musel nakládat faráře Zbořila a už ho vezli do prostějovské nemocnice.* (Hrabal, 2009: 36). Výrazná originalita Hrabalova stylu umožňuje zařadit jazykový rozbor ještě před samotným výkladem o typických znacích Hrabalovy tvorby, tzn. v první fázi didaktické interpretace, kdy žák volně komunikuje s uměleckým textem, aniž by byl tento komunikační prostor zúžen učitelovým didaktickým zásahem. Na základě krátkého výňatku lze již v této etapě rozboru identifikovat syntaktické zvláštnosti (dílní aktivitou se může stát grafický rozbor zachycené promluvy, který potvrdí složitost větné výstavy Hrabalova textu). Promluva strýce Pepina skýtá rovněž možnost lexikálního rozboru – žáci hledají slova z obecné češtiny (*půl dvanáctý, z tý ručičky*) a nářeční prvky (*stréc, spravoval, lavka, toho, stojin, prostějovské*).

V druhé fázi interpretačních aktivit je komunikační prostor ohraničen poznatky, které napomohou žákům při samotné interpretaci textu. Z hlediska jazykového jsou žáci informováni o specifikách autorského stylu Bohumila Hrabala (které sami odhalili při naznačené lingvistické analýze) a dozvídají se, kdo je onen pábítel a co je typické pro jeho způsob komunikace. Druhá fáze skýtá možnost pestrých interpretačních aktivit souvisejících s jazykovou stránkou Hrabalova díla (žák v roli pábitele, převod textu do ostatních českých nebo moravských nářečí nebo naopak do spisovné češtiny a diskuse nad proměnou estetické účinnosti těchto verzí textu, vytváření nejdělnějších souvětí, porovnání textu s úryvkem z knihy *Taneční hodiny pro starší a pokročilé* apod.). V závěrečné fázi dochází k propojení vlastní žakovy dedukce s faktickými znalostmi, na základě čehož je žák schopen text adekvátně interpretovat z hlediska významového a vnímá jeho estetickou rovinu. Žák dokáže vysvětlit, kdo je pábítel a jaké jazykové prostředky Bohumil Hrabal využil, aby přenesl prvky osobitého mluveného projevu do psané podoby. Všemi fázemi prolínají rovněž aktivity vázané na interpretaci tematické a kompoziční složky uměleckého textu, lingvistický rozbor je pouze dílní činností, jež vede k plnému pochopení Hrabalova uměleckého záměru.

4 Vančurův archaický styl

Specifičnost individuálního stylu Vladislava Vančury je tvořena jednak prostředky lexikálními, jednak zvláštnostmi v rovině morfologické a syntaktické. Vančurova poetika se vyznačuje výraznou knižností a archaičností, danou častým výskytem knižních tvarů (přechodníky, forma infinitivů zakončené na -ti) a archaických slov. Efekt knižního zabarvení textu dotváří rovněž bohatá metaforičnost a zastaralá větná stavba, projevující se atypickým slovosledem a užitím složitých souvětých konstrukcí. Monumentální ráz, který textům propůjčuje uvedená archaičnost a vzletnost jazykového vyjádření, však v mnohých dílech, zejména v *Rozmarném létu*, kontrastuje s prvky hovorovými, lidovými, za účelem dosažení humorného účinku.

Vančurova osobitá jazyková výstavba se podílí značně na celkové struktuře jeho uměleckých děl, je jedním z hlavních prostředků k dosažení autorova uměleckého záměru. V případě *Rozmarného léta* vystupuje jazyková složka do popředí, je v ostrém kontrastu s hlavní dějovou linií – převažující archaický a hyperkorektní jazyk je zasazen do prostředí venkovského, lidového. Tato skutečnost tvoří výchozí bod pro lingvistický rozbor textu v prostředí literární výchovy na základní škole (3). Nutným předpokladem pro komplexní analýzu Vančurova textu je alespoň základní morfologická, syntaktická a lexikální znalost (žáci se při rozboru setkají se složitějšími pojmy – archaismus, historismus, přívlastek, přechodník apod.).

V následující krátké ukázce opět naznačíme možnost jazykového rozboru, který je integrální součástí vlastní interpretace textu Vladislava Vančury: *V tuto chvíli zpěvem a rozmarnou hrou byl počat děj tohoto vypravování v plovoucím domě Důrově. Prám Antonínův, na němž jsou zbudovány lehké stavby plovárenské, jest upoután, kde se hřbet Orše poněkud čeří, větře písčinu zvící padesáti sáhů. V těchto místech břeh směrem k městu je pokryt vrbinami, končícími se před zahradami jircháří a výrobců oplatek. Zarůstá příliš každého léta, zachováváje vzhled ježatosti téměř neušlechtilé. Nikdo jich neštípí, a těm, kdo jdou k řece, nezbyvá než maličko stezek, žel, úzkých. Na počátku cest je zaraženo po tyči zhruba omalované, jež, jako oslice sedlo, nese nápis: Řiční lázně. Ach ovšem, děl purkrabí, jemuž se kdysi v století čtrnáctém namanulo jednati zpříma, ach ovšem, koupejme se! Řka to, prošel křovisky až k písčině a vykonal, co byl již řekl.* (Vančura, 2013: 15). Úvodní část knihy obsahuje množství zvláštností skladebných, morfologických i lexikálních. Opět je možné postupovat induktivním způsobem – žákům je ponechán prostor, aby sami rozpoznali, čím je Vančurův autorský styl ojedinělý, v čem se odklání od běžného vyjádření. V návaznosti na tuto analýzu je možné diskutovat o samotném záměru autora – co jej vedlo k užití knižních a archaických tvarů, zastaralé větné stavby apod. Z hlediska skladebného žáci identifikují často užívanou, a pro bezpříznakovou formu vyjádření netypickou, postpozici adjektivního atributu (*v plovoucím domě Důrově, prám Antonínův, stavby plovárenské, ježatosti téměř neušlechtilé, na tyči zhruba omalované, v století čtrnáctém*) a atypický slovosled – často způsobený odsunutím slovesa z neutrálního postavení do středu věty (*V tuto chvíli zpěvem a rozmarnou hrou byl počat děj tohoto vypravování; v těchto místech břeh směrem k městu je pokryt vrbinami*). Složitost větné skladby umožňuje realizaci komplexní syntaktické analýzy, včetně rozboru grafického. Syntaktické zvláštnosti doplňují nápadnosti v rovině morfologické. Dominuje zejména užití knižních slovesných tvarů – častý je výskyt pasivních konstrukcí (*byl počat, jsou zbudovány, je pokryt, jest upoután – zde ve spojení se starším tvarem slovesa být*), knižní varianta infinitivů (*jednati*), tvary přechodníků (*větře, zachováváje, řka*) či tvar předminulého času (*byl řekl*). Morfologickou zvláštností je také atypické užití genitivu (*zarůstá příliš každého léta, nezbyvá než stezek, žel, úzkých*). Knižnost textu dokresluje příznačná slovní zásoba, a to v podobě knižních slov a archaismů (*zvící, neštípí, žel*) či historismů (*sáhů, jirchám, purkrabí*). Tato fáze nabízí vhodný prostor pro realizaci lingvistické analýzy textu spojené s dalšími aktivitami, které rozvíjejí schopnost práce s jazykovým materiálem a zároveň pozitivně ovlivňují samotnou interpretaci Vančurova textu (např. převod textu do neutrální češtiny a zhodnocení jeho estetické účinnosti, hledání významu archaismů a historismů ve slovníku, nácvik použití přechodníkových tvarů v běžné promluvě žáka apod.).

Aby žáci byli schopni adekvátně posoudit jazykovou stránku *Rozmarného léta* a její vliv na humorný účinek díla, pracují dále s ukázkou, ve které Vančura záměrně kombinuje prvky knižní,

archaické s výrazy veskrze lidovými. Tento jev lze pozorovat v následujícím výňatku: *A tu, když to činil nejhorněji, vyšel z hospody U zelené panny povázhlivý dědeček a maje ruce na holi a pokyvuje hlavou, stanul pod vysokým provazem kouzelníkovým a jal se volati. „Slezte dolů, pane Křišťůfku! Slezte dolů a nepokoušejte prozřetelnosti! Natlučete si a z těchto krvelačných zevlounů, kterýmž je příjemné viděti i popravu na soudním dvoře, vám nikdo nic nedá. Slezte dolů, Ježíš Maria, slezte dolů.“* (Vančura, 2013: 45). Opět se setkáváme s tvary knižními, ty však kontrastují s prvky hovorovými, nespisovnými (*maje, pokyvuje, stanul, jal se, kterýmž, viděti // zevlounů, Ježíš Maria*). S hovorovými, mnohdy jadrnými výrazy se v textu setkáme častokrát (např. *holka, pšouk, bouřlivák, chlapík, osel* aj.).

Na základě jazykového rozboru dospějí žáci k základním charakteristickým rysům Vančurova autorského stylu, což jim umožní pokračovat při dalších interpretačních aktivitách (odkrývajících významovou, tematickou rovinu textu) již poučeně, s vědomím, že jazykové hledisko musí být nedílnou součástí finálního výkladu úryvku z *Rozmarného léta*.

5 Lexikální pestrost díla Karla Poláčka

Osobitou stylizací vyniká rovněž Poláčkova kniha *Bylo nás pět*, s níž se žáci v čítankách často setkávají. Příznačné je zejména kombinování spisovného jazyka s hovorovou formou a s prvky z nespisovných útvarů češtiny. Karel Poláček využívá i další vrstvy slovní zásoby, a to zejména výrazy knižní či archaické, aby navodil dobovou atmosféru. Kýženého komického účinku dosahuje skutečností, že vypravěčem je školák Petr Bajza, jehož jazykový projev představuje kombinaci hyperkorektnosti, archaičnosti, knižnosti a kontrastující hovorovosti a nespisovnosti. Řazení mnoha vět volně za sebou a porušování pravidel slovosledu vyvolává dojem mluveného projevu.

Zapojení literární stylistiky při interpretaci textu Karla Poláčka demonstrujeme na následující ukázce: *Tatínek pravil, že je rád, když chodím k Soumarom, jelikož jsou to lepší lidi, a tím pádem se naučím dobrým způsobům, což prospívá obchodnictvu. Maminka pak mně přikázala, abysem u Soumarů porád říkal "rukulíbám", aby bylo vidět, že jsem dobře vedený. Já jsem jí to slíbil, ale neřekl jsem "rukulíbám" a neřekl bysem to ani za pytel buráků, jelikož se stydím. U Soumarů je to krásné jako v zámku, z jednoho pokoje jde se do druhého pokoje, z druhého do třetího a tak porád furt a mají tam kanape, na něm barevné polštáře, taky kredenc, ve které je stříbro a zlato a hrníčky, a na podlaze mají kůži z jaguára a obrazy a vůbec všechno. A Otakárek má hrozitánskou sílu hraček, z nichž nejlepší jest elektrická železnice, co se do ní pustí proud a ona sama jede. Tak my jezdíme elektrikou, já jsem průvodčí a křičím silným hlasem "hotovo!" a Otakárek je řidič a porád zvoní. Jenomže tam sedí v jednom kuse slečna a plete svetr a porád dává na nás pozor, abysme něco nevyvedli, a porád nás napomíná, abysme byli zticha. Až jsem se dožral a pravil: "Herdek, copak řveme?" a ona pak pravila paní Soumarové, aby Otakárek nechtyl ode mne špatné mravy. Paní Soumarová jí něco odvětila v cizím nářečí a pohládila mne po hlavě. Vůbec je to u Soumarů dosti báječné a vždycky tam dostanu čaj s malinovou šťávou a sladké koláčky, můžu si jich vzít, kolik chci, což jest prima.“* (Poláček, 2000: 29). Při dodržení principu didaktické interpretace opět žáci nejprve sami definují autorský styl Karla Poláčka na základě lingvistického rozboru textu. Vzhledem k uvedeným charakteristikám Poláčkovy stylizace se nabízí zejména analýza lexikální složky. Žáci vyhledávají ty lexikální prvky, které jsou netypické pro promluvu školáka (jenž je zhruba v jejich věkové kategorii). Tím jsou již zmiňované tvary knižní či hyperkorektní konstrukce, které evokují snahu o vypravěčovo spisovné vyjádření (*pravil, odvětila, což prospívá obchodnictvu, dosti báječné*). Zároveň objeví žáci v textu množství prvků hovorových a nespisovných (*abysem, porád, bysem, furt, hrozitánskou, v jednom kuse, herdek*), které mnohdy přímo v jedné promluvě ostře kontrastují se tvary knižními (až jsem se *dožral a pravil; což jest prima*).

Analýza lexikálních zvláštností přivede žáky k odhalení k tajemství působivé Poláčkovy poetiky. Nabízí se rovněž možnost vést s žáky diskusi nad tím, proč autor využil právě slova z uvedených vrstev českého jazyka, jakého účinku tím dosáhl. Na aktivity lingvistické poté plynule navazuje rozbor tematické roviny, práce s dějovou složkou, charakteristika vypravěče (která je nyní

obohacena o popis jeho netypického jazykového projevu, který dokresluje Pěťovu povahu, v níž se mísí dobré mravy vštípené výchovou s rošťáctvím a klukovinami). Srovnání vlastního způsobu vyjadřování s promluvou postavy zároveň umocňuje identifikační proces a estetický účinek díla na čtenáře.

Závěr

Východiskem pro naše úvahy je komplexní vnímání předmětu český jazyk a literatura, který je zejména z hlediska přehlednosti a možnosti systematického přístupu k výuce členěn na složku jazykovou, literární a komunikační. Domníváme se, že v literární výchově existuje vhodný prostor pro efektivní propojení všech tří složek. Veškeré aktivity vycházejí z práce s uměleckým textem, který je vnímán jako dílo literární, ale rovněž jako dílo se specifickou stylizací, s charakteristickým jazykovým projevem autora. Do hodin literární výchovy je tak začleněna hraniční disciplína, literární stylistika, která odhaluje zvláštnosti individuálních stylů spisovatelů a jejich vliv na umělecký záměr autora.

K základním podmínkám účelného a neformálního zapojení literární stylistiky do interpretačních aktivit v hodinách literární výchovy na základní škole je dodržení principů didaktické interpretace uměleckého textu, která plně odpovídá induktivnímu přístupu, ponechává prostor interpretační aktivitě žáka a nahlíží na text v širších souvislostech, ať už jazykových, literárněteoretických či literárněhistorických. Naznačený postup prezentujeme na výňatcích z tvorby B. Hrabala, V. Vančury a K. Poláčka, spisovatelů s výrazně specifickým a snadno rozpoznatelným autorským stylem. Naše návrhy neobsahují ucelený metodický postup pro interpretaci textů, zabýváme se zejména hlediskem jazykovým. Hlavním cílem příspěvku je upozornit na úzké sepětí jazykové a tematické složky uměleckých textů a na potřebu lingvistické analýzy zvláště u spisovatelů, kteří se vyznačují výrazně osobitou stylizací. Na základě jazykového rozboru takových textů žáci poznávají bohaté možnosti českého jazyka uplatněné v literární tvorbě a zároveň se učí dovedně a komplexně vnímat a interpretovat umělecké texty.

Poznámky

- (1) M. Krobotová dále rozlišuje také styl umělecké (literární) školy, styl žánrový či styl dobový, deklarující dobovou podmíněnost projevů vzniklých v určitém časovém období. Taková díla mohou být rovněž podrobena literárněstylistické analýze, spočívající například v odhalení rozdílného slovosledu starších textů, užívání odlišných tvarů slov či dobové slovní zásoby.
- (2) Například ukázka ze *Slavností sněženek* a *Postřižin* v čítankách nakladatelství Prodos.
- (3) Text je obsažen například v doplňkových materiálech k čítance pro 9. ročník základní školy a kvintu víceletých gymnázií nakladatelství Fraus.

Seznam literatury

ABRAHAM, U.; KEPSEK, M. *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005. ISBN 3-503-07944-0.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

DOKOUPIL, B. Hrabal, Bohumil: Taneční hodiny pro starší a pokročilé. In *Slovník české prózy*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2.

GEJGUŠOVÁ, I. *Komplexnost ve výuce literární výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-541-6.

HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: H & H, 1999. ISBN 80-86022-57-9.

HRABAL, B. *Postřižiny*. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-2043-5.

KROBOTOVÁ, M. *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0608-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*, 2002, 2003, roč. 53, č. 2, s. 68–75. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-160-5.

POLÁČEK, K. *Bylo nás pět*. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-01884-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-05-02]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

ŠTĚPÁN, J. Bohumil Hrabal a regionální jazykové jevy. In *Naše řeč*, 2007, r. 90, č. 1.

ŠTÍCHA, J. Slovosled v prózách Bohumila Hrabala. In *Naše řeč*, 1983, r. 66, č. 2.

VANČURA, V. *Rozmarné léto*. Praha: Mat'a, 2013. ISBN 978-80-7287-181-0.

Kontakt:

Mgr. Jana Kusá, Ph.D.

Art Econ – Střední škola Prostějov, s. r. o.

Husovo nám. 2061/91

796 01 Prostějov

Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Pedagogická fakulta UP

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc