

Proběhl 43. ročník Olympiády v českém jazyce

Kateřina Rysová, MFF UK
Karel Oliva

rysova@ufal.mff.cuni.cz
kareloliva@gmail.com

43rd Year of the Olympiad in Czech Language Has Finished

This article summarizes the course of the 43rd year of the Olympiad in the Czech Language, presenting in brief its general settings as well as the tasks, their solutions, the approaches of the participants (jointly with their evaluation) and the names of the winners.

Ve školním roce 2016/2017 proběhl již 43. ročník Olympiády v českém jazyce (OČJ). Účastnit se jí mohli žáci 8. a 9. tříd ZŠ a odpovídajících ročníků gymnázií (1. kategorie) a studenti SŠ (2. kategorie). V letošním roce se do soutěže poprvé zapojily i zahraniční školy – Česká škola bez hranic Paříž, Londýn, Frankfurt nad Mohanem a Ženeva. Soutěž měla tradičně školní, okresní a krajské kolo a pak kolo národní, které je organizováno jako několikadenní pobytové soustředění. V našem článku popíšeme nejprve výběrové úkoly prvních tří postupových kol a poté se budeme věnovat průběhu národního kola.

Soutěžní úkoly pro všechna kola připravuje Ústřední komise OČJ, která je zároveň porotou národního finále. V letošním roce pracovala komise ve složení Karel Oliva (předseda), Marie Čechová, Alena Andrllová Fidlerová, Ladislav Janovec, František Martínek a Kateřina Rysová. Soutěž organizačně zajišťuje Národní institut pro další vzdělávání MŠMT. Na internetových stránkách tohoto institutu (<http://talentovani.cz/>) lze také nalézt kompletní zadání a řešení soutěžních úkolů.

V prvních třech kolech soutěže řeší žáci a studenti vždy nejprve několik jazykových úkolů (na vypracování mají 1 hodinu, nesmějí používat odbornou literaturu) a v další hodině píší slohovou práci na zadané téma. Charakter úloh v národním kole je odlišný, hodnotí se zde například i mluvený projev soutěžících.

Několik úkolů **školního kola pro I. kategorii** vycházelo z práce se slovy obsahujícími kořen *-pad-*. Soutěžící například vysvětlovali významový rozdíl mezi slovy *padlý*, *padnoucí*, *padající*, *padací* nebo význam rčení *padni komu padni* a *pýcha předchází pád*. V dalším úkolu pracovali žáci s ukázkou z knihy Lea Rostena *Pan Kaplan má stále třídu rád* (v překladu Antonína Přidala). V ukázce hledali místo, v němž jsou spojeny dva ustálené obraty podobného významu: (*lickej podstava*) *se slatym sersem na pravym místě*. Poté žáci měli uvést oba frazémy v podobě, ve které se běžně v češtině užívají (*mít zlaté srdce / mít srdce ze zlata; mít srdce na pravém místě*). Další úkol se týkal číslovek *dva* a *oba*, které mají ve spisovné češtině tvary *dvěma*, *oběma*. Nespisovné tvary *dvěmi*, *oběmi* se však v textech vyskytují také relativně často. Žáci tyto nespisovné tvary zapisovali foneticky a rozhodovali, která z těchto dvou zvukových podob je zároveň zvukovou podobou jiného českého slova (*objem: objemy*).

Soutěžící **II. kategorie** řešili ve školním kole například úkol vyhledat významové rozdíly slov *sladěný* a *slazený* (,vedený v soulad': *sladění houslisté*; ,činěný sladkým': *čaj slazený medem*). Zároveň hledali infinitivy sloves, od nichž byla tato slova odvozena, a určovali jejich vid (*sladěný* – *sladit*, vid dokonavý; *slazený* – *sladit*, vid nedokonavý). V jiném úkolu přeformulovali zadané souvětí dvěma způsoby tak, aby byly patrné jeho různé významy: *S kým nesouhlasíme, se nakonec shodneme* (*Shodneme se na tom, s kým nesouhlasíme. I s tím, s kým nesouhlasíme, se nakonec shodneme.*).

V **okresním kole** se soutěžící **I. kategorie** zabývali nepodařeným nápisem na pomníku: *Památce obětí fašismu a partyzánů*. Vysvětlovali, proč je nápis v této podobě nevhodný, komu je pomník skutečně věnován (*obětem fašismu a partyzánům*) a jak by jej bylo možné přeformulovat bez přidání dalších slov a při zachování tvarů stávajících slov (*Památce partyzánů a obětí fašismu.*). Dále ve větě *Zítřka se budeme učit skloňování zájmen* určovali možný pád slova *skloňování* (3. nebo 4. pád). V jiném úkolu soutěžící určovali skloňovací vzory zadaných slov: *pětník* (hrad), *dvacetiny* (žena), *paterčata* (kuře), *šestnáctěrák* (pán), *čtveřice* (růže). Na základě vzorů pak určovali jejich slovní druh (podstatná jména) a dále hledali slovní druh, který motivoval jejich vznik (číslovky). V závěru určovali, ze kterých slov byla odvozena slova *třicetiny* (*třicet*) a *třicátiny* (*třicátý*).

Soutěžící **II. kategorie** v **okresním kole** pracovali například s víceznačnou větou *Na míse leží pár lahůdkových párků*. Pro každý její význam uváděli, kolik nožiček párků na míse leží, a vysvětlovali, jak k danému údaji došli (4 nožičky, 2 nožičky, několik dvojic nožiček, blíže neurčený počet nožiček). Na základě svých pozorování vysvětlovali, kde jsou příčiny mnohoznačnosti uvedené věty (ve víceznačnosti slova *párek* a ve víceznačnosti slova *pár*). V jiném úkolu se soutěžící zamýšleli nad tím, která zakončení může mít v češtině infinitiv (*-t – pochválit*, *-ti – pochváliti*, *-ci – říci/moci*; *-ct – říct/téct*) a jakou mají stylovou platnost (*-t* neutrální, *-ti* – knižní až archaickou, *-ci* – knižní, *-ct* – hovorovou až neutrální). Dále v zadaných větách hledali infinitiv (*Dnes nechceme být zkoušeni z dějepisu. Nová sekretářka musí být představena ostatním pracovníkům. Snem každého trestance je být propuštěn.*) a vyjmenovávali mluvnické kategorie, které lze určit u všech podtržených trpných infinitivů (slovesný rod, slovesný vid, jmenný rod, číslo). V závěru určovali větněčlenskou platnost infinitivů v zadaných větách (součást přísudku, součást přísudku, podmět).

V **krajském kole** pracovali soutěžící **I. kategorie** mj. s pasáží z knihy Vítězslava Nezvala *Kronika z konce tisíciletí: ...viděl pluhu rolníků, práskajících bičem a vyplašujících hejna koroptví, jež vypečené do zlatova a vonící před prvním soustem rozkrajovala matka v kuchyni...* Jejich úkolem bylo vypsát slovo, které je sice utvořeno formálně náležitým slovotvorným postupem, ale je velmi neobvyklé (*vyplašujících*), a k němu najít slovo základové (*vyplašovat*)¹. Poté měli daný slovní tvar nahradit obvyklejším tvarem se stejným významem (*plašících*). Dále měli soutěžící rozhodnout, ke kterým z podstatných jmen *pluhu*, *rolníků*, *hejna*, *koroptví* se formálně může vztahovat vedlejší věta *jež vypečené do zlatova...* (ke jménům *pluhu*, *rolníků*, *koroptví*), a vysvětlit, proč se k ostatním z nich vztahovat nemůže (nemůže se vztahovat ke

¹ Soutěžící neměli za úkol uvést přímo motivující tvar daného slova (*vyplašující*), ale slovo základové, aby si uvědomili, že základovým slovem od *vyplašujících* není slovo *vyplašit*, ale neobvyklé *vyplašovat*.

jménu *hejna*, protože druhé slovo vedlejší věty by muselo být ve tvaru *vypečená*, ne *vpečené*).

Soutěžící **II. kategorie v krajském kole** pracovali s delším úryvkem z knihy Karla Čapka *Marsyas*. Všimli si rysů úryvku, na základě kterých je mu možné přisoudit charakter slavnostního proslovu. Dále v ukázce hledali dialogické prvky a vysvětlovali jejich funkci v úryvku, vypisovali příklady zadaných rétorických prostředků, popisovali ukázkou z hlediska její větné stavby a vysvětlovali funkci středníků v ukázce. V části ukázky *Nikdy jsi mi neselhal* nahrazovali sloveso (*ne*)*selhat* významovým ekvivalentem hodícím se do daného kontextu (*Nikdy jsi mě nezklamala*) a hledali ke slovu *selhat* jeho základové slovo (*lhát*).

Zadání slohových prací pro školní, okresní a krajská kola pro I. a II. kategorii byla následující: *Moje vzlety a pády, Nápis na zdi, Co mě čeká v letošním roce / Co očekávám v letošním roce, Kdyby to všechno nebylo tak složité, Netradiční domácí mazlíček, Život v síti*.

Národní kolo se konalo v rekreačním zařízení Svata Kateřina blízko města Hostinné od 15. do 21. června 2017. Zúčastnili se jej nejméně úspěšnější řešitelé krajských kol z obou kategorií. Každý soutěžící zde řešil pět úkolů – dva úkoly jazykové, dva slohové a jeden mluvený projev. Na vypracování každého úkolu (s výjimkou mluveného projevu) mají soutěžící vždy několik hodin nebo i dnů. Zadané úkoly jsou komplexní, jde o otevřené úlohy a jejich řešení většinou vyžaduje mnoho času. Soutěžící přitom mohou pracovat s odbornou literaturou, která je pro ně na místě připravena.

Prvním jazykovým úkolem I. kategorie byla práce s textem prvního odstavce Haškových *Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války*. Soutěžící v něm například hledali přechodníky a určovali jejich větněčlenskou platnost, zamýšleli se nad možnostmi záměny opisného a zvrátého trpného rodu v ukázce, rozhodovali, zda je zadaný text stylově stejnorodý nebo různorodý a své stanovisko zdůvodňovali (porota uznávala obě varianty odpovědí, pokud byly argumentačně dobře podloženy – šlo zejména o to, jak soutěžící umějí text charakterizovat a jak mu rozumějí). Soutěžící dále hledali, kolik v ukázce vystupuje mluvčích, kteří to jsou a které jsou jejich promluvy (někteří žáci zapomínali v řešení na vypravěče). Na závěr se soutěžící zamýšleli nad tím, zda je část textu *Tak nám zabili Ferdinanda* v ukázce hlavní nebo vedlejší větou, resp. měli najít argumenty pro každou z variant.

Druhý jazykový úkol I. kategorie opět vycházel z práce se zadaným textem. Tentokrát šlo o záznam nepřipraveného, neformálního mluveného projevu. Úkolem bylo charakterizovat předložený text jako celek a najít v něm jazykové jevy, které jsou právě pro takový druh textů charakteristické. Soutěžící se přitom měli zaměřit na konkrétní větnou stavbu, tvary slov, slovní zásobu i hláskové jevy. Zamýšleli se také nad tím, v jaké komunikační situaci mohl být podobný projev pronesen a jaká je jeho funkce. Ukázalo se, že se někteří žáci při rozboru textu neumějí oprostít od kategorie spisovnosti (popř. „správnosti“) a celé jejich řešení někdy vycházelo právě z hodnocení na ose spisovnost – nespisovnost.

První slohový úkol I. kategorie byl inspirován exkurzí, během níž soutěžící navštívili klášter v Broumově a bývalou poustevnu v Teplicích nad Metují. Tématem slohu byl *Život poustevníka*. **Druhý slohový úkol** nesl téma *Noc pod širým nebem*. V obou případech šlo o volný slohový útvar.

Tématem polopřipraveného **mluveného projevu pro I. kategorii** bylo *Ztratil jsem se ve...* Na přípravu měli soutěžící pět minut a poté přednášeli před porotou asi minutový projev, během něhož mohli využívat své poznámky, které si udělali během přípravy.

První jazykový úkol II. kategorie se týkal slovo tvorby. Soutěžící dostali zadání větší množiny přídavných jmen (např. *řadící, rozkopaný, rozporovatelný, spadlý, zpívající, zmizelý, usednuší, spalovací, příšlý*), kterou měli rozdělit do menších skupin na základě společných věcněvýznamových a slovo tvorných vlastností adjektiv. Tyto vlastnosti u každé skupiny také popisovali. Ke každému adjektivu navíc hledali slovní tvar, z něhož bylo bezprostředně odvozeno. Soutěžící tak vytvářeli například skupiny adjektiv vyjadřujících účel (např. *řadící*), proces (*zpívající*), aktivní výsledek (*příšlý*), pasivní výsledek (*rozkopaný*) nebo možnost vykonání děje (*rozporovatelný*). V další části úkolu měli soutěžící vytvořit všechny (teoreticky) možné typy adjektiv od slovesa *psát* (na základě toho, které typy adjektiv identifikovali v první části úkolu). Soutěžící tak mohli utvořit adjektiva jako *psací, píšící, psavší/psalý, psaný, pišitelný/psatelný*. Pak rozhodovali, která z nich byla utvořena systémově a které gramatické faktory hrají roli při vytváření jednotlivých typů adjektiv (zejména slovesná třída, vid a slovesný rod). V závěru se soutěžící zamýšleli nad tím, jak bylo utvořeno slovo *opakovalý* (z přičestí činného *opakoval*) a do jaké míry je toto slovo využitelné a využíváno v komunikaci.

Druhý jazykový úkol II. kategorie vycházel z textu zadaného z internetového blogu, který nesl prvky manipulace se čtenářem. Úkolem soutěžících bylo vyjádřit, čeho chce autorka článku pravděpodobně dosáhnout a které prostředky k tomu využívá. Svá stanoviska soutěžící dokládali příklady z článku. Zároveň se měli zamyslet nad tím, jak popisovaná situace mohla proběhnout ve skutečnosti.

Slohové úkoly II. kategorie byly inspirovány exkurzí, během níž soutěžící navštívili barokní hospitál Kuks, rodný domek Karla Jaromíra Erbena v Miletíně a kostel sv. Jana Křtitele ve Dvoře Králové nad Labem, který je spojován s nálezem Rukopisu královédvorského. Právě Rukopisem královédvorským se soutěžící měli nechat inspirovat – jejich úkolem bylo vytvořit mystifikaci z raných českých dějin. Tématem druhého slohu byly *Oživlé sochy* (inspirováno Braunovými sochami ctností a neřestí v Kuksu).

Tématem **mluveného projevu II. kategorie** bylo *Čekal jsem leccos, ale...* I studenti SŠ měli pět minut na přípravu a poté přednášeli projev trvající asi minutu a půl. Mluvené projevy soutěžících obou kategorií byly vydařené.

Celkově si soutěžící v letošním ročníku OČJ vedli velmi dobře. Je vidět, že se žáci a studenti umějí nad jazykem a jeho zákonitostmi zamýšlet a zároveň jej dokáží velmi dobře používat jako komunikačního prostředku, a to v jeho písemné i mluvené podobě. A kdo byli ti úplně nejlepší češtináři letošního ročníku soutěže?

V I. kategorii v národním kole zvítězili:

1. místo – Veronika Marvanová (Základní škola Rychnov nad Kněžnou), 2. místo – Barbora Hlušítková (Gymnázium Česká Lípa), 3. místo – Anna Stará (Gymnázium Josefa Ressela Chrudim).

Ve II. kategorii v národním kole zvítězili:

1. místo – Michal Bubeník (Biskupské gymnázium Brno a mateřská škola), 2. místo – Kateřina Orságová (Gymnázium Jana Blahoslava Ivančice), 3. místo – Karolína Beránková (Gymnázium Teplice).

Vítězům blahopřejeme!

Marie Terezie a výuka češtiny

Jiří Hasil, ÚBS, FF UK, KBO, PF UJEP

jiri.hasil@ff.cuni.cz

Maria Theresa and Teaching Czech

The article commemorates the 30th anniversary of the birth of Maria Theresa, the sovereign of Hungary, the Czech Lands, Austria, etc. It tries to prove that Maria Theresa as well as her son, emperor Joseph II, actually paid great attention to the development of Czech and other national languages alongside the attempts to centralise the monarchy and establish German as an official language. To support our views we point out that there were six institutions teaching Czech in Vienna in the times of Maria Theresa. The department of Czech at the university in Vienna was opened as early as in 1775, whereas the Prague university department of Czech started its operation as late as in 1793 despite the fact that Maria Theresa prompted the university to open the Czech department already in 1747.

Tento článek si neklade za cíl přinášet nové informace o životě a vládnutí císařovny Marie Terezie. Jeho snahou je připomenout učitelské veřejnosti některá všeobecně známá i méně známá fakta ze života této panovnice a také v této souvislosti uvést i některé historické události formující výuku českého jazyka, k nimž došlo v době vlády Marie Terezie a jejího syna Josefa II. tak, aby učitelé českého jazyka a literatury mohli těchto faktů využít ve výuce českého jazyka a literatury.

V květnu tohoto roku si totiž země bývalé habsbursko-lotrinské podunajské monarchie připomínaly tři sté výročí narození panovnice Marie Terezie. Hlavní oslavy spojené s řadou výstav proběhly ve Vídni. Důstojné připomenutí této události se v Česku odehrálo nejen na Pražském hradě, ale i na jiných místech.

Kolem osoby Marie Terezie panuje v české společnosti celá řada mýtů a falešných představ. Většinou ji máme uloženu v paměti jako vládkyni, která začala v zemích, jimž vládla, prosazovat osvětské reformy, jež měly vést k centralizaci správy celé monarchie (v jejich rámci došlo ke zrušení tzv. České kanceláře ve Vídni a k faktickému ukončení existence samostatného Českého království *de iure*), a k prosazení němčiny jako úředního jazyka celé monarchie (a tedy i k potlačování češtiny ve veřejném prostoru). Navíc je rozšířen i názor, že Marie Terezie měla k Čechům a k českým zemím negativní vztah, který byl vyvolán postojem českých stavů k mladé Marii Terezii a volbou Karla VII. Bavorského českým králem. Jaký měla tato jediná panovnice na českém trůně (nepočítáme-li bájnou kněžnu Libuši) ve skutečnosti vztah k českému jazyku, k Čechům a k českým zemím?

Protože se otec Marie Terezie císař Svaté říše římské, král uherský a český, arcivévoda rakouský etc. Karel VI. Habsburský nemohl dočkat dědice a následníka, vydal ve Vídni dne 19. 4. 1713 tzv. Pragmatickou sankci, dokument, který měl zajistit nedělitelnost habsburské říše a v případě vymření mužské habsburské linie

i nástupnictví na trůnu v linii ženské. Marie Terezie se narodila 13. května 1717 ve Vídni Karlu VI. a Alžbětě Kristýně Brunšvicko-Wolfenbüttelské¹.

I když po dlouhých a náročných jednáních Pragmatickou sankci uznala řada evropských panovníků, po smrti Karla VI. (zemřel 20. 10. 1740) mnozí z nich, především bavorský vévoda a pruský král odmítli její platnost uznat. V roce 1740 tak fakticky začala dlouhá válka o dědictví rakouské, která citelně zasáhla i české země. Marii Terezii nakonec i čeští stavové uznali za právoplatnou českou královnu; její korunovace se odehrála v Praze v květnu 1743. Marie Terezie s podporou Anglie uhájila své dědictví s výjimkou Slezska, Parmy a Piacenzy. Na základě mírové smlouvy uzavřené v r. 1748 v Čáchách potvrdily platnost Pragmatické sankce všechny evropské mocnosti.

V roce 1736 byla Marie Terezie provdána za Františka I. Štěpána Lotrinského. František I. Štěpán, jemuž porodila 16 dětí, byl v roce 1745 zvolen císařem Svaté říše římské (proto mohla být Marie Terezie titulována císařovnou, a sice jako manželka císaře), ale více než aktivní politik se věnoval svému koníčku, jímž bylo podnikání a vydělávání peněz. Když v roce 1765 František I. Štěpán náhle zemřel, zanechal po sobě obrovské jmění – 18 miliónů zlatých, řadu manufaktur a dvě sídla v Čechách. Pomocí 12 miliónů umořila Marie Terezie státní dluh a zbytek si ponechala pro zapotřebí početné rodiny. Marie Terezie zemřela 29. 11. 1780, jejím nástupcem se stal její nejstarší syn Josef II., jenž pokračoval v reformních snahách své matky.

Marie Terezie se po upevnění své pozice na českém, uherském i rakouském trůnu věnovala zdokonalení své armády a modernizaci svých držav. „Proto se rozhodla vytvořit ze složitého mnohonárodnostního soustátí jeden soudržný stát. Měl to být stát právně, ideologicky a později i jazykově jednotný, kvalifikovaně a efektivně řízený“ (Pánek, Tůma, 2008, s. 207). Přesto ale tyto změny neznamenaly konec existence českého království a české státnosti. (Pánek, Tůma, 2008, s. 195, s. 205–209; srov. též Hamannová, 2012).

Tereziánské reformy se dotýkaly nejen státní správy a hospodářského života monarchie, ale i armády, práva, bankovníctví, soudnictví, daňové soustavy, školství, zdravotnictví a dalších oblastí života monarchie, např. zemědělství (nařídila povinné pěstování brambor apod.). Sama panovnice nebyla ideovou autorkou reform, při jejich realizaci se opírala o své rádce a nejbližší spolupracovníky. Čelné postavení mezi nimi zaujímal moravský šlechtic Václav Antonín hrabě Kounic-Rietberg a náleželi k nim Fridrich Vilém hrabě Haugwitz, její osobní lékař Gerhard van Swieten, ekonom Karel hrabě Zinzendorf, královéhradecký biskup Leopold Hay, profesor Karel Antonín Martini, profesor Josef Sonnenfels a od roku 1765 i její syn Josef II. (Pánek, Tůma, 2008, s. 211).

Gerhard van Swieten byl vedle Johanna Ignaze Felbigera a Gratiana Marxe jedním z tvůrců reformy školství. Reforma základního školství se týkala nejširšího okruhu obyvatel. Roku 1774 zavedla Marie Terezie povinnou školní docházku, resp. všeobecnou vzdělávací povinnost pro chlapce i dívky od šesti do dvanácti let. Školy byly postátněny, sjednoceny a byl vytvořen tříступňový školský systém². A na univerzitách byla zavedena němčina jako vyučovací jazyk (Kavka, Petráň, 1995, s. 51).

¹ Karlu VI. se v roce 1716 konečně narodil syn arcivévoda Leopold Jan, zemřel ale ještě v témže roce. Po Marii Terezii se Karlu VI. narodily ještě dvě dcery.

Počátky institucionální vysokoškolské výuky češtiny i češtiny jako předmětu vědeckého bádání jsou spjaty s Vídní a s Marií Terezií a jejím synem císařem Josefem II.

Roku 1746 založila Marie Terezie ve Vídni Tereziánskou akademii, neboli Theresianum, vzdělávací instituci, která vychovávala vzdělané muže pro civilní službu. Zvláštní důraz se zde kladl na uplatňování nejvyšších pedagogických a vědeckých standardů ve výuce a na výuku moderních jazyků. Od počátku se zde vyučovala i čeština. Prvním učitelem češtiny se stal Jan Václav Pohl (1720–1790), autor českých gramatik i učebnic češtiny, jenž učil češtině i Josefa II. (Pleskalová, 2001, s. 151–153; Sodeyfi, Newerkla, 2002, s. 28). Přestože Pohl dosáhl jako odborník na český jazyk vysokého postavení ve Vídni již v mladém věku, jeho znalosti češtiny „byly chatrné a často nahrazoval české názvy bizarními novotvory (...) Sám měl potíže s českou gramatikou a jeho purismus se nezastavoval ani před pravopisem“ (Černý, Holeš, 2008, s. 509).

Za nejstarší vysokoškolskou instituci, na níž se vyučuje čeština, je považována Tereziánská vojenská akademie ve Vídeňském Novém Městě. Založení této instituce, k němuž došlo za účasti panovnice 14. 12. 1751, úzce souviselo s vojenskou reformou a s institucionalizací rakouské armády. Vojenská reforma byla prováděna podle návrhů rakouského vojevůdce Leopolda Josefa Marii hraběte von Dauna (1705–1766). Daun inicioval i založení této akademie a byl jmenován jejím prvním ředitelem. Čeština se zde vyučovala od samého počátku její existence.

Jak uvádí Ernst, „učitelé češtiny měli sice nižší hodnost než učitelé tance nebo šermu, ale vyšší než učitelé italštiny a francouzštiny. Zajímavé také je, že maďarština nebyla v původním učebním plánu, i když Marie Terezie byla nejvyšší panovnicí v Uhersku. V roce 1775 dostali učitelé češtiny vyšší pravomoc než ostatní, což stálo v řádu akademie: *Podle paragrafu XII byli jen učitelé českého jazyka oprávněni žáky, kteří při vyučování nedbale pracovali, potrestat takto: klečeti na kolenách ve třídě, odebrání jednoho či více jídel nebo odpočinkového času.*“ (Ernst, 2014, s. 244).

Od roku 1779 stál v čele akademie propagátor české kultury, generál, polní maršálek František Josef Kinský hrabě z Vchynic a Tetova (1739–1805), jenž výuku češtiny propagoval a podporoval. Kinský byl zároveň jedním ze zakladatelů České soukromé učené společnosti. Byl to český vlastenec, který se věnoval i vědecké činnosti a byl i autorem četných studií především z oblasti vojenství. Hodiny češtiny museli navštěvovat i Češi, aby se ve svém rodném jazyce zdokonalovali. Zastával názor, že pro Čecha je mateřským jazykem čeština. Největším pokrokem na akademii za Kinského bylo, že o úspěchu při studiu a dosažení hodnosti nerozhodovala přímluva mocných, ani šlechtický predikát, ale úspěchy ve studiu a praktických cvičeních. Velitelem a studijním ředitelem akademie byl 26 let.

² Na venkově to byly tzv. triviální školy (v českých zemích fungovaly už od středověku) zajišťující gramotnost převážně většiny obyvatel. Vyučovalo se v nich v rodném jazyce žáků, v českých zemích tedy česky. Byla to tedy paradoxně Marie Terezie, která se zasloužila o prohloubení znalostí českého jazyka mezi českým obyvatelstvem a o zakotvení češtiny jako jazyka vyučovacího. Ve městech fungovaly hlavní školy, vyučoval se v nich zeměpis a dějepis a některé odborné předměty hospodářského charakteru. Kromě toho se učila též německá gramatika a latina. V českých hlavních školách se v prvním ročníku učilo česky, ve druhém částečně česky, ve vyšších německy. A nejvyšším stupněm státních škol byly školy normální, „tedy vzorové, které se nacházely v hlavních městech jednotlivých zemí monarchie“ (Pánek, Tůma, 2008, s. 211).

Bohemistické pracoviště na této akademii, která v průběhu své historie prošla mnoha reformami a přestěhovala se do Vídně, je tak dnes nejstarším vysokoškolským pracovištěm na světě, na němž je vyučována čeština. V letech 1772–1775 zde vyučoval češtinu Josef Valentin Zlobický a od roku 1755 Jan Václav Pohl³.

Od roku 1755 se čeština z podnětu Marie Terezie učila i na Šlechtické vojenské akademii ve Vídni a od roku 1785 se čeština ve Vídni vyučovala také na Inženýrské a ženíjní akademii. Důvody, proč se důstojníci, ale i státní úředníci a například technici, museli učit cizím jazykům, byly praktické. V armádě sloužili příslušníci všech národů monarchie a důstojníci, přestože jazykem velení byla němčina, museli svým podřízeným rozumět. Stejně tak i státní úředníci museli být schopni komunikovat s občany celé říše (Pleskalová, 2001, s. 151–153).

7. 11. 1775 byla se souhlasem panovnice zahájena výuka češtiny i na Vídeňské univerzitě. Sodeyfi a Newerkla uvádějí, že „prvními učiteli češtiny na univerzitě ve Vídni byli Josef Valentin Zlobický a Jan Nepomuk Norbert Hromádko. Zlobický učil češtinu nejen na univerzitě, ale i v rodinách hrabat Palffyho a Trauttmansdorffa, byl učitelem i mladého knížete Karla Schwarzenberga“ (Sodeyfi, Newerkla, 2002, s. 28).

Josef Valentin Zlobický (1743–1810), rodák z Velehradu, byl český vlastenec, rakouský právník, překladatel právnícké literatury do češtiny, jazykovědec a učitel. Na univerzitě vytvořil sbírku vzácných knih a rukopisů, zasloužil se i o udělení císařské koncese pražskému vlasteneckému divadlu Bouda (Pleskalová, Vojtová, 2004, s. 53–57). Kromě toho, že byl vysokoškolským profesorem češtiny, byl i vysokým úředníkem Nejvyššího soudního úřadu a cenzorem slovanských a zvláště českých publikací (Černý, Holeš, 2008, s. 729). „Zlobický sehrál při zavádění češtiny ve Vídni významnou roli. 1774 podal Návrh Slovanského ústavu (Entwurf eines Slawischen Instituts), kde šlo o zavedení slavistických studií na základě češtiny“ (Černý, Holeš, 2008, s. 730). Svých cenzorských zkušeností využil k sestavení úplného soupisu české knižní produkce (Catalogus librorum Bohemicorum). Jeho práce, dodnes moderní bohemistikou ne plně doceněné, si vážili Dobrovský i Jungmann (Černý, Holeš, 2008, s. 730–731).

Jan Nepomuk Norbert Hromádko (1783–1850) byl pedagog, redaktor a vydavatel. Na Vídeňské univerzitě působil v letech 1811–1849. „Čeština byla prvním slovanským jazykem vyučovaným na akademické půdě v Evropě a na světě vůbec. Již Zlobický se snažil zprostředkovat svým posluchačům i vědomosti o dalších slovanských jazycích. Trvalo to ale ještě skoro 75 let, než byla dne 30. dubna 1849 ve Vídni zřízena katedra slovanské filologie“ (Sodeyfi, Newerkla, 2002, s. 495)⁴. Hromádko jako nástupce Zlobického na Vídeňské univerzitě zavedl vedle literárních přednášek i srovnávání českého a ruského jazyka. Vyučoval i další slovanské jazyky, i když je ovládal nedostatečně. Přesto vyučoval češtině a dalším slovanským jazykům i na císařském dvoře.

Ve druhé polovině 18. století se češtině vyučovalo ve Vídni v šesti institucích. „Důraz na výuku češtiny a dalších jazyků monarchie byl nepochybně motivován

³ Historii výuky češtiny v prostředí rakouské armády nejuplněji popsal Josef Ernst, v současné době zástupce ředitele Jazykového institutu při Národní akademii obrany ve Vídni, v knize *Výuka češtiny a česká vojenská terminologie v rakouské armádě*, (Ernst, 2013; dále i Ernst, 2003; Ernst, 2009 a Ernst, 2014).

⁴ Dějinám vídeňské slavistiky věnoval svou pozornost opakovaně Stefan Michael Newerkla: 2002/2003; Newerkla, 2012a; Newerkla, 2012b; Newerkla, 2016; dále též Newerkla, Vintř, 2003/2004.

pragmaticky, měla zajistit přípravu kvalifikovaných správních úředníků včetně vojenské správy. Důvody byly i politické, podpora národních jazyků měla přispět k obraně zvenčí ohrožované monarchie. Přesto dnes už u nás začíná převládat názor, že právě Vídeň v době, kdy se formovalo první období národního obrození, značně přispěla k posílení češtiny a pečovala o ni lépe a s větší intenzitou než příslušné instituce v Čechách. Ostatně když Marie Terezie v roce 1747 doporučila zavést češtinu na pražské univerzitě, zůstalo její doporučení bez odezvy“ (Černý, Holeš, 2008, s. 730).

Na pražské univerzitě byla zřízena stolice české řeči až v roce 1792⁵. Ale už před jejím zřízením se na univerzitě česky přednášelo. Ve druhém dílu *Dějiny Univerzity Karlovy 1348–1990* se můžeme dočíst, že v roce 1784 vydal Josef II. nový studijní řád, podle něhož se stala němčina vyučovacím jazykem na všech vyšších školách v monarchii. „Rokem 1784 tedy definitivně mizí latina jako výlučný jazyk vzdělanců a intelektuálů. (...) Na univerzitní katedry posléze pronikla i čeština. Kromě obecně známých přednášek z českého jazyka a literatury Františka Martina Pelcla (ty ovšem byly až pozdějšího data – 1793) na filozofické fakultě se česky přednášelo i na teologii, a to při pastorálce, a na medicíně v porodnictví, při školení porodních babiček“ (Kavka, Petráň, 1995, s. 51–52).

Zřízení stolice českého jazyka a literatury schválila Česká dvorská kancelář dekretem z 28. října 1791. Její zřízení konstituoval „dvorský dekret, který podepsal 18. května 1792 císař František. Prvního profesora, Františka Martina Pelcla, jmenoval panovník dekretem 25. ledna 1793. František Martin Pelcl (1734–1801) byl český vlastenec, buditel, osvícenec, spisovatel, historik, knihovník, archivář, filolog a pedagog, zejm. vysokoškolský. Vydal Balbínovu Obranu jazyka slovanského. Věnoval se českému skloňování a stal se autorem učebnic české gramatiky i literatury. Na slavnostním univerzitním shromáždění, které se konalo ve velké posluchárně české pastorální teologie v Klementinu ve středu 13. března 1793“ (Kavka; Petráň, 1995, s. 117) pronesl německy svou nástupní přednášku O užitečnosti a důležitosti českého jazyka.

Zřízení pražské stolice českého jazyka ale nebylo dílem ani Marie Terezie, ani Josefa II. Stalo se tak až za panování císaře Františka I. Habsbursko-Lotrinského, vnuka Marie Terezie.

Uvědomíme-li si výše uvedené skutečnosti, můžeme dospět (snad oprávněně) k přesvědčení, že Marie Terezie paralelně s prosazováním němčiny jako jednotného státního jazyka⁶ minimálně nebránila rozvoji jazyků dalších národů své říše, včetně češtiny. Její zásluhou byla čeština uzákoněna, jak už bylo zmíněno výše, jako jazyk školní výuky v triviálních⁷ školách a stala se prvním slovanským jazykem vyučovaným na vysoké škole jako obor. Uvědomme si též, že tereziánské a josefínské reformy, byť nezamýšleně, se staly jednou z klíčových podmínek pro vznik českého národního obrození.

⁵ V počátcích výuky českého jazyka na pražské univerzitě nemůžeme dobře rozlišit, zda se jednalo o výuku pro rodilé mluvčí, či o výuku češtiny pro cizince. I rodilí mluvčí totiž absolvovali své dosavadní školní vzdělání v němčině (ev. v latině)

⁶ Sama Marie Terezie v soukromé komunikaci, jak známo, preferovala francouzštinu, např. viz její soukromou korespondenci.

⁷ Čeština ale byla jazykem výuky v městských a církevních školách a ve školách triviálních od počátku jejich existence, tedy již dávno před vznikem habsburského soustátí.

Můžeme si též dovolit snad nepřehnané tvrzení, že i přes určitý (a pochopitelně) rezervovaný vztah k českým stavům, Marie Terezie negativní postoj k Čechům, k českému jazyku a k českým zemím neprojevovala⁸.

Konečně vždyť sama Marie Terezie prohlásila, že kdyby ztratila české království, stala by se jen chudou hraběnkou.

Oslavy jejího narození v Česku tak byly plně opodstatněné.

Literatura

- ČERNÝ, J.; HOLEŠ, J. *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky*. Praha: Libri, 2008.
- ERNST, J. (ed.). *250 Jahre Fremdsprachenausbildung im Österreichischen Militär am Beispiel des Tschechischen*. Wien: Landesverteidigungsakademie, 2003.
- ERNST, J. *Die Geschichte des Tschechischunterrichts und der Tschechischen Militärfachsprache im Österreichischen Militär*. Wien: Landesverteidigungsakademie, 2009.
- ERNST, J. *Výuka češtiny a česká vojenská terminologie v rakouské armádě*. Praha: Ministerstvo obrany České republiky, 2013.
- ERNST, J. Vyučování jazyka českého v profesním prostředí – dříve a dnes. In HASIL, J. (ed.). *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: FF UK, 2014, s. 243–249.
- HAMANNOVÁ, B. Diadém místo koruny. In PIEPER, D.; SALTZWEDEL, J. (eds.). *Svět Habsburků. Sláva a tragika evropského panovnického rodu*. Praha: Euromedia Group, 2012, s. 147–157.
- KAVKA, F.; PETRÁŇ, J. (eds.). *Dějiny Univerzity Karlovy 1348–1990, díl 2. 1622–1802*. Praha: Karolinum, 1995.
- NEWERKLA, S., M. Čeština v monarchii a středoevropský jazykový areál. *ČJL*, 53, 2002/2003, s. 61–68.
- NEWERKLA, S. M. 235 Jahre Bohemistik an der Universität Wien (in Erinnerung an den 200. Todestag von Josef Valentin Zlobický). In NEWERKLA, S. M.; SODEYFI, H.; VILLNOW-KOMÁRKOVÁ, J. (eds.). *Miscellanea Vindobonensia Bohemica. In Erinnerung an den 200. Todestag von Josef Valentin Zlobický (= Bohemoslavica abscondita 1)*. Wien: Holzhausen, 2012a, s. 13–24.
- NEWERKLA, S., M. Čeština ve Vídni na konci 18. století. In ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, J. (eds.). *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha: Karolinum, 2012b, s. 241–246.
- NEWERKLA, S. M. Anniversarium Bohemicum: 240 Jahre Bohemistik an der Universität Wien. *Wiener Slavistisches Jahrbuch. Neue Folge* 4, 2016, s. 264–268.
- NEWERKLA, S. M.; VINTR, J. Počátky výuky českého jazyka na vídeňské univerzitě. *ČJL*, 54, 2003/2004, s. 237–241.
- PÁNEK, J.; TŮMA, O. aj. *Dějiny českých zemí*. Praha: Karolinum, 2008.
- PLESKALOVÁ, J. 225 let bohemistiky na vídeňské univerzitě. *NR*, 84, 2001, s. 151–153.
- PLESKALOVÁ, J.; VOJTOVÁ, J. Velehradský rodák Josef Valentin Zlobický a jeho význam pro národní obrození. *Studia Moravica I*. Olomouc, 2004, s. 53–57.
- SODEYFI, H.; NEWERKLA, S. *Tschechisch. Faszination der Vielfalt*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2002.

⁸ Připomeňme v této souvislosti kupříkladu známou skutečnost, že dala nákladně přebudovat Pražský hrad. A díky podnikatelským aktivitám svého manžela Františka I. Štěpána Lotrinského se české země staly nejprůmyslovější oblastí celé habsburské podunajské monarchie (v roce 1918 „zdědila“ Československá republika téměř dvě třetiny průmyslového potenciálu celé monarchie, který byl soustředěn v Čechách a na Moravě).

Politizace literárního symbolu krysaře jako didaktický problém

Vladimíra Brčáková, FPE ZČU v Plzni

vbrcakov@kcj.zcu.cz

Politicization of the literary symbol of the rat-catcher as a didactic problem

This contribution provides both an insight into the didactic interpretation of *The Ratcatcher*, a novel by Viktor Dyk, as well as into the students' (readers') performances that have linked the rat-catcher as a literary character to Adolf Hitler. It is this reflection on the given symbol and its politicized exposition that is the subject of the present essay.

Tento příspěvek se zabývá možnostmi interpretace Dykovy novely *Krysař*, která byla tématem tříhodinové výukové lekce v septimě Církevního gymnázia Plzeň. Učivo zahrnovalo práci s literární postavou krysaře jako symbolem, rozpoznání symbolického charakteru daného díla (z aspektu více motivů a postav), připomínku symbolistické estetiky. Za dominantní metodu vyučování byla zvolena didaktická interpretace uměleckého textu, inspirována nabídkou *Čítanky 9: Příručky učitele pro základní školy a víceletá gymnázia* (Plzeň: Fraus, 2007), která Dykovu postavu krysaře prezentuje jako symbolickou, mnohovýznamovou a rozporuplnou. Žákovská komunikace s literárním dílem (ponejvíce s jeho první kapitolou) je chápána nejen jako prostředek k dosažení literárního, a tím i estetickovýchovného poznání, ale též jako učivo, včetně tvořivých, interpretačně zaměřených zásahů do uměleckého textu. Cílem výuky byla snaha ověřit jednak žákovi schopnost vnímat symboličnost krysařovy postavy¹, jednak efektivnost tvořivých metod v literární výchově. Příspěvek přináší vzhled do vyňaté části didaktické interpretace aktualizované tvořivými metodami, rovněž pak do žákovských výstupů, mimo kreativní produkci parafrázovaných.

Symbol je specifický, polysémantický znak, který konkretizuje abstraktní pojem, ale neznamená jen sám sebe, v komunikaci se čtenářem funguje na základě přísouzených významových komplexů. Několikaúrovňová reference nerezignuje na syrovou realitu, k níž odkazuje jeho denotativní vrstva (věcný význam), naopak ji do sebe vtahuje, jak to ilustruje například Bártův animovaný film *Krysař*, kde se vedle krys loutkově stylizovaných objevují i ty autentické. Symbol se pro svou aposteriornost (odvozenost ze smyslové zkušenosti), mnohoznačnost, významovou nevyčerpatelnost obvykle definuje jako opozitum k alegorii apriorní, výkladově jednoznačné, snadno čitelné. A byť je oproti jednosměrně zacílené alegorii významově otevřený až nevyčerpatelný, také v sobě nese ustálené, konvenčně dohodnuté obsahy. Ty však nejsou statické, neboť se proměňují podle kontextu, který rozhoduje o jejich dominanci, upozadění či o nových konotacích, jež zmíněné fixní významy obohacují a aktualizují (srov. Kubínová, 2002, s. 270–272; Mathauser, 1992, s. 9–10).

Žádná literární interpretace není pojištěná proti rizikům. Nebezpečí dezinterpretace se potvrdilo ve výuce literární výchovy, v septimě výše zmíněného gymnázia.

¹ Výstupy z vysokoškolských didakticky zaměřených seminářů na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni prokázaly, že rozpoznání symbolického charakteru díla není samozřejmostí. Studenti (adepti učitelské profese), kteří si pro zápočtovou práci vybrali Dykovu novelu *Krysař* s cílem navrhnout k ní didaktickou interpretaci, jejímž prostřednictvím měli prezentovat, jak dílu rozumí a jak by s ním ve výuce literární výchovy pracovali, nevnímali v obrazech krysy, patažmo krysaře, symbolické významy, a tudíž k nim ve své přípravě nesměřovali pozornost potenciálního žáka.

Postava Dykova krysaře se totiž ve spontánní žákovské komunikaci začala podobat ideologickým vůdcům, kteří chtějí změnit svět tím, že zničí jeho zavedené pořádky a na zkáze původního vybudují něco nového a vyššího. Do mysli žáků/čtenářů se vkrádala představa krysaře coby Hitlera, který v duchu prosazovaných idejí zbavoval svět rasisticky motivovaného nepřítele – Židů (žáky vytvářena paralela s kryсами). Motiv propasti ve čtenářských konkretizacích septimánů pak nabýval dvojího významu. Ve spojení s kryсами, zaměněnými za Židy, symbolizoval koncentrační tábory (podle slov žáků ani deportovaní vězni nevěděli, že jsou vedeni na smrt), ve spojení s měšťany (stoupenci ideologie) pak třetí říši (zemi zaslíbenou, jež byla nakonec zhoubou pro ty, kdo ji budovali). V takto chápané interpretaci symbolů představovala píšťala moc vůdce (jeho osobnosti a slova). Je očividné, že mnohoznačný symbol krysaře (a vůbec symbolický charakter díla) se otevírá x-tému přechtení, avšak proti rizikům své zneužitelnosti chráněn není. V souvislosti s prodělanými historickými zkušenostmi se aktualizuje o nové významy, které v době svého vzniku neměl.

Geneze tvorby (časopisecky 1911–1912, knižně 1915) nezaručuje ochranný štít proti nebezpečí dezinterpretace, neboť vlastností uměleckého symbolu, jak již bylo řečeno, je otevřenost, která umožňuje, aby se ustálené, konvenčně dané významové vazby proměňovaly a na pozadí nově žitých kontextů obohacovaly o významy další. Na druhou stranu není dobré v procesu interpretace od geneze knihy odhlížet, a to jak od dobové estetické tradice (novoklasicismu, novoromantismu, dekadence, symbolismu), jež poetiku novely formovala, tak od autorova dozrívajícího buňčství, které rovněž vstoupilo do podoby anarchisticky pojatého hrdiny. Na paměti však mějme, že centrum komunikační situace se ve čtenářsky orientované výuce přesouvá k interakci mezi dílem a žákem. V té souvislosti vyvstává ecovská otázka mezi v interpretaci. Vyrůstá konkretizace, v níž postava krysaře odkazuje k Hitlerovi, z intence textu, anebo je textu vnučena ze svévolného rozhodnutí čtenáře?

Ačkoliv Dykův protagonista není předobrazem Hitlera ani kultu jiné osobnosti, jeho postava je disponována takovými vlastnostmi či významy a vyrůstá z takových syžetových situací, že v rámci symbolu může evokovat člověka schopného podmanit si dav, a to nejen díky kouzelnému nástroji – píšťale, ale i kvalitám vlastním. V textu (hned v první kapitole) se píše: *Mluvil měkce a hudebně. V jeho ústech vše nabývalo kouzla.* I když připustíme, že ve výstavbě Dykova krysaře je ukryta potence ideového vůdce, neměl by tento konkretizovaný segment překrýt polysémantickou podstatu symbolu. Uvedme na příkladu. Zatímco symbol píšťaly u žáků převážně odkazoval k moci slova a rétoriky, v historických konkretizacích Jiřího Opelíka (1974) a Jaroslava Meda (1988, 1997) je spojován s hudbou, zpěvem, snem, tj. se způsobem bytí umělce, který raději umře (spadne spolu s píšťalou do propasti), než aby se vzdal svého snu a přizpůsobil se přizemnosti maloměšťácké reality. Učitel by sice neměl žákovi vnučovat vlastní či vyčtený názor na dílo, ale zároveň v případech, jako je tento, by měl varovat před zneužitelností či jednostranností některých výkladů.

Lektorování seminářů pro praktikující učitele však ukázalo, že učitelé odmítají podstupovat nebezpečí dezinterpretace, bojí se konfrontace myšlenek a názorových postojů (zejména těch kontroverzních, nekanonizovaných), nechťejí nést odpovědnost za potenciální diskusi na téma Dykův Krysař a fašismus. Učitelé se vyjádřili v tom smyslu, že by ve své výuce nedopustili, aby v žákovské komunikaci s dílem k významové spojitosti mezi krysařem a Hitlerem vůbec došlo.

Přítom představa krysaře coby slepě následovaného vůdce je v daném symbolu potenciálně přítomna, a za protektorátu byla dokonce konkretizována v drammatizaci Emila Františka Buriana, a to i přes četné zásahy cenzury. O tuto politizovanou inscenaci původně epické předlohy si však říkalo tehdejší sociální klima. *V myslí českého člověka* byl příběh o legendárním krysaři již *za časů první republiky spojován s Hitlerem a hitlerismem, neboť od nástupu nacismu jej domácí i zahraniční publicistika často využívala k parabolickému vyjádření politických skutečností v hitlerovském Německu, jdoucím za svým fašistickým führerem bezhlavě k záhubě*. V souladu s tím je třeba si uvědomit, že posun v ideovém výkladu díla směrem k současnosti zploštil významový komplex symbolu na úkor jeho obecně platného smyslu. E. F. Burian *propůjčil adaptaci oproti předloze jiný, v podstatě nedykovský, ale svůj, burianovský smysl: Dykovy prózy využil tu vlastně jen jako záminky k vytvoření dalšího aktuálního podobenství zobrazujícího myšlenky a problémy lidí doby nacistické okupace a světové války* (srov. Srba, 1980, s. 220–221).

Přestože může být Dykův symbol krysaře v adaptacích či ve čtenářských konkretizacích politizovaný, je komponován především tak, aby kriticky odkazoval k pragmatice, k ziskovému, nemorálnímu, o ideály či prožitky ochuzenému měšťáctví. Poselství Dykova protagonisty se odvíjí nejen od povinnosti hubit krysy či to, co představují, ale rovněž od prostředku, jímž se tak činí, od píšťaly, která do města vnáší elegické melodie cizích krajů, melancholický sen, jenž zneklidňuje a vytrhává z všednosti. Postava Dykova krysaře sice usmrcuje, ale také probouzí k plnosti života. Není pouze manipulátorem, který dokáže zfanatizovat dav, či mstitel, který vyrovnává účty. Je romanticky koncipovaným, dekadentně symbolistickým, navzdory nízkému sociálnímu statusu až aristokraticky výlučným a ve své osamělosti silným hrdinou, kterého zlomila až zrazená láska, citové podlehnutí druhému člověku. Agnesina sebevražda prolomila hráz potlačovaných křivd a vyprovokovala krysaře ke mstě. Odveta však nepřichází jen od zhrzeného milence, nýbrž i od celoživotně ponižovaného, sociálně vyloučeného, zároveň svody pokoušeného člověka. Vše v postavě krysařově se vzpírá přímočarému, jednoznačnému výkladu. Krysař symbolizuje rozporuplnou osobnost, nevyzpytatelnost lidské psychy, mezní stupeň frustrační tolerance atd. Multiinterpretace je hledaným štítem, jímž se lze bránit proti zjednodušujícím a nebezpečným redukciím.

Vhled do koncepce didaktické interpretace a žákovských (čtenářských) výstupů:

Předmětem četby byla zkrácená první kapitola Dykovy novely. V úvodních fázích didaktické interpretace (percepční, apercepční) byly kladeny otázky o protagonistově vzhledu a jeho oblečení. Krysař se totiž vymyká společenským normám již svým zevnějškem. V rozporu s nimi je oblečen jako vrchnost, jako zámožný pán. Ve své povýšenosti a nekonvenčnosti pohrdá společností, jež pohrdá jím. Nerespektuje nastavená pravidla. Namísto toho si tvoří vlastní řád, jímž se řídí. Žáci si před četbou kapitoly představovali krysaře jako špinavého, otrhaného nuzáka, navíc maskulinního, výrazně robustního typu, který ve svém sebehodnocení podléhá degradující nálepce zatracence. Takto utvořený evokační prekoncept doznal v konfrontaci s jejich čtenářskými postřehy diametrálních změn. Žáky kromě již zmíněné pyšné a rebelské povahy udivila krysařova tělesná subtilnost (v textu se píše: „Byl vysoký a štíhlý. (...) Jeho ruce byly drobné a jemné jako ruce paní.“) a senzitivita (jím pocíťovaná úzkost).

Přes motivy tísně a hudebního nástroje odkrývaly zejména čtenářky v protagonistově nitru duši trpícího umělce. V této fázi žákovu pozornost vedeme k poznání, že krysařova tajuplnost až mystičnost není vázána jen na jeho anonymitu či kouzelný motiv nesené píšťaly, ale že se odvíjí již od samého vizuálního vzezření (černých vlasů; temných očí, jež planou podivným ohněm; temného hlasu).

Ve vlastní interpretační fázi se komunikace s dílem zaměřila na symbolický charakter postav a motivů. Otázky – *Co se vám vybaví, když se řekne krysa? Myslíte si, že existuje spojitost mezi narůstajícím množstvím krys a tím, že „svět je stále horší“?* – byly kladeny s cílem rozpoznat v motivu krys „s dlouhými boltci a dlouhými kníry“ alegorizující symbol hamizného, bezcharakterního člověka. Od tohoto poznání se odvíjel následující rozhovor:

Jaké je poselství Dykova krysaře? Žáci: Zbavovat svět krys, nespravedlnosti, morální špíny. // *Jenom to? Jaký nástroj Dykův krysař ke své práci užívá? Žáci:* Píšťalu. *Omezuje se funkce krysařovy píšťaly na likvidaci krys a toho, co představují? Žáci:* Ne. Píšťala může být nástrojem jak smrti, tak života a krásy. // *To znamená, že krysař není jen deratizátor (v nejširším slova smyslu), ale i umělec, který svou přítomností vnáší do Hameln hudbu. Jak myslíte, že je měšťany přijímán? Vidí ho rádi, když jim ulehčuje od krys a navíc je obohacuje melodiemi cizích krajů? Žáci:* V textu se píše: „Lidé vidí ho rádi přicházet. Ale odcházeti vidí ho mnohem raději.“ Postava krysaře, která čistí město nejen od krys, ale též od lidské zkaženosti, symbolizuje zrcadlo té špatnosti. Proto ho měšťané nechtějí mít na očích, nechtějí, aby jim připomínal, kým jsou. // *Navíc je pobuřuje svou jinakostí, nepřízřubivostí, nekonvenčností. Jak vnímáte krysaře z aspektu etického? Žáci:* Není jednoznačně kladnou postavou. Má v sobě obě polohy – kladnou i zápornou. Je rozporuplnou osobností. Na jedné straně plní svůj úkol, čistí společnost od krys (zvířecích i lidských), na straně druhé do ní vnáší smrt a zmar. Postava krysaře má v sobě protimluv, který dráždí. Je to takový temný „spasitel“. Sám atribut temnoty (zastoupený již v krysařově vzhledu) kontrastuje se spásou. *Chtěli byste být krysařem a disponovat jeho píšťalou? Proč ano, proč ne? Žáci:* Ano, píšťalu bychom chtěli, abychom měli moc. Ten, kdo je nositelem moci, přece nutně nemusí skončit v jejím područí a konat jejím prostřednictvím zlo. Obzvláště když je mu ponechána svobodná vůle. Píšťalu bychom užili jen v momentu krajní nouze, jako je válka. // *Teď mě napadá, že by krysař mohl představovat Adolfa Hitlera...*

V tomto momentu, kdy žáci přemýšleli, zda by chtěli být nositeli píšťaly, a tedy moci, se postava krysaře v některých žákovských interpretacích začala podobat Hitlerovi a motiv píšťaly odkazoval k moci slov, jež dokážou zfanatizovat dav. Zcela spontánně se symbol krys přerodil v „nečistou, nízkou rasu Židů“ určenou k likvidaci. Na jedné straně je cenné, že žáci přemýšlí o kvalitě symbolu v kontextu historických konsekvencí, jejich čtenářské názory jistě akceptujeme, ale na straně druhé je upozorňujeme na zneužitelnost takového výkladu a hledáme argumenty v textových informacích, jež krysaře primárně nelíčí jako inspirativního vůdce, nýbrž jako samotářského, nikde nezakotveného, na společnosti nezávislého jedince. Krysař nemá bratry. Je sám. Nikoho nepotřebuje. Avšak nahlédnuto z opačného konce, motiv velikášsky pojaté samoty by mohl vést (ve výuce se tak nestalo) k vnímání krysaře v intencích nietzscheovsky pojaté osobnosti, nadčlověka, vůdce. Jak vidno, postava

krysaře je velmi provokativní, hodna odsouzení i obdivu, a vyvrátit její politizující výklady de facto nejde. Debata na toto téma může vzniknout též u otázky: Co nebo koho postava krysaře symbolizuje?

Proti komu byste píšala použili? Žáci: Proti nepříteli. *A kdo by byl váš nepřítel? Na čí straně byste stáli? Krysař přece nemá domov, který by mohl někdo zvenčí ohrožovat. Nebojuje ani za národ, ani za vlast, ani za víru. Je sám. Nikam nepatří a nikomu nepodléhá.* Žáci: Takhle jsme nad tím neuvažovali. *Co postava krysaře symbolizuje?* Žáci: Krysař symbolizuje rozporuplnou osobnost. Ovládá a sám je ovládán. Je vyvolenou, zároveň zatracenou postavou. Chce být nezávislý na společnosti, přitom do ní zasahuje. // Svět chce zachránit de facto jeho zkázou. Proti zlu bojuje jiným zlem. Je sám krysou. Vše v krysařovi si protiřečí. // Navíc krysař zlo nevyrvává z jeho kořenů, jen pozastavuje jeho projevy. Zlo se nedá vymýtít tím, že zlikvidujeme jeho nositele. Potenciálně je přítomno ve všech. I v krysařovi, který ho odstraňuje. // V úvodu novely krysař říká, že je nikdo. Vnímám ho jako symbol pro potence lidské osobnosti. Jak již bylo řečeno, krysař má v sobě obě síly (světlou i temnou) a sám neví, která v něm nakonec zvítězí. Ještě neprošel zkouškou, která by o tom rozhodla, proto je zatím nikdo. // Pro mě je krysař ideologickým vůdcem, za kterým jde dav.

Námět na tvořivý (konkretizační) úkol – metoda dia-monologu²: Rozporuplnost krysařovy osobnosti se odráží i v jeho projevu. Krysařův monolog (vzatý z první kapitoly) připomíná hádku dvou znesvářených hlasů. Žáci se k tomuto literárnímu poznání dobírají vlastním tvořivým zásahem do textu.

„Víte, co by to znamenalo?“ otázal se krysař temným hlasem. „Já to nevím. Vím pouze, že mne časem pojímá úzkost. Hledím na svou píšala jako na něco, co mnohé zahubilo a co ještě mnohé zahubí. A pak se usměji. Není to nic než právě pěkná píšala, sama jste to řekla. A já nejsem více než krysař, který má odvádět nezvané hosty.“

Jak byste okomentovali krysařův monolog? Je něčím specifický? Žáci: Krysař si protiřečí. Bojí se moci, kterou mu píšala dává, zároveň ji však (stejně jako svůj strach) popírá ve snaze odlehčit vážnost situace, jako by hledal záštitu v sebeklamu. *Přepište krysařův monolog do vnitřního dialogu jeho znesvářených hlasů. Míra přetvoření Dykova textu závisí na žákovi/interpretovi.*

Svědění a sebeklam: *Víte, co by to znamenalo? Já to nevím.*

Pokušení: *Ale tuším a chci to.*

Svědění: *Vím pouze, že mne časem pojímá úzkost.*

Pokušení: *To není úzkost, ale touha!*

Svědění: *Hledím na svou píšala jako na něco, co mnohé zahubilo a co ještě mnohé zahubí.*

Pokušení: *Pak se ale usměji, když si připomenu, co všechno bych mohl dokázat. Je to velmi mocná píšala.*

Sebeklam: *Není to nic než právě pěkná píšala, sama jste to řekla.*

Pokušení: *A já jsem pán té píšaly. Mocné!*

Svědění a sebeklam: *Ne! Já nejsem víc než krysař...*

Pokušení: *..., který má odvádět nezvané hosty.*

Dominika D.

² Inspirace k dia-monologu byla vzata z publikace: Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 170–171.

Mezní momenty dalšího děje byly převyprávěné a zároveň ilustrované na textových pasážích novely. Reflexe poslední kapitoly: *Jak na vás působí závěr díla? Jak byste interpretovali jeho pointu?* Žáci: Krysař nedokázal pochopit to, co pochopil prostý rybář. I ta nejmenší nevinnost (symbolizována dítětem) je nadějí, jež dokáže vykoupit celou společnost. // Rybář dal přednost cizímu opuštěnému dítěti před svou touhou, která ho bezděčně vedla do záhuby. Nad zvukem smrti (píšťaly) zvítězil zvuk života (pláče). Hrdinou novely je pro mě rybář, ne krysař. Rybář má mnohem větší smysl pro to, co je život a co obnáší. // Pointa novely připomíná svět po biblické potopě, jež je nejen trestem, ale též nadějí na nový život. V Bibli přežil Noe se svou rodinou, u Dyka blázen s dítětem. *Pokuste se zformulovat téma novely.* Žáci: Ztratí-li mocný člověk pokoru, přivodí záhubu sobě i společnosti. Téma zní: Pokušení mocných. // Sen po idylickém světě se nenaplní, ale také zcela neztrácí. Téma zní: Naděje na konci apokalypsy. // Pro mě je téma Dykova Krysaře: Úzkost z intuitivně pocítovaných temných stránek v nás.

Tvořivá část poslední, konkrétní fáze didaktické interpretace na téma krysař byla zajištěna metodou pětilístku³.

<i>krysař</i>	<i>krysař</i>	<i>krysař</i>
<i>tajemný výjimečný</i>	<i>hrdý mocný</i>	<i>prokletý rozpolcený</i>
<i>putuje odvádí zahubí</i>	<i>pobuřuje váhá zneužije</i>	<i>vymyká se podléhá mstí se</i>
<i>nezvaní hosté musí pryč</i>	<i>lásku je silnější dábla</i>	<i>bojuje sám se sebou</i>
<i>apokalypsa</i>	<i>pokoušení</i>	<i>břemeno</i>

Fáze reflexe byla realizována formou anonymního evaluačního dotazníku, z něhož jsme vyvodili následující závěry: Ačkoli žáci oceňují komunikační přístup inovativní výuky, který jim podle jejich komentářů umožňuje porozumění smyslu díla a konfrontaci názorů, nejsou stejně pozitivně otevřeni vůči tvořivým metodám (dia-monologu, pětilístku). Důvod zřejmě tkví v pragmaticky orientovaném čtenářství (o čem kniha je, jak ji mám chápat, co potřebuji k maturitě), které rezignuje na emocionálně-estetický prožitek. Konkretizace literárního díla vedená přes vlastní vstup do textu se tak neseťkává s kladnou odezvou. Žáci: U dia-monologu a pětilístku jsme jen využívali informace, které jsme již měli, proto mi nepřišly tyto metody nijak prospěšné. Vybraný komentář ukazuje, jak je důležité při výuce reflektovat nejen výstupy dosažené metodou, ale i metodu samu. Žáci by měli být zpraveni o tom, že tvořivé metody jsou konkrétnizačního charakteru. To znamená, že poznání díla do nich vstupuje jako východisko s cílem prohloubit se, interiorizovat a propojit se s emocionálně-estetickým zážitkem. Tvořivé metody se v opačném případě, kdy jsou aplikovány na text bez předchozího interpretačního dialogu, stávají samoučelnými, či dokonce kontraproduktivními.

Závěr: Vzhledem k tomu, že symboly (zejména archetypální) zobrazují univerzální (mytické) situace, je s podivem, že nikdo z žáků nevnímal v postavě krysaře symbol věrného nositele ideálů, odvěké lidské touhy žít sen navzdory nepříznivé (například maloměstácké) realitě. Namísto této historické konkretizace (srov. Opelík, 1974; Med, 1988), která žákům nebyla prezentována ve snaze ověřit, jak postava

³ Metoda připomíná báseň o pěti řádcích. Žáci podle schématu vyjadřují svůj postoj k tématu. První řádka nese jednoslovné téma (obvykle podstatné jméno; jméno postavy). Druhá řádka popisuje téma dvěma slovy (přídavnými jmény). Třetí řádka rozvíjí dějovou složku tématu prostřednictvím tří sloves. Čtvrtá řádka je verš (věta) o čtyřech slovech, která se vztahuje k tématu. Jde o významově nosnou, kondenzovanou myšlenku. Pátá řádka rekapituluje podstatu tématu skrze jednoslovný výraz. Zde se rovněž připouští ustálené spojení slov v podobě přirovnání, metafory, sousloví či frazému.

Dykova krysaře komunikuje se současným čtenářem a zda je vůbec přijímána jako symbol, vznikaly ve výuce zavádějící politizace, které spojovaly krysaře s Adolfem Hitlerem. Jejich nebezpečí spočívá v redukci konotačních významů, v tendenci k alegorizaci. Mimo tyto diskutabilní přístupy k dílu, jež s ohledem na intenci textu připouštíme, ale pouze jako jednu z interpretačních možností, byla postava krysaře povětšinou vnímána jako symbol rozporuplného, temnou mocí pokoušeného, hrdého i frustrovaného, zcela výjimečného jedince (i ve významech rebela, mstitele).

Prameny a literatura

DYK, V. *Krysař*. Praha: Maťa, 1997.

KUBÍNOVÁ, M. Metafora a symbol. In ČERVENKA, M. *Pohledy zblízka: zvuk, význam, obraz*. Praha: Torst, 2002.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2007.

MATHAUSER, Z. Symbolický okruh umělecké situace. In *Symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování*. Praha: Filozofický ústav ČSAV, 1992, s. 9–19.

MED, J. *Viktor Dyk*. Praha: Melantrich, 1988.

MED, J. Doslov. In DYK, V. *Krysař*. Praha: Maťa, 1997, s. 72–75.

OPELÍK, J. Dvě dykovské marginálie. *Česká literatura*, 22, 1974, s. 221–230.

SRBA, B. *Inscenační tvorba E. F. Buriana 1939–1941*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1980.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

Matematická slovní úloha jako komunikát. Slovní úlohy ve výuce matematiky a komunikační kompetence v mateřském jazyce¹

Milada Hirschová, PedF UK

milada.hirschova@pedf.cuni.cz

Mathematical word problems as a type of communication

The article deals with preliminary results of linguistic analysis oriented at wording of mathematical contextual/word problems both in Czech textbooks and in international testing materials. As a major feature of such texts, a high level of stereotypy in formulations as well as a prevailing mechanical problem-wording was found. As a result, mathematical word problems often appear either semantically underdetermined, or overloaded, therefore requiring additional steps of re-interpretation.

1. Tento článek vychází z prvních výstupů výzkumného projektu zaměřeného na zkoumání faktorů ovlivňujících úspěšnost řešení matematických slovních úloh. Projekt rovnocenně bere v úvahu jak hlediska matematická, tak hlediska porozumění slovním úlohám jakožto specifickým textovým útvarům a jejich interpretaci (přístup k řešení úlohy je výsledkem její interpretace), tj. komunikační kompetenci. Slovní

¹ Příspěvek vychází z výzkumu podporovaného projektem GAČR *Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům*, reg. č. 16-06134S. Na řešení se podílejí pracovníci Katedry matematiky a didaktiky matematiky a Katedry českého jazyka PedF UK.

úlohy tradičně patří ve výuce matematiky mezi nejméně oblíbené; jako jedno z obvyklých zdůvodnění žáci uvádějí, že úlohy jsou pro ně málo srozumitelné. Článek se soustřeďuje na jazykovou charakteristiku slovních úloh a na poznatky, které byly v první fázi zpracování projektu získány². Nejprve podáme přehled jevů, které se ve formulacích slovních úloh objevují (opakovaně na různých stupních)³ a které byly vyhodnoceny jako potenciálně problematické – svou formulací mohou ztěžovat porozumění, popř. být zavádějící. Za podstatné pokládáme, že zacházení se slovními úlohami představuje metakomunikační dovednost, tedy kompetenci, již si musí být učitel vědom a žáka/řešitele k ní směřovat. Dalším neméně důležitým aspektem, který máme na mysli, je konzistentnost přístupu k užívání jazyka v jednotlivých předmětech – nemělo by platit, že formulačně korektní a komunikačně kompetentní a kultivované vyjadřování je nutné jen ve výuce českého jazyka, kdežto v jiných předmětech může být zanedbáváno či přehlíženo.

1.1 Východisko, s nímž zde pracujeme, lze formulovat následovně: I slovní matematické úlohy představují sdělení/komunikát (message). V tomto sdělení je implicitní sdělující subjekt (autor/produktor/zadavatel úlohy), který adresátovi (potenciálnímu řešiteli) popisem nějaké výchozí situace nebo uvedením souboru údajů zadává úkol. Úkol pro adresáta je následně specifikován otázkou, kterou se autor na adresáta obrací (*kolik?! jak velký* apod.), případně je mu autorem úkol zadán formou imperativu (*zjistí / sestav / vypočtej*).

Z tohoto hlediska mají úlohy dvojsložkovou, respektive trojsložkovou strukturu **S (M)**, v níž **S** je autorská rovina, autorovo implicitně ukotvené funkční sdělení „já zadávám tobě úkol“, **M** je autorem zadaný text úlohy (message). **M** se dále diferencuje na složku **M1**, v níž se popisuje výchozí situace obsahující údaje důležité pro úlohu („autobus jede nějakou rychlostí z bodu A do bodu B; školní zájezd pro celou třídu stojí x Kč a dosud zaplatilo tolik a tolik studentů; Helena vytvořila číselnou řadu s takovými a takovými vlastnostmi“ apod.), a z úkolovací složky **M2**, která se zakládá na situaci popsané v **M1**. **M2** vychází/vyplývá z **M1** a stanovuje úkol. Nejde o vyplývání/entailment v logickém smyslu, nejde ani o „roviny“ v představě tradičního strukturalismu, nýbrž o navazování, řetězení. Jakožto komunikát má tedy matematická slovní úloha stavbu **S (M1 → M2)**.

2. Jádrem skupiny problémů spojených se slovními úlohami je právě sám fakt, že úloha je formulována slovně. Žáci (potenciální řešitelé; dále užíváme označení *řešitel*) jsou nuceni, aby jednu formu kódování úkolu (verbalizace matematického problému v přirozeném jazyce) převedli na formu jinou, matematicky formulovanou, tedy aby rozeznali, které z údajů obsažených ve slovní úloze (v její složce **M1**) reprezentují prvky matematického zadání a mohou (mají) být převedeny na mate-

² První verze článku byla redakci ČJL zaslána již před časem a odráží, jak je uvedeno, výsledky první fáze pozorování jazykové stránky slovních úloh. Je pochopitelné, že od té doby se celý výzkumný projekt významně posunul, zejména v tom ohledu, že tým má k dispozici výsledky prvních fází testování. Nejde však o výsledky finální, které by mohly být brány za potvrzení výchozích hypotéz, proto by začlenění jejich popisu do stávajícího textu mohlo být zavádějící; navíc by musel vzniknout zcela jiný text. Opakuji tedy, že předkládaná studie upozorňuje na nejnepřehlednější jazykové rysy slovních úloh, jak byly zjištěny v první fázi výzkumu.

³ Jednotlivé úlohy, s jejichž texty zde pracujeme, pocházejí jednak z uvolněných souborů úloh TIMSS a PISA (2007, 2011, 2015), jednak z učebnic a cvičebnic užívaných na českých školách. Autory úloh neuvádíme proto, aby se případně necítili dotčeni tím, že jejich text byl podroben kritickému rozboru.

matické entity, s nimiž se následně bude operovat. Dále musejí řešitelé zvolit postup (algoritmus) řešení, tzn. použít identifikované podstatné složky v určitých, ke správnému výsledku vedoucích operacích. V této fázi je důležitá úloha učitele – má řešiteli usnadnit orientaci v získávání podstatných údajů, nasměrovat ho na ně, nemůže však zajít až do fáze explikace, kdy by úlohu řešil sám a řešiteli ji pouze předkládal.

2.1 Mimo jiné tedy řešitel musí odfiltrvat data podstatná od nepodstatných, významným faktorem proto bývá délka úlohy. Složka M1 ve slovních úlohách často obsahuje prvky „příběhu“:

- (1) *Michal a Katka plánují jednodenní výlet pro svou třídu;*
- (2) *Triatlon je závod, ve kterém sportovci nejprve plavou, pak jedou na kole a potom běží. První závodník, který dokončí celý závod, se stává vítězem;*
- (3) *Na světě je 95 % zboží přepravováno po moři tankery, nákladními a kontejnerovými loděmi.*

Taková úvodní pasáž má řešitele zaujmout, případně vztáhnout úlohu k jeho vlastním zkušenostem, tj. její funkce je motivační. (Slovní úlohy se často označují jako nástroj, který má ukázat uplatnění matematiky v běžném životě.) Úvodní informace však mohou svou délkou ovlivnit (zdržovat) porozumění tomu, co se vlastně zjišťuje, obsahovat (někdy záměrně) falešné signály. (Vliv prodloužení, nebo naopak zkrácení úvodní složky na úspěšnost řešení je v uvedeném projektu jedním z testovaných parametrů.) Přítomnost úvodní složky popisující situaci se do jisté míry kříží se snahou formulovat zadání co nejstručněji – preferovaně má zadání úlohy oživující, motivační prvky obsahovat, ty ale mají být vyjádřeny krátce. To často vede k vyjadřování stručnému až nenáležitě, buďto nevhodně kondenzovanému (ve výsledku nelogickému) nebo neexplicitnímu.

Příklad nelogické formulace:

- (4) *Veronika a Petra nasbíraly sušenou hluchavku, které bylo 1,5 kg.*

Užití nepravé přívlastkové věty, smysl je „sbíraly hluchavku a tu sušily“; sémanticko-syntakticky neakceptovatelné ani jako tzv. věta pokračovací (srov. Daneš 1985, s. 136–137). Mimojazyková zkušenost žáků navíc může obsahovat i to, že sběr v tomto případě není zaměřen na celé rostliny hluchavky, nýbrž pouze na květy.

Příklady nejednoznačných formulací:

- (5) *Kolik stojí kytice se stuhou a beze stuhy?*

U této otázky je nutno rozhodnout, zda mluvíme o jedné kytici, nebo o dvou kyticích různých.

- (6) *Kolik kg vody se vypařilo z 1 kg květů a 1 kg listů?*

U (6) je nutno se dohodnout, zda se výpočet bude týkat [1kg květů + 1 kg listů], tedy celkového množství odpařené vody bez rozlišení toho, ze které části rostliny pocházela (tzv. koordinace sjednocující), nebo zda se bude počítat množství vody odpařené z květů a množství odpařené z listů zvlášť, tj. [kolik z 1 kg květů] + [kolik z 1 kg listů]; tj. šlo by o koordinaci rozšiřující.

Podobné formulace (zejména (6)) vedou k tomu, že řešitel je nucen významy v úloze vyjádřené implikativně doplňovat, tj. pracovat s tím, jak byla úloha zadavatelem nejpravděpodobněji míněna – např. u (5) se pravděpodobně míní dvě kytice ze stejného počtu stejných květů; na jedné z nich je stuha s (předpokládanou) fixní cenou, na druhé nikoli. (I kytice ze stejného počtu stejných květů však může mít různou

cenu podle toho, jaká stuha na ní je.) U (6) ovšem v dané formulaci rozhodnout nelze a možnost, která se bude počítat, musí být zvolena.

2.2. Samostatnou kapitolu v jazykových formulacích slovních úloh představují souvětí užívající podmínkových spojek *jestliže*, *pokud*, resp. hovorového *když* (viz př. (7) níže), která ovšem podmínkovými souvětími ve vlastním slova smyslu nejsou. Jde o formulační stereotyp, který je rovněž nutno korigovat na základě zkušenosti (komunikační kompetence) se zadáváním podobných úkolů. Produktor zde očekává, že řešitel ví (ve své vzdělávací praxi se již s podobnými úlohami setkal), „co se tím obvykle myslí“, dále spoléhá na řešitelovu mimojazykovou zkušenost. Např. to, že osoba A odvedla procentuálně větší objem (stejně) práce než osoba B, není nutnou podmínkou (resp. působící příčinou) toho, že by měla dostat o stejné procento více zaplacení („jestliže/protože A odpracoval o 50 % více než B, dostane o 50 % více peněz“), jde pouze o naplnění platné konvence, jejíž znalost se u řešitele předpokládá. Dále např. běžná formulace typu „Jakou jelo auto průměrnou rychlostí, jestliže vyjelo z A v 15. 30, dojelo do B v 17. 15 a cesta z A do B je dlouhá x km?“ vyžaduje, aby na základě znalosti řešení podobných úloh byly veličiny uvedené v zadání změněny na veličiny jiné. Nejde o jednoznačný podmínkový vztah založený na *jestliže* A (protaze, antecedent) – pak B (apodoze, konsekvent), jaký je např. v souvětí *Jestliže bude špatné počasí, bude se zábava konat v sokolovně / Zábava se bude konat v sokolovně, jestliže bude špatné počasí*; převoditelný na *protože A, B (Protože bylo špatné počasí, konala se zábava v sokolovně.)* (Srov. např. Encyklopedický slovník češtiny, 2000, s. 41–42, 313.) O podmínkový vztah (implikaci v logicko-sémantickém smyslu) v takových formulacích nejde, vyžadovaná informace/výsledek (formální konsekvent – objem peněz, rychlost auta) se zjišťuje konvenčně, přičemž zásadní operace dointerpretování se nepojmenovává.

2.3 Další část problémů plyne ze skutečnosti, že zadání úloh např. v testování TIMSS a PISA se záměrně vyhýbá uvádění údajů, které by úlohu vztahovaly ke konkrétní zemi (zeměpisné názvy, názvy měn – např. se pracuje s fiktivní měnou pojmenovanou *zed*). Původní texty jsou v angličtině a používají se jejich překlady. České verze se vlivu angličtiny nevyhnuly – často mají tázací výrazy v jiné než počáteční pozici (*Přibližně kolik žab je v rybníku?*), z angličtiny se přebírá vysoký počet tzv. nepravých přívlastkových vět (které jsou v angličtině považovány za bezpříznakově korektní). V češtině je hypotaktické připojení obecně vnímáno jako kompaktnější než parataktické, proto se objevuje při snaze o stručnost. Nepravé vedlejší věty se v úlohách často spojují s nelogickými kondenzacemi. Např. *Veronika a Petra nasbíraly 1,5 kg sušené hluchavky* (nelogická kondenzace – kde by sbíraly sušenou hluchavku?), *za kterou dostaly 750 Kč* – nepravá přívlastková věta. V krajním případě lze takovou hypotakticky připojenou větu považovat za tzv. vztahnou větu pokračovací nahrazující logické pokračování „a posléze za ni dostaly“ (srov. Daneš 1985, s. 136). Obecná tolerance tohoto stereotypního způsobu spojování vět ovšem vede k šíření případů, kdy je připojení s *který* zcela nesmyslné (*Cyklista nedal přednost dodávce, která ho odhodila na chodník*).

2.4 V reformulacích navržených k testování (ve dvojicích úloh lišících se vždy jedním formulačním jazykovým nebo matematickým rysem – matematickým jevům se zde nevěnujeme) jsme se tedy snažili potenciálně problematickým jevům vyhnout.

Odstraňovány byly případy nezačleňovací hypotaxe (nepravé přívlastkové věty s *kte-rý* aj.) a nepravá podmínková souvětí, rovněž nenáležitě kondenzovaná vyjádření; obecně zde byla snaha o maximální explicitnost. Dbali jsme i na pořadí, v němž byly údaje důležité pro výpočet uváděny. Pro ilustraci uvádíme jednu úlohu v původní formulaci (7) a reformulaci (8) zvolenou pro testování jako výchozí:

(7) *Veronika s Petrou nasbíraly dohromady 1,5 kg sušené hluchavky, za kterou dostaly 750 Kč. Kolik dostala Petra a kolik Veronika, jestliže (v jiné cvičebnici když) Petra nasbírala o 25 % květu více než Veronika?*

Formulace v (7) obsahuje výše zmíněnou nelogickou kondenzaci, nepravou (nelogickou) přívlastkovou větu a nepravé podmínkové souvětí.

(8) *Veronika s Petrou sbíraly hluchavkové květy a sušily je. Petra nasbírala o 25 % květu více než Veronika. Po usušení měly 1,5 kg květu, ve sběrně za něj dohromady dostaly 750 Kč. Kolik peněz by měla dostat Petra a kolik Veronika?*

3. Komplexní přehled analýz a reformulací hodláme v další fázi projektu spolu s dalšími pracovníky podat v samostatné studii, zde se následně chceme podrobněji věnovat jednomu jevu vyskytujícímu se v úvodní součásti slovních úloh. Jak jsme již uvedli, na slovní úlohy můžeme nahlížet jako na jakýkoli jiný komunikát; slovní úlohy se z tohoto hlediska jeví jako útvar se stavbou S (M1 → M2).

3.1 Některé úlohy jsou však autorem formulovány tak, že před vlastní M1 autor do úvodního zadání vsouvá další, a to explicitní složku (Sa), v níž popisuje situaci (M1) jako dění týkající se fiktivní osoby:

(9) *Pepa ví, že jedna tužka stojí o ...*

(10) *Jean Baptiste, fotograf zvířat, se vydal na roční expedici.*

Zajímal se zejména o ...

(11) *Řidič autobusu si pamatuje, že ...*

Podobné úlohy mají tedy stavbu S (Sa (M1)) → (M2).

Ve složce, kterou označujeme jako Sa (explicitní rozšíření autorského zadání) se zde vyskytují slovesa popisující ve tvaru 3. os. kognitivní postoje nebo mentální stavy a procesy fiktivní osoby (proživatele postoje). Vždy jde o postoje atd., které z hlediska epistémické (jistotní, pravděpodobnostní) modality fungují jako tvrzení nezpochybňující platnost údajů uváděných v M1. (Neobjevují se např. postojové predikáty jako *myslí si / domnívá se / předpokládá*, u nichž se platnost následných údajů prezentuje nikoli jako jednoznačně pravdivá/platná, nýbrž jako relativizovaná.) Takové formulace vyžadují, aby řešitel k úloze nejprve přistupoval z pozice fiktivní osoby, tj. aby nejprve bral na vědomí postoje atd., které produktor fiktivnímu proživateli připisuje. Pro adekvátní řešení úlohy je však nezbytné, aby řešitel následně od této složky abstrahoval. Neznamená to, že tyto interpretační kroky, tj. identifikace a následné abstrahování od ní, nutně musí být explicitně reflektovány, tedy slovně vyjádřeny; zpravidla probíhají intuitivně, zůstávají implicitní.

3.2 Variantu Sa představují formulace, kdy je kognitivní postoj vyjádřen tvarem 1. os.:

(12) *Jestliže vím, že jeden oběd ve školní jídelně stojí x Kč, kolik obědů si mohu koupit ...*

(12a) *Kolik obědů ve školní jídelně si mohu koupit, jestliže vím, že ...*

Ve (12a) je kognitivní postoj Sa spolu s M1 (školní jídelna) začleněn do M2, stavba slovní úlohy je v takovém případě nikoli kontinuálně záramovaná, ale navrstvená, schematicky S (M2 (Sa (M1))). Užití tvaru 1. os. je formulace zdánlivě jednodušší, ve skutečnosti však také od řešitele vyžaduje, aby si nejprve uvědomil, že 1. os. nereprezentuje jeho samého, nýbrž autora/produktora, tj. při zpracování se od řešitele rovněž vyžadují dodatečné kroky. Práce se vsouváním, resp. odstraňováním této další, „rámovací“ produktorské roviny je také předmětem testování, protože lze důvodně předpokládat, že nutnost abstrahování od rozšíření úvodu může pro některé řešitele představovat stupeň obtížnosti navíc. (S informací o přítomnosti této produktorské roviny by měl pracovat především učitel.)

3.3 Příklady (9)–(11) však ukazují, že z hlediska řešení úlohy je uvádění kognitivního postoje Sa redundantní – údaje potřebné pro řešení v ní obsaženy nejsou. Příklady (12) a (12a) to ukazují jednoznačně: u formulací typu (12)–(12a) *Jestliže vím, že jeden oběd stojí ..., kolik obědů si mohu koupit za ...* samozřejmě nejde o regulární podmínkové souvětí, viz výše 2.2.1, protože možný počet koupených obědů nezávisí na mé (číkoli) *znalosti* ceny. Složka Sa tedy může být odstraněna. Otázka je, nakolik to řešení usnadní, protože úloha se sice zkrátí a minimálně jeden krok k řešení odpadne, text by se ale, zejména v některých případech, zároveň podstatně ochudil. Viz např. PISA 2012, soubor úloh 3 – *Tučňáci*, s. 44–47, kdy „příběhové“ uvedení úlohy může mít výraznou motivační funkci. Testování tohoto aspektu by mělo přinést informace ve prospěch aplikovatelného řešení.

4. Předkládané poznatky o jazykovém ztvárnění matematických slovních úloh mají především analytický charakter a vyplynulo z nich, že u formulací i stručných úloh se uplatňuje více mechanických stereotypů, než je z hlediska smysluplné a kultivované komunikace žádoucí. Např. úlohy typu (5) a (6) mohou, pokud by jejich reformulace byly využity (také) při výuce syntaxe, ukázat na důležitost přesných formulací pro vyjádření významových rozdílů. Podstatné pro hodnocení formulací budou výsledky získané testováním jednotlivých variací existujících úloh i úloh v týmu nově vytvořených. Doufáme ale, že náš pohled na slovní matematické úlohy zohledňující faktory syntakticko-sémantické a pragmalingvistické a) ukázal, že tyto specifické útvary fungují stejně jako komunikáty ostatní, b) přinesl zjištění podporující integrující pohled na kultivaci komunikační kompetence jak na straně žáků, tak na straně učitelů-autorů a zadavatelů matematických slovních úloh. Mechanické stereotypy ve vyjadřování mohou vyústit v mechanické přístupy k interpretaci textu/komunikátu; výsledkem mechaničnosti je často dezinterpretace nebo nepochopení.

Literatura

DANEŠ, F. *Věta a text*. Praha: Academia, 1985.

De CORTE, E. aj. Influence of re-wording verbal problems on children's problem representations and solutions. *Journal of Educational Psychology* 77/4, 1985, s. 460–470.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum, 2013.

HIRSCHOVÁ, M. Postoje mluvčího k propozičnímu obsahu v pohledu syntakticko-pragmatickém.

Didaktické studie, 8, 2016, s. 17–27.

MARTIN, S., A.; BASSOK, M. Effects of semantic cues on mathematical modeling: Evidence from word-problem solving and equation construction tasks. *Memory & Cognition* 33/3, 2005, s. 471–478.

O'HALLORAN, K. L. Classroom discourse in Mathematics: A multisemiotic analysis. *Linguistics and Education*, 3, 2000, s. 359–388.

PALMER, R. *Mood and modality*. Cambridge (UK), New York & Melbourne: Cambridge University Press 1986.

František Xaver Šalda (1867–1937): literární a kulturní kritik

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

František Xaver Šalda (1867–1937): the Historian of Literature and Culture

The article commemorates the anniversary of both birth and death of Šalda (1867, 1937), the prominent figure of modern Czech literary criticism. It implies that his works are still topical and briefly summarises his most important theoretical or practical essays, lectures and other works concerning Czech and foreign literature and culture.

22. prosince 2017 uběhne 150 let od narození českého literárního a kulturního (výtvarného, divadelního) kritika Františka Xavera Šaldy. Na jaře jsme si připomněli i 80 let od jeho úmrtí.

Při příležitosti desátého výročí Šaldova odchodu na věčnost napsal jiný český literární badatel Jan Mukařovský: „Lze o něm bez nadsázky tvrdit, že je tvůrcem české kritiky v tom smyslu, v jakém byl Máchův tvůrcem tradice české poezie, Smetana hudby, Mánes malířství, Havlíček novinářství...“ (F. X. Šalda: 1867, 1937, 1967; 1968, s. 161).

Platí Mukařovského názor z roku 1947, že Šaldovo kritické dílo je „stále živé“, i dnes v roce 2017? Potřebuje česká kultura, ba celá národní společnost osobnost Šaldova formátu? Bezpochyby ano. I dnešní doba, ba právě ona, potřebuje takové pojetí kritiky, které vyznával a uplatňoval Šalda: kritiku jako „tvůrčí umělecký žánr“, kritiku vyhraněnou ve jménu „životní orientace přítomnosti a budoucnosti“ (nikoliv fixování minulosti), kritiku opřenou o pevný řád, zákon, který musí být tvořen, ne naplňován; potřebuje tedy tvůrčí charakter kritiky orientující tvorbu na životní rozvoj, potřebuje nejen kritiku poezie a umění, ale i kritiku doby, ba epochy. Dobře to vyjadřují eseje (často od původu i přednášky) jeho knihy *Boje o ztřetk*, knihy z roku 1905, resp. z let 1898 až 1904.

Připomeňme si několik myšlenek ze zásadní eseje (přednášky) *Nová krása: její geneze a charakter*. Hned v úvodním odstavci čteme nejprve, co nová krása není, a pak teprve to, co je. (Tento postup výkladu je pro Šaldy typický a výborně se hodí především k přednášce.) Nová krása se podle Šaldy „nevlichocuje nikdy vaší přízni, nepodplácí si vás hladkostí a elegancí povrchu a tváře, nezná senilní líbivosti ani koketérie a nestará se vůbec skoro nic o vás: žije svůj život obrácený do nitra, spočívá v sobě jako každá hodnota, zakotvena v sobě a v sebe, vydána cele své vnitřní myšlence, svému vnitřnímu rytmu a zákonu... příkře se odlišuje od konvenčnosti a příjemné pohodlnosti posavadního běžného uměleckého výrazu“ (citováno podle druhého vydání knihy z r. 1915, s. 113). „Nová krása a nové umění vtrhuje vždy do

světa jako dobyvatel..., podmanit si celý život a celý svět“ (tamtéž, s. 114). „Umělec-tvůrce jde daleko před svojí dobou... vidí *dál a hloub, víc a jinak*“ (tamtéž, s. 118). „Tvořivý duch je opakem člověka průměrného, člověka reprodukce, který neopisuje minulost, nýbrž *organizuje přítomnost a budoucnost*,... stylizuje materiál doby a života v nový smysl a dává mu novou perspektivu“ (tamtéž, s. 122–123). „Organizuje chaos přítomné chvíle v nový zákon, v nový výraz, v nový rytmus“ (tamtéž, s. 123). To vše se prezentuje skrze nový, originální styl – výraz nutnosti, strukturu nitra a celku života jako struktury otevřené, tážající se. Taková krása vyžaduje spolupráci s vnímatelem, který dílo dotváří.

Šalda patří ke generaci devadesátých let. V roce 1895 podepsal manifest České moderny, psal eseje o autorech této generace, zejména o Antonínu Sovovi, Otokaru Březinovi a dalších. Pro jeho orientaci literárněhistorickou je velmi důležitá kniha esejů a přednášek věnovaných době romantické, zejména K. H. Máchovi a B. Němcové (pokud jde o českou literaturu), ale i autorům-romantikům světovým, konkrétně francouzským. Právě dvěma z nich (J. J. Rousseauem a G. Flaubertem) „zarámoval“ významnou knihu z počátku 20. století věnovanou výše uvedeným autorům a několika dalším slovesným umělcům (S. Čechovi, T. Novákové, V. Mrštíkovi, R. Svobodové, H. Ibsenovi, É. Zolovi, J. K. Huysmansovi) včetně herečky Hany Kvapilové s názvem *Duše a dílo* (1913). Eseje o nich nazval „prolog a epilog romantismu“. Při této příležitosti připomeňme, že v letech 1893–1906 byl Šalda zaměstnán jako redaktor Ottova slovníku naučného, pro nějž napsal stovky portrétů převážně francouzských spisovatelů. Šalda tu osvědčil své umění medailonu, pronikavé charakteristiky a pozoruhodný dar souhrnně vyložit významné úseky literárního a uměleckého vývoje a v hutné zkratce interpretovat důležité literárněvědné pojmy.

Z patnácti portrétů, z nichž jsou čtyři věnovány ženám (Němcové, Novákové, Svobodové a Kvapilové), zastavme se u dvou: Karla Hynka Máchy a Boženy Němcové. Rozsáhlý esej o prvním z nich (s. 41–98) Šalda nazval *Karel Hynek Mácha a jeho dědictví*. Šalda definuje Máchu jako básníka reflexivního, filozofického, osobu mučivého vnitřního sváru, který je bičován neklidem svého nitra. Velikost Máchovu vidí Šalda v tom, že „nezavíral oči před rozpory nitra a světa, života a touhy..., že nebarvil na růžovo, co bylo černé.“ (F. X. Šalda: *Duše a dílo, Podobizny a medailony*, 1913, s. 57). Měl odvahu zahledět se na to, co se nic nazývá. Šalda to prokazuje zejména na Máchově próze, zvláště interpretací Křivoklátu, ale i Máje. Pro Máchu je podle Šaldy typická rozpustnost žánrů, jejich míšení, čímž buduje značně složitý obrazný a hudební styl, pro nějž jsou charakteristické aliterace, apostrofy, styl plný zvolání, výkřiků, otázek, jak o tom svědčí mj. interpretační znaménka (vykřičníky, otazníky, nezřídka i jejich zdvojení): „Daleká cesta má – marné volání!“ „Bez konce láska je! – Zklamánať láska má!“ „Hynku! – Viléme!! – Jarmilo!!!“ „Kdo ví? – Ach žádný neví“ atd. (To bylo jen několik notoricky známých příkladů z Máje.)

Šalda se obíral Máchou vlastně celý život. V roce 1936, v době stého výročí vydání Máje, vydal v nakladatelství Melantrich přednášku proslovenou v Národním divadle na máchovském večeru, kde znovu prokázal schopnost podat výstižnou charakteristiku umělecké osobnosti. V textu nazvaném *Mácha snivec i buřič* (1936) definoval podstatu Máchova uměleckého génia v podobě tří symbolů: symbolu poutníka, symbolu vězně a symbolu země. „Ve vězni je nejvíce hrůzy“ (s. 23), ztělesněna je výrazně

zvláště v 2. kapitole Máje. „Poměrně nejvíce radostnosti je uloženo do symbolu poutníka. Je v něm ovšem romantické uhranutí dálavou a nekonečnem..., je v něm také projev energie“ (s. 24); Mácha je podle Šaldy „typ kinetický“. „Nejsložitější byl poměr Máchův k zemi.“ „I jeho velebáseň Máj mluví... dvojím hlasem: mrazivým hlasem absolutního zmaru, ... a zjihlým hlasem milostné lásky pozemské.“ (s. 26) Teprve propojením těchto dvou pólů je Mácha celý. Tato podvojnost, vzájemná provázanost, vidění dvojím zrakem (hmotným i vnitřním) dobře vyjádřitelné i obrazy metaforickými je mj. největší přínos K. H. Máchy do vývoje české poezie.

Šaldova schopnost podat koncentrovaný portrét spisovatele ho svedla ovšem někdy na scesti. To se stalo např. při charakteristice Boženy Němcové. „Na celém díle Boženy Němcové leží... pohádkový červánek, pohádkové kouzlo a pohádkový dech...“ (Duše a dílo, Podobizny a medailony, 1913, s. 104). „Božena Němcová jest básnířka sbratření lidského“ (tamtéž, s. 109). „Harmonie, harmonie, sbratření, sjednocení – tak zní a touží to z každé stránky Boženy Němcové. Není rozpolcení v jejích lidech a tím dílu jejímu uniká základní akord moderní tragiky...“ (tamtéž, s. 111). „Babička jest cele inspirována touhou krásného a všestranného soužití... Je to idylická báseň“ (tamtéž, s. 110).

Tento všeobecný soud dozajista není zcela nepravdivý, ale souhlasit už nelze s jeho názorem na význam Viktorky v celku díla. Podle Šaldy zůstává Viktorka jen epizodou a „klesá postupem románového děje v cosi, co nestojí příliš vysoko nad dekorací“ (tamtéž, s. 109). Tento Šaldův omyl vyvrátil jiný badatel, Šaldův žák, Václav Černý ve své *Knížce o Babičce* (Praha, 1963). Podle Černého je Viktorka v Babičce „protějškem a komplementární postavou babičky“ (s. 91). Černý také vysvětlil kompoziční funkci jejího příběhu v osudech slečny Hortensie, Míly a Kristly. „...jakmile je štěstí Kristlino a Hortensiino zajištěno a zpečetěno,“ píše Černý, „Viktorka může zmizet, odejít, neboť je usmířena. A také odchází.“ (s. 92) Takto vyložený příběh Viktorky významně ovlivnil posléze i filmové zpracování Babičky dramatikem Františkem Pavlíčkem a režisérem A. Moskalykem (1971) i knižní vydání Babičky s novými ilustrátory, zvláště Martinem Velíškem v r. 1995. (Podrobněji o tom viz B. Hoffmann, Po(ne)kašparovské ilustrace (interpretace) Babičky Boženy Němcové, v knize J. a B. Hoffmannovi: *Dialogické interpretace*, 2015, s. 195–206.)

Šalda byl sice generačně spřízněn s generací devadesátých let, ale velmi se zajímal i o moderní českou a světovou literaturu. Nejlépe nám to ukáží jeho soudy v časopise, který sám naplňoval kritickými texty a jež pojmenoval Šaldův zápisník. Vycházel v letech 1928–1937. Dnešní zájemce může poznat Šaldovy kulturně politické studie a teoreticko-umělecké medailony a stati o literatuře světové nejlépe z rozsáhlého dvousvazkového výběru (má více než 1400 stran), který v r. 1987 vydalo nakladatelství Odeon pod názvem *Z období zápisníku*.

Dnešní stejně jako včerejší zájemce může vzít do ruky další výbor ze Šaldova díla. A to opět velmi rozsáhlý výbor (má více než sedm set stran), který ze Šaldova kritického díla připravil pro nakladatelství Československý spisovatel v roce 1978 Bohumil Svozil. Nazval ho *O předpokladech a povaze tvorby* a rozdělil do tří období. Do prvního zařadil stati a studie obecného, teoretického charakteru (např. Nová krása: její geneze a charakter z r. 1903 nebo O tzv. nesmrtelnosti díla básnického

z r. 1928), v druhém (nejzrozsáhlejším, téměř pětisetstránkovém) najdeme především studie o dílech a autorech, osobnostech české i světové literatury, v závěrečném pak speciální studie o moderní kritice v rozsahu sto stran. Z osobností české literatury věnoval největší pozornost K. H. Máchovi, B. Němcové, J. Nerudovi, J. Vrchlickému, J. Wolkerovi a V. Nezvalovi. Najdeme zde slavné studie *Karel Hynek Mácha a jeho dědictví* (1913), *Mácha snivec i buřič* (1936), *Básnický typ Boženy Němcové* (1933–34), *Neruda poněkud nekonvenční* (1933–34) aj., ze světové literatury portréty „klasiků“ É. Zoly, H. Ibsena, G. Flauberta, W. Shakespeara, L. N. Tolstého, F. Rabelaise, Stendhala, J. W. Goetha a dalších. Je zřejmé, že nejčastěji portrétoval francouzské a ruské autory, na jejichž dílo nahlížel očima Evropana (viz stať o Dostojevském: *Dílo Dostojevského a jeho položení evropské*). V portrétním oddíle nechybí ani „medailonky“ výtvarných umělců francouzských a našich: Prokletý malíř Paul Cézanne, sochař Auguste Rodin, Antonín Slavíček, Mikoláš Aleš, malíř básník Jan Zrzavý.

V oddíle třetím, věnovaném kritice, nalezne čtenář především zásadní metakritickou stať *Kritika patosem a inspirací* (Kus konfese) z roku 1905. Tam se čtenář dozví, co je to opravdová kritika (ale i co jí není). Podle Šaldy to není zaměstnání, ale poslání, ne zdvořilým jazykem vyjádřená objektivace, ale naopak osobní metoda, osobní řeč, jazyk, forma sloužící ne k popisu kritizovaného díla, ale k tvorbě nové vize světa. V tom se kritik podobá slovesnému umělci. Má-li mít kritikova tvorba smysl, musí kritik dokázat pochopit umělecké dílo jako celek. Tak např. v eseji o Mikoláši Alšovi z roku 1913 charakterizuje raný Alšův umělecký typ jako cele heroický.

Ze statí o českých básnících je velmi cenná studie o Sovovi z r. 1904, v níž vyložil charakter a význam rytmického volného verše v poezii knih *Vybouřené smutky* a *Ještě jednou se vrátíme* oproti staršímu verši svázanému rytmicky do trochejí a jambů.

Na několika málo stránkách vyložil umělecký styl O. Březiny v přímo programní stati z r. 1913 *Vývoj a integrace v poezii Otokara Březiny*. Píše o výbojnosti a objevitelském charakteru Březinovy metafory, dále u něho vyzdvihuje antropomorfizaci. Analýza Březinova stylu ukáže podle Šaldy i velké množství oxymór, figur vlastních všem velkým básním a dramatikům už od antiky.

Nemalé potíže dělala Šaldovi poezie V. Nezvala, zvláště z období surrealismu, neboť to není pro Šaldu tvorba, ale jen „surrealistický bluf“ (s. 190). Nad Nezvalovou poezií se zamýšlel ale už ve dvacátých letech, v období proletářské poezie a poetismu. Kromě něho si všímal zvláště i poezie J. Seiferta, J. Hory, F. Halase a přirozeně i poezie J. Wolker a dalších mladých básníků. Charakterizoval jejich poetiku a zejména sledoval jejich vývoj, jejich proměnu. Tak např. vývoj J. Hory šel podle Šaldy od písmáka revoluce směrem k duchovosti (viz texty *Pracující den* a *Struny ve větru*). Hora se stal básníkem míjejícího času, pomíjivosti bytí, básníkem spiritualismu.

Srovnání poezie V. Nezvala, J. Seiferta a J. Wolker a z první poloviny dvacátých let ukazuje podle Šaldy, že to, co bylo u Wolker a blízko boji a práci, je u druhých dvou bližší štěstí a radosti. O Nezvalovi Šalda píše, že to je rozený kouzelník moderní poezie dnešní, jako býval Vrchlický kouzelník poezie let osmdesátých 19. století. Šalda kritik dokázal vidět i nebezpečí, které na Nezvala číhá, pokud bude přečňovat podvědomí.

Opakem Nezvala je podle Šaldy F. Halas. Při četbě jeho poezie musíme myslet na expresionismus a baroko, na proces zabstrahování obrazů a také na kubismus. Halas se vyhýbá jakékoliv melodičnosti a do jisté míry i rýmování.

Šalda psal nejen o poezii jiných, ale také psal poezii vlastní. Připomeňme si výbor z jeho básnické tvorby, který připravil po Šaldově smrti v roce 1938 pro nakladatelství Melantrich Bedřich Fučík. Nazval jej *Nova et vetera*. Obsahuje Šaldovu básnickou práci za půl století. Vešla se i s překlady na dvě stě padesát stran včetně juvenilií. Za umělecky nejhodnotnější je považováno veršování z let 1908–1917. Má název *Selský svatý Václav a jiné básně*. Cenný je i *Strom bolesti* z r. 1920. Publikaci otevírá oddíl juvenilních sonetů z 2. poloviny 80. let 19. století. Jde o poezii vcelku tradiční, tematicky i formálně standardní, nevýbojnou, ale nápaditě rýmovanou. Nechybí poezie osobní, ba intimní, a přírodní (Již unikalas mně..., Slzy, Předjaří, Strom bolesti aj.). Některé básně jsou dedikovány Šaldově přítelkyni Růženě Svobodové. Třetí oddíl výboru nazval sestavovatel *Kniha chval*, obsahuje mj. básně Chvála žebřáků, Chvála umírajícího, Chvála stolu, Chvála mnicha, Chvála vojáka, Chvála mlatu, Chvála země, Chvála majáku, Studna, Starý muž zpívá, Mladá žena zpívá ad.

Šalda se zamýšlel i nad prózou a sám ji také psal. Nejvýznamnější je jeho pokus o experimentální román *Loutky i dělníci boží* z roku 1916. Loňského roku vyšel již po páté. Autor jej charakterizoval jako román milostný. Děj tvoří tradiční milostný trojúhelník, vztah hlavního hrdiny k dvěma ženám. Ale z hlediska jeho výstavby lze myslet i na již výše připomenutý kubismus, neboť toto dílo není jednorozměrným dějovým příběhem, ale d.f. připomíná kubistickou koláž, již tvoří dále deník, esej s prvky ideovými, náboženskými, filozofickými, nacionalistickými, secesními a psychologickými (při vytváření postav).

Na závěr připojme, že zájmece o dílo F. X. Šaldy se může ponořit do jeho četby, ba přímo studia, neboť od druhé poloviny čtyřicátých let (1947) vychází souborné dílo tohoto vědce a slovesného umělce. Zatím vyšlo 22 svazků, z nichž většinu tvoří *Kritické projevy* (1–13) a připravují se ještě další svazky. Z iniciativy Emanuela Macka byla založena Společnost F. X. Šaldy, která vyvíjí bohatou nadační a osvětovou činnost. Na začátku devadesátých let vyšla v ČS reedice všech devíti ročníků Šaldova zápisníku. Vydáním svazku *Básně* (1997) a románu *Loutky i dělníci boží* (2016) je soubor Šaldova díla téměř uzavřen. To vše je pozitivní odpověď na otázku Jana Mučkovského, kterou jsme tento náš jubilejní příspěvek otevřeli.

Využití principů pedagogiky Marie Montessoriové v literárním semináři

Markéta Králíčková, Gymnázium Duhovka v Praze 7

marketa.kralickova@duhovkagymnazium.cz

Jiří Vala, PedF UP v Olomouci

jaroslav.vala@upol.cz

Applying the Principles of Montessori Education in Literature Seminars

In this article we introduce the method of literary seminar that draws from the pedagogical principles of Marie Montessori and builds on the respecting communication between teacher and pupils (and between pupil and pupil). The seminar is taking place on Gymnázium Duhovka in Prague. It presents one of the possibilities of active learning and focused work with literary texts. The process is aimed at pupil's perception of text and other activities that are

connected to this. Shared reading experience helps pupils to form their reading taste and it leads them to reflection of their own readership and application of knowledge from the literary theory.

Úvod

Současné výzkumy pedagogické komunikace v tuzemských školách ukazují, že v ní silně dominuje učitel a struktura komunikace je výrazně předdefinovaná (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Některá zjištění těchto autorů se dají přímo vztáhnout také do vyučovacích hodin literární výchovy:

- učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami tři čtvrtiny času; žáci se ke slovu dostávají poměrně často, avšak jejich repliky jsou velmi krátké;
- většina komunikace začíná otázkou učitele, pokračuje odpovědí žáka a končí zpětnou vazbou učitele;
- negativní reakci učitelů si vyslouží ti žáci, kteří dávají najevo, že učivo chápou jinak než učitel;
- učitelé kladou žákům především uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti a ptají se zejména na fakta, která si měli žáci osvojit;
- zpětná vazba na žákovské repliky je velmi chudá na hodnotící informace; odpovědi na uzavřené otázky učitelé pouze třídí na správné a nesprávné; hodnocení odpovědí na otevřené otázky se zcela vzdávají.

Produktivní zapojení žáků do výuky, zejména jejich ochota participovat na komunikaci i ochota naslouchat, významně ovlivňují efektivitu výuky (Šeďová, Švaříček (2010). Cílem článku je poukázat na možnosti zvýšení efektivity literární výchovy v její klíčové aktivitě, tj. interpretaci literárního textu. Představíme metodu literárního semináře, která vychází z respektující komunikace mezi učitelem a žáky (a zejména žáky navzájem) a opírá se se o pedagogické zásady italské lékařky Marie Montessoriové.

Montessoriovská pedagogika

Tato pedagogika je jedním z pedocentrických směrů reformní pedagogiky, jejíž podstatu tvoří partnerský přístup k dítěti. Učitel v tomto typu školy má v porovnání s tradičním školstvím odlišnou pozici. Výuka je založena na partnerském přístupu, učitel jedná s dítětem jako jeho průvodce, pomáhá mu najít vlastní přirozenou cestu. Aktivita, stejně jako komunikace při výuce, je více přenesena na samotné žáky. Tomuto principu odpovídá hlavní motto pedagogiky Marie Montessoriové – pomoz mi, abych to dokázal sám.

V duchu stěžejních principů této pedagogiky je hlavním smyslem naučit děti přemýšlet v souvislostech, vést je k zodpovědnosti za své vzdělávání, naučit je pracovat samostatně i v týmu. Při výuce se klade důraz na interdisciplinární přístup ke vzdělávání, na propojování informací z různých oborů. Často je zařazována projektová výuka, která směřuje nejen k získávání znalostí, ale především k rozvíjení praktických dovedností – myslet kriticky, naučit se být spokojen sám se sebou, umět si v životě poradit. Výše uvedené principy se uplatňují ve všech vyučovacích předmětech, zajímavé možnosti jejich využití nabízí i literární výchova.

V dalším textu vycházíme ze zkušeností ze soukromého osmiletého Gymnázia Duhovka v Praze 7, které je součástí uceleného česko-anglického vzdělávacího systému Duhovka pro děti od 1,5 roku až do dospělosti, opírajícího se o pedagogiku Marie Montessori¹.

Literární seminář na Gymnáziu Duhovka

Jednu z variant aktivního učení a cílené práce s uměleckým i odborným textem představuje ve shodě s principy montessoriovské pedagogiky tzv. literární seminář. Ten tvoří součást běžné výuky literatury na gymnáziu vedle tradičních metod a forem práce, jako je výklad učitele, skupinová či samostatná práce. Je chápán jako aktivní interpretační metoda i specifická forma práce. Tímto způsobem pracují žáci od nejnižších tříd gymnázia až do maturity, ale jeho provedení se v mnoha parametrech odlišuje. Vyznačuje se tím, že žáci sedí v kruhu (forma práce) a vedou diskusi, při níž interpretují umělecký text (metoda práce). Na rozdíl od jiných interpretačních metod nabízí seminář více příležitostí k aktivnímu zapojení do diskuse, neboť je při něm dodržen princip rovnoprávného postavení všech diskutujících, nikdo není upřednostněn ani opomíjen². Při tradičním rozestavení lavic do tří řad se aktivita zpravidla soustřeďuje na několik žáků, kteří spolupracují s učitelem. Pravidelným zařazováním zmíněné metody získávají žáci cenné zkušenosti s interpretací textu, trénují vyjadřování, společné přemýšlení nad tématem uměleckého textu, rozvíjejí své argumentační dovednosti. Ve vyšších ročnících nižšího gymnázia a zejména na vyšším gymnáziu participují na interpretaci uměleckého textu téměř všichni žáci.

Stěžejním předpokladem úspěchu literárního semináře je ochota žáků vstoupit do komunikačního prostoru a participovat na společné diskusi. Výsledkem interaktivní komunikace, do níž se žáci dobrovolně zapojují, diskutují se spolužáky a jsou schopni konstruktivně argumentovat, je aktivace vyšší úrovně kognitivních procesů napomáhajících aktivnímu učení.

Na začátku literárního bloku je potřeba žáky motivovat a zaujmout jejich pozornost (např. úryvkem dokumentárního či hraného filmu k probírané tematice, obrazovým materiálem, návštěvou výstavy apod.). Poté následuje klíčová lekce, při níž shrne učitel nejdůležitější informace, které jsou nezbytné pro další práci. Nejpodstatnější je v literárním semináři ovšem práce se zvoleným uměleckým textem.

V něm je role učitele redukována, stává se moderátorem, sleduje debatu, dohlíží, aby žáci dospěli k závěrům a zjištěním sami, případně s jeho pomocí (zejména v nižších ročnících víceletého gymnázia při nácviu této metody). Z pokládaných otázek může učitel (ačkoliv pouze přihlíží) vydedukovat, jak žáci porozuměli interpretovanému uměleckému dílu. Žáci se snaží prostřednictvím společné diskuse porozumět textu a zároveň si z něj odnést určitý prožitek a čtenářský zážitek.

Tento koncept naplňuje parametry dialogického vyučování (Alexander, 2006; Kolář, Šikulová, 2007), při němž se prostřednictvím komunikace a práce s jazykem stimuluje aktivita žáků, podněcuje se jejich myšlení a prohlubuje jejich porozumění. V odborné literatuře se rozlišují dva typy dialogického vyučování: tematická diskuse a produktivní dialog (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). Při tematické diskusi klade učitel otevřenou otázku, na kterou neexistuje jen jediná správná odpověď. Nechává žákům prostor ke spontánní diskusi, při níž není jeho snahou předvídat žakovské repliky. Naopak základem produktivního dialogu je kognitivně náročnější otázka, jejímž cílem je přivést studenty k přemýšlení.

¹ Blíže www.duhovkagymnazium.cz

² V českém prostředí viz už Marie Čechová, *Komunikační a slohová výchova*, 1998.

Literární seminář na Gymnáziu Duhovka kombinuje oba výše představené přístupy. Seminář vychází z tematické diskuse probíhající mezi žáky navzájem (nikoli jen mezi žáky a učitelem). Diskuse se vztahuje k výchozímu uměleckému textu a studenti si pokládají jak uzavřené otázky (odpovědi citují z textu), tak otevřené otázky, aktivující vyšší kognitivní procesy (zvláště se to týká evaluativních a interpretačních otázek).

Semináře v montessoriovských školách jsou vedeny podle zásad sokratovských seminářů. Žáci jsou nejprve seznámeni s pravidly vedení semináře a vedení důsledně k tomu, aby si pravidla všípili a dodržovali je. Učí se chápat důležitost domluvených pravidel, respektovat je a rozvíjet dovednost naslouchat ostatním diskutujícím. S praktickým nácvikem seminářů se začíná už v primě a tato metoda je poté uplatňována ve všech dalších ročnících.

Pravidla literárního semináře

Základní pravidla semináře se týkají všech účastníků, tj. žáků i učitele. Diskusi moderuje učitel nebo třídou zvolený žák (v tomto případě je učitel pouze pozorovatelem, žák-moderátor přebírá všechny učitelovy kompetence). Pravidla můžeme shrnout do těchto bodů:

Pravidlo naslouchání

- účastníci včetně učitele sedí v kruhu, důležité je, aby na sebe všichni viděli;
- vzájemně se respektují;
- mluví jen jeden účastník diskuse, ostatní ho vždy nechají domluvit, nelze ho nevhodně přerušovat;
- mluvčímu je nutné pozorně naslouchat a udržovat s ním oční kontakt;
- diskutující se aspoň jednou větou snaží navázat na předchozího účastníka diskuse;
- je zapotřebí sedět klidně, vnímat postup diskuse;

Pravidlo úcty

- nikoho nelze urážet, zesměšňovat, nikomu se nelze vysmívat;
- je nutné respektovat odlišný názor, i když se s ním ostatní zcela neztotožňují;
- spolužáky je třeba oslovovat křestním jménem;

Právo vyjádřit se

- všichni mají právo vyjádřit se k tématu;
- účastníci gestem (zvednutím ruky) vyjádří přání zapojit se do diskuse;
- vyjadřování by mělo být jasné, stručné, výstižné, kultivované, s vhodnou argumentací;
- nelze mluvit souvisle dlouhou dobu, je nutné pustit ke slovu i ostatní;
- je třeba respektovat, pokud se někdo nechce k tématu vyjadřovat;

Dodržení tématu

- pokud se diskuse odchýlí od původního tématu, je vhodné položit novou otázku týkající se tématu;
- pokud diskuse uvízne a stále se opakuje totéž, shrne moderátor, co bylo řečeno, a položí novou otázku k tématu.

Diskusní kruh

Výuka na Gymnáziu Duhovka klade důraz na partnerský vztah učitele a žáka, při literárních seminářích je to jasně zřetelné. Učitel tvoří součást diskusního kruhu, má stejné postavení jako ostatní účastníci diskuse. Jeho úkolem je zejména motivovat žáky k četbě, což představuje důležitý předpoklad pro rozvíjení dalších dovedností (percepčních i interpretačních) při práci s uměleckým textem. Komunikační charakter literární výchovy má vést žáky ke kultivovanému vystupování a ke zlepšování

prezentačních dovedností. Bezprostřední práce s uměleckým textem směřuje k neustálenému rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním. Žáci si budují svůj vlastní vztah k literatuře, systematicky se učí komunikovat s textem i se spolužáky, nacházejí v textu oporu pro svou interpretaci, předkládají argumenty potvrzující jejich postoje, učí se vhodně reagovat na názory ostatních diskutujících.

Diskusní kruh je jednou z forem aktivního skupinového vyučování. Přispívá k soudržnosti třídy a nemalou měrou rovněž k osobnostnímu rozvoji žáků. K tomu, aby žáci otevřeně vystupovali a ztratili ostych před ostatními spolužáky, je potřeba vybudovat bezpečné prostředí. Důležitou úlohu v této oblasti sehrává učitel při nastavování komunikačních pravidel, což není úplně jednoduchý úkol. Je potřeba, aby se dokázal přiblížit mentalitě žáků, porozuměl jim, rozpoznal jejich individuální potřeby, ale na druhé straně důsledně dbal na dodržování pravidel. Respektují-li účastníci diskuse daná pravidla, vzniká velmi podnětné prostředí, v němž se studenti nebojí vystupovat a otevřeně a upřímně vyjadřovat své názory vyplývající z interpretace textu.

Učitel je zodpovědný za materiální a didaktickou přípravu semináře – vybírá vhodné literární texty, zpravidla takové, které splňují požadavky učebního plánu a zároveň to jsou texty poskytující dostatek podnětů k diskusi. Při vlastní interpretaci pak dohlíží na dodržování pravidel semináře, pozorně sleduje diskusi, zasahuje do ní pouze tehdy, odklánil-li se příspěvky diskutujících od hlavního tématu, nebo je-li potřeba, koriguje směr další interpretace. Učitel dbá na to, aby otázky diskutujících směřovaly k předloženému textu. Sleduje rovněž, aby se účastníci dostali ke slovu a bylo respektováno jejich právo vyjádřit se. Uzná-li za vhodné, může citlivě oslovit žáka, který zůstává stranou diskuse. Učitelova pomoc je nezbytná u těch, kteří se ostýchají ujmout se slova. Je potřeba přistupovat citlivě k introvertním žákům, nevyvíjet na ně zbytečný nátlak, ale snažit se postupně odbourávat jejich ostych, povzbuzovat je a krůček za krůčkem posouvat jejich možnosti.

Povinností žáka je být na seminář připraven, tzn. přečíst si zadaný text předem a opatřit ho poznámkami, podtrhnout důležité pasáže, poznamenat si místa v textu, která jsou mu nejasná. Zároveň si předem zformuluje otázky (viz přehled druhů otázek níže), které z textu vycházejí a s nimiž bude pracovat při semináři s ostatními účastníky diskuse. Při diskusi se žák snaží být aktivní, vhodně klade otázky vztahující se k textu, odpovídá na otázky ostatních účastníků, dokládá své odpovědi konkrétními citacemi z textu, správně užívá literární terminologii, svobodně a kultivovaně vyjadřuje své postoje.

Průběh literárního semináře

Žáci se postupně učí pracovat s jednotlivými typy otázek, které vycházejí z Bloomovy taxonomie výukových cílů. Při nácvičku tvoření otázek se postupuje se od nejnižších úrovní, tzn. od porozumění textu, k rovinám náročnějších myšlenkových operací. V primě se začíná s nácvičkou formulování otázek faktického charakteru (čtení s porozuměním), děti se učí, jak se vhodně zeptat, osvojují si různé čtenářské strategie³, učí se rozlišovat informace podstatné od méně podstatných. Ve vyšších ročních využívají žáci při interpretaci uměleckých textů zcela přirozeně i náročnější myšlenkové procesy (analýza, syntéza, hodnotící posouzení).

³ K nácvičku čtenářských strategií a práce s textem jsou využívány rovněž metody kritického myšlení (např. řízené čtení, čtení s předvídáním, rozhovor s autorem apod.).

Používané otázky můžeme rozdělit do tří základních kategorií:

Věcné (faktické) otázky

Faktická otázka musí vycházet z faktografických informací. Užíváme ji zejména u odborných textů (lze je použít jako doplnění výkladu; může se jednat o učebnicový text nebo např. o text zaměřený na historicko-společenský kontext probíraného literárního směru).

Jak byl termín „národ“ vnímán v 19. století?

Které hlavní rysy má předložený text administrativního charakteru?

Do které skupiny jazyků se řadí čeština?

Co jsou to nemotivované odchylky od větné stavby?

Odpovědi je vyhledání citace z předloženého textu (např. Čeština a příbuzné jazyky); úkolem žáků je připravit si k textu otázky, na něž naleznou odpověď v textu.

Tento typ otázek lze uplatnit také u uměleckých textů. Jedná se o otázky zaměřené na porozumění textu, vysvětlení nejasností atp.

Co jste se z textu dozvěděli o Haroldu Krebsovi? Co znamená slovo „kaprál“? (povídka E. Hemingwaye Vojákův návrat).

Úkolem žáků je vyhledat všechny informace, které se o dané postavě v textu objevují, žáci si je podtrhávají nebo jinak označují a při semináři na ně odkazují. Často se také žáci doptávají spolužáků na význam slov, kterým nerozumějí.

Evaluativní otázky

Co si myslíš o Haroldu Krebsovi? Z čeho usuzuješ, že byl Harold bezcitný? Jaký byl vztah mezi Haroldem a jeho matkou?

Žáci vyjadřují svůj postoj k pokládaným otázkám a vysvětlují, na čem se jejich názory zakládají.

Jak se bude příběh vyvíjet dál? Uveď, proč si to myslíš? Tyto otázky mohou být pokládány v případě četby úryvku z rozsáhlejšího uměleckého textu, cílem je vést žáky k přemýšlení nad textem a předvídaní možného pokračování děje. Svou předpověď zdůvodňují vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností.

Interpretační otázky

Interpretační otázka je zaměřena na osobní interpretaci textu. Otázka nemá žádnou správnou odpověď (obvykle začíná slovem proč).

Proč se matka snažila Harolda donutit k tomu, aby si našel práci?

Jak válka ovlivnila smýšlení Harolda? Čím se liší zpracování téhož tématu u různých autorů (např. téma postválečného syndromu u Hemingwaye a Remarquae).

Při interpretaci textu se striktně neodlišuje, jaký typ otázky žák klade (jednotlivé typy otázek spolu souvisí a jsou vzájemně provázány, při výuce není podstatné, zda se jedná o otázku evaluativní či interpretační). Nejpodstatnější je, aby žáci společnou diskusí dospěli k vyvození hlavních myšlenek textu, klíčových rysů tvorby autora, popř. charakteristických znaků literárních skupin či hnutí (v případě Vojákova návratu směřovala interpretace k vysvětlení pojmu Ztracená generace).

Na interpretaci textu v literárním semináři zpravidla navazují další produkčně zaměřené úkoly písemného charakteru. Může se jednat o rozličnou škálu nejrůznějších úkolů od zpracování prostého resumé z literárního semináře či poznamenání nosné myšlenky plynoucí z diskuse. Téma probírané v literárním semináři může posloužit také jako podnět ke kreativním slohovým úkolům, např. vytvoření povídky na základě inspirace individuálním stylem autora: např. vnitřní monolog inspirovaný stylem E. Hemingwaye, vytváření básní, zpracování charakteristiky, vypracování textu úvahového charakteru či zachycení určité situace pohledem několika vypravěčů: např. na základě inspirace knihou R. J. Palaciové (*Ne)obyčejný kluk*.

V závěrečné fázi bloku se nabízí prostor pro společnou reflexi literárního semináře (žáci se vyjadřují k tomu, jak se jim text interpretoval, zda je natolik motivoval, že si knihu přečtou, popř. proč je ukázka nezaujala apod.). Pokud je součástí lekce produkce vlastních textů, mají žáci příležitost sdílet své texty s ostatními).

Hodnocení interpretace textu

Poměrně problematická je otázka hodnocení interpretace uměleckých textů v literárních seminářích. Při hodnocení je nezbytné pracovat s kritérii hodnocení a přesně definovat, co se od žáků očekává a v jaké kvalitě. Učitel bedlivě sleduje zapojení jednotlivých diskutujících, vede si poznámky o tom, jak jsou dodržována pravidla, jak žák porozuměl textu, jak ho dokáže interpretovat, posuzuje způsob jeho argumentace, používání správné literární terminologie (zvláště u žáků vyššího stupně gymnázia). Tyto aspekty jsou podkladem pro výsledné čtvrtletní hodnocení. Vedle učitelova hodnocení probíhá na konci každého čtvrtletí také sebehodnocení žáků, které přináší i pro učitele cenné poznatky o sebereflexi žáků. Tím učitel získává další pohled na žákovu práci, který se může promítnout ve výsledném hodnocení.

Pro jasnější představu uvádíme základní kritéria hodnocení:

- *Příprava na literární seminář* (žák má předem přečtený text, připravené otázky a poznámky k textu);
- *Čtení s porozuměním / vyhodnocování informací* (žák dokáže vyhledávat informace v textu a vyhodnocovat je; dokáže stručně shrnout jeho obsah);
- *Řešení problémů / kritické myšlení* (žák využívá získané odborné vědomosti a dovednosti při interpretaci díla; používá vhodnou argumentaci);
- *Komunikace/prezentace* (žák se vyjadřuje výstižně, srozumitelně a kultivovaně, používá správnou terminologii);
- *Spolupráce* (žák efektivně spolupracuje s ostatními, dodržuje pravidla semináře, zapojuje se do diskuse).

Přestože jsou kritéria hodnocení jasně nastavena, osvědčuje se při sumativním hodnocení zohledňovat také osobnostní charakteristiky žáků (introverze, ostych vystupovat před ostatními, osobní problémy apod.) a posuzovat především individuální vývoj žáka v rámci daného období.

Závěr

Představený způsob práce s literárním textem představuje jednu z možností efektivnějšího zapojení žáků do výukové komunikace. Vycházíme z předpokladu, že koncept skutečně dialogického vyučování nemá při interpretaci textu jasně stanovený výsledek, ten přichází právě s dialogem. Představená metoda interpretace uměleckého textu i přes počáteční náročnost přináší řadu pozitiv, neboť společné sdílení čtenářských zážitků vede žáky k formování čtenářského vkusu i k reflexi vlastního čtenářství. Díky nepřetržitému setkávání s uměleckými texty a aktivnímu zapojení do procesu interpretace pronikají žáci postupně do tajemných zákoutí uměleckých textů. Dokáží aplikovat poznatky literární teorie a správně používat odbornou terminologii. Pozitivním výsledkem uplatňování zmíněného postupu je výrazné zlepšení vyjadřovacích a argumentačních dovedností žáků.

Toto konstatování se opírá o několikaletou zkušenost s interpretací textů v literárních seminářích (sledování proměn komunikačních dovedností u týchž žáků v průběhu

čtyř až pěti let). Vedle podpory čtenářství může být výsledkem i osobnostní růst žáků, posilování zdravého sebevědomí, sebedůvěry a nezávislosti.

Výzkumy mezilidské komunikace (McCroskey, 1990) ukazují, že rozvoj komunikačních dovedností získaných v bezpečném prostředí známé sociální skupiny (v našem případě školní třídy) zvyšuje pravděpodobnost, že studenti uplatní tuto dovednost aktivně ve svém budoucím osobní a profesním životě. Tím dochází k naplňování tak důležitých souvislostí mezi školou a životem mimo ni⁴.

Literatura

ALEXANDER, R. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos 2006.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007.

McCROSKEY, J. C. Willingness to Communicate: A Cognitive View. In BOOTH-BUTTERFIELD, M. Communication, Cognition & Anxiety. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 1990, s. 23. [online]. Dostupné na www.jamesmccroskey.com/publications/150.pdf

McCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P.; McCROSKEY, L. L. The role of Communication in Instruction: The First Three Decades. In MAE GAYLE, B., PREISS, R. W., BURREL, N., ALLEN, M. *Classroom Communication and Instructional Processes. Advances Through Meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers, 2006, s. 15–28.

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVARÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20, 2010, s. 24–48. [online]. Dostupné na <http://journals.muni.cz/pedor/article/download/1377/1017>

ŠEĎOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14, 2009, s. 11–28. [online]. Dostupné na www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/81/184

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVARÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

Z nové umělecké literatury

Kolik chloupků má jekorový obal na štokrleti v kuchyni?

Robert Kolár, ÚČL AV ČR

kolar@ucl.cas.cz

Límanová, T. *Domeček*. Revolver Revue: Praha, 2014.

How Much Hair is There on the Carpet Cushion of the Stool in the Kitchen?

The article analyses the first prose of Tereza Límanová Domeček (2014). The book is based on descriptions that can be used in teaching how to write descriptions in schools.

V minulém čísle našeho časopisu vyšla recenze věnovaná odborné monografii Stanislavy Fedrové a Alice Jedličkové *Viditelné popisy* (Adam, R. Popisy nepřeskakovat. ČJL, 68, 2017/2018, s. 45–47). Jedním z děl, kterým se recenzovaná publikace věnuje, je i prozaický debut Terezy Límanové *Domeček* (2014). V následujících řádkách

⁴ Článek vznikl za podpory projektu IGA_PdF_2017_011 Role uměleckých textů v rozvoji čtenářství na 2. stupni ZŠ.

bychom se chtěli *Domečku* věnovat blíže, a v jistém smyslu tak navázat na *Viditelné popisy* a apel jejich recenzenta: „Učitelé českého jazyka a literatury patří k hlavním adresátům této publikace, vždyť právě oni mohou vhodným výběrem textových ukázek a interpretačních postupů ve výuce zmíněné stereotypy bourat“ (tamtéž, s. 45). Stereotypními postupy je míněna „zakořeněná [...] představa popisu jako útvaru neatraktivního, neupoutávajícího dostatečně čtenářskou pozornost, ba někdy i při vnímání děje rušivého“ (tamtéž, s. 45).

Domeček je téměř celý založen na popisu konkrétního malostranského domu, v němž autorka strávila dětství. Na základě jejich vzpomínek je popisován vnitřek domu, a to prostřednictvím všech smyslů. Tyto vzpomínky autorka ožívuje dokumentárním materiálem, který si z domečku odnesla (kusy nábytku, předměty, archi-válie...), případně paměti očitých svědků (tatínka, kamarádky z dětství).

Z „malostranské“ literatury Límanová cituje román *Austerlitz* německého prozaika W. G. Sebald (2001, česky 2009), v němž se hrdina vrací na Malou Stranu, kde strávil dětství, a *Povídky malostranské* Jana Nerudy. Obě knihy využívá, aby jimi stvrdila realističnost svého popisu. Po úryvku ze Sebald následuje konstatování: „Malá Strana jako na dlani, přesně tak, jak ji znám“ (s. 170), úryvku z Nerudy předchází obdobné: „Stejně [jako já v Domečku] zaznamenává malostranské zvuky Neruda v povídce *Figurky*“ (s. 155). Límanová je natolik oddána verismu, že se nerozpakuje využít příležitosti a Sebald „usvědčit“ z faktografického omylu: „Sebald určuje dům U Kameníka číslem 12, i když se ve skutečnosti jedná o číslo 10. Dvanáctka to nemohla být, protože to je Šporkův palác. Byt paní Ryšánkové byl podle autora v nejvyšším patře a okna vedla na zahradu se šerfíky, ve které stál malý domek. To může být Kameník a číslo 8, náš Domeček“ (s. 168). Obě knihy jsou jí dokladem zachycení ducha Malé Strany (s. 157 a 170), který autorka pocítovala ještě v sedmdesátých letech a který vzal po roce 1989 zasně. Je možné, že právě tento zlom vedl Límanovou k vyslyšení hlasu místa, jež ji už delší dobu nutilo vydat svědectví (s. 24).

Dovídáme-li se z knihy nejrůznější, často neuvěřitelně detailní informace o vnitřních prostorách jednoho konkrétního domu skrze filtr autorčiných smyslů a vzpomínek (např. popis jekorového obalu na štokrleti v kuchyni), nedozvíme se mnoho o čase, do kterého se Límanová vrací. A to ačkoli popisování začíná s jejím příchodem na místo doličné, kam se na konci roku 1968 vrací s rodiči z emigrace. Na druhou stranu je to pochopitelné: cílem je evokace světa malé Terezky, která se ocitá v bezpečí kouzelného prostoru domu, jenž překlenuje konflikty (s. 24). Rusové, pionýr a úroveň socialistického hospodářství patří spíše do světa dospělých, do světa venku, kam hrdinka příliš nechodí. Tím se dostáváme k postavám a jejich vztahům, které tvoří méně nápadnou složku díla. V úvodu jsme mluvili o čtenářských stereotypch. Neunikla jim ani Límanová, která se bezelstně přiznává, že když ve dvanácti četla Jiráskova, sledovala jen milostnou linku příběhu a popisy přeskakovala. Moc se toho nezměnilo, když se k Jiráskovi (mimochodem jednomu z klíčových autorů výše připomenuté monografie *Viditelné popisy*) coby studentka bohemistiky v dospělosti vrátila: popisy se jen poslušně prokousávala (s. 180). Jestliže lze mluvit o tendenci k přeskakování popisů, které „brzdí“ vyprávění, můžeme v knize věnované popisu naopak sklouznout k tomu přeskakovat vše, co není popis. V pozadí *Domečku* ale můžeme sledovat velmi dramatické vztahy uvnitř třígenerační rodiny. Její hlavou

je dědeček Zdeněk, primář nedaleké nemocnice, který autorku do domečku uvede a jemuž je kniha věnována. Dědečka Terezka obdivuje a nechápe, jak na něj může být babička, vystudovaná právnička pracující jako průvodkyně Pražské informační služby, tak zlá. Zlá je babička i na vnučku, např. když ji nutí, aby paní učitelce po pravdě řekla, zda ji má ráda (dozví se, co už věděla: nemá). Stejněmu mučení podrobuje svou dceru i matka (nutí ji dokonce přísahat), která má se svým otcem, oním báječným dědečkem, společné jen křestní jméno (Zdeňka) a profesi (lékařka). Zbývá otec Jan, architekt, který s dcerou vytváří sehranou dvojici a jehož význam nejlépe vysvitne z doznání, že se po jeho návratu z roční služební cesty domeček zase stává bezpečným středobodem autorčina světa (s. 152). Sympatie jsou tedy rozděleny podle pohlaví postav a komplikované soužití celé rodiny je možné jen díky duchu místa.

Podle Pavla Janouška *Domeček* Terezy Límanové nesměruje k masovému čtenáři, může ale sloužit „učitelům jako důkaz, že současná próza je schopna s popisem funkčně a působivě pracovat“ (Janoušek, P. 969 slov o próze. *Tvar*. 25, 2014, č. 13, s. 2). Možná nejsou popisy Terezy Límanové přesně podle učebnice, jejich síla ale spočívá v tom, že nás učí vnímat svět kolem sebe, být všímaví ke svému okolí, sami k sobě a ke svým smyslům, pěstovat paměť a prožívat sepětí s nějakým místem. Pokud by *Domeček* mohl sloužit i těmto cílům, vykonal by velký kus práce, neboť i to je třeba naučit každého žáka a studenta.¹

Jazyková poradna

Tvoření přídatných jmen od dvou typů názvů obcí

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR

svobodova@ujc.cas.cz

Derivation of Adjectives from Two Types of Town Names

The article deals with derivation of adjectives from the town names ending in *-ice* (*Pardubice*) and compound names with prepositions (*Ústí nad Orlicí*).

Dnešní příspěvek se věnuje tvoření přídatných jmen od podstatných jmen zeměpisných. Potíže bývají především při odvozování od cizích jmen, ale občas se tazatelé informují i na správné podoby adjektiv odvozovaných od jmen domácích. Dokladem je následující dotaz: „Prosím o vyřešení sporu mezi mnou a mým kamarádem. Bydlí v Tvrdonicích nedaleko Břeclavi. Spor vedeme o to, jak vytvořit přídatné jméno z obce Tvrdonice. On tvrdí, že je tvrdoňský hrozen, tvrdoňská réva a tvrdoňské víno. Já tvrdím, že je to tvrdonický, tvrdonická, tvrdonické. Prosím o zaslání správného řešení i s odůvodněním.“

Adjektiva se od zeměpisných jmen tvoří příponou *-ský*: *Benešov – benešovský*, *Kroměříž – kroměřížský*, *Krkonoše – krkonošský*, *Praha – pražský*, *Brno – brněnský*. Pokud slovtvorný základ končí písmenem *-c*, nemá přídatné jméno zakončení *-ský*, ale *-cký*:

¹ Článek vznikl s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné instituce 68378068. Při práci na publikaci byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie (<http://clb.ucl.cas.cz>).

Pardubice – pardubický, Luhačovice – luhačovický, Vizovice – vizovický a také *Tvrdonice – tvrdonický*. Toto tvoření je dnes zcela pravidelné, ve starších textech se však používaly podoby zkrácené¹ a ty jsou stále živé v místním úzu: *pardubský* – tuto podobu uvádí i Slovník spisovného jazyka českého a označuje ji jako zastaralou a nářeční (použil ji i Karel Čapek); *luhačovský* – toto adjektivum je např. součástí názvu mikroregionu *Luhačovské zálesí*; do názvu svých výrobků (*luhačovská kamenina, luhačovská konvička, luhačovský překapávač*) ho zvolili majitelé dílny specializující se na kavářskou keramiku nebo se s ním lze setkat v názvu *Luhačovský fašanek 2017 (fašanek = masopust)*; *vizovský* – toto příd. jm. má v názvu hudební festival *Vizovské babí léto* nebo cimbálová skupina *Vizovský Juráš; tvrdoňský* – takto starostu pojmenoval redaktor portálu *Právě dnes*. Vedle podoby *tvrdoňský* se vyskytuje i *tvrdonský*, např. na webových stránkách Tvrdoňovic si lze přečíst informaci o *Tvrdonských národopisných slavnostech*.

Pro místní obyvatele jsou zkrácené podoby (které se dnes hodnotí jako nespisovné), srozumitelné, jednoznačné, pro ostatní mohou být zavádějící, protože mohou vést k mylné rekonstrukci výchozího zeměpisného jména: **Luhačov*, **Vizov*, **Tvrdoň/Tvrdon*. U zkrácené formy *karlovský* namísto *karlovický* by mohlo dojít dokonce i k nedorozumění, protože obec Karlov existuje.

Druhý dotaz se netýkal přímo adjektiva, ale pojmenování okolí města (např. *Benešovsko, Opavsko*). Základovým slovem, od něž se tato pojmenování odvozují, jsou přídavná jména. Proto je vždy zapotřebí nejprve vytvořit náležité adjektivum. Redaktor Mladé fronty DNES nás požádal o stanovisko k dopisu, který jim zaslal jeden čtenář a z něhož citujeme: „Žiji v Ústí nad Orlicí a musím říct, že už spoustu let. Celou dobu jsme naši oblastí říkali Ústeckoorlicko. Ústí nad Orlicí, tak Ústeckoorlicko. Před pár lety jsem se dozvěděl, že jsem celé ty desítky let žil v bludu, správně že má být Orlickoústecko. Nelíbilo se mi to, stejně jako řadě mých přátel, ale smířil jsem se s tím, že Orlice má přednost před Ústím, takže Orlickoústecko. Jen bych chtěl poprosit příslušné orgány, aby byla stejná logika uplatňována i u města Ústí nad Labem, které by mělo být hlavním městem kraje Labského a ne Ústeckého.“

Při tvoření přídavných jmen od zeměpisných názvů, které obsahují předložku *nad* a za ní následuje pouze jeden výraz, dochází k tomu, že na první místo přechází jméno po předložce. Správné je tedy: *Ústí nad Labem – labskoústecký, Ústí nad Orlicí – orlickoústecký, Poříčí nad Sázavou – sázavskopoříčský, Vranov nad Dyjí – dyjskovranovský, Libice nad Cidlinou – cidlinskolibický, Libice nad Doubravou – doubravskolibický*. Z toho pak pramení i podoba odvozeného substantiva: *Labskoústecko, Orlickoústecko, ...*

V praxi, jak dokládá Český národní korpus, se podoby *ústeckoorlický* a *Ústeckoorlicko* objevují velmi často, *ústeckoorlický* dokonce mírně převažuje nad *orlickoústecký*. Výskyt není při tom omezen pouze na jeden dva zdroje, nenáležité tvary lze nalézt v *Mladé frontě Dnes, Právu, Blesku, Lidových novinách* atd. Zdá se, že ne všichni redaktoři znají obecné zásady tvoření tohoto typu přídavných jmen.

Od všech předložkových názvů, v nichž po předložce následuje pouze jeden výraz, lze potenciálně vytvořit přídavná jména způsobem uvedeným výše. V úzu se však velmi často užívají přídavná jména odvozená pouze od první části: *poříčský, libický*, a to zejména tehdy, kdy nemůže dojít k záměně, např. v textech, v nichž už byl celý zeměpisný název uveden, nebo v místních novinách. V případě, že by se např. v jednom článku psalo o obou *Libicích, Ústích*, byly by celé podoby přídavných jmen namístě. Pokud se

¹ Ke zkráceným podobám viz např. jh. Pardubský, pardubický. Naše řeč, 18, 1934, s. 270–273.

o obou Ústích v jednom článku nepíše, je léty vžitě, že adjektivum *ústecký* lidé vztahují pouze k Ústí nad Labem. Důvody nejsou rozhodně jazykové. Svou roli tady bezesporu hraje velikost města, jeho známost (v minulosti bylo Ústí nad Labem krajským městem Severočeského kraje, dnes Ústeckého) atd.

Rozhledy

Vzpomínka na Lubomíra Doležela (1922–2017)

Jiří Kraus

jiri.kraus@centrum.cz

Lubomír Doležel patří k neznámějším a ve světě nejuznávanějším literárním teoretikům, kteří svými pracemi navázali na meziválečnou činnost významného kulturního a vědeckého sdružení badatelů nesoucího název Pražský lingvistický kroužek. Přestože převážnou část svého života Doležel strávil v emigraci jako profesor na univerzitě v Torontu, jeho tvorba je těsně spojena s českou literaturou. Svědčí o tom i ocenění řádem *Gratias agit*, který obdržel v roce 2010 po svém návratu z emigrace za šíření dobrého jména České republiky v zahraničí, i nedávno udělený čestný doktorát Olomoucké univerzity.

Jeho téměř pětadevadesátiletá životní dráha je bohatá na četné zvraty. Narodil se 3. října 1922 v severomoravské Lesnici, na počátku války maturoval na gymnáziu v Zábřehu, pak byl jako člen ilegální odbojové skupiny Národní sdružení československých vlastenců zatčen, odvezen do Terezína, Vratislavi a Cvikova a tam se také, těžce nemocný, dočkal osvobození. Po znovuotevření vysokých škol vystudoval na Karlově univerzitě bohemistiku a rusistiku. Patřil ještě ke generaci těch absolventů, kteří nezahajovali svou vědeckou dráhu bezprostředně, ale nejdříve získávali zkušenost v pedagogické praxi. Nastoupil jako středoškolský učitel v Novém Jičíně na Šumpersku, na místo aspiranta v akademickém Ústavu pro jazyk český ho pozval jeho univerzitní učitel Bohuslav Havránek. Disertaci na téma uměleckého stylu Doležel obhájil v roce 1958. Její přepracovaná verze vyšla pod názvem *O stylu moderní české prózy* roku 1960 v nakladatelství Československé akademie věd a okamžitě vyvolala příznivý ohlas. Již v této knižní prvotině autor prokázal schopnost spojit citlivý rozbor zkoumaných textů s kritickým hodnocením domácí i zahraniční literatury o daném tématu. Četnými příklady doložil svůj poznatek, že moderní próza se vyznačuje důsledným prolínáním řeči (pásma) vyprávěče s řečovým i myšlenkovým projevem zobrazovaných postav, jednak rušením ostrých předělů signalizovaných uváděním přímé řeči prostřednictvím dvojteček nebo uvozovek, jednak posuny slovesných časů. Intenzivní je i jeho působení pedagogické, zvláště v postgraduálních učitelských kursech při filozofické a pedagogické fakultě.

Přístup k stylu jako k jevu řízenému pravděpodobnostními a statistickými zákonitostmi přivedl Doležela k zájmu o tehdy nově se rozvíjející obor – matematickou lingvistiku. V roce 1962 zakládá v Ústavu pro jazyk český oddělení matematické lingvistiky a přivádí do něho nové mladé pracovníky. Ti se pod jeho vedením podílejí na překladech důležitých prací z oboru kybernetiky, teorie informace a statistiky, na vydávání bibliografie oboru a na vypracování základních kvantitativních charakteristik psané a mluvené

češtiny. Z jeho iniciativy zahajuje činnost i edice původních prací v sérii Prague Studies in Mathematical Linguistics.

V roce 1965 odchází Doležel jako učitel slovanských jazyků do Spojených států na univerzitu v Ann Arboru. Po návratu do Československa přechází do Ústavu pro českou literaturu, kde mu tehdy nabídl práci jeho učitel, přední literární teoretik profesor Felix Vodička. Krátce nato, po vystupňování politické a ideologické normalizace, však Doležel opět odchází do zahraničí, tentokrát do Kanady na univerzitu v Torontu. Tam získává místo stálého profesora a vědecky se plně soustřeďuje na oblast literární stylistiky. Ve světě mají největší odezvu jeho práce z oboru naratologie – teorie vyprávění příběhů, již rozpracovává metodami filozofie jazyka a modální logiky. Přednáší na mnoha konferencích a univerzitách ve světě, navazuje kontakty s předními osobnostmi v oblasti umělecké literatury, literární teorie, naratologie a sémiotiky (k nim patří např. i takové osobnosti jako Umberto Eco, Jorge Luis Borges). Publikuje převážně v angličtině, ale po ukončení svého exilu po roce 1990 se věnuje překladům a vydáváním svých zásadních prací do češtiny. Roku 2000 vycházejí v nakladatelství Host jeho *Kapitoly z dějin strukturální poetiky (Od Aristotela k Pražské škole)*, r. 1993 *Narativní způsoby v české literatuře*, teoreticky zaměřená *Heterocosmica, Fikce a možné světy* (nakl. Karolinum 2003). Na tuto knihu navazují i *Heterocosmica II, Fikce a historie v období postmoderny* (Karolinum 2008). Obálku *Heterocosmic III*, připravovaných rovněž v Karolinu, Lubomír Doležel ještě prohlédl v nemocnici po sérii infarktů těsně před svým odchodem 28. ledna 2017. O jeho vědeckém a částečně i osobním životě podává svědectví autobiografie *Život s literaturou* (nakl. Academia 2013). K jeho žákům se hlásí i řada významných českých odborníků z oblasti literární vědy i jazykovědy. Jen z redakční rady ČJL k jeho přímým žákům patří Jiří Kraus, Marie Čechová a Bohuslav Hoffmann.

Jasný a přístupný styl Doleželových prací má všechny předpoklady pro to, aby se stal dobrou inspirací pro pochopení a neotřelý výklad širokého repertoáru mnoha děl české i světové literatury. Věřím, že zaujme i čtenáře našeho časopisu.

Lingvistika a literární věda. Cesty a perspektivy

Helena Chýlová, FPE ZČU

chylova@kcj.zcu.cz

Jiří Novotný, FPE ZČU

jirinov@kcj.zcu.cz

Ve dnech 22.–23. září 2016 proběhla mezinárodní konference *Lingvistika a literární věda. Cesty a perspektivy*, organizovaná Katedrou českého jazyka a literatury Fakulty přírodovědně-humanitní Technické univerzity v Liberci a věnovaná prof. PhDr. Oldřichu Uličnému, DrSc., doc. PhDr. Evě Štědroňové, CSc., a doc. PhDr. Haně Šmahelové, CSc., u příležitosti jejich významného životního jubilea.

Na konferenci zaznělo celkem šedesát příspěvků, jednání probíhalo v pěti sekcích. Tématem **jazykovědné části** konference byla *Struktura v jazyce, jazyk v komunikaci*. Není možné prezentovat všechny příspěvky a celou šíři témat, zaměříme se proto pouze na některé z nich.

Konferenci otevřel Svatopluk Pastyřík s příspěvkem o jazyku v komunikaci moravských vinařů. Následovalo vystoupení Ludmily Veselovské věnované problematice lexikálního pádu, syntaktickými funkcemi pádu a projevy deflektivizačních tendencí

v publicistických textech se zabýval Ondřej Bláha. Petr Biskup z univerzity v Lipsku shrnul problematiku pádu a extrakce z koordinovaných konstrukcí, předložkový instrumentál v současné češtině prezentovala Hana Prokšová. Vystoupení Denisy Bodrag z Lipska se týkalo sémantické integrace nově osvojených slov v mentálním lexikonu a funkcemi slovesa *jít* v analytickém predikátu se zabývala Svatava Škodová. Sergej Skorvid z moskevské univerzity referoval o současné podobě češtiny na Kavkaze.

Otázkám *jazykové kultury a její perspektivy* byly věnovány příspěvky Martina Proška a Martina Beneše, problémy deklinace proprií z pohledu jazykové kultury představila Kamila Smejkalová. Značná pozornost byla upřena i na otázky současného lexika a na otázky slovtvorné: Miloslav Vondráček přiblížil využití korpusu v oblasti tvoření slov, korpusová data při sledování imperativního komponentu jako součásti frazému představila Marie Koprivová. Příspěvek Diany Svobodové prezentoval formální a komunikační hlediska v užívání přejímek, Patrik Mitter se zabýval imperfektivy a jejich statusem ve slovtvorných paradigmatech sloves.

V sekci *Varia* nastínila Šárka Zikánová nové možnosti výzkumu v oblasti diskursních vztahů v textu. Elžbieta Kacmarska představila korpusovou studii vyjadřování soucitu v češtině a polštině.

V oblasti *jazyka a komunikace* se Milena Hebal-Jeziarska zabývala česko-polskou interkulturní komunikací, Ludmila Stěpanova připomněla frazémy v současném ruském politickém diskursu a Robert Adam analyzoval mediální texty z hlediska využití delegitimizáčních strategií a nenáležitých kontextualizací při vyjádření nesouhlasu.

Pozornost byla věnována také *mluvené češtině*, především koherenci mluvených textů, spontánnímu dialogu či spojení *nebo* a částicím *chápeš* a *rozumíš*. S příspěvky o těchto tématech vystoupily Petra Poukarová, Kamila Mrázková, Lucie Jílková a Zuzana Komrsková.

Blok věnovaný *dialektologii a onomastice* prezentoval jednak otázky spojené s problematikou nářečního výzkumu v současnosti a otázky propriální slovtvorby a toponymie. Vystoupili v něm Sabina Konečná, Zuzana Hlubinková, Pavel Štěpán a Václav Lábus.

V sekci nazvané *Čeština ve škole, čeština – jazyk cizí* upozornily ve svých příspěvcích na problematiku jazykové stránky matematických úloh Martina Šmejkalová a Alena Sigmondová; Jasňa Pacovská se zabývala didaktickou otázkou cesty od strukturního přístupu k jazyku ke kognitivnímu.

V oblasti *staré a starší češtiny* prezentoval Lukáš Zábranský jazykový obraz paleoslavenismů v církevněslovných překladech Jana Husa, Robert Dittmann analyzoval problematiku dvojího I ve slovesch cizího původu v kralické Šestidílece, Jana Černá představila češtinu nejstarší městske knihy tábořské a Helena Chýlová připomněla snahu o purizující zásahy do řemeslnického sociolektu po vzniku republiky.

Tématem **literárněvědné části** konference byla *Nesamozřejmost literární vědy*. Tuto část konference zahájila Hana Šmahelová. Úvodními slovy – mimochodem vtipnými i odborně provokujícími zároveň – zdůraznila jedna z jubileantek důležitost konference zabývající se nikoli pomíjivými výročími, nýbrž tématy. Upozornila na občasně zpochybňování role literatury, na hledání stále stejných i nových důvodů k jejímu zkoumání, přičemž akcentovala fenomén interdisciplinarity. Podle názoru Hany Šmahelové chtějí literární vědci sdílet pohledy a názory „těch druhých“; pozitivní nesamozřejmost se podle ní „odkrývá“ ve čtyřech oblastech literárně-historické práce: zaprvé hovořila o umění, o specifické dovednosti reprezentované poctivostí, sebekázní a pokorou; dále představila literární vědu jako dobrodružství – se všemi strastmi i slastmi; zamýšlela se nad potřebou

ptát se po jejím smyslu – a při té příležitosti prožívat i tápat... hledat způsob existence; nakonec zdůraznila emoční přesahy literární vědy – až po přátelství mezi vědci. A těmito přátelstvími byla mimochodem provoněna atmosféra celého setkání.

Jiří Brabec ve svém příspěvku zhodnotil poslední dvě století české literární vědy se zdůrazněním její polemičnosti, Josef Vojvodík pak ve svém vystoupení dokumentoval své okouzlení literární vědou v rozličných interdisciplinárních vazbách (filozofie, teologie, politologie etc.); po odkazu na publikace Hany Šmahelové především zaujal tezi o „kolektivní duši“ počátku obrození. Vystoupení Libuše Heczkové takřka vyzývalo k cestě po stopách protagonistů starých českých literárních příběhů; autorka poutavě informovala o intervenci současnosti do historie, když popsala putování výzkumného kolektivu do míst souvisejících s Máchovou cestou do Benátek. Jiří Novotný uvažoval nad „nesamozřejmostí interpretace“ vybraných textů české středověké literatury.

Příspěvek Martina Tichého se zabýval rolí Arne Nováka v době odchodu slavných lumírovských osobností na počátku 20. století. Autor zdůraznil historickou perspektivu jako určitý „odstup od současnosti“ a zmínil Novákovu reflexi tradic. Jan Bílek pak stručně poinformoval o problematice (ne)vydávání Mathesiova slovníku – jmenoval dějiny nakladatelství Melantrich i ztrátu dvaceti krabic nenahraditelných kartotéčních lístků. Zdeněk Šanda příspěvkem Nesamozřejmost faktu připomněl Topolův román Sestra a Marek Janosik-Bielski vystoupil s obsáhlým referátem zabývajícím se oborovostí historických kancionálů, jejich dedikačními specifiky – kryptogramy; zdůraznil historickou roli jednoty bratrské i její denunciaci v barokní době (Šteyer, Rozenplut). O poezii Pavla Kolmačky následně zauvažoval Jiří Chocholoušek; hovořil o klasické poetice pojednáváné současnými kritikami (Putna), o přechodných typech a útvarech i o autorově rezignaci na pravidelné metrické texty. V samém závěru vystoupil Petr Šrámek s příspěvkem zaměřeným na očekávané vydání díla Josefa Kainara v letech 2017–2025.

Konference probíhala v tvůrčí atmosféře, témata byla probírána tradičně i inovativně, z různých hledisek a metodických přístupů. Konferenční jednání přineslo řadu nových podnětů pro další lingvistickou i literárněvědnou badatelskou činnost.

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka již potřetí

Klára Eliášková, PedF UK

keliaskova@seznam.cz

Ve dnech 2.–3. května 2017 se již potřetí v řadě konala mezinárodní vědecká konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* pořádaná katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Badatelské zaměření pořadatelské katedry, která se tradičně a dlouhodobě podílí na zajímavých lingvodidaktických projektech s přesahem do vyučovací praxe, přilákalo k aktivní účasti celkem 25 referujících z České republiky, Slovenska a Polska. Vedle renomovaných osobností oboru se konference zúčastnili vědečtí pracovníci, doktorandi, ale i současní studenti českého jazyka, a tak dvoudenní jednání nabídlo dostatečně širokou platformu pro podnětnou odbornou diskusi nad jednotlivými příspěvky. Dílčí referáty refletovaly zejména problematiku výuky mateřského jazyka na základních a středních školách.

Celý program konference zahájilo vystoupení *Marie Čechové*, která v letošním roce oslavila významné životní jubileum. Organizátoři konference při této příležitosti Marii Čechové pogratulovali a tematicky připomněli její odborný přínos pro didaktiku českého jazyka. Jednou z tradičně diskutovaných oblastí je bezpochyby hodnocení a klasifikace výkonu žáka, kterému se Marie Čechová věnovala ve svém, jak jej sama uvedla, subjektivně laděném příspěvku. V úvodu nejprve reagovala na současný fenomén zkoušení žáků prostřednictvím testování, aby se pak kritickým zhodnocením výhod a nevýhod ústního zkoušení zamyslela nad celkovou úlohou klasifikace a hodnocení se zřetelem k motivačnímu a výchovnému hledisku jazykového vyučování.

V průběhu prvního jednacího dne zazněly ještě další čtyři příspěvky. Dva z nich se týkaly primárního vzdělávání. *Jana Kesselová* (FF PU, Prešov) ve svém referátu vyšla z výsledků dlouhodobého výzkumu řeči dětí v raném, předškolním a mladším školním věku a na jejich základě označila kritická místa v nově vymezeném obsahu syntaktického učiva pro elementární stupeň vzdělávání. Rovněž *L'udmila Liptáková* (PedF PU, Prešov) reflektovala aktuální stav jazykové výuky na Slovensku. Analyzovala teorii slovtvorné motivace a její aktualizaci ve vztahu k realizaci lexikálního učiva slovenštiny na 1. stupni ZŠ; v souvislosti s tím vymezila didaktické zásady respektující psychodidaktický a kognitivní přístup ve výuce. Kognitivní didaktikou se zabývala také *Zuzana Kováčová* (FF UKF, Nitra). V závěrečném vystoupení prvního dne se *Marek Pieniżek* z Pedagogické univerzity v Krakově zaměřil na jazykovou politiku a poukázal na vzájemnou propojenost politických transformací a souvisejících změn v kurikulárních obsazích mateřského jazyka.

Druhý jednací den zahájil *Pawel Sporek* z Pedagogické univerzity v Krakově a představil přítomným didaktickou koncepci výuky polského jazyka i obsah tamních učebních osnov pro základní školy. Následně *Martin Klimovič* (PedF PU, Prešov) prezentoval dílčí výsledky výzkumu procesu tvorby textu u žáků 4. ročníku ZŠ. Na otázku *Kedy prichádzajú dobré nápady?*, kterou celý příspěvek nazval, odpověděl zjištěním, že nejdůležitější nápady pro zpracování výsledného písemného textu vymýšlejí žáci ve fázi translace myšlenek do narativního textu.

Pozornost byla věnována rovněž oblasti porozumění učebnímu textu. K tématu přispěla nejenom *Eva Gogová* (PedF UK, Prešov), ale i *Hana Burešová* (PedF UHK), která se ve svém vystoupení primárně zabývala úrovní pokročilého čtení na 2. stupni ZŠ, ale upozornila také na časté obtíže žáků s porozuměním odbornému textu (podložené výsledky PISA), zejména při přechodu z prvního na druhý stupeň vzdělávání.

Signifikantním problémem současného jazykového vyučování stále zůstává výuka žáků s odlišným vyučovacím jazykem. Například *Zuzana Hájičková* (FF UK) prezentovala výsledky experimentální sondy sledující využití metody tvůrčího psaní v písemném projevu žáků-cizinců na 2. stupni ZŠ v komparaci s českými žáky, ale i *Linda Doleží* (CJV MU, Brno) nebo *Marka Biresová* (FF UKF, Nitra) obohatily program jednání v samostatné sekci podnětnými referáty. O vyjmenovaná slova ve výuce těchto žáků se ve výzkumném šetření zajímaly *Květoslava Klímová* a *Hana Svobodová* (obě PedF, MU Brno). Na základě komparace učebnic českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ označily za zásadní problém sémantickou aktuálnost vyjmenovaných slov. Realizovaný výzkum totiž poodhalil skutečnost, že nejenom žáci-cizinci, ale i žáci s češtinou jako mateřským jazykem ne zcela dobře rozumí méně frekventovaným vyjmenovaným slovům.

Dva příspěvky se úžeji vztahovaly ke slovním druhům. *Jana Šindlerová* (MFF UK) s *Barborou Štěpánkovou* (ÚJČ AV ČR) nahlédly na výuku slovních druhů prostřednictvím metod konstruktivistické didaktiky, *Eliška Doležalová* (PedF UK) zmapovala

frekvenci výskytu spojek a spojovacích výrazů v písemných vypravováních žáků 6.–9. ročníků a sledovala schopnost žáků adekvátně aplikovat spojky v syntaktických konstrukcích. Problematiku výuky syntaxe pak následně doplnily *Lucie Baloušová* a *Petra Dovhunová* (obě PedF UK). Konkrétní výukovou situaci obsahově zaměřenou na větné členy a jejich transformaci na větu vedlejší analyzovaly prostřednictvím metodiky 3A (Janík et al., 2013). Pomocí zjištěných výsledků definovaly kritická místa vyučovací hodiny – např. mechanické používání otázkové metody při určování druhů vedlejších vět a větných členů – a navrhly vhodné alterace využívajících postupů zážitkové pedagogiky.

Někteří referující připomněli didaktická témata stojící ve výuce spíše na okraji pozornosti a kriticky se dotkli odborné připravenosti praktikujících učitelů. *Jana Vlčková* a *Stanislav Štěpáník* (oba PedF UK) na základě výzkumu dovedností a znalostí zvukové stránky jazyka učitelů potvrdili, že realizace učiva fonetiky v jazykovém vyučování není dostatečná, a analyzovali možné příčiny. Podobně i mezigenerační komparační výzkum orientovaný na znalost biblické frazeologie, o jehož výsledcích informovala *Jaromíra Šindelářová* (PedF UJEP), poukázal na kolísavou úroveň frazeologické kompetence učitelů v českém primárním školství.

V závěru druhého jednacího vystoupila *Eva Hájková* (PedF UK) s údaji o současném stavu domácího vzdělávání v České republice. Kontroverzní momenty vymezila nejenom v oblasti zkoušení, kdy žáka hodnotí učitel, tedy zpravidla rodič, a kdy neexistuje centrálně nastavený standard, ale rovněž v kvalifikační připravenosti domácího učitele. Do jaké míry může bez znalostí lingvistických a psychodidaktických termínů a postupů vyučovat mateřský jazyk? K akademickým pracovníkům pedagogických kateder cílila *Eva Hájková* zásadní dotaz – má oborová didaktika českého jazyka průběh domácího vzdělávání odborně a kvalitativně ovlivňovat?

Celý program konference uzavřela *Naděžda Kvítková* vzpomínkou na didaktičku *Vlastu Podhornou*, od jejíhož narození uplynulo v tomto roce právě sto let. *Naděžda Kvítková* zavzpomínala mimo jiné na zásluhy *Podhorné* při prosazování speciálních vyučovacích strojů KE3. Tato připomínka počátku využívání techniky pro potřeby didaktiky českého jazyka vyvolala živou diskusi mezi přítomnými. *Marie Čechová* doplnila *Naděždu Kvítkovou*, která mimochodem jeden z těchto strojů vlastnila, a s humornou nadsázkou vysvětlovala přítomným mladším kolegům a kolegyním vzhled a systém fungování těchto „krabiček“. *Eva Hájková* zakončila exkurz do „počítačových začátků“ popisem malého skříňového počítače JPR12. Právě takové přátelské momenty vtiskly konferenci velmi osobitý ráz a naznačují, v jaké atmosféře celé dvoudenní vysoce profesionální jednání probíhalo.

Konference umožnila otevřít a prodiskutovat řadu důležitých a aktuálních teoretických i praktických témat, jež mohou směřovat k dalšímu vědeckému bádání, které je nezbytným podkladem pro rozvoj didaktiky jako vědního oboru. Závěrem snad lze bez nadsázky říci, že didaktická setkání vytvářejí inspirativní tradici, která si zaslouží naši pozornost.

Z literárního muzea

Vladimír Novotný

vlno@seznam.cz

Jan Vrba

Nejpovšechněji konstatovat o Janu Vrbovi, že patří k „beletristům západočeského kraje“, mezi něž ho zařadili kupříkladu knihovníci ze západních Čech, je pouze částečně pravdivé. Jan Vrba (1889–1961), rodák z chodského Klenčí, sice v tomto kraji vyrostl a poté v něm strávil více než čtyřicet let svého života, rozhodně však nepatří ani k tzv. regionálním spisovatelům, ani pouze ke kulturním reprezentantům regionu. Dnes je téměř zapomenut, s výjimkou starší generace češtinářů ho mladší pokolení vůbec nezná, a není divu: autorovo obsáhlé literární dílo (s výjimkou pozdních povídek pro mládež) nepřekročilo rok 1948 a v průběhu dalších sedmi desítek let je připomínají pouze sporadické výbory či výjimečné reedice umělcových prací: zřejmě naposledy v roce 1994. Přítom jde o jednoho z neplodnějších a zvláště ve své době i jednoho z nejčtenějších českých literátů, jenž si zaslouží důstojné místo v literárním muzeu.

Mnohdy se právem podotýká, že Vrba byl bratrancem jiné výrazné osobnosti Chodska, totiž spisovatele Jindřicha Šimona Baara, jakož i vzdáleným příbuzným impresionistické prozaičky Růženy Svobodové, o níž jsme již v této rubrice psali. Pokládáme za zajímavější, že Vrba asi jako jediný český spisovatel byl profesí lesník a učitel odborné přírodovědy: toto jeho zaměření po dlouhá desetiletí tvořilo podloží zejména autorových „lesáckých románů“ a přírodních próz. Těž díky tomu bývá pokládán za klasika české přírodní beletrie (jindy: beletrie o přírodě). Doplňme, že v tomto tematickém a žánrovém zacílení značně ojedinelého, byť můžeme odkázat též na dílo Vrbova pokračovatele Jaromíra Tomečka. Gymnázium ale Jan Vrba nedokončil, zvolil lesnickou praxi a poté studium na lesnických a zemědělských školách (mj. i ve Vidni). Posléze se stal vyučujícím lesním asistentem. Působil v Jemnici, v Berouně, po roce 1919 zakotvil v rodném kraji a žil až do svého skonu v Domažlicích. To už ale z lesnictví přesedlal na roli spisovatele z povolání.

Ani pamětníci by už asi nevylovili z paměti, že tento pilný romanopisec a povídkář začínal v předvečer první světové války jako básník, jako březinovský epigon a představitel pozdní vlny české symbolistické poezie; k ní se sice příležitostně vrátil rovněž později, leč převážně jen z účelových důvodů (například složil básnický text Bitva u Domažlic, určený pro mužský sbor). Vrbovou doménou se víceméně už od jeho počátků staly romány (také románové cykly), jež se dají přibližně rozčlenit do tří tematických okruhů. Ten první můžeme charakterizovat jako vesnické prózy, případně též „selské romány“, jak je označuje Lexikon české literatury, které představují v našem písemnictví určité pokračování naturalistické poetiky z přelomu 19. a 20. století. Mají poněkud nevyrovnanou hodnotu a v souladu s akademickým Lexikonem u nich lze vyzdvihnout, že autor zdůrazňoval „zhoubnost negativních jevů zakořeněných v selských rodech, fanatickou službu půdě a statku, vypočítavost přerůstající až v chamtivost a sudičství“.

Společným jmenovatelem mnoha těchto knih (uvedme alespoň trilogii Dolina, Boží mlýna a Jan Martin Šanda, poslušný sluha Páně a věrný kněz lidu českého, 1917 až 1920, případně i generační knihy o venkovské mládeži, kupříkladu pozdní román Vzpoura na vsi, 1936) je Březinou inspirovaný etický požadavek spravedlnosti v duchovním a sociálním životě. Kdo by se však odchýlil od konvenční literární historie, našel by evidentní příbuznost a spojitost těchto Vrbových próz s poetikou a estetikou zvláště meziválečného

českého literárního ruralismu. Nikoli náhodou spisovatel přispěl (spolu s J. Čarkem, J. Čepem, J. Knapem nebo A. C. Norem) i do meziválečného programového ruralistického sborníku *Básníci selství* (1932).

Druhé velké autorovo téma je Chodsko, chodský venkov, chodské starší i novější dějiny, též však Chodsko předválečné a poválečné (tj. po roce 1945). O svébytnosti svého rodného regionu vypráví prozaik v řadě knih napsaných na rozhraní venkovské a psychologické prózy (mj. Beranuc dvůr, 1924, třídlítný Soumrak Hadlasuc rodu, 1929), vytvořil ale také třídlítný cyklus *Chodských rebelií*, zpracovávajících historická údobí chodských končin a až přetížených začleňováním hojných etnografických a krajinných informací (1923 až 1926). Záměrně dokumentární charakter mají jeho aktuálně laděné reportážní a vzpomínkové publikace z roku 1947 (Chodský černý týden, Chodský bílý týden), jimiž se jeho dílo v podstatě uzavírá. Domažlicím spisovatel věnoval raný románový triptych *Zubřany* (1922), ale městu se nezavděčil: dnes je tam Gymnázium J. Š. Baara, nikoli Jana Vrby. V této souvislosti stojí za zmínku, že Vrba psal na základě vlastní zkušenosti rovněž o školách z časů Rakouska-Uherska a v těchto autobiografických prózách byl ke školským poměrům až neúměrně kritický (Mládí, 1927, či dvoudílné Bludiště, 1937). Podle názoru literární historičky Sylvvy Bartůškové dává autor v těchto knihách až příliš najevo své bolestinství a zjevná je jeho samolibost.

Nejsvébytnějšími díly z Vrbova literárního odkazu jsou však „romány ze života přírody“ (včetně povídek a črt), které představují unikátní jev ve světové literatuře 20. století. Jak praví Lexikon české literatury, autor v nich „oslavuje s pohanskou smyslností plodivé síly země a zachycuje nejrůznější výjevy z živočišné nebo rostlinné říše“. Nikoli náhodou je takto zacílena již první Vrbova próza, bibliofilsky vydaný *Les* (1915), na niž tematicky i stylisticky navazuje povídková *Kniha z přírody* (1920) a vzápětí též *Bažantnice a jiné obrázky z přírody* (1922). Naprostou tematickou výjimečnost mají i další sugestivní autorovy práce s touto problematikou, v nichž život stromu a lesa je podáván i jako určitá paralela lidského osudu (Borovice, 1925, Mniška, 1929). Pozdější čtyřdílná povídková přírodní kronika *Myslivcův rok* (1942), zahrnující čtyři roční období, klade ve výstavbě textu větší důraz na odborné pojednání na úkor beletristického líčení.

Svého času byly všeobecně známé a hojně čtené rovněž autorovy nenásilně antropomorfované prózy o zvířatech (mj. Srnčí milování, 1929). Poeticky citlivě a zároveň v poloze žánrové črty zachycené proměny ročních období jsou osou jedné z nejlepších knih Jana Vrby, jeho lyrizovaného povídkového pásma *Dražinová hora* (1923) s podtitulem Cyklus obrázků z přírody.

K těmto knihám se češtináři pravděpodobně dostanou jen stěží, měli by si však v pomyslném literárním muzeu mnoha Vrbových literárních výtvorů alespoň povšimnout. Za připomenutí stojí i jedna kuriozita s autorem spojená: sepsal rozsáhlé nekrology, ve skutečnosti vzpomínkové a kritické studie o spisovatelích Janu Herbenovi (1937) a Antonínu Klášterském (1941); oba texty vzápětí vydal knižně jako samostatné tisky. S oběma tvůrci by se ostatně v literární muzeu mohl setkat.

Ukázku z díla Jana Vrby najdete na: www.ceskyjazykaliteratura.cz

Marie Čechová a její Život s češtinou

Ludmila Zimová, PF UJEP

Ludmila.Zimova@ujep.cz

V roce významného životního jubilea M. Čechové, přední české bohemistky (*1937) vyšla v nakladatelství Academia její nejnovější kniha s názvem *Život s češtinou*, s podtitulem *Nomen omen Češka – češtinářka – Čechová*. Svou koncepcí a zpracováním navazuje tato kniha na autorčin předchozí titul vydaný v tomtéž nakladatelství před pěti lety.

Kniha *Život s češtinou* je rozčleněna do tří částí a obsahuje 38 studií. Jejich východiskem se převážně staly odborné články, referáty a příspěvky, jež M. Čechová přednesla na českých i zahraničních lingvistických a lingvodidaktických konferencích, publikované v lingvistických časopisech a konferenčních sbornících v letech 2011–2015, tedy po dokončení své *Řeči o řeči*. Příslušné téma je vždy rozpracováno, doplněno o další poznatky a obohaceno aktuálními autorčinými úvahami. Za každou studii je uveden bibliografický údaj primárního textu a seznam novější, k tématu vážící se odborné literatury. Součástí publikace je anglické resumé, jmenný rejstřík a výběrový věcný rejstřík.

První dvě části knihy, nazvané *Úvahy o řeči* a *Úvahy nad češtinou ve škole*, odpovídají autorčinu celoživotnímu odbornému a lingvodidaktickému zaměření a obsahují 19, resp. 13 studií. Třetí část, s titulem *Paměť pro budoucnost*, přináší šest studií, jež odrážejí autorčin citový i citlivý vztah k její milované stylistice češtiny a lingvodidaktice.

Úvahy o řeči jsou rozvrženy do čtyř kapitol. V té tematicky nejružnorodější (*O řeči a stylu*) převažují studie řekneme „uživatelské“, v nichž autorka ukazuje na příkladech ze současné komunikace, jakými proměnami prošly vybrané jazykové jevy a jak se v nich odráží vztah rodilých mluvčích k češtině a komunikaci, a které nabízejí učitelům mnoho zajímavých motivačních podnětů, a to nejen pro výuku češtiny (*Co jazyk nabízí a uživatelé nedoceňují*; *Posuny v řeči profesionálních mluvčích veřejnoprávních médií*; *Řád a chaos v myslích uživatelů češtiny*; *Slovesné vazby a předložkové konstrukce v pohybu*; *Ještě k procesu přijímání textu*; *Stabilita, nebo dynamika vlastních osobních jmen v sociolektech?* a *Paralingvální grafické prostředky* o užívání interpunkčních znamének i v jiné funkci než syntaktické.

Druhá kapitola (*Úvahy nad kodifikací*) přináší tři tematicky nejužěji spojené studie: *Kodifikace z hlediska pragmatického*; *Kodifikace češtiny i z pohledu cizinců* a *Úvaha nad kodifikační Akademičskou příručkou českého jazyka*. Vztah češtinářů ke kodifikaci je velmi specifický. Žádné jiné profesi neleží kodifikace na srdci tolik jako právě jim. Znalost kodifikace je pro ně nezbytností, včetně diferencovaných variant. Teoretické diskuse o kodifikačních postupech jsou sice pro lingvisty potřebné a zajímavé, ale učitelé-češtináři potřebují jednoznačnou odpověď.

Ve „frazeologické“ kapitole najdeme čtyři studie. Každá z nich by podle nás mohla pomoci učiteli ve výuce české frazeologie (*Život frazémů*; *Posuny a omyly v užívání a chápání frazeologie*; *Propria ve frazeologii a Stylový charakter frazému*). Nepochybujeme o tom, že mnozí učitelé by mohli příkladovou část studií doplnit o vlastní poznatky o „žákovské a „studentské frazeologii“.

Autorčino rozčlenění knihy do oddílů *Úvahy o řeči* a *Úvahy nad češtinou ve škole* se nám tak jeví trochu zavádějící, pokud si neuvědomíme, že češtinou v druhém oddíle

se míní předmět český jazyk a literatura, se zaměřením na vyučování první složky tohoto předmětu.

Do kapitoly s názvem *Ideál a smysl výuky češtiny* zařadila autorka studie, které odrážejí jak její dlouholeté pedagogické zkušenosti, tak trvalý teoretický zájem o vyučování češtině. Některé z nich provokují už svým názvem, podtitulem či otázkou v názvu, a tak připomínají nekončící diskuse o nesmrtelných, opakovaně probíraných, někdy i polozapomenutých pedagogických a lingvodidaktických problémech: *Nenaplnitelný ideál češtináře? Učitelé nejvýbornější z lidí být musejí* (J. A. Komenský); *Ztracená středoškolská léta? Rozetmeme gordický uzel? Zrušíme nejen větné rozbory?*; *Dynamika v obsahu a formách vyučování mateřskému jazyku na středních školách*; *Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině*.

V kapitole s názvem *Vzdělávání učitele a žáka* najdeme devět studií, v nichž autorka-univerzitní profesorka klade důraz na vzdělávání češtinářů, jejich profesní přípravu a také na kontinuitu vzdělávání v mateřském jazyce nejen jich, ale také jejich žáků. Pod názvem *Historická nadčasovost výukových problémů. Z výzkumu chápání mluvnických kategorií substantiv učitelů a žáků* zařadila M. Čechová na žádost některých čtenářů *Řeči o řeči* kapitolu ze své knihy *Mluvnické kapitoly podstatných jmen ve vyučování českému jazyku* (Praha, 1976). V poslední studii *Odborný styl v odborných školách* se věnuje výuce češtiny s ohledem na potřebu žáků středních škol osvojit si tvorbu i recepce komunikátů odborného stylu.

Pod názvem *Čeština i pro cizince* jsou uvedeny studie, které svým odborným základem sice souvisejí s některými texty z předchozích kapitol, nyní je však akcentováno hledisko jinojazyčného uživatele češtiny. Ten poznává češtinu jinak a učí se jí užívat v komunikaci nejen s rodilými, ale i s nerodilými mluvčími, např. *Věcné styly ve vzdělání bohemistů cizinců; Místo frazeologických obrátů v osvojování češtiny cizinci*.

V poslední části knihy se autorka jakožto pamětnice a zároveň aktivní současnice dívá na mnohé pro bohemistickou lingvodidaktiku významné události a osobnosti, např. ve studii *O češtině trochu jinak* se dozvíme o historii a současnosti populární Olympiády v českém jazyce, k jejímž zakladatelům spolu s K. Olivou st. a V. Kraflovou patří. Druhou srdeční záležitostí je časopis *Český jazyk a literatura*. K němu se váže studie *Vývoj lingvodidaktiky z pohledu časopisu Český jazyk a literatura s podtitulem Dožije se ČJL sedmdesátin?*, odrážející nelehkou situaci tohoto periodika v roce 1990 i v současném ekonomickém prostředí. Sem byly přiřazeny i studie o lingvodidaktickém přínosu plzeňského lingvisty a dlouholetého člena redakční rady ČJL Jaromíra Spala (1913–1990): *Jaromír Spal a časopis Český jazyk a literatura a medailon významného českého lingvisty Poslední ze tří králů bohemistiky 20. století, František Daneš*.

Vhodně zvoleným výkladově-úvahovým stylem myslela autorka *Života s češtinou* na své potencionální čtenáře. Těmi by podle našeho názoru měli být především učitelé a studenti češtiny, profesionální uživatelé češtiny a všichni ti, kteří se o češtinu a komunikaci v ní zajímají. Inspirativní podněty k zamyšlení, možná i k vášnivě diskusi a také k další tvůrčí práci zde nepochybně najdou i bohemisté-vědci z Česka i ze zahraničí.

Výbor studií Rudolfa Šrámka

Pavel Štěpán, ÚJČ AV ČR

stepan@ujc.cas.cz

Rudolf Šrámek: *Labyrintem vlastních jmen a nářečí. Studie osobností brněnské lingvistiky VI.* Brno: Host, 2016, 216 s.

Brněnské nakladatelství Host vydalo již 6. svazek edice nazvané *Studie osobností brněnské lingvistiky*. Po publikacích věnovaných dílu D. Šlosara, Z. Rusínové, R. Večerky, M. Grepla a A. Lamprechta vyšel výbor studií předního českého onomastika a dialektologa Rudolfa Šrámka. Nashromážděné texty byly roztroušeny v mnohdy obtížně dostupných sbornících a časopisech, a proto je vydání výboru, který podává ucelený obraz badatelského zaměření R. Šrámka, velmi cenné a důležité. Publikace je zásadní pro všechny zájemce o dialektologii a onomastiku, inspiraci v ní jistě mohou nalézt i učitelé češtiny.

V souladu se zaměřením R. Šrámka je publikace rozčleněna do tří tematických oddílů, věnovaných dialektologii, obecné onomastice a toponomastice.

Dialektologický oddíl otvírá stať, v níž se R. Šrámek na materiálu ze svého rodného Hlučínska zabývá vlivem němčiny na lašské nářečí. Jak je pro Šrámkovo odborné zaměření příznačné, hned druhá studie je tematicky na pomezí mezi dialektologií a onomastikou. Autor se v ní zabývá tvořením obyvatelských jmen v moravskoslezských nářečích. Zatímco v české lingvistice (na rozdíl např. od přístupu ruského) bývají obyvatelská jména (např. *Pražan, Moravan* apod.) tradičně považována za vlastní jména, R. Šrámek je v této stati mezi ně nezahrnuje, a to především proto, že na rozdíl od typických vlastních jmen identifikují celou skupinu jednotlivců (*Brňan* je jakýkoli obyvatel Brna). V další studii se autor na základě autentického nářečního materiálu zabývá poválečným vývojem lašských dialektů na konci 70. let 20. století. K obdobnému tématu se pak vrací zhruba po pětadvaceti letech v polovině 90. let v příspěvku nazvaném *Vývojová proměna tradičního nářečí*. Hranice dialektologie přesahuje studie *Ke stratifikaci jazykových útvarů v současné češtině*, která reprezentuje další oblast zájmu R. Šrámka, a to problematiku jazykové kultury.

Oddíl věnovaný obecné onomastice otvírá příspěvek nazvaný *Slovanská onomastika a Slovanský onomastický atlas*. Na konci 70. let R. Šrámek konstatuje, že příprava Slovanského onomastického atlasu je dosud ve fázi přípravných diskusí; musíme bohužel doplnit, že projekt nebyl dokončen dodnes. V další studii se autor zabývá teoretickými a metodologickými principy onomastických slovníků. Na tuto stať z roku 1978 navázal R. Šrámek svou kapitolou o onomastické lexikografii v kolektivní monografii *Manuál lexikografie* z roku 1995. Následující příspěvek je věnován teorii literární onomastiky. V roce 1985 R. Šrámek konstatuje, že obecná teorie literární onomastiky se teprve rodí. V dalším textu se autor zabývá rovinami propriálního pojmenování; považuje za důležité, aby onomastika překračovala svou materiálovou orientaci a věnovala pozornost obecným jevům a kategoriím. V předposlední stati tohoto oddílu se R. Šrámek zamýšlí nad hranicí mezi onomastikou a etymologií. Zásadní je podle autora skutečnost, že onomastiku nelze chápat pouze jako etymologické vysvětlování jmen. Oddíl věnovaný obecné onomastice uzavírá studie zaměřená na tři klíčová, navzájem spolu úzce propojená témata, a to etymon, propriálně pojmenovací motiv a význam vlastních jmen.

Toponomastický oddíl výboru otevírají dvě klíčové Šrámkovy studie, ve kterých autor představil principy své modelové teorie. Obě tyto studie, pocházející ze 70. let, se staly

základem modelového přístupu k vlastním jménům, zvláště pak jménům zeměpisným, který je v české (a nejen české) onomastice dodnes jedním z nejčastěji užívaných metodologických nástrojů k interpretaci a analýze propriálního materiálu. Další stať se na moravskoslezském materiálu zabývá problematikou studia přezdívek obcí. Jak autor upozorňuje, jde o jev na pomezí dialektologie, onomastiky a folkloristiky. Následující studie se věnuje problematice objektů pojmenovaných pomístními jmény. Toponomastický oddíl a zároveň i celý výbor uzavírá stať zaměřená na problematiku transonymizace v propriální nominaci. Jde o přenos propria z jedné kategorie do kategorie jiné, např. *město Dubrovník > loď Dubrovník*.

Vydaná publikace významným způsobem doplňuje dosavadní hlavní teoreticky zaměřené knižní publikace R. Šrámka, zakladatele české obecné onomastiky. Editorům J. Dvořákovi a P. Malčíkovi patří za vydání tohoto cenného výboru poděkování.

Edice Slezských písní Petra Bezruče

Michal Kosák, Jiří Flaišman, ÚČL AV ČR

kosak@ucl.cas.cz; flaisman@ucl.cas.cz

Jak napsal na začátku tohoto roku Petr Hruška, „letos bude Bezruče plno“. V září totiž uplynulo 150 let od narození Vladimíra Vaška (1867–1958), básníka, který pod jménem Petr Bezruč publikoval od ledna 1899 v Herbenově Času básně, z nichž později vznikla jeho jediná sbírka – *Slezské písně*. Hruška po kritické přehlídce perzistentních bezručovských témat z oblasti básnickovy biografie či „záhad“ autorství končí vždy aktuální výzvou, „abychom *Slezské písně*, když bude to výročí, alespoň jednou letos otevřeli.“

Cílem následujícího textu není ovšem jen to, aby čtenáři *Slezské písně*, jak píše P. Hruška, četli – to jim samozřejmě doporučujeme, ale také, aby se – a je to možná triviální – zdůraznilo, že není zcela bez důležitosti, jakým vydáním sbírky bude čtenář zvláště v případě *Slezských písní* disponovat. Nejprve tedy krátce rekapitulujeme dosavadní vydavatelskou historii, v další části pak představíme novou kritickou edici sbírky, kterou – což je poněkud žinantní – uspořádali autoři těchto řádek. Pokud se jedná o proměny textu za života autora, *Slezské písně* prošly, jak známo, složitým vývojem. Jejich rozsah od prvního knižního vydání, které vyšlo ještě pod titulem *Slezské číslo* (1903), vzrostl zhruba ze tří desítek básní na konečných bezmála devadesát čísel v posledním, třicátém čtvrtém vydání (1958), na němž se autor ještě podílel. Proměňovalo se též uspořádání sbírky, básně měnily svá místa v knize, vedle nárůstu docházelo též k eliminaci některých čísel. A stejně tak se měnil i text jednotlivých básní. Básník je upravoval z různých příčin (někdy z obav před cenzurou a kárnými postihy, podle svého aktuálního názoru na jazykovou správnost, jindy zas vyrovnával znění s jinými svými texty a nakonec prováděl přirozeně také esteticky motivované úpravy), do znění Bezručových básní však zasáhli vědomě též redaktori a přitom se do nich dostalo i množství bezděčných chyb.

Ani po autorově smrti nebylo možné dospět k jednoduchému řešení a nabídnout čtenářům vydání, které by plně reprezentovalo sbírku s takto složitým vývojem a ustavilo text řekněme v ideální podobě. Diskuse o tzv. kanonickém textu sbírky začaly ještě v poslední dekádě básnickova života a kulminovaly v letech 1960–1967. V těchto letech bylo předloženo několik návrhů, jak by sbírka měla nejlépe dále vycházet. Z některých dobrých

důvodů byl pak vybrán plán Miroslava Červenky a Břetislava Štorka vyjít z podoby *Slezských písní* z prosince roku 1928. Podle tohoto návrhu vyšly pak *Slezské písně* v roce 1967 v pražském Odeonu. Konkurenční návrhy, které prosazoval Oldřich Králík spolu s Viktorem Fickem a s dalšími kolegy, nebyly sice nakonec přijaty, avšak již dříve bylo realizováno několik edic, které prezentovaly jinou podobu *Slezských písní*, a v jubilejním roce 1967 pak tyto bezručologové představili vědeckou edici sbírky vycházející vesměs z rukopisných verzí básní v uspořádání podle data jejich odeslání do redakce *Času* či prvního zveřejnění. Od vydání v Odeonu byly *Slezské písně* vlastně pouze přetiskovány, nedocházelo k novému prověřování textu; další edice bohužel spíše jen rozmnožovaly počet chyb.

Na tuto situaci reagovalo vydání *Slezských písní* v rámci Kritické hybridní edice (2015, s vročením 2014), již vydává Ústav pro českou literaturu AV ČR ve spolupráci s nakladatelstvím Akropolis. Tituly této řady sestávají z knižní čtenářské a z elektronické vědecké edice (na tuto dualitu odkazuje termín „hybridní“ v názvu knižnice). Obě se snaží navazovat na dosavadní vydavatelskou práci – elektronická edice v mnohém pokračuje v úsilí O. Králíka a V. Ficka o poznání celé textové historie, knižní postupuje ve směru M. Červenky a B. Štorka. Přes všechny těžkosti a rizika spěje ke stabilní podobě Bezručovy sbírky a ustavuje její text. Představme si stručně, co obsahuje elektronická edice, která je vlastně základem, z něhož pak vychází čtenářské knižní vydání sbírky.

V elektronické edici, pro niž byl zvolen nosič DVD, čtenáři naleznou nejprve tzv. časovou osu. Tu tvoří názorný chronologický sled základních biografických údajů doplněný zajímavým dokumentárním materiálem (například poznámky Jana Herbena k složení *Slezského čísla*, které uspořádal jako redaktor sbírky, nebo tzv. Kubisův zápisník, jenž sehrál významnou roli v historii šíření Bezručových básní). Je zde též soupis všech vydání sbírky včetně náhledů jejich grafické podoby. Součástí této osy je taktéž výčet dalších důležitých momentů složité textové historie – zájemce tak získá jednoduše přehled o celé této problematice.

Nejdůležitější je ovšem text sbírky. Básně *Slezských písní* jsou v elektronické edici k dispozici ve všech svých verzích, a to jako faksimile (u rukopisů) a ve své věrné textové podobě. Tento rozsáhlý materiál doprovázejí komentáře a další aparát, který například seznamuje s podstatnými poznatky z korespondence mezi Bezručem a jeho redaktory, a pomáhá tak třeba pochopit, co básník některými úmyslně zakrytými vyjádřeními myslel. Čtenáři mohou s využitím různých typů aparátů sledovat také proměny textu, o nichž jsme mluvili výše. Zvláštní pozornost si zaslouží segment elektronické edice, který graficky znázorňuje proměny uspořádání sbírek. Tato edice není určena jen badatelské obci, ale domníváme se, že např. i učitel v ní může najít vše podstatné k historii této klíčové sbírky, prohlédnout si nové kvalitní reprodukce Bezručových rukopisů, Bezručovy korektury *Slezského čísla* a některých dalších vydání sbírky či se podívat, jak se měnila podoba jeho knih.

K nejširší čtenářské obci se pak obrací hlavně knižní edice *Slezských písní*. Snahou editorů bylo především přinést spolehlivý text, tj. nabídnout čtenářům znění v současné pravopisné podobě zbavené chyb. I v knižní edici najde uživatel základní informace o dějinách textu, jsou zde ale také v ediční poznámce přetištěny všechny básně, které se ve sbírce – mimo znění základního textu, jímž je opět vydání z prosince 1928 – objevily.

Jak jsme ukázali, čtenář má na výběr mezi mnoha podobami sbírky, jsou mu k dispozici i různá posmrtná vydání pořádaná podle odlišných principů, a měl by proto vědět, co

a proč si zvolil. Jako u každé práce s informacemi je totiž podle nás třeba, aby uživatel projevil ostražitost a nesahal nekriticky po tom, co má po ruce. Jinak se může dobře stát, že bude číst něco jiného, než si myslí, že čte.

Uklizený stůl Jiřího Opelíka

Jiří Poláček, PdF MU

polacek@ped.muni.cz

Jiří Opelík: *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívazkem o Josefovi*. Praha: Torst, 2016.

Významný literární historik Jiří Opelík (1930) patří mezi přední znalce tvorby bratří Čapků. Vedle dvou monografií o starším z nich (Josef Čapek, 1980; Josef Čapek, 1996, spoluautor Jaroslav Slavík) vydal řadu čapkovských knih a edic. Jde o soubor listů Karla Čapka *Věře Hružové* (Dopisy ze zásuvky, 1980), korespondenci Josefa Čapka s pozdější ženou Jarmilou (Dvojí osud, 1980) a o jeho básně a překlady z koncentračního tábora (Oheň a touha, 1980), o svazek filmových námětů obou Čapků (Filmová libreta, 1989) či o knihu *Karel Čapek ve fotografii* (1991).

Jiří Opelík byl dále editorem memoárů Karla Scheinpluga (Můj švagr Karel Čapek, 1991) a Jarmily Čapkové (Vzpomínky, 1998), jakož i textů Karla Čapka z roku 1938 (Tichý hlas, 2005), souboru jeho dopisů (Vám oddaný..., 2007) a raných prací obou bratrů (Duhové fantazie, 2010). Podílel se rovněž na vydávání *Spisů Josefa Čapka*. Mimo to napsal mnoho čapkovských studií, recenzí nebo slovníkových hesel. Hesly o bratřech Čapcích přispěl J. Opelík nejenom do *Lexikonu české literatury* (1985), ale též do kolektivní publikace *Klubko Ariadnino*, vydané v roce 2014 k jeho poctě a obsahující i jeho bibliografii za léta 2000–2013, jež navazuje na bibliografii předchozích prací z jeho knihy *Milované řemeslo* (2000).

V roce 2008 Opelík vydal svazek *Čtrnáctero prací o Karlu Čapkovi a ještě jedna o Josefu Čapkovi jako přívazek*, k němuž v roce 2016 přidal podobně zkoncipovanou knihu s názvem *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívazkem o Josefovi*. Jak píše ve stručném úvodu, zařadil do ní čapkovské práce z let 2007–2015, přičemž některé z nich již porůznu publikoval a zbylé texty otiskl z rukopisů.

První kapitola Společné juvenilie bratří Čapků vyšla původně jako doslov k zmíněnému svazku *Duhové fantazie*. Opelík v ní analyzuje rané povídky obou bratří, které jsou jak plodem jejich spolupráce, tak samostatnými díly. Náležitě je začleňuje do kontextu soudobých uměleckých směrů (symbolismus, dekadence, secese) a nadto přibližuje pobyt jejich autorů v Paříži roku 1911.

Ve druhé kapitole se zaměřuje na *Hovory s T. G. Masarykem* (1936). Osvětluje jejich genezi a hlavně spojitost s dalšími pracemi Karla Čapka, zejména s noetickou trilogií z let 1933–1934 *Hordubal*, *Povětroň* a *Obyčejný život* (opravuje přitom dlouho tradovaný omyl, že k napsání *Hordubala* Čapka inspirovala Golombkova soudnička Podkarpatská tragédie, otištěná v Lidových novinách 14. října 1932: o této tragédii musel Čapek vědět už dříve). Přesvědčivě ukazuje, že tato spojitost je hlubší a mnohostrannější, než se dosud soudilo.

Po polemice s hodnocením Karla Čapka v memoárech Evy Kantůrkové (Řekni mi, kdo jsi, 2012) se Opelík soustřeďuje na dílo Josefa Čapka, a to na *Básně z koncentračního tábora* (1946). Tuto kapitolu původně napsal jako doslov k jejich německému vydání v roce 2015; lze z ní vyzvednout pasáže osvětlující vznik Čapkových básní a jejich ohlas mezi spoluvězni, jakož i interpretaci těchto hořkých veršů.

Další studii vévodí otázka, zda byl Karel Čapek básník, když otiskl všehovšudy čtrnáct básní, navíc na začátku své tvůrčí dráhy. Opelík tuto otázku právem zodpovídá kladně a dokazuje to analýzou druhdy vlivného svazku *Francoouzská poezie nové doby* (1920), veršů v hrách *Loupežník* (1920), *Ze života hmyzu* (1921) či *Adam Stvořitel* (1927), rozhlásků otiskovaných v Lidových novinách (viz *Droby pod stolem doby*, 1975) nebo apokryfu o Hamletovi.

Jestliže toto pojednání si mohli přečíst čtenáři Zpravodaje Společnosti bratří Čapků již v roce 2009, pak kapitolu nazvanou O Čapkově vztahu k Bohu a náboženství, dedikovanou ruskému bohemistovi Olegu Malevičovi, její autor zveřejňuje poprvé. Velmi detailně v ní zkoumá mnohé Čapkovy práce a jeho různé výroky, korespondenci, biografické prvky a rozličné vlivy, načež dochází k závěru, že Čapek nebyl ateista a chápal smysl víry v Boha, leč nebyl věřící: „Sám evokoval Boha jako potencialitu, jako pomyslný zdroj, který však vyzaruje reálnou energii. Místo víry v Boha vyznával víru v život a člověka, místo náboženství mravnost, sycenou ovšem křesťanskými hodnotami víry, lásky a naděje, dobra a čistoty.“ (s. 100–101)

Předposlední kapitolu Opelíkovy knihy tvoří jubilejní medailon Karla Čapka, otištěný roku 2008 v časopisu Týden. Následuje mnohem rozsáhlejší text, který byl napsán v letech 2014–2015 a nese název Škola Lidových novin. Toto pojmenování pro spisovatele a novináře spjaté s uvedeným listem je už obecně přijato, ostatně použil ho již Eduard Bass v ohlédnutí za Karlem Čapkem v Lidových novinách 26. prosince 1938 a v současné době s ním pracuje například Jiří Holý (viz jeho příspěvek ve sborníku *Lidové noviny jako kulturní fenomén 20. století*, 2013).

V procesu formování řečené publicistické školy, charakteristické konvergencí literatury a žurnalistiky, Opelík poprávu vyzvedá roli šéfredaktora Arnošta Heinricha. Poté se podrobně zabývá dalšími tvůrci z brněnské a pražské redakce Lidových novin. A tak postupně analyzuje spojitosti beletrie a publicistiky v tvorbě Rudolfa Těsnohlídka, Jiřího Mahena či Jaromíra Johna, dále Eduarda Basse, bratří Čapků a Karla Poláčka, ale i Edvarda Valenty a Bedřicha Golombka, přičemž u těchto dvou členů brněnské redakce akcentuje jejich zpracování příběhů Jana Welzla. Ve své studii neopomíjí ani pozapomenutí novináře Huga Vavrečku, Karla Zdeňka Klímu nebo Ladislava Kháse ani mladší redaktoři Jana Drdu a Zdeňka Jirotku. Vedle analýz publicistické a literární činnosti těchto osobností sleduje i jejich životní osudy, připomíná Knihovnu Lidových novin a patřičně syntetizuje sekundární literaturu.

Svoji knihu uzavírá veršovaným postskriptem, v němž ji označuje za svoji „poslední knížku“, za výsledek „posledního půlnočního trápení“ odměněného „posledním žebračským honorářem“. Má pocit, že „náhle je čisto“, že došel až na pól a nyní „už smí zmrznout“. Jakkoli tato obrazná slova implikují smrt, přijmeme raději metaforu uklizeného stolu, tedy završeného díla. Pokud se Jiří Opelík obává „políčků nezájmu“, věřím, že čtenáři a recenzenti jeho knihy mu tyto obavy vyvrátí.