

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

2
2022–2023

FRAUS

Vydává Nakladatelství Fraus, s.r.o.

Vedoucí redaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redaktorka:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Redakční rada:

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.,

prof. dr. hab. Mieczysław Balowski,

doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.,

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.,

PhDr. Bohuslav Hoffmann, CSc.,

PhDr. Miloš Hoznauer,

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.,

PhDr. Robert Kolár, Ph.D.,

PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D.,

prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc. †,

doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.,

PhDr. Květa Rysová, Ph.D.,

Mgr. Josef Soukal,

PhDr. Ivana Svobodová,

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.,

prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.,

doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.

adresa redakce:

Nakladatelství Fraus, s. r. o.

Edvarda Beneše 2438/72

301 00 Plzeň

www.fraus.cz/cjl

e-mail: chylova@kcj.zcu.cz

Vychází pětkrát ročně.

Cena jednoho čísla 65 Kč.

Uzávěrka čísla 30. 11. 2022.

sazba: Olga Kuchtová

Vytištěno v České republice.

Distribuce: Předplatné zajišťuje jménem

vydavatele firma SEND Předplatné.

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

1800/77, 193 00 Praha 9 Horní Počernice

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

© Nakladatelství Fraus, Plzeň 2022

ISSN 0009-0786

MK ČR E 4809

Vzor bibliografické citace je uveden

na www.ceskyjazykaliteratura.cz.

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných
neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku.

Časopis je zařazen do databáze ERIH+.

Obsah

Studie a články

RVP – revize, nikoli redukce	
<i>Patrik Mitter</i>	53
Pozoruhodné romány Marka Tomana	
<i>Filip Komberec</i>	60
K složitějším případům shody přísudku s podmínem aneb nenastal čas na úpravu pravidel?	
<i>Jiří Kostečka</i>	63
K složitějším případům shody – reakce na článek Jiřího Kostečky	
<i>Robert Adam</i>	70
Olbrachtův psychologický román v literární výchově na střední škole	
<i>Vladimíra Pánková</i>	75
Otevřené digitální vzdělávací zdroje pro češtinu	
<i>Karel Šebesta</i>	83

Z nové umělecké literatury

Třetí kniha epizující poezie oceněná Literou za poezii	
<i>Bohuslav Hoffmann</i>	89

Jazyková poradna

Je bílé víno skutečně bílé?	
<i>Ivana Svobodová</i>	92

Rozhledy

Vzpomínka na Jiřího Krause	
<i>Ivana Svobodová</i>	94
Konference Didaktické impulsy 5	
<i>Růžena Písková</i>	96
Z literární galerie: Karel Hlaváček (1874–1898)	
Básník hlubokých tónů a tajemna	
<i>Ladislava Lederbuchová</i>	98

Recenze

Jak jsme žili a jak žijeme ve světě češtiny a její výuky	
Inspirovatel pohled badatelky i učitelky Marie Čechové	
<i>Jana Svobodová</i>	101
Pax iiscum – Pokoj s nimi	
<i>Jana Horáková</i>	103

RVP – revize, nikoli redukce

Patrik Mitter, PF UJEP v Ústí nad Labem

patrik.mitter@ujep.cz

Klíčová slova: revize, redukce, vzdělávání, učitel, jazyková výchova

Key words: revision, reduction, education, teacher, language education

Framework Educational Plan – Revision, not Reduction

Possibly, the current Framework Educational Plan will be subjected to revision and the revision should concern the educational content of the component „language education“ as a part of the school subject Czech Language and Literature. The author of this study has selected numerous examples from Czech grammar, lexis, stylistics and media studies to demonstrate the need for thorough and elaborated revision, not just mechanical reduction of teaching content. Following on the revision, we also point out the necessity to modify the syllabus of language education and stylistics in relation to current tendencies of development of the Czech language and also in relation to changes in various text types that are influential in lives and language behaviour of Czech language users.

Úvod

Nedávno uveřejněný příspěvek členů redakční rady tohoto časopisu zabývající se současnou revizí RVP ve vztahu k oborovým bohemistickým kompetencím¹ vybízí rovněž k několika různě tematicky zaměřeným úvahám reflektujícím jednak skutečnosti obsažené v textu, jednak další souvislosti ve vzdělávacím obsahu oboru český jazyk a literatura. Vzhledem ke své odborné specializaci VŠ učitele synchronně orientovaných lingvobohemistických disciplín se omezím na jazykovou složku tohoto obsahu.

Součástí revize RVP je fáze, v níž by měli oboroví didaktikové – v oboru český jazyk a literatura jde o lingvodidaktiky a didaktiky literární výchovy – ve spolupráci s jazykovědci a literárními vědci vytvořit kritéria, na jejichž základě stanoví obsah učiva oboru, konkrétně obsah učiva z oblasti jazykové, komunikační (a slohové) a literární výchovy ve vztahu k rozvoji oborových kompetencí. Všechny uvedené fáze musí projít dostatečně rozsáhlou odbornou diskusí s přiměřeně vymezeným časovým prostorem tak, aby konečný výsledek – obsah učiva oboru – tvořil ve vztahu ke kompetencím oborovým a obecným vnitřně velmi dobře funkčně propojený organický celek. Rozhodně nelze připustit nevyvážený poměr kompetencí obecných a oborových, naopak je třeba volit nejen kompromis mezi nimi, ale i jejich vhodné provázání. Stejně tak nelze akceptovat myšlenku, že se velká revize omezí jen na mechanickou redukci předimenzovaného obsahu učiva v RVP. Škrtat v nějakém seznamu umí i neoborník a škrtat v obsahu učiva bez návaznosti na budování systemizovaného souboru poznatků a bez vztahu k rozvoji kompetencí oborových a obecných znamená vytvořit obsah, který ve své podstatě nebude funkční. Vztáženo

¹ KOL. Revize RVP a oborově bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *ČJL*, 72, 2021–2022, č. 5, s. 209–214.

k jazykové, komunikační a slohové výchově si tento proces vyžaduje rozsáhlejší úvahu nad pojetím jejího obsahu a i nad případnými změnami v oblasti didaktiky jazykového vyučování.

Za klíčové v poslední fázi prací na revizi **RVP** přitom považují stanovení konkrétního obsahu učiva, od něhož se teprve odvíjí užitá metodika vyučování (nikoli naopak). Jakékoli změny v obsahu učiva musí být provedeny ve vzájemném vztahu k ostatnímu obsahu učiva a respektovat přitom jejich vztah ke kompetencím oborovým a obecným. Nelze provádět změny nahodilě, nesystémově, vycházející jen z přesvědčení, že nějaké učivo je pro žáky těžké (a)nebo mezi žáky neoblíbené, resp. je už neaktuální, zdánlivě zastaralé a nepotřebné. Tato hodnocení se často opírají pouze o názorová stanoviska některých učitelů, žáků, jejich rodičů a dalších odborníků na sociálních sítích, a proto nemohou být vodítkem pro takto závažnou a zodpovědnou činnost.

Problematika redukce obsahu jazykové složky učiva

V oblasti **jazykové výchovy** (konkrétně tedy vyučování českého jazyka) je jakákoliv redukce obsahu učiva velmi obtížná, neboť **jazykový systém** (češtinu nevyjímaje) představuje vnitřně uspořádaný hierarchický systém, z něhož nelze nějaký jazykový jev jen tak vypustit a předstírat, že vlastně není pro současnou mladou generaci a generace příští důležitý. Gramatický systém předpokládá osvojení ve své kompletnosti, nikoli v podobě poznatků nevytvářejících vědomí strukturální utvářenosti jazykového systému, vzniklých případnou eliminací některých složek obsahu učiva pro účely výuky. Uvedu několik jazykových jevů, které mezi učiteli, studenty a žáky vzbuzují určité diskuse o jejich nutném zastoupení ve výuce.

V současné době se u studentů bohemistiky na pedagogických a filozofických fakultách setkáváme se zjištěním, že si studenti v průběhu svého vzdělávání na ZŠ a SŠ např. neosvojují klasifikaci sloves do slovesných tříd (a vzorů). Výsledkem této skutečnosti je, že studenti bohemistiky při příchodu na univerzitu nemají představu o formálněmorfologické klasifikaci sloves. Z toho vyplývá logický důsledek, že v mnohých případech nejsou schopni vytvořit náležitý (tj. noremní) slovesný tvar nebo že dokonce nejsou schopni některé tvary ani náležitě identifikovat. Nabízí se oprávněná otázka, jaký smysl má na základní škole výuka poloviny obsahu formálního tvarosloví (tj. systém skloňování jmen), když není opřena o řádnou výuku v oblasti časování sloves. Pokud se někdo učí nějaký jazyk (lhostejno či rodný nebo cizí), stěží se bude vědomě a smysluplně učit jen „část“ jeho gramatické struktury.

U slovesných tvarů se nelze nezmínit o přechodníkových tvarech. Zvláště tvary přechodníku minulého jsou současnými uživateli češtiny pocítovány jako knižní, dokonce až zastarávající. Vystává přirozeně (laická) otázka, zda je z toho důvodu z učiva vyřadit. Je zřejmé, že pravidla pro náležité tvoření přechodníkových minulých tvarů si v současné době většina žáků asi řádně neosvojí a také těchto tvarů zřídka kdy užijí, a tak zřejmě nemá smysl jejich aktivní znalost od všech žáků požadovat. V tomto ohledu představují tvary přechodníku přítomného pro uživatele jazyka přece

jen frekvenčně „běžnější“ jazykový prostředek než tvary přechodníku minulého, srov. přechodníkové tvary *pracuje, pracujíc, pracujícíe* a odvozené adjektivum *pracujícíci*. Vzhledem k tomu, že se žáci s tvary přechodníku minulého mohou setkat např. v umělecké literatuře, není však rozumné jim existenci tohoto druhu slovesného tvaru zamíchat, ale je užitečné na něj žáky upozornit. Navíc odvozeniny od něho, adjektiva jako vyzdvihnuvší, dosáhnuvší, jsou značně frekventovaná v odborné řeči.

Uváživě je nutné postupovat také k případné – a zda vůbec – redukci počtu vyjmenovaných slov v řadách sloužících k jejich osvojení. Mezi nimi jsou přirozeně výrazy knižní nebo s nízkou frekvencí, jejichž užití je omezeno na specifické komunikační sféry (např. výrazy z oblasti botanické či zoologické terminologie). Významy některých vyjmenovaných slov žáci tak přirozeně neznají. Není tedy nelegitimní námitka, proč si taková slova mají osvojovat paměťovým učením. Oproti tomu **paměťové učení** rozvíjí některé kompetence oborové a obecné a není důvod na něj rezignovat jen proto, že žáci nějaké slovo neznají. Diskutabilní pochopitelně je, zda mezi těmito slovy musí být výrazy označující cizí realie a ovšem s minimální frekvencí v češtině (příkladem tu může být slovo přejaté z ruštiny *vyza*). Zde se otvírá prostor pro pedagogickou práci učitele, který má žákům významy jim neznámých slov vysvětlit a ukázat jejich užití na vhodných příkladech ve větách. Tímto způsobem si mohou žáci osvojit i výrazy, s nimiž by se ve svém věku i v běžné komunikaci zřejmě nesetkali, a rozšířit si tak svou slovní zásobu a získat i nové poznatky. Je to možná výhodnější způsob osvojování si vyjmenovaných slov ve srovnání s tzv. salámovou metodou, tj. způsobem, kdy se každý rok do řady nějaké slovo žákům přidá. Výsledkem pak může být stav, že žáci po absolvování povinné školní docházky nebudou mít řady vyjmenovaných slov řádně osvojené.

Obtížným jevem nejen pro žáky je mj. i učivo o přívlastku těsném a volném, neboť vyžaduje schopnost logického uvažování a v mnohých případech i znalost mimojazykových reálií. Rozhodně by však bylo velkou chybou eliminovat toto učivo z RVP a ze školské výuky na ZŠ. Pokud by bylo zajištěno, že tomuto učivu bude věnována pozornost na SŠ, postačilo by na ZŠ jen poučení bez prověřování znalostí. Žákům je třeba vysvětlit rozdíly mezi oběma druhy přívlastků a upozornit je na skutečnost, že jejich existence ve větách výrazně ovlivňuje obsah sdělení. Nesprávná identifikace druhu přívlastku může vést ke špatnému pochopení toho, co mluví/pisatel jeho užitím sděluje. Odlíšení těsného přívlastku od přívlastku volného je v textech důležité, problematičtější je však prověřování jeho zvládnutí u žáků na ZŠ. Učitel by měl vždy vědět, že tímto učivem zkouší v mnohých případech i znalosti mimojazykové a měl by pro zkoušení na SŠ buď vybírat příklady naprosto jasné, nepochybné, nebo od prověřování znalosti tohoto učiva upustit.

Podobně by bylo možné uvést tolik neoblíbené a kritizované větné rozbory. Učitel českého jazyka dobře ví, že tyto rozbory nejsou samoúčelné, ale že naopak mj. přispívají k rozvoji **kognitivních schopností** žáků. Správná identifikace sémanticko-syntaktických vztahů ve větě vede logicky k pochopení obsahu sdělení, a tím i k posilování recepční gramotnosti. Rozpoznání např. jednotlivých druhů příslovečného

určení není nějaká výuková „šikana“, ale činnost vedoucí k rozlišování logicko-sémantických kategorií v myslí žáků. Stejně tak i např. kladení čárky ve větných celcích má obsahotvornou funkci. Je nanejvýš potřebné, aby si žáci tyto poznatky osvojili a dokázali je při psaní vlastních textů aplikovat.

Námětem k diskusi bude nepochybně množství nutné jazykovědné terminologie (a její poměr domácí versus cizí terminologie), kterou žák musí zvládnout pro to, aby její znalost efektivně využil pro osvojování si jednotlivých jazykových jevů, a dále skutečnost, do jaké míry lze do obsahu učiva aplikovat i (nej)novější výsledky jazykovědného bádání a jak se mají do obsahu vzdělávání promítnout novější jazykové jevy (zpravidla lexikální a slovtvorné), které jsou projevem vývojových tendencí současné češtiny. Zde bude nepochybně velký prostor pro hledání kompromisního, vyváženého užívání nezbytně nutného množství jazykovědné terminologie.

Problematika obsahu učebnic českého jazyka

Učebnice českého jazyka se v posledních desetiletích většinou jen okrajově zmiňovaly o velmi produktivních slovtvorných procesech v současné češtině, např. o univerbizaci nebo o jevech založených na abreviaci. Několik generací žáků a učitelů se učilo o těchto jevech (např. o zkratkách a zkratkových slovech) na základě týchž příkladů lexikálního materiálu, které mnohdy pocházely ještě ze 60. a 70. let 20. století. Takový stav učebnic nemůže v konfrontaci s dynamikou současného lexika již obstát.

Dalším podobným didaktickým problémem je často pouze okrajové, avšak nedostačující zastoupení poznatků o reklamním stylu ve většině učebnic českého jazyka pro ZŠ a SŠ. Jde o problém přesahující nakonec hranici školské výuky, neboť reklamní texty (audiální, vizuální, audiovizuální) mají od 90. let 20. století nesrovnatelně mnohem větší vliv na chování jedinců v naší společnosti i jí samé, než tomu bylo před uvedeným obdobím. Schopnost náležitě recipovat reklamní texty a pochopit jejich manipulativní funkci je nepochybně jedním z klíčových poznatků, které by měl každý žák během své povinné školní docházky získat. Tato schopnost by měla být důležitým výstupem žáka z oblasti **mediální výchovy** a přispívat tak ke zvyšování úrovně **mediální gramotnosti** občanů. Pro současnou mladou generaci jde o zvláště důležitou kompetenci, neboť velká část dnešní mládeže tráví podstatnou část dne sledováním různých komunikátů ve virtuálním prostředí prostřednictvím svého mobilního telefonu. Právě v tomto prostředí se mohou setkávat s manipulací, která jako manipulace na první pohled nevypadá.²

Mediální výchovu lze pojmut buď jako samostatný předmět, který bude zařazen do výukového plánu ZŠ v nějakém ročníku na 2. stupni ZŠ nebo na víceletých gymnáziích, nebo jako subdisciplínu, která bude formou průřezového tématu prostupovat výukou českého jazyka (a nejen jeho) ve všech ročnících na 2. stupni ZŠ nebo na víceletém gymnáziu. Z uvedených návrhů má reálnější šance na uskutečnění ten

² Viz o tom např. KRŠIAK, T.; ŠTĚPÁNÍK, S. K digitální kompetenci jako součástí RVP ZV. *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 231–239.

druhý, protože naplnění prvního návrhu bude zřejmě ztroskotávat na nedostatku odborníků specializujících se na výuku mediální výchovy ve školách a na omezenou možnost zavádět další hodiny do rozvrhu.

V současnosti již relativně frekventovaným jazykovým a společenským jevem, který si žádá zařazení do učiva pro základní školy, je **nepřechylování příjmení**. V české společnosti postupně narůstá počet nepřechýlených příjmení u žen-Češek žijících v České republice, k čemuž přispívá i aktuálně platná legislativa (novelizovaný zákon č. 301/2000 Sb.). Současná zatímni šetření skutečněná mezi žáky a studenty na SŠ a VŠ, zpracovávaná jako součást kvalifikačních prací studentů bakalářského a magisterského studia bohemistiky, naznačují, že narůstá akceptace a oblíba nepřechýlených příjmení u mladé české generace (zvláště u dívek), avšak chybí jim zásadnější lingvistické poučení o komunikačních aspektech tohoto jevu (skloňování nepřechýlených příjmení, jejich užívání ve větách apod.). Zatímco procesu přechylování se učebnice i školní výuka věnují, o nepřechýlených příjmeních a o způsobu, jak s nimi v komunikaci zacházet, se žáci často dozvídají až z reálného života, více viz M. Čechová (2022, s. 53–62).

Rozšiřování podílu nějaké tematické složky obsahu učiva se ovšem musí řídit týmiž pravidly jako jeho případná redukce. Jakékoli změny v jeho obsahu musí být organicky navázány na rozvoj oborových kompetencí. Redukci tematické složky obsahu učiva základního vzdělávání z oblasti jazykové výchovy lze provést jen velmi obtížně a je při ní nutné vždy zvážit její podíl na formování systémotvorných poznatků o jazyce ve vědomí žáků. Současně je nutné přihlížet i k návaznosti téhož učiva v obsahu RVP pro oblast středoškolského vzdělávání. Současně se ukazuje, že smyslem revize RVP nejenže nemůže být pouhá redukce jejich obsahu, ale že dokonce bude třeba, aby do nich a rovněž tak i do učebnic českého jazyka bylo zařazeno učivo o některých jevech, které např. odpovídají současným vývojovým tendencím v české slovní zásobě, rozrůzněnosti stylových oblastí v současné jazykové komunikaci (apod.) a které budou ilustrovány příklady aktuálního, živého lexikálního materiálu.

Role osobnosti učitele

Samostatná revize RVP a ani tvorba nových učebnic českého jazyka nebude sama o sobě dostačující, pokud nebude doprovázena dalším vzdělávacím a sebezvdělávacím procesem každého učitele. On je tím, kdo žákům zprostředkovává poznatky z jednotlivých oborů a pomáhá jim vyznat se v informačním chaosu dnešního i budoucího světa. Je proto nanejvýš důležité, aby si své znalosti během učitelské praxe neustále rozšiřoval a učil se i novým dovednostem (viz např. výše zmiňovanou stať o digitálních kompetencích v RVP ZV a zde článek K. Šebesty na s. 83). Pro systematictější **sebezvdělávací proces učitelů** stále citelně chybí propracovaný systém postgraduálního vzdělávání, konkrétně atestací, jaký existuje např. v lékařství. Jako velký problém se během posledních desetiletí ukázala absence odborného pedagogického mezičlánku mezi ministerstvem a jednotlivými základními a středními školami. Učitelé ve školách potřebují odborný a metodologický servis, který by jim byl

blíže (např. zřízením pedagogických center v krajích či okresech jako náhrady za někdejší krajské pedagogické ústavy). Distanční výuka tento problém ještě zvýraznila. Přestože na tuto skutečnost dlouhodobě upozorňuje M. Čechová (2012, 2017).

Jako zvlášť potřebné se pro učitelskou profesi jeví zvládnutí solidní úrovně kompetencí v oblasti **informačních a digitálních technologií** a rovněž i schopnost orientovat se v prostředí virtuální reality (viz R. Písková – J. Vejvodová, 2021–2022, s. 110–119). Současně si však učitel českého jazyka má uvědomovat, že výuka tohoto předmětu by se měla v co nejvyšší možné míře orientovat mimo prostředí moderních komunikačních technologií. Neznamená to přirozeně požadavek na úplnou eliminaci využívání moderních komunikačních technologií ve výuce českého jazyka (to by nebylo v současné době ani rozumné, a dokonce ani možné), avšak k rozvoji digitálních kompetencí u žáků by měla ze své podstaty přispívat především výuka v předmětech přírodovědných a technických. Není rozhodně žádoucí, aby žáci i při výuce českého jazyka (tj. ve škole) byli nuceni trávit čas v prostředí obrazovek a displejů moderních komunikačních nástrojů, neboť mnozí z nich se v tomto prostředí i beztak každodenně pohybují mnoho hodin. Učitel českého jazyka by naopak měl klást důraz na přirozenou komunikaci tváří v tvář, na rozšiřování slovní zásoby žáků (dosti omezené z textů ve virtuálním prostředí), na chápání stylové rozrůzněnosti jednotlivých druhů jazykových projevů, posilování kompetencí žáků v oblasti toho, co bychom mohli označit jako **recepční gramotnost** (srov. M. Šmejkalová, 2021–2022, s. 27–33). Právě nízká úroveň recepční gramotnosti dnešních žáků představuje velké potenciální riziko pro budoucí fungování naší společnosti.

Recepční gramotnost lze chápat jako schopnost náležitě porozumět obsahu jakéhokoli textu v podobě psané i mluvené a pochopit jeho funkci a smysl. Naproti tomu čtenářskou gramotnost žák uplatňuje spíše ve vztahu k textu uměleckému. Z uvedeného je tak zřejmé, že na konstituování gramotnosti čtenářské se podílí gramotnost recepční, čtenářská gramotnost má tak ve srovnání s recepční gramotností širší dimenzi, neboť u uživatele jazyka předpokládá i schopnost vnímat estetickou hodnotu uměleckého textu. Recepční gramotnost oproti tomu předpokládá u žáků zvládnutí znalostí z jednotlivých jazykových rovin (včetně roviny textové) a schopnost jejich aplikace při recepci cizích textů i při produkci textů vlastních.

Velkou pozornost musí učitel v současnosti u žáků věnovat i osvojení spisovné normy pravopisné, protože mnozí žáci mají, příp. mohou mít z používání moderních komunikačních technologií a z produkce a recepcie textů z internetového prostředí některé pravopisné jevy osvojené nikoli v souladu s normou, příp. mohou mít pravopisný úzus některých jevů rozkolísaný.

Závěr

Z výše uvedených úvah vyplývá, že revize RVP v oblasti jazykové, komunikační a slohové výchovy nemůže spočívat jen v redukci učiva, natož v redukci mechanické,

ale v uvážlivém procesu promyšlení funkčního propojení kompetencí obecných a oborových. Získané znalostní portfólio z uvedených součástí předmětu český jazyk nemá pro žáky povahu poznatků převážně jen encyklopedického charakteru (jako pro ně mají např. mnohé poznatky v předmětech biologie, zeměpis, dějepis apod.), jejichž nemalou část pak většina žáků v praxi (téměř) nevyužije, ale naopak povahu poznatků a dovedností, které budou v průběhu svého života využívat ve své každodenní jazykové komunikaci, a to jak při recepci textů cizích, tak při produkci textů vlastních. Rovněž je třeba akceptovat myšlenku, že výuku bude nutné nejen formou, ale i obsahem přizpůsobit požadavkům 21. století. To v jazykové výchově představuje výuku jazykových jevů, které jsou aktuální, frekventované a s nimiž se žáci v komunikaci setkávají a zjevně budou setkávat i v budoucnosti. Tomu bude nevyhnutelně nutné přizpůsobit obsah učebnic a v mnohem větší míře právě takovéto jazykové jevy do nich zařazovat. Revize však musí současně zohledňovat systémovou povahu jazyka a nevyřazovat z RVP a priori jazykové jevy, které jsou v současné češtině sice již méně frekventované, ale konstituují jeho systémovou povahu.

Klíčová role v celém vzdělávacím procesu i nadále náleží učitelům, který je nejdůležitějším didaktickým, odborným, komunikačním a organizačním činitelem výukového procesu. Měl by proto usilovat o neustálé zdokonalování všech klíčových kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese. K tomuto procesu a stejně tak i k celému procesu revize RVP je ovšem potřebná nejen náležitá pedagogická, metodologická a odborná podpora ze strany resortního ministerstva, ale i součinnost a příslušná legislativní aktivita celé politické reprezentace.

Uvádím jen odbornou literaturu využitou při tvorbě této stati.

Literatura:

- BAUMGARTNEROVÁ, G. Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury. *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 126–133.
- ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Karolinum, 2012, s. 254–257.
- ČECHOVÁ, M. *Život s češtinou*. Praha: Karolinum, 2017, s. 245–252.
- ČECHOVÁ, M. *Svět v češtině a svět češtiny*. Praha: Karolinum s podporou Nadace J. M. a Z Hlávkových, 2022.
- HOLASOVÁ, J. *Dynamika zkracování v současné češtině*. Ústí nad Labem: UJEP 2018.
- KRŠIAK, T.; ŠTĚPÁŇÍK, S. K digitální kompetenci jako součásti RVP ZV. *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 231–239.
- MITTER, P. Přechylovat, nebo nepřechylovat příjmení v češtině. *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 157–165.
- PÍSKOVÁ, R.; VEJVODOVÁ, J. K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů. *ČJL*, 72, s. 110–119.
- Redakce a členové redakční rady (ČJL): ŠEBESTA, K.; ČECHOVÁ, M.; LEDERBUCHOVÁ, L.; ŠMEJKALOVÁ, M.; HNIČEK, O.; SOUKAL, J.; ADAM, R.; CHÝLOVÁ, H. Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 209–214.
- ŠEBESTA, K. Otevřené digitální vzdělávací zdroje pro češtinu. *ČJL*, 73, 2022–2023, s. 83–88.
- ŠMEJKALOVÁ, M. O funkční jazykové gramotnosti z češtinářského hlediska. *ČJL*, 72, s. 27–32.

Pozoruhodné romány Marka Tomana

Filip Komberec, PedF UK v Praze

filip.komberec@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: Marek Toman, literatura pro mládež, dobrodružný román, formativní funkce literatury, intertextualita

Key words: Marek Toman, youth literature, literary transduction, formative function of literature, intertextuality

Marek Toman's Remarkable Novels

The article focuses on interpretation of two novels published by Marek Toman: *Cukrárna u Šilhavého Jima* (2018) and *Neskutečná dobrodružství Florentina Flowerse* (2019). Both novels are compared in terms of characters, narrative style and chosen genre. Attention is also paid to the way of referring to other texts, including so-called postmodern transcriptions and the formative or humanizing potential of literature, which is thematized in both works.

Pozornost budu věnovat dvěma románům Marka Tomana pro mládež: *Cukrárně U Šilhavého Jima* (2018) a *Neskutečným dobrodružstvím Florentina Flowerse, protivého piráta ve službách madam L.* (2019).¹ První kniha byla v roce 2019 oceněna Zlatou stuhou v literární části v kategorii beletrie pro mládež, druhá v roce 2020 ve výtvarné části v kategorii knihy pro starší děti a mládež. Postupně bude následovat představení a porovnání obou textů tak, aby vynikla jejich specifická, ale také souvislost a provázanost (se zaměřením na postavy, časoprostor, vypravěče a způsob vyprávění), reflexe způsobů, kterými jsou zakomponovány odkazy na další literární díla, a humanizačního potenciálu literatury tematizovanému v obou románech.

V obou textech jsou dvě výrazné ženské postavy obklopené mužskými kolektivy: v *Cukrárně* knihovnice Boženka Oprátková (Obdržálková) a v *Neskutečných dobrodružstvích* pirátka Bloody B. V první knize, laděné ve westernovém žánru, je rozvinut antagonismus mezi trapery, zálesáky a zlatokopy na jedné straně a vězni, zločinci, desperáty na straně druhé; v druhé knize, námořnickém románu, je pak slovo antagonismus nahradit slovem nepřítelství; možná ještě jasnější úprava: „nepřítelství mezi piráty (vedenými Bloody B.) na jedné straně a námořníky (vedenými kapitánem lodi Jeho Veličenstva) a obyvateli měst Santo Folio a Santo Biblio na druhé straně.“ Většinu postav představují postavy–typy, ale v obou knihách vystupuje trojice postav plastických, dynamických a důležitých pro rozvoj vyprávění. Kromě dvou již zmiňovaných ženských postav to jsou literární padouch Dante Skunk Shakespeare a Sakramentský Bill v *Cukrárně*, v *Neskutečných dobrodružstvích* Florentin Flowers a jeho přítel Kniha. *Cukrárna* je situována na Divoký západ, do fiktivního městečka Sheydrem v blíže neurčené době na přelomu 19. a 20. století. *Neskutečná dobrodružství* se odehrávají kdesi v Karibiku na počátku 18. století. Vypravěč *Cukrárně* není součástí vyprávěného příběhu, obrací se na čtenáře a konstituuje se jako výrazně subjektivní; a vyprávění je sebereflexivní, čímž se zdůrazňuje utvářenost literárního sdělení. Způsob vyprávění můžeme charakterizovat jako rétorickou er-formu.

¹ Dále budeme v textu používat pro obě díla zkrácená pojmenování *Cukrárna* a *Neskutečná dobrodružství*.

Vypravěč má přehled o všem, co se ve fikčním světě děje a místy fokalizuje vyprávění z hlediska postavy Sakramentského Billa. V *Neskutečných dobrodružstvích* je příběh podán z hlediska hlavní postavy, vypravěč je personální, celý příběh je nahlížen z jeho specifického úhlu pohledu, zachycuje jeho vnímání, myšlení a prožívání.

Z hlediska žánrového se v obou případech jedná o specifické varianty dobrodružného románu. Autor využívá postupy dobrodružných epických populárních žánrů, aby zprostředkoval obsahy vysoké a kanonické literatury (tragédie, romantické básnické povídky, sonetu), ale i populární literatury (námořnický román, western, robinsonáda). Díla, na něž se odkazuje v *Neskutečných dobrodružstvích*, nejsou pouze díly literárními. Zatímco v *Cukrárně* je odkazováno na texty literární (s dominantní estetickou funkcí), což odpovídá časovému zařazení děje, v *Neskutečných dobrodružstvích* je odkazováno jak na texty z dnešního hlediska literární (*Sonet 66*, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, *Život a zvláštní dobrodružství Robinsona Crusoe*, *námořníka z Yorku*), tak neliterární (učebnice *Orbis pictus* a filozofický spis *Leviathan*).

Marek Toman paroduje pretext žánru westernu a námořnického románu: intertextový vztah je tedy patrný na úrovni celého díla v podobě žánrových konvencí projevujících se v charakteristice postav (a jejich pojmenování), prostředí, typických situacích a v reáliích fikčního světa. V *Cukrárně* je možné s žáky prozkoumat rysy westernu (soustava rolí, princip morality, symbolicky uspořádaný prostor, střet dobra a zla, prosazení spravedlnosti a civilizace) i humorné a komické postupy (jazykovou, situační i parodijní komiku).

Lubomír Doležel v knize *Heterocosmica* vymezuje tři typy postmoderního přepisu, z nichž Marek Toman ve svých románech užívá především transpozici a rozšíření. Postup, se kterým pracuje Marek Toman při zprostředkování příběhu Melvillovy *Bílé velryby* ve vyprávění Sakramentského Billa o souboji s bílým rosomákem (Toman, 2018, s. 41–42), má velmi blízko k transpozici, typu přepisu, který zachovává tvar a hlavní příběh původního světa, ale umísťuje ho do rozdílného času a prostředí. Strategie, kterou autor volí v *Neskutečných dobrodružstvích*, kdy má Florentin „rekonstruovat“ Bibli, odpovídá přepisu, který Doležel označil jako rozšíření. Spočívá v doplnění vlastních zkušeností do textu, jedná se tedy o přepis díla pomocí rozšíření původního příběhu.

Knihovnice Boženka využívá různé způsoby, jak u svých „žáků“, jimiž jsou na jedné straně trapeři, zálesáci a zlatokopové v cukrárně a na straně druhé zločinci ve věznicích městečka Sheydrem, rozvíjet vztah k literárním textům: své lekce začíná působivými evokacemi, např. reflektuje aktuální příběh vyprávěný jedním z účastníků (v případě lekce o *Bílé velrybě*), použije humornou aktualizaci původního textu (*Romeo a Julie*) nebo vybranými ukázkami se silnou citovou odezvou (*Vinnetou*). Účastníci „sedánek nad knihou“ jsou vyzýváni k vyprávění vlastních příběhů (i k reflexi způsobu jejich vyprávění), které vystihují zápletku a nosnou myšlenku rozebírané knihy. Tak tomu je při výše zmíněném vyprávění Sakramentského Billa. Vyprávění Surovce Jacka, který popsal „skoro dokonale finále Romea a Julie“ je ale na rozdíl

od vyprávění Sakramentského Billa odmítnuto na základě argumentu, že „literatura musí být především věrohodná. Neměla by zjednodušit lidskou povahu na jeden jediný rys“ (srov. Toman, 2018, s. 79–85). Čtenáři mají v románu příležitost vnímat, jak probíhá interpretace, vyjednávání hodnoty díla a obecně literární polemika či literárněkritická diskuse. Dokladem toho jsou především polemiky Boženky s literárním padouchem Dantem Skunkem Shakespearem o smyslu *Pýchy a předsudku* (Toman, 2018, s. 88) nebo *Hraběte Monte Christa*, zda se jedná o knihu o útěku z vězení, nebo o vnitřní proměně postavy (Toman, 2018, s. 115–116).

V *Neskutečných dobrodružstvích* jsou prostřednictvím textů reflektovány velké myšlenky nespravedlnosti v lidském životě, důležitost snů a smyslu, pojetí a hodnoty lidství. Obě knihy také otevírají témata hledání identity, svobody, osobnostní proměny a hodnotového řádu v individuálním a sociálním kontextu. Autor prostřednictvím postav a situací rozvíjí formativní cíle, což naznačuje už anotace knihy, která začíná dvěma otázkami: „Mohou desperáty z Divokého západu napravit lekce klasické četby? Je možné pochopit svůj vlastní život při četbě Bílé velryby, Hraběte Monte Christa, Romea a Julie, Vinnetoua nebo Máje?“

Hlavní postava *Cukrárny* Boženka je nositelkou formativní funkce: vnáší kulturu do ne-kultury, drsnosti, divokosti; je jemná, citlivá, i důrazná. Přestože se Boženčina mise upínala k hlavnímu cíli, kterého dosaženo nebylo – původním Boženčiny záměrem bylo najít na Divokém západě pravé muže, kteří by jí pomohli osvobodit jejího bratra z vězení a český národ z habsburského područí (Toman, 2018, s. 121) – celá závěrečná kapitola, v níž jsou představeny osudy jednotlivých postav včetně přejmenování městečka Sheydrum na Rowney (městečko, kde šlo všechno „šejdrem“ a jehož kulturní potenciál se nedařilo naplnit, dochází k nápravě). Pro Boženčino působení se ukazuje jako klíčová definice češství T. G. Masaryka. Vnímáme to v její odpovědi na otázku, na co tedy Češi věří: „Na vzdělání. Na kulturu. Na sebezdokonalování. Na bratrství. Na lidství. Na přínos Čechů světu!“ (Toman, 2018, s. 120)

I odkazované texty a způsob jejich re-konstrukce v *Neskutečných dobrodružstvích* vyjadřují silný humanizační potenciál literatury. Z Komenského *Orbis pictus* je příznačně vybrána kapitola „Lidství“ (dědeček pirátky Bloody B. byl přítelem Komenského a sdílel s ním i osud pobělohorského emigranta) a naproti tomu je postavena humanistická antropologie Hobbesova *Leviathana*, která představuje kontrastní pojetí lidské přirozenosti a uspořádání lidské společnosti.

Prameny

TOMAN, M. *Cukrárna U Šilhavého Jima*. Praha: Baobab, 2018.

TOMAN, M. *Neskutečná dobrodružství Florentina Flowerse, poctivého piráta ve službách madam L*. Praha: Baobab, 2019.

K složitějším případům shody přísudku s podmětem aneb nenastal čas na úpravu pravidel?

Jiří Kostečka, Dům zahraniční spolupráce v Praze

kos.jiri02@gmail.com

Klíčová slova: shoda přísudku s podmětem, vliv mimojazykového kontextu na psaní i/y v přítčestí minulém v přísudku, Asociace češtinářů; Ústav pro jazyk český, návrh na diskusi o úpravě kodifikace

Key words: subject-predicate congruence, the influence of extralinguistic context on putting i or y in past participles in predicates, Association of Czech Language Teachers, Czech Language Institute, suggestion for discussion about changes in codification

On the more Complex Instances of Subject-Predicate Congruence or Is it not yet the Time to Revise the Rules?

As the head of the Consulting Service of the Association of Czech Language Teachers, the author reviews his own experience to reconsider the more complex instances of subject-predicate congruence in past tense. Upon the analysis of authentic enquiries from the general public, the author suggests that some rules for using i or y in past participles of verbs are questionable. Thus, the question whether it is not the time to change the rules for spelling the past participles is raised. It is also suggested that a discussion on that matter is to be started and some amendments of the problematic rules in authoritative language manuals are proposed.

V jazykové a literární poradně Asociace češtinářů (ASČ) se často zabýváme dotazy na shodu přísudku s podmětem. Některé z nich jsou – řekněme diplomaticky – banální, ale v řadě případů nastolují skutečné problémy. Ty nejkomplicovanější řešíme i konzultací s Ústavem pro jazyk český AV ČR, v jehož gesci ASČ bezplatnou poradnu provozuje.

Dotazy ukazují, že některé jevy neřeší *Pravidla českého pravopisu* ani *Internetová jazyková příručka* dostatečně podrobně, popř. je nedokládají potřebnými příklady. Podle názoru autora článku je navíc stanovisko obou těchto příruček k některým pravopisným jevům sporné.

Cílem tohoto příspěvku je poukázat právě na několik pravopisných úskalí ve **shodě přísudku s podmětem** a iniciovat diskusi k možným změnám v kodifikaci pro budoucí období.

1. Shoda podle smyslu: kdy je přípustná, kdy ne?

A. Opakovaně přicházejí dotazy na shodu v případech, kdy podmětové jméno (či jedno ze jmen několikanásobného podmětu) je sice formálně v rodě jiném než mužském životném, ale pojmenovávaná osoba je mužského pohlaví. Již v dávnější minulosti jsem diskutoval s kolegyní z ÚJČ o větě *Britská ministerská předsedkyně a její německý protějšek se sešli/sešly (?) v Berlíně*. Měl jsem za to, že všeobecné povědomí o identitě tehdejšího německého kancléře, totiž muže Helmuta Kohla, je dostatečné pro to, aby bylo možno uplatnit shodu podle smyslu: doporučoval jsem tudíž psát *sešli*. ÚJČ ovšem trval nekompromisně na psaní *sešly* s odůvodněním, že

substantivum *protějšek* je rodu mužského neživotného, a navíc *Pravidla českého pravopisu* tento typ ve výčtu případů shody podle smyslu neuvádějí.

Stanovisko autora článku:

Argumentaci ÚJČ jsem původně přijal, i když můj jazykový cit se psaní s ypsilon vzpíral.¹

Zpět k našemu problému: Je samozřejmě pravda, že ne každý musel vědět, že německým protějškem britské premiérky byl tehdy muž. Zajímavá je ovšem otázka, zda by se psaní s *-i* připouštělo v případě tohoto znění: *Britská ministerská předsedkyně a její německý protějšek Helmut Kohl se sešli/sešly (?) v Berlíně*. Další zajímavost: u hesla protějšek uvádí *SSČ* i *IJP* jako variantu 2. pádu jednotného čísla i tvar *protějška*, 4. pád má však koncovku neživotnou. V Českém národním korpusu jsem našel tuto citaci: „... vyzval arménský prezident Serž Sargasjan svého tureckého protějška Recepta Tayyipa Erdogana“, tedy s koncovkou rodu mužského životného i ve 4. pádě.²

B. Jak se však rozhodnout v případě, že podmětové substantivum rodu mužského je pouze neživotné (nikoli dubletně neživotné i životné, jako např. u substantiva *hříbek*)?

Cituji obšírnější, ale opravdu zajímavý dotaz na adresu poradny ASČ:

„Vážení, obracím se na Vás s dotazem ohledně shody přísudku s podmětem v případě neživotných podstatných jmen *živyl a kádr*. Obě jména mají více významů, mně jde o ten, v němž označují osoby. Pokud vím, není v češtině tak obvyklé používat neživotná maskulina pro označení živých lidí – alespoň já jsem na jiné příklady krom dvou zmíněných nepřišla. Z toho nejspíš vyplývá určitá má nejistota, jak s těmito jmény zacházet. V následujících příkladech se přísudek řídí neživotným rodem podstatného jména:

1. *Mnohé pochybné živly jsou takto eliminovány.*
2. *Oficiálně má tato čistka za účel zbavit se pochybných živlů, které se vetřely do jejich řad.*
3. *Jiné kádry opozice jsou pracovním přiděleny na Sibiř nebo do střední Asie.*
4. *Vedoucí kádry opozice zaměnily přání za skutečnost.*
5. *Z rozboru politického původu obětí čistky podle jednotlivých oblastí činnosti v sovětském systému jasně vysvítá nejen to, že byly zlikvidovány a vyhlazeny kádry s revoluční minulostí, ale také, že čistku přežila většina „přeběhlíků“, a někteří z ní dokonce těžili.*
6. *Nové vedoucí kádry jmenované na místa bývalých bolševiků vyrostly totiž a byly vychovány v uniformním kadlubu stalinské strany.*

¹ Fenomén jazykového citu bych úplně nepodceňoval. Připouštím sice, že se jazykový cit či idiolekt liší i u lingvistů, ale kdyby se ve veřejné diskusi většina z nich (optimálně specialistů v dané oblasti) shodla na nutnosti či možnosti změny – zde pravopisné kodifikace –, bylo by vhodné o takové změně seriózně uvažovat. K otevření možné diskuse ve zkoumaném jevu (shoda přísudku s podmětem) tento článek směřuje.

² Podrobnější zkoumání živého úzu přesahuje intence tohoto článku, avšak do budoucna by bylo vhodné s ním počítat.

Domníváte se, že ve výše uvedených větách je shoda přísudku s podmínkem vyřešena správně? Je možné se v některých kontextech přiklonit ke shodě podle smyslu?

Můj jazykový cit napovídá, že někdy je použití neživotného rodu nepatřičné, možná dehonestující, až cynické – například ve větách popisujících lidské tragédie:

7. *V červnu jsou v Dněpropetrovsku tři vedoucí kádry jednoho skladu odsouzeny k smrti za rozkrádání.*³

Je to jen můj dojem, že je zde lepší použít *odsouzeni* než *odsouzeny*, nebo byste se mnou nesouhlasili? Je podle Vás možné se rozhodnout pro shodu podle smyslu i v jiných kontextech, jako ve větě níže?

A konečně, co si myslíte o obou typech shody přísudku (podle smyslu i podle gramatického rodu) v rámci jednoho souvětí? Např.:

8. *O co je však nutno usilovat v první řadě, je to, abychom přesvědčili ty trockistické živly, které jsou roztroušeny po celé zemi a potulují se po ní, kteří ještě nesložili zbraně a jsou nebezpeční.*

Ostatně, je vůbec přijatelné vybírat si v rámci jednoho textu jednou shodu podle smyslu a podruhé podle gramatického rodu, podle toho, jak zrovna radí jazykový cit? Nebo je třeba se rozhodnout pro jedno či druhé a být konzistentní?

Na závěr a vysvětlenou dodávám, že příklady jsou z kdysi ztraceného a nedávno objeveného strojopisu o poměrech SSSR za Stalinovy vlády, autorem je neznámý disident, text pochází ze sedmdesátých let 20. století a já, amatérka, se snažím pomoci s jeho vydáním. O problému složitějších případů shody přísudku s podmínkem jsem se informovala v *IJP*, kde jsem našla zajímavé příklady, avšak neuspokojivou odpověď na moje otázky.“

P. M.

Stanovisko autora článku:

Zaujal jsem v odpovědi tazatelce jednoznačný postoj k dotazovaným větám 1–7: Zde je podmínkem vždy jen jedno podstatné jméno rodu mužského neživotného a psaní měkkého *i* v koncovce přísudkového slovesa nepřichází podle pravidel shody přísudku s podmínkem v úvahu. (Samozřejmě v souvětí 5 je třeba psát *těžili*, protože podmět je zde *některí*.)

Souvětí 8 je ovšem problematičtější. Zopakujme ho pro přehlednost: *O co je však nutno usilovat v první řadě, je to, abychom přesvědčili ty trockistické živly, které jsou roztroušeny po celé zemi a potulují se po ní, kteří ještě nesložili zbraně a jsou nebezpeční.* Pokud vůbec připustíme, že změna rodu mužského neživotného *kteří* na rod mužský životný *kteří* je syntakticky i stylizačně nezávadná, pak se skutečně musí psát *kteří nesložili*. Podotkněme, že se jedná o jiný případ než učebnicové *Stovky lidí se sešly na náměstí, aby slyšeli/slyšely známé zpěváky* (*Pravidla českého pravopisu*, školní vydání, Fortuna, 1999, s. 17, 18): v souvětí se živly se nenabízí druhý podmět podle smyslu, jako je tomu naopak ve větě se *stovkami lidí*.

³ Podle názoru autora článku zde o dehonestaci nejde.

Doporučuji autorům příštího vydání *PČP* a *Internetové jazykové příručky*, aby jevu ze souvětí 8 věnovali pozornost.

2. Shoda u několikanásobného podmětu v přístavkovém vztahu

Dotaz pro poradnu ASČ zněl takto:

„Jak vyřešit shodu přísudku s podmětem v následující větě? *Dva mladé nadějně talenty našeho motoristického sportu, Jan Rychlý a Petr Nečekal, tragicky zahynuli/ly (?) na následky nehody při nedělním závodě!*“

J. N.

Podle stávajících pravidel (i *Pravidel*) českého pravopisu je tohle těžko řešitelný rébus. Jde o přístavkové (apoziční) spojení. *Mluvnice češtiny 3* (Academia, 1987) nazývá přístavkové spojení adordinační a vymezuje ho jako jeden z typů zmnožení syntaktické pozice. Příkládá mu tedy v tomto smyslu stejnou vlastnost jako spojení koordinačnímu: v obou případech vzniká skladební skupina, podle jiného termínu několikanásobný větný člen (viz HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*, SPN, 1981: jde o případ, kdy „dva nebo více podmětů mají společný přísudek“, s. 336). Podle *MČ 3* „adordinační skupina je spojení dvou, v některých případech i více členů téže syntaktické platnosti [...]“ (s. 418). Stejnou syntaktickou platnost mají ovšem i všechny členy dané skupiny koordinační. Z posledně uvedeného vyplývá, že daným větným členem (pro naše téma: podmětem) je *každý* člen přístavkové (apoziční, adordinační) skladební skupiny.

V předkládané větě navíc sám druhý člen přístavkového vztahu je několikanásobný a jeho dva členy jsou navzájem ve vztahu koordinačním. Pak ovšem dotazovaná věta má tři podměty, z toho jeden rodu mužského neživotného, druhý a třetí rodu mužského životného. (Vzor hajný je rodu mužského životného – viz ŠMILAUER, V. *Nauka o českém jazyku*, SPN, 1972, s. 143.) Z toho by vyplývalo, že přednost by mělo dostat psaní koncovky přísudkového slovesa s měkkým *i*. Nicméně opět: jazykový cit může leckomu napovídat, že psaní s *psilon* má rovněž smysl.

Stejným typem je věta, kterou jsem před časem zachytil na webu, bohužel si již nevybavím, na kterém: *Dva největší omyly voličů, poslanci XY a YZ, znovu ve Sněmovně provokovali/y?* I zde bychom patrně měli psát *provokovali*, protože substantivum *poslanci* je rodu mužského životného (stejně jako jejich apozičně připojená vlastní jména).

Stanovisko autora článku:

U přístavkově spojených podmětů doporučuji řídit se základním pravidlem, totiž dáváním přednosti rodu mužskému životnému, je-li v něm alespoň jeden z podmětových členů apoziční skladební skupiny. To samozřejmě v případě, že podměty předcházejí přísudku. Při pořadí přísudek – podměty, bych dal přednost psaní podle nejbližšího podmětu, stejně jak to doporučuje pravidlo pro spojení koordinační. Tedy např. *Ve Sněmovně opět provokovaly dva největší omyly voličů, poslanci XY a YZ.*

3. Jak naložit se znalostí či neznalostí mimojazykového kontextu při psaní shody přísudku s podmětem?

Třetí jev je patrně nejkomplikovanější. Týká se psaní *i/y* na základě mimojazykového kontextu, resp. mimojazykové znalosti pisatele. Dotaz vyvolal dosti nepřehlednou konverzaci, protože tazatelka se dopustila v prvním svém e-mailu nepřesnosti, navíc se ukázalo, že ve stejné věci byl kontaktován kromě Asociace češtinářů i Ústav pro jazyk český; o tom jsem nevěděl a konzultoval s jeho pracovníky na dálku totéž. Diskusi proto zkrátím a omezím se jen na nejnútnejší.

Toto je první e-mail tazatelky:

„Chtěla bych Vás poprosit, jestli byste mi vysvětlili, zda jsou sporné věty ze zadání domácího úkolu učitelkou napsány správně:

a) *Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučily.*

b) *Zatím jsme se naučily pravidla...*

c) *Děti, v minulých hodinách jsme si říkaly...*

Já si myslím, že by v přísudku mělo být *-i*, protože se jedná o „my všichni – děvčata, chlapi a učitelka. Paní učitelka ale uvádí, že myslí nevyjádřeným podmětem *my* sebe a děti.“

R. V., matka žákyně dané třídy

Na tento dotaz jsem odpověděl za poradnu ASČ následující:

„*Ypsilon* by se zde psalo v případě, že by v daném souvětí bylo podmětem či podstatným jménem, které se jako podmět vyrozumívá (z oslovení v 5. pádě) pouze podstatné jméno *děti*, tj. *Milé děti, dneska si připomeneme, co jste se už naučily*. Nikoli *co jsme se...* Má-li přísudek tvar *naučili jsme se*, mluvčí zahrnuje do podmětu všechny dotčené osoby. Jestliže ovšem přitom není jasné, zda se jimi míní jen *ženy (dívky, děti...)*, jen *muži (hoši...)* nebo *ženy i muži*, nastupuje pravidlo populárně známé jako „my všichni, vy všichni, oni všichni“: *píšeme měkké i. Čili naučili, říkali.*“

Dodám, že jde o pravidlo shody podle smyslu uvedené v *Pravidlech českého pravopisu*, školní vydání (Fortuna, 1999), a to v odstavci C 1 na s. 17.

Tazatelka s touto odpovědí seznámila dotyčnou učitelku a ta reagovala takto:

„Obdržela jsem od paní R. V. Vaše vyjádření ohledně shody přísudku s podmětem. Dotaz paní R. V. byl podán v nepřesných souvislostech. Jednotlivé věty nebyly zadane jako domácí úkol, ale jako předmluva k následnému výkladu učiva. Chtěla bych tyto souvislosti upřesnit.

Jsem třídní učitelkou dětí, kterým jsem psala během distanční výuky níže uvedený text, a byla jsem danou maminkou upozorněna na gramatickou chybu v nevyjádřeném přísudku.⁴ Pravidlem shody nevyjádřeného podmětu s přísudkem, kdy je podmět zastoupený bezrodým zájmenem *my*, jsem se podrobněji zabývala a došla k závěru, že je potřeba přihlížet ke kontextu a samotnému obsahu věty. Tímto pravidlem jsem se tudíž řídila. Z mého textu, který jsem dětem psala, je patrné, že podmětem

⁴ Tazatelku cituji přesně; formulace, v níž se mluví o „nevyjádřeném přísudku“ je ovšem matoucí – jde o nevyjádřený podmět.

jsem já jakožto pisatelka, učitelka, žena a také děti, kterým je text směřován. Z tohoto důvodu jsem v přísudku zvolila koncovku -y. Pokud by tyto věty byly napsány bez ohledu na kontext či učebnici, pak bych samozřejmě zvolila v přísudku koncovku -i. Zároveň jsem postupovala i dle odpovědi na podobný dotaz, který byl uveden na stránkách Ústavu pro jazyk český.

Prosím o objasnění a Váš názor, zda jde z mého pohledu opravdu o chybu či nikoli.“

M. S.

V učitelčině e-mailu následuje odkaz na stránky Ústavu pro jazyk český, kde se řeší souvětí napsané učitelkou, a to *Místo toho, abychom se s dětmi pozdravily...* Jak psát *pozdravily*? ptá se učitelka. Máme vycházet z toho, že podmětem je paní učitelka a děti (a psát *ypsilon*), nebo to máme chápat tak, že podmět je nevyjádřený a fakticky v sobě zahrnuje učitelku, dívky, ale i chlapce?

Ústav pro jazyk český odpověděl takto:

„Formálním podmětem věty je nevyjádřené zájmeno *my*, které je samo o sobě bezrodé. V přísudku volíme *i/y* podle toho, zda zájmeno odkazuje k osobám rodu mužského životního, nebo nikoli. Z kontextu víme⁵, že jde o *učitelku* (jméno rodu ženského) a *děti* (dítě je v množném čísle též rodu ženského). Primární variantou je tedy tvrdé *y* v přísudku. Vyloučit však nelze ani interpretaci, že paní učitelka mluví např. za celý učitelský sbor, tolerovali bychom proto i měkké *i*.“⁶

Nakonec uvádím stanovisko ÚJČ, které přišlo do poradny ASČ již přímo k dotazovanému souvětí poté, co jsem požádal tamní bohemisty o konzultaci: „Ve větách *Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučily o doplňování i/í/y/ý do slov a Děti, v minulých hodinách jsme si říkaly, že člověk ke svému životu potřebuje živou i neživou přírodu* nechybí jazykový kontext. Je tam vokativní tvar *děti*. A jestliže výraz *my* zahrnuje děti a učitelku, potom je v příčestí -y namístě. Analogii můžeme hledat ve větě ze školního vydání *PČP: To jste, děti, dělaly samy?* Psaní -i by ÚJČ připustil též, protože i když věta obsahuje vokativ, výraz *my* by mohl někdo interpretovat i jako *my všichni*. K tomu dodejme, že při užití vět se zájmenem *my* není možno předpokládat, že je píše někdo jiný než autor (ledaže by takovou větu dal učitel nesmyslně do diktátu), a ten přece musí vědět, koho zájmeno zastupuje. Při dnešní poradě jsme se shodli na tom, že -i bychom připustili též, protože i když věta obsahuje vokativ, výraz *my* by mohl někdo interpretovat i jako *my všichni*.“

Ústav pro jazyk český tedy připoustí psaní obojí. Soudím však, že se zde ÚJČ řídil mimojazykovým kontextem. Pisatel či pisatelka samozřejmě ví, zda autorem textu je učitel, či učitelka. ÚJČ však pominul fakt, že tuto znalost nemusí mít adresát textu. Vždyť bude-li takovou větu číst situace neznalý čtenář, jak může vědět, že nevyjádřený podmět *my* zahrnuje děti a učitelku, nikoli děti a učitele-muže? ÚJČ i učitelka argumentují tím, že dopis je adresován rodičům a ti přece vědí... Ale opravdu všichni

⁵ Jenomže toto víme z kontextu mimojazykového, nikoli jazykového.

⁶ Dovolím si ocitovat komentář jednoho z recenzentů tohoto článku: „Je-li pro volbu mezi i a y zapotřebí podnikat takto složité úvahy a domněnky, pak jsou asi pravidla o shodě přísudku s podmětem kodifikována (naformulována) špatně, nešikovně.“ – Naprosto souhlasím.

rodiče vědí, že třídním učitelem je žena? A co v nějakém méně „lokálně usazeném“ ději s méně jasnými postavami v podmětu?

Dále: Mezi souvětím *Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučily o doplňování i/í/y/ý do slov* a větou z PČP *To jste, děti, dělaly samy?* rozhodně nelze vést analogii – už proto ne, že v prvním případě jde o souvětí, v druhém o větu jednoduchou. V druhé větě se aplikuje jasně formulované pravidlo C 3a, PČP, s. 17 – podmětová funkce se tu vyzoruzmívá z oslovení. V dotazovaném souvětí ovšem – opakují – stojí nikoli *jste*, nýbrž *jste*, a to je kardinální změna: zde jsou děti pouze zahrnuty do širšího podmětového celku. A pokud tu není jasný kontext jazykový (a to není), nelze přece ze vzduchu lovit mimojazykovou informaci, zda text byl napsán ženou, nebo mužem.

Stanovisko autora článku:

Navrhuji pro tento jev změnu pravidel ve smyslu jejich znění do r. 1957, kde bylo pojetí shody podle smyslu podstatně širší. Na to mě ostatně upozornila právě bohemistka z ÚJČ I. Svobodová, která se tamní jazykové poradně věnuje již dlouhou dobu a do našeho časopisu napsala řadu příspěvků poradnou inspirovaných – mimo jiné – i problematikou shody přísudku s podmětem.⁷ Cituji:

„V PČP až do r. 1957 bylo pojetí podstatně širší: „Je-li takovýto několikanásobný podmět vyjádřen jmény v jednotném čísle, mezi nimiž je jméno označující množství živých bytostí (zvl. jméno hromadné), jako lid, národ, rodina atp., může mít přísudek vedle shody mluvnické (tj. s -y) též shodu podle smyslu (tj. s -i): *Ona i její rodina byly překvapeny (i byli překvapeni)*.“

Často uváděná námitka, že uživatelé pak budou chtít psát Osobnosti se sešli, Země se dohodli (protože se přece sešli či dohodli lidé), podle mého názoru neobstojí: zde je podmět mluvnický jasně daný a příslušné pravidlo též. Mně šlo o případy skutečně složitější – zejména takové, v nichž by o psaní koncovky v příčestí činném přísudkového slovesa, popř. v příčestí trpném, je-li přísudkové sloveso v trpném rodě, rozhodovala mimojazyková znalost pisatele, nikoli adresáta.⁸

Závěry:

Navrhuji, aby se pravopisná komise ÚJČ nad jevy uvedenými v tomto článku zamyslela při přípravě příštího vydání *Pravidel českého pravopisu a Internetové jazykové příručky*. Zejména upozorňuji na tyto skutečnosti:

1. Není správné, aby tvůrci pravopisné kodifikace jednou odmítali znalost mimojazykového kontextu (případ *protějšek – Helmut Kohl*), a podruhé ji připouštěli (případ *Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučily o doplňování i/í/y/ý do slov*).

⁷ Dosud vyšlo celkem pět jejich příspěvků ke shodě přísudku s podmětem. Ve svém příspěvku čerpám z tohoto článku I. Svobodové: Shoda přísudku s podmětem. *ČJL*, 61, 2010–2011, s. 44–45.

⁸ Ještě jeden odkaz na poznámky jednoho z recenzentů tohoto článku: Opakovaně upozorňoval na to, že u shody přísudku s podmětem uvádějí jak PČP, tak IJP naprosto většinově příklady se slovesem v präteritu aktiva. Přitom v pasivě se poměry často pozměňují – to vede tu k znejasnění situace, jindy naopak k jejímu vyjasnění. Druhým případem je i náš příklad: *Obě tyto osobnosti / země byly vyzváni, aby ... by asi nikdo neřekl.*

2. V posledních asi dvaceti letech lze vysledovat tendenci k až nemístné pravopisné toleranci ze strany autorit (viz i poněkud alibistické vyjádření ÚJČ k souvětí *Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučily o doplňování i/ly/y/ý do slov*). Pravděpodobná motivace, totiž usnadnit uživatelům českého jazyka včetně žáků škol život, se paradoxně obrátila v pravý opak. Uživatelé jsou znejistěni, protože někdy se dublety či varianty připouštějí, jindy ne. Toto mohu potvrdit ze své učitelské praxe i jako vedoucí poradny ASČ. Chaos vládne zejména v psaní velkých písmen a pravopisných spřežek, ale i v řadě případů právě shody přísudku s podmětem.

3. Je třeba přezkoumat některé formulace v *PCP*. Například vysvětlení shody podle smyslu v bodech C 1 a C3 na s. 17 je těžko srozumitelné i bohemistům; viz např. Poznámka pod C 3a: *Co jste nám, děvčata, připravily (nebo připravila)?* – Proč se zde umožňuje psaní podle přirozeného rodu? Tady přece nejde o typ *Na sportovním soustředění se sešla samá děvčata, brzy se navzájem poznaly a prožily krásné dva týdny!*

4. Nové vydání *PCP* by mělo reflektovat dotazy obracející se na poradnu ÚJČ i na poradnu ASČ, neboť přicházejí přímo z terénu. A ať již zaujmou stanovisko jakékoli, měly by se mnohé dotazované jevy a příklady na ně v příslušných kapitolách objevit.

Tento článek jsem nepsal jako kritiku pravopisných příruček, a už vůbec ne jako kritiku Ústavu pro jazyk český. Vedly mě k němu 40leté zkušenosti učitele češtiny, který často nedovedl žákům vysvětlit smysl či důvod některého pravopisného pravidla.

K složitějším případům shody – reakce na článek Jiřího Kostečky

Robert Adam, FF UK v Praze

robert.adam@ff.cuni.cz

Klíčová slova: shoda přísudku s podmětem, shoda podle smyslu, rod gramatický, rod přirozený, životnost

Key words: subject-predicate congruence, inferred congruence, grammatical gender, natural gender, animacy

On the more Complex Instances of Subject-Predicate Congruence: A Reply to Jiří Kostečka's Article

The article sets the rules for applying inferred congruence between the subject and the predicate. In doing so, it focuses on the needs of school teaching.

Shoda přísudku s podmětem v rodě (včetně rozlišování rodu mužského životného a neživotného) a v čísle jakožto mluvnický rys mj. s výraznými pravopisnými konsekvencemi je častým předmětem dotazů adresovaných jazykovým poradnám: jak té, kterou provozuje oddělení jazykové kultury Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i. (dále ÚJČ), tak poradně Asociace češtinářů, kterou spravuje Jiří Kostečka. Jedním ze zdrojů nejasností je konkurence shody formální (gramatické) a tzv. shody podle smyslu. Pokud by čtenáře napadla otázka, zda je existence shody podle smyslu

vůbec opodstatněná, když je přece kongruence jev principiálně mluvnický, je třeba odpovědět, že shoda podle smyslu je v některých případech nezbytná: funkci podmětu totiž mohou zastávat i bezrodá osobní zájmena, s nimiž se přísudek pochopitelně v rodě shodovat nemůže. Článek Jiřího Kostečky nastoluje otázku **rozsahu shody podle smyslu a podmínek, za kterých se může/musí uplatnit**. Domnívám se, že je to skutečně otázka nedořešená, a že se přitom pro potřeby školní výuky dá řešit poměrně jednoduše.

Jakožto učitel se každoročně setkávám u studentů prvních ročníků bohemistiky s překvapením nad tím, že kodifikace umožňuje shodu podle smyslu v druhých větách souvětí typu *Tisíce občanů se sešly, aby pokojně vyjádřili svůj nesouhlas s nejnovějšími vládními opatřeními*. Nikdo ze studentů zde *-i* v přičestí nepreferuje, pro většinu je dokonce stěží přijatelné. Kodifikace zde veřejnosti nabízí volbu mezi dvěma možnostmi, jenže mnozí studenti i učitelé by dali přednost jasnému obecnému pravidlu.

V následujících odstavcích uvedu své stanovisko k příkladům rozebíraným Jiřím Kostečkou. Nebude-li hvězdičkou naznačeno jinak, uvedu tyto příkladové věty v podobě, kterou pokládám za náležitou.

Dva mladé nadějně talenty našeho motoristického sportu, Jan Rychlý a Petr Nečekal, tragicky zahynuli na následky nehody při nedělním závodě.

Dva největší omyly voličů, poslanci XY a YZ, znovu ve Sněmovně provokovali.

Ve Sněmovně opět provokovaly dva největší omyly voličů, poslanci XY a YZ.

Se stanoviskem Jiřího Kostečky v případě psaní přísudku v těchto větách se zcela ztotožňuji. Jediná moje poznámka je terminologická. Termín *několikanásobný větný člen* bych rezervoval pro skladební skupinu se složkami ve vztahu koordinace – pro skupinu, jejíž složky spojuje adordinace/apozice, existuje (ve škole neužívaný) termín *větný člen komplexní*. Pravidlo přednosti rodů (mužský životný má přednost před ostatními, ženský a mužský neživotný před středním) by ovšem mělo platit v několikanásobných i v komplexních větných členech bez rozdílu. V rámci komplexního větného členu na pořadí nesejde (*Poslanci XY a YZ, dva největší omyly voličů, znovu provokovali* by se psalo stejně), zatímco změna pořadí podmětu a přísudku připouští druhou možnost, dokonce jako preferovanou: *Ve Sněmovně znovu provokovaly dva největší omyly voličů, poslanci XY a YZ.*

Britská ministerská předsedkyně a její německý protějšek se sešly v Berlíně.

Jazyková poradna ÚJČ trvá na *sešly*, protože součástí několikanásobného podmětu není žádné jméno rodu mužského životného: *předsedkyně* je femininum a *protějšek* je maskulinum neživotné.

Jiří Kostečka naznačuje, že kodifikace tvaru 2. pádu jednotného čísla *protějška* je signálem životnosti tohoto jména. To je však omyl, mimochodem dosti rozšířený: pokud má podstatné jméno rodu mužského, které se skloňuje podle tvrdého vzoru, v genitivu singuláru koncovku *-a*, nijak z toho ve skutečnosti neplyne, že je životné. Může totiž jít

o podtyp *les*. *SSČ* přímo dokládá tvar s koncovkou *-a* příkladem *hluk z protějška*, a to u významu „protější místo“, tedy u významu, ve kterém k žádné kolizi gramatické neživotnosti s označovanou skutečností nedochází, a shoda podle smyslu se tedy uplatnit nemůže. *IJP* (na rozdíl od *SSČ*, který životnost/neživotnost maskulinu neuvádí) pak výslovně konstatuje u slova *protějšek* rod mužský neživotný a připojuje poznámku, že „tvar 2. p. *protějška* se užívá jen ve významu „protější místo““. Z hlediska kodifikace je tedy věc jasná, přísudek musí mít koncovku *-y*.

Nabízí se ovšem otázka, zda v této věci současná kodifikace odpovídá normě. Mému jazykovému povědomí se zacházení se slovem *protějšek* jako s maskulinem životným, označuje-li člověka, nijak nepříčí. Formulace jako např. *obvinila svého protějška* jsou pro mě přijatelné, a tudíž ani *sešli* ve výše uvedené větě mi nevdá. Zdá se však, že v úzu ke zživotňování slova *protějšek* dochází jen okrajově: korpus SYN2020 obsahuje pouhé dva tvary nom. pl. *protějšci* (a žádný tvar *protějškové*), jeden tvar akuz. sg. *protějška* a jeden tvar dat sg. *protějškovi*. To je myslím na změnu kodifikace poněkud málo.

Britská ministerská předsedkyně a její německý protějšek Helmut Kohl se sešli v Berlíně.

Podmět je několikanásobný, skládá se ze dvou složek. Jedna z těchto složek je komplexní: vztahem adordinace je v ní spojeno obecné pojmenování *protějšek* (postupně rozvíte shodnými přívlasky *její* a *německý*) a propriální pojmenování *Helmut Kohl*, které vyjadřuje rod mužský životný. Součástí podmětu tedy je jméno rodu mužského životného, přísudek by měl mít jednoznačně koncovku *-i*.

*O co je však nutno usilovat v první řadě, je to, abychom přesvědčili ty trockistické živly, které jsou roztroušeny po celé zemi a potulují se po ní, *kteří ještě nesložili zbraně a jsou nebezpeční.*

Nejprve připomenu, že dotaz na toto souvětí položila Jiřimu Kostečkovi editorka či redaktorka, která připravovala k vydání rukopis neznámého disidenta. Jiří Kostečka zakládá své úvahy o pravopisném řešení shody v poslední větě tohoto souvětí na podmínce: „pokud připustíme, že změna rodu mužského neživotného *kteří* na rod mužský životný *kteří* je syntakticky i stylizačně nezávadná“. Jenomže ona není. K neživotnému antecedentu *živly* životný tvar vztažného zájmena *kteří* odkazovat nemůže. Souvětí je gramaticky chybné a při přípravě textu historického dokumentu k vydání by ho měla editorka upravit tak, aby obě vztažná zájmena vyjadřovala též rod.

Jiří Kostečka nezpochybňuje, že *živl* je maskulinum neživotné i tehdy, když označuje lidské bytosti. Tak je tomu v *SSČ* i v *IJP*. *IJP* však upozorňuje, že *SSJČ* „uvádí navíc v 1. pádě mn. č. jako knižní a expresivní podobu *živlové*“. Pokud nicméně nahlédneme do *SSJČ*, zjistíme, že tvar *živlové* se netýká významu „jednotlivci n. jednotlivci ve společnosti, kteří působí na své prostředí (často škodlivě)“, nýbrž základního významu „pralátka“ (*čtyři jsou živlové*). Dnes by bylo namísto hodnotit taková užití jako zastaralá.

O tom, zda současní pisatelé veřejných textů užívají při označování osob substantivum *živel* jakožto maskulinum životné, se opět můžeme přesvědčit v korpuse. SYN2020 obsahuje šest výskytů nom. pl. *živlové* vztahujících se k osobám a šest akuzativních nebo genitivních tvarů *živla* (další zjevně životný tvar *živlovi* v korpuse doložen není). Je to o trochu víc než životných *protějšků*, ale nepochybně je to stále příliš málo na to, aby bylo životné maskulinum *živel* shledáno noremním a kodifikováno. V uvedeném souvětí tedy má stát ...*kteřé jsou roztroušeny...*, *kteřé ještě nesložily zbraně a jsou nebezpečné*.

Milé děti, dneska si připomeneme, co jsme se už naučili.

Děti, v minulých hodinách jsme si říkali, že...

Ve vedlejší větě prvního a v hlavní větě druhého z těchto souvětí je přísudkové sloveso v 1. osobě množného čísla. V takovém případě (slovy PČP z odstavce citovaného J. Kostečkou: ve větách s podmíněm vyjádřeným osobním zájmenem nebo tvarem pomocného slovesa) se uplatňuje shoda podle smyslu neboli zřetel k přirozenému rodu podmětu.

Obě Kostečkou citované odpovědi jazykové poradny ÚJČ považují za vadné, neboť nepatřičně směšují mluvnické vlastnosti slov a mimojazykové vlastnosti označovaných jevů skutečnosti (zde osob). Ocitujme si jednu z nich: „Formálním podmíněm věty je nevyjádřené zájmeno *my*, které je samo o sobě bezrodé. V přísudku volíme *i/y* podle toho, zda zájmeno odkazuje k osobám rodu mužského životného, nebo nikoli. Z kontextu víme, že jde o *učitelku* (jméno rodu ženského) a *děti* (*dítě* je v množném čísle též rodu ženského).“ **Osoby** mají **přirozený rod** (= pohlaví) mužský, nebo ženský; kdežto slova (podstatná jména) mají **gramatický rod** mužský životný, mužský neživotný, ženský nebo střední. Tvrzení „*dítě* je v množném čísle rodu ženského“ je zjevně tvrzením o slově, jinak nedává smysl. Psaní koncovky přičestí se však podle PČP řídí přirozeným rodem, tedy **pohlavím označovaných bytostí** – a je-li v množině těch, kdo si připomenou, co se už naučili, alespoň jeden hoch, musí mít přičestí podle pravidla o přednosti rodů koncovku *-i*. Žádné dítě není primárně *dítě*, nýbrž jedinec mužského, nebo ženského pohlaví obdařený jménem. Vynechané *my* v této větě **nezastupuje slova učitelka a děti**, ale **referuje k osobám** jménem dejme tomu Alena, Bořek, Cyril, Denisa atd., které samy sebe chápou jako ženy/dívky, nebo muže/hochy. Dotčená učitelka se mylí, když píše, že je třeba přihlížet ke kontextu a samotnému obsahu věty: ve skutečnosti je třeba přihlížet k označované mimojazykové skutečnosti. Jak rozvedeme dále, je třeba k ní přihlížet vždy (a současně právě tehdy), když je přísudkové sloveso v 1. nebo ve 2. osobě.

To jste, děti, dělali sami?

Co jste nám připravily, děvčata?

PČP (s. 17) zde nabízejí dvě řešení. Prvním je shoda podle smyslu neboli zřetel k přirozenému rodu osob, jimž se děj přisuzuje: děti jsou pravděpodobně množina jedinců obou pohlaví, proto *-i*, a děvčata jsou množina jedinců ženského pohlaví,

proto -y. Obě jazykové poradny však zjevně preferují druhé řešení. *PČP* ho popisují takto: „(...) má přísudek shodu s podstatným jménem, které se vyrozumívá jako podmět na základě toho, že je ho užito v oslovení (vyjádřeném 5. pádem podstatného jména), které věta obsahuje.“ To je bohužel formulace hrubě nepřesná, lingvisticky nepřijatelná. Zaprvé věta oslovení neobsahuje, oslovení je k ní přičleněno – vokativní oslovení je přívětný výraz, nemá větněčlenskou funkci, není s větnými členy dané věty propojeno žádným syntaktickým vztahem, není součástí větného vzorce, ostatně právě proto se odděluje čárkami. Zadruhé formulace „vyrozumívá se jako podmět“ je nejasná – není zřejmé, kdo ho vyrozumívá ani co je přesně vyrozumíváním míněno; je však nade vše pochybnost, že **jméno ve vokativu podmětem není**, vokativ je totiž nesyntaktický pád, jméno ve vokativu se nepodílí na větněčlenské struktuře věty (nejde-li o metajazyk). Shoda s vokativem tím pádem není případem shody gramatické.

Mimoto existují kombinace vět a oslovení, u nichž by řídit tvar přísudku podle oslovení nikoho nenapadlo, např. (po návratu adresátky z dovolené strávené s manželem) *Tak jak jste se, Hanko, měli?* nebo (k ženě) *Miláčku, kdy ses vrátila?*

Na rozdíl od Jiřího Kostečky se domnívám, že rozdíl mezi znalostí pisatele a adresáta není třeba zvažovat a že ve větách, k nimž je připojeno oslovení, není rozhodující, zda obsahují přísudek v 1., nebo ve 2. osobě. S tím, že jazykové poradny doporučují shodu, která není ani gramatická, ani podle smyslu a kterou nelze aplikovat důsledně ve všech případech odpovídajících dikci *PČP*, nelze souhlasit. Zájemce o podrobnější argumentaci odkazuji na starší článek z *Naší řeči* (Adam, 2015).

Ona i její rodina byly překvapeny.

Jde o větu jednoduchou s přísudkovým slovesem ve 3. osobě: podmínky pro uplatnění shody podle smyslu zde nejsou splněny. Oba výrazy v podmětu vyjadřují rod ženský, správné je -y. Rozkolísávat takto jasná pravidla bych považoval za krajně nerozumné.

Závěr

V kodifikaci určené širší veřejnosti lze pochopitelně v rozmanitých případech shody počítat s dubletními ustanoveními, ostatně tak jako u četných jiných jazykových jevů. Pro školní výuku by však bylo vhodné stanovit základní pravidla tak, aby jich bylo co nejméně a aby bylo jejich použití co nejobecnější. Pokud jde o otázku rozsahu uplatnění shody podle smyslu, lze to podle mého názoru učinit jediným způsobem, a to takto: **Je-li přísudkové sloveso ve 3. osobě, použijeme shodu gramatickou, u několikanásobných a komplexních podmětů přitom použijeme pravidlo o přednosti rodů a pravidlo o pořadí podmětu a přísudku. Je-li naproti tomu přísudkové sloveso v 1. nebo ve 2. osobě, použijeme shodu podle smyslu, tzn. podle pohlaví osob, jimž se přisuzuje děj, a to bez ohledu na gramatický rod substantiva, které k nim možná kdesi v kontextu referuje.**

Literatura:

- ADAM, R. *To jste tomu dala, vy trdla!* K tzv. shodě s vokativem. *Naše řeč*, 2015, roč. 98, s. 51–55. *Internetová jazyková příručka*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., 2008–2022. [online] Dostupné z <<https://prirucka.ujc.cas.cz>>
- KOSTEČKA, J. K složitějším případům shody přísudku s podmětem aneb Nenastal čas na úpravu pravidel? *ČJL*, 73, 2022–2023, s. 63–70.
- Pravidla českého pravopisu. Školní vydání včetně Dodatku*. Praha: Fortuna, 2004.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2000.
- Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1960–1971, reprint 1989.
- KŘEN, M.; CVRČEK, V.; HENYŠ, J.; HNÁTKOVÁ, M.; JELÍNEK, T.; KOCEK, J.; KOVÁŘÍKOVÁ, D.; KŘIVAN, J.; MILÍČKA, J.; PETKEVIČ, V.; PROCHÁZKA, P.; SKOUMALOVÁ, H.; ŠINDLEROVÁ, J.; ŠKRABAL, M.
- SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2020. [online] Dostupné z <<http://www.korpus.cz>>

Olbrachtův psychologický román v literární výchově na střední škole

Vladimíra Pánková, FPE ZČU v Plzni

vbreakov@kcj.zcu.cz

Klíčová slova: Ivan Olbracht, psychologický román, literární výchova na střední škole, interpretace díla

Key words: Ivan Olbracht, psychological novel, teaching literature at secondary school, interpretation of a literary work

Olbracht's psychological novel in secondary-school literary education

This study deals with the didacticization of Olbracht's psychological novel in literature textbooks for the 3rd year of secondary schools. The study presents a scientific and didactic interpretation of the author's debut novel *Žalář nejtemnější*. It thinks about the genre-based curriculum for the given novel and suggests its creative fulfillment.

Tato studie je věnována dvojitému jubileu spisovatele Ivana Olbrachta (vzpomínáme 140. výročí autorova narození a 70. výročí jeho úmrtí).

1. Ivan Olbracht v učebnicích literatury pro 3. ročník středních škol

Hned v úvodu této studie si položíme otázku: Jak je Ivan Olbracht představován žákům v učebnicích literatury (tedy i v čítankách) pro 3. ročník středních škol? K výzkumné sondě učebnic byly vybrány tyto tituly užívané na plzeňských středních školách ve školním roce 2018/2019 (viz Prameny).¹

Ivan Olbracht je v uvedených učebnicích řazen mezi levicově orientované autory nebo autory socialistického realismu. Zatímco za minulého režimu byl Ivan Olbracht v učebnicích spojován zejména s agitačním románem *Anna proletářka* (1928)²,

¹ Výzkum učebnic literatury nejen pro 3. ročník, ale i 4. ročník středních škol realizované z Zánrového aspektu bylo součástí autorčiny disertační práce *Český psychologický román v literární výchově na střední škole* (Brčáková, 2020).

² Z ideologicky angažovaného románu *Anna proletářka* byl do dobových čítanek často vybírán úryvek s politicky uvědomělou odpovědí: *My do vás také, pani!*

v současné době je prezentován především coby autor knih s tematikou Podkarpatské Rusi. Ve všech analyzovaných čítankách se objevují úryvky z baladického románu *Nikola Šuhaj loupežník* (1933), v *Pracovním sešitě 3* (Andree a kol., 2009) navíc i mikroukázka z povídkového souboru *Golet v údolí* (1937), konkrétně z povídky *O smutných očích Hany Karadžičové*. Výjimkou je *Čítanka k Přehledu české literatury 20. století* (Prokop, 1999), která tvorbu Ivana Olbrachta představuje na psychologickém románu *Žalář nejtemnější*.³ Ačkoliv Vladimír Prokop neřadí tento titul do kapitoly *Psychologická próza* (k dílu Hostovského, Havlíčka a Řezáče), nýbrž do předcházející kapitoly *Próza levicově orientovaných spisovatelů*, vzniká v jeho čítance kompaktní celek čtyř po sobě jdoucích psychologických románů: Ivan Olbracht: *Žalář nejtemnější* (1916), Egon Hostovský: *Žhář* (1935), Jaroslav Havlíček: *Neviditelný* (1937), Václav Řezáč: *Černé světlo* (1940).

Olbrachtova románová prvotina *Žalář nejtemnější* (1916) je v učebnicích hodnocena jako psychologický román, avšak autorovi již není připisována průkopnická činnost na tomto žánrovém poli.⁴ Další Olbrachtův román *Podivné přátelství herce Jesenia* (1919), podotkněme spíše psychologicko-společenský než psychologický, je uvedenými učebnicemi taktéž posuzován coby román psychologický (pouze v Prokopově učebnici je při výkladu díla zmiňována *kombinace románu psychologického a divadelního*). Těto didaktické koncepci se vymyká učebnice Věry Martinkové a kol. (2009), v níž je Ivan Olbracht líčen výhradně jako *reprezentant sociální tematiky v próze (představitel socialistického realismu)*.⁵ Zřejmě s ohledem na takto zprostředkované informace je román *Žalář nejtemnější* vyňat ze seznamu autorových děl a román *Podivné přátelství herce Jesenia* je vymezen pouze v intencích společenského románu, a to navzdory psychologicky pojatému motivu dvojnictví.

Výzkumná sonda učebnic v případě *Literatury 3* a *Čítanky 3* od autorského kolektivu Věry Martinkové prokázala celou řadu odborných a didaktických pochybení. Uvedme některé z nich. V *Čítance 3* nestojí autoři psychologické prózy (Božena Benešová, Václav Řezáč, Jarmila Glazarová) vedle sebe. Netradiční rozvržení autorů v uvedené čítance odráží fakt, že v učebnici ze stejné edukační sady je Božena Benešová primárně vnímána jako představitelka předválečné avantgardy a Jarmila Glazarová jako představitelka demokratického proudu, v rozporu s literárněhistorickými informacemi se tak řadí k bratřím Čapkům, Karlu Poláčkovi a Eduardu Bassovi. Václav Řezáč je ve struktuře didaktických textů Věry Martinkové a jejího kolektivu připojen k autorům sociální prózy a socialistického realismu, tj. k Marii Majerové, Karlu Novému a Marii Pujmanové, avšak jeho literární dílo je ve zmíněné *Čítance 3* ilustrováno na psychologickém románu *Černé světlo*. Mezi jmenovanými autory tak Václav Řezáč působí jako solitér. Možná i proto není citovaný román hodnocen jako psychologický, nýbrž jako baladický příběh. V hodnocení literárního

³ Vybrané románové pasáže v didaktickém aparátu Prokopovy „Čítanky“ je věnována pátá část této studie.

⁴ Dagmar Mocná (2004, s. 557) v *Encyklopedii literárních žánrů* považuje Olbrachtův *Žalář nejtemnější* za první psychologický román v české próze.

⁵ Navíc v *Literatuře 3* Věry Martinkové a kol. (2009) nejsou významově odlišovány pojmy sociální próza a socialistický realismus. Nejvýrazněji o tom svědčí oddíl pojmenovaný *Sociální próza/Socialistický realismus*. Tento přístup k učivu hodnotíme z odborného i didaktického hlediska jako nežádoucí.

titulu tak dochází k nekompatibilitě informací uváděných v učebnici a v čítance ze stejné edukační řady. Navíc se zde neobjasňuje, že baladická stylizace díla nikterak nevylučuje žánrové aspekty psychologické prózy, ba naopak s nimi v daném titulu esteticky rezonuje. Zvolená koncepce *Literatury 3* a *Čítanky 3* potlačuje, takřka minimalizuje význam české psychologické prózy 1. poloviny 20. století.

2. Odborná interpretace románu *Žalář nejtemnější*

Příznačným rysem psychologické prózy je introspektivní sonda do psýchy (většinou nenormativní) hlavního hrdiny vedená ve snaze pochopit motivace jeho chování i způsob prožívání. Komisař Mach, paranoidní žárlivec Olbrachtova románového debutu *Žalář nejtemnější* (1916), se však má přesvědčit o tom, že se nelze dobrat pravdy o duši člověka, určitě ne racionálním, přísně logickým, byrokraticky disciplinovaným postupem. Jakoukoliv jistotu takto získanou mu totiž narušují slůvka *patně* a *snad*, která z domnělé jistoty de facto dělají nejistotu, jíž se protagonista ve své chorobné mysli a zjitřené představivosti mučí.

Protagonistu dráždí nepostižitelnost lidského nitra, jakési prázdné místo mezi tím, co o sobě víme a co bychom o sobě měli znát, aby otázka, kdo jsme, byla vůbec zodpověditelná a maska (především ta sebeklamná, bezděčně nasazená) byla oddělitelná od tváře. Mach však při luštění dané hádanky nutně naráží na rozostřené hranice linoucí se mezi vrozeným a naučeným, přirozeným a kultivovaným, niterně chtěným a zvnějšku vnuceným, jež v něm vyvolávají posedlost poznáním nepoznatelného. Miloslav Nosek (srov. 1960, s. 91, 94), Antonín Matěj Píša (srov. 1982, s. 29) i Aleš Haman (srov. 1994, s. 146) vnímají hrdinu jako „fanatika pravdy“, jenž chce podstatu věci nahlédnout prizmatem vlastní zkušenosti a rozumovým, logicky kombinatorickým, pedantským přístupem. Sny, které jsou oproti tomu projekcí podvědomí a kterým v jejich aktivitě nebrání racionální mysl, ukazují románového hrdinu, moralistu lpícího na vlastní bezúhonnosti a dobré pověsti, jako podvodníka. Komisař Mach je jejich prostřednictvím konfrontován s bezděčně ukrytým či potlačovaným aspektem své osobnosti. *Právě tento tragický sebeklam (...) učinil Olbracht jádrem svého psychologického rozboru* (Nosek, 1960, s. 91).

Nedůvěra vůči okolí (zejména vůči manželce Jarmile) v protagonistovi sílí tím více, čím více si uvědomuje, že zřejmě ani sám není tím, za koho se celá léta považoval. Machova smyslová slepota pouze zviditelňuje cizotu vynořenou z jeho vlastního já a její optikou pak ostřeji vnímanou cizotu druhých. V souladu s tvůrčí intencí autora je obraz Jarmilina nitra v románové struktuře (záměrně monograficky koncipované) utajen, neboť právě jeho absencí se umocňuje protagonistovo tápaní v temnotě nevědomí. Kdo je Machova žena? Je dobrá (ze své přirozené podstaty), nebo jen hodná (naučeně milá, způsobně vychovaná)? Je věrná (absolutně – svými myšlenkami, představami, touhami), nebo jen oddaná v duchu společenských konvencí? Miluje, nebo je pouze něžná ve svých dotecích a slovech?

Obsedantní myšlenkové konstrukty (vyfantazírované fikce) vženou žárlivého Macha do situací na hranici snesitelnosti, postupně mu berou svobodu a činí z něj vězně

střežícího svého domnělého žalárníka, vlastní manželku, k níž dokonce pocítí nenávisť a touhu zardousit ji. Jak vidno, Jarmilina přítomnost v Machovi obnažuje temné vrstvy jeho pudového já. Pocitovaná touha či výše zmíněné sny vyvěrající z hlubin podvědomí prezentují komisařovu osobnost jako protikladnou, navzájem se popírající.

Žalářem nejtemnějším tu není slepota, ba ani žárlivost (alespoň ne primárně), nýbrž trýzněná mysl, která se stává obětí vlastních kalkulů a dohadů týkajících se nejen potenciální ženiny nevěry, ale potažmo morálního charakteru člověka, skrytých podnětů lidských činů.

3. Román *Žalář nejtemnější* jako učivo na střední škole

Nejprve se pokusme vyvodit strukturu učiva o psychologickém románu *Žalář nejtemnější*, tedy její část poznatkovou, komunikační a formativní (afektivní).

Do poznatkové složky řadíme žánrové aspekty psychologické prózy, tj. způsob vyprávění, koncepci (rozporuplnou osobnost) hlavní postavy, záhadnou povahu lidské mysli, mezipředmětové vazby na psychologii (struktura a fungování lidské psychiky dle Freudova učení), práci s metaforou *žalář nejtemnější*.

V souvislosti s výše vytčeným literárněteoretickým učivem krátce okomentujeme zvolenou naraci a kompozici textu. Ivan Olbracht technikou introspekce sleduje výhradně protagonistovo nitro a souběžně s objevy vídeňské školy hlubinné psychologie sestupuje k jeho zasutým, podvědomým vrstvám (Nosek, 1960, s. 95). Ponoru do žárlivcovy duše je z aspektu narativního dosaženo jednak četnými přímými replikami, jednak subjektivizovanou vypravěčskou er-formou. Spolehlivost neosobního vypravěče je tudíž odsunuta do pozadí a zredukována na popis scény, dějových momentů či vnější výbavy aktérů. V souladu s žánrovým aspektem prózy se děj Olbrachtova románu (komorního dramatu duše) podřizuje potřebám postavy. To, jak vypravěč pohrdá vnějším rozvinutím fabule, dokládá předčasně odtajněný konec příběhu (Mach odchází na venkov sedlačit a zakládat hospodářská družstva). Napětí totiž neleží v tomto dějovém vyústění, nýbrž v kompozičně finální (byť fabulačně předcházející) scéně, jež svědčí o protagonistově psychické poruše (srov. Veselý, 1915, s. 511). Počáteční ostrá hranice mezi skutečností a snem či polosnovou vidinou (všetatský pikolík; imaginární soudce) se právě v závěrečném, halucinačně přízračném výjevu vytrácí a čtenář (stejně jako protagonista) si nemůže být jist, zda vězněný a slepcem stíhaný muž, domnělý Jarmilin milenec, je skutečný, nebo jen fantasmagorickým výplodem žárlivcovy mysli.⁶

Komunikační část učiva se naplňuje v četbě a v tvořivé didaktické interpretaci, v níž se žák snaží porozumět postavě v naraci textu. K vyvozeným poznatkům literárního i neliterárního charakteru pak žáci zaujímají postoje, jež vypovídají o jejich mravních vlastnostech a hodnotových preferencích, jejichž formování je součástí afektivních cílů. Formativní složka učiva v případě Olbrachtova románu navíc podněcuje k sebepoznávání, k zamýšlení se nad otázkami lidské psychiky.

⁶ Tato pasáž je převzata z autorčiny studie *Literární dvojník v úloze cizince* (Brěáková, 2018, s. 86–87).

4. Didaktická interpretace románu *Žalář nejtemnější*

Na tomto místě se pokusíme navrhnout didaktickou interpretaci vhodnou k naplnění žánrově pojatého učiva.

Výukovou lekci je možno realizovat v duchu třífázového modelu E-U-R. V evokaci, výukové fázi, jež předchází četbě a interpretaci a jejímž smyslem je podněcovat žákův zájem o tyto aktivity, se nabízí vyjít z literárního titulu. *Název plní většinou funkci pomyslného klíče, který nám umožní učinit prvý krok při pronikání do jednotlivých významových vrstev díla* (Gejgušová, 2009, s. 29). Z didaktického hlediska se jako smysluplnější jeví práce s titulem symbolizujícím než s titulem popisným, jenž ve čtenářích nevyvolává tak široká a různorodá očekávání. Právě titul *Žalář nejtemnější* se vyznačuje metaforickým charakterem, na pozadí protagonistovy životní situace má polysémantickou potenci, a to ve smyslu Machovy slepoty, žárlivosti, samoty, sobectví, uzurpátorské lásky, trýzněné mysli, sebezničujících domněnek.

Učitel ve fázi evokace sbírá žákovské prekoncepty navozené literárním titulem, pracuje metodou brainstormingu (co vás napadne, když se řekne „žalář nejtemnější“), přitom nenásilně orientuje žákovu pozornost od významů doslovných k významům metaforickým (co všechno by mohlo dané slovní spojení znamenat) a pokračuje metodou předvídání (jaké umělecké obsahy očekáváte od jmenovaného díla a jím navozených konotátů).

Ve fázi uvědomění si významu se žáci vlastním úsilím (metodami četby a didaktické interpretace) dobírají k poznání jednak estetických obsahů literárního díla, jednak jeho mimotextové reality (v případě Olbrachtova románu posuzují složitost a nekontrolovatelnost lidské mysli, na niž je navázaná otázka žárlivosti).

Učitel si k četbě a její reflexi může vybrat například zkrácenou první kapitolu. Jarmila se pokouší přemluvit muže, aby podřízeného Šimka, kterého propustil za krádež kolků, vzal zpět do služby, apeluje přitom na jeho soucit (úředník živí šest dětí a má těsně před penzí). Mach se oproti tomu striktně drží svých morálních zásad, kladený důraz na poctivost mu nedovoluje činit výjimky. Ovšem vzápětí připomenutý sen mu vyvrací představu o jeho vlastní bezúhonnosti. Mach si díky snu postupně uvědomuje, že to, co stíhá u druhých, má potenciálně v sobě. A pokud je podvodu či přetvářky schopen on (ať už vědomě, nebo bezděčně), pak i ostatní (včetně Jarmily). Právě tato nepostižitelnost, nekontrolovatelnost lidské mysli je příčinou jeho žárlivosti (slepotou jen umocněné).

Učitel, který si uvědomuje důležitost snu coby signifikantního výrazu lidské duše⁷, se může ptát: *Jaký dojem na vás dělá postava komisaře? Jakou informaci vysílá sen o povaze svého nositele? Koresponduje obsah snu s prezentovaným charakterem komisaře Macha? O čem tento rozpor svědčí? Z jaké části (složky) naší psychiky k nám přicházejí sny? Vzhledem k tomu, že se logikou nemůžeme zmocnit svého podvědomí, můžeme kdy poznat celou svou osobnost a s určitostí říct, kdo jsme nebo kdo jsou*

⁷ V duchu Freudovy teorie je každý sen maskovaným splněním potlačovaného (třeba i nepříznaného) přání spícího a podvědomí je v souladu s tím vykládáno jako sídlo našich chtíčů (srov. Freud, 1994). Zmíněnou znalost je možné uplatnit při interpretaci vybraného titulu a posoudit význam freudovské teze v kontextu daného díla.

naši blízcí? Zneklidňuje vás skutečnost, že není možné se dobrat k úplnému poznání sebe samých či svých nejbližších? A chtěli byste znát úplnou, necenzurovanou pravdu o svém charakteru?⁸

Tato část řízeného čtení (reflektivního dialogu) by měla být funkčně propojena s otázkami týkajícími se poetiky textu, především jeho narace. *Co se o postavách dozvídáte od vypravěče? Jakým způsobem jsou postavy charakterizovány, když vypravěčova výpověď o nich je natolik kusá? Proč myslíte, že Olbrachtův román (nejen vyňatá kapitola) je vystavena na dlouhých monologích hlavního hrdiny? V čem spočívá v některých textových pasážích jinakost vypravěčské er-formy? Proč myslíte, že Olbracht pro svůj román volí právě tento způsob vyprávění (rozsáhlé přímé řeči, polopřímé řeči)? Proč myslíte, že autor nevybral vševědoucího vypravěče, který by zprostředkoval záznam myšlenek postav?*

Tyto i předchozí otázky pak učitel může zastřehit otázkami: *O kterýž žánr zřejmě jde? A podle čeho tak usuzujete?* (Nápomoc: *Kterými otázkami se zaobírá hlavní hrdina? Pro kterýž žánr je příznačný akcentovaný motiv snu coby vstupu do lidského podvědomí? Jakým způsobem je realizována sonda do protagonistovy mysli?*)

Po reflexi četby, jejímž prostřednictvím se žák zmocňuje obsahů literárního díla, uvědomuje si vysokou frekvenci přímé řeči, její autentizační a charakterizační funkci, seznamuje se s hlavním hrdinou a jeho motivacemi, může na řadu přijít tvořivá literární expresivita. Pro její uplatnění doporučujeme metodu narativní transformace⁹ realizovanou přepisem vybrané textové pasáže do ich-formy. Rekonstruovaný Olbrachtův text získá intimnější rozměr zpovědi. Při její stylizaci žák čerpá z dílčích interpretačních postřehů vyvozených z předchozí komunikace s literárním dílem. V reflexi svého tvůrčího výstupu pak odlišuje ich-formu prožívajícího subjektu a ich-formu vyprávěcího subjektu, komparuje obě verze textu (původní s vypravěčem personálním čili reflektorem a novou s vypravěčem přímým) z aspektu žánrových potřeb. Záměrem navržené expresivity jsou žákem tvořivě osvojené vyprávěcí situace příznačné pro moderní psychologickou prózu.

K četbě a její didaktické interpretaci je pochopitelně možné vybrat i jiné ukázky – třeba ty, v nichž se objevuje motiv žalárníka (2. kapitola) nebo žaláře (5. kapitola), aby reflexi těchto motivů bylo možné komparovat s žakovskými výstupy z evokace. Učitel se pak může ptát: *K čemu podle vás odkazuje titul románu Žalář nejtemnější? Naplnilo se vaše očekávání?*

V reflexi, tj. v závěrečné fázi třífázového modelu učení, žák formuluje závěrečné pochopení vlastními slovy, nově získané poznatky propojuje s předchozími, ujasňuje si jejich souvislosti, přehodnocuje a nově strukturuje svou vědomostní výbavu. Reflexi nelze nahradit shrnutím, neboť nadiktovaný zápis v sešitě nepomáhá, když se nejprve neutvořil v žakově mysli. Reflexe se netýká jen výsledků učení (o čem jsem

⁸ Poslední dvě otázky již sledují formativní učivo. K jeho osvojování dochází ve vzájemně podmíněné estetické i didaktické interakci.

⁹ Metodu narativní transformace, jež vychází z konstruktivistického, přirozeného a zároveň zážitkového způsobu učení, u nás prosazují například Ivana Gejgušová (2009), Ladislava Lederbuchová (2010), Šárka Klumparová (2013), Ondřej Hník (2014).

se učil), ale též procesu učení (jak jsem se učil; které metody mi pomáhaly, jak jsem přemýšlel, co jsem se přitom dozvěděl o sobě), tedy i žákovy sebereflexe (srov. Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 67–69).

5. Žalář nejtemnější v didaktickém aparátu Prokopovy Čítanky k Přehledu české literatury 20. století

Vladimír Prokop (1998, s. 26) ve své učebnici *Přehled české literatury 20. století* hodnotí Olbrachtův *Žalář nejtemnější* jako vynikající psychologický román a kromě dějové zkratky zde nabízí interpretační pohled na protagonistu komisaře Karla Macha. Vidí v něm člověka nejen žárlivého, ale i egocentrického, který si je vědom *sváru pravdy a vylhanosti v celém svém životě. Tím žalářem nejtemnějším tedy není jen slepota, ani ne jenom žárlivost, ale hlavně sobectví.* Do *Čítanky k Přehledu české literatury 20. století* pak Vladimír Prokop (1999, s. 25–26) volí ukázkou z páté kapitoly *Olověný mrak*, jež zachycuje komisaře Macha v rozhovoru se studentem.

Nejprve reprodukuje obsah zvolené ukázky. Mach z pozice zkušenějšího dává svému mladému příteli rady do života. Za žalář nejtemnější považuje lásku, poněvadž člověka olupuje o svobodu. Ilustrujeme to na výňatku z komisařovy dlouhé repliky. *Je po svobodě. Chtěl byste myslet, chtěl byste jednat, chtěl byste žít – nelze. Jste v žaláři a nemožno ven. Láska vás omámila, ohlušila a oslepila, vyplnila svět a kromě ní není... To je ten žalář nejhorší a nejtemnější.*

Vybranou pasáž Vladimír Prokop (ibid.) doprovází následujícím námětem k zamyšlení: *Pečlivě si pročtěte, jak komisař Mach zdůvodňuje své žárlivé pocity a co je pro něho tím nejtemnějším žalářem. Souhlasíte s jeho tvrzením, či máte o lásce jiné mínění?*

Námět k diskusi výrazně zplošťuje estetický i didaktický potenciál textové ukázky, neboť nepřekračuje doslovnost textu. Přestože Vladimír Prokop ve své učebnici interpretuje Olbrachtův *Žalář nejtemnější* jako vynikající psychologický román, nepokládá žánrové aspekty díla za učivo. Ptá se pouze na významy titulního motivu, konvenčně vykládaného coby žárlivost, ale již nepropojuje způsob Machova uvažování s jeho povahou, nesleduje příčiny Machovy chorobné žárlivosti. Zde je třeba pochopit, že protagonistova sobecká a majetnická láska souvisí s marnou snahou ovládat lidskou mysl, zmocnit se jejího tajemství a minimalizovat tak nezvykatelnost psychy. Kulturou regulovaná vášeň (pudovost) má v duchu Machovy logiky učinit druhého člověka předvídatelným a vrátit tak svobodu duším, jež jsou trýzněné nejistotou. Ne na žárlivost samu, ale právě na příčiny žárlivosti se vážou psychologické aspekty románu. Z druhé strany vzato si plně uvědomujeme, že tento způsob přemýšlení o díle klade vyšší interpretační nároky jak na učitele, tak na žáky.

Tato studie, která vychází z upravených a zkrácených kapitol autorčiny disertační práce *Český psychologický román v literární výchově na střední škole* (Brčáková, 2020)¹⁰, vznikla s podporou Grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni. Projekt je veden pod číslem GRAK 2021-PD24.

¹⁰ V příspěvku bylo čerpáno z následujících kapitol: *Psychologický román jako žánr*; *Psychologický román v učitelově přípravě na výuku*; *Výzkumná sonda do učebnic literatury*; *Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu*, dále pak z přílohové části č. 2: *Didaktická interpretace Olbrachtova románu Žalář nejtemnější*.

Prameny

- ANDREE, L. a kol. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice 3.* Brno: Didaktis, 2009.
- ANDREE, L. a kol. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Pracovní sešit 3.* Brno: Didaktis, 2009.
- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Literatura 3.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009.
- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Čítanka 3.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009.
- POLÁŠKOVÁ, T., MILOTOVÁ, D., DVORÁKOVÁ, Z. *Literatura: přehled středoškolského učiva.* Rozšířené a aktualizované vydání. Třebíč: Petra Mráková, 2015. Maturita.
- MAŠKOVÁ, D. *Čítanka 3 k Literatuře – přehledu SŠ učiva.* Třebíč: Petra Velanová, 2009. Maturita.
- PROKOP, V. *Přehled české literatury 20. století pro výuku literatury na středních školách.* Sokolov: O. K. – Soft, 1998.
- PROKOP, V. *Čítanka k Přehledu české literatury 20. století (pro výuku literatury na středních školách).* Sokolov: O. K. – Soft, 1999.
- SOCHROVÁ, M. *Literatura v kostce pro SŠ.* Havlíčkův Brod: Fragment, 2007.
- SOCHROVÁ, M. *Čítanka III. k Literatuře v kostce.* Havlíčkův Brod: Fragment, 2007.

Literatura

- BRČÁKOVÁ, V. Literární dvojník v úloze cizince. In *Obcy czy inni w języku i w literaturze czeskiej.* Poznaň: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Stowiańskiej, 2018, s. 85–95.
- BRČÁKOVÁ, V. *Český psychologický román v literární výchově na střední škole.* Plzeň, Západočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra českého jazyka a literatury, 2020. [Disertační práce] Vedoucí disertační práce: doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
- FREUD, S. *Výklad snů.* Pelhřimov: Nová tiskárna, 1994.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009.
- HAMAN, A. Dva romány o manželství. In *Hlavní téma psychologická próza: Sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21–22. září 1993.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, s. 145–152.
- HAUSENBLAS, O.; KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R? Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6, 2006, č. 24, s. 67–69.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.* Praha: Karolinum, 2014.
- KLUMPAROVÁ, Š. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a její didaktický potenciál. In SLAVÍK, J. aj. *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha: Karolinum, 2013, s. 321–344.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- MOCNÁ, D.; PETERKA, J. aj. *Encyklopedie literárních žánrů.* Praha: Paseka, 2004.
- NOSEK, M. Ivan Olbracht ve vývoji české předválečné prózy. *Česká literatura*, 8, 1960, č. 1, s. 75–105.
- PÍŠA, A. M. *Ivan Olbracht.* Praha: Československý spisovatel, 1982.
- VESELÝ, A. O knihách. *Knihy dneška. Česká revue*, 9, 1915, s. 510–511.

Otevřené digitální vzdělávací zdroje pro češtinu

Karel Šebesta, FF UK v Praze

karel.sebesta@ff.cuni.cz

Klíčová slova: Otevřený vzdělávací zdroj, digitální učební materiál, Metodický portál RVP.cz
Key words: open educational resource, digital teaching material, Methodical Portal *rvp.cz*

Open Digital Educational Resources for the Czech Language

The database *dum.rvp.cz* on the Czech Methodical Portal *rvp.cz* run by the National Pedagogical Institute of the CR offers open digital resources for teaching Czech language. We inspected these resources to find out how the content available in the database covers individual topics and outcomes of the Framework Educational Plan and which possible problems must be taken into consideration when the search concerning the content – topics and outcomes relation is applied.

Rostoucí nabídka **otevřených vzdělávacích zdrojů** (*open educational resources*, odtud obvyklá zkratka OER) a jejich všestranná podpora patří k nejvýraznějším inovacím, u nichž lze očekávat, že významně ovlivní vzdělávání nejen u nás, ale i ve světě. Poprvé se tento termín objevil na fóru UNESCO v roce 2002, hnutí s ním spojené se ale velmi rychle rozvíjelo. Významným milníkem v tom byl Světový kongres OER, pořádaný v Paříži v roce 2012, na němž byla přijata deklarace zavazující mezinárodní organizace, vlády a instituce k podpoře národních politik a strategií zaměřených na OER.¹

Podpora OER souvisí s řadou jejich předností. Nejčastěji se připomínají tři: a) OER je klíčovým faktorem pro **otevřené učení** (odstraňuje bariéry různého typu, včetně ekonomických), b) vede ke **zkvalitnění** učebních materiálů a c) podporuje **inovativní přístup** k výuce a vzdělávání. Často se otevřenost vzdělávacích zdrojů spojuje s jejich digitálností, ale digitální podoba OER v zásadě nezbytná není. Rozhodujícím kritériem je, že otevřený vzdělávací zdroj dovoluje bezplatný přístup, opakovaně bezplatné užívání a případnou adaptaci bez jakýchkoli omezení, např. souhlasem autora, případně jen s limitovanými omezeními.

Je ovšem potřeba dodat, že těmto podmínkám výborně vyhovují právě materiály v digitální podobě, pokud jsou zveřejněny s příslušnou licencí. Digitální OER přinášejí navíc tu výhodu, že (d) přispívají k **rozvoji digitální gramotnosti** žáků, ale i jejich učitelů a rodičů; to je jejich čtvrtá přednost. Nepřekvapuje tedy, že se snahy o podporu OER spoj ují zcela pravidelně se snahou o rozvíjení digitální gramotnosti, oba tyto proudy se vzájemně podporují. To platí bezpečně pro kontext evropský² a také český³.

¹ Podrobnější informace např. MIAO, F., MISHRA, S., MCGREAL, R. (Eds.). *Open educational resources: policy, costs, transformation. Perspectives on open and distance learning*. Paris, Burnaby, BC: UNESCO, COL, 2016. [online] Dostupné z <<http://oasis.col.org/handle/11599/2306>>. Licence type: CC BY-SA 4.0.

² Srov. např. Learner Resource Exchange for Schools na stránkách organizace European Schoolnet (<http://www.eun.org>) nebo sdělení Evropské komise Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. (2013). {SWD(2013) 341 final}. [online] Dostupné z <https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/openingcom_en.pdf>. Viz rovněž HYLÉN, J. (2006). OPEN EDUCATIONAL RESOURCES: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES. OECD. [online] Dostupné z <<https://www.oecd.org/education/ceri/37351085.pdf>>.

³ Srov. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (MŠMT 31. října 2014. [online] Dostupné z <<https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>>), v níž se mezi prvními přijatými opatřeními uvádí jako Opatření 1.1 právě „Proszazení otevřených vzdělávacích zdrojů“ (Strategie, s. 20) a jako Opatření 1.2 „Vytvoření recenzního systému pro hodnocení a doporučení kvality otevřených vzdělávacích zdrojů“.

Doba covidová výhody otevřených digitálních zdrojů ještě zvýraznila, ale zviditelnila také slabá místa, která jejich plnějším uplatnění brání. Zatímco v době před covidem se jako hlavní zábrana vnímala spíše nedostatečná vybavenost škol potřebnou technikou a malá připravenost žáků, učitelů a dalších aktérů na využívání OER, nyní se jako klíčové ukazují spíše problémy spojené s omezeností jejich nabídky⁴ a s obtížemi rychlého a spolehlivého vyhledávání materiálů.

Na oba problémy (s nabídkou i vyhledáváním OER) reagují četné vývojové projekty. Náš článek vychází z šetření prováděného v rámci projektu TAČR s názvem AI asistent pro žáky a učitele.⁵ AI zde znamená umělou inteligenci – projekt směřuje k vytvoření umělé inteligence, která na základě konverzace přirozeným jazykem pomůže učitelům a žákovi či jinému uživateli vyhledat digitální učební materiál podle jeho potřeb v dané situaci.

V první fázi řešení bylo potřeba mj. zmapovat nabídku otevřených digitálních zdrojů a možnosti jejich vyhledávání a také dosavadní zkušenosti učitelů s jejich využíváním. Některé výsledky mohou být zajímavé i pro učitele češtiny, zejména proto, že se s učiteli počítá nejen jako s uživateli hotových materiálů, ale také jako s jejich tvůrci, a také proto, že využívání těchto zdrojů v praxi neodpovídá současným reálným možnostem.

V tomto článku představíme pouze dílčí výsek – výsledky analýzy nabídky digitálních učebních materiálů (dále DUM) pro češtinu v modulu DUM.RVP.CZ na Metodickém portálu RVP.CZ Národního pedagogického institutu ČR (<https://dum.rvp.cz/>), a sice pro 2. stupeň ZŠ. Databázi DUM.RVP.CZ volíme zejména z toho důvodu, že jsou v ní jednotlivé příspěvky řazeny mj. podle struktury rámcových vzdělávacích programů, každý materiál je tedy propojen s jednou tematickou oblastí a s konkrétním očekávaným výstupem definovaným jako povinný výstup v RVP. To nám umožňuje sledovat (i při všech slabinách tohoto přiřazení, jichž se ještě dotkneme), jak jsou jednotlivé tematické oblasti předmětu a očekávané výstupy existujícími DUM pokryty.⁶

⁴ Nejde jen o kvantitu; problémem je spíše nevyrovnanost či značná mezerovitost nabídky z hlediska potřeb učitelů, někdy značná chudoba průvodních metadat, nesoulad OER s kritérii jejich kvality (obsahovými, formálními i autorskoprávními) apod. K těmto kritériím např. NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. *Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů*. Národní ústav pro vzdělávání, červenec 2016. [online] Dostupné z <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21071/KRITERIA-KVALITY-DIGITALNICH-VZDELAVACICH-ZDROJU-PODPORENYCH-Z-VEREJNYCH-ROZPOCTU.html>>.

⁵ Projekt ÉTA 5, č. TL05000236. Hlavním řešitelem projektu je Asociace za lepší ICT řešení, o.p.s., dalšími účastníky jsou Univerzita Karlova (tři její fakulty) a Národní pedagogický institut České republiky; projekt je plánován na tři roky, 2021–2023.

⁶ Databáze DUM má ale i další výhody – jednotlivé materiály procházejí posouzením, které by mělo garantovat určitou didaktickou kvalitu a respektování kritérií otevřenosti, a učitelé je mohou hodnotit nejen bodově, ale i komentáři. Má už za sebou delší tradici, ale zatím se využívá méně, než by si zasloužila. Pro úplnost připomínáme, že Metodický portál RVP.CZ nabízí ještě druhý modul – EMA.RVP.CZ, katalog digitálních vzdělávacích zdrojů, resp. databázi odkazů na tyto zdroje s otevřenou licencí zveřejněných na různých jiných portálech a webových stránkách. ([online] Dostupné z <<https://ema.rvp.cz/>>) Výhodou není jen soustředění odkazů na digitální OER na jednom místě, ale i jejich hodnocení reputačním číslem (kombinuje se v něm přímé hodnocení uživateli s měřitelnými hodnotami typu počet návštěv, hodnotičtí vyjádření, komentářů apod.). To odpovídá požadavku Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, Opatření 1.2 – Vytvoření recenzního systému pro hodnocení a doporučování kvality otevřených vzdělávacích zdrojů. I když ani tento reputační systém není dokonalý, může přece sloužit jako určité vodítko. Z povahy internetu přirozeně plyne mnohost dostupných zdrojů, ale také jejich velmi nevyrovnaná kvalita, bez jakékoli opory by orientace v této přemíře dat byla krajně obtížná, nespolehlivá a časově náročná.

Všimneme si dvou skutečností: jak jsou jednotlivé tematické oblasti a výstupy v databázi pokryty digitálními učebními materiály a s kterými problémy s vyhledáváním podle tohoto přiřazení je potřeba počítat.⁷

Digitální učební materiály v databázi DUM.RVP.CZ a jejich vyhledávání

Pokrytí tří tematických oblastí, výchovy jazykové, komunikačně-slohové a literární, materiály v databázi DUM a jejich charakter podle formy (pracovní list, prezentace, jiné) jsou patrné z následující tabulky.

TAB 1: Digitální učební materiály v databázi DUM.RVP.CZ

Tematické oblasti / parametry	materiálů	autorů	PL ⁸	PWP ⁹	jiné	neurčeno	SUMA
Literatura	156	40	114	20	20	2	156
Jazyk	104	32	57	15	3	29	104
Komunikace-sloh	59	13	18	18		23	59
Suma	319	53	189	53	23	54	319

Z tabulky je patrné, že přibližně polovina všech DUM se týká literatury, ze zbývajících se dvě třetiny vztahují k výchově jazykové (z celkového počtu to činí přibližně třetinu). Výchova komunikační a slohová je zastoupena výrazně méně – z celkového počtu tvoří pouze necelou pětinu, méně než 20 %. To se zdá být v rozporu s dnešním důrazem didaktiky češtiny právě na komunikační a slohovou oblast.

Podobnou nevyrovnanost můžeme vidět i v relativních proporcích DUM přiřazených očekávaným výstupům:

TAB 2: Digitální učební materiály podle přiřazení k očekávaným výstupům RVP ZV

KOMUNIKACE A SLOH

Využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů	27
Uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování	13
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci	9
V mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči	4
Odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji	2
Rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru	2
Využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát	2
Rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj	0
Odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	0
Zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu	0
SUMA	59

⁷ Nehodnotíme tedy jednotlivé DUM z hlediska kvality jejich obsahového a didaktického zpracování; nepochybně by to bylo téma velmi potřebné a vhodné pro samostatný příspěvek.

⁸ PL = pracovní listy.

⁹ PWP = powerpointové prezentace.

JAZYK

Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	32
Samostatně pracuje s pravidly českého pravopisu, se slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami	22
Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci	18
V písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí	12
Rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazéměch	8
Spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova	6
Využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace	4
Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití	2
SUMA	104

LITERATURA

Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla	44
Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo	29
Rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele	27
Uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře	25
Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie	15
Rozpoznává základní rysy výrazného stylu autora	11
Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování	2
Vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích	2
Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty	1
SUMA	156

Jak je z uvedených tabulek zřejmé, pokrytí očekávaných výstupů ve všech třech oblastech je značně nevyvážené.

Např. v tematickém okruhu komunikačně-slohovém se uvádí deset očekávaných výstupů, z nich se ale ke třem výstupům nevztahuje žádný materiál a některé další výstupy jsou reprezentovány přiřazenými materiály zcela marginálně. Více než dvě třetiny DUM se vztahují ke dvěma výstupům, které umožňují nejběžnější aktivitu klasického slohového vyučování: stručně vyjádřeno – žák „vytvoří *koherentní text*“ a „využívá *poznatků... ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu*“. V praxi jde o psaní, písemný projev; ve výběrově posuzovaných pracovních listech ani prezentacích jsme na cvičení zaměřená speciálně na koherenci nebo využívání poznatků (tedy zřejmě využívání explicitní znalosti na rozdíl od opory o znalost implicitní) nenarazili.

V tematických okruzích Jazyk a Literatura nejsou rozdíly mezi jednotlivými očekávanými výstupy tak výrazné, i tam je ale značná část DUM přiřazena výstupům tradičním a zavedeným. Např. v jazykové části se téměř třetina materiálů zabývá, jak se uvádí, „významovými vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí“, v praxi jde (alespoň ve výběrově posuzovaných materiálech) o klasická témata školské syntaxe: zvláštnosti větné stavby, určování větných členů, poměry mezi větami hlavními v souvětí, všestranné jazykové rozbory, větu jednočlennou, dvoječlennou, větný ekvivalent apod.

Podobně v části literární je největším počtem DUM pokryt výstup směřující k reprodukci přečteného textu, popisu jeho struktury a interpretace, zatímco např. k rozlišování hodnotné a konzumní literatury se vztahuje materiál jediný.

Přiřazení DUM k tematické oblasti ovšem není a ani nemůže být jednoznačné, řada materiálů hranice jedné oblasti překračuje, a totéž platí i o přiřazení materiálů jednotlivým výstupům. Zpravidla se pracovní listy, v menší míře prezentace, video-nahrávky apod., vztahují k většímu počtu očekávaných výstupů, ale jsou přiřazeny pouze k jednomu z nich. (Objevují se přirozeně i případy, kdy je zařazení materiálu do určité kategorie sporné.)

Tak např. pracovní list *Poklad na ostrově* (autor Zdeněk Sotolář) je přiřazen k oblasti Literární výchova a k očekávanému výstupu „*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*“. To odpovídá převažujícímu zaměření otázek a úkolů.

Na konec pracovního listu ale autor zařadil (vhodně) také úkol komunikačně-slohový: *Zkuste událost přepracovat jako zprávu do novin. Zpráva by měla být stručná, musí odpovídat na otázky „co, kdy, kde, kdo, jak“, nezapomeňte na výrazný titulěk, který musí upoutat čtenářovu pozornost.* Zařazení pracovního listu podle struktury RVP ale tento úkol nebere v úvahu; při hledání podle struktury RVP bychom se tedy k tomuto úkolu nedostali.

Podobně je např. dvojice pracovních listů *Švejk* (autor Svatopluk Mareš) přiřazena k literární výchově, očekávanému výstupu „*tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*“.

První pracovní list ale přináší úkoly „*Popiš vzhled postavy na obrázku*“ a „*Pokus se charakterizovat její povahu*“, které bychom rovněž vztahovali spíše ke komunikačně-slohové výchově. Až úkol třetí a celý druhý pracovní list mají vztah k výchově literární, zpočátku ovšem její literárněhistorické složce. Teprve poslední úkoly („*Vymysli a napiš krátký rozhovor mezi postavami*“ a „*Pokus se odhadnout, jak bude příběh pokračovat*“) se vztahují k uvedenému očekávanému výstupu a také k výchově komunikační a slohové.

Pro učitele zřejmě vítanější (a také podle našeho zjištění častější) než vyhledávání podle struktury RVP je vyhledávání podle klíčových slov, která jsou ke každému digitálnímu materiálu přiřazena. Tak např. u zmiňovaného Sotolářova DUM jsou to

klíčová slova *R. L. Stevenson, Poklad na ostrově, dobrodružná literatura, zpráva, pirát*, u Marešovy dvojice pracovních listů pak *literatura, Jaroslav Hašek, Švejk, popis postavy, předvídání z obrázku, humoristický román*.

Výhodou je, že mezi klíčová slova bývají zpravidla zařazeny i termíny vztahující se k jiným než dominantním očekávaným výstupům – u pracovního listu *Poklad na ostrově* je to např. *zpráva* (vedle *dobrodružné literatury*), u dvojice pracovních listů *Švejk* pak *popis postavy* (vedle *humoristického románu*).

I toto hledání má ovšem svá omezení a úskalí, ale jimi se zde podrobněji zabývat nemůžeme, také se netýkají pouze výuky češtiny.

Shrnutí a závěr

Učitelé češtiny mají v současné době k dispozici velký a stále rostoucí počet otevřených digitálních vzdělávacích zdrojů na různých webových stránkách a portálech, různě zaměřených a nevyrovnané kvality. Metodický portál RVP.CZ NPI nabízí dva moduly, které pomáhají v této přeměře materiálů se orientovat: modul EMA. RVP.CZ zprostředkovává odkazy na otevřené digitální zdroje umístěné na jiných portálech a webech a zařazuje je do systému reputačního hodnocení; modul DUM. RVP.CZ nabízí digitální učební materiály, které vyhovují kritériím kvality otevřených zdrojů, a kromě hodnocení je vztahuje k struktuře RVP.CZ a jím definovaným očekávaným výstupům.

Nabídka materiálů v modulu DUM ve vztahu k očekávaným výstupům je nevyvážená a učitelé zatím tuto platformu využívají pro zveřejňování svých učebních materiálů jen v omezené míře (počet autorů je nízký). Bylo by žádoucí, aby se tato situace zlepšila – Metodický portál RVP.CZ má dobré předpoklady k tomu, aby se stal platformou pro co nejširší sdílení OER učiteli z praxe a zkušeností s nimi.

Slabým místem zkoumaných databází je zatím vyhledávání, a to jak podle struktury RVP, tak i podle klíčových slov; vývoj nového řešení je také hlavním předmětem inovativních snah v této oblasti.

Článek vznikl s podporou projektu ĚTA 5, č. TL05000236, AI asistent pro žáky a učitele.

Třetí kniha epizující poezie oceněná Literou za poezii

Bohuslav Hoffmann

hoffmannova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: epizující poezie, fragmenty příběhů, téma času a paměti

Key words: lyric-epic poetry, fragments of stories, the topic of time and memory

The Third Book of the Lyric-Epic Poetry Awarded by the Magnesia Litera Prize for Poetry

The latest selection of poems by Vladimír Mikeš (the expert on Roman languages distinguished mainly for his translations) sheds light on the topic of time and memory from different spots. The author's lyric-epic poetry captures fragments of numerous stories. Also, it is typical for his texts to include reflections about the meaning of life and writing literature as well as apparent political confession.

Při udělení cen Magnesia Litera v tomto roce obdržel cenu Moleskine Litera (ta se v rámci cen Magnesia Litera uděluje za poezii) téměř stoletý Vladimír Mikeš (nar. 1927) za knihu *Odkud to přichází?* Je to výběr básní napsaných v letech 2015–2018. Ten se zařazuje do kontextu děl Ewalda Murrera *Noční četba* oceněné předloni a Pavla Novotného *Zápisky z garsonky* (viz můj článek, *ČJL*, 72, 2021–2022, s. 85–90). Psal-li v článku *První bilance prózy* roku 2021 Erik Gilk (*ČJL*, 72, 2021–2022, s. 200), že „nelze vysledovat obecnější tendence“, mohu já v souvislosti s poezií konstatovat pravý opak, resp. aspoň náznak jedné obecnější tendence – totiž trend poezie epizující, prozaizované, textů psaných volným veršem, které se v mnohém blíží mluvené řeči.

Mikešův výběr básní má značný rozsah (téměř 300 stran), byť je to jen výběr 157 básní z 1 132 textů. Výběr provedli Antonín Petruželka a Jonáš Hájek ve spolupráci s autorem. Nejvíce textů pochází z let 2017 a 2018 (z každého roku více než čtyři sta textů). Je to autorova třetí vydaná kniha poezie (v roce 2015 vyšly ve dvojsvazku sbírky *Poema* a *Pozdní sběr*).

Texty mají skutečně blízko k epické próze. V recenzi Mikešovy knihy, nazvané *Být psán*, píše Jan Zikmund: „Mikeš píše tak přístupným prozaickým jazykem, až člověka napadne, zda by nešlo básně vyvázat z veršů a převést do krátkých povídek. Snad šlo, ale příběhy by tím utrpěly. Rozdělení do veršů dává básním spád – autor například často vynechává slučovací spojky, které nahrazuje čárkami na koncích veršů...“ (Host, č. 5, 2022, s. 69.) Připomeňme, že jádro beletristického díla V. Mikeše, významného českého překladatele z románských jazyků – v roce 2012 obdržel v souvislosti s přebásněním Dantovy Božské komedie za celoživotní překladatelské dílo Státní cenu – tvoří převážně prózy: *Zmizení*, *Zednická novela*, *Škodlivý prostor*, *Plovárna Léthé*, *Čtveročas*.

Prozaický jazyk básní umožňuje poměrně dobré a srozumitelné čtení i díky konkrétnosti postav a příběhů, resp. jejich fragmentů. V knize je také celá řada odkazů nejen na jména a díla spisovatelů (mistra Jana Husa, K. Havlíčka, A. Heyduka, L. Kundery, F. Hrubína, J. Nerudy, J. Vrchlického, I. Blatného, W. Shakespeara aj.) a literárních vědců (především romanisty Václava Černého, jehož je Mikeš žákem), ale i na postavy politiků 20. a 21. století (Hitlera, Stalina, Havla, Obamy ad.). Jména všech osobností nejsou ovšem uvedena explicitně, některá si musí čtenář doplnit podle ukázky z jejich díla, pokud je zná. Tak je tomu mj. u W. Shakespeara, J. Vrchlického, J. Nerudy aj.

Básník zdůrazňuje deníkový charakter knihy, ale ta nemá ráz kronikářský, třebaže každý text je v okamžiku jeho dokončení opatřen časovým údajem. Na s. 210 přímo v názvu básně explicitně zdůrazňuje: „Opakuji, to nejsou vzpomínky“.

V názvech textů v Mikešově výboru dominuje téma času: konkrétního historického i subjektivního. Vše se ukládá do paměti světa. Uvedme si několik příkladů: *Těsně po válce, Za první republiky, Tak zas za rok, Vidím už život z druhé strany, Jak rozplést budoucnost, Vdávala se v šestnácti, Není čas na hraní, Jak se odpoutat od budoucnosti, S ní čas odvíjel se pomalu, přítomnost vlastně nikdy nebyla, Otce hledat je přítomnost, Tvé dny jsou sečteny, Vida, už je to tady, Je třeba vydržet až do konce, Neznali jsme hodiny.*

Autor je svým způsobem verbalista, který důvěřuje v sílu slova. Proto popisuje a reflektuje (pro sebe jako esejista) denně prožívanou skutečnost, ale zachycuje i své úvahy o smyslu žití a psaní. Výstižně napsal o Mikešově knize Adam Borzič, v recenzi nazvané *Teče tu čas a cosi dávného říká...*: „...dnes naše země skládá jakýsi reparát z lidskosti... aktuality se opět prolínají s někdejšími zradami a selháními. Tak je velmi ostrým světlem nasvícena chatrná národní paměť.“ (Tvar 33, č. 10, 2022, s. 21.) „V těchto básních se sice objevují konkrétní vzpomínky na uplynulý čas – na rodinu, přátele, lásky, historické události i lyrické prožitky –, ale minulost se v nich setkává s přítomností a budoucností. Doslova se slévají v ohromujícím vypravečském toku. Vzniká tak chvějící se a tekoucí meditace času.“ (Tamtéž.)

Mikeš nasvécuje naši minulost a zároveň i přítomnost (a velmi nejasně i budoucnost).

Knihy je poměrně přehledně komponována a leitmotivem je „radostné poznání“. Najdeme je v úvodní básni *Těsně po válce* (s. 7), a také v závěrečné básni *Radostné poznání se vytratilo* (s. 286). Mezi těmito krajními texty probíhá autorův průzkum období od roku 1945 po současnost. Nositelem „radostného poznání“ byla autorova generace; byli „šťastní, že Hitler konečně spáchal sebevraždu“, a nic jim „nebránilo věnovat se práci na budoucnosti“, byť jen nakrátko, protože se blížil „mrazivý únor“. Tyto šťastné chvíle života, kdy si mladí lidé „zpívali nad rozžhaveným bubínkem *červená se line záře, hřeje ruce, hřeje tváře*“, se v průběhu let, která autor prožil a zaznamenal, radikálně proměnily. Ukazuje to závěrečná báseň: „Zlatým dolem se stalo, co za to, / ptají se počtáři, tančí na parketu / za peníz...“ (V jiné básni pak autor odmítá „neviditelnou ruku trhu“.) Pak už podle V. Mikeše jen „řeč držela nás nad vodou“. Řeč má větší sílu než peníze „počtářů“ a „požívačů opiátů“. Jediný opiát, který Mikeš uznává, je láska.

Kniha je mimořádně výrazně a vcelku jednoznačně politicky orientována. Pokud jde o pohled do minulosti, nečiní Mikeš žádného podstatného rozdílu mezi nacismem a socialismem. Hrůzy socialismu připomíná, a to opakovaně, mj. popravou Milady Horákové: „Když záhy nato ta pakáž všela Horákovou, / trnuli jsme hrůzou nad zpupností vrahů, / ženě dát oprátku a pomalu / za úsvitu rdoisit. / A dodnes není nám známo, / proč ti mrtví v kolejišti a proč / vražda té statečné ženy.“ (*Mrtvolý trestanců*, s. 206–207.) Sounáležitost Hitlera a Stalina začíná pro autora jejich společným porcováním Polska v roce 1939, při zahájení druhé světové války; zatímco později Hitler „hnal Rusy až ke Stalingradu a nato zas Rusové ho hnali k Berlínu“. (*Vidím už život z druhé strany*, s. 77.) Zcela odlišně je představen Václav Havel v básni *Přítomnost byla přítomná* (s. 137–138): „Stáli jsme tváří v tvář času, / Havel jmenoval čas, srdce kreslil / pod své jméno, bušící srdce.“ (šlo o listopadové dny roku 1989). Obdobně pozitivně působí i obraz amerického prezidenta Obamy v básni *Slepu tvář obrací k němu*: „Obama včera položil věnce v Hirošimě, / radši ji nikdy neměli shodit, řekl, tu bombu“ (s. 26). Podobnou distanci od zločinů minulosti nevyjádřil žádný socialistický politik, a podle autora sbírky to nelze očekávat ani od současného českého prezidenta. Ten vychází v obrazech V. Mikeše nejnegativněji – je charakterizován až velmi nevybíravými, nevkusnými formulacemi, jimiž zakončuje Mikeš celou svou třísetstránkovou knihu: „Nyní čekáme, půl národa čeká, / kdy chátrající prezident zemře, / než nás přivede do područí / východních mocností. Umírá / a je třeba dočkat té chvíle.“ (s. 285). Klademe si ovšem otázku, zda básník svým autorským postojem nepřekračuje meze lidskosti, a zda nenarušuje základy principu humanity; jeho nemilosrdně kritickou adresnost lze snad ale hodnotit jako výraz autorské licence.

K odmítnutí ruské „bratrské pomoci“ použil romanista Mikeš i rodný jazyk Rusů, v básni *Dvaadvacet let kazili nám život*: „...Nikadká do svidanija, / továřišče, bratře z předminulého století, / nevracejte se, dvaadvacet let života / je dlouhá, strašně dlouhá doba.“ (s. 223). Jako další nečeský jazyk použil Mikeš ke kritice socialismu slovenštinu. A to v básni *Ako ste na tom* (s. 182–185): „Ako ste na tom trídne?“ ptal se mě „politruk vysoké vojenské politické školy“ a „učil nás zpívat *cez spáleniská, cez krvavé rieky*“. Editor knihy A. Petruželka pak v Ediční poznámce vyzdvihuje „využívání různých jazykových poloh“ a uvádí také řadu zajímavých příkladů: *rozkoreněný, bazénka* (ženský rod), *škrabány* (snad „škrabánky“, skromné jídlo ze zbytků chleba), *socálismus, zplody lásky* aj. Posledně jmenovaný výraz je odezva na výrok prezidenta Miloše Zemana, o kterém píše Mikeš eroticky výsměšně v básni *V kterých lánách* (s. 266). Výslovností *socálismus* zesměšnil zase socialistického prezidenta Antonína Novotného.

Obraz světa v Mikešově podání není nijak lichotivý, natož idylický. Nicméně není to obraz zcela negativní. V básních najdeme i verše vyznívající pozitivně. Jsou spjaty především s hledáním odpovědi na otázku po „pravdě života“ (je to „trezor plný věcí“? nebo spíše hra? happening?), po smyslu psaní (psaní má smysl, i když to nikdo nečte), na prověřování minulosti a rozplétání budoucnosti, na tom, že je „nejvyšší čas zaujmout stanovisko k hroucení světa“ (s. 118). Mikešovy verše mají výpovědní sílu mimo jiné proto, že svět a život vidí jakoby už z druhé strany, z nebytí.

Přesto, nebo snad právě proto věříme jeho textu *Žiju rád, znovu to říkám* (s. 99). Řekl bych, že právě toto prosté, nepatetické sdělení dobře přiléhá k epizujícímu charakteru Mikešova stylu.

Knihu vydalo ostravské nakladatelství Protimluv v roce 2021 jako svou stou publikaci. Je zajímavě výtvarně vypravena. Na přední straně je fotografie kola opřeného v lese o strom. Na zadní straně je jako doprovod tohoto obrazu vytištěna krátká, dobře vybraná báseň:

Kolo v lese opřené o strom.
Není to něco o našem životě?
Les ani nedýchá, kolo
opírá se o čas zarostlý v kmeni.
Tah existence. Smrtky a černé
habry kolem, mí bratři.

2. 3. 2021

Jazyková poradna

Je bílé víno skutečně bílé?

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: význam, změna významu, opozitum, adjektivum *bílý*

Key Words: meaning, changes in meaning, opposites, the adjective *bílý* (white)

Is White Wine Really White?

The paper analyses the senses of the adjective *bílý* (white) in different collocations. The opposites of *bílý* are also taken into consideration.

Tazatelé obracející se na jazykovou poradnu ÚJČ čas od času upozorňují na některá nelogická spojení a kritizují jejich užití. Často se opakuje např. nesouhlas s užíváním *jednou tolik* ve spojeních jako *tento měsíc za mobil zaplatil jednou tolik*, kdy je prý podle nich správné pouze *dvakrát tolik*. V nedávné minulosti nás hojně zásoboval různými nelogičnostmi jeden tazatel (včetně *jednou tolik*, a to opakovaně, protože s odpovědí nebyl stále spokojený). Mnohokrát jsme se mu snažili vysvětlit, že jazyk se nechová vždy čistě logicky, že je především nástrojem komunikace, a že není proto důležité, co je a co není logické, ale to, co je pro uživatele jazyka srozumitelné.

I přesto přicházel s dalšími nelogičnostmi a jedna z nich se týkala adjektiva *bílý*: „Chodím po obchodech a dívám se na cedule s nápisem „bílé hrozno“. A pod nimi leží zelené hrozny vinné révy. Podobné je to s tekutou formou tohoto ovoce. Vinařů, kteří popisují svůj výrobek jako světle zelené nebo slabě šedé víno, je jako bílých

vran. Tzv. „drtivá“ většina tvrdí, že jejich víno je „bílé“, ačkoliv bílým by se stalo snad jen po zředění mlékem. Kromě toho fyzikální zákony snad přímo vylučují možnost, že by čirá kapalina mohla být bílá. Od kdy trpí český národ barvoslepostí? Nebo tím trpí jen vinaři, kteří zřejmě popisují svůj výrobek ve stavu deliria tremens, kdy jim běhají před očima bílé myšky? Podobně vídám „bílou“ zelenou papriku. Je tato oční choroba českého národa ještě léčitelná, nebo jde o trvalý stav?“

Kdybychom uvažovali jako on, museli bychom odmítat i spojení *bílá káva*, *bílé maso*, *bílé pečivo*, *bílé zelí*, *bílý ocet*, *bílý rum*, *bílý lanýž* či *bílé dřevo*. Ani jedna komodita bílou barvu, která je v základním významu ve slovnících přirovnána k barvě sněhu či mléka, skutečně nemá.

Mnozí uživatelé jazyka si bohužel neuvědomují, že význam slov není neměnný, některý z nich může zaniknout, daleko častěji však přibývají nové. K rozšíření významu došlo i u adjektiva *bílý*. Již *Staročeský slovník*¹ uvádí, že toto adjektivum znamená i ‚jasný‘, ‚čistý‘; Jungmannův *Slovník česko-německý* nadto ‚šedivý‘ a u hesla *bílý* v něm lze nalézt velké množství příkladů, mj. i kritizovaný *bílý hrozen*. *Slovník spisovného jazyka českého* ani *Slovník spisovné češtiny* sice přímo jiné významy související s bílou barvou nepřinášejí, ale k mnohým příkladovým spojením připojují vysvětlení, z nichž je patrné, že výraz *bílý* neoznačuje pouze tuto barvu. Další významy adj. *bílý* i s příklady explicitně zaznamenává nejnovější *Akademický slovník současné češtiny*²: ‚mající světlou, bledou barvu‘ (např. *bílý pepř*, *bílé zelí*, *bílá káva*, *bílé víno*); ‚mající šedobílou až šedou barvu‘ (např. *bílé vlasy*, *bílý vous*). U mnohých spojení připojuje podrobnější popis, např. *bílá káva* = nápoj připravený z kávy nebo kávoviny a mléka, *bílé maso* = maso drůbeže, ryb, králíků a některých mladých, nedospělých zvířat (telat, kůzlat).

Stupeň bělosti zahrnuje širokou barevnou škálu a adjektivum *bílý* tvoří protiklad nejen k očekávanému výrazu černý, ale i k červený (*bílé × červené víno*, *bílé × červené zelí*), tmavý (*bílé × tmavé pečivo*).

I když *bílé víno*, *bílé maso*, *bílé pečivo* atp. nejsou sněhově bílé, podstatné je, že uživatelé češtiny těmto spojením rozumějí, jsou dána tradicí a po léta ustálená. Spojení *bílé víno* navíc není doménou jen češtiny, ale vyskytuje se i v jiných jazycích: v angličtině to je *white wine*, v němčině *Weißwein*, ve francouzštině *vin blanc*, v italštině *vino bianco*. To je myslím patřičný důkaz toho, že nejde o oční chorobu jednoho národa, ale že mnohé další vnímají opozici *bílý – červený*, alespoň ve vztahu k vínu, stejně, tedy že bílé víno je ve srovnání s červeným světlejší.

Výraz *bílý* a jeho významy mohou učitelům dobře posloužit ve výkladu o významu slov či antonymie a synonymie. Tento výraz se vyskytuje i v mnohých místních a pomístních názvech. Žáci by mohli přemýšlet o motivovanosti názvů jako *Bílá hora*, *Bílá Hlína*, *Bílý potok* atp. a ve spojení s apelativy by mohli zase uvažovat o tom, co znamená *bílá tma*, *bílé místo na mapě*, *bílé zlato* atd.

¹ *Elektronický slovník staré češtiny*. Praha, oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR. [online] Dostupné z <<http://vokabular.ujc.cas.cz>>.

² Viz *Akademický slovník současné češtiny*. Praha, oddělení současné lexikologie Ústavu pro jazyk český AV ČR. [online] Dostupné z <<https://slovníkcestiny.cz/>>.

Vzpomínka na Jiřího Krause

Ivana Svobodová, ÚJČ AV ČR v Praze

svobodova@ujc.cas.cz

V neděli 23. 10. 2022 lingvistickou obec opustil dlouholetý člen redakční rady našeho časopisu prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc.¹ Po prvé jsem se s ním setkala při přijímacím pohovoru na místo v oddělení jazykové kultury Ústavu pro jazyk český v r. 1983. Tehdy jsem byla přijata a až do r. 1989 jsme byli v tomto oddělení kolegové. I on se podílel, i když v té době už v menší míře, na jazykověporadenské činnosti. Když sedával v poradenské místnosti u telefonu, fascinovalo mě, že si některé telefonické dotazy, zejména interpunkční, zapisoval těsnopisem a tuto jedinečnou znalost využíval i při zápiscích z přednášek, na poradách aj. Už tehdy jsem obdivovala jeho neskutečné encyklopedické znalosti, nejen lingvistické, ale i uměnovědní, z oblasti filozofie, historie atd.

Jazykověkulturní problematika byla pouhou výsečí jeho lingvistických zájmů. Tematika, jíž se věnoval, byla neobyčejně košatá: počínaje matematickou lingvistikou přes sociolingvistiku, jazykovou kulturu, stylistiku až po rétoriku. Všechny tyto disciplíny obohatil mírou nebývalou. Svědčí o tom jeho rozsáhlá publikační činnost: knižní produkce, články v odborných časopisech či příspěvky ve sbornících. Jednotlivé disciplíny zhodnocoval i díky tomu, že se dobře orientoval v domácí a zejména zahraniční literatuře. Aktivně totiž ovládal nejen ruštinu, kterou vystudoval, ale i angličtinu, němčinu, francouzštinu a pasivně zvládal i jazyky další. Určitě i proto se stal prorektorem pro zahraniční styky na Univerzitě Karlově.

V r. 1990, kdy si ho ředitel František Daneš vybral jako svého zástupce, se přičinil o založení oddělení stylistiky a zároveň byl jeho prvním vedoucím. Sice opustil oddělení jazykové kultury, ale zůstala jsem s ním v kontaktu, protože převzal funkci vedoucího redaktora *Naší řeči* (1991–2002), v níž jsem pracovala jako výkonná redaktorka. Všichni ti, kteří mají na starosti časopisy, mi jistě dají za pravdu, že vést časopis není procházka růžovým sadem. Byly roky, kdy jsme měli tolik příspěvků, že autoři čekali na otištění víc než rok, pak najednou přišla doba, kdy jsme byli rádi, že naplníme další číslo. Zatímco já jsem byla nervózní, Jiří Kraus, věčný optimista, byl v naprostém klidu, byl přesvědčen, že příspěvky přece jen dorazí a že další číslo vyjde. Měl pravdu. Vždycky vyšlo. Po probrání časopiseckých záležitostí se často řeč stočila na jeho chalupu v Hradčanech, kterou miloval a kam se v posledních letech ubíral stále častěji, na jeho zážitky z operních představení, na jeho žižkovské posezení se spolužáky ze základní školy, možná že i proto, že jeden ze spolužáků byl můj soused (pravidelně se scházeli každý týden, což je něco nebývalého), a na sport,

¹ O jeho životě a díle viz např. ČECHOVÁ, M. Rétorik, rétor, rétorika. *ČJL*, 65, 2014/15, s. 246–249.

zejména na fotbal. Na redakčních radách ČJL jsem většinou sedávala vedle něho a opravdu výjimkou bylo, kdy jsme na toto téma neprohodili pár slov. Občas jsme se špičkovali, protože on byl slávista, já spartanka. Obdivuhodné bylo, že i v pozdním věku byl stále sportovně aktivní: nejdéle setrval u stolního tenisu.

V r. 1994 v čele ústavu vystřídal prof. Daneše a v této funkci působil po dvě funkční období, až do r. 2002. V té době se začaly konat pravidelné ústavní semináře. Na jednom z nich Jiří Kraus hovořil o vývoji stylistiky. Tehdy ještě neměl k dispozici počítač, a tudíž ani powerpointovou prezentaci. Přinesl si krásné, kožené desky, všichni očekávali, že je otevře a začne z nich číst. Nestalo se. Celá přednáška, obsahující ohromné množství jmen osobností od antiky po současnost, jejich díla včetně letopočtů vydání, byla v jeho podání spatra, ostatně tak tomu bylo i u jeho mnohých vystoupení na konferencích i jinde, např. bez nahlédnutí do papíru přednášel i promoční sponzi. Jeho paměť byla zkrátka opravdu neskutečná.

Na konci r. 2002 se s ÚJČ rozloučil a začal vyučovat na Fakultě sociálních věd UK, na katedře mediálních studií Institutu komunikačních studií a žurnalistiky. Jazykovědu však rozhodně nepověsil na hřebíček. Zůstal i členem redakční, později odborné rady časopisu *Naše řeč* i časopisu *našeho*. Do něho pravidelně přispíval a byl i rychlý a bystrý recenzent.

Třebaže byl znamenitý a významný teoretik, neopomíjel ani popularizaci. Je podepsán pod mnohými novinovými jazykovými sloupky, v 90. letech se několik let spolupodílel na rozhlasovém pořadu o češtině. Výběr z jednotlivých relací vyšel i knižně: *Čeština, jak ji znáte i neznáte* (1996). Veřejnost si ho bude pamatovat především díky televizním diktátům. Zpočátku je psal Zdeněk Svěrák a Jiří Kraus pouze probíral, s ukazovátkem v ruce, pravopisně zajímavá slova a vysvětloval jejich způsob psaní, posléze diktáty psal sám. Měla jsem tu čest přečíst si tyto diktáty jako první a upozorňovat na jevy pravopisně problematické, zejména nejednoznačné. V naprosté většině případů jsem nic závadného neodhalila. Jen výjimečně se do nich vloudil výraz, který sporný byl.

Jeho zájem o stylistiku a rétoriku byl důvodem k tomu, že ho prof. Čechová požádala o spolupráci na tvorbě učebnic pro střední školy. V nich vytvořil kapitoly věnované těmto oblastem výuky mateřského jazyka, jak jinak než skvěle.

Jeho celoživotní dílo bylo v roce 2020 po právu oceněno Čestnou oborovou medailí Josefa Dobrovského za zásluhy ve filologických a filosofických vědách.

Jiří Kraus byl nejen vzdělaný, ale i zábavný. Mnohokrát mě, a určitě nejen mě, pobavil svými glosami. Bude mi, a věřím, že i všem, kdož ho znali, velmi chybět.

Konference Didaktické impulsy 5

Růžena Písková, FPE ZČU v Plzni

piskovar@kej.zcu.cz

V sobotu 15. 10. 2022 se uskutečnil již 5. ročník mezinárodní konference *Didaktické impulsy (DIDAI)*, kterou tradičně pořádá katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. V úvodním slovu organizátorů zdůraznila **Diana Svobodová** význam pořádání pravidelných didaktických konferencí, jichž se kromě akademických pracovníků a didaktiků ze širokého spektra tuzemských i zahraničních vědeckých pracovišť účastní také mnozí učitelé z praxe a studenti učitelství. Účastníky konference přivítal proděkan pro vědu a doktorská studia PF OSU **Roman Farana**. Doložil význam didaktiky češtiny při vzdělávání celé společnosti na příkladu učebních pokroků vlastních dětí, čímž ve skutečnosti předznamenal leitmotiv celé konference – propojenost vědeckého zájmu se školní praxí a vzděláváním konkrétních žáků.

V úvodním příspěvku nazvaném *Opustit myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání v českém jazyce* se **Marie Čechová** věnovala úloze jednotlivých stupňů škol. Konstatovala, že střední školy selhávají v prohlubování jazykových a komunikačních kompetencí žáků, a připomněla, že vše ve škole začíná i končí u učitele a jeho kvalit. Zdůraznila potřebu návaznosti jazykového vyučování na všech stupních škol a v souvislosti s probíhající revizí Rámcových vzdělávacích programů apelovala na zajištění promyšlené restrukturalizace učiva místo pouhé jeho nesystematické redukce.

Následovaly příspěvky tematicky zaměřené na jednotlivé jazykové roviny češtiny. **Jana Svobodová** a **Veronika Jarischová** představily výsledky výzkumu syntaktických konstrukcí ve slohových pracích žáků ZŠ. V příspěvku akcentovaly uvědomělou znalost učiva v komunikačním duchu při recepci a produkci komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Učivu o zvukové stránce jazyka a jeho začlenění do vybraných učebnic pro 2. stupeň ZŠ se věnovala **Markéta Saforková Myšková**. **Lenka Jarušinská** se zabývala lexikální rovinou mateřského jazyka, konkrétně problematikou porozumění a osvojování si významu vyjmenovaných slov v primárním vzdělávání. Připomněla množství minimálně užívaných slov, jejichž význam zůstává žákům skryt, a uvedla některé důsledky tohoto stavu pro další vzdělávání žáků. **Gabriel Juchelka** připojil pohled speciálního pedagoga na téma diktátů, korekčních a doplňovacích úloh pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvažoval o uplatňování rozdílných myšlenkových procesů u žáků při doplňování a psaní dle diktátu a na nutnost přečíst i doplňovaný text nahlas. Na základě výzkumné sondy porovnal úspěšnost žáků při vyhledávání chyb v textu a při psaní stejného textu formou diktátu.

Druhý blok příspěvků zahájila **Tereza Švandová** představením nově publikovaných didaktických materiálů využitelných ve výuce cizojazyčných dětí a žáků. **Ivana Gejgušová** a **Renata Kovářová** shrnuly výsledky výzkumu, v němž byla vyvinuta

nová baterie textů pro diagnostiku úrovně čtení s porozuměním v 7. a 8. ročníku. Kvantitativní a kvalitativní analýza výsledků čtení u žáků zahrnovala rychlost čtení, správnost čtení a obsahovala kategorizaci chyb.

Zuzana Valečková se věnovala využitelnosti formy naučné stezky k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ. Akcentovala význam regionální ukotvenosti a provázanosti výuky s kulturním, literárním a přírodním potenciálem daného regionu.

Slávka Džačovská se zabývala využitím informačních prvků z e-prostoru ve výuce mateřského jazyka (slovenštiny) a literatury. Připomněla generační rozdíly čtyř generací zastoupených v současné škole v rolích žáků a pedagogů a z nich vyplývající důsledky na průběh společného vzdělávání a výsledky práce. Zdůraznila, že je nutné respektovat charakteristiku generací, s nimiž ve škole pracujeme, a znát jejich silné i slabé stránky.

Propojujícím prvkem třetího bloku příspěvků byla komunikační a literární tematika. **Iveta Polák Čuchtová** se věnovala průběhu a výsledkům případové studie, v níž se dlouhodobě zabývá procesem tvorby narativního textu u žáků na základní škole. Představila metodologii graficky zpracovanou do podoby vizuálního didaktického materiálu, s nímž žák pracuje během tvorby příběhu a využívá jej k rozvoji vlastních dovedností při produkci textu. V dalších dvou příspěvcích zazněly informace k současné knižní produkci pro děti a mládež. Nejprve **Eliška Řehulková** představila díla s environmentální problematikou určená pro děti a mládež a připomněla rozdíly v přístupu k učivu o životním prostředí v českém a zahraničním školství. Následně **Veronika Valíková** v přehledovém příspěvku o knižní produkci analyzovala význam tématu přátelství v literatuře pro mládež i pro dospělé. **Klára Březinová** se věnovala významu barev a využití jejich symboliky při interpretaci literárního díla ve výuce. Poukázala na etnické a kulturní rozdíly ve vnímání barev a jejich symboliky, bohužel chyběl zřetel k dílům I. Vaňkové a L. Saicové Římanové. **Eva Katrušáková** referovala o nové knize *Kapuce od mikiny*. Společný projekt patnácti renomovaných českých spisovatelů, zaměřený na problematiku dospívání a témata aktuální v dané věkové kategorii žáků, nabízí povídkovou tvorbu vhodnou k interpretaci ve výuce na 2. stupni ZŠ, a to s metodickou podporou pro učitele.

Společným didaktickým impulsem celé konference bylo propojování výuky, ať již na jednotlivých stupních škol, v jednotlivých složkách předmětu český jazyk a literatura, s dalšími předměty, a především s každodenní realitou žáků, studentů i učitelů ve všech generacích působících současně ve škole. Setkání posílilo tradici DIDAI a předznamenalo konání příštího, již 6. ročníku *Didaktických impulsů*, na podzim roku 2023.

Z literární galerie: Karel Hlaváček (1874–1898)

Básník hlubokých tónů a tajemna

Ladislava Lederbuchová

LadLed@seznam.cz

Z jeho veršů zní hudba, viola promlouvá do ztemnělých večerů – *Svou violu jsem naladil co možno nejhluběji / a tichý doprovod k ní pozdě za večera pěji. // Hráč zdumčivých, sešeřelých nálad, [melodií, jež] chtějí míti smutek všeho toho, / co rostlo, vykvetlo a zrálo marně, pro nikoho. A hráčův hoboj vzlyká: ... v tmách na pobřeží, v tmách, / na plochem pobřeží, kde nikdo nepřistál... Hrál smutně na hoboj. Vzduch zhluboka se chvěl / pod písni váhavou a jemnou mollovou... A od vod teskně zpět mu hoboj vlhkem zněl: Jsou ohně marny, jsou, vždy zhasnou, uplovou.*¹

Verše *sešeřelých nálad*, nostalgicky vyjadřující smutek zmarněných nadějí, leč stálou touhu po jejich naplnění a pak tím větší zklamání. Verše vyjadřující bolest obrazy tklivé melodie vyluzované trýznivou hrou na napjaté struny duše. Pocity zmarnění Hlaváčkových hráčů čtenář či posluchač básní sdílí houpán pravidelným rytmem jambických veršů, podmaněn refrény s hláskovou instrumentací, jež zvukem podporuje hudebnost motivů smutku, aniž však ví, co je jeho konkrétní příčinou, co je zdrojem tak velikého zklamání a bolesti lyrického mluvčího.

Autorský subjekt je v tomto ohledu mlčenlivý, dbá na zachování tajemství: mlhavost obrysů, neurčitost nástrojů zraňujících vyčerpanou psýchu totiž dovoluje sdělit vše – vše, co bolí a v bolesti trvá, může být podloží pro bytostný smutek, stát se symbolem lidského osudu jako poznání podstatné, existenciální stránky lidského bytí: *Do říše mořských pralesů / svůj černý smutek zanesu – // a sémě jeho dědičné / rozhodím v proudy měsíčné. // Ve věčný led, ve věčný sníh, / v nárazy větrů polárních. // Ti do truchlících lilii / až jeho sémě zasijí, // snad v lijáku slz palčivých / tam v sopránový vzkvete smích.* Citovaná báseň *Rozkvetlý smutek* ze sbírky *Pozdě k ránu* napovídá, že smích jako výraz životní pohody a štěstí je z hlediska básnického subjektu podmíněn prožitým smutkem, vzhází jako kvalita vědomá si komplexnosti lidského údělu. K symbolistní poetice a ke specifické literární obraznosti, s níž je dnes už pevně spjato jeho jméno, však básník dospěl postupně.

K. Hlaváček se narodil v dělnické rodině v průmyslové čtvrti Prahy – v Libni. Nadaný student reálky byl aktivním členem a funkcionářem místní tělocvičné jednoty Sokol a literárním přispěvatelem jejího časopisu, pak studoval moderní jazyky na filozofické fakultě. Jako voják absolvoval část výcviku v Tridentu, ale i za pobytu v Itálii udržoval kulturní vazby s Prahou: posílal články a básně do časopisu *Sokol* a do *Moderní revue*. V roce 1895 vydal sbírku *Sokolské sonety*, jejíž obsah sice nepřítakával optimistickému vlasteneckému Tyršovu heslu *V zdravém těle zdravý duch*, ale též nespíňoval svou ještě lumírovskou poetikou požadavky literární

¹ V úvodu zamyšlení nad tvorbou K. Hlaváčka je citováno z básně *Svou violu jsem naladil co možno nejhluběji* ze sbírky *Pozdě k ránu* (1896) a z básně *Hrál kdosi na hoboj*, publikované časopisecky v *Moderní revui* a pak zařazené do *Spisů K. Hlaváčka* (1905) a dalších vydání básníkovy díla. V článku citujeme z výboru *K. Hlaváček, Hrál kdosi na hoboj*, který uspořádal a komentáři doplnil B. Svozil (Praha: Československý spisovatel, 1978).

moderny, která se inspirovala francouzskými prokletými básníky (jejich texty aktuálně vyšly v knize *Moderní básníci francouzští* ve Vrchlického překladu). Redakcí *Moderní revue* byly Hlaváčkovy sonety tvrdě odmítnuty, ale jeho další básně již v duchu symbolismu, eseje a výtvarné kritiky však tiskla dále. Básník do časopisu posílal i své kresby s motivy ženských aktů, stylizovaných hadů, démonicky stylizované autoportréty i „portréty“ kostlivců, ex libris (před nástupem na vojnu absolvoval kreslířský kurz na uměleckoprůmyslové škole). S uměleckou podporou redakce vydal v roce 1896 druhou sbírku *Pozdě k ránu*, svědčící jak o jeho hudební představivosti, tak o vidění výtvarném. Přispěl i do *Almanachu secese* (1896) redigovaného S. K. Neumannem, navrhoval výtvarné stylizace pro titulní listy děl svých přátel z okruhu *Moderní revue* – ke sbírkám J. Karáska, A. Sovy, O. Březiny ad. Cyklem kreseb *Prostibolo duše*, inspirovaného stejnojmennou sbírkou A. Procházky, došel jako výtvarník velkého uznání u tehdy evropsky proslulého polského dekadenta, prozaika a esejisty Stanisława Przybyszewského.²

Obava a strach o hodnotu realitě podbízené a zaprodávané duše, smutek z její poskrvněnosti hříchem prodejnosti, smutek z rozporu mezi dekadentním zbožněním těla a sexu a ideálem čisté křesťanské duše, a především smutek z nemožnosti z tohoto trvajících a aktualizovaného strachu vystoupit jsou estetizované pocity tvořící významové pozadí Hlaváčkova fenoménu duše jako tajemné entity.

Hlaváčkovy polysémantické motivy večera, noci, tmy, moře, podmořských pralesů, jezera jsou základem obrazů neosvětleného, nezejřímého, tušeného temného prostoru tajemna lidské duše (důležitý je archetypový symbol prostoru pod vodní hladinou) a její zraňované touhy po naději a čistotě, i opakovaného zklamávání: *Podmořské pralesy se ani nezachvěly, / po cestách neschůdných jen táhlý bloudil Vzdech, / z měst zatopených zvony slabě vodou zněly: / vše ve tmách zíralo na Zaslíbený Břeh. // [...] Až teprv pozdě k ránu, nad břehy když vyšel / za zpěvu zástupů, za slávy korouhvi, / stříbrné pralesy jsem ze sna klekat slyšel // v dalekých vodách moře, v mysech Tajemství... A v sadech korálů, jež slabě zrůžověly, / se černé stíny nedočkavě tísnily a chvěly...* (z básně *Podmořské pralesy se ani nezachvěly*, sbírka *Pozdě k ránu*). Nezprzněná běl lilii jako kýžená hodnota spásy a naopak černé stíny jako obávané její překážky patří do mysu *Tajemství*, k *Zaslíbenému Břehu*, k němuž lze vzhlížet a doufat v jeho dosažení: o tématu božského mystéria autor vypovídá i v básni *Svou violu jsem naladil...: Na violu svou zděděnou jen tehdy, tehdy hraji, / když měsíc teprv vyjít má a tma je ještě v kraji, // a vigilie přísná padá za lesy a vodu / a krajem velké tajemství jde slavných Božích Hodů.*

² B. Svozil do výše uvedeného výboru zařadil Hlaváčkovu předmluvu k cyklu *Prostibolo duše*: „Sexuelná realita zklamala. Duše s čistotou a panenstvím biblické nevěsty zprostitovala. Vše čisté ztřísněno, vše posvátné uplýváno. [...] Dostavuje se kalná a hořká příchut' poznání, a zbyl teď po všem jen těžký, dusivý smutek, malomocné zoufalství, skleslost a zlomenost s tichým voláním po kalichu bolehlavu... Toto základní naladění chtějí sugerovati mé kresby.“ Citujeme úryvek i z děkovného dopisu S. Przybyszewskému: „Vy jistě ihned postřehnete ten vnitřní, smutný duševní proces, který já ilustroval. Pociť něčeho brutálního, strašného a obudného, [...] něčeho, co je nad námi a čemu jsme nuceni stále otročit. Ano, [...] vidím ve všem obudu. [...] protože miluji Strach – vlastně vše, z čeho jde strach. Miluji Strach pro Strach. Tento základní rys, tuším, je podstatným celé mé povaze a je ve všem, co mi vyvře z duše. Strachem umrtvují tělo a probouzím svou duši.“ HLAVÁČEK, 1978, s. 87–88.

Ryze individuální koncept estetizovaného smutku trýzněné duše se v následující sbírce *Mstivá kantiléna* z roku 1898 rozšířil o významy soucitu a vědomé sounáležitosti se společenstvím, jež trpí mocenským tlakem a zneuznáním. Je možné domnívat se, že se zde odkazuje jak ke zkušenosti a sounáležitosti vojenské služby, která nejen Hlaváčka psychicky ubíjela, tak též k proměně prezentace českého vlastenectví a zkušenosti sokolské, jež byly v dané době testovány vleklými spory o Rukopisy, a selhávaly i jiné kulturní jistoty nástupem řady uměleckých směrů konkurujících estetice novoromantismu a realismu. Hlaváček není bardem sociální revoluce, ale významem svého lyrického mluvčího v obrazu chudých Geusů (Gézů)³ a jejich marného odporu proti cizí nadvládě je účasten v trpícím kolektivu ponížených. V závěru života se stal spolupracovníkem Neumannova časopisu *Nový kult* a pracoval na cyklu *Žalmy* (vyšel až v roce 1934). Básník s podlomeným zdravím (celoživotně trpěl srdeční vadou) se neubráníl ataku rychle postupující tuberkulózy. Zemřel krátce po vydání *Mstivé kantilény*.

Dvanáct čísel sbírky tvoří jedenáct básní a jeden esej, resp. báseň v próze. Sbíрку otvírá motiv Prévostovy *Manon*, ale autorova parafráze postavu surově vytrhla z rokokového románu: *Oh moje Manon! Zvykejte! Dnes hlas mám příliš tvrdý / a jako Geus jen na svůj hlad si mohu být hrdý. // [Chci zazpívat Vám] mstivou kantilénu, v níž by moje ústa chabá / Vám vyčtla, že jste spíše hladem nežli nudou slabá. Výzvy k nápravě cestou krvavé pomsty (...před brány připližte se, / los metejte, kdo nad spícím pěst svoji první vznese – / jen rychle, rychle, Geusové, za rod náš pomstěte se!) jsou následně v dalších básních rozmělněny v obrazech poetikou odkazujících ke sbírce předešlé – k bolesti z marnosti revolty: *Noc byla zamklá – kdos podle řeky ještě šel – / byl měsíc v mracích, v mracích smutných, měsíc bez tepla, / na břehu protějším kdos zádumčivou píseň pěl: / Že marno vše. – Že nevzroste nic. – Že nic nezveplá. A Hlaváčkův hráč i zde hraje píseň zmarnění: ...prsty, jež ze všeho nejvíce lhalý, / tak bázlivě k hořením oktávám z ticha se přibližovaly / a hrály pak tichounké impromptu, bázlivé impromptu hrály.**

V básni *Byl deštivý soumrak... vícevýznamový obraz nemocných psů* nemilosrdně důtkami vyhnaných z vesnice do rozmoklých skal *za řeku, vítr kde bojácně pěl*, symbolicky ukazuje osud geusů a s nimi každého poníženého: i marné gesto odporu jako bojácně zoufalý štěkot *hlasem vychrtlým* má smysl. A novým obrazem *Manon* sbírka končí: *...oh moje Manon ješitná – hle konec, konec žití, / jen plačte s mojí violou – i její struny cítí: / neb mrtvo Geusů království – oh, muselo tak být.* Manoninu milostnou hravost básník ztrestal hůře než abbé Prévost – symbolicky se s ní na otrokářské lodi octne celý rod Gézů, jejichž marná pomsta vedla ke zkáze rodu i království. Poslední verš sbírky (...*muselo tak být*) ale není vyjádřením lhostejnosti či smíření, chápeme ho jako obraz katarze.⁴

³ Gézové byli zchudlou holandskou šlechtou, v 17. století marně bojovali proti španělské okupaci své země.

⁴ Obraz Gézů může v historických konotacích korespondovat s neplnoprávným postavením Čechů v Rakousko-Uhersku.

Torzo *Žalmů* dosvědčuje, že Hlaváčková touha po mravní čistotě duše byla i v minulých obrazech jejího utrpení spjata s vizí boží dokonalosti a absolutna. V modlitbách žalmů prosí boha o vyslyšení jako pokorný kající, který sice zůstává ve své symbolistní obraznosti tajemných vodních hlubin, ale s boží pomocí chce vystoupit nad ně. Nejen tímto postojem, ale i veršem většího rozsahu než v předchozích sbírkách a symbolem rukou se v *Žalmech* přibližuje symbolismu Březinovu (ovšem s významy hlaváčkovskými): *Mou modlitbu slyš, / kterou prosí mé sepnuté ruce, / mé ruce, jež spoutalo tisíce svalnatých rukou a zavedlo v propasti mořské... [...] A ruce mé přitiskla mořských řas pouta, by nemohly sepnouti se nad vodou k modlitbě, / však bolest a touha dala jim sílu, / že seply se nad vodou k modlitbě poslední, / a modravá fluorescence zářila z nich. O Žalmech píše F. X. Šalda⁵: „Žalmy [jsou] naprosté novum v poezii Hlaváčkově. [Jejich] vznik může být souběžný nebo skoro souběžný s *Mstivou kantilénou*. Může vyvažovat její negaci a odboj stejně vášnivým pólem opačným: hledáním boha, úpěním k němu, pokorou před ním.“*

I mimo tuto obsahovou a poetickou proměnu zůstává básníkův symbolismus v kontextu české dekadentní poezie zcela specifickým: hudebností verše a originální obrazností tajemna, spektrem významových vztahů sjednocených smyslem touhy po kráse a čistotě.⁶

Recenze

Jak jsme žili a jak žijeme ve světě češtiny a její výuky Inspirující pohled badatelky i učitelky Marie Čechové

Jana Svobodová, PdF Ostravské univerzity v Ostravě

jana.svobodova@osu.cz

ČECHOVÁ, M. *Svět v češtině a svět češtiny*. Praha: Karolinum s podporou Nadace J. M. a Z Hlávkových, 2022.

Zkušená autorka Marie Čechová svou další souhrnnou publikaci připravila pro nadaci Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových díky tomu, že uspěla ve veřejné soutěži vyhlášené Národohospodářským ústavem Josefa Hlávky. Čeština zajímavě varuje v názvu knihy i v jejím podtitulu *Za češtinou a pro češtinu*.

Úvodním slovem představuje její strukturu, která je – jak je ostatně u této autorky pravidlem – pečlivě promyšlená a logicky koncipovaná. Ústrojně navazuje na předchozí autorčiny tituly *Řeč o řeči* (2012) a *Život s češtinou* (2017) také tím, že obsahuje jak

⁵ ŠALDA, F. X. *Z období Zápisníku II*. Praha: Odeon, 1988, s. 245–246.

⁶ Výklad o didaktické interpretaci zvukové výstavby Hlaváčkovy básně Hrál kdosi na hoboj rozvíjející žákovo estetické slyšení a emocionální komunikaci s textem viz in Lederbuchová, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: ZČU, 2010, s. 158–169.

hlavní tematické oddíly, tak dodatek věnovaný významným bohemistům, s nimiž spolupracovala a kteří svým didaktickým dílem přispěli ke školní výuce češtiny.

Je signifikantní, že uvedená trojice knižních publikací Marie Čechové vznikala vždy s rozestupem pěti let. Nejnovější titul se opět opírá o dřívější autorčiny studie, příspěvky a vystoupení domácí i zahraniční. Badatelka nic neponechala náhodě a veškeré podklady shromážděné k zařazeným tematickým okruhům utřídila, svědomitě okomentovala, aktualizovala a podle potřeby zpřesnila, aby poskytovaly nejen pohled synchronní, ale i diachronní. Nezasťává, že jejím hlavním cílem je propojit odborné bohemistické poznatky s nosnými didaktickými principy a výukou češtiny v komunikačním duchu. Velmi sympaticky působí vyslovené přání autorky, která se v preambuli svěřila s tím, že jí jde nejen o poučení čtenářů, ale také o to, aby nezůstali k předloženým faktům lhostejní, tedy konkrétně „aby se zasmáli, jindy i rozhořčili“.

První oddíl, který je opatřen zastřešujícím názvem **Řeč – okno do světa**, se člení na dvě části, a to jednak rozsáhlejší **Vnímání a zobrazování světa řečí a v řeči**, jednak stručnější **Komentáře k současné češtině**. Celkem obsahuje 18 kapitol. Výklady se odvíjejí od probíhajících komunikačně-stylových i systémových pohybů, které češtinu provázejí a dynamicky ji proměňují. Autorka si všímá rovněž posunů v chápání některých tradičních termínů, konstatuje mimo jiné, jak se aktuálně pozměňuje pojetí kodifikace, která je představiteli institucionální bohemistiky vydávána pouze za doporučení. V té souvislosti varuje před znejišťováním veřejnosti vágností kodifikace, ve vztahu ke školní výuce češtiny i před hrozbou agramatismu, který ji v minulosti neblaze ovlivnil. Přimlouvá se za to, aby lingvisté nejen sledovali a popisovali měnící se řečovou situaci u nás, ale také ji náležitě vykládali, objasňovali uživatelům češtiny a dbali i na srozumitelnou jazykovou osvětu, kterou není možné směřovat s intervencí a manipulací.

V dalších kapitolách tohoto vstupního oddílu se autorka zabývá vývojem stylistického bádání, vymezováním funkčních stylů, víceznačností pojmu hovorovost i šíří zájmů stylistiků. Stranou neponechává ani existující protichůdné pohyby v současné češtině, konvence a inovace, spory a rozpory odborníků týkající se posuzování jazyka a komunikace. Svůj postoj shrnuje tak, že „ponechání jazyka pouze živelnému vývoji, bezbřehým inovacím, bez jakékoli osvěty by vedlo/vede k jeho rozkolísávání a tím i k problémům v komunikaci“. K dokumentaci nynější situace jí posloužily konkrétní příklady z komunikační praxe, ať už čerpají z oblasti užívání flexe a frazeologie nebo kontaktu s úřady. Rozebírá některé aktuální odborné a popularizační zdroje, na nich ukazuje, jak důležitá je terminologická jasnost a srozumitelnost vyjádření.

V duchu propojení odborné bohemistiky se školou dochází ke vzdělávací praxi ve výuce češtiny a kriticky posuzuje nekoncepčnost („odezdikezdismus“) v ní. Stojí za názorem, že znalost systému jazyka a stylu je podkladem vědomé komunikace, proto nelze souhlasit s devalvací jazykového učiva. Obsah jazykového vzdělání v mateřštině, o němž se nyní diskutuje, je zapotřebí posuzovat velmi uvážlivě a inovovat komplexně, nikoli jen náhodně eliminovat náročnější pasáže školní látky.

Tento postoj autorka přesvědčivě objasňuje z různých úhlů ve 14 dílčích kapitolách druhého oddílu knihy, nesoucího název **Spojené nádoby: Učitelé češtiny a žáci**. V něm provede čtenáře školou od základní až po vysokou. Je přesvědčena, že každý školní stupeň musí plnit svůj cíl a že je třeba zajistit jejich propojenost. Systematické jazykové vzdělání nelze ukončit základní školou, protože o osvojené jazykové učivo je nezbytné

cíleně se opírat při slohově-komunikační výchově na třetím stupni škol. Postupně jsou v rámci druhého oddílu knihy probírána dílčí témata, jako například potřeba a smysl inovací při školní výuce češtiny, role zkoušení a hodnocení, problematika komplexních jazykových rozborů, proměny náplně školních učebnic nebo příprava příštích češtinářů a pestrá oblast závěrečných písemných prací od bakalářských přes diplomové po disertační, u nichž je třeba dbát na jazykovou kvalitu a stylovou úroveň specifického odborného textu. Stranou zájmu nezůstaly ani čeština pro cizince a časopis Český jazyk a literatura či některé přetrvávající mýty o učitelích a žácích.

Příjemný appendix celé knihy představuje závěrečný třetí oddíl, který patří významným lingvistům minulosti a současnosti a jejich přínosu pro výuku žáků a studentů. Autorka přiznává subjektivní preference v jejich výběru, volila ovšem skutečně osobnosti nejvýraznější, s nimiž navíc měla pracovní kontakty nebo čerpala z jejich myšlenek a odkazu: v okénku do starší i novější historie výuky češtiny a „dílny“ špičkových bohemistů se setkáme s Janem Gebauerem, Bohuslavem Havránkem, Františkem Danešem, Karlem Svobodou a Jiřím Krausem.

Závěrem shrňme, že tato kompaktní knižní publikace, která odráží výsledky soustředěného dlouholetého bádání Marie Čechové jak z oblasti bohemistiky, tak lingvodidaktiky, představuje mimořádně cenný příspěvek, v němž se snoubí pohled na češtinu, její vývojovou dynamiku i pojetí její školní výuky. Široký autorčin záběr, rozhodné postoje a také nevšední publikační vytrvalost zajisté zasluhují ocenění, úctu a obdiv.

Pax iiscum – Pokoj s nimi

Jana Horáková, Knihovna města Plzně

horakovaj@plzen.eu

VIKTORA, Viktor. *Pax iiscum*. Plzeň: ArtKrist Miloslav Krist, 2022.

S podtitulem *Ze západočeských rovů a hájů* vydala Knihovna města Plzně v nakladatelství ArtKrist Miloslav Krist profesorovi Viktoru Viktorovi v roce jeho životního jubilea, tedy v roce 2022, publikaci sestávající z textů již dříve částečně publikovaných (v letech 2004–2012) v regionálním literárním měsíčníku *Plž* (Plzeňský literární život). Publikace o rozsahu 224 stran vychází z autorova celoživotního zájmu mapujícího v zápiscích místa posledního odpočinku významných osobností nejen literárních, ale i výtvarníků, hudebníků, divadelníků a také archivářů, učitelů i jiných význačných postav souvisejících s uměním, vědou a kulturním životem západočeského regionu. Vydavatelé texty doplnili bohatou fotodokumentací; publikace vyšla s podporou Plzeňského kraje.

Neexistuje souhrnná literatura, která by se touto tematikou zabývala. Na některých hřbitovech se na hroby významnějších osobností upozorňuje, jinde zůstávají bez povšimnutí. V Plzni jsou čestné hroby publikačně zpracovány, ale ne všechna. V. Viktorou uváděná jména si výsadu čestného hrobu zasloužila. Všechny souhrny jsou omezeny dobou svého vzniku, žádný ale není omezen pokračováním, neboť, jak sám autor uvádí: *K životní cestě patří také její neúprosné poslední zacílení. Stále tedy budou přibývat jména zvěčnělých*. V. Viktora v dané publikaci věnoval pozornost osobnostem, jejichž

životní pouť se uzavřela do roku 2012. Vznikla tak originální kniha medailonů i odborných informací, které jsou čtenáři předkládány živou formou a přitažlivým autorským stylem daným nejen erudicí literárního historika, ale také dlouholetého přednášejícího, který svým vystupováním a obsahem přednášek dokázal vždy zaujmout a udržet pozornost řady generací studentů. Vznik publikace byl umožněn celoživotním systematickým sondážním hledáním a velkým osobním nasazením autora.

Ke své práci se V. Viktora vyjádřil, že *ani při studiu matrik, které jsou vedeny hřbitovními správami, není možno dospět k úplnosti, protože u jmen se nezaznamenávají údaje o povolání.* A tak většinu údajů musel získat osobní mravenčí prací nebo systematickým, někdy sondážním hledáním.

Někdy možná přispěla při návštěvách hřbitovů náhoda, někdy podněty místních obyvatel či kolegů, ale vždy je za každým uvedeným jménem patrné dlouholeté působení badatele a kulturního historika, který nepodává jen fakta a suché přehledy, ale charakteristiky umí okořenit i povědomím o běžných lidských vlastnostech zvěčnělých, ba i pohledem do soukromí, zákulisí tvorby a veřejné působnosti jmen osobností, které vzbuzovaly úctu a respekt.

Ne nadarmo bývá nad branami hřbitovů uveden nápis: *Co jste teď vy, to byli jsme i my. Co jsme my, to budete i vy.* Prostředí hřbitovů i urnových hájů jsou V. Viktorovi důvěrně blízká. V úvodu publikace o tom píše: *I v dnešní nestálé a zapomínající době se najdou duše, které se tu pozastaví a zalistují vzpomínkami. Zde se setkáváme s rostoucím počtem blízkých a známých, s nimiž se již jinde neshledáme. Zde však také zapomínání dochází svého klidu: jsou to ti, jimž jsme dlužni vděk nebo alespoň vzpomínku, ti, kteří něco obětovali národu nebo reprezentovali jeho vitalitu i um. A nemusily to být jen oslňující osobnosti. Byla to spousta těch, kdo oněm slavným vytvářeli horizont, na němž slavní vynikali. Byla spousta těch, kdo totéž činili pro region, pro místo svého působení.*

Z těchto lokalit je nejrozsáhleji zpracována Plzeň. Ústřednímu hřbitovu je věnováno padesát stran, na více než deseti stranách procházíme nejstarším plzeňským hřbitovem – Mikulášským. A dalšími plzeňskými hřbitovy v Bolevci, v Božkově, Černicích, Doubravce – u sv. Jiří, v Doudlevcích, U všech svatých na Roudné, ve Skvrňanech a omenuta není ani krypta Korandova sboru. Mimoplzeňské západočeské hřbitovy jsou řazeny abecedně: od Bezděkova u Klatov přes Nepomuk a Rokycany až Žinkovům. Téměř každá lokalita si vyžádala i několik osobních návštěv. Tento výčet představuje stovky, možná tisíce kilometrů cest vlakem a kilometrů našlapaných do kopců nebo mířících na okraje katastrů, kde se nejčastěji venkovské hřbitovy a hřbitůvky nacházejí. Badatelský zájem, který si žádal i turistickou zdatnost. Věřím, že uznání čtenářů získá tato kniha i při četbě v klidu a pohodlí domova.

Dodejme jen, že publikace je opatřena i autorovým medailonem a výběrovou bibliografií, jmenným rejstříkem čítajícím více než sedm set jmen a soupisem zdrojů obrazových příloh, které z největší části pořídil vydavatel Miloslav Krist i knihovnice, dokumentaristé a v různých místech kraje působící Viktorovi studenti. Kniha V. Viktory představuje významný příspěvek nejen k literárnímu místopisu a funerální tematice, ale k regionální problematice obecně.

i-učebnice

- využijete ve třídě i při distanční výuce
- kompletní obsah tištěné učebnice, pracovního sešitu i příručky učitele
- navíc videa, animace, audionahrávky, pracovní listy, odkazy a další funkce



i-pracovní sešity

- procvičujete ve třídě na tabuli
- výsledky na jedno kliknutí
- ideální v kombinaci s tištěnými pracovními sešity
- odkazy na interaktivní cvičení
- pracovní sešity pro práci ve třídě i pro distanční vzdělávání



AKCE: Při nákupu 15 ks UČ / resp. 15 ks PS získáte zdarma multilicenci i-UČ / resp. i-PS s platností do 30. 9. 2023.

Vyzkoušejte **ZDARMA DEMO** i-učebnice nebo i-pracovního sešitu na www.flexibooks.cz/demoverze.



From the contents

Framework Educational Plan – Revision, not Reduction	
<i>Patrik Mitter</i>	53
Marek Toman's Remarkable Novels	
<i>Filip Kouberec</i>	60
On the more Complex Instances of Subject-Predicate Congruence or Is it not yet the Time to Revise the Rules?	
<i>Jiří Kostečka</i>	63
On the more Complex Instances of Subject-Predicate Congruence: A Reply to Jiří Kostečka's Article	
<i>Robert Adam</i>	70
Olbracht's psychological novel in secondary-school literary education	
<i>Vladimíra Pánková</i>	75
Open Digital Educational Resources for the Czech Language	
<i>Karel Šebesta</i>	83
The Third Book of the Lyric-Epic Poetry Awarded by the Magnesia Litera Prize for Poetry	
<i>Bohuslav Hoffmann</i>	89
Is White Wine Really White?	
<i>Ivana Svobodová</i>	92

Objevte výhody hybridních učebnic českého jazyka!

NOVINKA

HYBRID

doložka MŠMT

V čem se hybridní učebnice liší od ostatních?

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



A jak to funguje?

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

Získejte bonus:

Při nákupu 15 a více hybridních učebnic daného ročníku zdarma:

1 učebnice + roční školní multilicence Flexibooks učebnice

s platností do 30. 9. 2023

693 031 n.c.z.



8 594022 790060

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

