

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 1, 2017

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Významné osobnosti bohemistické lingvistiky
a lingvodidaktiky**

**Significant Personalities of Bohemistic
Linguistics and Linguodidactics**

Praha 2017

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 1, 2017

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of

the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221

MK ČRE 19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 1, 2017

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílik*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD., Falkulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha
doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc.

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 1, 2017

Editorial 7

Studie / Papers

Zakladatel teorie vyučování češtině (30 let od úmrtí Jaroslava Jelínka) / Founder of the Theory of Teaching Czech Language (30 Years after Death of Jaroslav Jelínek)

Marie Čechová 11

Vlasta Podhorná – příspěvek k dějinám vyučování češtiny / Methodologist Vlasta Podhorná – Contribution to History of Teaching Czech

Naděžda Kvítková 18

Bohuslav Havránek očima svých současníků / Bohuslav Havránek from his Contemporaries' Perspective

Věra Dvořáčková 22

Projekty / Projects

Školy v Březové / Schools in Březová

Eva Hájková 41

Pojetí obsahu literární výchovy v didaktické teorii druhé poloviny 20. století – proměny i konstanty / Conception of Literary Education Content in Didactic Theory in the Second Half of the 20th Century – Changes and Constants

Jitka Zítková 49

Aplikace / Applications

Využití 3D modelů ve slohové výuce žáků se zrakovým postižením / Using of the 3D Models in the Lessons of Stylistics for Pupils with Visual Impairment

Klára Eliášková 67

Recenze / Reviews

MITTER, PATRIK – MARVAN, JIŘÍ: SLOVOTVORNÁ PARADIGMATIKA
ČESKÝCH SLOVES. ÚSTÍ NAD LABEM: UNIVERZITA J. E. PURKY-
NĚ, 2016, 204 s.

Robert Adam 77

Ухванова-Шмыгова, И. Ф., Каузально-генетический подход в контексте
лингвистики дискурса. Минск : БГУ, 2014. 223 s.

Varvara Skibina 80

Zprávy / News

Konference *Dny kulturní lingvistiky*

Renata Neprašová 89

Vzpomínka na doktora Vlastimila Styblíka (27. října 1926 – 20. ledna 2013)

Jana Martáková Styblíková 92

Informace pro přispěvatele 96

Editorial

Vážení čtenáři,

Redakce časopisu je přesvědčena, že didaktickou problematiku nelze zkoumat pouze z hlediska aktuálních potřeb školy, ale že je zapotřebí přihlídnout i k její historii a připomenout její významné osobnosti. Tak přibližují v textech, které jsme zařadili do oddílu studie, Marie Čechová a Naděžda Kvítková osobnosti Jaroslava Jelínka a olomoucké odbornice Vlasty Podhorné. Obsáhlá studie Věry Dvořáčkové je věnována postavě Bohuslava Havránka, autorka se snaží na základě archivních pramenů i publikovaných vzpomínek částečně rekonstruovat Havránkovu osobnost, jak ho mohla vnímat část jeho kolegů a studentů vzhledem k době a politické situaci, v níž pracoval.

V oddílu Projekty se vracíme do bližší minulosti v textu Evy Hájkové, která se věnuje formování programu škol v Březové, v nichž je zapsáno značné procento doma vzdělávaných žáků. Změnami v pohledu na výuku literatury ve druhé polovině dvacátého století se ve svém textu zabývá Jitka Zítková.

Aplikaci tentokrát připravila Klára Eliášková, jež se dlouhodobě věnuje výuce žáků se zrakovým postižením. Máte možnost se seznámit s jejím nápadem, jak vyučovat slohový útvar popis.

První recenzovaná publikace pochází z pera P. Mittera a nedávno zesnulého J. Marvana. Ústecká publikace se jmenuje *Slovotvorná paradigmatica českých sloves* a recenze se ujal R. Adam. V. Skibina zase recenzovala značně obsáhlou a náročnou publikaci věnovanou různým přístupům a aplikacím lingvistiky diskurzu od I. Uchvanovové–Šmigovové *Каузально-генетический подход в контексте лингвистики дискурса*.

V oddíle Zprávy J. Martáková Styblíková připomíná osobnost svého dědečka V. Styblíka a R. Neprašová informuje o proběhnuvší konferenci *Dny kulturní lingvistiky*, která se konala na FF UK.

Věříme, že i když je v tomto čísle méně příspěvků, než je obvyklé, nepochybně se v nich najdou zajímavé informace a inspirace nejen pro vysokoškolské vyučující, ale i po učitele na nižších stupních škol.

Redakce

**STUDIE
PAPERS**

ZAKLADATEL TEORIE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINĚ (30 LET OD ÚMRTÍ JAROSLAVA JELÍNKA)

Founder of the Theory of Teaching Czech Language (30 Years after Death of Jaroslav Jelínek)

Marie Čechová

***Abstrakt:** Příspěvek sleduje život a dílo předního odborníka v oboru lingvodidaktiky, doc. Jaroslava Jelínka, CSc., který přetvořil prakticistní disciplínu ve vědeckou, řadou svých prací položil základy teorii vyučování českému jazyku. Představuje ho jako významného autora učebnic pro 1. a 2. stupeň školy od 40. let 20. století až do jeho konce.*

***Klíčová slova:** Jaroslav Jelínek, učitel, teorie vyučování českému jazyku, učebnice českého jazyka*

***Abstract:** The contribution concerns life and works of a leading specialist in the field of linguodidactics, doc. Jaroslav Jelínek, CSc., who changed a practical field into a scientific one and laid the foundations of the Czech language teaching theory by the set of his works. The text presents him as an important author of textbooks for elementary and primary school from the 1940's till the end of the 20th century.*

***Key words:** Jaroslav Jelínek, teacher, theory of teaching Czech, Czech language textbook*

„České učitelstvo vydalo květ.“

Takto promluvil o **Jaroslavu Jelínkovi** (14. dubna 1908 – 19. února 1986) při jeho habilitačním řízení profesor Vladimír Šmilauer.

Jaroslav Jelínek, původem venkovský chlapec, poslední ze sedmi sourozenců, z malé vesničky Cetule pod bájným vrchem Stražiště na Českomoravské vysočině. Měl se stát truhlářem jako jeho otec i starší bratři, ale slabý a malý Jaroslav se na takové řemeslo nehodil, ale ani zvolené řezbářství nakonec našťestí pro

učitelstvo nevyšlo. A tak ze školy ve Velké Chyšce a v Pacově přišel na učitelský ústav do Českých Budějovic a odtud do Prahy. Nastoupil učitelské místo nejprve na škole obecné/národní, později působil na škole měšťanské. Už v období předválečném se zabýval metodikou výuky a vydáváním odborných časopisů pro učitele (Škola měšťanská, později Teorie a praxe) a časopisu pro mládež Klas, zaměřeného na žáky 2. stupně. Tento časopis byl po válce obnoven (stejně jako Teorie a praxe) a náš učitel už ve 4. třídě obecné školy nám ho doporučil, takže jsem byla nejen jeho čtenářkou, ale i odběratelkou.

Jelínek začínal tedy s odbornou činností záhy, přesto jistě ve 30. letech jen těžko někdo mohl tušit, že právě tento mladík vybuduje z **practicistické metodiky** vědeckou disciplínu, **teorii vyučování českému jazyku**. Spolu s výukou a redaktorskou činností se věnoval vysokoškolským pedagogickým studiím, avšak tehdy bez možné kvalifikace pro učitele nižších stupňů.

Za války se Jaroslav Jelínek podílel na činnosti učitelské organizace vysehradské skupiny, která pečovala o odbornou a metodickou stránku vyučování češtině a potajmu se připravovala na poválečnou dobu: J. Jelínek jako vedoucí sekce českého jazyka a jeho spolupracovníci navazovali na předválečné úvahy o potřebě vysokoškolského studia učitelů škol 2. stupně a promýšleli koncepci pedagogického ústavu a připravovali nové učebnice pro 2. stupeň.

Od r. 1938 působil J. Jelínek v Kruhu přátel českého jazyka, v jeho didaktickém odboru (zřízeném r. 1940) jako jednatel. Těto sekci, usilující o udržení kvality výuky v nepříznivých válečných protektorátních poměrech, předsedal Vladimír Šmilauer. V. Šmilauer v jubilejním příspěvku na počest J. Jelínka napsal: „A když nyní v odstupu let vzpomínám na didaktický odbor, vidím, že to, co se z našich plánů realizovalo, stalo se zásluhou Jelínkovou.“ (NŘ 1978, s. 47).

V. Šmilauer spolu s Václavem Příhodou podněcoval J. Jelínka k vytvoření frekvenčního slovníku češtiny; tehdy se také pro jeho přípravu započalo s excerpcí pramenů (za pomoci inspektorů a hlavně učitelů; dnes asi těžko představitelná dobrovolná aktivita).

Po skončení války bylo přirozené, že právě J. Jelínek patřil k zakládajícím členům Výzkumného ústavu pedagogického a stal se vedoucím oddělení českého jazyka (s průběžnými změnami názvu a složení pracoviště) až do r. 1973 (tj. do dosažení 65 let věku, tehdy rozhodujícího pro odchod z řídicích funkcí), kdy ho vystřídal Vlastimil Styblík, ale i pak Jelínek pokračoval v práci ve VÚP až do svých sedmdesátin.

Po druhé světové válce Jelínek navázal i na svou předválečnou činnost redaktorskou, r. 1950 založil časopis Český jazyk, r. 1959 spojený s časopisem Česká literatura ve škole v **časopis Český jazyk a literatura**, ten vedl 35 let.

Já jsem poznala docenta Jelínka roku 1966 jako staršího pána, dobře vypadají-

cího, bez jediného šedivého vlasu, štíhlého, úctyhodného odborníka, který požíval vážnosti u veřejnosti, nejen u svých spolupracovníků. Lze říci, že měl šťastnou ruku při jejich výběru. Jemu nejbližší věkem byl J. V. Bečka, následován Vladimírem Staňkem, Marií Těšitelovou, Vlastimilem Styblíkem a Zdeňkou Dvořákovou, vesměs šlo o známé odborníky bohemisty a teoretiky vyučování češtině. Snad je třeba jen představit Z. Dvořákovou, jež se zabývala češtinou na prvním stupni školy, učitelé tohoto stupně ji znají jako Jelínkovu spoluautorku učebnic.

V oddělení pod Jelínkovým vedením panovala pracovní pohoda, to mohu směle tvrdit, protože jsem v něm strávila několik neobyčejně přínosných let. Druhá polovina 60. a počátek let 70. byla doba rozvoje **bádání v teorii vyučování češtině**, jež J. Jelínek podněcoval a vedl. (Samozřejmě by to nebylo možné bez podpory vedení Ústavu, jmenovitě ředitele Miroslava Cipra.) Tam jsem si osvojila metody výzkumu a naučila se týmové práci, vše se projednávalo společně, každý měl možnost uplatnit se a jeho hlas byl respektován. Jelínek dovedl činnost připravit, rozdělit a nenásilně vést, aniž se sám lopotil.

Uvedu příklad: podnítil mě k průzkumu stavu znalostí studentů gymnázia po předchozí analýze nejen našich, ale všech učebních osnov bývalých tzv. lidově demokratických států a výuky na školách. Celostátní průzkum na reprezentativním vzorku žáků proběhl v letech 1972 a 1973, jeho výsledky jsem publikovala v *Teorii a praxi vyučování českému jazyku na gymnáziu* (UK 1978 a 1982). Nezástalo jen u toho, Jelínek se zasloužil o to, že výsledky tohoto mého výzkumu se staly východiskem návrhu změny koncepce a učebních osnov. Po obhájení, dnes bychom řekli, projektu, Jelínek návrh podepsal se mnou a odeslal ministerstvu školství. Tento návrh se pak stal podkladem pro práci celostátní komise (s gescí slovenskou) pro přípravu učebních osnov češtiny a slovenštiny podle tzv. nové koncepce a východiskem pokusných učebnic pro gymnázia (od 2. poloviny 70. let). O nich viz v medailonu F. Daneše v *Život s češtinou*.

Sám Jelínek se prací na pojetí výuky češtiny na gymnáziu nezúčastnil, věnoval se tomu, co dobře znal a prožil: zpracovávání osnov, učebnic a metodických příruček pro 1. stupeň škol.

U Jaroslava Jelínka jsem oceňovala a oceňuji dodnes jeho hluboký **vhled** do lingvodidaktické problematiky, neobyčejný dar **přetavovat** veškeré **své vědění**, které získával nejen studiem, ale i úzkými kontakty s předními lingvisty, počínaje B. Havránkem a F. Trávníčkem k A. Jedličkovi, J. Běličovi, K. Hausenblasovi, s pedagogy O. Chlupem, J. Kopeckým a s psychology F. Jiránkem, J. Součkem aj., do **teorie a praxe vyučování**. Bez oficiálního vysokoškolského školení dosáhl docentury, a to jen a jen vlastním úsilím a pílí.

Jak už jsme podotkli, měl zpracovat (za Vítkovy spolupráce) **učebnice** pro poválečné měšťanské školy, ale s přípravou nebyl spokojen, takže došlo ke změně:

V r. 1946 až 1948 vyšly (se spoluautorstvím Jiřího Hallera) čtyři díly učebnice *Jazyk mateřský* (pro čtyřtřídní měšťanské školy), podle nichž se učilo i po školské reformě, tj. po roce 1948, na tzv. střední škole. Od té doby se J. Jelínek podílel na učebnicové tvorbě až do konce svého života.

Dobře si pamatuji i na tyto první Jelínkovy učebnice, jako žákyni se mi s nimi dobře pracovalo; viděno dnešními očima: byly faktograficky naplněné, ale přehledné, s množstvím cvičení a otázek k opakování, s výrazným vyznačením nejzákladnějších poznatků. Na okraj připomínám, že už měly i rejstřík (dnes ho i v některých středoškolských učebnicích postrádáme). Nemám v úmyslu je tady analyzovat, podotknu však, že mi uvízly od mých 11 let v živé paměti, a připojím pouze jednu nezapomenutelnou vzpomínku, která se k nim pojí. Každý díl byl otevřen vybranou básní klasika české literatury: Naše řeč (S. Čech), Rodné mluvě (J. V. Sládek), (hlavně nezapomenutelná) Píseň o rodné zemi (J. Seiferta) a úryvek z Jen dál (J. Nerudy).

Tyto učebnice, na nichž se podílel Jiří Haller, jehož názory pro purismus představitelé Pražského lingvistického kroužku odmítali, byly z tohoto zorného úhlu podrobeny kritice.

Po válce ve Výzkumném ústavu pedagogickém, nikoli tedy v ústavu jazykovědném, připravovali J. Jelínek, J. V. Bečka, Marie Těšitelová (zpracovávala rejstřík – informace od J. Jelínka; na excerpcích se podílel i V. Styblík, ještě jako student) **frekvenční slovník**, první ze slovanských jazyků: *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*, bohužel vydaný až deset let od jeho ukončení, v r. 1961, podle sdělení J. Jelínka pro nepřízeň nadřazených orgánů, nepřejících kybernetickým metodám. Je ironií osudu, že ani Jelínek, ani Bečka nepokračovali ve frekvenčním zkoumání, ale kormidla se chopila po přechodu do Ústavu pro jazyk český Marie Těšitelová a vydala se spolupracovnicí kvantitativní charakteristiky odborné, administrativní a publicistické češtiny.

Nehodlám vypisovat ani všechna **knižní díla Jelínkova**, natož drobnější práce, jen připomenou některá: u vědomí chápání kontinuity vývoje, souvislosti školy se společenským kontextem se zaměřil na dějiny výuky češtiny na nižším školním stupni od tereziánské reformy do vzniku republiky: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*, dále se už nedostal. Dějiny středoškolské výuky od r. 1918 do r. 1989 postihla zdařile M. Šmejkalová (*Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*, UK 2010). Starší etapy výuky slohu zpracoval Josef Hubáček (*Počátky vyučování slohu na české škole*, PF Hradec Králové, 1980; *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869*, PF 1981). Mnohé další čeká na důkladné zpracování mladší generací.

Velkému zájmu učitelů se po právu těšily *Jazykové rozbory* (J. Jelínek, B. Sedláček, V. Staněk, V. Styblík, 1972, šlo o přepracování starších Všestranných jazy-

kových rozborů), prováděné na úrovni slova, věty a souvětí na ukázkách z umělecké literatury i s připojeným řešením. S touto příručkou jsem ráda jako učitelka pracovala v úvodním bohemistickém kursu na FF UK. Hrou osudu jsem byla po smrti Jelínkové vyzvána, abych knihu přepracovala, ale pro možnost problémů s autorskými právy (nebylo uvedeno jmenovitě, kterou část kdo zpracovával, i když to bylo vcelku nabíledni), pro značný časový odstup a s tím související i posun odborný i pro omezení na rozborové texty umělecké, jsem odmítla, ale byla jsem nakladatelstvím požádána o rozborové texty nové. Ty jsem nechtěla zpracovávat sama, protože jsem přesvědčena, že kvalitní učebnice a cvičebnice vždy byly výsledkem kolektivní spolupráce (viz učebnice vzniklé pod vedením B. Havránka ve 30. letech 20. století a další). Zvolila jsem nejlepší možné spolupracovníky (viz o tom v medailonu F. Daneše v připravené knize *Život s češtinou* a v medailonu M. Dokulila v knize *Řeč o řeči*, 2012). Tak vznikly naše *Komplexní jazykové rozborové*. (M. Čechová, F. Daneš, K. Hausenlas, J. Hrbáček, V. Styblík, 1992 a 1996)

Připomeňme svého času populární *Čtení o českém jazyku* (1971), ke kterému byl původně Státním pedagogickým nakladatelstvím vyzván V. Styblík, známý svým pěkným vypravováním (viz některá z nich v 1. díle našich středoškolských učebnic, SPN 2000–2003 a 2009–2014), který přizval J. Jelínka, ten nakonec vypracoval větší část knihy.

Vrcholným dílem teoretickým, jímž **konstituoval vědeckou disciplínu teorie vyučování českému jazyku**; ji vymanil z kdysi pouze praktické až prakticistické, aplikované metodiky, je Jelínkův *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (1979). Ale abychom nebyli nespravedliví, bylo to za spoluúčasti Karla Svobody, nelze říci ve spolupráci. To se zhruba ve stejnou dobu narodili dva zakladatelé této disciplíny (Svoboda r. 1914), jeden postupoval od žáka, od výchovy, od pedagogiky, druhý od jazyka, od lingvistiky, sešli se zhruba na půli cesty. Nebyli to rivalové, i když byli velmi rozdílní, nekonkurovali si, tiše se respektovali, každý měl „svou parketu“, jeden nižší, druhý vyšší stupeň vzdělávání v češtině. Bylo přirozené, že Jelínek (předurčeno už jeho vývojem) chápal teorii vyučování jako disciplínu pedagogickou. V tom se odlišoval od Karla Svobody, oba připouštěli, že jde o disciplínu hraniční.

Ale vraťme se k *Úvodu*, k základní odborné literatuře oboru, bez níž by se neměl obejít nejen žádný teoretik jazykového vyučování, ale ani studující učitelství češtiny a učitel v činné službě, a to i přesto, že od jejího vydání uplynula dlouhá desetiletí.

Mj. cennou součástí *Úvodu* je kapitola druhá (následující hned po první, úvodní teoretické kapitole), a to kapitola o ontogenezi řeči dítěte a mládeže, neboť autor si byl vědom důležitosti jejího poznání pro vyučování. Navázal v ní na výsledky výzkumů svých předchůdců (např. V. Příhody, L. Klimeše aj.), a i když

sám neprováděl rozsáhlejší ontogenetické výzkumy, dobře dovedl zúročit řečový vývoj svého (nevlastního) syna Františka, jemuž se říkalo vždy Ilja, a dvou vnuků, Jaroslava a Jana, zvláště pak svého jmenovce Jarka. Příklady z Úvodu jsou právě jeho výroky.

Dále uvedme jen namátkou několik Jelínkových myšlenek, z nichž mnohé platí dodnes, mnohé se ještě ani nenaplnily. Byl přesvědčen a právem, že nejdůležitější je první stupeň školy, na něm vše (dobré i špatné) začíná. Odmítal podceňování možností dětí mladšího školního věku, odkazování slovních druhů a větného učiva až do vyšších ročníků, zařazoval je už na 1. stupeň, ale se zřetelem k věku dítěte (bohužel ve školské praxi došlo k nežádoucímu posunutí formálních rozborů na tento stupeň). Výuku syntaxi na 2. stupni školy chtěl postavit na větných vztazích (dříve než se prosadila valenční teorie, viz už jeho *Souvěti* z konce 50. let), ale to nestihl, členem kolektivu učebnic pro 2. stupeň v 2. polovině 70. letech už nebyl, vedl totiž kolektiv učebnic pro 1. stupeň. Stejně tak měl vizi (obrázkového) jazykového slovníku pro děti. Zkoušel několikrát pro tuto myšlenku získat nás, své spolupracovníky, ale vidina hnidopišské dlouhodobé práce nás nikoho nepřitahovala, škoda, dodnes takový slovník nemáme. Zpracovali ho však Slováci díky probudilému týmu prešovské univerzity (*Encyklopédia jazyka pre deti*, L. Liptáková a kol.).

Úvod do teorie vyučování českému jazyku měl být výchozím dílem trilogie, 2. díl, gramatický, měl napsat V. Styblík; 3. díl, slohový, Marie Čechová. Druhý díl bohužel nevznikl (V. Styblík vedl v tu dobu práce na učebnicích 2. stupně), proto nemohl vyjít 3. díl, ale vzniklo samostatné *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Místo druhého dílu jsme spolu s V. Styblíkem v návaznosti na Jelínkův *Úvod* vypracovali syntetickou *Didaktiku českého jazyka* jako vysokoškolskou učebnici a následně *Češtinu a její vyučování*. Lze říci, že naše úsilí v této oblasti se odvíjelo od tvorby Jaroslava Jelínka, na něho přirozeně navazovalo.

Je obdivuhodné, že se učitel 1. a 2. stupně díky svým trvale rozvíjeným schopnostem vypracoval na předního z předních odborníků vzdělávání a výchovy v českém jazyce. Jak jsme už výše naznačili, přetvářel metodickou disciplínu praktickou na teorii vyučování českému jazyku, ale neodtrženou od školské praxe. Položil její základ a pomáhal ji rozvíjet.

Literatura

- Čechová, M.: (2012): Více než sto let od narození Jaroslava Jelínka, zakladatele teorie vyučování českému jazyku. *Řeč o řeči*. Praha: Academia s. 274–277.
- Čechová, M.: (2017): *Život s češtinou*. Praha: Academia.

Jubilejní příspěvky a nekrolog:

Styblík, V.: Jaroslav Jelínek. *ČJL* 18, 1967/1968, s. 337–343.

Šmilauer, V.: Sedmdesát let Jaroslava Jelínka. *NŘ* 61, 1978, s. 47–50.

Čechová, M.: Jubileum Jaroslava Jelínka. *ČJL* 28, 1977/1978, s. 373–375.

Čechová, M. – Styblík, V.: Poděkování Jaroslavu Jelínkovi za pětatřicet let řízení časopisu *Český jazyk a literatura*. *ČJL* 36, 1985/1986, s. 433–435.

Styblík, V.: Za Jaroslavem Jelínkem. *ČJL* 37, 1986/1987, s. 12–20.

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

m-cechova@seznam.cz

VLASTA PODHORNÁ – PŘÍSPĚVEK K DĚJINÁM VYUČOVÁNÍ ČEŠTINY

Methodologist Vlasta Podhorná – Contribution to History of Teaching Czech

Naděžda Kvítková

***Abstrakt:** Připomínáme si sté výročí narození významné didaktičky doc. Vlasty Podhorné (1917–1994). Učitelky působila zejména na FF UP v Olomouci, zasloužila se o formování vynikajících učitelů a učitelek. Publikovala v časopisech Komenský a Český jazyk a literatura i ve sbornících a monografiích.*

***Klíčová slova:** V. Podhorná, vyučování češtiny, Universita Palackého v Olomouci, publikační činnost.*

***Abstract:** We commemorate centenary anniversary of eminent methodologist doc. Vlasta Podhorná (1917–1994). She worked as a teacher mostly in Philosophical faculty, Palacký University Olomouc, she helped to influence excellent teachers. She published in journals Komenský and Český jazyk a literatura, and also in anthologies of Philosophical faculty and monographs.*

***Key words:** V. Podhorná, teaching Czech, Palacký University Olomouc, bibliography.*

Pro mnoho učitelů, absolventů olomoucké univerzity, se stala nezapomenutelnou jejich vysokoškolská učitelka Vlasta Podhorná. Nepochybně jí patří čestné místo nejen v srdcích žáků, ale zejména v dějinách didaktiky českého jazyka. S podivem zjišťujeme, že právě v tomto roce uplyne 100 let od jejího narození 25. října 1917 v Brně–Šlapanicích.

V. Podhorná vystudovala na brněnské filozofické fakultě obor čeština – angličtina. Jako učitelka češtiny začínala na základní škole ve Stráži a Vnorovech, později se dostala na střední školy ve Znojmě, Valticích a v Brně. Při svém pedagogickém působení na jižní Moravě se dostala i do situací, kdy značnou část žáků ve třídách tvořili Slováci. Dovedla uplatnit svůj pedagogický takt a empatii, takže tuto nelehkou situaci úspěšně zvládala. Osvědčilo se jí, že čas od času dávala slovenským žákům příležitost, aby se mohli projevit ve svém mateřském jazyce. Zároveň si sama velmi dobře osvojila spisovnou slovenštinu, pochopila její specifika ve srovnání s češtinou, a tak se slovenština později stala i jejím významným odborným zájmem, jak o tom svědčí různé studie a také publikace *Nejdůležitější*

rysy spisovné slovenštiny (Olomouc 1978).

Pro pedagogické i odborné působení V. Podhorné mělo velký význam, že se v r. 1955 dostala na Palackého univerzitu v Olomouci. Její tamější působení bylo od začátku zaměřeno na vyučování českého jazyka. Svým živým a neformálním přístupem dovedla zapůsobit i na mnohé studenty, kteří přišli na fakultu s jednoznačným zaměřením na literární složku předmětu a jazykové vyučování viděli jako suchou gramatiku a nepřívětivý pravopis. Pro ně a nejen pro ně napsala *Metodiku vyučování české mluvnici a pravopisu*, která vyšla v r. 1962. Se studenty diskutovala o otázkách jazykového vyučování, takže v didaktice češtiny neviděli jen nutné zlo, ale pochopili ji jako důležitou součást celkové odborné výbavy na učitelské povolání.

V. Podhorná často zdůrazňovala, že učitel musí dobře zvládnout učební látku odborně, aby ji mohl úspěšně prezentovat metodicky. Sama soustavně studovala, aby věděla, co nového se děje v jazykových disciplínách, zamýšlela se nad tím, a to nejčastěji v oblasti syntaxe. Na brněnské filozofické fakultě získala r. 1967 titul PhDr. a kandidátky filologických věd. V oblasti didaktické se habilitovala na FF UK v r. 1977, a to na základě práce *Uplatnění textových programů a algoritmů při vyučování syntaxi*. V r. 1979 byla jmenovaná docentkou.

Ze své učitelské praxe dobře věděla, jak důležitá je návaznost mezi základní a střední školou. Proto se věnovala práci na učebnicích pro základní školu. Participovala také na státních a rezortních úkolech zaměřených na modernizaci vyučování českého jazyka. Od 60. let se intenzivně zabývala problematikou programovaného učiva. Sestavovala a ve škole aplikovala vlastní textové programy. Dokonce vytvořila celou sérii programů z tvarosloví pro svou tehdejší novinku – vyučovací strojek KE 3. To vše se dělo v době, kdy tzv. programované vyučování bylo v módě a kdy se vyskytovali i nadšenci z řad učitelů se svými nápady i jejich realizacemi. K této situaci se dovedla postavit reálně a kriticky. Na základě svého výzkumu totiž dospěla k závěru, že programované učení je vhodné jen pro některé obtížnější partie učiva, může být pouze doplňkem vyučování pro některé žáky. Jak zjistila, nejvýraznější úspěchy se projeví u žáků klasifikovaných třetím stupněm.

Díky svému jazykovému vybavení se znalostí angličtiny a němčiny soustavně sledovala zahraniční odbornou literaturu a získané poznatky se snažila uplatnit ve svém pohledu na vyučování češtiny. Iniciativně se snažila proniknout do problematiky využití počítačů v didaktice. Pracovala na výzkumném úkolu *Samočinné generování syntaktických úloh z jazyka mateřského pro žáky škol II. cyklu*. Výsledky svého výzkumu publikovala ve skriptech FF UK v Olomouci pod názvem *Využití jazykových materiálů generovaných počítačem ve výuce* (Praha SPN 1984). Dospěla k zajímavým závěrům týkajícím se slovosledu české věty.

Didakticky orientované články publikovala v časopise *Komenský a Český jazyk a literatura*, přispívala také do sborníků FF UP. Filologickou erudici projevila jednak ve studiích o jazyce autorů Párala, Strnadela, Václavka a zejména při konfrontaci češtiny a slovenštiny z hlediska překladu. Zajímavě a osobitým způsobem s didaktickým záměrem zpracovala skripta *Jazykové prostředky uměleckého a publicistického stylu ve škole* (Olomouc 1983). I dnes, po řadě let, mohou upoutat její jazykové rozbory ukázek z děl O. Pavla Smrt krásných srnců a Jak jsem potkal ryby. U B. Hrabala se soustředila na rozbor jeho tehdy dost neobvyklé syntaktické textové výstavby, v díle V. Párala se soustředila na oblast rytmu a na různé kondenzační prostředky. Význam publikace byl v tom, že při interpretaci textu volila přístup vycházející z hierarchie výrazové struktury sledovaného textu.

V. Podhorná měla pochopení pro specifické situace v odborných školách a učňovských zařízeních. Této problematice věnovala skriptum *Vyučování na školách vychovávajících mládež pro dělnická povolání* (Praha 1980). Rovněž si uvědomovala složitost práce s dospělými v mimořádných formách studia. Ukazuje to její skriptum *Specifické rysy středoškolského studia u dospělých* (AUPO, Paedagogica – psychologica 19. Praha 1981, s. 71–101).

Působení docentky Podhorné se zdaleka neomezovalo jen na vysokoškolské pracoviště. Ochotně a ráda spolupracovala s institucemi, jako byly tzv. krajské pedagogické ústavy, často přednášela jejich metodikům a učitelům, vystupovala i na celostátních akcích pořádaných tehdejší VÚP a VÚOŠ. Ráda se tak setkávala se svými bývalými žáky. Ve svém vztahu k žákům se vždy vyznačovala velkou empatií, sledovala jejich učitelské působení a povzbuzovala je v jejich někdy hodně složitých situacích. Její zásluhou známe vynikající učitelky jako autorky pedagogických čtení a zejména jako přispěvatelky do časopisu *Český jazyk a literatura*, např. L. Hájkovou, H. Plškovou, A. Devátovou. Z mužů si zaslouží připomenutí alespoň doc. S. Pastyřík z univerzity v Hradci Králové. Patří však k nim ještě mnoho dalších učitelek a učitelů, kteří mají nepochybné zásluhy na výchově a vzdělání svých žáků.

Výběrová bibliografie – Vlasta Podhorná (1917–1946)

Metodika vyučování české mluvnici a pravopisu. Praha 1962.

Průzkum práce s programovaným učivem v hodinách mateřského jazyka. In: *AUPO Paedagogica-psychologica* 7, 1966, s. 97–120.

Vedlejší věty doplňkové ve škole. In: *Miscellanea linguistica AUPO Philologica – Supplem.* Ostrava: Profil 1971, s. 173–179.

Uplatnění programovaných audioorálních postupů při vyučování českému jazyku. In: *AUPO Philologica* 37, 1975, s. 113–120.

Modernizace vyučování skladbě. Olomouc 1976.

- Zájmena. Programovaný text pro opakování a procvičování.* Pedagogický ústav města Brna 1977.
- Výklad publicistického stylu na střední škole. *Český jazyk a literatura* 28, 1977–78.
- Některé prostředky kondenzace v odborném stylu Bedřicha Václavka.* AUPO Praha 1978.
- Nejdůležitější rysy spisovné slovenštiny.* Olomouc 1978.
- Užíváme symbolů při vyučování českému jazyku vždy funkčně? *Komenský* 104, 1979, s. 101–103.
- Vyučování českému jazyku na školách vychovávajících mládež pro dělnická povolání.* Olomouc 1980.
- Uplatnění textových programů a algoritmů při vyučování syntaxi. *AUPO Philologica* 44, Praha 1981, s. 121–144.
- Specifické rysy středoškolského studia českého jazyka u dospělých. *AUPO Paedagogica-psychologica* 19, Praha 1981, s. 71–101.
- Nový způsob práce se slovesem. *Komenský* 107, 1983, s. 534–537.
- Překládání českých jazykových nominálních prostředků do slovenštiny. *Slavica pragensia XXV. AUC Philologica* 4–5, Praha 1982, s.151–160.
- K jazykovým rozborům umělecké prózy na SOU. *Český jazyk a literatura* 33, 1982–83, č. 6, s. 259–263.
- Jazykové prostředky uměleckého a publicistického stylu ve škole.* Olomouc 1983.
- K jedné složce učiva o zvukové stránce jazyka. *Český jazyk a literatura* 35, 1984–85, s. 152–162.
- O užívání přímé řeči v žákovských pracích. *Český jazyk a literatura* 36 1985–86, č. 6, s. 257–265.
- Pokus o práci s citátovou osnovou. *Český jazyk a literatura* 37, 1986–87, 261–270.

Doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.
nadezdakvitkova@seznam.cz

BOHUSLAV HAVRÁNEK OČIMA SVÝCH SOUČASNÍKŮ¹

Bohuslav Havránek's from his Contemporaries Perspective

Věra Dvořáčková

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je snaha postihnout co nejdělejší obraz osobnosti Bohuslava Havránka s akcentem na nejožehavější období čtyřicátých a padesátých let ovlivněné stalinským dogmatismem, a to na základě publikovaných vzpomínek jeho současníků a dostupných archivních pramenů.

Abstract: This paper is focused on the personality of Bohuslav Havránek, leading figure of the post-war Czechoslovak linguistics. The emphasis is placed on the troublous time of forties and fifties influenced by Stalinist dogmatism. It is based primarily on the published memories of Havránek's contemporaries and accessible archival materials.

Klíčová slova: dějiny vědy, jazykověda, strukturalismus, marrismus, stalinismus

Key words: history of science, linguistics, structuralism, marrism, stalinism

Bohuslav Havránek patří bezesporu mezi nejvýraznější postavy české, resp. československé lingvistiky. Byl nejen talentovaným a všestranným lingvistou, ale též schopným organizátorem a stratémem, který zejména po skončení druhé světové války nabyl značné moci a vlivu. Není proto divu, že jeho medailonky, nekrology, články věnované jeho životnímu jubileu najdeme na stránkách leckterého oborového časopisu či sborníku a na internetovém profilu četných institucí, kde Havránek působil. Ty jsou pochopitelně vzhledem ke svému účelu charakteru buď oslavného, či věcně informativního. Značnou pozornost Havránkovi věnoval mj. i Václav Černý ve třetím dílu svých *Pamětí*, které se zejména v devadesátých letech 20. století staly biblí nejednoho historika soudobých dějin. Bohuslav Havránek je tu líčen ve velmi nelichotivém světle, díky čemuž dostalo všeobecné povědomí o něm poněkud kontroverzní nádech, a to i přes to, že nedlouho po jejich

1 Studie vznikla v rámci projektu GA ČR 17-22085S *Habitus českých vědců v letech 1918–1968. Příklad dvou generací.*

polistopadovém vydání byly *Paměti* nahlédnuty i kriticky.²

Tento příspěvek je motivován snahou dobrat se co nejvěrnějšího obrazu osobnosti Bohuslava Havránka s akcentem na nejožehavější období čtyřicátých a padesátých let, a to zejména na základě vzpomínek jeho současníků. Ke klíčovým zdrojům, z nichž vycházíme, patří zvláště třídílná publikace *Rozhovory s českými lingvisty*, svědectví literárních vědců působících na pražské filozofické fakultě v knize *Tato fakulta bude rudá!*, zmíněné *Paměti* Václava Černého, rozhovor s Pavlem Novákem v publikaci *Lingvistika a jazyková realita*, Vachkova *Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné*, Tomanův *Příběh jednoho moderního projektu*, vzpomínková monografie Lubomíra Doležela *Život s literaturou*, edice Havránkovy osobní korespondence s Romanem Jakobsonem, edice korespondence Václava Machka, edice korespondence Pražské školy z let 1924–1989, životopisná monografie Marty Šmejkalové o Vladimíru Šmilauerovi, *Dějiny Univerzity Karlovy*, dějiny filozofické fakulty v Praze Josefa Petráně či rozhovory např. s Milošem Dokulilem, Pavlem Novákem a Janem Kořenským v *Jazykovědných aktualitách*. Nezapustitelnou úlohu sehrály rovněž archivní zdroje, zejména v podobě osobních spisů Bohuslava Havránka v Literárním archivu Památníku národního písemnictví, v archivu Akademie věd, Národním archivu ČR a Archivu Univerzity Karlovy, sloužící ponejvíce k verifikaci biografických dat Havránkova života.

Václav Černý, oběť vysokoškolských čistek

Profesoru srovnávací literatury Václavu Černému, stejně jako např. profesoru anglické řeči a literatury Otakaru Vočadlovi či profesorce klasické archeologie Růženě Vackové, bylo na základě politicky motivovaných prověrek na pražské filozofické fakultě na přelomu čtyřicátých a padesátých let znemožněno dále vykonávat zde pedagogickou (resp. též badatelskou) činnost. Důvodem měl být, jak sám uvádí, jeho údajný obdiv nacistických filozofů a negativní postoj k lidové demokracii. Způsob, jakým s ním byl rozvázán pracovní poměr na univerzitě, zprostředkovává Černý čtenáři svých *Pamětí* velmi detailně, přičemž hlavní úlohu v tom připisuje právě Bohuslavu Havránkovi, zastávajícímu v inkriminované době funkci děkana, a tehdejšímu rektoru Janu Mukařovskému. Černý byl dle svých slov nejprve (k 1. únoru 1950) poslán na „studijní dovolenou“, aniž by o ni sám žádal, v říjnu 1950 byl vyzván, aby ještě posečkal a učitelské činnosti se i nadále zdržel, načež mu v květnu roku 1951 děkan Havránek oznámil, že s ním mi-

2 Viz např. Špirit, Michael: Václav Černý, autor pamětí. *Respekt* 1993, č. 18, s. 5; Jungmann, Milan: Paměti jako memento. Michal Příbání (ed.). *Z dějin českého myšlení o literatuře 4 (1970–1989)*. *Antologie k Dějinám české literatury 1945–1989*, s. 376–383.

nisterstvo školství rozvažuje pracovní poměr pro nevykonávání své funkce. Děkanství pak vyzýval k hledání zaměstnání mimo vysoké školy a výslovně jej odkazoval na ředitelství průmyslových podniků.³

Osobní křivda pak Černého, libujícího si v emotivně podbarveném vyjadřování, vedla k nesmlouvavému odsudku obou dotčených aktérů, jež označil za „slizké hochy“⁴, jejichž charakteristickým osobnostním rysem je „mravní tekutost“⁵. Havránka pak nazval „urputným Stalínkem“⁶, „intrikánem a úskočným potměšilcem postranních metod“⁷, „policejním děkanem“, který sbíral udání na svoje kolegy, „nastřkoval na univerzitních sborech a debatách pod nůž kolegy“, kdežto straničtí studenti prý k němu měli vždy dveře otevřené.⁸

O tom, že Havránka zneužíval svých pravomocí k pronásledování svých protivníků, podává osobní svědectví také Vladimír Šmilauer, hovořící o Havránkově bezúspěšné snaze vypudit jej z filozofické fakulty, následované finančními postihy a oklešťováním publikačních možností. Vzájemné vztahy Šmilauera a Havránka byly napjaté již od dob meziválečných, názorově se rozcházeli např. ve vztahu ke strukturalismu či tzv. purismu, spojovanému ponejvíce s Jiřím Hallerem. Šmilauer pak uvádí i jiné příčiny, spíše charakterového a osobnostního rázu, které stály za jejich celoživotním rozkolem.⁹ Martina Šmejkalová nicméně rozvíjí svůj komentář k poměru Havránka – Šmilauer o logickou úvahu, že „Havránkova pozice po zvolení děkanem, ..., byla natolik silná, že pokud by měl opravdový zájem, Šmilauera by z fakulty odstranil.“¹⁰

Nelichotivě (i když v obecnějším slova smyslu) hodnotí Havránka i Jindřich Toman: „Jeho oportunismus za komunistického režimu jej v mnoha ohledech postavil do kontroverzního světla, čímž připomenul bolestné otázky etiky vědecké práce v totalitním státě.“¹¹ Odsudku se střežící Bohumil Vykypěl konstatuje, že

3 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 382.

4 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 381.

5 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 273.

6 Černý, Václav: *Milí přátelé. Student* 1968, roč. 19, č. 4, s. 3 a 5.

7 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 272.

8 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 274–276.

9 LA PNP, fond Vladimír Šmilauer, karta č. 41, Havránkův nekrolog od Vladimíra Šmilauera. Zde citováno z ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Praporu věren i ve ztraceném boji. Vladimír Šmilauer - život a dílo filologa (1895–1983)*. Praha: Academia 2015, s. 542–545 (Příloha 2).

10 Šmejkalová, Martina: *Praporu věren i ve ztraceném boji. Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895–1983)*. Praha: Academia 2015, s. 181.

11 Toman, Jindřich: *Příběh jednoho moderního projektu. Pražský lingvistický*

na jedné straně svým konformním přístupem k režimu Havránek sobě i dalším vynikajícím vědcům zajistil možnost svobodného bádání, na straně druhé významně přispěl k intelektuálnímu a morálnímu úpadku české vědecké komunity.¹²

Lubomír Doležel pak ve své vzpomínkové knize rovněž připouští oba póly Havránkova působení: „...Havránek, kterého mnozí, snad i právem, obviňují z toho, že prováděl v roce 1948 čistky na filozofické fakultě v Praze, začal ochraňovat a zachraňovat ty, o kterých věděl, že jsou dobří vědci, že je třeba zachovat je pro vědeckou práci.“¹³

Havránkova personální politika

Není důvodu, proč Černému a Šmilauerovi v popisu okolností perzekuce vůči nim uplatňované nevěřit. Stejně tak by bylo bláhové se domnívat, že by se projevy politického pronásledování vůči dalším vyučujícím fakulty, mezi něž patřili zmínění Otakar Vočadlo, Růžena Vacková, ale i Josef Král, Karel Stloukal a další, odehrávaly zcela za děkanovými zády.

Naproti tomu lze poměrně úspěšně polemizovat s Černého přesvědčením o Havránkově bezpodmínečné bezskrupulóznosti řídicí se výlučně vlastním prospěchem. Jak vyplývá z četných vzpomínek Havránkových žáků a spolupracovníků, jeho postoje a projevy chování nezřídka překračovaly hranice prorežimní loajality. Na přelomu čtyřicátých a padesátých let se oběti politické perzekuce stal mj. i významný slovenský lingvista a zakladatel slovenské fonologie Ľudovít Novák. Ze Slovenské akademie věd (SAV) byl propuštěn a po řadu let zůstal bez řádného zaměstnaneckého poměru. Jen díky Bohuslavu Havránkovi, který dokonce písemně podepřel jeho žádost o milost ve vztahu k zahlazení jeho trestů,¹⁴ našel v roce 1957 uplatnění ve Slovanském ústavu ČSAV a navrátil se i do SAV. Politickým postihům v důsledku první poučovací vlny třídních prověrek na pražské filozofické fakultě díky němu ušli např. profesor rusistiky Leontij Kopeckij či soukromý docent ukrajinštiny Ivan Paňkevič¹⁵.

kroužek, 1926–1948. Praha: Karolinum 2011, s. 148.

12 Vykypěl, Bohumil: Havránekian inspirations. Bohumil Vykypěl (ed.).

Bohuslav Havránek: Contributions to his life and work. München: Lincom Europa, 2013, s. 64.

13 Doležel, Lubomír: *Život s literaturou.* Praha: Academia 2013, s. 103.

14 Havránková, Marie – Petkevič, Vladimír (eds.): *Pražská škola v korespondenci. Dopisy z let 1924–1989.* Praha: Karolinum 2014, s. 253.

15 *DĚJINY UNIVERZITY KARLOVY IV, 1918–1990.* Praha: Univerzita Karlova 1998, s. 440–441.

Druhá vlna vysokoškolských prověrek¹⁶ vedla mj. k povinnému penzionování bohemistů Františka Ryšánka a Václava Vážného, coby nekomunistů starších 65 let, čemuž sice Bohuslav Havránek nezabránil, ale ponechal jim možnost účastnit se i nadále prací na *Staročeském slovníku*, resp. na dialektologických bádáních v rámci Ústavu pro jazyk český (ÚJČ).

Zastání u Havránka našli i badatelé katolického vyznání, jakými byli přední český lexikograf Josef Filipec (jehož Havránek dokázal udržet v Ústavu pro jazyk český ČSAV navzdory nepříznivým závěrům třídní prověrky v ÚJČ v roce 1958¹⁷), bohemista a slavista František Kopečný (jemuž Havránek po prověrkách na Palackého univerzitě v Olomouci zajistil místo ve Slovanském ústavu ČSAV), historik a toponomastik František Matějka (kterému bylo při prověrkách v roce 1958 podsunuto „tzv. ideologické zatížení z náboženské oblasti“¹⁸, a provázely ho proto zejména finanční postihy) či slavista František Václav Mareš: „To byl ortodoxní katolík a nikdy se s tím neskrýval, pořád měl kvůli tomu nějaké problémy a potíže, ale Havránek ho vždycky ze všeho vytáhl.“¹⁹ „...Havránek přes to přese všechno, že dosáhl těch nejvyšších možných postů a byl ctěn a vážen, si zachoval do jisté míry zdravý rozum. ... žáky, o které měl zájem a kteří za to stáli, nikdy nenechal potopit.“²⁰

Ve stejném duchu se o Havránkovi vyjadřuje také anglista a bohemista Josef Vachek, který sám byl donucen opustit katedru anglistiky brněnské filozofické fakulty, načež mu byl Havránkem v roce 1961 poskytnut „azyl“ v ÚJČ: „...právě Havránek, který své spolupracovníky vždy cenil především podle jejich poctivé vědecké práce, dovedl mnoha lidem, kteří stranickým ideovým normám nehověli, v jejich nesnážích velmi účinně pomáhat.“²¹ A potvrzují to i slova Josefa Vintra:

-
- 16 Srov. Kostlán, Antonín: *Československá akademie věd v letech 1952–1970. Česká věda a pražské jaro 1963–1970. Ústav dějin-Archiv UK*, Praha 2001, s. 96.
- 17 Mališ, Otakar: Josef Filipec jubilující. *Slovo a slovesnost* 2000, roč. 61, č. 1, s. 75.
- 18 PAMÁTNÍK NÁRODNÍHO PÍSEMNICTVÍ, LITERÁRNÍ ARCHIV, fond Bohuslav Havránek, neuspořádáno, Dopis Františka Matějka B. Havránkovi z 20. 4. 1958 (citováno na základě svolení PhDr. Marie Havránkové).
- 19 *Rozhovor se Zoe Hauptovou*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Dauphin 2009, s. 49.
- 20 *Rozhovor se Zoe Hauptovou*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Dauphin 2009, s. 48–49.
- 21 Vachek, Josef: *Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné*. Jinočany: H&H 1999, s. 68.

„A byl to právě Havránek, kdo na Ústav [Ústav pro jazyk český ČSAV, pozn. autora] dostal celou řadu lidí, kteří se nemohli uplatnit na fakultě.“²²

Havránkova korespondence dokumentuje celou řadu konkrétních příkladů, kdy byl žádán o pomoc a prosbě prokazatelně vyhověl. Příkladem může být dopis Alexandra V. Isačenka, kde se pisatel Havránkovi svěruje s problémy, jež provázely jeho jmenování řádným profesorem, a následná písemná intervence Bohuslava Havránka na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě v Isačenkův prospěch²³.

Vydaná korespondence Václava Machka pak dokládá Havránkovu solidaritu s kolegy, již v posledních letech války čelili hrozbě totálního nasazení v průmyslu, a snahu pomoci jim nalézt kancelářské zaměstnání, které by jim umožnilo zcela nepřerušit badatelskou činnost.²⁴

Havránkova „univerzální osobnost“²⁵

Skutečnost, že si Havránek v dané době dokázal ve jménu vědy obhájit personální politiku pracovišť, spadajících do sféry jeho vlivu (a potažmo uchránit řadu lidských osudů od promarnění), svědčí o tom, že jeho pozice byla v zásadě neotřesitelná. Její neochvějnost byla vystavěna na harmonické kooperaci taktického uvažování, schopnosti přesně odhadnout míru stranické tolerance, ochotě uvolit se tu a tam k nějaké kritice či sebekritice, a zároveň přirozené autority, pracovitosti a v neposlední řadě vysoké odborné erudice.

„Byl vždy stratég a taktik, ... pragmatik, který měl smysl pro kompromis“²⁶, „měl co říct snad k jakémukoli tématu“, byl to „znalec jazyka s citlivým smyslem pro literární tvorbu“²⁷, „uměl vést, ovlivňovat nejen přímo a zblízka, často velmi úsporně, třeba větou, myšlenkou zdánlivě nahodilou, téměř konverzační, právě

22 *Rozhovor s Josefem Vintrem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty III*. Praha: Dauphin 2010, s. 302.

23 Havránková, Marie – Petkevič, Vladimír (eds.): *Pražská škola v korespondenci. Dopisy z let 1924–1989*. Praha: Karolinum 2014, s. 173.

24 Boček, Vít – Malčík, Petr (eds.): *Václav Machek, Korespondence 1*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2011, s. 204–209.

25 *Rozhovor s Jiřím Krausem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Dauphin 2009, s. 162.

26 *Rozhovor s Františkem Danešem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin 2007, s. 16.

27 *Rozhovor s Milošem Pohorským*. Holý Jiří – Volná, Katka: *Tato fakulta bude rudá!* Praha: Akropolis a FF UK 2010, s. 86.

tak jako pečlivým přečtením aspirantských článků, jejich opoznámkováním.²⁸ Jeho pracovitost a píle byly pověstné: „Pamatuji si, že jsme jednou jeli v malé skupině vlakem do Brna. Všichni jsme seděli v jednom kupé, všelijak jsme se bavili nebo podřimovali, ale Havránek vytáhl korektury Slova a slovesnosti a celou cestu do Brna se jim věnoval.“²⁹

Pokud jde o Havránkovy vědecké kvality, o těch koneckonců nepochyboval ani Václav Černý. Když jej po této stránce srovnával s Janem Mukařovským, uvedl: „...vědecky jsem mezi nimi činil rozdíl, Havránka jsem měl, a mám dosud, v neposlední řadě vlivem Karcevského, za vynikajícího učence. ...“³⁰.

Historik Václav Vojtišek se o Havránkovi v rozhovoru s Františkem Danešem jednou vyjádřil: „... je to taková lištička, a kde zazvoní, tak tam běží.“ Narážel přitom na Havránkovu vysokou ctížádostivost, před níž je třeba mít se na pozoru. Avšak František Daneš to komentoval slovy: „Bohuslav Havránek byl velice ctížádostivý a je pravda, že bral hodně funkcí. Když však dostal přidělenou funkci, vykonával ji na opravdu vysoké úrovni a dovedl přitom pomáhat i ostatním kolem. Byl výborný organizátor kolektivní práce, uměl úkoly rozumně rozdělit a vše přitom řídit.“³¹

Mezi mlýnskými kameny

Neodlučitelnou součástí Havránkovy poúnorové životní taktiky byla značná míra prorežimního chování vyvarujícího se otevřeného zpochybnění jakéhokoli aspektu doby. Zároveň však nepatřil k těm, kteří by ve velké míře holdovali samoúčelným, ostentativně adorujícím/odsuzujícím (dle zadání stranických představitelů) proklamacím.

Za svůj vlašný přístup k tehdy požadované myšlenkové orientaci se však i on dočkal (byť nijak ostře formulované) kritiky. Například již v roce 1949 o něm (a o Janu Mukařovském) prohlásil sovětský historik P. G. Sofinov při své návštěvě Univerzity Karlovy, že „mají daleko k tomu, aby ve svém každodenním vědeckém životě aplikovali marxismus“ s tím, že nejen oni se mylně domnívají, že pouze svým vstupem do KSČ se z nich stali marxisti.³² Nadto se musel Havránek vyrovn-

28 *Rozhovor s Janem Kořenským*. Na položené otázky společně odpovídají: PhDr. Miloš Dokulil, DrSc., prof. PhDr. Oldřich Leška, CSc., doc. PhDr. Pavel Novák, CSc., prof. PhDr. Jan Kořenský, DrSc. *Jazykovědné aktuality* 1997, roč. 34, č. 1–2, s. 51.

29 Doležel, Lubomír: *Život s literaturou*. Praha: Academia 2013, s. 62.

30 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 272.

31 *Rozhovor s Františkem Danešem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin 2007, s. 24.

32 Connelly, John: *Zotročená univerzita. Sovětizace vysokého školství ve vý-*

návat s (podle potřeby) oživovanou nálepkou prvorepublikového buržoazního vědce, občasnými útoky svého brněnského rivala Františka Trávníčka, na pražské fakultě pak s mladou generací (z řad studentů i vyučujících) stranicky podchytenou, vybavenou nebývalými právy a zpravidla i nemístnou arogancí, jíž bylo přezdíváno „studentokracie“ či „klukokracie“.

I pod vlivem těchto okolností (zároveň se to od něj nejspíš přímo očekávalo) se Havránek coby „vědecká ikona režimu“³³ uchýlil v roce 1950 k tomu, aby dal jasně najevo, na čí straně stojí. Chce se totiž jen těžko uvěřit, že by si člověk jeho inteligence a rozhledu mohl stát za svým veřejně deklarovaným zavržením obžalovaných z procesu s Miladou Horákovou a spol. a československých emigrantů³⁴: „Defilovala se před námi ve velkém procesu galerie zrádců, ano zrádců lidu českého i slovenského, zrádců všeho kladného, co náš lid společným úsilím se Sovětským svazem a zeměmi lidové demokracie buduje, zrádců míru a tím i všeho pokroku lidstva. Nebojme se označit je nejpotupnějším názvem; nelze mluvit o lidech svedených nebo nevědomých toho, co činí, leda o lidech zaslepených hlubokou nenávistí k lidu a jeho prospěchu, k pokroku, kteří ve spojení s nepřitelem rozněčují válku, jen aby nemuseli otevřít oči a vidět kolem sebe skutečnost.“³⁵

Bohuslav Havránek a František Trávníček

Bohuslav Havránek a zmiňovaný František Trávníček se po roce 1945 oba ocitli v roli vůdčích postav československé lingvistiky. Formálně měl navrch spíše František Trávníček, jenž byl poslancem Národního shromáždění, rektorem brněnské univerzity, předsedou VIII. sekce filologicko-literární ČSAV či vedoucím brněnské pobočky ÚJČ. Bohuslav Havránek, který byl naproti tomu ředitelem ÚJČ, děkanem Filozofické (a posléze Filologické) fakulty UK či rektorem Vysoké školy ruského jazyka, se však pro své odborné i osobnostní kvality těšil mezi lingvistickou veřejností větší vážnosti. Trávníček, byv si toho patrně vědom, podnikal proti svému soku nepřímé, o to však rafinovanější výpady. Typický příklad poskytuje vzpomínka Jaroslava Kuchaře: „Havránek byl Trávníčkův bývalý

chodním Německu, v českých zemích a v Polsku v letech 1945–1956. Praha: Nakladatelství Karolinum 2008, s. 96.

33 Petrůň, Josef: *Filozofové dělají revoluci. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy během komunistického experimentu (1948–1968–1989).* Praha: Karolinum 2015, s. 208.

34 Přímý rozpor s jeho celoživotním přátelstvím s Romanem Jakobsonem je tu nasnadě.

35 Havránek, Bohuslav: Jednali z hluboké nenávisti k lidu. *Rudé právo* 1950, roč. 30, č. 138, 11. června, s. 4.

vysokoškolský kolega a velký taktik. Věděl, že Brno se nesmí vynechávat, a zapojoval proto Trávníčka do různých komisí a mimo jiné i do komise pravopisné. Trávníček byl tehdy poslancem a mě za ním poslali do parlamentu, abych mu předal nabídku k práci na Pravidlech [Pravidla českého pravopisu, pozn. autora] a zeptal se ho, co k tomu má. Vzal mě mezi rokující poslance, ukazoval mě tam jako nějakou zvěř a přitom křičel: Tenhle je zodpovědný za to svinstvo, který tam v těch Pravidlech dělají. ' Já jsem se však na Pravidlech autorsky nikdy nepodílel, přestože mě tehdy Trávníček tak seřval.'³⁶

O rivalitě mezi Havránkem a Trávníčkem se zmiňuje i Václav Černý, když komentuje poválečný vývoj v československé jazykovědě: „A František Trávníček, ..., odhodil svou strukturální lingvistiku a přivěsil se jako rolnička na šos jazykovědce Stalina, aby přezvonil svého soka a osobního nepřítele Bohuslava Havránka...“³⁷ Zde je však třeba upozornit, že ačkoli byl Trávníček před válkou rovněž členem Pražského lingvistického kroužku³⁸, se strukturální lingvistikou neměly jeho práce mnoho společného a i to málo, co se v jeho díle s principy postulovanými (pražskými) strukturalisty slučuje, následně sebekriticky zavrhl.

Marr, Stalin a kritika strukturalismu

Černý dále pokračuje: „Celé duchovědné směry a školy zašvindlovaly svoje dosavadní principy, nejnápadněji škola lingvistů-strukturalistů, neboť se k novému vyznání přihlásila celičká, s oběma svými vůdci, Mukařovským a Havránkem, v čele.“ Bohuslav Havránek podle něj „přes noc konvertoval ze Saussura na Marra a za další noc z Marra na Stalina a měl nakonec osobně šplhat po zdech svého semináře, aby první v Československu strhl marrovské vývěsky, výjev, který na fakultě zůstal památný!“³⁹

Je známo, že československá jazykověda prodělala na počátku padesátých let bouřlivou diskusi o principech vědy, která vlastně byla jakousi zkouškou zdejších poměrů, na kolik jsou vědecké elity ochotny slepě následovat sovětský vzor. S tzv. „novým učením o jazycy“ hlásícím se k odkazu gruzínského kavkazologa Nikolaje Jakovleviče Marra, se českoslovenští lingvisté začali seznamovat na konci čtyři-

36 *Rozhovor s Jaroslavem Kuchařem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Dauphin 2009, s. 190.

37 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, s. 272.

38 *Pražský lingvistický kroužek v dokumentech*. Petr Čermák, Claudio Poeta, Jan Čermák. Praha 2012, Academia, s. 399.

39 Černý, Václav: *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis 1992, 671 s., s. 120 a 272.

cátých let zejména skrze překladový sborník *Sovětská jazykověda*⁴⁰ (do češtiny jej přeložil Ctirad Bosák) a přednášku Marrova žáka Ivana Ivanoviče Meščaninova⁴¹ v listopadu 1949 v budově pražské filozofické fakulty. Zvláště teorie popírající indoevropský jazykový základ, podléhající divergentnímu jazykovému vývoji, náhradou za konvergenci jako primární zákonitost jazykové evoluce (počínající u tzv. jafetických jazyků) však vzbuzovala nemalé rozpaky. Divoce vyhlížela i teze o tzv. stadiálnosti jazykového vývoje, jež se měla uskutečňovat v podobě náhlých násilných zvrátů korespondujících s ekonomickými stádii společnosti, či o třídní povaze jazyka, který je součástí ideologické nadstavby.

Havránek vůči marrismu projevil ke své škodě určitou otevřenost tím, že se pokoušel za každou cenu hledat mosty mezi marrismem a (pražským) strukturalismem, např. poukázáním na opodstatněnost jazykové konvergence na příkladu jazykových svazů⁴². Nedlouho poté totiž tyto jeho úvahy posloužily proti strukturalismu jako munice.⁴³

Již v létě roku 1950 proběhla v sovětském tisku prudká názorová výměna přívrženců a odpůrců „nového učení o jazyce“, jejíž závěr korunoval samotný Josif Vissarionovič Stalin. Marristické výklady zcela odsoudil, analyzoval jejich „protimarxistické chyby“⁴⁴, např. i rehabilitací historicko-srovnávací metody a existence jazykových rodin. České/československé veřejnosti byly články sovětského generalissima (ač jejich skutečné autorství, ev. spoluautorství je zřejmě spojeno se jmény Arnolda Stěpanoviče Čikobavy, příp. Viktora Vladimiroviče Vinogradova) zprostředkovány ještě téhož roku díky překladu redakčního kolektivu Rudého práva v podobě drobné knížky *O marxismu v jazykovědě*⁴⁵, která formou odpovědí na soudružské dotazy věcně, logicky a až naivně polopaticky vyvrací pilíře marristického učení.

O tom, že Stalinův zásah do jazykovědy definitivně zavrhl jednu ze slepých uli-

40 *SOVĚTSKÁ JAZYKOVĚDA: PŘEKLADY VYBRANÝCH STUDIÍ N. J. MARRA [a j.]*. Praha: Orbis 1949, 160 s.

41 Meščaninov, Ivan Ivanovič: „Nové učení o jazyku“ v SSSR v jeho současné vývojové fázi. *Slovo a slovesnost* 1949, roč. 11, č. 1, s. 1–7.

42 Havránek, Bohuslav: Naše pojetí slovanské filologie a její dnešní úkoly. *Slavia* 1948, roč. 18, 264–268.

43 Viz např. Bareš, Gustav et al. *Ohlas článku J. V. Stalina „O marxismu v jazykovědě“ na našich vysokých školách*. Praha: Rovnost 1951, s. 72.

44 Vinogradov, Viktor Vladimirovič: *Geniální program marxistické jazykovědy*. Praha: Slovanské nakladatelství 1951, s. 5.

45 Stalin, Josif Vissarionovič: *O marxismu v jazykovědě*. Praha: Svoboda 1951, 40 s.

ček oboru, není pochyb, paradoxem doby ovšem je, že nebýt přijatého sovětského diktátu, nikomu z českých renomovaných jazykovědců (s Havránkem v čele) by marrismus za pozornost nestál. Stejně tak by se patrně nikdo příliš nepozastavil nad útlou brožurkou, prostě sepsanou, která sice zúčtovává s nesmyslnými teoriemi, avšak obsahově ani metodologicky nic nového nepřináší. Ne tak v situaci počátku padesátých let v případě Stalina. V jistém směru však jazykovědě, potažmo všem společenskovědním disciplínám, Stalinovy stati službu poskytly: po skončení druhé světové války (a o to více po roce 1948) se bezkonkurenční prioritou státu stala industrializace všech oblastí Československa s přednostní orientací na těžký průmysl. Ty vědní oblasti, které danému cíli nemohly prokázat svou užitečnost, se ocitaly na vedlejší koleji. Neomylný „otec národů“⁴⁶ svým zájmem o jazykovědné dění všechny kazatele o nepotřebnosti dotčených disciplín odzbrojil.

Léta 1951–1952 byla ve znamení vášnivé diskuse provázené bojovnou, místy až štvavou ideologickou kampaní, odehrávající se zejména na stránkách Tvorb, Rudého práva a Slova a slovesnosti. Na pozadí chvalozpěvu na Stalinovu moudrost probíhal nesmlouvavý útok na (pražský) strukturalismus a jeho představitele, Havránska neopomíjejíc. A tak zatímco se několik jednoduchých vět podepsaných přepjatě mytizovaným Stalinem vykládalo jako obecná teorie jazyka, aplikovatelná ve své univerzálnosti nejen na lingvistiku (o její genialitě byli povinně zpravováni filozofové, ekonomové i zubaři), světově uznávaná pražská funkčně-strukturalní škola byla vystavena veřejnému hanobení pro své údajné zjevné nedostatky: idealistickou povahu, ahistoričnost, popírání provázanosti jazyka a myšlení, odmítání souvislosti mezi vývojem jazyka a společností, hledání opory v imanenci jazykového vývoje apod. Z důvěrné zprávy referenta odboru vědy při kulturním a propagačním oddělení sekretariátu ÚV KSČ ze srpna 1951 přitom vyplývá, že cílem tohoto tažení bylo plně podrobení dvou hlavních akademických opor režimu, Jana Mukařovského a Bohuslava Havránska, již podle vyšších míst dosud neprokazovali dostatečně okázalou servilitu a horlivost, což měli napravit kajícínou sebekritikou své strukturalistické minulosti a zjevným příklonem k marxismu.⁴⁷

Bohuslav Havránek sice na tuto výzvu dle očekávání reagoval, ale na rozdíl od Jana Mukařovského se v dané debatě angažoval spíše opatrně. Pochybení své i ostatních strukturalistů sice uznává, připouští, že český strukturalismus má své slabiny, vybízí však k jeho revizi a k práci na jazykovědných tématech společensky závažné povahy. Vladimír Skalička se do diskuse zapojil rovněž obezřetně, snažil

46 Macura, Vladimír: *Šťastný věk: symboly, emblémy a mýty 1948–1989*. Praha: Pražská imaginace 1992, s. 53.

47 *DĚJINY UNIVERZITY KARLOVY IV, 1918–1990*. Praha: Univerzita Karlova 1998, s. 442.

se spíše vyzdvíhat pozitiva prvorepublikového bádání o jazyce, zápory spojoval ponejvíce se strukturalismem literárněvědným, který v jeho podání jazykovědu mnohdy strhával nesprávným směrem. V neposlední řadě byl pak nucen čelit útokům na svou typologii jazyků, jež byla trnem v oku zvláště Františku Trávníčkovi. Ten Skaličku osočoval za „idealistické, protimarxistické chápání jazyka“ vyplývající z toho, že si všímá „jen formy jazykové bez souvislosti s myšlením nositelů a tvůrců jazyka jako s odrazem jejich veškeré činnosti v dějinném vývoji.“⁴⁸ Nesmlouvavý byl i ke strukturalismu jako celku, jež označil za „nepřítele naší jazykovědy“, za teorii, která je „odtržena od života, od společenského dění a ta nutně usychá jako strom bez kořenů a bez živné půdy, protože se jí nedostává nových podnětů, nové látky ke zkoumání“.⁴⁹ Vysvětlení toho, proč se mezi strukturalisty zařadilo nemálo vynikajících českých lingvistů, viděl Trávníček v tom, že si vlastně neuvědomovali, že nezřídka nepracovali strukturalistickou metodou a postupovali ve svých významnějších pracích „namnoze nestrukturalisticky, a to vlivem jazykového materiálu, jazykových fakt, vedoucích je po správné cestě“.⁵⁰ Největším pokušitelem, přivádějícím naši lingvistiku na scestí, byl podle Trávníčka Roman Jakobson, jehož „škodlivé“ působení bylo navíc podepřeno vlivy kodaňské strukturalistické školy. Za druhé světové války emigrovanší Roman Jakobson byl v této debatě hrubě napadán zejména Petrem Sgallem, jenž jej prohlásil za „protisovětského emigranta“, „kosmopolitu“, „skrytého trockistu“, „skutečného zloducha naší jazykovědy, který „mnoho našich výborných jazykovědců klamal a zaváděl na scestí, ...propagoval neúctu k jazyku klasiků i k jazyku lidu.“⁵¹ Sgall své výpady proti strukturalismu a jmenovitě proti Romanu Jakobsonovi dotahoval ještě dál, do podoby obecné kritiky Západu v čele s USA.⁵² V tomto ohledu na něj navázal Vladimír Barnet osočením, že „...strukturalismus v pracích západních

48 Trávníček, František: Strukturalistická typologie jazyková. *Tvorba* 1951, roč. XX, č. 43, s. 1125.

49 Trávníček, František: Strukturalismus - nepřítel naší jazykovědy. *Tvorba* 1951, roč. XX, č. 37, s. 893.

50 Trávníček, František: Strukturalismus - nepřítel naší jazykovědy. *Tvorba* 1951, roč. XX, č. 37, s. 893.

51 Sgall, Petr. Stalinovy práce o jazykovědě a pražský linguistický strukturalismus. *Tvorba* 1951, roč. XX, č. 28, s. 674–676.

52 Není věci neznámou, že ačkoli Petr Sgall svá stanoviska brzy radikálně přehodnotil, Roman Jakobson mu jeho vyjádření z let 1951–1952 už nikdy neodpustil, srov. např. *Rozhovor s Františkem Danešem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin 2007, s. 20–21.

představitelů fantastickými plány panchronické gramatiky a vytvoření ideálního jazyka mimo čas a prostor připravuje ve skutečnosti theoreticky půdu k boji proti národním jazykům...“.⁵³ Souhrnným výčtem nedostatků strukturalismu se diskuse významněji zúčastnil i děkan filozofické fakulty v Olomouci Jaromír Bělič.⁵⁴ Aktivitu českých jazykovědců, zapojivších se do diskuse, ocenil následně i sovětský časopis *Voprosy jazykoznanija*, přičemž si však neodpustil výtku, že jim trvalo více než rok, aby v důsledku Stalinových tezí zahájili boj proti strukturalismu, směru, který je tolik spjat s marrismem.⁵⁵

Havránek, ve snaze poněkud odvést pozornost od strukturalismu (a svého dobrého přítele Romana Jakobsona, s nímž v této době raději bez varování přerušil písemný kontakt⁵⁶) se ve svých dalších reakcích vymezoval vůči pozitivismu, „nejnebezpečnějším směru buržoasní filosofie“⁵⁷. Havránkovu roli v této nepřilíh slavné etapě našich (jazykovědných) dějin příznačně glosuje Pavel Novák ve svém krátce polistopadovém ohlédnutí po osudech československé lingvistiky od konce druhé světové války v jedné poznámce pod čarou odkazem na jiného vynikajícího lingvistu Havránkovy vrcholné éry: „Brzy budou všeobecně přístupné Paměti V. Černého s velmi ostrými formulacemi o působení akad. B. Havránka po převratu 1948. A přece mohl vědoucí a citlivý prof. P. Trost o B. Havránkovi prohlásit (r. 1977 v závěrečném děkovném proslovu na večeru k svým sedmdesátinám): ‚Byl to on, jemuž vděčím nejvíce - nejen sám, nýbrž většina z nás, nejen jedinci, nýbrž obor a jeho podstata, když přečkal marrismus a antimarrismus.‘“⁵⁸

Ve druhé polovině padesátých let zorganizoval Bohuslav Havránek několik konferencí (O vědeckém poznání soudobých jazyků, o historickosrovnávací metodě, o dialektologii, o lexikografii, Problémy marxistické jazykovědy), jejichž

53 Barnet, Vladimír: K diskusi o strukturalismu v naší jazykovědě. *Tvorba* 1951, roč. XX, č. 38, s. 920.

54 Bělič, Jaromír: Překonáním strukturalismu k marxistické jazykovědě. *Tvorba*, roč. XX, č. 41, s. 987–989.

55 Giger, Marcus: Ideologische Auseinandersetzungen in der tschechoslowakischen Linguistik 1947–1955. *Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte* 2001, č. 5, s. 193.

56 srov. Havránková, Marie – Toman, Jindřich (eds.): *Quadrilog (Bohuslav Havránek, Zdeňka Havránková, Roman Jakobson, Svatava Pírková-Jakobsonová). Vzájemná korespondence 1930–1978*. Praha: Karolinum 2001, 131 s.

57 Havránek, Bohuslav – Říha, Oldřich – Salač, Antonín: Odpověď ke kritice v *Tvorbě*. *Tvorba* 1952, roč. XXI, č. 48, s. 1158.

58 Novák, Pavel: K poválečným osudům české lingvistiky. *Slovo a slovesnost* 1991, roč. 52, č. 3, s. 189.

hlavním účelem bylo zklidnit situaci v československé jazykovědě rozjitřené marristickým chaosem a stalinizací. I díky odhalení kultu Stalinovy osobnosti (únor 1956) se nyní otevíral prostor k nepokrytému návratu ke strukturalistickým tradicím, čehož domácí lingvisté pod Havránkovým kormidlem plně využili. Je sice pravdou, že (zvláště úvodní a závěrečná) marxismem se ohánějící zaklínadla zůstávala běžnou praxí (terminologické spojení *marxistická jazykověda* bylo akorát nahrazeno ještě vágnějším souslovím *marxistická orientace v jazykovědě*), avšak to nic neměnilo na skutečnosti, že dominantní koncepcí bádání o jazyce zůstával až do roku 1989 strukturalismus. František Daneš k tomu dodává, že ačkoli je někdy Havránkovi podsouváno, že se po roce 1948 strukturalismu zřekl, opak byl pravdou: „...ve skutečnosti se ho nikdy nezřekl a všechny nás dál opatrně vedl v duchu Pražské školy“.⁵⁹

Závěr

Ve své odpovědi na otázku, do jaké míry vývoj jazykovědy v minulosti poznamenaly politické a společenské okolnosti doby, Pavel Novák mj. odpověděl, že vždy záleží na tom, zda ten, kdo je zrovna ve výhodnější mocenské pozici, odolá svodu využít ji v neprospěch osoby mu nesympatické.⁶⁰ Období po roce 1948 poskytovalo takovému svodům velmi příhodné prostředí, ba dokonce k nim vybízelo. Bohuslav Havránek patřil k těm, kdo funkce kumuloval, jeho vliv byl v československém (nejen) akademickém prostředí nezměrný a s jeho rozhodnutími polemizoval málokdo. Zodpovědnosti, kterou s sebou takové postavení nese, si byl však Havránek nepochybně vědom a ze vzpomínek jeho současníků lze vysuzovat, že jeho životní příběh se v souladu s tímto vědomím odehrával. Existuje prokazatelně nemalé množství těch, kterým vzdor nepřízni stranického aparátu dokázal právě Havránek velmi účinně pomáhat. Jeho celoživotní prioritou byla věda a její zájmy, pro něž mu bylo zapotřebí se zasazovat (díky svému postavení a vlivu) o personální zaštitění (zejména) jemu podléhajících oborových pracovišť. Pokud jde o Václava Černého a další vynikající vědecké osobnosti pražské filozofické fakulty, které v největší míře postihl zhoubný účinek vysokoškolské politiky režimu, nabízí se úvaha, že k jejich odstranění z fakulty přispěl Havránek spíše než vlastní iniciativou tolerancí stranického počínání, možná i z toho důvodu, aby pak výměnou za to obhájil své personální strategie v rámci jazykovědné bohemistiky.

59 *Rozhovor s Františkem Danešem*. Chromý, Jan – Lehečková, Eva (eds.): *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin 2007. s. 20

60 *Rozhovor s Pavlem Novákem*. Na položené otázky společně odpovídají: PhDr. Miloš Dokulil, DrSc., prof. PhDr. Oldřich Leška, CSc., doc. PhDr. Pavel Novák, CSc., prof. PhDr. Jan Kořenský, DrSc. *Jazykovědné aktuality* 1997, roč. 34, č. 1–2, s. 65

Prameny a literatura:

ARCHIV UNIVERZITY KARLOVY, Fond FF UK, k. č. 7, inv. č. 268 (Bohuslav Havránek).

NÁRODNÍ ARCHIV, Fond Ministerstvo školství a kultury, Praha - osobní spisy, k. 45, sign. B. Havránek.

MASARYKŮV ÚSTAV A ARCHIV AV ČR, Fond Osobní spisy členů ČSAV, Bohuslav Havránek.

PAMÁTNÍK NÁRODNÍHO PÍSEMNICTVÍ, LITERÁRNÍ ARCHIV, Fond Bohuslav Havránek, neuspořádáno (citováno se svolením PhDr. Marie Havránkové).

BAREŠ, G. et al. (1951): *Ohlas článku J. V. Stalina „O marxismu v jazykovědě“ na našich vysokých školách*. Praha: Rovnost.

BARNET, V. (1951): K diskusi o strukturalismu v naší jazykovědě. *Tvorba*, roč. XX, č. 38, s. 920.

BARNET, V. (1952): Ke kritice strukturalismu v naší jazykovědě. *Tvorba*, roč. XXI, č. 49, s. 1177–1178.

BĚLIČ, J. (1951): Překonáním strukturalismu k marxistické jazykovědě. *Tvorba*, roč. XX, č. 41, s. 987–989.

BOČEK, Vít – MALČÍK, P. (eds.) (2011): *Václav Machek, Korespondence 1*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

CONNELLY, J. (2008): *Zotročená univerzita. Sovětizace vysokého školství ve východním Německu, v českých zemích a v Polsku v letech 1945–1956*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

ČERNÝ, V. (1992): *Paměti III. (1945–1972)*. Brno: Atlantis.

DĚJINY UNIVERZITY KARLOVY IV, 1918–1990. Praha: Univerzita Karlova 1998.

DOLEŽEL, L. – HELCL, M. (1961): Konference o marxistické jazykovědě. *Slovo a slovesnost*, roč. 22, č. 2, s. 86–98.

DOLEŽEL, L. (2013): *Život s literaturou*. Praha: Academia.

DVOŘÁČKOVÁ, V (2011): *Osudy Ústavu pro jazyk český*. Praha: ÚJČ AV ČR, v. v. i.

GIGER, M. (2001): Ideologische Auseinandersetzungen in der tschechoslowakischen Linguistik 1947–1955. *Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte*, č. 5, s. 183–212.

HAUSENBLAS, K. (1952): V. Vinogradov o programu marxistické jazykovědy. *Slovo a slovesnost*, roč. 13, č. 1, s. 49–50.

HAVRÁNEK, B. (1968): 50 let české lingvistiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 29, č. 3, s. 225–229.

- HAVRÁNEK, B. (1952): Dva roky po Stalinově geniálním zásahu do vývoje jazykovědy. *Slovo a slovesnost*, roč. 13, č. 3–4, s. 109–117.
- HAVRÁNEK, B. (1948): Naše pojetí slovanské filologie a její dnešní úkoly. *Slavia*, roč. 18, 264–268.
- HAVRÁNEK, B. – ŘÍHA, O. – SALAČ, A. (1952): Odpověď ke kritice v *Tvorbě*. *Tvorba*, roč. XXI, č. 48, s. 1158.
- HAVRÁNKOVÁ, M. (ed.) (2008): *Pražský lingvistický kroužek v korespondenci. Korespondence z let 1923–1970*. Praha: Academia.
- HAVRÁNKOVÁ, M. – PETKEVIČ, V. (eds.) (2014): *Pražská škola v korespondenci. Dopisy z let 1924–1989*. Praha: Karolinum.
- HAVRÁNKOVÁ, M. – TOMAN, J. (eds.) (2001): *Quadriolog (Bohuslav Havránek, Zdeňka Havránková, Roman Jakobson, Svatava Pírková-Jakobsonová). Vzájemná korespondence 1930–1978*. Praha: Karolinum.
- HOLÝ, J.– VOLNÁ, K. (eds.) (2010) *Tato fakulta bude rudá!* Praha: Akropolis a FF UK.
- CHROMÝ, J. – LEHEČKOVÁ, E. (eds.) (2007): *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin.
- CHROMÝ, J. – LEHEČKOVÁ, E. (eds.) (2009): *Rozhovory s českými lingvisty II*. Praha: Dauphin.
- CHROMÝ, J.– LEHEČKOVÁ, E. (eds.) (2010): *Rozhovory s českými lingvisty III*. Praha: Dauphin.
- KELLNER, A.– NOVÁK, B. (eds.) (1951): *Sovětská diskuse o základních otázkách jazykovědných: Soubor diskusních statí z listu Pravda a z čas. Bolševik*. Praha: Rovnost.
- KOSTLÁN, A. (2001): *Československá akademie věd v letech 1952–1970. Česká věda a pražské jaro 1963–1970*. Praha: Ústav dějin-Archiv UK.
- MACURA, V. (1992): *Šťastný věk: symboly, emblémy a mýty 1948–1989*. Praha: Pražská imaginace.
- MALIŠ, O. (2000): Josef Filipec jubilující. *Slovo a slovesnost*, roč. 61, č. 1, s. 75–80.
- MEŠČANINOV, I. I. (1949): „Nové učení o jazyku“ v SSSR v jeho současné vývojové fázi. *Slovo a slovesnost*, roč. 11, č. 1, s. 1–7.
- NOVÁK, P. (1991): K poválečným osudům české lingvistiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 52, č. 3, s. 183–193.
- O VĚDECKÉM POZNÁNÍ SOUDOBÝCH JAZYKŮ*. Praha: ČSAV 1958.
- PETRÁŇ, J. (2015): *Filozofové dělají revoluci. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy během komunistického experimentu (1948–1968–1989)*. Praha: Karolinum.
- PROBLÉMY MARXISTICKÉ JAZYKOVĚDY*. Praha: ČSAV 1962.
- SGALL, P. (1951): Stalinovy práce o jazykovědě a pražský linguistický strukturalismus. *Tvorba*, roč. XX, č. 28, s. 674–676.

- SGALL, P. (1956): Ještě k otázkám strukturalismu. *Slovo a slovesnost*, roč. 17, č. 3, s. 181.
- SGALL, P. – NOVÁK, P. (1962): Matematické metody a marxistická jazykověda. *Problémy marxistické jazykovědy*. Praha: ČSAV, s. 41–50.
- SGALL, P. (1952): Stalinovy články o jazykovědě a pražský linguistický strukturalismus. *Slovo a slovesnost*, roč. 13, č. 1, s. 1–11.
- SKALIČKA, V. (1951): Ke kritice strukturalismu. *Tvorba*, roč. XX, č. 42, s. 1011–1012.
- SKALIČKA, V. (1952): Ke kritice t. zv. typologie jazyků. *Tvorba*, roč. XXI, č. 49, s. 1182.
- SOVĚTSKÁ JAZYKOVĚDA: PŘEKLADY VYBRANÝCH STUDIÍ N. J. MARRA [a j.]. Praha: Orbis 1949.
- STALIN, J. V. (1951): *O marxismu v jazykovědě*. Praha: Svoboda.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2015): *Praporu věren i ve ztraceném boji. Vladimír Šmilauer - život a dílo filologa (1895–1983)*. Praha: Academia.
- ŠORM, F. (1967): *Věda v socialistické společnosti*. Praha: Academia.
- ŠTOLL, L. (1949): *O socialistickou inteligenci*. Praha: Ministerstvo informací a osvěty.
- TOMAN, J. (2011): *Příběh jednoho moderního projektu: Pražský lingvistický kroužek, 1926–1948*. Praha: Karolinum.
- TRÁVNÍČEK, F. (1951): *Český jazykozpytný strukturalismus ve světle Stalinova učení o jazyce*. Praha: Slovanské nakladatelství.
- TRÁVNÍČEK, F. (1951): Strukturalismus - nepřítel naší jazykovědy. *Tvorba*, roč. XX, č. 37, s. 893–894.
- TRÁVNÍČEK, F. (1953): Stalinská epocha jazykovědy. *Naše řeč*, roč. 36, č. 5–6, s. 129–139.
- TRÁVNÍČEK, F. (1951): Strukturalistická typologie jazyková. *Tvorba*, roč. XX, č. 43, s. 1125–1126.
- VACHEK, J. (1999): *Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné*. Jinočany: H&H.
- VINOGRADOV, V. V. (1951): *Geniální program marxistické jazykovědy*. Praha: Slovanské nakladatelství 1951, 78 s.
- VYKYPĚL, B. (ed.). (2013): *Bohuslav Havránek: Contributions to his life and work*. München: Lincom Europa.

PhDr. Bc. Věra Dvořáčková, Ph.D.
 Oddělení dějin Akademi věd MÚA AV ČR, v. v. i.
 dvorackova@mua.cas.cz

PROJEKTY
PROJECTS

ŠKOLY V BŘEZOVÉ

Schools in Březová

Eva Hájková

Abstrakt: Školy v Březové v současnosti představují v podstatě ojedinělý příklad školy aplikující několik vzdělávacích programů nebo jejich variant najednou. Jde o spojení mateřské, základní a střední školy aplikující standardní vzdělávací programy odpovídající příslušným stupňům škol, a to v prezenční i distanční formě, navíc v mateřské a základní škole i pro tzv. domácí, dnes označované jako individuální vzdělávání. Do základní školy v Březové se zapsala téměř třetina všech ministerstvem dnes registrovaných individuálně vzdělávaných žáků, což z této školy dělá raritní vzdělávací instituci. Studie se soustřeďuje na postžení jednak charakteru materiálů školy pro individuální vzdělávání a jednak role/významu této instituce pro stoupence individuálního vzdělávání u nás.

Klíčová slova: individuální vzdělávání; motivace volby individuálního vzdělávání; podpůrné studijní materiály

Abstract: Schools in Březová currently present unique example of school applying several educational programmes or their variants at one time. It concerns connection of nursery school, elementary school and secondary school applying standard educational programmes of particular school grades, both in present and distant form, moreover in nursery school and elementary school also in home education, currently called individual education. Nearly one third of all individually educated pupils which are registered by Ministry of Education have enrolled in school in Březová which makes this school a unique educational institution. The study focuses on analysing specifics of school materials for individual education and also the role/importance of the institution for supporters of individual education in our country.

Keywords: individual education; motivation of choosing individual education; supportive educational materials

Téma tohoto čísla Didaktických studií – historický pohled školy – zahrnuje pochopitelně i současnost, neboť ta je historickým vývojem podmíněna. Školy v Březové představují tuto současnost velice výrazně, a to nikoli svým uspořádáním – vedle základní a mateřské školy zahrnují i lyceum jako typ střední odborné školy, ale především svými vzdělávacími programy. Právě lyceum představuje střední školu organizovanou jako vzdělávací instituci tzv. kombinovaného způsobu studia, v němž vedle přímé výuky převládá studium dálkové jako řízené samostudium, specifikum představuje i základní a mateřská škola realizující ve-

dle standardního vzdělávacího programu v prezenční formě i tzv. individuální způsob vzdělávání (mateřská škola zatím formou pokusného ověřování).

Individuálním vzděláváním rozumíme neinstitucionální plnění povinné školní docházky, tedy způsob dříve označovaný jako domácí vzdělávání¹. To se u nás řídí paragrafem 41 platného školského zákona² a jako systém funguje právě pod označením individuální vzdělávání od roku 2005 pro 1. stupeň ZŠ a od září 2016 i pro 2. stupeň ZŠ. Jednou z podmínek aplikace individuálního vzdělávání je, že žák musí být zapsán k plnění školní docházky v některé základní škole, jež se uvolí toto vzdělávání zastřešovat. S tím souvisí některé povinnosti takové školy, jako je poskytnutí učebnic individuálně vzdělávanému žákovi a organizace jeho povinného přezkoušení dvakrát ročně. Neexistuje však povinnost škol přijmout individuálně vzdělávané žáky, a to ani pro školy, které lze vůči potencionálním individuálním školákům označit jako spádové.

Ochota škol přijmout individuálně vzdělávané školáky není velká. Příčinou tohoto stavu může být relativně nedostatečně instruktivní ministerský materiál určený školám k organizaci tohoto vzdělávání³ a v neposlední řadě jen 0,25 finančního normativu na individuálně vzdělávaného žáka. O to víc vyniká „zvláštnost“ škol v Březové registrujících 674 z ministerstvem celkem 2067 evidovaných individuálně vzdělávaných žáků u nás.⁴

- 1 Fenomén domácího vzdělávání se v širším slova smyslu v historii vzdělávání objevuje téměř od nepaměti v souvislosti s potřebou výchovy dětí, rozdílně v různých dobách, různých kulturách a u různých společenských skupin (srov. např. Štverák, 1983). V novověké historii je chápán v užším slova smyslu jako alternativa školního vzdělávání a řídí se i odpovídající legislativou – v našem kontextu připomeňme již předpisy rakouské a později rakousko-uherské monarchie z 19. století (např. školský zákon č. 62 z roku 1869) a pochopitelně i pozdější předpisy československé, současně se stává předmětem většího pedagogického zájmu (srov. Horák – Kratochvíl – Pařízek, 2001; Morkes, 2004). Aktuální přehled současné literatury věnované domácímu vzdělávání u nás i ve světě viz na webové stránce Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství při Pedagogické fakultě UK v Praze <http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-423.html> a dále <http://www.icher.org/index.html>.
- 2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- 3 Viz metodický materiál MŠMT ČR pro ředitele škol k individuálnímu vzdělávání, Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání z 19. června 2007, komentující zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, spec. §41.
- 4 Údaj o počtu žáků se týká základní školy, v Březové je však organizováno individuální vzdělávání i v mateřské škole (pokusné ověřování).

Obec Březová se nachází v pohraniční části jihovýchodní Moravy, v okrese Uherské Hradiště ve Zlínském kraji. Má asi 1000 obyvatel a vzhledem k tomuto počtu nebývalé velký komplex škol zahrnující střední odbornou školu (lyceum s kapacitou 120 žáků), základní školu (s kapacitou 1000 žáků) a mateřskou školu (s kapacitou 46 dětí). Škola na své webové stránce sama o sobě mluví jako o „škole na konci světa“⁵, což evokuje jistou zastrčenost, opuštěnost, okrajovost apod., ale to by snad mohla být interpretace čistě geografická. Pokud jde o aplikované vzdělávací programy, patří škola (alespoň ta základní) k progresivním školám současnosti. Vlastní charakteristika školy na uvedené webové stránce pokračuje slovy: „Jsme malá, ale dynamická venkovská škola ve Zlínském kraji, preferující individuální přístup k žákům, vstřícná vzdělávacím potřebám nastupujících generací ... Vize vzdělávání pro 21. století vychází z naděje na lepší svět, ve kterém vzdělání pomáhá překlenout rozdíly mezi lidmi a podporuje jejich vzájemnou spolupráci. Ve vzdělání by mělo dojít k propojení soutěže, která motivuje, spolupráce, která posiluje, a solidarity, která sjednocuje.“

Individuální vzdělávání představuje podstatnou součást pedagogických aktivit březovské základní školy. Vlastní charakteristika vzdělávacího programu pro individuální školáky na webové stránce školy poskytuje základní informaci pro zájemce: „Nabízíme propracovaný a fungující *Projekt jiného způsobu plnění povinné školní docházky*, což je systém individuálního školního vzdělávání pro zdravotně znevýhodněné žáky, žáky nacházející se s rodiči dlouhodobě v zahraničí, žáky věnující se vrcholovému sportu, děti v kočujících společenstvech (např. děti zaměstnanců cirkusů, provozovatelů atrakcí) a pro další žáky, kterým z různých důvodů vyhovuje individuální (domácí) vzdělávání.“ Je příznačné, že škola zdůrazňuje především zdravotní, sportovní a technické důvody pro volbu individuální formy vzdělávání žáků. Celá koncepce programu i edukační materiály a studijní pomůcky, které škola pro individuální vzdělávání speciálně připravuje, odpovídají totiž věrně školnímu kurikulu prezenční formy realizovaného vzdělávacího programu pro základní školy (Obory vzdělání 79-01-C/01 Základní škola a 79-01-B/01 Základní škola speciální). Znamená to, že standardní vzdělávací program pro základní školu je v podstatě v celé své prezenční podobě „překlopen“ do distanční formy, „jen“ učitel je nahrazen rodiči, resp. zákonnými zástupci dítěte v roli vzdělavatelů.

Tematická zpráva České školní inspekce (čj. ČŠIG-1082/16-G2) z března 2016 *Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)*⁶ přináší výsledky inspekční činnosti, jejímž cílem bylo „...posoudit podmín-

5 Srov. www.zsbrezova.eu

6 Viz <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Individualni-vzdelavani-zaku-na>

ky, průběh a výsledky individuálního vzdělávání na 1. stupni základních škol a poskytnout první relevantnější zpětnou vazbu o zkušenostech základních škol i vzdělávacího systému jako celku s touto formou alternativního vzdělávání.⁴⁷ V rámci tohoto šetření byla sledována řada faktorů charakterizujících domácí vzdělávání, mimo jiné se též zjišťovaly hlavní důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání dítěte.

Tab. 2: Důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání

Důvody	Podíl v %
Volba jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola	73,3
Jiné (individuální přístup 6,4 %, větší prostor pro rozvoj nadání, zvl. sportovní 4,1 %, pozitivní zkušenosti s individuálním vzděláváním staršího sourozence 5,1 %, časté stěhování, zvl. do zahraničí 3,7 %, bilingvní vzdělávání 3 % apod.)	35,5
Diagnostikované zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte	12,5
Problémy s aklimatizací dítěte v kolektivu	12,5
Špatná dostupnost spádové školy	10,1
Diagnostikované specifické poruchy učení dítěte	8,8

Zdroj: Tematická zpráva ČŠI čj. ČŠIG-1082/16-G2, podíl v procentech celkového počtu registrovaných individuálně vzdělávaných žáků

Ze Zprávy vyplývá, že výrazně nejčastějším důvodem pro volbu individuálního vzdělávání je volba jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje běžná škola. Zde je akcentován především individuální přístup, domácí vzdělavatelé jsou přesvědčeni, že dítě zvládnou osobnostně obohatit a rozvinout lépe, než by tak učinila standardní základní škola. Cíl primární školy (přesněji jeden z cílů) je v otvírání potenci dítěte, v odhalování jeho dalšího směřování. Mezi rodiči však často sílí přesvědčení, že se škole nedaří vždy tohoto cíle dosáhnout. Přitom nemusí jít výlučně o nespokojenost s prací konkrétního učitele. Stačí si uvědomit, že při nejlepší vůli nemůže učitel ve standardní třídě stoprocentně vždy vyjít vstříc zájmu a potřebám jednotlivce. Takové úvahy mohou rodiče dovést k volbě individuálního vzdělávání svých dětí. Jak se pak taková motivace volby individuálního vzdělávání potkáva s profilací březovských škol?

Kromě povinného poskytnutí učebnic individuálně vzdělávaným žákům při-

⁷ Viz uvedená zpráva s. 3.

Tab. 1: ZŠ – žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (dříve domácí vzdělávání) ve školním roce 1999/2000–2016/2017 – podle ročníků

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Žáci celkem	172	247	286	302	328	339	546	360	376	433	473	481	553	629	832	1 038	1 339	2 067
1. ročník	53	67	75	83	80	89	131	89	96	98	123	128	130	169	217	267	390	404
2. ročník	42	65	69	66	80	81	111	88	88	91	100	108	132	126	215	241	280	401
3. ročník	32	46	66	64	58	72	99	76	76	88	88	95	121	110	158	230	266	293
4. ročník	27	41	40	51	46	53	107	41	60	84	75	71	95	129	128	159	239	268
5. ročník	18	28	36	38	64	44	75	57	43	64	77	73	69	93	112	141	163	252
6. ročník	x	x	x	x	x	x	23	9	13	8	10	6	6	2	–	–	1	138
7. ročník	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	114
8. ročník	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	111
9. ročník	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	85
10. ročník	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1

Zdroj: databáze MŠMT ČR

pravila škola v Březové řadu podpůrných materiálů jak pro žáky, tak i pro jejich vzdělavatele. Využívá přitom různé komunikační kanály a techniky – textové materiály, audio a videozáznamy, výkladové i zkušební materiály v podobě testů v elektronické formě, které mohou žáci řešit na svých počítačích v online i offline režimu, samostudium mohou žáci i jejich vzdělavatelé doplnit elektronickými konzultacemi s pedagogy (Skype, mail, chat). Uvedené materiály tvoří komplexní výukovou podporu v podobě „internetové školy MOODLE“ (i-škola MOODLE). I když se takové materiály soustřeďují především na věcný obsah jednotlivých výukových lekcí a respektují vymezené okruhy učiva, způsob jejich zpracování nutně odráží myšlenkové uchopení tématu svého zpracovatele, čili učitele školy. Ještě zřetelnější je tento „rukopis“ v nabízených videozáznamech, v nichž učitel školy zřetelně vystupuje v roli vzdělavatele, a především v hodinách přímé výuky, v tzv. online hodinách, kdy učitel díky technice přímo komunikuje se žáky, kteří sice ve škole nejsou, ale v dané chvíli se prostřednictvím svého počítače a např. programu Skype připojili k učitelově výuce. Takové online hodiny patří k nejzřetelnějším prostředkům přímého působení učitele a škol na vzdělávaného žáka, v němž se nenabízí pouze obsah vzdělávání, ale výrazně i metoda práce, řízení myšlení žáka včetně komplexu výchovných složek i etického působení na žáka. Takových hodin nabízí program škol v Březové několik týdně či měsíčně v tzv. hlavních předmětech – na 1. stupni zvláště v českém jazyce a v matematice. V tomto okamžiku jde o zprostředkované vyučování na dálku, běžné např. v USA nebo v Austrálii v oblastech, v nichž žáci nenavštěvují denně svou bázevou školu, neboť bydlí ve vzdálených lokalitách. Základem takového vyučování je pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem (popř. mezi žáky současně připojenými na svých počítačích), jejíž účastníci jsou v přímém kontaktu ve stejném čase, ale na různých místech. Vzhledem k tomu, že do školy v Březové jsou zapsáni žáci z celé republiky (i ze zahraničí), funguje tento vzdělávací model i zde obdobně, i když se od motivace volby individuálního vzdělávání u řady rodičů významně vzdaluje. Každopádně však systém individuálního vzdělávání, jak ho škola v Březové nabízí, představuje v současnosti nejpropracovanější a nejkomplexnější systém mezi materiály k individuálnímu vzdělávání ostatních škol. To je možná důvod, proč rodiče často školu v Březové jako svou bázevou školu pro své dítě volí, neboť komplex materiálů školy představuje pro ně zřetelnou oporu v práci s dítětem, možná i jistotu, že některý tematický blok nepominou nebo nevhodně neomezí.

Ačkoli materiály, které škola v Březové pro individuální vzdělávání nabízí, staví především na vzdělávacím obsahu v jednotlivých předmětech, individualitě ve vzdělávání jednotlivce vychází vstříc požadovanými materiály k hodnocení žákovy domácí práce. Škola standardně organizuje dvakrát do roka tzv. přezkoušení

žáků, do celkového hodnocení však zahrnuje i individuální práce žáků zaslané učiteli během roku, zohledňuje žákovy reakce v online hodinách a při vlastním přezkoušení vychází z hodnocení práce žáka rodiči, tedy vzdělavateli žáka, takže základem hodnocení je individuální žákův projev a progres.

Ve vztahu k dominantní motivaci volby rodičů individuálního vzdělávání svých dětí zauímají školy v Březové zvláštní pozici: vystupují jako nejčastěji volaná škola, kam se individuálně vzdělávání žáci zapisují, zůstávají však charakterem podpůrných vzdělávacích materiálů pro individuální vzdělávání institucí, resp. systém jimi nabízený má institucionální charakter. V individuálním vzdělávání odpovídá za kvalitu vzdělání vzdělavatel, jímž škola není, i když nabízí systém opor i jednotlivé aktivity, v nichž vzdělavatelem učitel je. Důležitým momentem je, že rodiče jako vzdělavatelé onu zodpovědnost za vzdělání na školu nepřenesou. Ačkoli tedy školy v Březové stojí v pomyslném čele zástupu představujících individuální vzdělávání u nás, nebudou patrně hlavním představitelem stoupců individuálního vzdělávání, pro něž je myšlenkovým základem jejich počínání právě ona svoboda konání a zvláště respektování individuality a okamžitých potřeb vzdělávaných žáků. Zůstává však otázkou, jak jinak zabezpečit tzv. servis pro vzdělavatele domácích školáků, jak jinak to zařídit, než jak to dělají školy v Březové (a případně i další základní školy). S tím pochopitelně souvisí i další možná otázka, zda vůbec takovou podporu pro tyto vzdělavatele zajišťovat.

V systému českých škol představují školy v Březové specifikum reagující na potřeby současnosti. Zřetelně se profilují mezi ostatními školami jako polyfunkční vzdělávací instituce, která nabízí vzdělávací programy pro prezenční i distanční studium, pro vzdělávání institucionální i pro vzdělávání mimo školu formou individuálního vzdělávání. V historickém pohledu školy jsou a evidentně i zůstanou fenoménem ve vývoji české (základní) školy v začátku 21. století.

Příspěvek vznikl za finanční podpory grantu GA ČR č. 16-17708S Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika.

Literatura

<http://www.zsbrezova.eu>

<http://www.domaciskola.cz>

<http://www.msmt.cz>

HORÁK, J.– KRATOCHVÍL, M.– PAŘÍZEK, V. (2001): *Základy pedagogiky*. Liberec : TUL.

Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání). Tematická zpráva České školní inspekce (čj. ČŠIG-1082/16-G2) z března 2016.

KAŠPAROVÁ, I. (2015): *Homeschooling, Freedom and Control in Czech Education*. University of Berkeley: International Sociological Association, roč. 5, č. 3, s. 31–32. ISSN 1526-128X.

KLOFÁTOVÁ, Z. (2009): *Škola doma*. Praha: Nakladatelství Praha.

KOLÁŘ, P. (2000): *Systém domácího vzdělávání v USA a ve vybraných zemích Evropy*. Parlament České republiky, Parlamentní institut, Informační studie č. 5.155, www.psp.cz/kps/pi/PRACE/pi-5-155.doc

KOSTELECKÁ, Y.– ZIMČÍK, L.– JANČAŘÍK, A.– JANČAŘÍKOVÁ, K. (2016): Distance Learning and the Home Schooling in the Czech Republic. 2016. *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL*, str. 364–372.

MERTIN, V. (200): Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), str. 405–417.

MORKES, F. (2004): *Devětkrát o českém školství*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

PRŮCHA, J.– WALTEROVÁ, E.– MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. 6. vydání, Praha: Portál.

ŠTVERÁK, V. (1983): *Stručné dějiny pedagogiky*, Praha: SPN.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

POJETÍ OBSAHU LITERÁRNÍ VÝCHOVY V DIDAKTICKÉ TEORII DRUHÉ POLOVINY 20. STOLETÍ – PROMĚNY I KONSTANTY

Conception of Literary Education Content in Didactic Theory in the Second Half of the 20th Century – Changes and Constants

Jitka Zítková

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky srovnávací analýzy, která sledovala didaktické pojetí obsahu literární složky předmětu český jazyk v českých a slovenských oborově didaktických publikacích v průběhu druhé poloviny 20. století. Z komparace vybraných publikací vyplynuly některé základní tendence v pojetí předmětu. Stabilní tendenci představuje přítomnost tří proudů v literárněvýchovném uvažování po celé sledované období, a to: 1. řešení obsahu předmětu v souladu s obsahovými okruhy danými učebními osnovami, 2. řešení složek obsahu v souladu se složkami literární vědy, 3. terminologická neustálenost, která se dotýkala zejména oblasti dovedností. Naopak posun v literárněvýchovné teorii představovaly snahy o vytvoření strukturálních modelů obsahu předmětu. Celkově se analyzované zdroje v přístupu k didaktickému pojetí obsahu literární výchovy lišily především v systémovosti a intenzitě, s níž akcentovaly jednotlivé obsahové složky, jejichž těžiště vždy spočívalo v estetickém poznávání uměleckého textu. Od dobových ideologických deformací, které se projevovaly především v konkrétním výběru textů, je v příspěvku víceméně odhlíženo, jeho předmětem je nadčasový rozměr jednotlivých přístupů.

Klíčová slova: literární výchova, literárněvýchovná teorie, 2. polovina 20. století, obsah předmětu, didaktické pojetí obsahu, srovnávací analýza, složky obsahu, struktura obsahu, literární historie, literární teorie, dovednosti, činnosti, interpretace, hlavní tendence v pojetí obsahu předmětu.

Abstract: The article presents results of the comparative analysis that pursued the didactic concept of the content of literary education as a part of the Czech language as a school subject in both Czech and Slovak didactic publications during the period of the second half of the 20th century. Some basic tendencies in the subject conceptions followed from the comparison of chosen publications. Stable tendency is presented with an occurrence of three main concepts in literary education thinking during the observed period – 1. the subject content in connection with the curriculum, 2. parts of the subject content in connection with the parts of literary science, 3. non-stabilized terminology, especially in the sphere of skills. As one of the distinct progress, we can classify attempts to create content models. In total, analysed publications differ in the

system approach and in the intensity of the interest in content parts, in particular. Its focus was always in an aesthetical reception of an artistic text. The article does not take the ideological distortion into consideration overly. It deals with the timeless dimension of any conceptions.

Key words: *literary education, didactic theory of literary education, second half of the 20th century, school subject content, didactic concept of literary education content, comparative analysis, part of content, structure of content, literary history, literary theory, skills, activities, interpretation, main tendencies in didactic concept of subject content.*

1. Úvod

Cíl, obsah a metody výuky jsou stěžejními kategoriemi nejen školní praxe, ale také základními kategoriemi, v nichž se realizuje oborově didaktické uvažování. Jsou vzájemně spjatými součástmi jediného výukového procesu, navzájem se podmiňují, jedna z druhé vychází, tvoří onu známou triádu „proč“, „co“ a „jak“. Fakticky je izolovat nelze, teoreticky – ve snaze o jejich co nejpřesnější komplexní obraz – ano. Pokud osamostatníme kategorii obsahu, vyvstane nám jako věcné jádro předmětu, tedy i oborově didaktiky, jádro oboru, od něhož se musejí odvíjet cíle předmětu a k jehož osvojování slouží soubor metod. A to jak v rovině obecné, tak na úrovni každého předmětu, literární výchovu jako složku předmětu český jazyk nevyjímaje.

Obnovený zájem pedagogických disciplín o obsah výuky přinesl mj. pojem didaktická znalost obsahu, který postupně, i když s jistými výhradami, v českém prostředí zdomácněl. Představuje individuální, osobní sféru každého učitele, jeho schopnost „transformovat své znalosti obsahu do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků“ (Shulman, 1987; cit podle: Janík, 2009, s. 23). Musí mu však být známo, co vlastně přesně je oním obsahem, co tvoří obsah předmětu (a jeho znalost) v rovině nadindividuální a co musí také disponovat didaktickou dimenzí. Toto didaktické pojetí obsahu může a nemusí být řešeno odkazem na platné kurikulum, protože ono samo nemusí obsah předmětu představovat optimálním způsobem. Didaktické pojetí obsahu předmětu bylo a je věcí oborově didaktických teorií, které by měly dostatečně reflektovat jak odborný vědecký základ obsahu předmětu (obsah daný příslušnou vědou jako soustava znalostí – faktů, pojmů, vztahů), tak i obsah specifický, který představuje přínos adekvátně transformované vědní disciplíny pro žáky (obsah založený na přínosu pro žáky, mnohdy přesahující hranice vědní disciplíny). Promyšlené a přehledné stanovení didaktického pojetí obsahu je předpokladem naplňování cílů předmětu, resp. optimálního využití výchovně–vzdělávacího potenciálu dané

vědní disciplíny či jejich složek ve prospěch rozvoje žáka.

A právě tuto, konkretizovanou, linii – didaktické pojetí obsahu literární výchovy na základní i střední škole – budeme v článku dále sledovat, a to v historické perspektivě, pohledem do českých a slovenských didaktických teorií druhé poloviny 20. století¹. Naším východiskem je historicko-srovnávací analýza vybraných zdrojových publikací², z níž zde vyvodíme hlavní tendence v pojetí obsahu literární výchovy v jednotlivých dílčích etapách sledovaného období a posléze se pokusíme pojmenovat stabilní i proměnlivé aspekty pojmání obsahu předmětu v celém půlstoletí.

2. Obsah literární výchovy v didaktické teorii jednotlivých etap sledovaného období

V nejstarších obdobích byl stěžejní složkou obsahu předmětu především věcný obsah textů (věcné poznatky a rozměr vlastenecký a mravní) a také jazyková složka textů. Postupně, nejprve na vyšších stupních, přibyla složka literárněhistorická. Až zhruba od 30. let 20. století začal být obsah literárního vyučování chápán v duchu esetickovýchovného přístupu k předmětu. Prozatím se nejednalo o vytváření nějaké teorie výuky v pravém slova smyslu, ještě v 50. letech obsah předmětu stanovovaly hlavně osnovy, které po obsahové předimenzovanosti koncem 40. let volily v polovině let padesátých cestu opačnou – nenáročnost, a tedy podcenění žáků.

O skutečném počátku rozvoje teorie výuky literární výchovy, která by ve větší míře reflektovala i otázky obsahu předmětu, lze hovořit až od 60. let 20. století³. Již na počátku 60. let se objevuje v souvislosti s obsahem literární výchovy také

- 1 Podle zaměření jednotlivých zdrojových publikací. Tento širší záběr problematiky ponecháváme s vědomím odlišnosti rozsahu a náročnosti obsahu předmětu na jednotlivých stupních škol, ale zároveň s vědomím žádoucí i faktické obdobnosti (téměř totožnosti) základních složek předmětu a jeho základní koncepce bez ohledu na věk žáků.
- 2 Omezení časového záběru přelomem tisíciletí souvisí s mezníkem zvoleným pro připravovanou rozsáhlejší práci z minulosti didaktiky literární výchovy, jejíž součástí je i zde zpracovávané téma. Přestože poměrně striktní uzavření sledovaného období rokem 2000 může být diskutabilní, považujeme je za možný způsob oddělení „minulého“ a „současného“. Devadesátá léta znamenala ještě velmi živý pohyb způsobený změnami po roce 1990, první desetiletí 21. století pak přineslo mj. kurikulární změny, jejichž dosah je plně současný.
- 3 Jedná se o zdroje pouze knižní, a to takové, které se výrazněji podílely na utváření obrazu oborové didaktiky jak v Čechách, tak na Slovensku, protože ve sledovaném období šlo o jediný státní prostor, v němž docházelo k bezprostřednímu vzájemnému odbornému ovlivňování.

poukaz na rozdíl mezi vědeckým a didaktickým systémem poznatků – spočívá nejen v rozsahu, ale i v dalších aspektech (například ve funkci příkladu, který má v literární výchově funkci východiska vedoucího ke zobecnění, nikoliv funkci ilustrační) (Machytka, 1962).

V tomto i v následujícím desetiletí lze v analyzovaných zdrojích sledovat trojí základní přístup⁴ k vymezení obsahu literární výchovy:

1. Autoři publikací se drželi učebních osnov a obsah vymezovali v souladu s nimi jako výčet dílčích položek, resp. obsahových kategorií. Konkrétně šlo o:
 - rozlišení tří složek – sama literární díla, literárněvědné poznatky (literární teorie a historii), estetické dovednosti (čtenářské, přednesové, vyjadřovací) (Machytka, 1962, 1965);
 - tentýž výčet doplněný o příležitostnou literární výchovu (Machytka, 1978);
 - kombinaci dvou a tří složek – složka umělecká a nauková; literární ukázky, dovednosti a návyky nezbytné pro estetické prožívání a chápání textu (konkrétně dovednosti praktické, estetické, jazykové, slohové, předčítání, vyprávění, dramatizaci), poznatky z teorie a dějin literatury, příležitostná výchova literaturou (Horečný, 1966; velmi podobně: Melichar, 1974);
 - rozlišení čtyř složek jako parafrázi obsahových okruhů stanovených osnovami – složka umělecká (práce s dílem), složka nauková, rozvoj aktivních dovedností, výchova diváka (Veselá, 1977);
 - obsah jako soubor úkolů předmětu stanovený osnovami (Plch, 1979).
2. Autoři se na osnovy explicitně ani parafrázi neodkazovali, vycházeli především z tradičních složek literární vědy, které přenášeli i do strukturace obsahu literární výchovy. Objevují se tyto přístupy:
 - Rozlišení čtyř složek – literární historie, literární teorie, literární kritika, čtení s výkladem – přičemž základy tří literárněvědných disciplín umožňují pronikat k základům literárněvědné metody a také rozvíjet myšlení a emocionálnost (Koutun, 1964).
 - Rozlišení dvou složek – literární věda a teorie a umělecká tvorba (Koutun, 1973); složka umělecká (přímá práce s textem) a složka literárněvědná (literární historie a teorie) (Ivaničová a Mazák, 1970).
 - Akcentace významu literární teorie a poukaz na nezbytnost koordinace literární teorie, historie a kritiky. Literární teorie má mít aplikovanou podobu, součástí základů literárněteoretického učiva je aspekt funkčnosti formálních složek díla („proč“ je určitý jev použit). Literární teorie

4 V 50. letech byla pro teoretické uvažování o literární výchově publikační platformou především periodika a sborníky. Řešeny byly otázky cílů, smyslu práce s literaturou, a to často v kontextu obnoveného zájmu o estetickou výchovu v polovině desetiletí.

ozřejmuje principy umění obecně, umělecká kritika má být využita pro utváření vlastních estetických soudů (Cenek, 1966; akcentace literární teorie také: Frátrík, 1976).

- Od 60. let je významným momentem většiny koncepcí vycházejících z literární vědy zdůrazňování zvláštností obsahu literární výchovy, kterým je především specifické a jedinečné literární dílo. Znovuoživený strukturalismus v tomto období výrazně poznamenal pojetí obsahu ve smyslu jeho ztotožnění s jedinečností konkrétních textů. „Učivem“ je osvojování uměleckého díla spolu s fondem historických, teoretických a kritických znalostí (Cenek, 1979).
 - Tentýž zdroj nahlíží obsah také jako soustavu činností, mezi něž řadí např. přímé seznámení s literaturou, vytváření poznatků o literatuře, estetické činnosti, výcvik ve schopnostech a dovednostech (emocionální a estetické osvojování literatury), rozvoj kladného vztahu k literatuře – jde tedy o činnosti značně různorodé blížící se pojetí osnov (Cenek, 1979). Dochází tak vlastně (a docházelo již i o něco dříve) k znejasňování obsahu předmětu, což je způsobováno i terminologickou vágností – není např. jasné zda „aktivní estetické osvojování literatury“ (Cenek, 1966) je nebo není chápáno jako součást obsahu, co je vlastně chápáno jako obsahové složky a co již jako jejich didaktické „možnosti“ (jakási nižší rozvíjející a činnostní úroveň obsahu již velmi blízká cílům – např. schopnost orientovat se skrze literární teorii v estetické kvalitě).
 - Činnosti jako samostatnou složku obsahu vyčlenil také Pech (1970), který vyšel z komparace zahraničních učebních osnov a rozlišil v obsahu literární výchovy učivo v běžném smyslu (literární díla a literárněvědná látka) a činnosti vedoucí k utváření dovedností a schopností estetického osvojování textu. Poukázal také na nevhodnost označení „práce s textem“, užívaného nejen u nás.
3. Autoři se snažili o systémovější, přehlednější vymezení obsahu v didaktické perspektivě (o vytvoření strukturního modelu obsahu):
- Vilém Pech (1970) vytvořil strukturní model obsahu literární výchovy, který měl podobu tří kruhových diagramů: první zahrnuje základní úseky předmětu (2/3 tvoří četba a ostatní činnosti, 1/3 dějiny a teorie literatury, mezi složkami jsou oboustranné vztahy), druhý vyjadřuje přibližné rozvržení druhů četby (1/2 tvoří čítankové ukázky, 2/3 druhé poloviny individuální četba, zbývající výšeč mimočítanková četba), třetí diagram zachycuje rozvržení druhů činností (3/8 tvoří četba, poslech a přednes, 3/8 práce s textem⁵, 2/8 divadlo, film a další činnosti).

5 Po celé období 50.–80. let byla literární výchova (stejně jako školství jako takové) pod

- Model uspořádání obsahu vytvořený Jozefem Melicharem (1974) tvořily tři soustředné kružnice (rozvoj čtenářských, přednesových a vyjadřovacích schopností; rozbor díla, literárněvědné poznatky; čtení, poslech a estetické vnímání textu) rozdělené do pěti výsečí (1/2 tvoří ukázky z učebnic, další čtyři výseče tvoří souvislé čtení, domácí čtení⁶, ostatní umění, příležitostná literární výchova).

Na konci 70. let byly v souvislosti s programovým dokumentem Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (1977) zpracovány didaktické modely jednotlivých vyučovacích předmětů. Obecný model, vytvořený Emilem Stračárem, se stal východiskem i pro vztahovou strukturaci obsahu literárního vyučování Bohuslava Hoffmanna (Hoffmann, ČJL, 1977-1978; cit. podle: Hoffmann, 1981). Je v něm rozlišen „skelet“, „výplň skeletu“ a „interiér“. Skelet literární výchovy tvoří pojmy a zákonitosti literárního procesu, tvorby a komunikace a je ho možno uspořádat na principu vertikálním, diachronním (chronologicky), nebo na principu horizontálním, synchronním (např. literatura česká a světová, literatura a jiná umění). Výplň skeletu tvoří vztahy mezi jednotlivými prvky (mezi díly jednoho autora, mezi díly s podobnou tematikou, vztahy uvnitř textu a vztah mezi dílem a společenskou realitou), interiér obsahu tvoří logickomyšlenkové operace (uplatňují se při interpretaci a práci s fakty), praktické činnosti žáků (neestetické i estetické /reprodukční i produkční/)⁷.

Výraznou snahou o systémové řešení celé literárněvýchovné problematiky a tedy také obsahu předmětu se vyznačovaly práce Otakara Chaloupky z 80. let. Stěžejními se pro ně staly pojmy projekt, činnost a metodický nástroj. Obsah li-

různě intenzivním jednostranným ideologickým tlakem, což se promítalo do deformací v rovině zcela konkrétního obsahu – literárních ukázek vybíraných pro práci ve škole, které často měly sloužit především naplňování požadovaných ideově výchovných cílů. Zde se však zabýváme obsahem literární výchovy jako konstruktem na úrovni vyšší, než je jednotlivý literární text. Na této úrovni se dobové ideologické deformace promítaly např. do požadavku na možnost adekvátní ideově estetické interpretace faktů (Koutun, 1973) a zejména do požadavku na korespondenci s marxistickou koncepcí literární vědy. Literární text byl chápán jako odraz společenské reality. Po roce 1990 byla homogenost ideologického tlaku vystřídána názorovou pluralitou, otevřeností, v níž výraznější myšlenkové proudy neměly dřívější charakter jediné, institucionálně vyžadované závaznosti. Jejich vliv na didaktickou teorii, na rozdíl např. od vlivu na literaturu a literární historii, nebyl nijak velký.

- 6 Přestože Pech pojem vnímal jako nevhodný, nenašel pro něj pravděpodobně ekvivalent.
- 7 Obdobně členil dílčí obsah literární výchovy podle zdroje slovesného díla např. také Plch (1979).

terární výchovy je tou součástí literárněvýchovného projektu⁸, která je normativně dána. Základním obsahem jsou pak sama díla, jejichž specifčnost umožňuje různost koncepcí projektu, mj. také různé modely literární výchovy, což jsou vlastně způsoby uspořádání obsahu⁹ učiva kolem osy, kterou lze odvodit z názvů modelů – jde o modely tradičnější (empirický popisný, literárněhistorický extenzivní, literárněhistorický výběrový, literárněteoretický, žánrový) a novější (cyklický, čtenářský, exemplární, eklektivní). Tradičnější modely se snaží o korespondenci literární výchovy s literární vědou, novější se závislost na literární vědě snaží překonat. U obsahu je podle Chaloupky důležité, jak je s ním činně (komplexně a systémově) zacházeno a jak žáka rozvíjí – právě činnosti jsou základem Chaloupkova perspektivního modelu literární výchovy¹⁰ (Chaloupka, 1982). V navazující práci (1984) se Chaloupka obsahem zabýval více. Obsah literární výchovy je podle něj dán v základu mimodidakticky (je součástí kulturního bohatství společnosti), v projektu literární výchovy se však stává součástí didaktického systému, důležitým se stává žákovo osvojování kulturních hodnot. V souladu s činnostním charakterem literární výchovy vymezil Chaloupka její obsah trojím základním způsobem:

- obsahem je učivo, které si žák osvojuje receptivně (fakta), i učivo, které si žák osvojuje kreativně (umělecké dílo, jeho smysl se realizuje až v kontaktu s vnímatelem);
- obsahem je samo umělecké dílo, ale také jeho kontext (např. vývojový, žánrový, společenský apod.);
- obsahem je definovaný (daný) okruh kulturních hodnot (základní učivo), ale také nedefinovaný (široký okruh literatury jako takové).

U všech tří vymezení nelze oba póly od sebe izolovat, nebo je to dokonce nežádoucí. Navíc se učivo má podle Chaloupky stát především metodickým nástrojem, kdy mají být na stěžejních dílech ukazovány postupy a metody, které umožňují (celoživotní) transfer (Chaloupka, 1984).

- 8 V mírně upravené podobě se tento „architektonický“ model objevil i v publikaci Jaroslava Jeřábka (1989), která představovala především výsledky ověřování nového modelu.
- 9 S pojmem projekt, v návaznosti na nové systémové pojetí výchovy a vzdělávání, pracoval již Plich (1979). Projekt je jedním ze čtyř prvků systému literární výchovy (učitel, žák, projekt, školní podmínky) a zahrnuje jak obsah (osnovy, učebnice, mimoškolní četbu, tradiční faktografii), tak soubor metod (Chaloupka, 1982).
- 10 Otázka způsobu uspořádání obsahu byla pochopitelně nastolována i dříve, ale většinou řešena velmi jednoduše: uspořádání tematické, cyklické nebo chronologické (např. Machytka, 1962), popř. vztahována pouze k didaktické funkčnosti chronologického uspořádání, které bylo vnímáno jako na základní škole předčasné a na střední škole jako neúměrně obsažné (Pech, 1970).

V duchu této podrobně rozpracované koncepce se i jinde setkáváme se zdůrazňováním činnostního charakteru učení, právě činnostní (dovednostní) stránka (především činnosti interpretační) se ale jevila jako nedostatečně rozpracovaná (Jeřábek, 1989). Mezi literární vědomosti byly zahrnuty: ukázky z děl, základní pojmy, vztahy mezi těmito prvky obsahu a také soubor metod, které umožňují pronikat do struktury textu a jsou předpokladem porozumění významům díla i jeho prvků. Zároveň byl vysloven požadavek na chápání vyučovacích metod a forem práce jako součástí obsahu předmětu (Jeřábek, 1989). Důraz na metody souvisel právě s činnostním pojetím předmětu a jeho obsahu, které se však v praxi neprosazovalo snadno¹¹.

Paralelně se snahami o systémový přístup, reprezentovaný především pracemi Otakara Chaloupky, se v přístupu k obsahu literární výchovy v 80. letech objevovala i rezidua předchozího období:

- tendence držet se učebních osnov spojená s respektem k tomu, že základním obsahem literární výchovy je literární text (Motyka, 1984; Kopál a Tarcalová, 1985; Kvítková, 1985; Dorovská, 1989)¹²;
- samostatné a hlubší neřešení otázky obsahu s tím, že jeho jádrem je školní literární text (Jurčo a Obert, 1984, Obert, 1985);
- parafráze starších výčtů obsahových složek (Obert, 1986, vychází z: Cenek, 1979);
- užší zaměření na jednu ze základních literárněvědních složek předmětu, kdy se, na rozdíl od předchozího období, kdy šlo o literární teorii, jednalo o literární historii (Hoffmann, 1989). Literární historie má být založena na bázi interpretační, mají být propojovány genetická a recepční stránka děl. V souladu s tím k obsahu předmětu (na střední škole) autor řadí nejen texty a příslušnou faktografii, ale také studijní prameny, postupy a metody práce s nimi, soustavu činností k získávání informací a také k osvojování textů a porozumění základním otázkám literatury (vývoji, recepci, funkcím atd.)¹³.

11 Chaloupka také rozlišil základní, prohlubující a orientační učivo, jeho invariant (v podstatě základní učivo, obecně sdílené hodnoty) a varianty (obsah stanovovaný volněji, v určitých aspektech zcela podle specifických výukových podmínek). Nejenom v těchto aspektech řeší otázku nastolované i na úrovni obecné didaktiky. (Chaloupka, 1982, s. 523–524).

12 Z realizovaného výzkumu, který nový obsah výuky ověřoval (na gymnáziích), vyplynulo, že stále dochází k přeceňování vzdělávací funkce, nový model se realizuje deformovaně, interpretace je příliš intelektualizovaná, opomíjí se prožitek (Jeřábek, 1989). Vzhledem k době, kdy byly tyto výsledky zveřejněny, však již nedošlo k jejich využití ve prospěch zlepšení dané koncepce.

13 Stejný přístup nacházíme také v publikacích zaměřených na literární výchovu v mateřské škole (Zigová a Obert, 1981; Kádnerová, 1982).

Zhruba od poloviny 70. let nově vytvářené systémové koncepce výuky literární výchovy vedly k náročnějšímu pojetí obsahu, který vycházel z činnostního pojetí předmětu a byl více než výčtem dílčích položek, byla jasně konstatována nutnost a podoba vnitřních vztahů a vazeb na různých úrovních obsahu. Aktivní poznávání obsahu bylo cestou k vytvoření základu chápání literatury (literární kultury) jako složitého a dynamického organismu proměňujícího se ve svém vývoji i recepčních situacích. Výrazným limitem tohoto přístupu však byla nejen po celá 80. léta preferovaná marxistická literární věda a také stereotypy a zjednodušení školských dokumentů i vlastní školní praxe.

V 90. letech byl v obecné rovině aktivní činnostní základ literární výchovy všeobecně přijímán a byl plně ztotožňován s literární komunikací a interpretací. Autoři takto zaměřených prací obsah předmětu jako takový vlastně širěji nevynezovali. Základ obsahu literární výchovy ztotožňovali s literaturou samou, která má – podle Lederbuchové (1995) – zůstat uměním a nestávat se učivem, s komunikací s textem, s komunikativními dovednostmi (včetně výrazových a kreativních), poznatky o literatuře (Lederbuchová, 1997). Zdůrazňovali prioritu textu a jeho interpretace (Vařejková, 1998), obsah literární výchovy ztotožňovali s rozvojem interpretačních dovedností (Obert, 1998b). Poukazovali na potřebu sladění výběru literatury s celkovou koncepcí a metodickým zázemím, představovali možné způsoby uspořádání literárního obsahu (modely literární výchovy; mj. s odkazem na O. Chaloupku, Obert, 1992) a akcentovali potřebu zážitkového modelu literární výchovy založeného na komunikativním principu¹⁴ a využití interpretační metody¹⁵ (Obert, 1992). Základní komunikační princip vedl také ke zdůraznění významu propojení jazykového a literárního vyučování – žáci si musí uvědomovat různé funkce jazykových výpovědí (zejm. poznávací v kontrastu s poetickou) (Obert, 1993).

Jiné přístupy k obsahu předmětu se v 90. letech objevovaly nepříliš často a šlo o konkretizaci obsahu řešenou podobně jako v minulosti odkazem na osnovy, a to buď ještě z 80. let (Toman, 1990), nebo osnovy slovenské (Obert, 1998b). Okrajově a v souvislosti s 1. stupněm základní školy se lze také setkat s výčty složek obsahu, které se nijak výrazněji nelišily od podobných výčtů z předchozích let – složkami čtení a literární výchovy jsou výcvik čtení a kultury vyjadřování, řízená školní četba (aktivní osvojování hodnot uměleckých textů), reprodukční

14 Hoffmann zde pojmenovává celý komplex cesty k chápání vývoje, recepce a funkce literatury. Pozitivní zdůrazňování interpretační báze mělo, samozřejmě nejen u Hoffmanna, výrazná omezení v požadavku na marxistické pojetí interpretace.

15 Jeho konkrétní podobu si má škola vytvářet sama podle svých potřeb (Obert, 1992). Později ale Obert zmiňuje zahraniční zkušenost s rozpracováním komunikačního principu nejen osnovami, ale v návaznosti na ně také učebnicemi (Obert, 1998a).

a tvořivě literárně estetické činnosti, empiricky osvojované literární vědomosti, aktuální literární výchova (Toman, 1990), výcvik čtení, estetickovýchovné a interpretační (především analyticko-syntetické) činnosti (Obert, 1998b).

V souvislosti s obsahem výuky literatury na středních školách, která měla tradičně blíže k prostředí literární vědy než výuka na školách nižšího stupně, byla nastolena otázka literárního kánonu, která byla reakcí na změněnou pozici literatury ve společnosti a průvodním jevem širší diskuse – literární minulost má promlouvat k přítomnosti, a to nejlépe cestou dialogického výkladu, otevřeností recepce (Poslední, 1999).¹⁶

3. Hlavní tendence didaktického pojetí obsahu předmětu druhé poloviny 20. století

Hlavní tendence v pojetí obsahu literární výchovy sledovaného období lze na základě analýzy vybraných knižních zdrojů a po shrnutí výše uvedených skutečností vymežit takto:

1. Tendence ke stabilitě

Tyto tendence jsou představovány třemi paralelními proudy, které byly součástí literárněvýchovného uvažování po celé sledované období.

- a) Značná část didaktické teorie se při vymežování obsahu držela obsahových okruhů stanovených, i když ne zcela explicitně v těchto kategoriích, dobovými učebními osnovami, pouze se mírně lišila jejich pojmenování: literární ukázky (práce s dílem), literárněvědné poznatky, estetické (aktivní) dovednosti, příležitostná literární výchova (výchova diváka). V 80. a 90. letech byl respekt k osnovám spojen s posílením tendence chápat jako základní obsah předmětu literární text (Motyka, Kopál, Kvítková, Dorovská, Toman, Obert).
- b) Část didaktické teorie brala za východisko pro vymezení obsahových složek předmětu složky literární vědy. Kategoriemi obsahu literární výchovy byly literární historie, literární teorie (nebo společně: literární věda) a literární kriti-

16 Mimo jiné právě otázky širě, v jaké má být literatura minulosti a současnosti obsahem výuky především na středních školách, byly v 90. letech řešeny na stránkách odborných periodik. S tím souvisely také otázky koncepce připravovaných a nově vznikajících učebnic a čítanek pro střední a základní školy a také další aktuální otázky školní praxe jako přijímací zkoušky, nové učební osnovy a v závěru 90. let pak diskuse kolem nové podoby maturitní zkoušky. Podrobnější pohled na stránky periodik či sborníků z tohoto desetiletí by však byl v rozporu se zde zvoleným okruhem pramenů, mnohé články navíc (prozatím) zůstávaly v rovině námětů či příspěvků do diskuse, bez aspirace na ucelené koncepční řešení obsahu literárního vyučování.

ka (resp. v didaktickém pojetí také umělecká tvorba či přímá práce s textem) s poukazem na nezbytnost jejich koordinace. V konkrétní, pro potřeby výuky transformované podobě však v přístupu ke vztahům mezi složkami docházelo také k posunům – v první polovině 60. let byla trojice složek ještě doplněna o čtení s výkladem (Koutun); v pozdějších publikacích byl akcentován význam literární teorie, která má ozřejmovat principy umění (Cenek, Frátrík), nebo literární historie na interpretační bázi (Hoffmann). Od 60. let bylo také zdůrazňováno, že „učivem“ literární výchovy je především jedinečné literární dílo osvojované spolu s fondem literárněhistorických, literárněteoretických a kritických znalostí. Základy literárněvědných disciplín měly umožnit poznávání základů literárněvědné metody, kterou ale po převážnou část sledovaného období byla metoda marxistické literární vědy (např. Koutun), měly umožnit osvojování komunikativních a interpretačních dovedností (např. Lederbuchová, Vařejková, Obert).

- c) Jistým stabilním rysem bylo znejasňování obsahu předmětu způsobené terminologickou neustáleností, která se týkala především výtčů složek předmětu (ať už vázaných nebo nevázaných na učební osnovy), mezi nimiž většinou figurovaly různorodé dovednosti, u nichž nebylo zcela jasné, zda jsou či nejsou chápány jako součást obsahu a jakou mají přesně podobu a vztah k ostatním složkám předmětu. Toto se týkalo i frekventovaného a obecného spojení „práce s textem“.

2. Tendence k proměnám a posunům

- a) Od počátku 70. let můžeme sledovat snahu o systémové řešení struktury obsahu předmětu, vytváření jednoduchých strukturálních modelů, které hůře (Pech) nebo lépe (Melichar) vyjadřovaly i vztahy mezi obsahovými složkami. Tyto snahy vrcholily na konci 70. let a v 80. letech, a to jak v adaptaci obecného modelu obsahu vyučovacího předmětu na literární výchovu, což představovalo větší exaktnost, ale zároveň uspořádané zpřesnění obsahových složek (Hoffmann), tak zejména v Chaloupkově literárněvýchovné teorii. Jejím základem bylo činnostní pojetí předmětu – obsah není statický, ale vstupuje do vztahů s činnostmi, je „předmětem“ činného jednání, při němž dochází k rozvoji žáka. Chaloupka tak srozumitelně a v ucelené didaktické koncepci propojil literárněvědný základ obsahu předmětu (v pravém slova smyslu učivo) ve všech jeho nezbytných podobách (literárněhistorický kontext, literární teorie atd.) s obsahem specifickým – aktivním setkáváním žáka s uměleckým textem.
- b) Průběžně se setkáváme také se snahou o řešení možností, jak základní obsah literární výchovy uspořádat – a to od uspořádání jednoduchých (např. Machytka) po složitější modely literární výchovy (Chaloupka).

c) Do počátku 90. let byl obsah literární výchovy pro reálnou školní výuku stanoven jednotnými učebnicemi, výběr textů byl tedy v základu dán a samozřejmě také během let s různou intenzitou ovlivňován dobovým ideologickým klíčem výběru. Tuto skutečnost autoři didaktických teorií a priori přijímali. Za nové situace v 90. letech se proto aktuálním problémem, zejména pro výuku na střední škole, stalo právě „co učit“ a „co vynechat“ z obrovského množství literární tvorby minulosti i současnosti. Problematika obsahu předmětu byla dočasně vnímána především jako otázka hledání optimální podoby a rozsahu literární faktografie.

Rozlišování stabilních a proměnlivých momentů ve vymezení obsahu literární výchovy se ukázalo jako obtížné, protože jednotlivé zdroje velmi často pouze zdůrazňují, prohlubují určitý aspekt obecně přijímaného komplexu obsahu předmětu. Ať již jednotliví autoři vymezovali jednotlivé složky literární výchovy jakkoliv, všichni – ve více či méně explicitních vyjádřeních – respektovali a zdůrazňovali souvislosti jednotlivých složek obsahu, to, že se obsahem předmětu ve své úplnosti stávají až ve vzájemné provázanosti, jejímž těžištěm je estetické poznávání uměleckého textu. Z didaktického hlediska jsou přínosnější ty teorie, které usilovaly o systémové řešení obsahu, srozumitelné vyjádření vnitřních vazeb a jejich funkce a smyslu.

4. Závěr a impulzy pro současnost

Snaha nalézt rovnováhu mezi vědeckouází předmětu a její didaktickou transformací, která by se nezpronevřovala základním zákonitostem prostoru literární kultury, byla nosnou osou většiny komplexnějších literárněvýchovných teorií, a to již od 60. let, kdy na rozdíly obou systémů poznatků poukazyval Machytka. Jasně vymezení didaktického pojetí obsahu literární výchovy se však ukazuje jako věc náročná a zejména ztěžovaná růzností přístupů a nejednotností terminologie. Týká se to především toho, co by literární výchova měla žákům dávat navíc vedle osvojovaných elementárních obsahů literární vědy, tedy procesuálních dovedností a schopností (činností), o jejichž nezbytnosti pro optimální efekt literárněvýchovného působení se sice dlouhodobě vědělo (ví), ale jejichž místo v obsahu předmětu dosud není plně zakotveno, resp. osciluje mezi zařazením k obsahu a metodám¹⁷ (popř. cílům).

Domníváme se však, v tomto příspěvku především s odkazem na systémové

17 Příkladem může být stěžejní pojem interpretace, kterého bylo v přímé souvislosti s obsahem literární výchovy užíváno nepříliš často. Bezprostřednější střetávání nastávalo v těch úvahách, v nichž se sblížovalo učivo s metodou, stávalo se metodickým nástrojem. Obecnější didaktická optika v těchto případech způsobovala zavádějící terminologickou vázanost na oblast výukových metod.

koncepte Otakara Chaloupky, ale i architektonický model Bohuslava Hoffmanna, že činnosti (Chaloupka) či logickomyšlenkové operace (Hoffmann) musí tvořit přirozenou součást obsahu předmětu, jeho didaktického pojetí zohledňujícího rozvoj estetických poznávacích schopností žáků jako součást toho, „co“ (mj. ve smyslu metodického nástroje zcela odlišného od metod výukových) si má žák v předmětu osvojit.

Jak je vidět z předchozího historického průhledu, nejde o myšlenku nijak novou, která však stále nebývá praxí dostatečně respektována a bohužel ani teorií jednoznačně pojmenována. A právě v tom spočívá jeden ze základních terminologických, ale také ryze praktických problémů literárního vyučování současnosti. Domníváme se totiž, že na jednoznačné teoretické a praxí akceptované vymezení základních kategorií obsahu a metod literární výchova, přes pokroky, které udělala, stále čeká. Pohled do minulosti by snad mohl být pro hledání řešení dílčí inspirací.

Literatura

- CENEK, S. (1966): *Teorie literatury v literární výchově. Příspěvek k teorii literární výchovy na středních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CENEK, S. (1979): *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- DOROVSKÁ, D. (1989): *Didaktika čtení a literární výchovy I*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- FRÁTRIK, J. (1976): *K rozboru literárneho diela*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HOFFMANN, B. (1981): *Z teorie a praxe vyučování literatuře. Nástin vývoje, výběr statí a dokumentů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HOFFMANN, B. (1989): *Literární historie v systému literární výchovy, vzdělání a vyučování na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- HOREČNÝ, L. (1966): *Metodika literárnej výchovy v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CHALOUPKA, O. (1982): *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, O. (1984): *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia.
- IVANIČOVÁ, L.– MAZÁK, P. (1970): *Problémy metodiky vyučovania literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- JANÍK, T. (2009): *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- JEŘÁBEK, J. (1989): *Nové pojetí vyučování literatuře na gymnáziu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- JURČO, J., – OBERT, V. (1984): *Didaktika literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KÁDNEROVÁ, B. (1982): *Metodika literárnej výchovy v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOPÁL, J., – TARCALOVÁ, Ž. (1985): *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOUTUN, J. (1964): *Funkcia vyučovania literatúry pri výchove mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOUTUN, J. (1973): *Výchova a literatúra v učebnom procese*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KVÍTKOVÁ, N. (1985): *Špecifické otázky didaktiky českého jazyka a literatúry pro SOU*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1995): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: ZČU–Pedagogická fakulta.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1997): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity.
- MACHYTKA, J. a kol. (1962): *Metodika literárnej výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MACHYTKA, J. a kol. (1965): *Metodika literárnej výchovy v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MACHYTKA, J. (1978): *Stati pro literárněvýchovnou praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MELICHAR, J. (1974): *Efektivnost vo vyučovaní literárnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MOTYKA, K. (1984): *K didaktice české literatury*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.
- OBERT, V. (1985): *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OBERT, V. (1986): *Cesty výchovy detského čitateľa*. Bratislava: Mladé letá.
- OBERT, V. (1992): *Problémy vyučovania literatúry z hľadiska súčasnej školy*. In: Obert, V.– Sulík, I.: *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava: Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov, s. 35–80.
- OBERT, V. (1993): *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava: Ústredné metodické centrum MŠaV Slovenskej republiky.
- OBERT, V. (1998a): *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

- OBERT, V. (1998b): *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera.
- PECH, V. (1970): *K štruktúre a obsahu učiva v učebním předmětu mateřský jazyk a literatura*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.
- PLCH, J. (1979): *O výchově slovesným uměním*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- POSLEDNÍ, P. (1999): *Hledání tvaru (Současná literární kultura na gymnáziu)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- TOMAN, J. (1990): *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I a II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- VAŘEJKOVÁ, V. (1998): *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- VESELÁ, Z. (1977): *Kapitoly z literární pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ZIGOVÁ, E. – OBERT, V. (1981): *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Mgr. Jitka Zítková, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU Brno
zitikova@ped.muni.cz

APLIKACE
APPLICATIONS

VYUŽITÍ 3D MODELŮ VE SLOHOVÉ VÝUCE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Using of the 3D Models in the Lessons of Stylistics for Pupils with Visual Impairment

Klára Eliášková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá výukou českého jazyka u žáků se zrakovým postižením. Upozorňuje na některá problematická místa ve slohové a komunikační výuce těchto žáků a na konkrétních příkladech poukazuje na možnosti aplikace 3D hmatového modelu.

Klíčová slova: žák se zrakovým postižením, hmatový 3D model, stylistické učivo, popis

Abstract: The paper deals with the teaching of Czech language for pupils with visual impairment. It highlights some of the problematic places in the lessons of stylistic and communication of these pupils and with the use of concrete examples points to the possibilities of applying a 3D tactile model.

Keywords: pupil with visual impairment, tactile 3D model, stylistics curriculum, description

Dosažení vytříbeného a kultivovaného projevu jak psaného, tak mluveného je jedním z hlavních cílů slohové a komunikační výuky mateřského jazyka a pro žáky se zrakovým postižením (dále jen ZP) reprezentuje velmi důležitou součást předmětu český jazyk. Dobré osvojení stylistických jevů a akceptace principů funkční stylistiky v psaných či mluvených projevech zajišťuje totiž těmto žákům důležitou kompenzaci zrakové vady a může jim napomoci v budoucím profesním uplatnění. Je ovšem zcela zřejmé, že se nedostatek zrakových podnětů a informací ukazuje u nevidomých¹ v různých částech slohotvorného procesu.

Základ současné slohové výuky tvoří teorie funkčních stylů, z nich vycházející slohové postupy, příslušné slohové útvary a jejich aplikace v písemném projevu (srov. RVP ZŠ, 2005; RVP G, 2007; RVP SČ, 2009). Signifikantní oblast učiva, která se ukazuje ve vztahu k absenci zrakové informace jako nejnáročnější, před-

1 Tradičně dělíme žáky podle stupně zrakového postižení na slabozraké, se zbytky zraku, nevidomé a s poruchou binokulárního vidění (Ludíková, 2005, s. 198); v příspěvku se zaměřujeme především na žáky nevidomé.

stavuje slohový postup popisný a jemu odpovídající slohové útvary. Slohový postup popisný plní různou funkci (Čechová, 1998, s. 216), ale primárně má za úkol přiblížit konkrétní části např. předmětu a postihnout různé (např. prostorové) relace mezi nimi. Realizuje se zpravidla na základě soustředěného pozorování, z něhož vychází určení jednotlivých částí a vlastností, jejich pojmenování a logické seřazení. Sestavení takového písemného textu ovšem přímo závisí na náročném smyslovém rozpoznávání, které mají žáci se ZP v závislosti na stupni zrakové ztráty funkčně narušeno.

Předpokladem úspěšné realizace písemného textu založeného na přímém pozorování a zároveň důležitou didaktickou zásadou při slohovém výcviku nevidomého je žákova dobrá znalost věci, jevu nebo události, o níž má psát (Habrdoová, 1973, s. 18). Praktický slohový výcvik nemůžeme u nevidomých žáků založit na obrazové informaci (kresba, schéma, fotografie apod.), s níž se při popisu často pracuje v jazykových učebnicích i běžné výuce intaktních žáků. Metodicky proto doporučujeme propojit výuku s aktivním zapojením kompenzačních smyslů, v daném případě se jednoznačně nabízí substituce hmatová (zapojení speciálně didaktických či kompenzačních pomůcek) s podporou sluchové diferenciacce.

Absencí smyslových zkušeností žákovi nahrazuje dialog (Holubář, 1991, s. 36) a následná slovní deskripce zrakově nedostupného okolí, nejlépe ve spojení s hmatnou, reliéfní pomůckou, aby nevidomí žáci dokázali v invenční a kompoziční fázi slohotvorného procesu alespoň v základních obrysech postihnout vztahy a souvislosti popisovaného předmětu. Přitom musíme jako učitelé ověřovat, zda jsou jejich získané/utvářené představy adekvátní. Při procesu spojování slovního znaku s denotátem, předmětem, který je příslušným slovem pojmenován, totiž dochází u nevidomých ke zpomalení ve fázi chápání relací jednotlivin předmětu přiblížených slovní deskripcí. Ve svých představách chápou žáci dílčí části zprvu nezávisle na sobě jako izolované prvky a nedokáží je správně propojit v celek, což se v konečném důsledku projevuje v jazyce formalismem (Holubář, 1991, s. 36), tedy používáním naučených frází se zkráceným či vyprázdněným obsahem.

Abychom se pokusili předejít zmíněnému formalismu, zařazujeme do výuky dané části slohového učiva vedle funkční slovní deskripce také vhodné speciálně didaktické pomůcky. Kromě běžně používaných reliéfních hmatných obrázků se jako efektivní ukazuje také zapojení 3D modelů, které však ve vyučovací praxi českého jazyka zatím nejsou běžné. Reliéfní obrázky se připravují za pomoci tepelné tiskárny, tzv. fuseru, který na speciální fólii kopíruje černotiskovou předlohu v hmatové podobě a umožňuje žákům se ZP haptickým rozpoznáváním získat představu předmětu včetně podrobnějších detailů. Výroba trojrozměrného modelu je sice časově, technicky i finančně náročnější, ale nabízí žákům novou

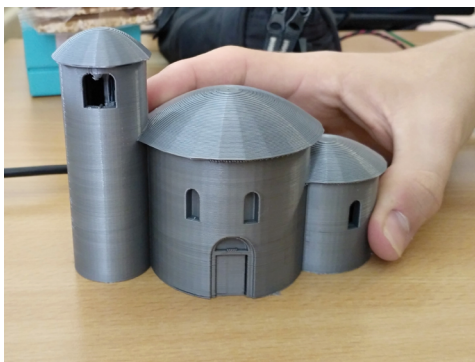
možnost uvědomit si popisovaný předmět v reálnějším prostorovém pojetí. Při přípravě 3D modelu (viz obrázek 1) s ohledem na ztrátu zraku důsledně dbáme na vymodelování jasně zřetelných a dobře hmatných linií, stejně jako na citlivý výběr přiměřeného množství detailů.

S popisem ve výuce začínáme na prvním stupni, prostupuje celý druhý stupeň a přechází v náročnější podobě na střední školu; slohový postup popisný je součástí dalších speciálních slohových útvarů (Čechová, s. 216), proto jej nelze ze slohové výuky žáků se ZP vynechávat. Naopak. V jednotlivých fázích slohotvorného procesu věnujeme nevidomému zvýšenou pozornost. Nejprve důkladně zvažujeme vhodnost zadání, zde má důležitou funkci mezipředmětová souvislost, o níž se můžeme při výběru opřít (např. dějepis, přírodní vědy, výtvarná výchova apod.). Ve fázi invence zvolené téma obsahově vymezíme prostřednictvím řízeného rozhovoru – pomocí konkrétních otázek s žákem analyzujeme obsah tématu a poskytujeme mu informace nutné k realizaci výsledného textu. Žákově se ZP umožníme klást doplňující otázky ověřující vzhled či podstatu předmětu v průběhu celé vyučovací hodiny. Cílenou slovní deskripci samotného popisovaného předmětu učitel stylizuje tak, aby nevytvořil sám ucelený popis (např. nenavádí na stavbu větných konstrukcí, spíše jen přibližuje velikost, směr, tvar, barvu apod.), ideálně vede žáka při deskripci k taktilnímu poznávání hmatového modelu. Na konkrétním příkladu si ukážeme, jakých výsledků v písemném projevu mohou dosáhnout nevidomí žáci, aplikuje-li učitel výše popsané didaktické postupy.

Žákům jsme zadali ke zpracování popis rotundy sv. Jiří a sv. Vojtěcha a umožnili jim použít odpovídající 3D model². Výběr objektu proběhl ve spolupráci s vyučujícím dějepisu, který se třídou navštívil památku v rámci školní poznávací exkurze. Mohli jsme tedy předpokládat, že nevidomí žáci mají základní obsahové informace. Při řízeném rozhovoru jsme pracovali s konkrétním obrázkem, na jehož základě vznikl 3D model. Tento vytištěný obrazový materiál (viz obrázek 2) slouží pouze učiteli a poskytuje mu stabilní informační podklad při odpovědích na doplňující dotazy, které nevidomí žáci kladou kdykoli během řešení úlohy.

Slohové cvičení bylo realizováno v průběhu jedné vyučovací hodiny u žáků tří prvních ročníků speciálních středních škol s právem maturitní zkoušky. Pro názornější porovnání textů jsme u některých žáků 3D model nepoužili a jejich popis rotundy probíhal pouze na základě zkušenosti z exkurze a slovní deskripce obrazové předlohy.

2 3D model rotundy sv. Jiří vyrobil Pavel Karásek, žák 1. ročníku Gymnázia Arabská.



Obrázek 1: 3D model rotundy sv. Jiří



Obrázek 2: tištěný obrázek pro učitele³

Při slovní deskripci výchozího obrázku jsme v úvodu vyučovací hodiny žáky upozornili na umístění rotundy, tedy že je obklopena listnatými stromy, a dále na zlatý kříž na jedné z částí rotundy. Žáci se často ptali například na materiál, z kterého je postavena rotunda, střecha (i jiné části), a na její celkové zbarvení. Z položených otázek bylo zřejmé, že si žáci uvědomovali, co má daný slohový útvar obsahovat, jaká je jeho funkce.

Níže tedy vybíráme dva ukázkové texty⁴. První z nich napsala nevidomá žákyně s oporou 3D modelu (viz ukázka č.1), druhý text (viz ukázka č.2) pak

3 Zdroj: <http://www.travelguide.cz/facilities/tg/full/961-271-1.jpg>

4 Žáky jsme nechali pracovat na počítači s hlasovým výstupem, texty v Brailleově písmu by ve fotokopiích nebyly dobře čitelné. Ukázky uvádíme v původním znění, bez korekcí a úprav.

nevidomý žák, který vycházel pouze z řízeného dialogu a znalostí z dějepisné exkurze. Pokud by žáci neměli žádný ze zmiňovaných podnětů, nemohli by slohové cvičení vypracovat.

Ukázka č. 1: Rotunda sv. Jiří (popis s 3D modelem)

Na následujících řádkách se pokusím popsat památnou stavbu, a to Rotundu sv. Jiří. Je to jedna z neznámějších českých rotund a nachází se na hoře Říp. Vede k ní pozvolná cesta a obklopují jí listnaté stromy.

Skládá se ze tří budov, které spolu sousedí. Všechny budovy jsou postaveny do tvaru kruhu. Každá z nich je jinak vysoká a má jinak velký oválný půdorys. Střechy jsou mírně zvlněné. Když přijdeme k rotundě a postavíme se čelem ke vchodu, vidíme levou budovu, která je ze všech budov nejvyšší, ale zároveň má nejužší půdorys. Střechu zdobí zlatý kříž. Těsně pod střechou si můžeme všimnout malého okénka ve tvaru čtverce.

Sousední budova, prostřední, má ze všech tří objektů nejširší půdorys. Můžeme do ní vejít vchodem tvaru oblouku a ze vnitř se podívat ven hned dvěma okénky, také připomínají oblouk. Poslední budova je nejnižší a má jen jedno okénko.

Rotunda se vyjímá v širokém okolí, nejlépe je z dálky vidět zlatý kříž. Ten jakoby zve poutníky k zastavení. Někdy bych se do rotundy ráda podívala a neobdivovala ji jen z venku.





Obrázek 3: Práce nevidomé žákyně s 3D modelem rotundy v průběhu řešení slohového úkolu

Ukázka č. 2: Rotunda sv. Jiří – (popis bez hmatového modelu)

Při cestě vlakem, který majestátně vedla lokomotiva ř. 380, kterou já nazývám Pilsner Schrott, jsem pozoroval majestátní horu Říp. Majestátní horu Říp tyčící se nad údolím tzv. Zahrady Čech, tedy údolím kolem řeky Labe, na kterou dle pověsti přivedl naše předky praotec Čech. Mezi vesnicemi jde cesta, po které je možné se na horu dostat. Zavede nás až k románské rotundě sv. Jiří a Vojtěcha, která je památkou velkého významu. Tato rotunda, o níž je první zmínka už z roku 1126 a k jejímuž založení údajně došlo kolem roku 1039, když přivezli ostatky sv. Vojtěcha se stala poutním místem.

Současná rotunda je výsledkem přestavby z druhé poloviny 19. století. Rotunda má celkem tři části. Na střeše se nachází kříž. Všechny části mají také okno. Je z opuky. Rotunda je přístupná veřejnosti a konají se zde pravidelně bohoslužby. Místo je celoročně velmi navštěvováno, ale bohužel není na seznamu UNESCO. Je to významné poutní místo, kam chodí desetitisíce lidí ročně. Stavba se mi líbí. Jednou jsem zde už byl a rád bych se sem vrátil, protože je to významné místo české historie a kultury.

Ve výsledných písemných textech pozorujeme výrazné diference. První práce mnohem více dodržuje zásady slohového postupu popisného, druhá se vyznačuje neuspořádaným mísením několika slohových postupů. Konečnou podobu obou textů samozřejmě ovlivnila absence zrakového vnímání, která však v druhém případě nebyla adekvátně kompenzována (tedy prostřednictvím hmatové substituce), a proto žák vycházel především z dějepisných poznatků. Popisná pasáž přibližující samotnou stavbu je velmi stručná – „*Rotunda má celkem tři části. Na střeše se nachází kříž. Všechny části mají také okno. Je z opuky.*“ – a zahrnuje většinou informace získané nebo vyvozené z úvodní slovní deskripce učitele českého jazyka (např. *Na střeše se nachází kříž; Je z opuky.*). Nejistota v představách se projevila v použití kratších syntaktických konstrukcí (např. *Je z opuky* apod.) právě v místech popisu dílčích částí rotundy, i když žák tvořil spíše rozvitá hypotaktická a jednodušší parataktická souvětí, a dále také v celkové výstavbě textu (např. neuspořádanost motivů, odstavcové navazování apod.). Naproti tomu využití hmatového modelu žákyni umožnilo lépe postihnout vztahy mezi jednotlivými částmi popisovaného předmětu a uvědomit si je v prostorových souvislostech, což se ukázalo například ve vyšší frekvenci použitých adjektiv (např. *malé okénko, oválný půdorys, nejužší půdorys, sousední budova* apod.), jejichž prostřednictvím žákyně sémanticky determinovala aplikovaná substantiva. Samozřejmě i v její práci pozorujeme chyby věcného charakteru (např. *...malého okénka ve tvaru čtverce* apod.) nebo náznaky verbalismu (např. *...a zevnitř se podívat ven hned dvěma okénky*), ale zajištěním hmatové a sluchové kompenzace se podařilo některým nežádoucím projevům předejít. Z kontextu stručného hodnocení úrovně zpracování příslušného slohového postupu a útvaru obou textů vyplývá, že žákyně při použití 3D modelu dokázala i přes ztrátu zraku podat relativně přijatelný obraz popisovaného předmětu.

Závěr

Přiblížit žákům s těžkým zrakovým postižením některé specifické prvky slohového postupu popisného v uspokojivé šíři předpokládá angažovaný, důsledný a promyšlený přístup vyučujícího, nicméně objektivní omezení plynoucí z charakteru zrakové vady není možné zcela překonat. Hovoříme-li s kolegy z praxe⁵, kteří vzdělávají žáky se zrakovým postižením v integraci, často v diskuzích spíše zpochybňují zařazování popisu do slohové výuky nevidomým žákům, než aby se zamýšleli nad vhodnými postupy realizace učiva. Naším cílem nebyla hloubková psycholingvistická analýza textů, chtěli jsme jen poukázat na inspi-

5 Projekt „Poskytování tyflopeditických služeb a metodické pomoci na podporu integrace zrakově postižených žáků v oblasti středního školství“ – výsledky deseti let trvání projektu: dostupné z <http://go.brailnet.cz/node/26>

rativní didaktické možnosti, které hmatový 3D model ve slohové výuce nevidomých žáků učitelům českého jazyka v praxi nabízí.

Použitá literatura:

- ČECHOVÁ, M. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- HABRDOVÁ, J. (1973): *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé*. Praha: SPN.
- HOLUBÁŘ, Z. (1991): *Myšlení nevidomých*. In: *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN.
- HUBÁČEK, J. (1989): *Didaktika slohu*. Praha: SPN.
- JESENSKÝ, J. et al. (1962): *State z tyflopédie a základov predmetových metodík škôl pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN.
- KOLEKTIV AUTORŮ (1969): *Metodický průvodce k učebnicím Český jazyk pro 2.–5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- LUDÍKOVÁ, M. a kol. (2005): *Speciální pedagogika*. Olomouc: UPOL.
- RVP pro základní vzdělávání*. (2005). Praha: VÚP.
- RVP pro obor vzdělávání gymnázia*. (2007). Praha: NÚP.
- RVP pro obor vzdělávání sociální činnost*. (2009). Praha: MŠMT.

Internetové zdroje:

- Polák, M.: *Didaktika českého jazyka 2*. Olomouc: UPOL. Dostupné z http://kcyj.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf

Mgr. Klára Eliášková
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
keliaskova@seznam.cz

RECENZE

REVIEWS

MITTER, PATRIK – MARVAN, JIŘÍ: SLOVOTVORNÁ PARADIGMATIKA ČESKÝCH SLOVES, ÚSTÍ NAD LABEM: UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ, 2016, 204 s.

Robert Adam

Recenzovaná publikace sestává ze tří částí, autorem prvních dvou je Patrik Mitter, třetí část je posledním textem loni zesnulého lingvisty Jiřího Marvana. První část (*Metodologická východiska*) přehledně rekapituluje vývoj české a slovenské slovotvorné a morfematické teorie od poloviny 20. století do současnosti. Druhý oddíl knihy (*Morfologie a slovotvorba*) popisuje morfologické tvoření, tj. paradigmatické tvoření, které využívá derivačních slovotvorných postupů, ale jehož výsledkem není nová lexikální jednotka. Za takové tvoření autor pokládá tvoření vidových protějšků pomocí slovotvorných a kmenotvorných sufixů, tvoření slovesných substantiv a slovesných adjektiv a tvoření tvarů zvrátneho pasíva. Vedle paradigmatickosti tvoření a (ne)vzniku nové lexikální jednotky autor považuje za důležitou ještě skutečnost, zda je vzniklá forma východiskem dalšího tvoření slov. U jednotlivých typů tvoření jsou schematicky uváděna slovotvorná paradigmata (= uspořádané výseky slovních čeledí), neboť popis má v budoucnu sloužit potřebám slovotvorného slovníku.

Na přístupu P. Mittera je neobvyklé rozšíření pojmu motivace do oblasti tvoření tvarů, tzn. do tvarosloví: problematičnost tohoto kroku se ukazuje už v okamžiku jeho zavedení, když autor píše, že „utvořený slovní tvar je integrální součástí lexému (...), jenž má tak status jeho morfologického, nikoli však slovotvorného motivantu“ (s. 61): v uvedené definici je tvar součástí a současně motivátem téže systémové jednotky.

Výklad v tomto oddílu obsahuje mnoho podnětného, ale pohříchu trpí na centrálních místech nedostatkem argumentace. Např. tvrzení „[z] motivačního hlediska je nutné považovat verbální substantiva za slovotvorný motivát stejného stupně jako jejich motivující slovesa“ (s. 64) není podloženo žádnými argumenty. Na téže straně je morfologičnost tvoření slovesných substantiv označena jednou za důsledek tohoto faktu, podruhé za jeho důvod. Na s. 65 se zdá, že rozdíl mezi onomaziologickými kategoriemi mutace a transpozice autorovi splývá s rozdílem mezi slovotvorbou a tvaroslovím. Pochybnosti o morfologičnosti tvoření slovesných substantiv narůstají, když autor uvádí seznam sloves, od nichž se tato substantiva netvoří: dokazuje tím, že tvoření zcela paradigmatické není. Situace

v oblasti tvoření slovesných adjektiv je analogická: pro tvrzení, že slovtvorná motivovanost slovesných adjektiv je na stejném stupni jako v případě jejich motivujících sloves (s. 74), nejsou uváděny žádné podpurné argumenty. Důsledkem tohoto pojetí je pak reflektovaný rozkol mezi motivací a fundací: „Motivaci substantiva *pracující* vztahujeme ke slovesnému lexému jako celku, ačkoli po formální stránce souvisí s příslušným adjektivem verbálním.“ (s. 74)

Neutralizace slovesného rodu je připomenuta u neparadigmaticky tvořených adjektiv typu *omámený*, avšak pasívní významy u slovesných adjektiv z činného přičestí jsou opomenuty (formy jako *roztrhlý*, ba i *rozeplý* se přitom šíří z regionálně omezené běžné mluvy do formálních projevů). U adjektiv typu *nesoucí* se uvažuje o časových významech, ale nebere se v potaz studii R. Oceláka (2010) na toto téma. Ukázky slovesných slovtvorných paradigmat obsahují řadu antiintuitivních a pochybnosti vzbuzujících momentů, např. v paradigmatu slovesa *prohrát* je jako jeho motivát uvedeno adjektivum *prohrávaný*, ale nikoli *prohraný*. Za zmatený lze označit i výklad o reflexívech: jakkoli lze souhlasit s tím, že tvoření tvarů reflexivního pasíva ani užití reflexíva ve funkci objektu nespádají do slovtvorby, je s podivem, že autor nepočítá se zvrtným zájmenem ve funkci příslovečného určení (ne)prospěchu, a tedy označuje za slovtvorný proces např. *svítit* → *svítit si*.

Za nejpřínosnější část recenzované publikace lze označit příspěvek Jiřího Marvana, nazvaný *Vidotvorba a slovtvorba*. Jeho obsahem je podrobný strukturální výklad vidotvorných vztahů českých sloves jako výsledku gramatikalizačních procesů. Autor přitom do výkladu zahrnuje jak prosté vidové tvoření, tak tvoření, při němž se modifikuje význam, a na rozdíl od P. Mittera (v předchozím oddílu) počítá i s tvořením vidových protějšků prefixací. Nejdetaillněji se zabývá tvořením imperfektiv; tradiční klasifikaci konjugačního systému podle přítomného kmene rozšiřuje v tom smyslu, že u každého typu („vzoru“) uvádí, ke kterým typům patří vidové protějšky daných sloves tvořené (slovtvorným nebo kmenotvorným) sufixem. Pozornost věnuje také morfonologickým alternacím při tvoření vidových protějšků. Marvanův (i terminologicky) specifický přístup nebudou zřejmě mnozí čtenáři přijímat bez výhrad, ale nelze mu upřít množství podnětných, až objevných myšlenek ani jistou velkolepost celkového obrazu vidotvorných vztahů v češtině.

Obecně vzato se nám zdá, že autor poněkud nadhodnocuje roli obecné češtiny jako hybatele nových vidotvorných procesů: např. vedle deprefixátů *člilit* (*se*) a *hrotit* (s. 133), pro běžně mluvenou komunikaci příznačných, je doloženo např. i *ptýlit se* v ryze formálním kontextu. Nesdílíme ani autorovo přesvědčení o sématické diferenciaci tvarů *-vleče* × *-vlékne*.

Jiří Marvan bohužel nestihl svou studii dokončit a připravit k publikaci. Je

navýsost chvályhodné, že ji vydali jeho spolupracovníci; text však trpí některými věcnými omyly v jednotlivostech (např. účastnit se není obouvidové, jak se píše na s. 121, zato *formulovat* je (tamtéž)), a zejména nedostatečnou redakcí. Editoři v textu ponechali spoustu překlepů a jiných záměn (*Ginón* místo *Givón*, s. 110; *infinitní* m. *infinitivní*, s. 125; *jako* m. *jeho*, tamtéž; *suffix* m. *prefix*, s. 128; *N-ambifikacii* m. *N-ambifixaci*, s. 181, aj.). Marvanova teorie vidotvorby nicméně představuje pro každý budoucí popis kategorie vidu a pro každý budoucí popis českého konjugačního systému odborný pramen neopominutelný.

Literatura:

OCELÁK, R. (2010): Časový význam aktivních deverbativních adjektiv typu *-ící/-oucí* a *-(v)ší*. *Naše řeč*, roč. 93, č. 3, s. 125–138.

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
robert.adam@pedf.cuni.cz

УХВАНОВА-ШМЫГОВА, И. Ф., КАУЗАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИКИ ДИСКУРСА.

МИНСК : БГУ, 2014. – 223 S.

Varvara Skibina

Práce „Kauzálně-genetický přístup v kontextu lingvistiky diskurzu“ vnáší do vědeckého diskurzu nové paradigma pro výzkum jazykových znaků. Hlavním tématem práce je kauzálně-genetická teorie, již autorka začala zpracovávat před víc než 25 lety.

Výchozím bodem kauzálně-genetické teorie byl předpoklad, že je třeba zahrnout jazyk do širšího společenského kontextu, což se odráží v pojmu kortéž (dovolíme si ho přeložit jako „doprovod“). Druhým krokem bylo uznání dialektické opozice a jednoty statiky a dynamiky jazykové hmoty (implementace a systému), které určilo strukturu vysvětlovacího principu teorie (dichotomie, kvadria, čtyřúhelníky). Nakonec třetí základní tvrzení o zásadním rozdílu mezi podstatou a jevem autorce umožnilo vytvořit modely procesů vzniku a chápání komplexních jazykových struktur (textů a komplexů textů). Důležitým rysem kauzálně-genetické teorie je, že modeluje obsahovou stránku jazykových znaků nejen různých úrovní (slovo, věta, text) a nejen jednotlivých, a to i velmi velkých jazykových struktur (číslo novin, televizní program), ale řadu takových zpráv, patřících kolektivnímu komunikantu, jakým jsou například noviny.

Charakteristickým rysem navrhované metodiky je syntéza řady kontrastních technik – logických a jazykových, formálních a funkčních, fenomenologických a kategorických za účelem systematické, konzistentní a komplexní analýzy obsahu jazykových znaků – slova, věty, textu, novin.

Kauzálně-genetická teorie nabízí všeobecně metodologický základ pro sociálně orientované studie komplexních jazykových znaků a tím přispívá k vývoji několika nových sociolingvistických metodik, které mohou být použity v lingvistice, stejně jako v sociální vědě, pro získání nových informací o specifikách fungování hromadných sdělovacích prostředků v současné společnosti.

Tento model je definován autorkou jako kauzálně-genetický, jelikož v jeho základu je hledání a provádění funkční klasifikace hlavních příčin (faktorů a fakt), které tvoří obsahovou složku jazyka, stejně jako hledání specifik jejich fungování v přímé interakci a vzájemném projevování. Tento model je univerzální, jelikož ukazuje vnitřní strukturální útvary obsahové složky jazyka a určuje povahu jejího

systémového vzájemného působení.

Novost tohoto přístupu spočívá v chápání sémiotických vztahů přes prostoro-rové, zejména přes hierarchické uspořádání obsahu, což určuje prvořadost významu pragmatické koordináty ve fungování jazykových znaků. Tento přístup tak otevírá zásadně novou etapu pragmatických (hierarchických) jazykových studií, která bude použita pro nejrůznější oblasti humanitních oborů. Zkoumání mechanismu vnitřní hierarchické organizace obsahu komplexních jazykových znaků je dalším krokem ve studii objemných řečových faktů, kterými se dříve zabývaly literatura, žurnalistika, sémiotika, teorie žánru a některé další, hlavně nelingvistické disciplíny.

Novátorství modelu spočívá také v nové vizi sémantického jádra – uznání předem funkčně definovaného významu (v rámci jednotného obsahu) obou složek (referenční i doprovodné), přičemž jak na ontologické, tak i znakové úrovni reality. Každá z těchto složek interakce je soběstačná a vytváří svůj obsahový potenciál, ale zároveň může být ztracena a „zapomenutá“ v reálné aktualizované řeči. Model přiznává bidichotomickou podstatu sémantického jádra, což výrazně prohlubuje porozumění dichotomické organizaci obsahu, dává podnět k proniknutí do podstaty funkčních reálií. Především jde o dichotomii předmětně-subjektovou (referenčně-doprovodnou), a také o přítomnost dichotomií „předmět – znakový předmět“ („referent – znakový referent“) a „subjekt – znakový subjekt“ (doprovod / komunikanty v přímé interakci – znakový doprovod / komunikanty v přímé interakci). To je důvodem, proč se referent a doprovod chovají zdaleka nejednoznačně. Jsou dvojaké ve všech svých projevech.

V úvodu autorka sděluje, že textový obsah je „skutečně rozmanitý, mobilní, vícevýznamový a vícerozměrný,“ a shrnuje 2 současné přístupy k analýze diskurzu v současné vědě. Jeden předpokládá „povrchové a schématické skenování obsahu, jenž je omezen pouze na prohlášenou viditelnou složku,“ zatímco druhý nabízí „ponoření do hloubky textu, analýzu čistě kvalitativních informací, počítání s percepcí autorů i čtenáře, a tak umožňuje přetvářet text v jinou kvalitu – diskurz“. Současná věda akceptuje oba přístupy, v dané knize se však pojednává o tom druhém. Autorka se nebojí „utopit se ve víru křížících se zřidel“ a odvážně sleduje čistou podstatu textu a zve nás ji v tom následovat.

Chtěli bychom zdůraznit slovní zásobu, již autorka používá. V žádném případě nejde pouze o suchý výklad a pouhá fakta. Je cítit, jak se autorka o dané téma upřímně zajímá a jak do této práce vkládá i svou duši. Takový přístup je docela charakteristický pro přívržence východoslovanské vědecké školy. Pro mě jako pro představitele dané kultury je podobný přístup velice blízký.

Z hlediska své struktury je práce představená 5 částmi, každá z nich je rozdě-

lena na 4 až 7 dílčích podkapitol.

Část 1 „Kauzálně-genetická perspektiva v kontextu metodologických paradigmat“ obsahuje informace ohledně toho, co je textem a co se rozumí pod diskurzem, autorka uvádí hlavní existující metody diskurzivní analýzy, hlavně se opírá o postmodernistické teorie, naznačuje perspektivy použití kauzálně-genetické teorie, vyznačuje její cíl, aktualitu, používanou metodologii.

V části 2 „Kauzálně-genetický teoretický model a jeho nové znění v kontextu sebeidentifikace lingvistiky diskurzu“ autorka nabízí řadu tezí ohledně současného stavu humanitních věd a zavádí základní pojmy své teorie.

Model obsahuje všechny potřebné podmínky pro fungování jazykového znaku. Odráží se v něm dvousložková podstata znaku, referenční závaznost, systémová organizace situace užívání a uživatelů znaku (Saussure, Frege, Peirce, Morris, Klaus), stejně jako faktor sociálního prostředí (doprovod). Díky tomu má model vnitřní schopnost pro samoregulaci, což umožnilo přejít k výstavbě přiměřenějšího a heuristicky hodnotného konceptu obsahové složky.

Rozlišování faktorních (dlouhodobě působících) a faktumních (výsledných) příčin umožnilo ospravedlnění postulátu o dialektické konfrontaci a jednotnosti dynamických i statických vlastností znaku. Dynamika se pojímá jako zapojení znaku (s ohledem na veškeré obsahové vlastnosti) do komunikačního procesu (produkce a reprodukce jazykových struktur), ve kterém přichází všechny elementy obsahu do pohybu a díky symetrii modelu tento pohyb nevyhnutelně vede k neustálým transformacím a přeskupení součástí. Právě uznání nejen možnosti, ale také potřeby takového přeskupení umožňuje objevovat nové aspekty obsahu znaků během jejího fungování. To znamená, že model získává heuristickou hodnotu: vidouce vzájemnou závislost různých prvků obsahu a jejich možné párování, jsme schopni přesněji a v širším spektru aktivit předpovídat chování jazykových znaků během reálného fungování.

Jako mechanismus transformací a přeskupení prvků obsahové struktury znaků působí série dichotomií, v níž jsou všechny prvky obsahu ve dvojicích spojeny a zároveň postaveny proti sobě, přičemž pokaždé v novém poměru. Jedná se o kvadriové obsahové struktury (systémy) odrážející funkční existenci jazykového znaku jako „znanost – postoj“ (kognitivní funkce jazyka), „objektově orientované – subjektovo-obsahově orientované“ (komunikační funkce), „význam – podstata“ (funkce seberealizace).

Obsahová složka textu může být reprezentovaná jedním ze dvou globálních typů: obsah vytvářený ideou (kategoriální typ) a obsah generovaný na základě obrazu (fenomenologický typ).

Kauzálně-genetický přístup k modelování obsahové složky textu vychází z předpokladu, že předmět výzkumu je dynamickým systémem, který je tvořen

pod neustálým vlivem osmi vzájemně závislých a prostupujících příčin (faktorů – dlouhodobě působící příčiny, a faktumů – příčiny výsledného charakteru).

Klasifikace vnějších příčin zahrnuje jejich rozdělení do dvou základních skupin. První obsahuje faktory, které tvoří abstraktní, a tudíž kategoriální textový obsah, svérázné dokonalé konstrukty lidského vědomí. Druhá skupina – předmětně-obrazový, fenomenologický obsah textu.

Mezi faktory první skupiny patří sociální, kognitivní, řečové a jazykový proces (viz obrázek), které působí na text a vytvářejí takové obsahově-organizační útvary, jako je hierarchie, struktura, linie a systém (pragmatický, gnoseologický, syntagmatický a paradigmatický obsah).

Faktory druhé skupiny – řečové chování, jazykové zkušenosti, praktická činnost a fungování jazyka. Vytvářejí takové obsahové útvary jako doprovod, znakový doprovod, referent a znakový referent, které neexistují jindy než v určitém časovém horizontu, a proto zahrnují přechodný, situačně-omezený typ obsahu. Jsou to styl (behaviorální aspekt obsahu, odražení intersubjektvní interakce), typ (znak chování), téma (odraz subjektovo-objektové interakce), znakové téma (jméno, nominativní charakteristika tématu).

Úspěšnost přístupu autorky spočívá v možnosti vytvářet veřejné a soukromé výzkumné programy a pokračovat ve studiu složitějších jazykových znaků.

Navrhovaný model soustřeďuje v sobě řadu fungujících nápadů, což otevírá perspektivu realizace při výzkumech v nejrůznějších oborech. Praktická aplikace kauzálně-genetického modelu se týká především tří humanitních oborů: lingvistiky, sociologie a žurnalistiky.

Za podrobnější vysvětlení stojí pojem doprovod či kortéž. Pojem „kortéž“ jako lingvistický zavedl A. E. Suprun. Pojem znamenal skutečnou skupinu komunikantů tak či onak zapojených do řečového aktu. V rámci kauzálně-genetického přístupu autorka rozšířila rámce definic a bere kortéž nejen a ne pouze jako skupinu komunikantů zapojených do rámu řečového aktu, ale spíše jako odraz této jednoty subjektů komunikace adresantem a/nebo adresátem. To je velmi podstatné, neboť jinak „není možné zafixovat doprovodnou informaci v jazykovém znaku (přímé kódování a dekodování), její aktualizaci. Strukturovaná, lineární, hierarchická a systematická dimenze znaku jsou kódy této fixace. Na rozdíl od doprovodu je znakový doprovod obsahovým útvarem, jenž je historicky zafixován v jazykovém systému a podřízen určitým zákonům strukturování (v případě textu je to žánrově-kompoziční obsahový typ). Funguje v řečové praxi (tj. je vyjádřen lineárně), a tedy má svůj určitý význam pro komunikanty (místo v hierarchii jejích sociálních činností).

Jako jeden z nejzásadnějších příkladů použití kauzálně-genetického modelu autorka vidí analýzu politického diskurzu. Podrobněji se o tomto pojednává v kapitole 2.3.

Část 3 „Aparát lingvistiky diskurzu: kategorie, metody, postupy a procedury analýzy“ se dotýká problematiky minulosti a budoucnosti pojmu „diskurz“, jeho významu, diskurzivní analýzy a diskurzivního výzkumu. Zaznívá zde chápání diskurzu v širokém významu jako tématu konverzace, komunikace, pole působnosti. Dále se diskurz posuzuje jako objekt lingvistiky, jako žánr, jako potence či jako míra. V rámci kauzálně-genetického přístupu je diskurz chápán jako činnost (současně sociální i individuální), jako reprezentant skutečnosti a diskurzivního světa a také jako jazykové jednoty (soubor kategorií a kódů).

Část 4 „Metodiky a metody aktuální pro diskurzivní výzkumy procesu učení chápání textů a diskurzů“ pojednává o možnostech implementace kauzálně-genetického přístupu při výuce v rámci interdisciplinárních humanitních oborů. V kapitole 4.2 autorka uvažuje o 130 přístupech k výzkumu textového obsahu a také, proč diskurzivní analýza spadá do takzvané módních studií, a uvádí rozdíl mezi diskurzivní analýzou (kvalitativní) a obsahovou analýzou (kvantitativní). Kapitola 4.3 obsahuje uvažování o tom, co znamená chápat text, jaký vliv má schopnost k chápání textu na chápání života a světa.

Autorka uvažuje o současném stavu oboru a kriticky konstatuje, že během práce s textem v hodinách cizího jazyka, kde se studenti učí analytickému čtení (někdy označovanému jako interpretační čtení), učitel prosí: „Převyprávějte“ (aniž by nabízel komunikační situace – kdo je adresátem?), „interpretujte“ (bez oznámení cíle interpretace – proč je to zapotřebí?), „analyzujte“ (aniž by vysvětlil specifickou analytickou myšlenku a možnosti odlišného přístupu k analytickému čtení a k volbě metod analýzy textů). Tento přístup přispívá k idealizaci autora, formy a brání rozvoji kritického myšlení studentů.

Autorka zaměřuje svoji i naši pozornost na potřebu zavést do procesu výuky humanitních oborů interdisciplinární kurz zaměřený na analýzu diskurzu, tj. na analýzu obsahu komunikace s přihlédnutím k sociálnímu kontextu. Kurz by měl syntetizovat znalosti o tom, jak je uspořádáno obsahové prostranství diskurzu a jak může být nejlépe rekonstruováno vzhledem k rozmanitosti cílů čtenáře. Především autorka uvažuje o zavedení takového kurzu pro studenty filologických vysokých škol. Je však možné nabídnout takový kurz i studentům jiných oborů, které zahrnují vzdělávací modul „Cizí jazyk pro zvláštní účely“.

Za základ nového obsahu kurzu autorka považuje aktivnější využití znalostí nejnovějších oborů lingvistiky – kognitivní lingvistiky, etnolingvistiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, teorie komunikace, interkulturní komunikace atd.

Část 5 „Typy diskurzů: rekonstrukce specifiky fungování“ pojednává o lingvi-

stice diskurzu v rozmanitosti současných kontextů. Obsahuje kapitoly věnované lingvistickým a filologickým disciplinám (5.1), diskurzivním portrétům politických lídrů (5.2), humoru v politickém diskurzu tištěných medií (5.3), diskurzivním obrazům světa a doprovodné interakci slovanských pohádek (5.4). V kapitole 5.4 autorka klade otázku: „Kolik perspektiv má (může mít) realita?“ – a odpovídá široce: „Otevřené množství“.

Knihu zakončuje slovník základních pojmů kauzálně-genetického přístupu a rozsáhlý bibliografický seznam.

Kauzálně-genetický model umožňuje nahlížení na jakýkoliv text (ústní či písemný) jako na komplexní jazykový znak, jehož obsah je prezentován ve čtyřech dimenzích: strukturální, systémové, hierarchické, lineární. Při didaktické přípravě studijních materiálů se tudíž musí přihlížet k propojení sociokulturního kontextu, jazykového materiálu, významu textů v systému podobných textů, textové konvence a dalších.

Shrneme-li všechno výše uvedené, je třeba poznamenat, že kauzálně-genetické modelování diskurzu klade důraz na „hluboký řez“ rolového chování subjektu, stanoveného množstvím jazykových a nejazykových faktorů. Interakce z tohoto hlediska je proces modelování obrazu na jedné straně a výklad a odpovídající reakce na tento obraz na straně druhé. Obsah rolové interakce je generován na základě všech rolí deklarovaných (aktualizovaných) subjekty řečové komunikace, které přenášejí sociální postavení a hodnoty, ukazují na formální pozici během komunikace.

Mgr. Varvara Skibina

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

varvara@skibina.ru

ZPRÁVY

NEWS

KONFERENCE *DNY KULTURNÍ LINGVISTIKY*

Renáta Neprašová

Čtvrtý ročník konference, tentokrát pod názvem *Dny kulturní lingvistiky*, uspořádalo volné sdružení ANTROPOLINGVA při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy ve dnech 23. a 24. května 2017. Jedenapůldenní konference se zaměřila na *Hodnoty, stereotypy a schémata v jazykovém obrazu světa*.

Program zahájila děkanka Filozofické fakulty Mirjam Friedlová, která přivítala přítomné a popřála organizátorům i zúčastněným vydařený průběh akce. Úvodní příspěvek pronesl Zbyněk Fišer z Ústavu české literatury a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Zabýval se literárním překladem z pohledu kognitivistiky a na příkladu práce s barvami v experimentální poezii ukázal, jak složité je pro překladatele v cílovém jazyce zachovat kromě významu také intertextualitu, jazykovou hru, popřípadě hru s typografií. Navázala Ivana Procházková z Katedry Starého zákona Evangelické teologické fakulty Univerzity Karlovy s příspěvkem věnujícím se centrálnímu metaforickému konceptu „Tóra je cesta“ a analýze hebrejských metaforických vyjádření z pohledu kognitivní lingvistiky. Ukázala možnosti uplatnění teorie konceptuální metafory, teorie mentálních prostorů a teorie konceptuální integrace při interpretaci metafor v hebrejském biblickém textu a porovnávala jeho různé překlady, na kterých mimo jiné ozřejmila, že ne vždy překlad odpovídá konceptuální metafoře z původního textu.

Po přestávce se ke slovu dostala jedna z hlavních organizátorek konference Irena Vaňková z Ústavu jazyků a komunikace neslyšících Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, která se organizací setkávání kognitivně zaměřených lingvistů věnuje dlouhodobě. Promluvila o stereotypu *duše* a její hodnotě v českém obrazu světa. Odkázala na literaturu a na mezinárodní srovnávací výzkum EUROJOS, které se tématem zabývají, a představila základní významy *duše*, její metonymické a metaforické extenze a metaforické konceptualizace, se kterými pracuje český jazyk. Ladislav Janovec z katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pak prezentoval část výzkumu probíhajícího v rámci zmíněného projektu EUROJOS, a to výzkum lexému *spravedlnost* a analýzu jeho kolokací podle korpusu ÚČNK ve srovnání s kolokacemi lexémů *spravedlivost*, *spravedlivý*

a spravedlný.

Po obědě následovaly příspěvky dalších učitelů a studentů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy – Ústavu českého jazyka a teorie komunikace (dále ÚČJTK FF UK), Ústavu jazyků a komunikace neslyšících (dále ÚJKN FF UK), Ústavu germánských studií (dále ÚGS FF UK), Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy – katedry českého jazyka (dále KČJ PedF UK) Katedry asijských studií Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále KAS FF UPOL) a v neposlední řadě příspěvky vyučujícího z International School of Prague či pracovníci Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR (dále ÚJČ AV ČR, v. v. i.). Věnovaly se teoretickým otázkám kulturní, kognitivní a etnolingvistiky, různým aspektům jazykového obrazu světa a přesahům výzkumu hodnot a stereotypů do (nejen) didaktické praxe. Tereza Nakaya z KAS FF UPOL představila část analýzy japonských frazémů s komponentem *kokoro*, který je překládán jako srdce, duch nebo mysl. Bázové slovo se objevuje v množství frazémů, na jejichž příkladu referentka ukázala užití tohoto komponentu při vyjadřování různých projevů lidské mysli. Michal Kořenář z ÚGS FF UK se věnoval výzkumu lexému štěstí v nizozemštině a metaforickým konstrukcím, ve kterých se lexém nebo jeho synonyma vyskytují, tzv. konstrukčním profilům vytvořeným na základě frekvenční distribuce. Renáta Neprašová z ÚJČ AV ČR, v. v. i., představila výběr české, anglické a německé paremiologie s tematikou laskavosti, dobroty a vstřícnosti, na kterém ukázala pohled společnosti na tyto základní životní hodnoty a pozitivní i negativní lidskou zkušenost s laskavostí odraženou v lidové moudrosti.

Druhý odpolední blok zahájila další z organizátorek konference Michaela Lišková z ÚČJTK FF UK a ÚJČ AV ČR, v. v. i., která se zabývala neologickou slovní zásobou související s rodinou a péčí o děti. Referentka na konkrétních příkladech neologismů a okazionalismů ukázala, jak se mění způsob života a hodnoty současné společnosti. Pavla Štěpánová z KČJ PedF UK prezentovala svůj výzkum pohledu žáků 9. ročníků základních škol a 4. ročníků středních škol na partnerská pojmenování typu zlatíčko, princezna apod., která leží na hranici mezi apelativy a proprii. Marta Kvíčalová z KČJ PedF UK se věnovala přezdívkám dětí staršího školního věku, které jsou dotyčným připisovány na základě jazykových i mimojazykových realit. Na konkrétních příkladech přezdívek referentka poukázala na řadu stereotypů, které z jejich užití vyplývají.

V prvním příspěvku druhého konferenčního dne se Jana Přikrylová z ÚČJTK FF UK zabývala stereotypy z oblasti policejní mluvy. Referentka ukázala, že kolokace spojené s pojmenováním *policista* jsou spíše negativní, ale také naznačila, že stereotypy se liší u dětí a dospělých. Marie Basovníková a jedna z organizátorek konference Radka Zbořilová z ÚJKN FF UK ve společném příspěvku představily jeden z nejsilnějších stereotypů v českém znakovém jazyce, a to stereotyp slyší-

cího člověka. Předvedly neutrální i příznakové znaky pro neslyšící a poukázaly na stereotypy vznikající na základě postoje slyšících k neslyšícím, jejich chování, vlastností, způsobu života a komunikace s neslyšícími. Lucie Šťastná z ÚČJTK FF UK se věnovala motivu hada ve folklorní literatuře a jeho obrazu v různých textech, na jejichž základě poukazovala na proměny stereotypu hada v tradičním a současném (prozaickém) folkloru. Hana Bednářová z ÚČJTK FF UK představila jazykový obraz umělé inteligence v současné popkultuře. Referentka popsalu podobu nositelů umělé inteligence v literárních textech i v televizní a filmové tvorbě a ukázala na příkladech představy společnosti o těchto nositelích a stereotyp robota.

Poslední blok zahájila další z organizátorek konference Veronika Vodrážková z ÚČJTK FF UK, která představila metaforické realizace schématu *cesta* v díle *Obyčejný život* Karla Čapka. Potenciální realizace konceptuální metafory „život je cesta“ nebo metafory odpovídající představovému schématu „pohybu po cestě“ v textu hledala pomocí metody tzv. signálních slov. Konferenci zakončil Róbert Bohát z International School of Prague, který na základě sběru autentických metafor pro „učení (se)“ ukázal, jak může kognitivní proces ve výuce výrazně napomoci při motivaci žáků. Ať už je „učení (se)“ pro studenta cestou, válkou, tvořivou činností, hrou, přírodním procesem, přenosem nebo čímkoliv jiným, učitel by měl žáka motivovat k výběru metafory, která mu bude při učení pomáhat.

Závěrečný příspěvek vyburcoval přítomné k inspirativní diskusi o postavení učitele, o byrokracii a směřování současné výuky (a samozřejmě nejen výuky) k „vykazování“ a „odškrťování povinností“ namísto tvůrčího procesu a propojování výuky se zájmy studentů. Je velmi pozitivní, že se ukazuje, že kognitivní lingvistika může být v tomto směru nápomocná. Pořadatelky i účastníci se shodli, že se na konferenci opět sešli lidé z různorodých oblastí bádání, jejichž výzkum se zde tematicky prolнул, a že organizace těchto menších tematických konferencí je nesmírně obohacující. Díky tedy patří kromě prezentujících hlavně organizátorkám, kterým se podařilo vytvořit vzájemně se doplňující a provázaný celek příspěvků, který byl dle ohlasů z posledního dne inspirativním pro všechny zúčastněné. Prezentace přednášejících budou zpřístupněny na webu konference.

Mgr. Renáta Neprašová
Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.
neprasova@ujc.cas.cz

VZPOMÍNKA NA DOKTORA VLASTIMILA STYBLÍKA

(27. října 1926 – 20. ledna 2013)

Jana Martáková Styblíková

Vlastimil Styblík se narodil 27. října 1926 v Praze, zde vystudoval reálné gymnázium, Filozofickou fakultu Karlovy univerzity – obor čeština a filozofie, a do Prahy se po několikaletém působení na středních školách v Červeném Kostelci a v Hradci Králové zase vrátil. Již za vysokoškolských studií se jako externí pracovník účastnil prací na slovníku *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*, připravovaném tehdy v oddělení českého jazyka VÚP. Zájmem, pracovitostí, pílí i všeobecným rozhledem, které zde projevil, si získal vedoucího VÚP J. Jelínka, a následně byl do VÚP přijat. Od začátku zde byl začleněn do výzkumného kolektivu oddělení českého jazyka a byly mu svěřovány i samostatné úkoly. Dále se V. Styblík zúčastňoval všech kolektivních šetření a podílel se i na řadě náročných výzkumů (jako např. se účastnil prací týkajících se změn v pojetí vyučování českému jazyku na všech stupních školy, šetření o problémech vyučování pravopisu a tvarosloví aj.). Při výzkumech postupoval vždy s náležitou obezřetností a svědomitostí a získaná data interpretoval s velkou kritičností. O všech výkumech a šetřeních publikoval zevrubné souhrnné zprávy i dílčí studie. Brzy po zahájení výzkumné činnosti ve VÚP začal soustavně hospitovat v hodinách českého jazyka na ZŠ v Praze–Libni a později na ZDŠ v Praze–Braníku. Jednalo se o soustavné, systematické hospitace umožňující sledovat a analyzovat, jak žáci porozuměli danému učivu a jak se osvědčuje širší koncepce výkladů s výhledem na delší časový úsek.

Na základě vlastních výzkumů i studia uveřejnil Styblík na čtyři sta statí, studií, článků, recenzí a drobnějších příspěvků, většinou v *Českém jazyce a literatuře*, který i po dlouhá léta redigoval, a v dalších časopisech; některé vyšly i jako samostatné publikace (např. *O výchově v českém jazyce*). Všechny tyto práce, jejichž myšlenkovou závažnost dovedl Styblík umocnit vždy živým a jasným výkladovým stylem, se staly neocenitelnou pomocí učitelům českého jazyka.

Připomeňme, že tyto příspěvky přinášejí i poznatky vybočující z tématu převážně metodického (tvaroslovné, syntaktické, lexikologické) a prohlubují tak naše poznání jazyka. Jakým způsobem by měli učitelé postupovat při výuce českému jazyku, psal Styblík řadu let v časopisu *Český jazyk a literatura*, ve sbornících a zprávách o výkumech VÚP, v různých příručkách i v publikacích s Marií

Čechovou *Didaktika češtiny* (Praha: SPN, 1989) a *Čeština a její vyučování* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998).

Pravopis působí již tradičně větší či menší potíže nejen při vyučování českému jazyku. Touto otázkou se též V. Styblík zabýval na základě rozsáhlého výzkumu v publikaci *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy* (Praha: SPN, 1966). Této publikaci předcházela třídílný článek *Vyučování českému pravopisu v 6.–8. třídě* (ČJ 8, 1958, s. 377–387, ČJ 9, 1959, s. 22–28, s. 63–68). Pro pravopisný výcvik pak vytvořil s dalšími autory *Cvičení z pravopisu pro malé školáky* (2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2000), *Cvičení z pravopisu pro větší školáky* (2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1995). *Vyjmenovaná slova* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1999).

Jméno V. Styblíka je také spjata s typem příruček zajišťujících všestranný jazykový přístup k jazykovým projevům: s *Všestrannými rozborů jazykovými* (J. Jelínek a kol., Praha: SPN, 1966), později rozšířeno jako *Jazykové rozborů* (Praha: SPN, 1972), a dále *Komplexními jazykovými rozborů* (M. Čechová a kol., Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1992, přepracované vydání 1998). Do této skupiny dále patří i jeho *Větné rozborů pro základní školu* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2001). S kolektivem vytvořil V. Styblík pro přípravu žáků 5. ročníku k přijímacím zkouškám na osmiletá gymnázia publikaci *Opakujeme si český jazyk I* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1999) a pro žáky 9. ročníku soubor testů *Přijímací zkoušky na střední školy – český jazyk a literatura* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2002). Téměř legendární se stala kniha J. Melichara a V. Styblíka *Český jazyk* (14. vyd. Praha: Fortuna, 2004), tradičně užívaná k opakování a docvičování učiva i k přípravám na zkoušky. Obsahuje nejen výklady, ale i cvičení k nim a klíč k řešení.

Významný je také Styblíkův podíl na tvorbě učebnic, cvičebnic a metodických příruček k nim, nejen jako spoluautora, ale zvláště jako hlavního autora pro 1., 2. i 3. stupeň školy skoro po celé půlstoletí. Po posledním souboru učebnic a příruček pro 2.–9. ročník ZŠ (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1999–2003) vydal se svými obvyklými spoluautory M. Čechovou, P. Hauserem a E. Hošnovou také *Základní mluvnici českého jazyka* (Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2004) a podílel se na tvorbě nových učebnic a metodických příruček pro různé typy středních škol (M. Čechová a kol. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2000, 2013). S J. Jelínkem napsal populární *Čtení o českém jazyku* (4. vyd. Praha: SPN, 1982).

Posledními publikacemi V. Styblíka jsou *Mluvnická a slohová cvičení k Stručné mluvnici české*, navíc doplněná klíčem (s M. Čechovou), *Cvičení k Základní mluvnici českého jazyka* (spolu s autory Základní mluvnice) a *Tajemství slov*.

V publikaci *Tajemství slov* se autor vrací o šedesát let zpátky, kdy (v r. 1946)

jako student a externí spolupracovník VÚP začal za vedení J. Jelínka a J. V. Bečky excerpovat pro frekvenční slovník slova z krásné a odborné literatury a určovat jejich kategorie, a přitom využívá výkladů ze svých dřívějších rozhlasových čtvrtrodiček zajímavostí o češtině. Poutavou formou zde vysvětluje původ pojmenování rostlin, hub, zvířat i lidí a skutečností z jejich světa.

V. Styblík byl především náš přední didaktik. Nikdy však nebyl pouhý didaktik. Lze bez nadsázky říci, že téměř každá jeho práce, jeho každý i drobný příspěvek, i když je určen jazykovému vyučování, přináší mnohé i pro poznání jazyka samého, nezřídka překvapivě osvětlí nově některý jev i pro jazykovedce bohemistu. Velmi cenné postřehy obsahují např. mnohé Styblíkovy odpovědi na dotazy učitelů týkající se jednotlivých jevů české mluvnice, pozoruhodné a často objevené jsou i jeho výklady mnohých nejasných českých úsloví a rčení. Styblíkovi není nic tak vzdáleno jako plané „metodikaření“ spokojující se s rozmělnováním tradovaných poznatků (často spíše jen školských „moudrostí“). Jde mu vždy nejprve o to proniknout v lingvistickou podstatu jevu, učinit si jasný obraz o jeho funkční a strukturální specifice a pak teprve si klade otázku, co z tohoto poznání a jak vštípit žákům. V. Styblík se nikdy nespokojuje jen s poznáním, které si osvojil v době studií, ale vždy chce být na současné úrovni vědeckého poznání jazyka (Dokulil, 1986).

Styblíkův zájem se také obracel na širokou oblast výzkumu a řízení procesu vyučování mateřskému jazyku, těžištěm jeho zájmu byla teorie mluvnického vyučování. V práci na kolektivních úkolech se Styblík osvědčil tak, že ve zprávě o ročním výzkumu mohl zcela samostatně zpracovat důležité úseky týkající se vyučování slovním druhům, nauce o významu a tvoření slov. Závěry, k nimž tu došel, jsou dosud platné a jsou v odborné literatuře citovány.

Na všech Styblíkových pracích je třeba oceňovat, že vždy vycházely vstříc aktuálním potřebám školy a praxe. Jeho články z praxe vycházejí, analyzují ji a praxi slouží dodnes.

„Qui bene distinguit, bene docent. Kdo dobře rozlišuje, dobře učí.“
(Stará pedagogická zásada).

Na závěr mi ještě dovoluňte několik slov o mém dědečkovi, na kterého často a ráda vzpomínám. Již od mého dětství se mi dědeček po všech stránkách velice věnoval. Přečetl mi mnoho různých knih, vyprávěl zajímavosti o českém jazyce i zajímavé příběhy ze své pedagogické praxe nebo svého života. Díky tomu mě vlastně přivedl i ke studiu učitelství a zájmu o český jazyk. Můj dědeček byl pro mě ve všech ohledech jedinečný a dodnes je mojí velkou inspirací a vzorem v mém pedagogickém působení.

Literatura:

- BURIÁNKOVÁ, M. (2001–2002) K životnímu jubileu našeho významného jazykovědce. *ČJL*, roč. 52, s. 98–99.
- ČECHOVÁ, M. (1986/1987): K jubileu Vlastimila Styblíka. *ČJL*, roč. 37, s. 82–85.
- ČECHOVÁ, M. (2012/2013): Odešel Vlastimil Styblík. *ČJL*, roč. 63, č. 4.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Učitelská legenda – Vlastimil Styblík. Řeč o řeči*. Academia, s. 277–280.
- DOKULIL, M. (1986): Vlastimil Styblík šedesátiletý. *NR*, roč. 69, s. 216–218.
- HUSNÍK, P. (2004): Vlastimil Styblík. *Učitelské noviny*, č. 11.
- KLIMEŠ, L. (2006/2007): Vlastimil Styblík osmdesátiletý. *ČJL*, roč. 5, s. 32–35.
- SEDLÁČEK, B. (1996/1997): Vlastimil Styblík (K sedmdesátým narozeninám). *ČJL*, roč. 47, s. 26–28.

Mgr. Jana Martáková Styblíková
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
jana.styblikova@pedf.cuni.cz

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu didakticke.studie@pedf.cuni.cz nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
Magdaleny Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září.

Téma pro Didaktické studie, 9. ročník, 2017, č. 2:

**Mezipředmětové a meziparadigmatické vztahy
ve výuce českého jazyka**

Téma pro Didaktické studie, 10. ročník, 2018, č. 1:

Didaktický kaleidoskop

Téma pro Didaktické studie, 10. ročník, 2018, č. 2

Učebnice a učební text

Předplatné objednávejte na adrese:
viera.cernochova@seznam.cz