

CHARISTERIA

THOMAE HOSKOVECIO SEXAGENARIO

A DISCIPVLIS ET CIRCVLI LINGVISTICI

PRAGENSIS SODALIBVS

OBLATA

BRVNNAE

2020

- Škalička, V. – Sgall, P. 1994. Praguian typology of languages. In: Luelsdorff, Ph. A. (ed.): *The Prague School of Structural and Functional Linguistics: A short introduction*. Amsterdam – Philadelphia, 333–357.
- Šimečková, A. 2004. *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*. Praha.
- Štichauer, P. 2019. Kanonická typologie a smíšené časování v románských jazycích. *Časopis pro moderní filologii* 101/1, 21–39.
- Trubetzkoy, N. S. 1929. Sur la «morphologie». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague 1. Mélanges linguistiques dédiés au Premier congrès des philologues slaves*. Prague, 85–88.
- Trubetzkoy, N. S. 1931. Gedanken über Morphonologie. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague 4. Réunion phonologique internationale tenue a Prague (18–21/XII 1930)*. Prague, 160–163.
- Vachek, J. 1979. Morfonologické poznámky k jazykové typologii. *Slovo a slovesnost* 40, 177–184.
- Vykypěl, B. 2002. Škalička – Hjelmslev (Praha – Kodaň). *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity A* 50, 5–37.
- Vykypěl, B. 2006. *Essais zur Prager Typologie (mit einer Bibliographia typologica Pragensis)*. München.
- Vykypěl, B. 2007. Jaroslav Popelas Beitrag zur Prager Sprachtypologie. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity A* 55, 27–35.
- Vykypěl, B. 2009. What is the Prague School? Appendix: Survey on the Prague School. In: Vykypěl, B. – Boček, V. (eds.): *Recherches fonctionnelles et structurales 2009*. München, 9–52.
- Vykypěl, B. 2010. [recenze] Hansjakob Seiler: Notice bio-bibliographique par Jacques François et Pierre Swiggers. Leuven: Peeters 2008; Hansjakob Seiler: universality in language beyond grammar: selected writings 1990–2007. Edited by Thomas Stolz. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer 2008. *Linguistica Brunensia* 58, 341–344.
- Vykypěl, B. 2013. *Skizzen zur linguistischen Historiographie*. München.
- Vykypěl, B. (v tisku). Vladimír Škalička, typologie jazyků, staroorientalistika. In: Velhartická, Š. (ed.): *Sto let české staroorientalistiky. České klínopisné bádání, předovjchoďní archeologie a spřízňěné obory v dokumentech*.

Adam Veřmiřovský:

CELOSTNÍ DIDAKTIKA ČEŠTINY.

Četné práce Tomáše Hoskovce k *celostní filologii* nás v souvislosti s didaktikou inspirují k založení nové vědní disciplíny, kterou nejlépe vystihuje název *celostní didaktika češtiny*.

Nejdříve stručně nastíníme celostní filologii (1), poté zmíníme vazbu na studium dramatu (2), aktualizujeme zkoumání dramatu ve vztahu ke každodenní komunikaci (3), předvedeme, jak souvisejí socio-kulturní normy na celostněfilologický způsob s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (4), poukážeme na vazbu mezi tradicí a současnou didaktikou (5), vymezíme celostní didaktiku češtiny (6) a článek uzavřeme shrnutím, v čem spočívá celostnost nové disciplíny (7).

1 Celostnost celostní filologie

Filologie byla původně jednotná vědní disciplína. V průběhu 19. století se z filologie vyčlenila lingvistika, za níž ve 20. století následovala literární věda. Celostní filologie

zнову spojuje před desítkami, ba (dvěma) stovkami let rozdělené obory, znovu propojuje jazyk a texty, a co především, neklade si menší cíle než dobírat se smyslu – smyslu textu, vč. textů mluvených, tj. každodenně pronášených.¹ Činí tak způsobem diferencním,² kdy porovnává jeden bifaciální znak s jiným bifaciálním znakem³ a na základě daného srovnání určuje jeho hodnotu. Nutným kontextem pro všechna srovnávání jsou socio-kulturní normy, jež jsou dané kultuře a společnosti vlastní, a tak výpověď *Prší* bude interpretována jako věta jednočlenná jen v ateistické společnosti, ovšem ve společnosti věřící v božstvo, kupř. *brahma*, pojmenované neutrem, se již může jednat o větu dvojčlennou: Kdo či co prší? Ono, tj. *brahma*, prší. *Brahma* způsobuje, že se děje déšť, tedy *brahma* dští (vodu, byť by mohlo dštíť i oheň).

V čem tkví celostnost celostní filologie? Umožňuje jediným teoretickým aparátem (jediným myšlenkovým prostředím) přistoupit k jazyku i textům. Ona jednotnost a zároveň celostnost je zásadní výhodou pro zprostředkování informací o jazyce a textech žactvu základních i studentstvu středních škol, a to zejména proto, že studenti bohemistiky (budoucí učitelé) mohou mít díky tomuto aparátu jasně o jazyce i interpretaci textů a mohou být schopni improvizovat odpovědi na zvědavé otázky žactva (na takový typ otázek, na jejichž odpovědi žáci nejsou s to přijít sami). Pokud budoucím i současným učitelům takovýto celistvý pohled na literaturu a jazyk chybí, pak není divu, jsou-li zmateni v tom, jak dané učivo a kompetence předávat svým žákům.

2 Celostní filologie a zkoumání dramatu

Celostní filologie má velmi silnou vazbu⁴ na zkoumání dramatu,⁵ která vychází z tradice Pražského lingvistického kroužku, tj. zejm. z prací Jiřího Veltruského,⁶ a také z aparátu interpretační sémantiky Françoise Rastiera.⁷ Veltruský se ve svém zkoumání dramatu zaměřuje na význam jednotlivých slov a promluv v rámci různých *významových kontextů* různých postav. Totéž slovo (rozuměj tentýž výraz) může znamenat u různých mluvčích různé „věci“ (může nést různý význam).⁸ O čtyřicet let později přichází Rastier s pojmoslovím, z něž Veltruského významovým kontextům nejlépe odpovídají *domény*, tj. třídy tříd.⁹

1 Hoskovec (2008, 2010, 2012, 2016).

2 Hoskovec (2008: 113n.).

3 Hoskovec (2018a: 331, 2018b).

4 Síla této vazby je dána zejména historickými okolnostmi, za nichž se Jiří Veltruský stal žákem Jana Mukařovského: institucionálně studoval v Pražském lingvistickém kroužku, neb univerzity byly v dané době uzavřeny. Celostní filologie na tradici Pražského lingvistického kroužku velmi úzce navazuje.

5 Veřmiřovský (2014, 2019).

6 Veltruský ([1942] 1999, 2012).

7 Rastier ([1987] 1996, 1989, 1997, 2001, 2011). Českému prostředí přibližuje Rastierův aparát krom Hoskovce (2008) také Koblížek (2015).

8 Veltruský ([1942] 1999), Veřmiřovský (2014, 2019).

9 Rastier (1997: 262). V souvislosti s isotopiemi (ibid. 34), sémickými molekulami a sématy (ibid. 264) tak významové kontexty získávají nový, přesnější rozměr i nové možnosti zkoumání dalších souvislostí.

3 Drama (a) každodenní komunikace

Souvislost dramatu s každodenní komunikací je nasnadě. I v běžném hovoru (ba obzvláště v běžném hovoru) je obvyklé, že na principu výše uvedeného fenoménu dochází k nedorozumění mezi mluvčími. Přejeme-li si – se vsí vážností i se všemi důsledky – vzájemně si porozumět (např. v rámci rodinných či pracovních vztahů), vyžaduje to hodiny a hodiny diskusí, kdy si upřesňujeme, jak kdo rozumí kterému výrazu (práce diferencní), přičemž teprve na základě takto vyjasněného repertoáru jazykových prostředků lze stavět *úspěšnou* komunikaci.¹⁰

Tyto techniky projasňování komunikačního základu, cizelování společné slovní zásoby jsou běžné na pracovních poradách vedených tzv. koučem či mediátorem. Vztáhneme-li to k životu ve škole, shledáme následující: žáky lze úspěšně vzdělávat a zároveň i bavit (nakonec proč ne) tím, že předvádějí na improvizované scéně dramatický text, který jim vyučující promítá na stěnu třídy (jistě nic nového);¹¹ krom toho lze však také průběžnou interpretací předváděných scén poukázat v dramatu na fenomén nedorozumění, předvést jeho souvislost s reálným životem (stále nic nového) a nastínit principy, dle kterých lze s nedorozuměním či konfliktem v komunikační situaci pracovat (ano, zde je konečně réma: k výuce principů úspěšné komunikace v současném školství v obecnějším měřítku zatím stále nedochází; přitom, jak známo, děti se učí zejména nápodobou,¹² a bylo by tedy záhodno, aby šel vyučující příkladem). Nástrojem k takovému vyjasňování a nastavování komunikačních pravidel může být kupř. nenásilná komunikace.¹³

4 Socio-kulturní normy a rámcový vzdělávací program

Aparát celostní filologie vychází při interpretaci textu mj. ze socio-kulturních norem. Ostatně už sám *konkrétní text* je pro filology vnější danost povahy socio-kulturní.¹⁴ Představme si situaci, kdy vyučující dá žákovi pokyn (pochopitelně zdvořile formulovaný), aby zavřel okno (konkrétní text mluvený);¹⁵ žák tak učiní, načež okno ihned opět otevře a tváří se, že pokyn splnil. Děj v současném školství poměrně snadno představitelný. Nač svým chováním žák naráží? Na socio-kulturní normy a jejich (v tomto případě předstíranou) neznalost, resp. spíše jen rozehrává hru, ve které dané socio-kulturní normy bezděky tematizuje.

10 Sledováním úspěšnosti vykračujeme z přísně diferencního zkoumání textů v rámci celostní filologie k pragmatice či *inferenci* (vymezení inference – Hoskovec 2008: 113). Ovšem i pragmatický náhled na text lze podchytit diferencně, a sice srovnáním různých variant rozhovorů, srovnáním rozdílností v jejich celkovém smyslu.

11 Tento formát výuky lze organizačně podchytit leccjak. Jako nejjednodušší v obvyklých třídních podmínkách se jeví promítat text na tabuli, žactvo na židličkách otočit, aby sledovali děj, který probíhá v zadní části třídy, kde je improvizované jeviště, přičemž herci jsou z žáků jediní, kteří vidí na text promítaný na tabuli, žáci-diváci jsou k textu zády.

12 Heller (2014: 13, 19, 20, 25, 33).

13 Rosenberg (2016, 2019).

14 Hoskovec (2008: 114).

15 O potenciálnosti konkrétního textu viz Hoskovec (2008: 116–117).

Co jiného jsou mnohé výstupy RVP ZV¹⁶ z českého jazyka a literatury pro žactvo 2. stupně ZŠ než socio-kulturní normy? Vybíráme zde pro ilustraci následující výstupy: „rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru“; „dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci“;¹⁷ „(...) vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru“;¹⁸ „uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel (...)“; „spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova“; „využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“¹⁹ a mnohé další.²⁰

Není jistě překvapením, že se žactvo ve výuce (ale i o přestávkách) se socio-kulturními normami setkává a osvojuje si je či se vůči nim vymezuje. Je ovšem k užítku uvědomovat si, že jsou to právě socio-kulturní normy, co vyučující žákům (ale také žáci sami mezi sebou) předávají vzájemnou interakcí (žáci si pak tyto normy osvojují zejména nápodobou).²¹

Máme zde tedy naprosto legitimní příležitost aplikovat v rámci interpretace (nejen mluveného) textu socio-kulturní normy a zůstat přitom v souladu s výstupy²² a cíli²³ vymezenými v RVP ZV.

5 Souvislosti didaktické

Jak už jsme uvedli výše (I), z filologie se postupně vyčlenily disciplíny lingvistika a literární věda. Toto schizma jen podpořilo neblahou cestu, po které se vydala na počátku

16 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyděme pro tento příklad z RVP ZV (červen 2017), zejm. 2. stupeň.

17 Zdůrazněme zde, že ve výstupu se nepíše nic o spisovnosti! Výrazové prostředky mají být vhodné pro danou komunikační situaci, tedy (pro jednoduchost) ve formální situaci prostředky formální, v neformální situaci prostředky neformální (prototypicky; úzus je jistě jiný). K tomu se váže mj. i paradoxní úkol češtinářů seznámit žactvo se „správným“ způsobem zápisu nespisovného (sic!) *hysme*, oproti „nesprávnému“ zápisu nespisovného *hysme* jakožto *byjsme* (argumentuje se analogií k *hyste* a také územ v beletrii, kde se zápis *hysme* zhusta používá – argumentuje se socio-kulturními normami. Argumentuje se také menším počtem stisku tlačítek, byť virtuálních, na všech technických vymoženostech současnosti, což šetří čas, tedy komoditu pro dorůstající mládež zásadní (ostatně nejen pro ni). Nakonec lze argumentovat také aspekty přítomnosti, nepřítomnosti či neutrality vůči příznaku, sémantickému rysu /cool/, příp. /hustý/).

18 Zde se již zmínka o spisovnosti objevuje, lze ji však vyložit v duchu předchozího výstupu, tj. jedná se o užití vhodné vzhledem ke komunikační situaci, to znamená, že v neformální situaci může být využití spisovných prostředků kontraproduktivní.

19 Jazyková norma je socio-kulturní norma par excellence (vymezení socio-kulturních norem – Hoskovec 2008: 118, 2010: 12).

20 Pro přehlednost uvádím zkratky výstupů (zde uvádím jen ty, u kterých, jak předpokládám, není pochyb, že jsou úzce spjaty se socio-kulturními normami, byť po diskusi by jich bylo jistě ještě více): ČJL-9-1-02, ČJL-9-1-04, ČJL-9-1-05, ČJL-9-1-09, ČJL-9-2-01, ČJL-9-2-05, ČJL-9-3-01, ČJL-9-3-08...

21 Heller (2014: 13, 19, 20, 25, 33).

22 Doloženy výše.

23 „[V]ěst žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.“ (RVP ZV 2017: 8) Tento cíl se bez socio-kulturních norem neobejde.

19. století didaktika českého jazyka. Didaktiky se chopili tzv. gramatikové, z nichž především K. F. Becker (1775–1849) sice zcela oprávněně argumentoval klíčovou souvislostí jazyka a myšlení, ovšem nešťastně se tuto souvislost pokusil uchopit usouvztažením kategorií mluvnických a logických.²⁴ Tento krok byl v dějinách didaktiky českého jazyka zásadní, neb od tohoto výchozího bodu dominuje výuce českého jazyka právě gramatika, a to až dodnes (čest výjimkám). Oproti didaktice českého jazyka, jež má dvousetletou historii, je didaktika literární výchovy disciplínou stále teprve vznikající.²⁵ I proto je záhodno zasáhnout do jejího vývoje podnětem, který může její další vývoj zásadně ovlivnit.

Osmělíme se tvrdit, že výhradní baštou estetiky v rámci výukového předmětu český jazyk a literatura není jen literární výchova, čímž se literární výchova obvykle vůči zbylým dvěma složkám (jazyku a komunikaci) vymezuje. Estetiku lze spatřovat jak v systému jazyka, tak také v konkrétních textech produkovaných samotnými žáky (ať už mluvených či psaných). Ne vždy je v takových případech estetická funkce dominantní, totéž však lze říci také o výchově literární. I zde se totiž v některých případech „probírá učivo“, v jehož rámci estetický rozměr dominantní zcela jistě není. Jedná se kupř. o žánr literatury faktu či literatury populárně-naučné, nehledě k tomu, že čtenářskou gramotnost lze rozvíjet na textech zcela utilitárních.

Cílem tohoto snažení (poukázat na distribuci estetické funkce napříč danými obory) přitom je inspirovat kolegy z obou pracovišť (didaktiky českého jazyka a didaktiky literární výchovy) ke vzájemné spolupráci.²⁶ Proto lze doporučit tandemovou výuku na pedagogických fakultách (jeden didaktik jazyka a jeden didaktik literatury na společném semináři pro studenty pedagogických oborů). Studenti, až budou sami vyučujícími, mohou být mnohem motivovanější vyzkoušet tandemovou výuku na ZŠ či SŠ; načež žáci, kteří uvidí, jak úzce spolupracují jejich učitelé, mohou být také více nakloněni spolupráci se svými spolužáky.²⁷

Učitelé jsou (stále ještě) ve vleku tradice, která však vznikla spíše shodou nešťastných náhod²⁸ než smysluplným konsensem odborníků²⁹ (ať už teoretiků či praktiků). Podíváme-li se z odstupu na nepoměr jednotlivých hlavních složek výukového předmětu český jazyk na základních i středních školách, je nasnadě, kudy se vydat. Funkčnímu čtení a tvořivému psaní je dle diktátu tradice věnována spíše kratší část výuky, neboť tím zásadním je pro mnohé vyučující i rodiče dětí výhradně výuka pravopisu. Z našeho úhlu pohledu by tomu mělo být (zjednodušeně řečeno)³⁰ právě naopak. Dominanta výuky

24 Jelínek (1972: 101n.), Šmejkalová (2015: 17n.), Štěpáník et al. (2019: 25n.).

25 Hník (2015: 41n.).

26 Ostatně spolupráce mezi kolegy, ba mezi lidmi obecně je jednou z žádaných kompetencí budoucnosti, bez kterých – jako druh – jen těžko přežijeme.

27 RVP ZV (2017) uvádí mezi cíli základního vzdělávání mj. také rozvíjení schopnosti spolupracovat (s. 8).

28 Šmejkalová (2015: 18–27).

29 Šmejkalová (2015: 61, 2.4.1).

30 Jsme si moc dobře vědomi, že v tak komplexní oblasti, jako je školství, neexistují jednoduchá (a zároveň jediná správná) řešení. Esteticky hodnotně a faktograficky fundovaně o tom pojednává Janík (2019).

českého jazyka by měla tkvět v získávání dovedností žactva ve funkčním čtení a tvořivém psaní. Pravopis je pak taková část předmětu, která jde (v některých žánrech) ruku v ruce s dominantní (*bona fide*) složkou, tedy pravopis je pak jakýsi bonus – něco navíc ve chvíli, kdy předchodí (funkční čtení a tvořivé psaní) je již osvojeno. Zdůrazněme zde, že všechny tři zmiňované složky jsou velmi úzce propojeny. To ostatně potvrzuje i fakt, že čteme-li článek, ve kterém je množství pravopisných chyb (a my jsme přitom schopni tyto chyby vidět), může nás to varovat, že daná zpráva je potenciálně nedůvěryhodná, neb pokud autor nevěnoval patřičnou pozornost formální stránce textu, jak si máme být jisti, zda věnoval dostatečnou pozornost stránce obsahové. Výše uvedeným postojem tedy nesnižujeme užitečnost výuky pravopisu na základních školách, spíše se ji snažíme nahlédnout z perspektivy jiné dominanty. Budeme-li takto nahlížet pravopisné jevy s žáky soustavně, může se stát, že smysluplnost takového studia spatří žáci dříve a jasněji, než budeme-li postupovat jen dle obvyklé metodiky výuky českého jazyka.³¹

Tolik k argumentům z oblasti recepce textu. Podíváme-li se na argumenty z oblasti produkce textu, zde vnímáme důvody pro posun pravopisu na periferii výuky mj. ve faktu, že online nástroje a softwarové nástroje budou – jednou jistě – v tomto ohledu tak nápomocné (ovšemže ne všemocné), že trávit 9 let na základních školách pouze ovládáním pravopisu bude ještě zjevnější ztrátou času než dnes.³² Na druhou stranu je jisté východou osvojit si učivo³³ základní školy do takové míry, že jej absolvent může už jen směle používat v praxi, ovšem „základního“ učiva je na základní škole tolik,³⁴ že si většina žáků musí už zde vybrat, které učivo (kterého předmětu) si vskutku osvojí a které nechá hlavou jen projít (případně se může přesvědčovat, že ostatní jen odkládá na později).

Jak tedy učit dovednost *psaní textu* v praxi? Rozdělíme-li tvůrčí proces na jednotlivé vrstvy a ponecháme-li žactvu v úvodních fázích psaní svobodu zapsat si text způsobem, který žákům vyhovuje, tj. bez ohledu na pravopis (podmínkou je jen to, aby se sám žák ve svém zápisu vyznal),³⁵ potom se snad žáci postupem času zbaví frustrace a úzkosti, které zažívají, píšou-li například diktát, a budou s to uvolněně a zároveň soustředěně psát svůj text.³⁶ Přistoupíme-li k psaní textu v úvodních fázích bez zřetele k pravopisu,

31 Záleží pochopitelně na příjemci, tj. typu žáka, třídy, ročníku...

32 Tematizujeme-li takto podrobně pravopis, nelze nezmínit osobní pravopis jubilantův. Jak by se asi rodiče současných žáků podívali, kdyby shledali, že ptají-li se na otázku, jak to má být napsáno správně, nemohou očekávat odpověď, že to má být napsáno podle pravidel pravopisu (neboť ta jsou v leckterých ohledech špatně). „Můžeme o tom vést spory, můžeme s tím nesouhlasit...“

33 Pomiňme nyní, že se některé školy soustředí spíše na předávání kompetencí než učiva.

34 Dle námátkou nahlédnutých školních vzdělávacích programů (ŠVP) na webových stránkách škol je zřejmé, že základní školy v r. 2007 nevyužily příležitosti zredukovat šíři učiva se zavedením dokumentu RVP. Nelze jim to ovšem vyčítat, neb tvorba ŠVP probíhala za takových podmínek, kdy bylo jen stěží možné postupovat jinak (nedostatečné proškolení vyučujících neměli kompetence a v rámci běžného režimu školy ani čas k zásadnější změně systému).

35 Podobně jako by žáci skládali hudbu a výslednou skladbu si (pracovně) zapisovali bez použití v západní kultuře tradičního notového zápisu, případně by si vystačili se zápisem nepřesným, pro dané účely však postačujícím.

36 Zde se tváříme, jako by ve třídě neexistovaly žádné výchovné problémy, a tedy pracovní proces může být uvolněný a soustředěný zároveň. Věříme, že změní-li se přístup k procesu tvorby, změní-

gramaticy i stylistice, umožníme žákům, aby se soustředili v danou chvíli vskutku jen na obsahovou stránku textu.³⁷ Teprve až bude dokončen tvůrčí (slohově-literární) proces, přistoupíme k úpravě finální (do jisté míry povrchové) vrstvy, tj. grafémické roviny – zde ovšem žákovi nabízíme možnost, že chce-li, může si v textu některé jevy upravit, vylepšit a bereme přitom zřetel k jevům, které žák již má znát (probranou teorii nyní aplikujeme v praxi). Formální stránku věci si také autoři textů (rozuměj žáci) mohou osvojovat postupně, s tím, jak se (jistě že jen někteří z nich) chtějí zapojovat do celospolečenské diskuse nad aktuálními tématy.³⁸

Vše je otázkou míry, vytyčíme si tedy určité limity: na jedné straně je hranice srozumitelnosti psaného textu (čímž se na I. stupni ZŠ prokáže splnění jakési I. etapy schopnosti psát), na druhé straně je domněnka, že by si věhlasní spisovatelé sami redigovali vlastní texty (tedy představa jakéhosi „modelového dokonalého autora“,³⁹ vyjádřeno eklekticky s Umbertoem Ecem). To se jistě neděje a ani to (obvykle) nelze. Autor jakéhokoli textu vždy potřebuje jiné (kolegiální)⁴⁰ oči, které v textu odhalí nedostatky, jichž si autor už není s to všimnout.

K výše uvedenému se váže informace, že k „plné integraci jazykové a komunikačně-slohové složky na 1., 2. i 3. stupni budou směřovat revize RVP“ (Štěpáník et al. 2019: 32). Tento postup plně podporujeme, v našem textu však naznačujeme, že jakmile bude tento proces dokončen, bylo by záhodno jít ještě dál a propojit výuku jazyka a komunikace/slohu i s výukou literatury. Více o tom níže.

6 Celostní didaktika češtiny

Proč celostní didaktika? A proč celostní didaktika češtiny? Protože slovem *čeština*⁴¹ se ve školském a školním kontextu označuje výukový předmět, jehož součástí je jazyk, literatura, komunikace a sloh. Všechny tyto složky má celostní didaktika češtiny za úkol obsáhnout. Ve složce jazykové se obvykle probírá psaní formální (krom stylistického) atomizované na jednotlivé jevy, které (minimálně někteří) žáci vnímají jako vytržené z kontextu. V literatuře se žáci obvykle učí číst na vyšší než jen základní úrovni, to jest osvojují si čtenářskou gramotnost, učí se číst text i s možnými záměry autora, s rizikem manipulace ap. V komunikačně-slohové složce se obvykle vyučuje kompozice a styl různých (druhdy důležitých)⁴² žánrů. Nemají-li být ve školách dva (až tři) samostatné

ní se i atmosféra ve výuce, tj. klima třídy (Čapek 2010), čímž se jistě nevyřeší zázračně všechny dosavadní výchovné problémy žáků (i vyučujících), ale minimálně se jejich řešení napomůže.

37 Vyučující si je samozřejmě vědom neoddelitelnosti formy od obsahu a vice versa a možná o to těžší je „udržet se“ a nezahltit žáka či žákyni množstvím informací a doporučení.

38 V přístupu k psaní vycházíme z metodiky kritického myšlení (Steelová et al. 2007: 9).

39 Vlastní terminologické sousloví A.V. s využitím Ecova *modelového autora a dokonalého jazyka*.

40 Je-li kolega vskutku kolegiální, jen těžko použije pro sepsání zpětné vazby červenou propisku; a zcela nepřijatelné by bylo (sumativní) hodnocení výsledku nějakou známkou.

41 Celá formulace zní jistě *český jazyk a literatura*, pro jeho délku se ovšem v úzu ujalo jednoslovné označení *čeština*. Proč jej pro naše účely sjednocování a scelování nevyužít.

42 Ony žánry jsou jistě důležité i dnes, ovšem dnes k nim zároveň přibývají další: blog, status na sociální síti, podcast, promovideo či jen informační video, „youtub(e)“(rské)“ video,

předměty: literatura (neboli čtení), jazyk (neboli psaní pravopisné a psaní a mluvení morfoloogicky i syntakticky precizní) a sloh (neboli psaní a mluvení stylově vytříbené, tvořivé, literární...), potom by stálo za to promyslet, jak jednotlivé výstupy a cíle integrovat do jediného předmětu, případně jediného bloku učiva.⁴³

Chceme-li nastínit *celostní didaktiku češtiny*, pak na úvod uvedme, že propojíme výuku jazyka a komunikace/slohu s výukou literární výchovy. Dbáme přitom na to, abychom plnili jednotlivé výstupy a cíle RVP. Pro podrobnější vymezení celostní didaktiky se opřeme o postup, který pro definici didaktiky zavádějí Stuchlíková, Janík et al. (2015: 11):

„Oborovou didaktiku lze (...) popsat jako na základě vědecké metodologie průběžně zpřesňovanou odpověď na vícečetnou otázku: *proč – co – jak – koho – kdy – kde* vyučovat,^[44] přičemž tato odpověď je hledána v kontextu sociálních funkcí, které škola plní, a s ohledem na cílové aktéry vyučování – žáky.“

PROČ? — Jazyk je nástrojem myšlení. Potřebujeme-li dovednost reflektovat své myšlení, musíme si nutně osvojit dovednost reflektovat jazyk. Navíc jazyk je instituce společenská. Lidstvo jako druh je druhem společenským a společnost vytváříme právě na základě komunikace.

Co?⁴⁵ — V prvé řadě se učíme komunikovat.⁴⁶ Ale krom toho se také učíme (jazykovému, literárnímu, komunikačnímu, estetickému) vkusu (zde možná narážíme na naivní představu, že vkus můžeme naučit, místo abychom si přiznali, že buďto vytvoříme vkusné podmínky⁴⁷ a necháme žáky, aby svůj vkus rozvíjeli v rámci onoho vkusného

a další budou jistě brzy přibývat. Aby mohli učitelé tyto žánry učit, bylo by k užítku, aby si je sami minimálně vyzkoušeli (neřkuli je ovládli, ale proč by se pak nadále živilo jako učitelé, když by mohli být youtubery-influencery...). Pro mnohé je to jistě velký krok, který je potřeba rozdělit na krůčky dílčí, ale zároveň bez nich se jen těžko přiblížíme současné generaci žáků (o generacích nastupujících ani nemluvě). A že je potřeba se jim přiblížit, to pokládáme za jeden z axiomů celostní didaktiky.

43 Je to jistě odvážná představa, ale zkusme se jí (jen tak cvičně) oddat. Představme si, že by vyučující např. týden učil a týden se připravoval; žáci by si na tento koncept zvykli (mnohem rychleji než učitelé) a ve výsledku by to bylo mnohem přínosnější, než současný přerývaný koncept (každých 45 minut zcela jiný vesmír). Pokud by byl vyučující na výuku skutečně připraven (což by byl, neb by na samotnou přípravu měl např. celý předchozí týden, kdy neučí), pak by z výsledného způsobu mohli všichni jen získat (vč. státu, který jen musí vymyslet, jak to všechno zaplatit; netřeba jistě zdůrazňovat, že vložená investice se vrátí; je to ostatně ten typ investice, kdy investor investuje do sebe sama, *societa sobe*).

44 Všimněme si, jak se zde předpokládá, že výrazu *vyučovat* rozumíme všichni stejně. Mnozí by ovšem protestovali, že kupř. nechat děti, resp. umožnit dětem, aby se učily samy, *výukou* není.

45 Co je z RVP zcela v souladu s celostní filologií (i celostní didaktikou), je výstup ČJL-9-3-01 (tedy výstup tzv. literárněvýchovný): „uceleně reprodukuje přečtený text, (...) a vlastními slovy interpretuje smysl díla“. Diferenční přístup lze využít např. při výstupu: porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém a filmovém zpracování.

46 Šebesta (1999), Štěpáník et al. (2019), Rosenberg (2016 a 2019).

47 Které školy disponují uvnitř i kolem budovy skutečně vkusným prostředím? A co to vůbec je?

prostředí, jak nejlépe dovedou, anebo nemáme žádnou morální autoritu po žácích vkus (dle našich, generačně odlišných měřítek) vyžadovat.

JAK? — Na tuto otázku se nabízí odpověď: *jak kobo*. To je ostatně výzvou inkluzivního školství. V celostní didaktice preferujeme na žáka orientovanou výuku,⁴⁸ kdy žák je aktivní, učitel je moderátor výuky, který „jen“ připraví podmínky pro vlastní (skupinovou, individuální) práci žáků.⁴⁹ Tento princip může jít ještě dál, a sice že žáci sami převezmou odpovědnost za své vzdělání a rozvíjejí se, jak potřebují (*svoboda učení*),⁵⁰ učitel/průvodce je jim v jejich snažení nápomocný a spoluvytváří pro ně podnětné prostředí. Pro školní inspekci pak průvodce přeformuluje činnosti žáků (v některých případech, zejm. nižších ročníků, kupř. hru) do řeči výstupů RVP. Všem zúčastněným přináší tento způsob vedení výuky značné výhody. Nutno dodat, že nedílnou součástí tohoto *jak* je formativní hodnocení, jež není jen hodnocením jako takovým, ale je celkovým konceptem přístupu k výuce.⁵¹ V souladu s formativním hodnocením je přístup sběru a třídění materiálů založený na práci s portfoliem.⁵²

Konkrétněji: Zastavme se zde u literární výchovy. Hník (2015: 42) zmiňuje paradox protektorátních let, kdy z politických, ba válečných důvodů došlo ve školách nuceně k odklonu od dějin (české) literatury, načež byla výuka literatury estetizována; žáci se zabývali více než kdy dříve (i později) čtením samotných textů a zkoumáním jejich estetických kvalit. Paradox tkví v tom, že jedno z nejtěžších období naší společnosti přineslo jedno z nejlepších období výuky literatury na základních školách.

Přeneseme-li se z protektorátu do 60. let 20. století, nelze přehlédnout podnětnou práci J. Machytky a kol. *Metodika literární výchovy* (1962). Od příznivců této publikace očekáváme výtku, že si snad celostní didaktika klade za cíl přistupovat k textu pouze racionálně a vynechává tak čtenářský zážitek. Na tuto možnou námitku je potřeba reagovat přesvědčením, že k racionální (tj. společné, objektivizovatelné) interpretaci textu se nedobereme bez subjektivních čtenářských zážitků a jejich srovnání. Navíc v nižších ročnících je jistě zcela dostačující zaměřovat se jen na rozvíjení schopnosti žáka pojmenovat svůj vlastní subjektivní zážitek z četby⁵³ (a vytvořit natolik bezpečně

48 „Filologie zkoumá konkrétní text ve srovnání s jinými texty a podle toho, jaké texty zvolí za «jiné», bude jinak vypadat i popis toho zkoumaného.“ (Hoskovec 2010: 14) Inspirujeme se tímto podnětem pro výuku na ZŠ a SŠ a Komenského heslem škola hrou ve smyslu hrajeme si na to, že něco děláme doopravdy, ba ještě lépe: dělejíme něco doopravdy v duchu českého přísloví: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já pochopím.“ Nuže: žák je filolog; od učitele dostávají žáci jeden stejný text a k němu každá skupina žáků jiný text ke srovnání; výsledky (a jinakost výsledků) pak mohou žáci srovnávat společně. Komu tím prospějeme? Záleží, jaké typy textů zvolíme. Můžeme zde mj. trénovat např. rozlišování subjektivního a objektivního sdělení (ČJL-9-I-02), příp. rozpoznávání manipulativní komunikace a kritický postoj k ní (ČJL-9-I-03).

49 Nejsme však „militantní metodisté“, a tedy máme-li připravenou skvělou přednášku (frontální výuku), u níž je pravděpodobnost, že danou třídu v dané chvíli, v dané době zaujme, neváháme ji použít; ctíme přitom fundamentální postupy celostní filologie.

50 Neill (2013), Gray (2012).

51 Wiliam – Leahyová (2016).

52 Václavík (2013).

prostředí třídy, aby se žák nemusel obávat svůj zážitek vyslovit nahlas),⁵⁴ a teprve ve vyšších ročnících přecházet ke srovnávání jednotlivých zážitků za účelem zobecnění určitých tendencí (nikoliv za účelem zjištění, které jsou ty „správné“ a které ty „špatné“).⁵⁵

Ještě konkrétněji: Hník (2015: 44) zároveň zmiňuje, že proklamace o tom, jak by měla literární výchova vypadat, se v odborném diskursu objevují již více než 120 let. Edukační realita tomu ovšem neodpovídá. Optimisticky prohlašujeme, že celostní didaktika může v příštích 120 letech leccos změnit.

Na souboj s časem uvnitř 45minutové mřížky lze vyhrát (pro začátek) vymezením „dvouhodinovek“ v rozvrhu (s vědomím toho, že existují bohužel třídy, se kterými si učitel nepřeje trávit dvě hodiny za sebou, toť jistě realita v praxi; na druhou stranu, existují i třídy, se kterými učitel ty dvě hodiny velice rád stráví; a nakonec: ať už tak či tak, úkolem učitele je oba tyto typy tříd posunout směrem k didaktickému cíli).

KOHO? — Učíme někoho, kdo bude pravděpodobně ještě mnohem intenzivněji než my dnes řešit globální problémy světa, přírodními počínaje, společenskými konče. To je velmi zodpovědný úkol, neb pokud na tyto výzvy mladou generaci nepřipravíme dostatečně dobře, můžeme poměrně zásadně ohrozit její budoucnost.

KDY? — Jen co je daný žák na dané učivo zralý. Postupujeme v krocích dle zóny nejbližšího rozvoje.⁵⁶

KDE? — Možnosti jsou v současné době ještě pestřejší, než tomu bylo poměrně nedávno. Umožňuje-li to pandemická situace, ideální (opět ne pro všechny) je být spolu, setkávat se, interagovat. O podnětném prostředí jsme psali výše. V takovém prostředí lze přenést část (různou u různých jedinců) zodpovědnosti na žáky, kteří si sami volí, v čem se (dnes, tento týden, letos) budou rozvíjet. Je-li pandemická situace kritická, jsme pak v intenzivnějším kontaktu přes videokonference, příp. přes online pracovní prostředí typu *workplace*. Obojí lze přitom kombinovat a v případě pandemických či jiných cyklů přelévat dominantu výuky z jedné na druhou platformu a zpět.

7 Celostnost celostní didaktiky

Celostní filologie přistupuje k fenoménu jazyka přes dvě různá prostředí: abstraktní systém a konkrétní texty. Touto perspektivou se značně zjednodušuje tradiční složkové dělení předmětu na jazyk, komunikaci/sloh a literaturu, neb místo tří až čtyř prvků zde

53 ČJL-3-3-02.

54 Čapek (2010).

55 Motivací k četbě se úspěšně zabývají studenti již bakalářského stupně (Pelz 2020, Havel 2020).

56 Vygotskij (2017), v českém prostředí Hausenblas (2015). Zde se může jevit, že celostní didaktika nepřináší nic nového, a jen kompiluje přínos jiných. K tomu je možno poznamenat, že celostní didaktika si klade za cíl navazovat na své předchůdce a kolegy (Mathesius, Hoskovec, Šebesta, Hausenblas, Štěpáník), se kterými si přeje synergicky působit na systém i jednotlivce a přispět tak k postupným změnám k lepšímu.

pracujeme pouze se dvěma póly téhož. Zacílíme pozornost na text, který (prototypicky, tedy nikoliv nutně) má povahu umělecké literatury.

Ve výuce vyjdeme od textů (mluvených či psaných, aktuálních či nadčasových) a k textům se opět vrátíme (vlastní texty žáků). To znamená vyjít z četby či poslechu textů, analyzovat je (během čehož je na vyžádání prostor i pro pravopis), hovořit o textech se spolužáky a pak napsat svůj text o daném textu (opět prostor i pro pravopis).⁵⁷ Vlastní text žáka může být napsán pravopisně správně, ale zároveň nemusí; záleží na ročníku, žánru i záměru autora...

Výše uvedený velmi stručně nastíněný postup jistě není všespásným řešením všech problémů školství a nemůže být (ani si neklade za cíl být) náplní všech vyučovacích hodin českého jazyka. Možnosti ve způsobu vedení výuky jsou v současné době pestré, což je dobře, a celostní didaktika chce k této pestrosti svým dílem přispět.

Nástrojem ke změně je RVP a ŠVP. Obvyklá cesta je shora dolů: nejdříve se koncipují změny v RVP a poté se teprve tyto změny promítají do jednotlivých ŠVP. Co kdyby ale v tomto případě šla cesta opačně, zdola nahoru? Co kdyby se jednotlivé školy odvážily propojit výuku jazyka/komunikace a literatury a na základě toho, jak se to jednotlivým školám daří, by zobecněním konkrétních tipů a výsledků vznikla další generace RVP?

Cesta ke změně je nutně vždy postupná. Je tedy možné připravit si (zprvu jen občas) celostnědidaktickou výuku na jednu, dvě či tři vyučovací hodiny nebo projektový den, a takto postupně sbírat materiály a zkušenosti na přechod k celostnědidaktické výuce úplné či maximální možné (s ohledem na žáky, které učíme; jsme si vědomi toho, že pro některé to bude ideální způsob práce, zatímco pro jiné bude vhodný méně).⁵⁸

Jedním ze základních stavebních kamenů celostní didaktiky je přesvědčení, že návrat ke smyslu má ve školství (i v celé společnosti obecně) smysl. Cílem zde může být už jen to, že opětovné propojení obou rozdělených didaktik postavíme na pevný metodologický základ s tradicí, která vznikala za nesrovnatelně šťastnějších okolností než tradice didaktická.

8 Závěr

Interpretace textu je přirozeně provázána se znalostí daného kódu (daných kódů) jazyka či jazyků. Motivace, proč se tím zabývat, plyne pro žáky z potřeby domluvit se s ostatními, rozumět jim i sobě, rozumět si navzájem. K tomu lze využít jednak *konceptu*

57 Bezpečné prostředí umožní dotazy typu *Pane učiteli, jak se píše [schoda]?* – aniž by se žák obával postihu, byť by se jednalo o učivo, které má už přece dávno znát. A jelikož v bezpečném prostředí může být takových dotazů mnoho a vyučující potom nemůže odpovídat na všechny zároveň, je potřeba nastavit práci ve skupině tak, aby si žáci byli schopni poradit vzájemně, případně aby věděli, kde odpověď samostatně najít. A pak už nemusejí zdržovat sebe ani vyučujícího dotazy, ale sami se zařídí (pokud škola nezakázala používání mobilních telefonů ve výuce, najdou danou informaci poměrně rychle).

58 Stává se, že starší žáci si mohou hůře zvykat na změny, kdežto mladší žáci jsou ke změnám přístupnější. Je potřeba nenechat se v takovém případě odradit žáky staršími a vědomě zkoušet změny zavádět zejména u žáků mladších.

dramatu Jiřího Veltruskeho, jednak konceptu *nenásilné komunikace*. Obé lze propojit s celostněfilologickým přístupem k textům.

Potenciál *celostní filologie* je mnohem širší, ale my si z něj nyní vybíráme jen tento zlomek, který lze zužitkovat v pojetí *celostní didaktiky češtiny*.

Zároveň si koncept celostní didaktiky klade za cíl prokázat praktickou využitelnost aparátu celostní filologie v každodenním životě statisíců žáků základních a středních škol.⁵⁹ Není jedno, zda bude jejich čas ve školních lavicích (či u notebooků doma) promarněn či nikoliv.

Literatura

- Čapek, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha.
- Gray, P. 2012. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha.
- Hausenblas, O. 2015. *Čeština doopravdy. Návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Dobříš.
- Havel, K. 2020. *Didaktické využití interpretace textů Roberta Fulghuma*. Bakalářská práce, Masarykova univerzita.
- Heller, D. 2014. *Psychologie vývojová a osobnosti*. Praha.
- Hník, O. 2015. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: Stuchlíková, I. – Janík, T. et al.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, 41–65.
- Hoskovec, T. 2008. Od významu v jazyce ke smyslu v textu. O dobrodružství strukturalistické cesty. *Slovo a slovesnost* 69, 110–130.
- Hoskovec, T. 2010. La linguistique textuelle et le programme de philologie englobante. *Verbum* 3, 193–218.
- Hoskovec, T. 2012. Jiří Veltruský (1919–1994). A journey through life, with semiotics. In: Veltruský, J.: *An Approach to the Semiotics of Theatre*. Brno, 206–225.
- Hoskovec, T. 2016. Současnost strukturalismu. In: Teplan, D. (ed.): *Mikuláš Bakoš a moderná literárna veda*. Nitra, 51–60.
- Hoskovec, T. 2018a. Jazyk. In: Sládek, O. (ed.): *Slovník literárněvědného strukturalismu*. Praha – Brno, 330–341.
- Hoskovec, T. 2018b. Jazyk, ideální slovníkové heslo. *Litikon: časopis pre výskum literatúry* 3/2, 331–344.
- Janík, T. 2019. *Nedělní pedagogické krasořeči*. Brno.
- Jelínek, J. 1972. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha.
- Koblížek, T. 2015. *Interpretační sémantika. Úvod do textové teorie Françoise Rastiera*. Praha.
- Neill, A. S. 2013. *Summerhill: Příběh první demokratické školy na světě*. Praha.
- Pelz, Š. 2020. *Sledování vybraných aspektů čtenářské gramotnosti v rámci projektu Kufr plný knih*. Bakalářská práce, Masarykova univerzita.
- RVP ZV 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* 2017. Dostupný z: <<https://www.msmt.cz/file/41216/>>, 14.06.2020.
- Rastier, F. [1987] 1996. *Sémantique interprétative*. Paris.
- Rastier, F. 1989. *Sens et textualité*. Paris.
- Rastier, F. 1997. *Meaning and Textuality*. Toronto.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris.
- Rastier, F. 2011. *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris.

59 Zdůrazněme zde aplikovatelnost celostní didaktiky na kterýkoli mateřský jazyk a jeho výuku. Potom se od statisíců žáků a studentů dostaneme k cifrám ještě vyšším.

- Rosenberg, M. B. 2016. *Nenásilná komunikace*. Praha.
- Rosenberg, M. B. 2019. *Nenásilná komunikace a moc: v institucích, společnosti i rodině*. Praha.
- Steelová, J. et al. 2007. *Dílna psaní. Od sebevyjádření k písemné argumentaci. Příručka VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha.
- Stuchlíková, I. – Janík, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno.
- Šebesta, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha.
- Šmejkalová, M. 2015. Didaktika českého jazyka. In: Stuchlíková, I. – Janík, T. et al.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, 17–40.
- Štěpáník, S. et al. 2019. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha.
- Václavík, A. 2013. *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno.
- Veltruský, J. [1942] 1999. *Drama jako básnické dílo*. Brno.
- Veltruský, J. 2012. *An Approach to the Semiotics of Theatre*. Brno, 206–225.
- Veřmiřovský, A. 2014. Interpretace dramatu aparátem celostní filologie. Disertační práce, Masarykova univerzita.
- Veřmiřovský, A. 2019. Philological interpretation of dramatic text. Cesare Pavese's *The Mountain*. In: Hoskovec, T. (ed.): *Expérience et avenir du structuralisme*. Praha – Kanina, 249–267.
- Vygotskij, L. S. 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha.
- Wiliam, D. – Leahyová, S. 2016. *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha.

Bobuzil Vykypěl:

HODNOTA STAROČESKÉ LITERATURY.

Práce Tomáše Hoskovce na poli dějin filologie nás poučují o tom, že v minulosti naší vědy lze nalézt nejednu inspiraci pro přítomnost. Ve sborníku věnovaném jeho narozeninám se chci podělit právě o jeden takový nalezený inspirativní námět.

Karl Heinrich Meyer (1890–1945) byl německý slavista pohnutého osudu, jehož texty stojí za to číst i dnes.¹ Těžiště jeho vědeckého díla sice neleželo v bohemistice, ale v jeho textech jsou i bohemisticky podnětné myšlenky. Podle mého názoru nejzajímavější z nich vyslovil Meyer v recenzi Havránkova *Vývoje spisovného jazyka českého* (Meyer 1938). Havránkovu práci vysoko ocenil (nezná prý nic „wirklich Gleichartiges und Gleichwertiges bei den übrigen slavischen Sprachen“), ale přidal i několik kritických poznámek:

„Nur wenige kritische Bemerkungen mögen angeschlossen sein, nicht um den hohen Wert der Arbeit Havráneks herabzumindern, sondern um an Beispielen zu zeigen, in welchen Bereichen der Leser nicht folgen kann.“ (Meyer 1938: 149)

Příklady, které pak uvádí, jsou celkem čtyři a hned první z nich je ten, o němž zde chci psát, totiž hodnota staročeské literatury. Meyer (1938: 149–150) píše:

1 Srov. k Meyerovi zejména Zeil (1990) a Lehfeltdt (2012).

CHARISTERIA

Thomae Hoskovecio sexagenario
a discipulis et Circuli linguistici
Pragensis sodalibus oblata

Vydalo a vytisklo nakladatelství Tribun EU s.r.o.
Cejl 892/32, 60200 Brno.
V nakladatelství Tribun vydání první, 2020

Grafický návrh a sazba z písma
Jannon T Moderne Pro Vít Boček

Náklad 28 číslovaných
výtisků, z nichž tento je

ISBN 978-80-263-1573-5
Počet stran 32
Brno 2020