

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Usta ad Albim BOHEMICA

rok 2009
ročník IX, číslo 4
ISSN 1802-825X

Tento projekt je spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.





Obsah

Úvodní slovo	3
<i>Autor: František Čajka</i>	
Možnosti podpory čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka a literatury na ZŠ	4
<i>Autorka: Kateřina Hurtíková</i>	
Reflexe multikulturality ve světové literatuře pro děti a mládež a její didaktické možnosti	11
<i>Autorka: Jana Kusá</i>	
Multimediální aplikace v literární výchově	20
<i>Autorka: Pavla Dobešová</i>	
České podoby anglických přísloví	35
<i>Autor: Lukáš Holčák</i>	
Vliv angličtiny na současný ruský jazyk	45
<i>Autor: Jakub Konečný</i>	
Mediální výchova v českých a kanadských školách ve vzájemné komparaci	52
<i>Autorka: Dagmar Strejčková</i>	
„Cizí vlivy“ ve staroslověnských kompozitech	74
<i>Autor: Lukáš Záborský</i>	
Prézentní tvary slovesa <i>byc</i> v literární laštině Ondry Łysohorského	104
<i>Autor: Michal Vašíček</i>	



Úvodní slovo

Autor: František Čajka

Studentská konference *Škola, jazyk a literatura na přelomu nového tisíciletí 2009*, určená studentům bakalářských, magisterských a postgraduálních studijních programů, byla pořádána dne 26. 10. 2009 pod záštitou Katedry bohemistiky a slavistiky PF UJEP v Ústí nad Labem.

V rámci programu vystoupilo osm účastníků. V prvním vystoupení se K. Hurtíková (PF UP) zabývala otázkou podpory čtenářské gramotnosti při výuce českého jazyka a literatury na základních školách. Druhý příspěvek, který přednesla J. Kusá (PF UP), přinesl pohled na tematiku multikulturality ve světové literatuře pro děti a mládež, a to i s přihlédnutím k didaktickému využití materiálu při výuce. V následujícím příspěvku se Pavla Dobešová (PF UP) věnovala multimediálním aplikacím v literární výchově. L. Holčák (PF UP) přednesl příspěvek věnovaný českým paralelám anglických přísloví. Projevy vlivu angličtiny na současný ruský jazyk prezentoval J. Konečný (PF UHK). Mediální výchova v českých a kanadských školách byla tématem vystoupení D. Strejčkové (PF MU). Š. Pilát (FF UK) přednesl své pojetí jmenných kategorií v jednotlivých jazycích balkánského jazykového svazu. Staroslověnskými kompozity zejména ve vztahu k řeckým a latinským modelům se zabýval L. Zábranský (FF UK). Poslední příspěvek přednesl M. Vašíček (FF UK), který zhodnotil problematiku prezentních tvarů slovesa *byc* v literární laštině Óndry Łysohorského.

Záběr příspěvků v pořadí již druhého ročníku konference tvořila témata jazykovědná (synchronní i diachronní), literárněvědná i ta, která byla zacílena do oblasti didaktické. Podle povahy přednesených příspěvků lze konstatovat, že druhý ročník studentské konference dokládá oprávněnost pořádání konferencí tohoto zaměření.

Studentská konference *Škola jazyka a literatura* byla pořádána jako součást Dnů bohemistiky za přispění



Možnosti podpory čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka a literatury na ZŠ

Autorka: Kateřina Hurtíková

Čtení s porozuměním¹ je jednou ze základních dovedností vyžadovaných po žácích základní školy, je jedním z posuzovaných kritérií také v mezinárodních srovnávacích testech (PISA), příp. v dalších testováních na ZŠ. Díky Rámcovému vzdělávacímu programu (dále jen RVP) se čtení s porozuměním věnuje větší pozornost; zdůrazněny jsou také moderní vyučovací metody (metody kritického myšlení, aktivizační metody), důraz je kladen na praktická cvičení ve výuce. Primárním aspektem se stává komunikativní kompetence a porozumění textu či mluvenému slovu.

Vzhledem k výsledkům českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech a jejich stále se snižujícímu skóre je vhodné zamyslet se nad požadavky, které na žáky současná škola klade, ve vztahu k výstupům, které očekává. Je nesmyslné chtít po žácích poznatky a dovednosti, kterým ve škole nebyli vystaveni a naučení. Abychom předešli podobné absurdní situaci, byl do škol zaveden RVP (resp. Školní vzdělávací programy); úkolem pedagogů je dosáhnout ve vyučování na ZŠ očekávaných výstupů v komunikační a slohové výchově (žáci ovládají různé typy čtení, umí naslouchat, ovládají zásady dorozumívání, umí se vyjádřit písemně s ohledem na vhodný styl atd.), v jazykové výchově (žáci např. ovládají pravopis a gramatiku českého jazyka, používají přiměřenou slovní zásobu, rozumí obecné charakteristice češtiny) a v literární výchově (žáci ovládají literární teorii a historii, rozlišují literární druhy a žánry, umí interpretovat literární dílo a tvořivě pracovat s textem aj.)².

¹ V didaktice anglického jazyka uváděno jako Reading Comprehension (http://en.wikipedia.org/wiki/Reading_comprehension).

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007).



Jednou z možností je přistoupit k výuce čtení s porozuměním podobně jako při výuce cizího jazyka, protože v RVP je český jazyk uveden společně s cizím jazykem ve vzdělávací oblasti nazvané Jazyk a jazyková komunikace. Je zvykem, že učitelé cizích jazyků jsou povzbuzováni k implementaci různorodých metod a aktivit do vyučování. K dispozici mají široké spektrum didaktických materiálů (hry, postupy, aktivizační metody atd. zaměřené na jazykovou i literární stránku jazyka).

Je zřejmé, že k výuce českému jazyku se přistupuje jinak než k výuce cizích jazyků už z jeho primární povahy - čeština je naším jazykem mateřským, kdežto ostatní jazyky si osvojujeme v průběhu života. Při bližším pohledu na dnešní mládež a její výsledky v testováních však můžeme usoudit, že pro žáky ZŠ se čeština stává "cizím jazykem" také. Žáci mají problémy s pravopisem a chybí jim základní gramatické znalosti. Nejsou schopni definovat hlavní myšlenku textu a dále s ním pracovat, využít získané informace v praxi (nebo v jiných cvičeních). V literární oblasti postrádají všeobecný přehled v literatuře, často nečtou (nebo minimálně), nemají kulturní povědomí. Je tedy nezbytné český jazyk přiblížit žákům obsahem i formou.

Není nutné (a často ani reálně možné) měnit vše. Přestože novější řady učebnic českého jazyka a literatury obsahují mnohé inovativní metody, doplňková cvičení, studijní materiály na CD nebo na internetu, mnoho škol a učitelů nemá k podobným zdrojům neomezený přístup. V takových případech je nutné, aby se učitel "nedržel" ustrnule jediné učebnice, se kterou v hodinách pracuje, ale aby výuku zpestřil materiály z jiných zdrojů. Je možné nakopírovat některé listy v jiných publikacích, využít mnohé připravené materiály, které jsou dostupné na internetu³, nebo si učitel může připravit vlastní výukové prostředky.

Při vytváření vlastních materiálů pro výuku se může učitel obrátit na osvědčené didaktické postupy formulované pro výuku českého jazyka, nebo využít také didaktických publikací, které byly primárně vydány pro podporu výuky cizího jazyka (nejčastěji anglického, německého, francouzského, v dnešní době se však nabídka

³ Běžně přístupné internetové portály nabízejí nepřehledné množství materiálů ke stažení, většinou zároveň s řešením (www.rvp.cz, www.kritickemysleni.cz aj.).



stále rozšiřuje). Při výběru může využít knihovního fondu, nabídky vzdělávacích center, internetových stránek nebo se poradit s kolegy vyučujícími cizí jazyk.

Při práci s texty (v hodinách věnovaných literatuře nebo slohu) je velmi žádoucí oživit výuku zajímavými přístupy (metody kritického myšlení, rozvoj kreativity, hry, mezipředmětové vztahy). Různé aktivity lze však zařadit i do jazykových hodin (vyjmenovaná slova nepochvíme na jednotlivých větách, ale na krátkém příběhu, který mohou navíc žáci sami vytvořit⁴; při procvičování shody podmětu s přísudkem použijeme krátký souvislý text, se kterým dále pracujeme - můžeme na něm látku vysvětlit nebo zopakovat aj.).

Následující aktivity jsou pouze ukázkami, jak je možné s textem pracovat. Aktivity lze rozdělit do několika skupin (nejde o převzaté dělení, přístupy je možné doplňovat, přeskupovat či se jimi jen inspirovat), které jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivých stránek žákovy osobnosti, na rozvoj jeho schopností a na mezipředmětové souvislosti podle převažujících aspektů:

- a) fyzický aspekt - Učitel nebo vybraný žák předčítá text, ostatní žáci fyzicky reagují na zadaný úkol (př. jakmile uslyší sloveso, v místě, kde má být čárka) tlesknutím, stoupanutím atd. Upravená forma (blízké tzv. role-play) - skupina žáků pantomimicky předvádí činnosti a scénky, které jsou v předčítaném textu popsány.
- b) kognitivní aspekt - Žáci si při poslechu předčítaného textu zapisují slova podle zadání, dělají značky pro frekvenci zadaných slov, zapamatují si co největší počet slov (např. podstatných jmen) z části textu apod. Žáci vysvětlí význam slov cizího původu, které se v textu vyskytují, zkratk, zastaralých slov, básnických obrátů atd. K vybraným slovům žáci hledají synonyma nebo antonyma (vhodné je provést tuto aktivitu ve skupinách v podobě soutěže), nahrazují je frazeologickými obraty. Žáci z textu udělají výpisky, výklad, přeformulují ho do podoby e-mailu, SMS zprávy, novinového článku.

⁴ Při opakování vyjmenovaných slov byl zadán úkol - vytvořte krátký příběh nebo básničku tak, aby obsahovala všechna vyjmenovaná slova od zadaného písmena (př. "po b"). Ukázky viz Příloha.



- c) psychologický aspekt - Žáci si podle předčítaného textu vytvářejí názor na popsanou situaci, poté diskutují nebo plní aktivity - vhodné je uplatnění metod kritického myšlení. Také je možné, aby se žáci zamysleli nad jazykovou stránkou jazyka (jazyk autora, použití nářečí, slangu aj.)
- d) mezipředmětové vztahy - Žáci mohou nakreslit popsanou osobu, věc nebo situaci, zazpívat si písničku, která se k příběhu hodí, najít historické nebo kulturní souvislosti příběhu, vyjmenovat zvířata nebo rostliny, které se v příběhu mohou vyskytovat aj.
- e) produkce - Žáci v textu pokračují a dokončí příběh; napíší dopis (nebo e-mail, SMS zprávu) domů z pohledu hrdiny; napíší recenzi příběhu; vytvoří rozhovor související s příběhem nebo situací atd.

Ani použití nových metod a zajímavých přístupů nezaručí pozornost žáků. Jejich zájem je možné podpořit náhradou nebo inovací některých textů v učebnicích. Učitel si může vytvořit vlastní texty, nebo použít vlastní tvorbu žáků (pokud jsou ovšem ochotni sdílet své osobní texty). Je možné využít novinové výstřižky nebo články z internetu, části blogů, e-mail či SMS zprávu⁵.

Není možné zcela přestat pracovat s klasickými texty v učebnicích, které jsou často ukázkami z knih, jež tvoří stavební kameny českého literárního fondu a jsou prakticky jediným pojítkem žáků s literaturou. Nesmíme se však uzavřít okolnímu světu, je nutné "držet krok" se společenským rozvojem i zájmy žáků.

Dalším zásadním prvkem práce s textem jsou aktivity, které doprovázejí samotné čtení textu. Jak uvádí O. Hausenblas⁶, je nutné do hodiny zařadit aktivity před čtením (pro upoutání pozornosti, navození zájmu o téma, vyvolání vnitřní motivace) i po čtení (estetický zážitek, diskuze k tématu, inspirace pro další práci).

⁵ Viz HURTÍKOVÁ, K., Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009.

⁶ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1570/aktivity-pred-cetbou-pri-cetbe-po-cetbe.html/>



V této fázi nesmíme spoléhat na žáky, že "něco řeknou", že budou sami diskutovat. Každá diskuze ve vyučování musí být řízena a usměrňována pedagogem - je tedy potřeba připravit si návodné otázky, kterým budou žáci rozumět, které jim budou blízké a na které dokáží odpovědět, nejlépe podle vlastních zkušeností. Čas promluvy učitele by měl být kratší než čas, po který mluví žáci. Učitel musí být připraven na nečekané reakce žáků, měl by být schopen pohotově improvizovat, zvládat emoce své i žáků. Všechny aktivity musí být velmi dobře metodologicky promyšleny a zpracovány. Učitel musí vyjít vstříc potřebám a zájmům žáků. Neměl by se stát vůdčí osobností ve třídě, ale jakýmsi průvodcem žáků.

Komunikativní přístup klade nové požadavky na učitele, ale také na žáky. Není možné úspěšně plnit zadané úkoly bez vzájemného respektu, přátelské atmosféry v třídní komunitě a oboustranné spolupráce.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je jednou z profilových oblastí současného školství. Na základě RVP a pomocí soustavného vzdělávání pedagogů se snaha o zlepšení výsledků českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech promítá také do výuky českého jazyka a literatury. Učitelé mají možnost pracovat s různorodými materiály nebo si texty upravit, popř. vytvořit. Také je nezbytné nepaměnat na doprovodné aktivity, které by měly následovat před i po přečtení textu.



Použité zdroje:

HAUSENBLAS, O., *Aktivity před četbou – při četbě – po četbě*. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1570/aktivity-pred-cetbou-pri-cetbe-po-cetbe.html/>

HURTÍKOVÁ, K., Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP, 2007. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

Reading Comprehension. Dostupné na

http://en.wikipedia.org/wiki/Reading_comprehension.

Příloha - Cvičení na vyjmenovaná slova:

1) Vyjmenovaná slova po b:

Dobytěk v Přibyslavi

Byli jednou jeden býk a jedna kobyła, kteří byli neobyčejně bystří a chytří. Živili se především bylinami, ze kterých měli nejradši babyku. Protože se měli velmi rádi, chtěli společně bydlet, a tak si hledali nějaký příbytek. Na výběr se nabízelo spoustu bytů, ale žádný se jim nelíbil, až nakonec našli jeden v Přibyslavi. To byl ten pravý. Koupili si jej a pořídili si do něj nový nábytek a pokud nezemřeli, tak tam někde v Přibyslavi žijí šťastně až do dnes.

2) Vyjmenovaná slova po l:

Nad mlýnem se blýskalo a bylo slyšet hromy.

Mlynářka měla strach z bouřky, a proto vzlykala.

Když polykala andělíčky, její lysý muž ji hladil po lýtku.

"Neplýtej časem," řekla mu.

Život mu náhle zhořkl jako pelyněk.



3) *Vyjmenovaná slova po m:*

Smýkáme si to do Litomyšle umytým autem.

Vymýtily jsme poslední chmýří podzimu a najednou se nachomýtl hlemýžď a myš a my si myslíme, že oba dva jsou hmyz.

Mýlily jsme se.

Zamykáme auto a vydáváme se na mys.

Večer rozdmýcháváme oheň a vtom se probudíme...



Reflexe multikulturality ve světové literatuře pro děti a mládež a její didaktické možnosti

Autorka: Jana Kusá

Populační skladba České republiky se vyznačuje národnostní pestrostí. Pohled do jakkoli vzdálené minulosti naší země dokazuje, že na území současné České republiky prakticky v žádném období nežil pouze jeden národ. Etnicky nehomogenní složení obyvatelstva je jevem dlouhodobým a mělo by být zakořeněno v povědomí všech členů společnosti. Přesto tematika multikulturality vstupuje právě v posledních několika letech do popředí a stává se také předmětem zájmu pedagogických odborníků, učitelů nebo vychovatelů. Příčina tkví v několika aspektech. Jedním z nich je stále nápadnější multikulturní charakter naší společnosti, který se odráží i v kolektivech na základních školách, jež se tak stávají místy, kde se setkávají žáci pocházející z nejrůznějších kulturních prostředí, majoritních i minoritních. Druhá a zcela jistě závažnější příčina spočívá v negativní atmosféře a neustále se objevujících konfliktech, které jsou mnohdy vyvolány střetem jednotlivých kultur.

Možnosti multikulturní výchovy ve školním prostředí

Soudobá společenská situace si vyžádala mnoho změn v legislativním systému České republiky a našla odezvu také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, do nějž bylo implementováno průřezové téma Multikulturní výchova. Z hlediska legislativní podpory základního vzdělávání je tento inovativní edukační prvek nepochybně krokem vpřed. Budou-li postupně realizovány vytyčené cíle průřezového tématu, bude nastupující generace lépe připravena na život v multikulturní společnosti, naučí se vzájemnému respektu, sociokulturní toleranci a nebude vnímat soužití majority s minoritami jako problematický, život komplikující stav.

Účinnost a efektivnost teoretických východisek se však vždy ověří až při jejich praktické aplikaci. Teoretické zázemí multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech předkládané legislativními orgány poskytuje potřebnou oporu pro



multikulturní výchovu realizovanou ve školách. Otázkou zůstává, zda jsou učitelé v praxi připraveni na realizaci multikulturně orientované edukace. V současné době se pravděpodobně mnoho pedagogických pracovníků potýká s problémy, které nastínil již v roce 2003 Jan Průcha ve své publikaci věnované zmiňovanému tématu. Autor potvrzuje, že „*principy a obsahové prvky multikulturní výchovy jsou dnes dosti výrazně začleněny do různých vzdělávacích programů určených českým školám, do učebních osnov a učebnic některých vyučovacích předmětů.*“⁷ Jan Průcha seznamuje odbornou veřejnost s výsledky analýzy vybraných učebnic občanské výchovy, dějepisu a zeměpisu. Zakotvení multikulturní výchovy je v těchto učebnicích většinou nesystematické. Podle RVP ZV má průřezové téma Multikulturní výchova blízký vztah také ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a taktéž k jedné z jejích tří složek – literární výchově. Z tohoto důvodu byla v roce 2008 námi provedena analytická sonda do vybraných řad čítanek pro základní školy. Naše výsledky se prakticky neliší od výsledků rozborů výše zmiňovaných učebnic. Textová analýza čítanek prokázala, že výskyt literárních textů, které se mohou stát nástrojem multikulturní výchovy, je sporadický a zcela nedostačující pro potřeby realizace cílů průřezového tématu.⁸

Analýza vybraných čítankových řad upozorňuje na naléhavou potřebu zkvalitnění materiálních opor s multikulturní tematikou, které jsou využívány při hodinách literární výchovy. Máme na mysli jednak zařazení většího množství textů s multikulturním obsahem do nově vytvářených čítanek, tak aby skutečně vyhovovaly potřebám učitele respektujícího při výuce cíle stanovené v RVP ZV. Vzhledem ke stávající situaci financování českého školství je však pravděpodobně nereálná plošná inovace fondu čítanek na všech základních školách.

⁷ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 130. ISBN 80-85866-72-2. Bereme v potaz, že publikace Jana Průchy vznikla ještě před aplikací RVP ZV do systému základního vzdělávání. Máme však za to, že jeho odborná stanoviska jsou platná i pro současný stav multikulturního vzdělávání.

⁸ KUSÁ, J. Interetnická tematika v čítankových textech – významná podpora multikulturní výchovy ve školním prostředí. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*, 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2009, s. 328 – 333. ISBN 978-80-7220-315-4.



Možné řešení vidíme ve vytvoření databáze literárních děl s tématem multikulturality. Soubor údajů o knihách takto tematicky orientovaných je nezbytnou orientační pomůckou pro učitele literární výchovy. Je nutné, aby zamýšlená databáze respektovala svou strukturou soudobou situaci ve společnosti a aby zahrnula především takové knihy, které svým obsahovým zaměřením reflektují národnostní či etnické složení v dané oblasti a napomohou tak odbourávání interkulturních bariér a řešení konkrétních problémů a konfliktů. Z tohoto důvodu je potřebné soustředit se především na literaturu o minoritách žijících na území České republiky. Nezbytnou součástí je taktéž literatura, kterou píší samotní příslušníci jednotlivých minorit. Vzhledem k tomu, že problémy rasové diskriminace a netolerance mají celosvětový charakter, mohou jakožto nástroje multikulturní výchovy sloužit také texty, v nichž jsou zobrazeny konflikty mezi rasami žijícími na území jiných států. Kořeny rasové diskriminace jsou ve své primární podstatě téměř identické. RVP ZV předepisuje, aby průřezové téma Multikulturní výchova bylo zařazováno do výuky po celou dobu základního vzdělávání. Z tohoto důvodu je vhodné, aby databáze obsahovala jak díla z literatury pro děti a mládež, tak díla z literatury pro dospělé čtenáře. Takové knihy nebo úryvky z knih se mohou stát efektivním nástrojem multikulturní výchovy při práci s žáky osmých a devátých tříd na základních školách. Aby výsledná databáze byla obsahově pestrá a co do počtu titulů dostatečně rozsáhlá, obsáhne nejen díla českých, ale i zahraničních spisovatelů.

Světová literatura pro děti a mládež s tematikou multikulturality a její didaktický potenciál

Literatura pro děti a mládež v celosvětovém měřítku sestává z nevyčerpatelného množství knih vydávaných ve stovkách zemí. Při snaze o podpoření realizaci multikulturně orientované edukace v rámci literární výchovy na základní škole nelze fond světové literatury pro děti a mládež opomenout. Za tímto faktem stojí několik závažných příčin.

Na základě analýzy české literatury pro děti a mládež musíme konstatovat, že se v knihách pro děti objevuje tematika koexistence minoritní a majoritní populace



pouze ojediněle. Po dlouhá desetiletí se obyvatelé náležející k menšinám objevovali v literárních textech pouze v epizodních rolích (máme na mysli především romské literární hrdiny). V průběhu 20. století byl fond literatury pro děti a mládež obohacen o několik publikací, které se zabývají aktuálním tématem soužití romského a neromského obyvatelstva na území České republiky. Jedná se například o knihy Ivony Březinové nebo Hany Doskočilové.⁹ Jen sporadicky vystupují v knihách pro děti hrdinové, kteří pocházejí z dalších minorit žijících na našem území.¹⁰ Literární tvorba samotných minorit je prozatím ve fázi počátečního vývoje a nenabízí tedy větší množství knih s multikulturní tematikou. Omezené množství českých knih pro děti, které slouží jako opora při uskutečnění multikulturně zaměřeného edukačního procesu, nás podnítilo k hledání alternativních možností v literatuře zahraničních spisovatelů.

Rostoucí migrace obyvatelstva zvyšuje aktuálnost multikulturní problematiky prakticky ve všech zemích světa. Stav společenské reality se vždy různými způsoby a s různou intenzitou odráží také v literatuře pro děti a mládež. Soužití odlišných etnických skupin není vždy pokojné a založené na vzájemné toleranci a často dochází k více či méně závažným střetům, jež spočívají nejen v psychických, ale i fyzických útocích, obvykle rasisticky motivovaných. Pro vysvětlení směru našich úvah uvádíme definici rasismu od Jana Průchy: „*Rasismus je označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém).*“¹¹ Prvotní příčina rasisticky motivovaného jednání není tedy vázána na konkrétní sociální prostředí a je identická, ať se jedná o jakoukoli zemi či jakékoli rasy, jež do konfliktu vstupují. Literární texty, které ve své tematické rovině zpracovávají verbální nebo fyzickou diskriminaci mezi dvěma či více rasami, považujeme tedy za tzv. univerzální multikulturně orientované texty. Takový text

⁹ Ivona Březinová se věnuje tematice jinakosti v knihách *Začarovaná třída*, *Medvídek – Kdo si se mnou bude hrát* a také ve *Velké dětské encyklopedii*. Hana Doskočilová zpracovává multikulturní téma v pohádkové knize *O Mamě Romě a romském pánbičkovi* a v příběhové próze *Lenoši a rváči z Kloboukova*.

¹⁰ Černošský chlapeček vystupuje například v knize *Bubu* Moniky Elšíkové.

¹¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 29. ISBN 80-85866-72-2.



potom bez problémů poslouží jako nástroj multikulturní výchovy – bez ohledu na její aktuální zaměření v dané zemi. Máme za to, že v mnohých případech může být efektivnější právě práce s textem, v němž vystupují majority a minority jiné země. Učitel a žáci postupují k vytyčenému výukovému cíli „oklikou“, žák pravděpodobně neodhalí učitelův konkrétní záměr a přesto tak dochází k ovlivňování jeho osobnosti nebo přímo ke změně jeho přístupu k minoritám, s nimiž se běžně setkává.

Obsáhlost produkce světové literatury pro děti a mládež neumožňuje, aby byla do českého jazyka překládána ve své úplnosti. Analýza dostupných odborných publikací věnujících se zahraničním spisovatelům dětských knih z literárně-historického pohledu dokazuje, že většina děl s multikulturní tematikou zůstává prozatím nepřeložena a v mnoha případech nejsou volně dostupné ani verze v jazyce původním. Připomeňme například knihy německého spisovatele Michaila Krausnicka, který v několika svých pracích vypráví o osudech Romů v Německu. Multikulturní tematika je zastoupena taktéž v literatuře britské, francouzské nebo americké. I v těchto případech se jedná o autory, jejichž díla prozatím do češtiny převedena nebyla.



Autobiografické svědectví o rasisticky motivované diskriminaci

I přes zmiňovanou komplikovanou dostupnost světové literatury pro děti a mládež s multikulturní tematikou jsou učitelům či široké čtenářské veřejnosti k dispozici alespoň některé české překlady knih, které se problematikou rasismu a diskriminace zabývají. V této souvislosti je naším cílem upozornit na možná dávno zapomenuté dílo Horký vítr nad Mississippi, které napsala afroamerická spisovatelka Mildred D. Taylor.

Kniha Horký vítr nad Mississippi je autobiografickým svědectvím spisovatelky, která ve svých příbězích čerpá ze vzpomínek svých rodičů a prarodičů. Vrací se do dob, kdy černošské obyvatelstvo Spojených států amerických jen stěží prosazovalo a hájilo svá základní občanská práva a kdy zvěle a násilí bílých osadníků vůči obyvatelům jiné barvy pleti často překračovaly základní principy humanity. Hrdinkou vyprávění, které je časově zasazeno do 30. let 20. století, je devítiletá černošská dívka Cassey Loganová. Cassey, její rodina, přátelé a sousedé se potýkají se zřetelně rasisticky motivovaným bezprávím ze strany bílých. Dětský čtenář se dozvídá o špatných životních podmínkách černošského obyvatelstva, které ostře kontrastují s majetností a mocí bílých spoluobčanů. Devítiletá Cassey vnímá například rozdíly ve vzdělávání černošských a bílých dětí, ve své dětské nevinnosti nerozumí jejich podstatě, neboť odporují jejímu vrozenému a humanitně zaměřenou výchovou vštípenému smyslu pro spravedlnost. Ona sama se dostává do mnoha situací, v nichž na vlastní kůži pocítuje, že ne všichni jsou si rovni. Situace ve Spojených státech amerických ve dvacátém století je zachycena realisticky, v mnohých detailech až naturalisticky. Přestože se jedná o knihu určenou dětským čtenářům, nevyhýbá se autorka líčení násilí a fyzických střetů, které tehdy nebyly výjimečným jevem.

Cílem M. D. Taylor je seznámit prostřednictvím dojemného vyprávění dětského čtenáře s nepřipustností chování, které má rasistický podtext. Ich-forma textu napomáhá identifikaci s hlavní hrdinkou, dětský čtenář spolu s Cassey prožívá pocity nespravedlnosti, zklamání z nerovnosti mezi lidmi, strachu o holý život. Přičemž autorka čtenáři dává jasně najevo, že jediným důvodem rasové diskriminace



rodiny Loganových je jiná barva pleti, která je nesmazatelným a vždy na první pohled viditelným stigmatem. Vykreslení základních principů konfliktů mezi rasami je názorné, pro dětského čtenáře transparentní, a proto máme za to, že je efektivním nástrojem multikulturní výchovy.

Pro ilustraci uvádíme úryvek z knihy, v němž M. D. Taylor popisuje jeden z neskrývaných a úmyslně provedených útoků na lidskou důstojnost černošského dítěte: *„Kdyby nám hrozilo jen to, že nám každé ráno i večer déšť promočí šat, odtrpěli bychom si cestu mezi domovem a školou mnohem snadněji. Ale k tomu všemu jsme ještě museli dávat pozor na autobus školy Jeffersona Davise, který se na nás vyřítí zezadu a zacákal nás vždycky špínou ze silnice. Věděli jsme, že řidič rád baví své pasažéry pohledem na nás, jak se kloužeme na téměř nepřipustném lesním břehu, ohlazeném dohola stálými dešti, a proto jsme se na úseku mezi dvěma křižovatkami ustavičně ohlíželi dozadu, abychom stačili vylézt na břeh, dřív než nás autobus dožene. Ale někdy se déšť lil tak hustě, že jsme byli rádi, že se držíme na nohou, a neohlíželi jsme se tak často nebo jsme neposlouchali dost pozorně, potom jsme skýтали komický pohled krutým očím, jež neměly s naší bédou nejmenší soucit....Pět minut nato jsme se zas hnali blátem jako vyplašení zajíci a hledali vhodný břeh, protože jsme viděli autobus, jak zrychluje tempo a valí se po úzké, deštěm promočené silnici, ale tentokrát jsme se neměli kam schovat, protože Stacey měl pravdu. Příkopy tu byly příliš široké, plné vody, že až přetékal, a nikde žádný kořen nebo keřík, za který bychom se mohli vytáhnout nahoru. Když už jsme nakonec měli autobus sotva patnáct metrů za zády, zabočil nebezpečně až na pravou krajnici silnice, kde jsme právě utíkali, takže nás donutil, abychom se pokusili doskočit až na břeh, samozřejmě jsme nedoskočili a všichni jsme skončili v bahnitěm příkopu. Človíček, až po prsa ve vodě, nabral plnou hrst bláta a v nepříčetném hněvu se vyškrábal na silnici a utíkal za ujíždějícím autobusem. Zatímco z pootevřených okének zazníval připitomělý smích a výkřiky: „Negr! Negr! Blátožrout!“, Človíček hodil blátem po autobusu, ale o pár stop minul jeho kola. Pak, zcela zoufalí tím vším, co se stalo, zakryl si obličej rukama a rozplakal se.“¹²*

¹² TAYLOR, M. D. *Horký vítr nad Mississippi*. Praha: Albatros, 1987, s. 47-51.





Kniha M. D. Taylor a další literární texty, které zobrazují patologické společenské jevy způsobené interkulturní netolerancí, jsou univerzálním nástrojem multikulturní výchovy, který lze do výuky aplikovat v jakékoli zemi, Českou republiku nevyjímaje. Uvědomujeme si, že výběr vhodné literární ukázky nezaručuje, že multikulturní výchova proběhne se zamýšleným efektem. Důležitou roli sehrává osobnost erudovaného učitele, který musí nejprve dokonale proniknout do aktuální situace v oblasti, v níž žáci žijí, a na základě této důkladné analýzy přizpůsobí výběr literárních textů a vyučovacích metod. Jelikož se jedná o velice závažnou problematiku, vyžaduje práce s multikulturně zaměřeným textem dlouhodobé pojetí a odpovědný a citlivý přístup pedagoga.



Literatura:

DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ, V. aj. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční autoři*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5.

KUSÁ, J. Interetnická tematika v čítankových textech – významná podpora multikulturní výchovy ve školním prostředí. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2009, s. 328 – 333. ISBN 978-80-7220-315-4.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

ŘEŘICHOVÁ, V., DOROVSKÝ, I. aj. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. CD-ROM. ISBN 978-80-7182-228-8.

ŘEŘICHOVÁ, V., SLADOVÁ, J. aj. *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-019-6.

TAYLOR, M. D. *Horký vítr nad Mississippi*. Praha: Albatros, 1987.



Multimediální aplikace v literární výchově

Autorka: Pavla Dobešová

Společnost 21. století označujeme jako informační, neboť právě informace v ní hrají velice důležitou roli. Není oblasti, kde bychom se s nimi nesetkali a nebyli jimi doslova zahlcováni. Využití ICT a globálních počítačových sítí výrazně ovlivňuje způsob života a práce lidí na naší planetě, ať už se to týká ekonomiky, kultury nebo třeba školství. Úspěch každého jedince je dán jeho schopností informace získávat, analyzovat a následně užívat.

Jedním z hlavních úkolů dnešní školy je zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu, a proto jsou ICT (specifická oblast techniky, která zahrnuje digitální technologie zpracování, uchování a přenosu informací a komunikace založené na PC, multimediálních systémech, mobilních dorozumívacích prostředcích a na Internetu) nedílnou součástí edukace.

Príspevek je zaměřen na multimediální aplikace v literární výchově / literatuře, neboť právě využití multimediálních aplikací ve školství tvoří důležitou součást poznávacího procesu a schopnost orientovat se v nich a pracovat s nimi úzce souvisí s klíčovými kompetencemi v RVP.

Média

Setkáváme se s tím, že definování pojmů médium a multimédium je nejednoznačné, avšak podtext bývá stejný.

Slovo médium dle Slovníku cizích slov (Klimeš, 1998) pochází z latiny a označuje „*zprostředkujícího činitele, prostředí; nosiče informací*“, dle Vrby a Všetulové (2003) představuje „*kanál pro přenos informací*“. Jednoduše řečeno jde o zprostředkovatele informací mezi zdrojem a příjemcem. Příkladem média může být rozhlas, tisk či tzv. paměťové médium – disketa.

Poláková ve své publikaci Terminológia technologie vzdelavania (2001) uvádí,



že se pojem médium užívá ve 3 významech:

1. médium jako přenosový kanál informace,
2. médium jako materiálně-energetický nosič znaků,
3. médium jako soustava znaků (tj. určitá zpráva se syntaktickou, sémantickou a pragmatickou strukturou).

Při sepětí několikerá médií ve smyslu prvního a druhého významu získáváme nosiče informací, označovaného jako multimédium.

Multimédia

Slovo multi značí mnoho a multimédium tedy znamená spojení různých typů dat (hudba, obraz, text) na určitém nosiči (médiu), a to jak při jejich záznamu, tak i reprodukci (Pospíšil, Michal, 2004). Průcha vymezuje charakteristické rysy multimédií takto:

- ~ užití interaktivních prostředků, obousměrnost komunikace;
- ~ kombinovaná informace (obraz – statický, oživený; zvuk; klasická písemná informace);
- ~ hypertext, tj. víceúrovňová informace.

Zjednodušeně lze říci, že multimédium je souhrn jednotlivých médií, která poskytují informace, s nimiž můžeme interaktivně pracovat (Dobešová, 2008). V širším pojetí do nich řadíme i komplex zařízení a programů umožňujících multimediální produkci (Pospíšil, Michal, 2004).

Multimediální aplikace

Multimediální aplikace představují počítačový program, data (tj. software, multimediální produkty) a jsou součástí tzv. multimediálního systému, který se skládá ze tří vzájemně se ovlivňujících a na sobě závislých prvků:



1. multimediální aplikace (software – PC program, jenž implementuje vědecké poznatky do multimediální podoby),
2. nosiče multimediální aplikace (CD, DVD, Internet aj.),
3. hardwarového vybavení splňující požadavky multimediální aplikace.

Multimediální aplikace mohou mít několik podob (např. multimediální výukový program, multimediální prezentace, multimediální encyklopedie, počítačové hry...) a jsou tvořeny tzv. multimediální informací, jež sestává z pěti základních složek nezbytných pro multimediální výukové programy či prezentace. Jedná se o textové, grafické a zvukové informace, dále potom o obrazové videosekvence a animace (Čandík, Chudý, 2004).

Multimédia, multimediální aplikace ve výuce

Multimédia se dnes stala jednou z vysoce účinných učebních pomůcek. Jednak je to dáno jejich multimediálností, která vyvolává zájem u žáků, studentů, a koresponduje se styly učení (viz tabulka; převzato z publikace Počítače ve výuce a učení, 2003).

Tab č. 1: Vztah multimédií a stylů učení.

Styl učení	Multimédia
poslechový	zvuk
vizuální	text, grafika, animace, video
kinestetický	interaktivita s výukovými objekty

Jednak jejich schopností interaktivity, tj. vlastnost systému, který se uživateli aktivně přizpůsobuje a umožňuje mu podílet se na řízení průběhu jednotlivých procesů → z toho vyplývá vysoká míra individualizace.



V souvislosti s používáním multimediálních aplikací ve výuce lze užit výrazu edutainment, což je označení pro software vycházející z principu, že učení je nejefektivnější, jestliže je zároveň hrou, tvorbou i zábavou. Výraz edutainment ovšem nemůžeme chápat pouze v úzkém slova smyslu a vztahovat jej výlučně na multimediální výuku. Na webových stránkách nesoucích termín edutainment v názvu (www.edutainment.cz) je uvedena definice profesora Rudolfa Kohoutka:

„Slovo Edutainment znamená zábavnou výuku, vzdělávání prostřednictvím zábavy, spojení zábavy se vzděláváním, něco jako Komenského škola hrou. Termín vznikl z anglických slov education (výchova a vzdělávání) a entertainment (zábava).“

Podle zařazení počítače¹³ do výuky rozlišujeme (Jandová, 1995):

- ~ počítačem řízenou výuku (počítač přebírá roli učitele, snaží se motivovat, předávat poznatky a kontrolovat jejich osvojení; nevýhodou je omezená mezilidská komunikace),
- ~ počítačem podporovanou výuku (počítač slouží jako pomocník učitele).

Multimediální produkty můžeme členit z hlediska domácího, školního či firemního užití. V oblasti edukace se obvykle rozlišují 4 základní kategorie:

1. referenční materiály a příručky – referenční studijní materiály vzdělávacích institucí,
2. vzdělávací materiály a příručky – studijní a vzdělávací programy, digitalizované encyklopedie a knihy,
3. programy určené pro zábavu – zábavné výukové programy a encyklopedie, multimediální hry,
4. materiály prezentující služby – hlavně pro distanční vzdělávání.

¹³ V našem případě se jedná o použití multimediálních aplikací ve výuce prostřednictvím počítače.



Multimediální aplikace v literární výchově

V případě multimediálních aplikací v literární výchově upřeme svou pozornost zejména na multimediální výukové programy věnované literární výchově a literatuře vůbec.

Pod pojmem multimediální výukový program rozumíme software, předkládající interaktivní formou učební celek, jehož obsah si žák / student má osvojit. Měl by také zajistit kontrolu získané úrovně znalostí a následnou zpětnou reakci na žákovy /studentovy výsledky.

Klasifikace výukových programů je rozličná. Setkáváme se s klasifikací podle:

- ~ způsobu užití programu (samostudium, výuka ve škole),
- ~ funkce programu ve výuce (programy pro expozici, fixaci učební látky, simulační programy, elektronické učebnice, encyklopedie...),
- ~ věku či typu uživatele (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ...) atd.

Každopádně od výukových programů očekáváme hlavně tyto činnosti (Soukup, Pesar, Balcarová, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2001):

- ~ estetické, vzdělávací a výchovné působení,
- ~ motivaci žáka / studenta (proces efektivního učení),
- ~ předání informací (tj. učiva) žákovi / studentovi (zprostředkování nových poznatků),
- ~ upevnění osvojených poznatků a dovedností (procvičování učiva),
- ~ kontrolu získané úrovně znalostí,
- ~ zpětnovazební reakci na výsledky studujícího,



- ~ dostupnost a efektivnost multimediálního programu,
- ~ robustnost programu (tzn. odolnost vůči chybné manipulaci uživatelem, která by se mohla projevit blokováním programu či dokonce počítače),
- ~ didaktickou hodnotu programu.

U posledního bodu je potřeba zmínit, že právě didaktická propracovanost multimediálních výukových programů bývá nedostačující. Jedná se o situaci, kdy musí nastoupit učitel se svou invencí a zajistit komentáře, časové rozvržení či propojení ukázek, aby byla výuka komplexní a efektivní. Vyučující by rovněž neměl zapomínat na dodržování běžných didaktických zásad (kupř. zásady názornosti, soustavnosti, uvědomělosti, aktivity atp.).

V českém jazyce narážíme na fakt, že existuje mnohem více multimediálních výukových programů zaměřených na mluvnici než na literární výchovu / literaturu.

Za těchto okolností je možné v rámci edukačního procesu upotřebit Internetu, skýtajícího mnoho zajímavých a podnětných materiálů ve formě portálů věnovaných určitým *literárním etapám, oblastem* (např. I-Literatura – www.iliteratura.cz; Český jazyk – www.cesky-jazyk.cz; Police lyriky – www.basne.webzdarma.cz; Scifiworld – www.scifiworld.cz; Literárně-filosofická encyklopedie – www.literatura.kvalitne.cz), *spisovatelům* (Muzeum B. Němcové – www.bozenanemcova.cz; Karel Čapek – <http://capek.misto.cz/>; William Shakespeare – <http://shakespeare.palomar.edu/>, Josef Škvorecký – www.skvorecky.cz, Franz Kafka – www.kafkamuseum.cz, www.franzkafka.webgarden.cz), nebo třeba *digitalizovaným podobám knih* (Palmknihy – www.palmknihy.cz; Česká elektronická knihovna – www.ceska-poezie.cz; České texty elektronicky – <http://cte.cuni.cz/>; Česká čítanka – texty – <http://texty.citanka.cz/>; Project Gutenberg – www.gutenberg.org) a *časopisů* (Archiv časopisů – <http://archiv.ucl.cas.cz/>). Vystává však otázka, zda žáci / studenti dokáží Internetu efektivně využít a vědí kde a jakým způsobem potřebné informace hledat (např. umí třídit informace, navštěvují pouze ověřené zdroje).



Literární CD-ROMy můžeme rozdělit na:

- ~ *elektronické verze učebnic*: Elektronická učebnice literatury, elektronické interaktivní učebnice Nakladatelství Fraus (Český jazyk/Čítanka 6, 7, 8 pro ZŠ a VG, aj.), Literatura v kostce pro SŠ 1, 2 (kniha v PDF formátu);
- ~ *elektronické encyklopedie, slovníky*: Česká knihovna, Česká literatura od roku 1945, Literatura II – 19. století, Lexikon české literatury A-Ř, Labyrint literatury, Autoři světové literatury pro děti a mládež;
- ~ *prezentace zaměřené tematicky*: Čeští spisovatelé a literární věda na přelomu tisíciletí, Kohoutí kříž, Truhla Jára Cimrmana;
- ~ *prezentace věnované jednomu spisovateli* (usnadňují hlubší a přitažlivější poznání autorské osobnosti včetně díla, nabízejí prostor k tvorbě referátů aj. úkolů): Franz Kafka žil v Praze, Josef Škvorecký, Jan Matěj Krnínský;
- ~ *event. přípravné kurzy k maturitě*: Literatura (maturita v kostce).

Elektronická učebnice literatury – multimediální projekt pro školy a studenty, provázaný s RVP, který nabízí atraktivně a didakticky zpracovanou látku české i světové literatury od starověku až po současnost. Kromě výkladů zahrnuje: ukázky z textů, perličky a zajímavosti, barevné fotografie, doporučenou literaturu a internetové odkazy k danému tématu, filmové tipy či úkoly pro studenty.

Nakladatelství Fraus – se soustřeďuje na tvorbu interaktivních učebnic, sloužících k vyučování pomocí interaktivní tabule (ACTIVboard, Smart Board). Sestávají z výkladové (totožná s tištěnými učebnicemi) a dynamické části, jsou doplněny fotografiemi, ilustracemi, zvukovými nahrávkami, videosekvencemi a 2D / 3D animacemi. Kladou důraz na mezipředmětové vztahy a na propojenost s dalšími zdroji a materiály.



Literatura v kostce pro SŠ 1, 2 – jde o učebnici a čítanku ve formátu PDF od autorky Marie Sochrové.

Česká knihovna – obsahuje přes 100 kompletních knih české literatury ve formátu PDF (spolu s tímto prohlížečem), medailony autorů v rozsahu SŠ a výkladový slovník literárních směrů, skupin a období, který sestavil PhDr. Otakar Chaloupka, DrSc.

Česká literatura od roku 1945 – interaktivní multimedialní encyklopedie zahrnující 1560 spisovatelů (jejich data, životopisy, fotografie, bibliografie), 21 568 děl (romány, zvukové a filmové ukázky) a popisy 793 literárních časopisů, 94 literárních cen, 122 knižních exilových a 200 tuzemských nakladatelství. Rovněž v ní nalezneme 1618 podrobně vysvětlených termínů z literární teorie včetně možných příkladů.

Literatura II - 19. století – elektronická encyklopedie určená zejména studentům středních škol a věnovaná české, světové literatuře 19. století od národního obrození po kritický realismus (kultura a dějiny dané doby, životopisy spisovatelů, obsahy děl, testy). Je sestavena na základě tematických plánů a školních vzdělávacích programů.

Lexikon české literatury A-Ř – interaktivní encyklopedie tvořená přepisem 1., 2. a 3. dílu Lexikonu české literatury (hesla A-Ř). Obsahuje 1050 fotografií spisovatelů, literárních děl a časopisů, 149 děl středověké literatury, 301 časopisů, almanachů a sborníků, 140 nakladatelství, literárních sdružení a skupin, 2700 osobních a věcných hesel.

Labyrint literatury – encyklopedie české a světové literatury, nabízející interaktivní formou přehled vývoje literárních směrů, dále potom ukázky nejdůležitějších literárních děl a interaktivní mapy literárních pojmů. Obsahuje četné



ilustrace, krátká videa i zvukové ukázky.

Čeští spisovatelé a literární věda na přelomu tisíciletí – multimediální CD-ROM aplikace představující humanitně společenské vědy, literární vědu a české spisovatele v kontextu evropské integrace. Zabývá se literárními studii a projekty literárních teoretiků a vědců. Vznikl v roce 2002 v rámci projektu MŠMT.

Kohoutí kříž – CD-ROM věnovaný šumavské německé literatuře, vznikl na základě stejnojmenných a průběžně doplňovaných webových stránek (www.kohoutikriz.org) realizovaných v rámci grantu Ministerstva kultury České republiky. Dílo obsahuje (www.kohoutikriz.org, 20. 10. 2009): „údaje o 991 autorech a je tvořeno více než 3000 ukázkami, biografickými daty, medailony, bibliografickými odkazy, 7000 dokumenty v obrazové příloze, případně vysvětlivkami a slovníčky nářečních výrazů.“

Truhla Jára Cimrmana – obsahuje zvukové stopy, videoukázky, podrobnou historii Divadla Jára Cimrmana či test z oboru cimrmanologie.

Autoři světové literatury pro děti a mládež – elektronický slovník podávající obraz vývoje literatury pro děti a mládež v Evropě a Spojených státech severoamerických. Zahrnuje přehled literárních cen a časopisů a bohatý bibliografický seznam literatury národů spadajících do zmíněných oblastí. Neobsahuje žádné zvukové stopy ani videozáznamy.

Franz Kafka žil v Praze – autorem CD-ROMu z roku 1999 je literární historik a překladatel Josef Čermák. Provedení je v české, německé i anglické verzi. Dílo obsahuje Kafkův životopis, dílo (uveřejněné i určené ke zničení), deníky, dopisy, četné fotografie a zvukové stopy.



Josef Škvorecký – CD-ROM byl vytvořen pro Soukromé gymnázium Josefa Škvoreckého. Obsahuje úryvky z díla čtené samotným autorem, sekvence z filmů natočených podle Škvoreckého knih, primární i sekundární literární prameny, 1200 fotografií a dokumentů, 14 videosekvencí a 14 zvukových ukázek.

Jan Matěj Krnínský – výběr z díla (poezie, povídky) jihočeského básníka. CD-ROM je opatřen fotogalerií a zhudebněnými ukázkami autorovy poezie; nevyžaduje instalaci.

Literatura (maturita v kostce) – multimediální učebnice nakladatelství Fragment. Zahrnuje přehled české i světové literatury v rozsahu probíraném na středních školách (výklad doplňují stovky fotografií), čítanku (více než 1500 fragmentů z literárních děl), zvukové ukázky v celkové délce více než 3 hodiny a znalostní testy.

Analýza vybraných literárních CD-ROMů

Vzhledem k tomu, že každý z nás může hodnotit program či multimédium jinak, naše hodnocení vybraných titulů bude pouze subjektivní. Analýza obsahuje tato námi stanovená kritéria:

1. Seznámení s programem – obsah.
2. Ovládnutí programu.
3. Celkové provedení programu (grafika, zvuk).
4. Přítomnost učitele.
5. Možnost využití ve výuce.
6. Celkový dojem – shrnutí.

Ze všech uvedených literárních CD-ROMů jsme vybrali Autory světové literatury pro děti a mládež z kategorie elektronický slovník; Literaturu (maturita v kostce) spadající pod přípravné kurzy k maturitě a Josefa Škvoreckého, multimediální prezentaci věnovanou jednomu spisovateli.



Autoři světové literatury pro děti a mládež

- 1) Přehled vývoje národních literatur, Autoři – abecední řazení (seznam děl včetně ukázek), Literární ceny (přehledy cen udělovaných v jednotlivých zemích), Časopisy (přehledy časopisů vydávaných v jednotlivých zemích), Bibliografie.
- 2) Snadné.
- 3) Přehledné, pěkná a jednoduchá grafika, fotografie autorů a přebalů knih. Hypertextové odkazy. Možnost kopírování textů. Absence zvukových stop a videosekvencí.
- 4) Aplikaci je možno využít doma při samostudiu, nebo ve škole. CD-ROM slouží jako elektronický slovník, tudíž je doprovodný komentář učitele nutný.
- 5) CD-ROM je velice zajímavým komplexním elektronickým informačním zdrojem, který ocení nejen žáci / studenti, ale především učitelé ZŠ, SŠ i VŠ. Aplikaci je možno využít při tvorbě referátů, projektů aj. úkolů.
- 6) Jedná se o profesionální CD-ROM, který je určen nejen studentům a učitelům všech typů škol, ale také knihovníkům, vědeckým pracovníkům a dalším zájemcům o problematiku světové literatury pro děti a mládež.

Literatura – maturita v kostce

- 1) Video úvod, O Literatuře k maturitě, Literatura, Čítanka, Čtenářský deník, Obrazové album, Zvukové album (mluvené slovo v podání význačných hereckých osobností, např. E. Cupák, L. Mrkvička, J. Adamová), Testy.

Oblast Literatura a Čítanka zahrnuje přehled literatury od počátků slovesného umění až po současnost (inspirace knižní předlohou); rejstřík autorů (671 položek) a děl (2397 položek) dle abecedy; možnost fulltextového vyhledávání; poznámkový blok a nápovědu.



- 2) Snadné.
- 3) Přehledné. Významová propojenost jednotlivých celků. Kvalitní zvukové nahrávky, pěkná grafika, pohyblivé obrázky. Testy poskytují zpětnou vazbu.
- 4) Aplikaci je možno využít doma při samostudiu, nebo ve škole. Ve výuce je přítomnost učitele nezbytná, stejně tak i didaktické ošetření programu.
- 5) Zajímavý informační zdroj, vhodný k vypracovávání referátů aj. úkolů. Nabízí možnost kopírování a tisku jednotlivých textů a dále potom např. využití testů v rámci opakování probrané látky. Zvukové ukázky mohou sloužit jako vzor mluveného slova.
- 6) Jedná se o profesionální CD-ROM. Vytknout bychom mohli centrální zobrazení dialogového okna, které nelze zvětšit.

Josef Škvorecký

- 1) Životopis Josefa Škvoreckého (čtený Jiřím Bartoškou), Zdena Salivarová Škvorecká, Dílo Josefa Škvoreckého (PDF formát), Sixty-Eight Publishers (informace o nakladatelství a dílech v něm vydaných), Lidé a události (rodina, postavy z díla, osobnosti atd.), Dokumenty (např. korespondence, písňové texty, scénáře), Zachyceno kamerou, Zachyceno fotoaparátem, Zachyceno mikrofonom, Bibliografie (Knihy J. Š., Články o J. Š., Sborníky s příspěvky J. Š., Publicistická tvorba, Rozhovory a ankety, Překlady, Úvody, doslovy, poznámky aj. práce na knihách ostatních autorů, Filmografie a televize, Zvukové nahrávky, Samizdaty).
- 2) Snadné.
- 3) Přehledné. Hlavní nabídka se skrývá pod obrázky. Kvalitní zvukové a filmové nahrávky, pěkná grafika, četné obrázky a fotografie.
- 4) Aplikaci je možno využít doma při samostudiu, nebo ve škole. Ve výuce je přítomnost učitele nezbytná, stejně tak i didaktické ošetření programu.



- 5) Program lze využít v rámci motivace žáků / studentů k získávání nových poznatků, v rámci povinné školní i mimoškolní četby nebo tvorby referátů aj. úkolů vztahujících se k danému autorovi.
- 6) Jedná se o profesionální CD-ROM s bohatou bibliografií a téměř kompletním dílem Josefa Škvoreckého, které lze vytisknout. Vytknout bychom mohli centrální zobrazení dialogového okna, které nejde zvětšit, dále potom absenci ovladače hlasitosti.

Příspěvek vycházel z plánované disertační práce autorky na téma *Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ* a zabýval se trendem současného vzdělávání – multimediálními aplikacemi v literární výchově/literatuře. Konkrétně se orientoval na oblast multimediálních výukových programů, podal jejich členění, přehled a stručnou charakteristiku. Nechyběla v něm také analýza tří náhodně vybraných titulů. Nastínil pojmy médium, multimédium a multimediální aplikace.



Literatura

1. ČANDÍK, M., CHUDÝ, Š., Výuka multimedií a multimediálních technologií v učitelství informatiky. In *e-Pedagogium*, 2004, roč. 4., č. 3, s. 22 - 31. ISSN 1213-7758.
2. DOBEŠOVÁ, P., Multimedia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ - vymezení hlavních pojmů. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP - VI. ročník studentské vědecké konference*. Olomouc: PdF UP, 2008. ISBN 978-80-7220-315-4.
3. JANDOVÁ, L., *Počítačová výuka*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 1995. ISBN 80-7043-147-4.
4. KAPOUNOVÁ, J., PAVLÍČEK, J., *Počítače ve výuce a učení*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. 118 s. ISBN 80-7042-265-3.
5. KLIMEŠ, L., *Slovník cizích slov*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 862 s. ISBN 80 – 7235 – 023 – 4.
6. POLÁKOVÁ, E. a kol., *Terminológia technologie vzdelavania*. Nitra: ÚDT-PFUK Nitra, 2001. 145 s. ISBN 80-8050-462-8.
7. POSPÍŠIL, J., MICHAL, S., *Multimediální slovník aneb manuál milovníka multimedií*. Olomouc: Rubico, 2004. 184 s. ISBN 80-7346-019-X.
8. PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
9. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
10. SOUKUP, J., PEJSAR, Z., BALCAROVÁ, A., *Multimedia ve výuce*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004. 62 s. ISBN 80-7044-555-6.



11. VRBA, J., VŠETULOVÁ, M., *Multimediální technologie ve vzdělávání*. Olomouc: Andragogé, 2003. 70 s. ISBN 80-244-0562-8.

Internet

1. *Kohoutí kříž* [online]. [cit. 17. 10. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://www.kohoutikriz.org/>>.
2. *Význam slova Edutainment* [online]. [cit. 17. 10. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://www.edutainment.cz/cz/uvod/vyznam-slova-edutainment-/>>.

CD-ROM

1. KRIŠTOF, V. *Josef Škvorecký*. Praha: Vyšší odborná škola a Soukromé gymnasium J. Škvoreckého : Společnost Josefa Škvoreckého, 1999.
2. ŘEŘICHOVÁ, V., DOROVSKÝ, I. a kol. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
3. SOCHROVÁ, M. *Literatura – maturita v kostce*. Praha: Fragment, 1998.



České podoby anglických přísloví

Autor: Lukáš Holčák

Zmínky o příslovích bychom mohli nalézt již v literárních památkách starověku (např. staroindických). Vždyť i součástí Starého zákona je Kniha přísloví,¹⁴ z níž pochází například *“Když poslouchati bude moudrý, přibude mu umění, a rozumný bude vtipnější”* nebo *“Kdo v létě sklízí, je syn prozíravý, ale kdo prospí žně, je pro ostudu”*.¹⁵

Zajímavostí samotných přísloví je, že přes jejich odlišnost v různých jazycích, v rámci kulturního, sociálního a historického kontextu vždy vystihují totožný význam. Jejich symbolická forma tak představuje vyjádření pravdy, která je v nich ukryta. Jsou přenášena z generace na generaci tak, aby nedošlo k výrazné, resp. pozorovatelné změně jejich obsahu. Znakem přísloví je i to, že jejich autorství je neznámé, a právě tím se stávají součástí tradice národa, která svým obsahem pomáhá lidu již od útlého věku se vypořádat s lidskými a morálními hodnotami.

Co jsou to vlastně přísloví? Jsou to rady, ostny (dů)vtipu, a je to také zhuštěná moudrost, z níž lze udělat dlouhé pojednání nebo celý příběh.¹⁶ M. Krobotová (2004) definuje přísloví jako *“krátké průpovědi s mravním, etickým ponaučením, které mají smysl samy o sobě a nepotřebují kontext”* (*Kdo se směje naposledy, ten se směje nejlépe. Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.*).¹⁷ Angličané vycházejí z vlastní definice, která zní: *“A proverb is the wit of one and the wisdom of many”*, volně přeloženo do češtiny *“Příspěvek je svědectvím jednoho a moudrostí všech”*.

Otázkou však zůstává, nakolik můžeme příslovím věřit. Jedno přísloví radí zcela něco odlišného než přísloví jiné. Tak například známá přísloví o penězích: *“Money isn't everything”* (*Peníze nejsou všechno*) naproti *“Money governs the world”*

¹⁴ Též nazývána Příspěvek Šalomounova. Jejím obsahem jsou ponaučení, která tradičně připisujeme nejčastěji králi Šalomounovi. Největší vliv na její vznik mělo pravděpodobně písemnictví starého Egypta.

¹⁵ <http://www.ccel.org/bible/czech/prov/prov001.html>

¹⁶ LACINOVÁ, E., *Nejužívanější česká přísloví*. Havlíčkův Brod: Levné knihy, 2006. s. 6. ISBN 80-253-0371-3

¹⁷ KROBOTOVÁ, M., *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. s. 36. ISBN 80-244-0315-3



(*Peníze vládnou světu*). Nebo "*Late was often lucky*" (*Kdo se zpozdil, měl často štěstí*) v porovnání s "*Never put off till tomorrow what you can do today*" (*Co můžeš udělati dnes, neodkládej na zítřek*) - v tomto případě přirozeně záleží na tom, zdali nasednete do letadla, které se pak zřítí nebo vyletí do povětří - je-li tomu tak, pak je lépe zařídit se radou č. 1.¹⁸

Je také velmi důležité, jakou variantu přísloví si vybereme - jestli anglickou či českou. Anglická verze přísloví o sousedech nám říká "*Good fences make good neighbours*" (*Dobré ploty dělají dobré přátele*), kdežto česká varianta vyzývá: "*Od dobrého souseda hradiťi se netřeba*".

Anglická přísloví

O anglických příslovích se tvrdí, že jsou sama o sobě vznešená. Angličané, rození detektivové, si dali mnoho práce se zjištěním původců přísloví, kdežto česká přísloví jsou založena na *Common sense* neboli "zdravém selském rozumu", autora tedy není třeba hledat. Některá přísloví se vytrácejí a jiná vznikají. Jedno je ovšem jisté - jen málokteré přísloví se vytratí zcela.

Typickým znakem anglických přísloví se starším datem vzniku je jejich forma oslovení čtenáře. Ve všech se adresátovi tyká, např. "*Every day of thy life is a leaf in thy history*", doslovně přeloženo "*Každý den tvého života je listem v tvé historii*" (česká varianta tohoto přísloví zní *Svůj životopis si píšeš den ze den*), dále "*Beware of no man more than thyself*" (*Před žádným jiným člověkem se nestřež tolik jako před sebou*) nebo velmi známé přísloví "*Know thyself*" (*Poznej sebe sama*).¹⁹ V příspěvku by bylo vhodné alespoň částečně vysvětlit, jak je to s tykáním a vykáním v angličtině.

Tykání a vykání v angličtině

Zájmeno „you“, které je užíváno v jednotném i množném čísle („ty“, „vy“), původně znamenalo plurál k „vy“. České zájmeno „ty“ bylo v angličtině vyjadřováno slovem „thou“, které je dnes užíváno už pouze při oslovování Boha, neboť je to dáno historickou tradicí.

¹⁸ LACINOVÁ, E., *Nejužívanější česká přísloví*. Havlíčkův Brod: Levné knihy, 2006. s. 7 ISBN 80-253-0371-3

¹⁹ Toto přísloví stálo na Apollonově chrámu v Delfách.





Z uvedeného vyplývá, že v současné angličtině se pouze vykává, nikoliv tyká. To potvrzuje i francouzská Wikipedie, kde je uvedeno, že ve středověké angličtině bylo:

- „ty“= „*thou*“; ve 3. a 4. pádě „*thee*“
- „vy“= „*ye*“; ve 3. a 4. pádě „*you*“

Tedy, dnešní výraz pro „ty“ a „vy“ původně znamenal „vy“, a to pouze ve 3. a 4. pádu.²⁰

Anglická slova „*thou, thee, thy a thine*“ jsou přeložena z řeckých a hebrejských emfatických osobních zájmen, která zdůrazňovala identitu jedné osoby, která byla oslovena na úkor všech ostatních.²¹ Pro přehlednost uvádíme následující tabulku.

Tabulka č. 1 Anglická osobní a přivlastňovací zájmena

		Nominative	Objective	Possessive
1st Person	<i>singular:</i>	I	Me	My (or Mine)
	<i>plural:</i>	We	Us	Our (or Ours)
2nd Person	<i>singular:</i>	Thou	Thee	Thy (or Thine)
	<i>plural:</i>	Ye	You	Your (or yours)
3rd Person	<i>singular:</i>	He/She/It	Him/Her/It	His/Hers/Its
	<i>plural:</i>	They	Them	Their (or Theirs)

²⁰ <http://www.adamek.cz/texty/vykani-tykani-v-evropskych-jazycich.pdf>

²¹ <http://ecclesia.org/truth/thou.html>



O způsobech oslovování v angličtině se v této sekci příspěvku zmiňujeme v souvislosti s předchozí částí. Problematika anglických zájmen a jejich použití při oslovení je velmi aktuální, proto jsme se jí pokusili alespoň částečně objasnit.

Oblasti přísloví

Přísloví vyjadřují snad vše, co může člověka trápit nebo naopak těšit. Pokud bychom užili dělení Evy Lacinové²², jednalo by se o těchto šest oblastí, do nichž lze přísloví rozdělit: Člověk, lidské vlastnosti, svět kolem nás, prostředí, duševno a příroda. Každá oblast může být dále podrobněji členěna.

Průzkum

V rámci průzkumu jsme zjišťovali, nakolik nejen studenti anglického jazyka rozumějí anglickým příslovím. Chtěli jsme zjistit, zda budou schopni uvést české varianty zadaných přísloví. Průzkumu se zúčastnilo 40 studentů gymnázia, deset hochů a 30 dívek. Pro průzkum jsme použili dotazník s otevřenými otázkami. Zadání úkolu znělo: *“Uvedte českou variantu anglických přísloví“*. Vybrali jsme deset různých přísloví (viz oddíl *České podoby anglických přísloví*), která jsme respondentům předložili pouze v anglické verzi. Po krátké instruktáži s uvedením příkladů následovala samostatná práce studentů. K vypracování úkolu jsme respondentům poskytli dostatečný časový prostor (20 minut).

České podoby anglických přísloví

Pro srovnání překladu a originálu jsme vybrali pouze deset přísloví, o nichž jsme předpokládali, že budou také v českém prostředí dobře známa.

Jednotlivá přísloví jsme uvedli nejprve v původní anglické verzi (E), poté (pokud se neshoduje s českým překladem) v doslovném českém překladu a jako poslední českou variantu daného přísloví (C). V závorkách uvedená písmena E a C znamenají English a Czech, tedy anglicky a česky.

²² LACINOVÁ, E., *Nejužívanější česká přísloví*. Havlíčkův Brod: Levné knihy, 2006. ISBN 80-253-0371-3



1. E: *Of young men die many, of old men scape not any.*
Z mladých lidí zemřou mnozí, ze starých neunikne žádný.
C: *Mladý může, starý musí.*

Stejným způsobem můžeme do češtiny přeložit i jiné anglické přísloví, které zní *Death keeps no calendar (Smrt si nevede kalendář)*.

2. E: *You cannot teach an old dog new tricks.*
Nemůžeš učit starého psa novým trikům.
C: *Starého psa novým kouskům nenaučíš.*

3. E: *Self do, self have.*
Sám si uděláš, sám máš.
C: *Co si neuděláš, to nemáš.*

4. E: *Health is not valued till sickness comes.*
Zdraví se necení, dokud nepřijde nemoc.
C: *Co máme nevíme, až když to ztratíme.*

V tomto případě se anglická verze zaměřuje na zdraví a nemoc, přísloví však lze převést do jiných oblastí

5. E: *It is good beef that costs nothing.*
Hovězí, které nic nestojí, je (vždy) dobré.
C: *Darovanému koni na zuby nehleď.*

Známější varianta přísloví uvedeného přísloví je *Don't look a gift horse in the mouth (Nehleď darovanému koni do tlamy)*.

6. E: *Curses like chicken come home to roost.*
Kletby jako slepice přicházejí domů na hřad.
C: *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.*



Pro uvedené přísloví má angličtina i jinou variantu: *The deed comes back upon his doer* (Skutek se vrací k tomu, kdo ho vykonal).

7. E: *Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise.*

Brzké ulehnutí a brzké vstávání činí člověka zdravým, bohatým a moudrým.

C: *Ranní ptáče dál doskáče.*

8. E: *No sweet without sweat.*

Žádná sladkost bez potu.

C: *Bez práce nejsou koláče.*

9. E: *Scratch my back and I'll scratch yours.*

Podrbej mi záda a já je podrbu tobě.

C: *Ruka ruku myje.*

10. E: *Set a beggar on horseback and he'll ride to the devil.*

Posaď žebračka na koně a pojede do pekla.

C: *Rychle nabyl, rychle pozbyl.*

Vyhodnocení průzkumu

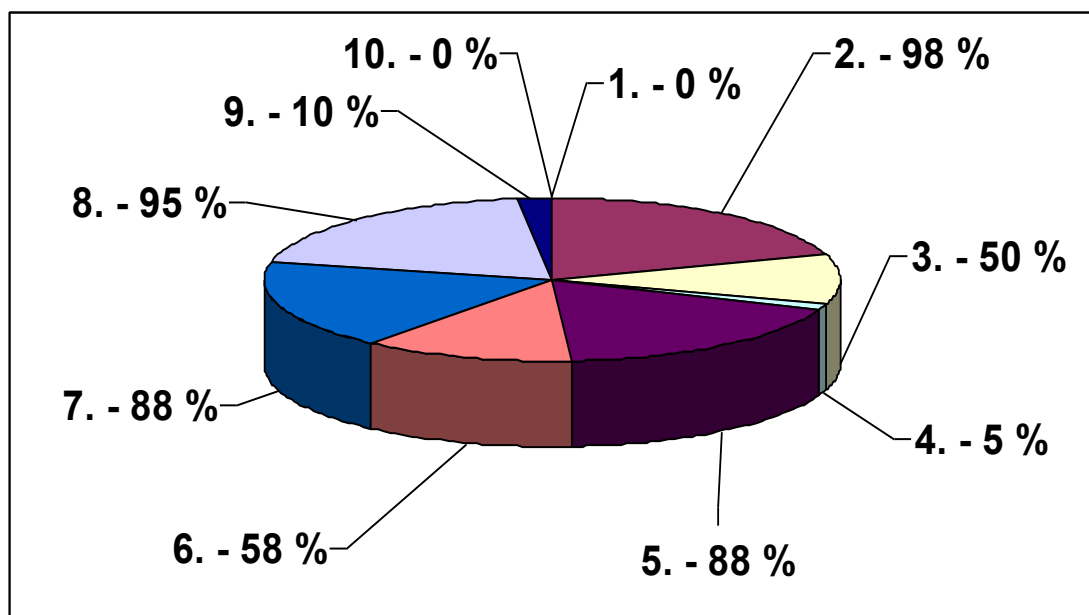
V následující části shrnujeme výsledky průzkumu do přehledné tabulky a do grafu. Podrobněji se věnujeme konkrétním odpovědím respondentů a u každého přísloví uvádíme počet správných odpovědí, počet těch, kteří neodpověděli vůbec a nesprávné varianty přísloví, které respondenti uvedli.



Tabulka č. 2: Přehled správných odpovědí respondentů

Číslo	Přísloví	Pohlaví/počet		%		Celkem %
		Dívky/30	Hoši/10	Dívky	Hoši	
1	Of young men.../Death keeps...	0	0	0	0	0
2	You cannot teach an old dog...	29	10	97	100	98
3	Self do, self have	17	3	57	30	50
4	Health is not valued till sickness...	1	1	3	10	5
5	It is good beef.../Don't look a gift...	27	8	90	80	88
6	Curses like chicken.../The deed...	20	3	67	30	58
7	Early to bed and early to rise...	26	9	87	90	88
8	No sweet without sweat	29	9	97	90	95
9	Scratch my back and I'll scratch...	1	3	3	30	10
10	Set a beggar on horseback...	0	0	0	0	0

Graf č. 1: Přehled správných odpovědí respondentů



Of young men die many, of old men scape not any. / Death keeps no calendar. // Mladý může, starý musí.

Správnou odpověď nevedli hoši ani dívky. Osm hochů a 20 dívek neodpovědělo vůbec, z nesprávných odpovědí vybíráme například *Smrt si nevybírání, Smrt nezná vyvolených, Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš* nebo *Na každého jednou dojde*.



You cannot teach an old dog new tricks. // Starého psa novým kouskům nenaučíš.

Všech deset hochů a 29 dívek odpovědělo správně, vyskytla se pouze jedna nesprávná odpověď, a to *Pes, který štěká, nekouše.*

Self do, self have. // Co si neuděláš, to nemáš.

V tomto případě jsme zaznamenali tři správné odpovědi hochů a 17 dívek. Vůbec neodpovědělo šest respondentů, za nesprávné jsme považovali např. *Jaký si to uděláš, takový to máš, Svůj k svému, Udělej si sám, Co si nadrobíš, to si sníš.*

Health is not valued till sickness comes. // Co máme nevíme, až když to ztratíme.

Správně odpověděl pouze jeden respondent shodně u obou pohlaví. Žádnou odpověď neposkytlo 31 respondentů, mezi nesprávnými odpověďmi se objevila přísloví jako *Zdraví máme jen jedno, Kam nechodí slunce, chodí lékař* nebo *Zdravý má několik přání, nemocný jen jedno.*

It is good beef that costs nothing. / Don't look a gift horse in the mouth. //Darovanému koni na zuby nehleď.

Celkem 35 respondentů uvedlo správnou odpověď, pět respondentů neodpovědělo vůbec.

Curses like chicken come home to roost. / The deed comes back upon his doer. // Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Celkem 20 dívek a tři hoši uvedli požadované přísloví, deset respondentů neuvedlo žádnou odpověď. Za nesprávné jsme považovali např. *Každý skutek je po zásluze potrestán* a *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.*

Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise. // Ranní ptáče dál doskáče.



Z obou pohlaví odpovědělo správně 35 respondentů, čtyři dívky a jeden hoch neodpověděli vůbec.

No sweet without sweat. // Bez práce nejsou koláče.

Shodně jako u předchozího přísloví správně odpovědělo devět hochů. Pouze jedna dívka uvedla nesprávně *Jednou jsi nahoře, jednou dole.*

Scratch my back and I'll scratch yours. // Ruka ruku myje.

Pouze čtyři respondenti uvedli správnou odpověď. Celkem deset dívek a čtyři hoši neodpověděli vůbec. Z nesprávných odpovědí vybíráme *Jak chceš, aby ti konali jiní, konej sám* nebo *Oko za oko, zub za zub.*

Set a beggar on horseback and he'll ride to the devil. // Rychle nabyl, rychle pozbyl.

Poslední přísloví činilo všem respondentům největší potíže. Správně neodpověděl žádný respondent z obou pohlaví. Pouze hoši se alespoň pokusili odpovědět, a to *Dej volovi funkci a vymyslí zákon* a *Dej mu prst a on tě sní celého.*

Z uvedených výsledků průzkumu vyplývá, že mladí lidé anglickým příslovím rozumějí, značné potíže jim však činí převést přeloženou anglickou variantu přísloví do češtiny a najít adekvátní české přísloví. Důvodem je špatná znalost českých přísloví mezi českou mládeží.

Je patrné, že mezi formální podobou anglických a českých přísloví je velký rozdíl. Jejich sémantická podoba však zůstává téměř totožná. Mnohdy na první pohled vůbec nenasvědčují tomu, že by mohla vyjadřovat totéž, co přísloví česká, a to i při dobrém překladu. Do češtiny je nutné překládat přísloví s velkým citem, a to můžeme pouze při dokonalé znalosti jazyka daného národa. Platnost přísloví, ať českých či anglických, se za celou dobu své existence nemění a nadále zůstávají součástí nejcennějšího bohatství národa, jeho jazyka. Jisté však je, že se vždy najdou nová a nová přísloví, která nás svým obsahem překvapí a často pomohou s řešením např. těžké životní situace - to je vlastně jejich smysl.



Literatura

1. KROBOTOVÁ, M., *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0315-3
 2. LACINOVÁ, E., *Nejužívanější česká přísloví*. Havlíčkův Brod: Levné knihy, 2006. ISBN 80-253-0371-3
 3. ZAORÁLEK, J., *Lidová rčení*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0824-1
 4. URL: <<http://ecclesia.org/truth/thou.html>> [cit. 2009-10-18].
 5. URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kniha_přísloví> [cit. 2009-10-18].
 6. URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Přísloví>> [cit. 2009-10-18].
 7. URL: <<http://www.adamek.cz/texty/vykani-tykani-v-evropskych-jazycich.pdf>> [cit. 2009-10-18].
 8. URL: <<http://www.ccel.org/bible/czech/prov/prov001.html>> [cit. 2009-10-22].
- URL: <<http://brno1.evangnet.cz/view.php?cisloclanku=2006091402>> [cit. 2009-10-22].



Vliv angličtiny na současný ruský jazyk

Autor: Jakub Konečný

Devadesátá léta jsou pro Rusko zlomová – dochází k rozpadu Sovětského svazu a vytvoření Ruské federace – republiky, která navazuje nové mezinárodní vztahy a začíná aktivně spolupracovat také se zeměmi západní Evropy a, samozřejmě, se Spojenými státy Americkými. Tato nová orientace a spolupráce se však neprojevuje pouze na poli politickém nebo hospodářském, velmi výrazně zasahuje také do změn ve spisovné ruštině.

Na počátku nového tisíciletí, s rozvojem spolupráce a otevřením trhu zahraničním partnerům dochází k situaci, kdy je potřeba pojmenovat nové skutečnosti, pro které ruština nemá označení. Nezbyvá tedy, než asimilovat anglický výraz a rusifikovat jej. Tímto způsobem se v současné ruštině objevila slova, jako například: **холдинг** (holding), **провайдр** (provider), **гламур** (glamour) a další. Z lingvistického hlediska jde o barbarismy, na jejichž rusifikaci sehrál obrovský vliv fonetický princip – anglické slovo se v ruštině píše přesně tak, jak se ve zdrojovém jazyce vyslovuje. Přijetí takových neologismů bylo nevyhnutelné pro rozvoj nově navázané spolupráce a odstranění bariér v komunikaci mezi partnery.

Amerikanismy a anglicismy, jejichž objem v současném ruském jazyce v poslední době narůstá, můžeme rozdělit do několika skupin podle tematického zaměření těchto lexikálních jednotek:

1. ekonomická a politická terminologie (o čemž jsme se krátce zmínili již výše): **офшор**; **офф-шор** (off-shore), **роуминг** (roaming), **инаугурация** (inauguration) a další slova, která se vyskytují především v ekonomicky a politologicky zaměřovaných textech a reklamách;
2. počítačová terminologie a slova svázaná s výpočetní technikou: **файл** (file), **сайт** (site), **аккаунт** (account), **браузер** (browser), **ноутбук** (notebook), **дисплей** (display), atp;
3. názvy některých předmětů každodenního života a elektrospotřebičů: **блендер** (blender), **тостер** (toaster), **шейкер** (shaker), **хай-фи** (hi-fi), **хай-тех** (high-tech);



4. sportovní terminologie: **боулинг** (bowling), **дайвинг** (diving), **скейтборд** (skateboard), **сноуборд** (snowboard), **фитнес** (fitness) – jedná se především o názvy nových „módních“ sportů či vybavení, které je třeba k provozování těchto aktivit.

Poněkud paradoxněji se nám jeví druhá situace, kdy byla slova původně ruská nahrazována nově přijatými neologismy z anglického jazyka. Dochází k rozšiřování synonymických řad u slov, jako jsou: проигрыватель – **плеер** (player), управляющий – **менеджер** (manager), свежавыжатый сок – **фреш** (fresh) a mnohých dalších. Původně ruská slova jsou ve svém používání nahrazována novými, módními neologismy, pocházejícími z angličtiny. Také tato slova můžeme rozdělit do několika skupin podle významu a zaměření lexikálních jednotek:

1. terminologie, které se váží k hudební kultuře (a nebo kultuře vůbec): **хит** (hit), **сингл** (single), **ремейк** (remake), **имидж** (image), **дизайн** (design). Bez nadsázky bychom nejen výše zmíněná slova mohli označit jako internacionalismy – tedy slova, která jsou užívána mezinárodně a jsou obsažena v mnohých světových jazycích;
2. názvy některých profesí a povolání: **секьюрити** (security), **провайдер** (provider), **киллер** (killer) a další, zvláště módní názvy profesí či povolání;
3. úzce specializovaná terminologie, například v oblasti kosmetiky: **лифтинг** (lifting), **пилинг** (peeling), **скраб** (to scrub);
4. anglicismy a amerikanismy užívané v reklamách a hromadných sdělovacích prostředcích s účelem přilákat pozornost diváků a čtenářů. Cílem použití takových jazykových prostředků je zvýšit atraktivitu reklamy, článku, zboží, atp.: **секонд хенд** (second hand), **ланч** (lunch), **тинеjdжер** (teenager), **паркинг** (parking), **сейл** (sale), **шоу-рум** (show room), **прайм-тайм** (prime time), **блокбастер** (block-buster), **мультиплекс** (multiplex), **имиджмейкер** (image, to make);

Pokud je možné pochopit použití neologismů v případě první skupiny, fakt druhé skupiny poukazuje pouze a jenom na to, že od počátku 90. let dochází ke



stírání hranic, sblížení jednotlivých regionů a pronikání jednoho, vládnoucího jazyka, do ostatních jazyků určitého areálu.

Od počátku 20. století, především díky možnostem a vlivu internetu pozorujeme, že minimálně ve virtuálním prostředí dochází k tomu, že kultury větších a silnějších států působí na okolní státy a ovlivňují je – mimo jiné také tím, že obohacují jejich jazyky svými slovy. Celý areál střední a východní Evropy se nachází pod výrazným americkým vlivem, za posledních 20 let se změnila nejen evropská kultura (vč. té ruské, minimálně v jeho evropské části), ale došlo také ke změnám v jazycích, jimiž se na území Evropy hovoří. Díky tomu, že se jeden jazyk (v našem případě angličtina) začal tak výrazně projevovat v jiných evropských jazycích, dochází přirozeně k tomu, že všechny tyto jazyky se pomalu sblíží. Je to dáno nárůstem slov, která jsou všem jazykům společná. I když se prozatím, jak uvidíme později, jedná pouze o některé oblasti lidské činnosti a života společnosti, je pravděpodobné, že v budoucnu budou tyto tendence pokračovat a splynutí dříve kulturně a lingvisticky samostatných regionů v jeden velký areál bude nevyhnutelné.

V prostředí Runetu (ruského internetového prostoru) se nedávno objevil také další lingvisticky zajímavý a pozoruhodný jev. Jedná se o tzv. Рунглийский язык (anglicky: RunGLISH, Ruglish, Russlish). Samo slovo je neologismus, který označuje jazyk, jímž Rusové hovoří s Angličany a Američany. Z lingvistického hlediska jde o směs angličtiny a ruštiny, přesnější by však bylo označit tento „jazyk“ za pseudodialekt angličtiny²³.

Termín se objevil v roce 2000 a začátek sledování tohoto lingvistického jevu je spjat s pobytem ruských a amerických kosmonautů v Mezinárodní kosmické stanici. RunGLISH má svá vlastní fonetická, lexikologická i gramatická pravidla. Především ta gramatická jsou dána výraznou odlišností obou jazyků – smíšení ruštiny jako syntetického jazyka a angličtiny – analytického jazyka s sebou nese výrazné přestupky proti spisovné angličtině.

Vraťme se však k našim neologismům pocházejícím z angličtiny a jejich výskytu v současném ruském jazyce. Pro demonstraci popularity nových anglicismů

²³ <http://ru.wikipedia.org/wiki/Рунглиш>



a amerikanismů u ruských mluvčích jsme provedli malé srovnání výskytu neologismů a původních ruských výrazů v prostředí Runetu.

Tabulka 1.: Srovnání výskytu neologismů a původních ruských slov v prostředí Runetu (statistiky výskytu – vyhledávače www.ya.ru a www.rambler.ru; červenec 2009)

Srovnávaný výraz	Webových stránek na www.ya.ru	Webových stránek na www.rambler.ru	Dokumentů na www.rambler.ru
Хит	103 000 000	796 000	58 000 000
Популярная песня	26 000 000	572 000	24 000 000
Сингл	30 000 000	346 000	5 000 000
Песня, записанная отдельно	35	4	36
Ремейк	2 000 000	70 000	1 000 000
Переделка	4 000 000	193 000	3 000 000
Дизайн	422 000 000	1 000 000	250 000 000
Оформление	115 000 000	926 000	89 000 000
Постер	19 000 000	146 000	7 000 000
Небольшой плакат с изображением артиста	7	3	11
Секонд хенд	6 000 000	37 000	964 000
Одежда, бывшая в употреблении	2 041	205	1 274
Ланч	8 000 000	87 000	2 000 000
Второй завтрак	6 000 000	13 000	84 000
Тинейджер	5 000 000	114 000	2 000 000
Подросток	27 000 000	531 000	26 000 000



Паркинг	13 000 000	103 000	6 000 000
Стоянка	19 000 000	322 000	14 000 000

Výše uvedená statistika odráží pouze výskyt sledovaných lexikálních jednotek v prostředí ruského internetu. Situace v běžném a hovorovém jazyce je zcela jistě výrazně odlišná a bylo by zajímavé provést samostatný výzkum. Protože však naše práce vzniká jako součást specifického výzkumu „Sledování tendencí vývoje ruského jazyka v ruském internetovém prostředí“, problematika užívání neologismů v hovorové řeči pro nás není primární.

Jak je z přehledu zřejmé, ve většině případů s přehledem převládá výskyt neologismů nad výskytem původně ruských výrazů. Dle našeho názoru je to dáno několika faktory:

1. neologismy jsou mnohdy kratší a výstižnější (srov. постер a небольшой плакат с изображением артиста);
2. neologismy jsou módní a jejich užívání převládá u mladých lidí, studentů – tedy většinou právě u těch vrstev společnosti, které aktivně využívají internet;
3. neologismy jsou mnohdy expresivnější a jejich využití znamená určité vydělení se a odlišení se od ostatních.

Opačná situace nastala u dvou posledních uvedených příkladů – tedy slovinейджер/подросток a паркинг/стоянка. Dle našeho názoru je výsledek dán tím, že původní ruská slova jsou hluboce zakořeněná a dostatečně krátká a výstižná, a proto ani v prostředí internetu nemají jeho uživatelé potřebu nahrazovat je novými anglicismy či amerikanismy.

Závěrem bychom ještě rádi uvedli názory na používání neologismů v současné spisovné ruštině, které se objevily na jednom z mnoha ruských fór, věnovaných otázkám lingvistiky. Protože jsme si vědomi toho, že celá tematika používání anglicismů a amerikanismů je dostatečně rozporuplná, nechceme se zde dopouštět hodnocení a závěrů, které by hovořily pro či proti jejich přejímání a používání. Je jasné, že vždy budou ve společnosti existovat skupiny zastánců „čistoty jazyka“ a skupiny, které budou přejímání neologismů podporovat.



«А главный вопрос вот в чём: насколько это хорошо? С одной стороны, интеграция в мир, коммуникация и прочее. С другой — распад по кирпичикам русского стержня, значительной частью которого является и язык. Многих людей в нашей стране, кроме этого, ничего не объединяет. :) Быть может, это одно из проявлений идеологической, пусть и односторонней, войны у нас? Разрушив общность нации, её проще уничтожить.»²⁴

«Употребление в меру заимствованных слов для родного языка ничем не грозит. Нынешний русский язык и так по большей части состоит из вошедших в него за последние 300 лет неологизмов. Перебарщивать нельзя ни с излишним употреблением заимствований, ни с борьбой за чистоту языка. Мне больше нравится слово "компьютер", к примеру, чем его русское обозначение - ПЭВМ. Долго выговаривать как-то.»²⁵

«А чего носителям языка-то тревожится? Как они будут говорить, так и будет правильно. Меня всегда удивляли псевдолингвисты, которые пытаются поучать носителей языка и ратовать за чистоту русского языка. Они, видимо забывают, что язык создают те, кто на нем говорит, а не ученые. Если подавляющая масса народа начинает разговаривать неправильно с точки зрения ученых, то надо менять представления ученых, а не переучивать носителей языка.»²⁶

²⁴ <http://forum.reutov.ru/index.php?showtopic=131>

²⁵ <http://forum.reutov.ru/index.php?showtopic=131>

²⁶ <http://dxdy.ru/topic15449.html>



Zdroje:

DVOŘÁČEK, P., *Česko-ruský slovník nové a problémové ruštiny : 2. svazek*. 1. vyd. Praha : Linde Praha, 2002. 95 s. ISBN 80-7201-331-9.

KREJČÍŘOVÁ, I. et al., *Rusko-český a česko-ruský slovník neologizmů*. 2. podst. dopl. a opr. vyd. Praha : Academia, 2004. 285 s. ISBN 80-200-1246-X.

PŮŽA, M., *Areál na pozadí globální internetové kultury*. Vyjde in: *Novaja rusistika* 2/2009 do konce roku 2009.

Центр развития русского языка. Региональный общественный фонд : О неологизмах англоязычного происхождения в современном русском языке [online]. 1 Москва : Центр Развития Русского Языка, 2001-2008, ne uvedeno [cit. 2009-07-17]. Dostupný na <<http://www.ruscenter.ru/624.html>>.

Валгина, М. С., Розенталь, Д. Э., Фомина, М. И., *Современный русский язык - учебник* : Электронное издание подготовлено коллективом Центра дистанционного образования МГУП на основе одноименного учебника Валгиной Н.С. [online]. 1 Москва : Московский государственный университет печати, 2002 , 28.06.2003 [cit. 2009-03-16]. русский. Dostupný na <<http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/index.html>>. ISBN 5-94010-008-2.

Научный форум dxdy (<http://dxdy.ru/>)

Forum.Reutov.ru (<http://forum.reutov.ru/>)

Svobodná encyklopedie Wikipedia (<http://ru.wikipedia.org>)

Internetové vyhledávače www.ya.ru, www.rambler.ru



Mediální výchova v českých a kanadských školách ve vzájemné komparaci²⁷

Autorka: Dagmar Strejčková

Na přelomu tisíciletí se česká škola nacházela a nachází v období hluboké transformace. Je samozřejmé, že se jedná o dlouhodobý proces, který vyžaduje rovněž vnitřní přijetí jednotlivými učiteli. Mělo by dojít k vytvoření takových podmínek, aby byli učitelé schopni reformu realizovat, tj. dát učitelům v rámci vzdělávacích standardů a programů dostatečné množství prostoru k vlastní tvořivé práci, k rozhodování na základě potřeb svých žáků a dostatek informací o současných světových trendech a možnostech ve vzdělávání. Výrazný trend, který lze v současné době sledovat, je postupný odklon od tradičního transmisivního pojetí vyučování, které se vyznačuje předáváním hotových poznatků žákům. Základem těchto změn v pojetí vyučování je transformace postojů k dítěti jako svébytné osobnosti s vlastním viděním světa, jež vychází ze zkušeností, které dítě nezískává pouze ve škole, ale rovněž v reálném světě (od rodičů, z televize, knih, cestování aj.). Kurikulum v České republice se tímto vývojem dostává do shodného pojetí se základními principy, které jsou obsaženy v kurikulech západních zemí, jejichž obecným rysem je, že jsou formulovány nejen v rovině poznávací, ale především v rovině formativní. Tato kurikula vycházejí z moderního pojetí vzdělávání, které je charakteristické tím, že není zaměřené na osvojování znalostí v „hotové“ podobě, ale zaměřuje se na rozvoj osobnosti žáka, jeho kritického myšlení, tvořivého řešení problémů, na dovednosti účinně a vhodně komunikovat, spolupracovat a pracovat s informacemi. Škola v tomto novém pojetí není již jediným zprostředkovatelem informací a vědění, ale dostává se do role koordinátora formálního, neformálního a informálního učení.

Mediální výchova

²⁷ Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu číslo MUNI/41/051/2009 s názvem Mediální výchova jako průřezové téma RVP ZV, který byl financován v roce 2009 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity.



Vzhledem k tomu, že produkce nabízená médii je natolik široká, všudypřítomná a má tak značný vliv na život člověka a celé společnosti, je v současné době velmi důležité, aby součástí výchovy člověka bylo naučit se „žít s médii“. Jelikož podstata a důsledky této aktivní účasti médií nejsou patrné na první pohled, jeví se stále zřetelněji potřeba snažit se „jednání“ masových médií poznat a zejména pochopit. Sdělení, která jsou médii produkována, nemají stejnorodý charakter a jsou vytvářena různými, mnohdy potenciálně manipulativními, záměry. Důležitost mediální gramotnosti jako svébytné kompetence je obhajována rovněž nutností určité průpravy, která by umožnila správně vyhodnotit mediální sdělení, a to jak z hlediska záměru jejich vzniku (např. informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit), tak i z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost).²⁸

Stále zřetelněji se tedy objevuje potřeba takové kompetence jednotlivce, která mu umožní využívat média ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým dopadům, tj. soubor poznatků o médiích a dovedností nakládat s nimi, jež tvoří ucelenou a vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka – mediální gramotnost. Proto se rovněž stává po celém světě stále běžnější součástí všeobecného vzdělání výchova k životu s médii – mediální výchova.²⁹ Potřeba rozvíjení mediální gramotnosti bývá obhajována různými důvody, jako je obrana před potenciální manipulací ze strany médií, ochrana dětí před prezentovaným násilím v médiích, výchova k občanství či rozvoj demokracie. Podle nejpoužívanější definice zahrnuje mediální gramotnost „schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných typů“.³⁰

Cestou, jak dosáhnout mediální gramotnosti, je mediální výchova. Mediální gramotnost je tak rámcovým cílem mediální výchovy, která je obecně chápána jako

²⁸ Mičienka, M. – Jiráček, J., *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007, s. 7-9.

²⁹ Tamtéž, s. 7-9.

³⁰ Aufderheide, P., *Conference report from National Media Literacy Leadership Conference*. Washington, DC: Aspen Institute 1993.





výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Za hlavní cíle mediální výchovy se obecně považují:³¹

- přiblížit, jak fungují mediální texty;
 - vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;
 - vyložit, jak fungují mediální organizace;
 - popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí
- a dodává jim význam.

Pedagogický slovník³² vymezuje mediální výchovu jako výchovu k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Hlavním cílem mediální výchovy je předat žákům znalosti a napomáhat rozvoji jejich dovednosti, které pomohou zvyšovat jejich mediální gramotnost a kritickou reflexi obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky.³³

Úkolem mediální výchovy tedy je, aby se témata a rozvoj mediální gramotnosti stala součástí veřejné diskuse. V České republice se úvahy o mediální výchově vedou od poloviny devadesátých let dvacátého století a v současné době je toto téma diskutováno zejména v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který začleňuje mediální výchovu jako průřezové téma, které se tak stává nedílnou součástí základního vzdělávání. Jako průřezové téma se mediální výchova implementuje rovněž do výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol. Rámcový vzdělávací program tak nabízí propojení na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, rozličných typů obsahů a uplatňování odpovídajícího výběru výrazových prostředků. Mediální gramotnost tak přispěje k osvojení si základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.³⁴

³¹ Jiráček, J., *Proč potřebujeme mediální výchovu*. [online]. 2006 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na <<http://www.rvp.cz/clanek/282/540>>.

³² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 119.

³³ Plášek, R., Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8. s. 9.

³⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2007 [citováno dne 2009-03-10], s. 101.



Spontánní, intuitivní osvojení mediální gramotnosti bez systematizace získaných poznatků je prakticky vyloučené. Proto se rovněž stává po celém světě stále běžnější součástí všeobecného vzdělání výchova k životu s médii – mediální výchova.³⁵

Mediální výchova sleduje zejména dva základní cíle. Jedním z nich je utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u příjemců. Touto oblastí se zabývá tzv. kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. Předpokládá se, že žáci pochopí základní principy a mechanismy fungování médií, které budou tvořit nezbytný základ pro schopnost kritického přijímání a posuzování mediálních sdělení. Na základě těchto znalostí a schopností budou lépe chráněni před potenciálním zneužitím masových médií.³⁶ V centru pozornosti kriticko-hermeneutického směru jsou skutečná média, s jejichž produkty se jedinci dostávají do každodenního styku. Tato tradice kritické analýzy médií a obsahu jejich sdělení je typická zejména pro kontinentální Evropu, skandinávské země a Kanadu.³⁷ Důležitými pojmy tohoto směru je kritický přístup a interpretace mediálního sdělení. Tato kritická reflexe, analýza a interpretace mediálních sdělení je zaměřena zejména na rozборы zpravodajství, reklamy či zábavných pořadů. Kritický odstup od obsahu sdělení žáci získají na základě zkoumání mechanismů produkce, distribuce a recepce konkrétních mediovaných sdělení a poznáním jejich cílů a záměrů. Přitom je rovněž důležité, aby žáci reflektovali mediální sdělení, jež vycházejí z jejich vlastního kulturního prostředí. Ve sděleních komunikovaných prostřednictvím masových médií se odrážejí právě i stereotypy, mýty, kulturní symboly, zažitá vzorce chování a jednání, jakož i zvnějšku vytvářený úhel pohledu na sociální realitu a proces její interpretace.³⁸ Pokud se žáci naučí tyto faktory rozeznávat, dokážou si pak uvědomit vlastní kulturně formované procesy myšlení, myšlenkových omezení, předsudků či stereotypů. Dalo by se říci, že tento směr mediální výchovy je ve své podstatě od druhého cíle, tj. konceptu learning-by-doing, neoddělitelný.³⁹

³⁵ Mičienka, M. – Jiráček, J., *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007, s. 7-9.

³⁶ Heslář: Mediální výchova. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

³⁷ Tamtéž, s. 43.

³⁸ Burton, G. – Jiráček, J., *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal 2001, s. 185 – 200.

³⁹ Heslář: Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43.



Druhým základním cílem mediální výchovy je praktická příprava jednotlivce na využívání médií. Tento koncept se nazývá tzv. learning-by-doing, tj. dovednostní větev mediální výchovy. Žáci se v rámci tohoto pojetí učí vyhledávat informace a realizovat vlastní myšlenky a nápady za pomoci vlastní mediální produkce. Mohou se učit vytvářet webové stránky, fotografie, digitálně natočený film, psát vlastní novinové články do školního časopisu apod. Tato dvě shora uvedená pojetí mediální výchovy se označují jako tradiční přístup k mediální výchově.⁴⁰ Základní ideou tohoto směru je myšlenka, že žáci si nejlépe osvojí potřebné poznatky o fungování médií tím, že se sami podílejí na tvorbě různých druhů mediálních sdělení. Takto prakticky orientovaná koncepce mediální výchovy je rozšířena zejména ve Spojených státech amerických.⁴¹

Před nedávnou dobou prošlo české školství významnou a rozsáhlou transformací, jejímž východiskem byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha).⁴² V tomto dokumentu jsou vyjádřena ideová východiska, obecné záměry i akční programy české vzdělávací politiky, jimiž má být usměrňován rozvoj vzdělávací soustavy. Samotná kurikulární reforma se opírala o dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nesoucí název Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR.⁴³ Reformou došlo k aplikaci dvoustupňových kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Státní, centrální, úroveň představují rámcové vzdělávací programy, které v obecné rovině definují základní cíle, klíčové kompetence, obsahy a organizační formy pro daný typ školy. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního učení, zdůrazňují klíčové kompetence a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny

⁴⁰ Heslář: Mediální výchova. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

⁴¹ Heslář: Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43-44.

⁴² Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 4.12.2002 [citováno dne 2009-03-10] Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf).

⁴³ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2002 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na [www: < http://www.varianty.cz/download/doc/books/28.pdf >](http://www.varianty.cz/download/doc/books/28.pdf).



absolventy jednotlivých etap vzdělávání.⁴⁴ Na úrovních jednotlivých škol jsou vytvářeny školní vzdělávací programy, které představují kurikulární dokumenty druhého stupně. Konkrétní školy si tak vytvářejí, dle závazných zásad a principů příslušného rámcového vzdělávacího programu pro daný typ školy, vlastní školní vzdělávací program. Školní vzdělávací programy jsou, stejně jako rámcové vzdělávací programy, veřejnými dokumenty. Vytvořením této „dvouúrovňové“ podoby kurikulárních dokumentů je ponechán velký prostor k tomu, aby si každá škola vytvořila vlastní školní vzdělávací program, který bude založen na představách a zkušenostech s výukou jednotlivých učitelů. Je tak podporována pedagogická autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

V České republice se diskuse o mediální výchově vedly od počátku 90. let dvacátého století.⁴⁵ Jednou z klíčových otázek při úvahách o realizaci mediální výchovy v ČR je připravenost učitelů, kteří budou mediální výchovu vyučovat nebo ji zahrnou do výuky svých předmětů. Mediální výchovu pro učitele zajišťují různá vzdělávací zařízení a pedagogická centra, mnohdy pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.⁴⁶ Na přelomu roku 2002 a 2003 se realizoval kurz *Mediální výchova v odborném školství* pod záštitou Národního ústavu odborného vzdělávání v Praze. Kurzy mediální výchovy se staly rovněž součástí grantového projektu rozvoje mediální gramotnosti české společnosti, na kterém se podílí i katedra mediálních studií a Centrum pro mediální studia CEMES Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Další modul vytvořily rovněž na základě smluv s MŠMT ČR společnost JuniorMedia Society o. p. s. (*Užití multimedií a mediální výchova ve výuce*) či občanské sdružení ABECEDA (*Rámcové vzdělávací programy a mediální výchova*).

Konceptuální rámec pro mediální výchovu Eddiho Dicka

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2007 [citováno dne 2009-03-10], s. 9-10.

⁴⁵ I když myšlenky mediální výchovy sahají mnohem dále do minulosti. Například již J. A. Komenský upozornil na možnost využití novin ve výuce.

⁴⁶ MŠMT ČR uveřejnilo v roce 2005 seznam akreditovaných programů v rámci *Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. V příloze č. 1 jsou uvedeny instituce, které mezi své vzdělávací programy zahrnují mediální výchovu.



Jedním z konceptů, ze kterých vychází mediální výchova, je konceptuální rámec pro mediální výchovu Eddiho Dicka.⁴⁷ Základní princip tohoto modelu představuje teze, že média konstruují realitu. Skutečnosti, které jsou v mediálních sděleních reprezentována jako reálná, podléhají ze strany producentů významným vlivům konstrukčním, organizačním a kontrolním. Současně i samotní producenti podléhají kontrole a omezením ze strany společnosti a kultury, v nichž jsou mediální sdělení distribuována.⁴⁸ Koncepte modelu Eddiho Dicka je rozčleněna na tři základní prvky:

1. mediální texty,
2. produkce,
3. publikum.

Na potřebu konceptuálního modelu učitelů pro aplikaci mediální výchovy ve třídě upozornil Rick Shepherd, a to vzhledem k tomu, že oblast médií je velmi široké pole zahrnující jak tradiční masová média (noviny, časopisy, televize, film), tak i další oblasti (např. analýzu populární kultury). Dle R. Shepherda každý, kdo se pokouší porozumět oblasti masových médií, potřebuje jasný konceptuální rámec, jež umožní diskusi o komplexních a různorodých faktorech, které souvisejí s problematikou masových médií. Není tedy rozhodující, který konkrétní model mediální výchovy bude učitelem použit. Rozhodující ale je, že k aplikaci mediální výchovy bude přistupovat systematicky, a to podle určitého konceptuálního modelu či systému. Klíčový je tedy onen systematický přístup při aplikaci mediální výchovy.⁴⁹

⁴⁷ Jedná se o koncept, který svou povahou nejlépe odpovídá komparativním potřebám této práce. Vybraných konceptů, teorií a škol z oblasti mediálních studií, z nichž mediální výchova vychází, je mnoho. Lze se setkat i s modely, které přistupují k mediální výchově odlišným způsobem. Takovým modelem je např. „The cognitive Model of Media Literacy“, který představil James Potter (Potter, J. James, *Media literacy*, 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2005, s. 33).

⁴⁸ A critical framework for media education. Ottawa : Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 2009-03-10] Dostupné na http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

⁴⁹ R. Shepherd je dlouhodobým zastáncem integrace mediální výchovy do školního vyučování v Kanadě. Shepherd byl v minulosti prezidentem Ontarijské asociace pro mediální výchovu (Ontario's Association for Media Literacy). Je rovněž autorem článku z roku 1992: Shepherd, R., *Elementary media education : the perfect curriculum*. English Quarterly, 1992, roč. 25, č. 2-3, s. 35-38. V tomto



Model E. Dicka klade důraz jak na analytickou, tak i na praktickou stránku mediální výchovy v kontextu kulturního, politického a ekonomického prostředí. Rozhodující myšlenkou tohoto modelu je představa, že veškerá komunikace je sociální konstrukcí reality. Dle tohoto pojetí neexistuje hodnotově neutrální popis reality v tištěné ani vizuální formě, protože každá deskripce je pokusem o popis či definici reality z pohledu autora mediálního produktu. Ten na základě výběru, organizování či řazení detailů tuto realitu do jisté míry konstruuje. R. Shepherd uvádí, že pochopení tohoto pojetí je východiskem ke kritickému vztahu k médiím.⁵⁰

Jak již bylo uvedeno, model je založen na třech základních složkách, v jejichž rámci lze pokládat otázky, které žákům či studentům pomohou média „dekonstruovat“.

Složka „**audiences**“ (publika) klade důraz na aktivní využívání médií publikem. Členem mediálního publika je každý, kdo přijímá mediální text. Důležité je, aby žáci byli schopni identifikovat potenciální cílové publikum mediálního textu, jelikož mediální produkty bývají často navrženy tak, aby vytvářely svá vlastní publika. Dle R. Shepherdova tak tyto teorie směřují k tomu, že význam textu není předem určen, ale vytváří se až v dynamickém, proměnlivém vztahu mezi čtenářem a textem. Úloha učitele mediální výchovy by měla spočívat v rozvíjení schopností aktivního čtení mediálních textů u žáků, kteří by se měli naučit rozpoznat v textu zakódované významy, hodnoty, stereotypy a předsudky a vědomě tyto zakódované informace přijímat (než pouze nevědomě a pasivně akceptovat). Tato možnost volby ze

článku je popsán model pro mediální výchovu Eddiho Dicka. Výše citovaný článek „A critical framework for media education“, který byl publikován na serveru Media awareness network (MNet), je adaptací Shepherdova článku z roku 1992.

A critical framework for media education. Ottawa : Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 2009-03-10].

Dostupné na http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

⁵⁰ *A critical framework for media education. Ottawa : Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na*

www: <http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm>.

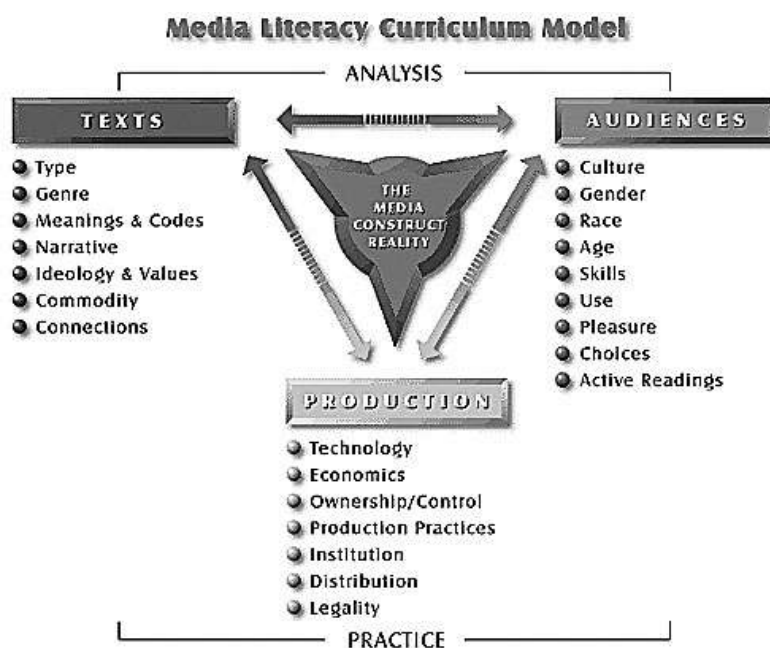


zakódovaných významů posílí u žáků schopnost kritické analýzy a odstupu od mediálních sdělení.

Složka „**texts**“ (texty) vyvíjí snahu o odkrytí zamýšlených a nezamýšlených významů mediálních produktů, typů, žánrů, vložených hodnot, narativní struktury apod. Pojem „texty“ v tomto modelu označuje mediální produkty, které zamýšlíme hodnotit. Tímto mediálním textem může být kniha, píseň, plakát apod. Se žáky mohou učitelé diskutovat např. o tématu, o jaký druh a žánr mediálního textu se jedná apod.

Složka „**production**“ (produkce) je zaměřena na distribuční, technické, ekonomické, vlastnické a právní aspekty související s produkcí mediálních sdělení. Produkce tedy odkazuje na vše, co souvisí s výrobou mediálních textů. Je důležité, aby se učitelé při výuce mediální výchovy zaměřili na vztah různých aspektů produkce a ostatních faktorů dalších dvou komponent, tedy na vztah produkce, textů a publik. Dle R. Shepherdá se pochopení těchto souvislostí nejlépe rozvine zapojením žáků do mediální produkce.⁵¹

⁵¹ Tamtéž.



Obr. 1 – Model Eddiho Dicka: konceptuální rámec pro mediální výchovu⁵²

Výše uvedené konstrukce, tj. text, publikum a produkce, by se měly rozlišovat kdykoliv se diskutuje o médiích a mediálních produktech. R. Shepherd uvádí, že učitelé mediální výchovy brzy zjistí, že diskuse o médiích a mediálních produktech se bude pohybovat mezi těmito složkami, které se vzájemně ovlivňují. Zmíněný model je dostatečně sofistikovaný, aby umožnil a usnadnil detailní rozbor a poukázal na vzájemné vztahy v oblasti masových médií. Je také dostatečně flexibilní, aby mohl být aplikován na různé mediální texty, a to tištěné či jiné.⁵³

V roce 2001 byl organizací UNESCO uskutečněn rozsáhlý výzkum v oblasti mediálního vzdělávání za účelem zmapování současného stavu mediální výchovy v zemích celého světa. Zpráva z výzkumu, nazvaného *Youth Media Education*

⁵² Převzato z textu: *A critical framework for media education*. Ottawa : Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

⁵³ Tamtéž.



Survey 2001, shrnuje výsledky získané z 35 zemí.⁵⁴ Výzkum se soustředil zejména na mediální výchovu ve školách, přičemž vyšlo najevo, že v jednotlivých zemích se spíše než o prosazování jediného přístupu jedná o to, jaké pojetí mediální výchovy je výraznější mezi ostatními koncepcemi. Dle výsledků výzkumů organizace UNESCO lze rozlišit několik modelů mediální výchovy dle geografických a sociokulturních podmínek: USA, Kanada, Velká Británie a Austrálie.⁵⁵ Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím zaslaných dotazníků, analyzovány však byly i tištěné a internetové materiály vztahující se k mediální výchově v jednotlivých zemích.

Jedním z autorů, který charakterizoval převažující trendy mediální výchovy v určitých oblastech, je James Brown.⁵⁶ Pro tento článek jsem si zvolila komparaci českého kurikula s kurikulem kanadským. Mediální výchova v Kanadě je dle výsledků tohoto výzkumu založena zejména na kritické analýze médií (tento přístup je typický též pro Skandinávii či kontinentální Evropu). Definice mediální gramotnosti v Kanadě zahrnuje vedle podpory kritického myšlení zároveň například rozvíjení aktivního občanství.

Mediální výchova v českých kurikulárních dokumentech

Mediální výchova je v současné době začleněna do Rámcového vzdělávacího programu pro základní i gymnaziální vzdělávání jako průřezové téma, implementuje se tedy do různých vyučovacích předmětů. Tímto zařazením se mediální výchova stala závaznou součástí kurikula. Je nutné ovšem poznamenat, že mediální výchova není v našich vzdělávacích programech zcela nová, pouze nebyla do přijetí rámcových vzdělávacích programů přesně vymezena (nepoužíval se pojem mediální výchova). Určité momenty lze vysledovat i ve Standardu základního vzdělávání z roku 1995 (např. „schopnost vyhledávat informační zdroje, čerpat z nich a kriticky je posuzovat“, „chápat funkci divadla, filmu, televize a ostatních médií v životě člověka,

⁵⁴ Viz *Final Report from Youth Media Education Survey 2001* [online]. c2002 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na <http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/>.

⁵⁵ Brown, J. Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, Winter 1998, vol. 48, no. 1, s. 45.

⁵⁶ Tamtéž, s. 45.



naučit se orientovat v jejich mnohostranné nabídce a hodnotit ji z hlediska její kvality i významu pro vlastní život“).⁵⁷

Mediální výchova byla zařazena jako jedno ze šesti průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), na jehož základě si školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy a vyučují podle nich od školního roku 2007/2008. Současně byla mediální výchova začleněna jako průřezové téma i do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) a v Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné školy je spolu s výchovou informační součástí průřezových témat Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie.

Mediální výchova může být do výuky zařazena jako samostatný předmět, jako součást výuky jiných vyučovacích předmětů nebo jako součást projektů, případně i jako kombinace všech těchto možností. Toto pojetí je tedy koncipováno tak, aby umožňovalo jakoukoli variantu dle možností a zájmu konkrétních škol. Jak již bylo uvedeno, cílem mediální výchovy je vybavit žáky mediální gramotností a vytvořit u nich tzv. mediální kompetenci. Žáci by si v rámci mediální výchovy měli osvojit základní poznatky o fungování a společenské roli současných médií, učí se poznávat jejich vlastnosti a specifické vyjadřovací prostředky a rozpoznávají různou kvalitu produktů sdělovacích prostředků. RVP ZV i RVP GV rozlišují přínosy mediální výchovy do dvou skupin:

1. přínosy v oblasti vědomostí, dovedností a schopností,
2. přínosy v oblasti postojů a hodnot.

Z obsahového hlediska se mediální výchova skládá ze dvou složek, které se navzájem doplňují a prolínají. Jedná se o složky vědomostní a dovednostní. Průřezové téma přispívá k úspěšnému a samostatnému zapojení do mediální

⁵⁷ Standard základního vzdělávání. Č.j. 20819/95-26, ze dne 22.8.1995. Věstník MŠMT ČR, sešit 9. Praha: 1995.



komunikace, umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů. Žák by se měl dozvědět jak mohou média ovlivňovat svého adresáta a manipulovat jím, přičemž mediální výchova by ho měla vybavit dovednostmi aktivně a účinně se těmto nežádoucím vlivům bránit. Měl by získat také dovednosti k aktivnímu a nezávislému zapojení do mediální komunikace, dokázat zvolit odpovídající médium k získání potřebných informací, k efektivní studijní práci, využít potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času. V oblasti postojů a hodnot průřezové téma rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i ve způsobu zpracování mediálních sdělení, rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i o jednotlivci a napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.⁵⁸

Mediální výchova je rozdělena do dvou oblastí tematických okruhů - receptivní činnosti, zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu mezi mediálním sdělením a skutečností, porozumění stavbě mediálních sdělení a jejím principům, vnímání autora mediálních sdělení a chápání fungování a vlivu masově komunikačních médií ve společnosti (kriticko-hermeneutická větev), tak k činnosti produktivní, která se ve školní praxi uplatňuje nejčastěji formou projektů a zájmových činností (learning-by-doing). Tato druhá oblast je realizována např. v podobě mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi nebo webové stránky.

Cíle mediální výchovy jsou dále rozvíjeny a prohlubovány ve středoškolském vzdělávání, ve kterém dochází k rozšíření kompetencí získaných v průběhu základního vzdělávání. Na středních školách se mediální výchova zaměřuje na to, aby pomocí rozboru mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti v žácích soustavně rozvíjela schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, udržovat si od

⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2007 [citováno dne 2009-03-10], s. 102.



nich kritický odstup a efektivně využívat médií k seberozvoji, k práci i k užitečnému naplnění volného času.⁵⁹

Průřezové téma mediální výchovy je v rámci základního i gymnaziálního vzdělávání rozdělena na tématické oblasti. V rámci základního vzdělávání se jedná o oblasti: 1. kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, 2. interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, 3. stavba mediálních sdělení, 4. vnímání autora mediálních sdělení, 5. fungování a vliv médií ve společnosti, 6. tvorba mediálních sdělení a 7. práce v realizačním týmu. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání obsahuje pět tematických okruhů, které prohlubují znalosti a dovednosti osvojené na základní škole. Jedná se o tyto okruhy: 1. Média a mediální produkce (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace), 2. mediální produkty a jejich významy (citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí), 3. uživatelé (vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům), 4. účinky mediální produkce a vliv médií (aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí), 5. role médií v moderních dějinách (vědomí postavení médií ve společnosti).⁶⁰

Z uvedeného dělení vyplývá, že tematické okruhy obsahově plně korespondují s Dickovým modelem pro mediální výchovu. První oblast v rámci gymnaziálního vzdělávání koresponduje s třetí oblastí Dickova modelu, tj. se složkou produkce. Vychází z toho, že mediální sdělení jsou výsledkem standardizovaných vlivů a rutinních postupů. Druhá oblast „mediální produkty a jejich významy“ se zaměřuje na nejrozličnější mediální produkty – psaná (mluvená) zpravodajská sdělení, reklamu, film apod. I přes různorodost mediálních sdělení vykazují celou řadu vnitřních podobností a pravidelností. Součástí této oblasti je rovněž kritické vyhodnocení stereotypů, jež se v mediálních sděleních objevují. Tato oblast tedy koresponduje s první oblastí Dickova modelu – texty. Třetí tematická oblast „uživatelé“ se zabývá otázkami co je veřejnost, co publikum, občané, uživatelé apod. Přináší tedy poznatky o různých

⁵⁹ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 77-81 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na [www.<http://old.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf>](http://old.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf).

⁶⁰ Tamtéž, s. 79-81.



typech publik a o tom, jak jedinec vnímá média a mediální instituce a jak chápe smysl mediálních sdělení. Tato čtvrtá tematická oblast koresponduje s druhou základní složkou modelu Eddiho Dicka – publika. Tematický okruh „účinky mediální produkce a vliv médií“ klade důraz na základní poučení o možných účincích médií na jednotlivce a na společnost. I zde lze spatřit paralelu s oblastí publika dle modelu E. Dicka.

Jak vyplynulo z tohoto přirovnání koncepce mediální výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání s modelem E. Dicka, tato pojetí spolu plně korespondují. Jistou odlišnost lze spatřit pouze ve strukturním pojetí, jelikož Dickův model pracuje pouze se třemi základními oblastmi, zatímco pojetí mediální výchovy v našem kurikulárním dokumentu se skládá z oblastí pěti.

Mediální výchova v provincii Ontario, Kanada

Tématem tohoto příspěvku je zejména srovnání českého a kanadského kurikula mediální výchovy. Školní docházka je v Kanadě povinná od 6-7 let do 15 nebo 16 let věku dítěte. Základní škola je v Kanadě představována stupni 1-8 (Elementary), střední školu reprezentují stupně 9-12 (Secondary). Vzhledem k tomu, že Kanada je federálním státem s 10 provinciemi a 3 teritorii s vlastními pravomocemi v oblasti školství⁶¹, vybrala jsem pro potřeby tohoto článku pouze jednu z těchto provincií – provincii Ontario, neboť byla první kanadskou provincií, která v roce 1987 zavedla do svého studijního plánu mediální výchovu. Dle tohoto plánu bylo deklarováno, že mediální výchova bude tvořit jednu desetinu obsahu předmětu English na stupních 7 a 8, jednu třetinu obsahu předmětu English na vzdělávacích stupních 9-10 a na stupních 11-12. K pozměnění došlo v roce 1995, kdy byla mediální výchova začleněna rovněž do ontarijského studijního plánu i ve vzdělávacích stupních 1-6. V roce 2006 Ontario předložilo nové kurikulum předmětu Jazyk (Language) pro stupně 1-8. Toto nové kurikulum zahrnuje nový očekávaný výstup – mediální gramotnost. Toto začlenění dává mediální gramotnosti stejnou pozornost jako

⁶¹ Kanada je federálním státem, který nemá ministerstvo školství na federální úrovni, ale jednotlivé federativní státy mají vlastní ministerstva s vlastními kurikulárními dokumenty.



tradičním prvkům kurikula – mluvené komunikaci, čtení a psaní. Ontarijské kurikulum z roku 2006 očekává od učitelů, aby plánovali aktivity, které propojí očekávané výstupy ze všech těchto čtyř oblastí.⁶²

V provincii Ontario je mediální výchova koncipována, stejně jako v České republice, jako průřezové téma, přičemž je na stupních 9-12 součástí osnov studijního programu mateřského jazyka – English. Kanada je jedna ze čtyř oblastí se specifickým postavením mediální výchovy na základě shora uvedeného rozsáhlého výzkumu mediální výchovy. V současnosti je Kanada považována za zemi, která má vedoucí postavení v oblasti mediální gramotnosti a mediální výchovy. Jistým momentem, který k tomuto postavení Kanady přispěl, bylo rovněž sousedství Spojených států amerických, které jsou známé svou persvazivní mediální kulturou, která začala do Kanady pronikat. Počátky mediální výchovy v Kanadě tak lze vysledovat již v šedesátých letech 20. století (screen education – kurzy televizní výchovy). Po reformách studijních plánů v 90. letech 20. století došlo k akceptaci mediální výchovy ve vzdělávacích systémech všech subjektů kanadské federace.⁶³

Dle ontarijského kurikula je mediální výchova jako povinná součást vzdělávacího systému obhajována zejména silným vlivem tištěných i elektronických médií v současné společnosti. Proto je tedy důležité naučit studenty, jak zvládat, porozumět a interpretovat mediální produkty. Studenti by se měli naučit analyzovat různé aspekty mediální komunikace, rozlišovat základní stavební prvky mediálních produktů, publik, mediálního průmyslu, mediálních konvencí a praktik. V průběhu výuky studenti rovněž získají zkušenosti s tvorbou vlastních mediálních produktů a důležitými produkčními technologiemi. Touto vlastní činností s různými druhy médií se

⁶² Blíže viz *Media Education in Ontario* [online] Ottawa: Media awareness network (Mnet), 2002 [citováno dne 2009-03-10] Dostupné na [www](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm): <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm>. Úroveň základní školy je v provincii Ontario představována vzdělávacími stupni 1-8, úroveň střední školy reprezentují vzdělávací stupně 9-12. Mediální výchova je v provincii Ontario součástí vzdělávací oblasti Jazyk (Language) pro stupně 1-8, vzdělávací oblasti mateřského jazyka – English pro stupně 9-12.

⁶³ Blíže viz *Media Education in Ontario* [online] Ottawa: Media awareness network (MNet), 2002 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na [www](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm): <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm>.





studenti naučí komunikovat vlastní myšlenky a v neposlední řadě rozvinou schopnosti kritického myšlení.⁶⁴

Pro stupně 1-8 je mediální výchova jako oblast studia „Mediální gramotnost“ začleněna zejména do předmětu Jazyk (Language). Pro studenty těchto stupňů se předpokládá, že jim mediální gramotnost umožní získat povědomí o účincích a vlivech masových médií a populární kultury. Zkoumáním mediálních produktů, jako jsou filmy, písně, videohry, akční filmy, reklamy, billboardy, televizní programy (shows), časopisy, noviny, fotografie a webové stránky, by měli studenti umět:

- 1) vysvětlit a porozumět rozmanitosti mediálních textů,
- 2) rozpoznat mediální formy a vysvětlit, jak se stereotypy a techniky podílejí na utváření významů,
- 3) vytvořit různé mediální texty pro odlišné účely a pro odlišná publika za použití vhodných forem a technik,
- 4) uvažovat a posléze rozpoznat strategie, které jim pomohou v porozumění a vytváření mediálních produktů.

Tato oblast si klade za cíl pomoci rozšiřovat schopnosti studentů v porozumění, vytváření i kritického hodnocení a interpretaci mediálních textů.⁶⁵

V kanadských kurikulárních dokumentech vzdělávacího programu English na stupních 9-12, které obsahují průřezové téma mediální výchovy, lze sledovat jednotnou strukturu. Obsah výuky přesně navazuje na předchozí stupně a postupně tak dochází v projektovaném kurikulu k zamýšlenému prohlubování znalostí a dovedností. Vzdělávací stupně 9-12 obsahují čtyři složky: Literature Studies and Reading, Writing, Language a Media Studies. Mediální výchova je tedy čtvrtou složkou v rámci povinného vzdělávacího programu English. Na všech stupních se uplatňuje členění mediální výchovy na analytickou složku teoretickou a na praktickou

⁶⁴ *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12 : English* [online]. Ministry of Education and Training Ontario. 2000, s. 10 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na [www: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english.html>](http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english.html).

⁶⁵ *Media Education in Ontario* [online] Ottawa: Media awareness network (MNet), 2002 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na [www: <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm>](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm).





složku dovednostní (tzv. learning-by-doing). Mediální výchova je tedy svou náplní rozdělena do dvou okruhů:

1. Analysing media and media works (Analýza médií a mediálních produktů);
2. Creating media works (Tvorba mediálních produktů).

První okruh (teoretická část mediální výchovy) je u studentů zaměřen na rozvíjení kritického myšlení ve vztahu k masovým médiím a mediálním produktům. Měli by se rovněž naučit rozlišit základní prvky různorodých mediálních produktů a budou schopni identifikovat publikum, kterému je mediální sdělení určeno. Absolvováním této teoretické části mediální výchovy by měli být studenti schopni aplikovat klíčové koncepty z oblasti mediální teorie k analýze různorodých mediálních sdělení.⁶⁶

Druhý (praktický) okruh mediální výchovy naučí studenty vytvářet vlastní mediální produkty, jež budou vycházet z osvojených teoretických konceptů. Studenti by měli umět vytvářet mediální produkty s jasně stanoveným účelem. Měli by být rovněž schopni vysvětlit způsob, jakým byl daný mediální produkt navržen a kterým došlo k vytvoření jeho specifického účelu.⁶⁷

Z výše uvedeného je zřejmé, že ontarijské kurikulární dokumenty se velmi přibližují konceptu pro mediální výchovu Eddiho Dicka. Nejvíce se tomuto konceptu přibližuje volitelný kurz na stupních 11 a 12 s názvem „Media Studies“, který je rozdělen do tří základních částí, stejně jako Dickův model – tj. mediální texty, mediální publika a mediální produkce. Kurz je určen těm studentům, kteří mají zájem prohloubit si znalosti mediální výchovy nad rámec povinného kurzu v rámci programu English. Tento kurz klade důraz na znalosti a dovednosti, které umožní studentům porozumět mediální komunikaci 21. století a naučí je rovněž nakládat s médii efektivním a odpovědným způsobem.

Ontarijské kurikulární dokumenty týkající se mediální výchovy jsou propracovány velmi detailně a je v nich patrný systém a logika, která je shodná s konceptuálním

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ Tamtéž.



rámcem pro mediální výchovu Eddiho Dicka. Vhodná je rovněž provázanost kurikulárních dokumentů mezi nižšími a vyššími vzdělávacími stupni.

Komparace kurikulárních dokumentů České republiky a Kanady

Lze shrnout, že české i kanadské kurikulum obsahově odpovídá referenčnímu modelu Eddiho Dicka. Po této stránce je pojetí v České republice velmi podobné koncepci uplatňované v Kanadě. Výraznější rozdíl je patrný v rámci rozdělení teoretické a dovednostní složky mediální výchovy. Kanadské kurikulární dokumenty mají na všech úrovních velmi jednoznačně a přesně stanovenou strukturu, kde jsou obě části – teoretická i dovednostní – explicitně a přesně odděleny. V České republice je rozdělení na receptivní a produktivní činnosti obsaženo pouze v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání však již takto jasnou koncepci nemá, o dovednostní složce se pouze na některých místech zmiňuje. Obě složky však nejsou jednoznačně odděleny.

Další specifika ontarijských kurikulárních dokumentů lze spatřovat ve vymezení časových horizontů s konkrétně vymezenými cíly. Mediální výchova je v ontarijském kurikulu jednoznačně vymezena spolu s obsahem, strukturou a časovou posloupností učiva. V českém kurikulu mediální výchovy je naproti tomu značná volnost, což je však pochopitelné z hlediska existence kurikul na dvou stupních. Je zřejmé, že v rámci školního vzdělávacího programu bude kurikulum mediální výchovy propracováno přesněji s cílem přistupovat k průřezovému tématu s ohledem na materiální, organizační a personální faktory konkrétní školy. V této decentralizaci je však potenciálně přítomno nebezpečí toho, že výuka mediální výchovy, a tím i stupeň mediální gramotností u absolventů, se bude na jednotlivých školách výrazně lišit.

Pro obě kurikula je shodné pojetí ve volnosti konkrétní realizace výuky mediální výchovy. Již bylo řečeno, že mediální výchova jako průřezové téma může být pojímána jako samostatný předmět, jako součást obsahu jiných vzdělávacích oborů



nebo jí mohou být vyčleněny samostatné kurzy, semináře, projekty apod. Konkrétní realizace je tedy v konečné podobě konkretizována s ohledem na relevantní personální a technické vybavení školy v rámci školních vzdělávacích programů. Rovněž v kanadských kurikulárních dokumentech je uvedeno, že realizace mediální výchovy je závislá na přístupech konkrétních učitelů, lze však vysledovat přesnější strukturu a propracovaný časový harmonogram v tomto kurikulu, který je určitým garantem realizace výuky mediální výchovy. Obecné vymezení bez stanovení časových horizontů může být pro některé české školy velmi obtížné při začleňování mediální výchovy do školních vzdělávacích programů.



Literatura

A critical framework for media education. Ottawa: Media awareness network (MNet), 2006 [citováno dne 2009-03-10] Dostupné na http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm.

Aufderheide, P., *Conference report from National Media Literacy Leadership Conference*. Washington, DC: Aspen Institute 1993.

Brown, J., *Media Literacy Perspectives*. In: *Journal of Communication*. Winter 1998, vol. 48, no. 1, s. 45.

Burton, G. – Jiráček, J., *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal 2001.

Final Report from Youth Media Education Survey 2001 [online]. c2002 [citováno dne 2009-03-10].

Dostupné na www: <http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/>.

Heslář: Mediální výchova. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

Heslář: Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43-44.

Jiráček, J., *Proč potřebujeme mediální výchovu*. [online]. c2006 [citováno dne 2009-03-10].

Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/282/540>>.

Media Education in Ontario [online] Ottawa: Media awareness network (Mnet), 2002 [citováno dne 2009-03-10] Dostupné na www: <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm>.

Mičienka, M. – Jiráček, J., *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007.

Plášek, R., Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8. s. 9.

Potter, J. J., *Media literacy*, 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2005.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.



Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 77-81 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na www: <http://old.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2007 [citováno dne 2009-03-10].

Dostupný z <http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>.

Shepherd, R., *Elementary media education : the perfect curriculum*. *English Quarterly*, 1992, roč. 25, č. 2-3, s. 35-38.

Standard základního vzdělávání. Č.j. 20819/95-26, ze dne 22.8.1995. Věstník MŠMT ČR, sešit 9. Praha: 1995.

The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12 : English [online]. Ministry of Education and Training Ontario. 2000, s. 10 [citováno dne 2009-03-10]. Dostupné na www: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english.html>>.



„Cizí vlivy“ ve staroslověnských kompozitech

Autor: Lukáš Záborský

Od počátku formování spisovného slovanského jazyka byla kladena pozornost na co nejvěrnější překlad řeckého textu, a tím pádem závislost na řecké předloze je značná. První překladatelé tak vytvářejí jazyk v určitých rysech umělý a vykonstruovaný dle řeckých modelů.⁶⁸ Kromě tohoto textologického aspektu, vlivu textu na text a tím i konkrétního výběru staroslověnského slovního ekvivalentu, rozlišujeme i ve staroslověnštině slova převzatá či kalkovaná dříve z mluvené jazyka bez knižního vlivu.

Tak je možné taxonomicky vyčlenit jednotlivé formy vlivu řečtiny na staroslověnštinu. Lze rozvíjet Večerkovy⁶⁹ podtypy přejímání z živé mluvené řečtiny, na druhé straně pak z literárních předloh staroslověnských překladů. Původ lidových grécismů lze však velmi těžko identifikovat – označit za věrohodný právě z důvodu mluvené formy jazyka. Takové útvary tedy mohou být považovány za domnělé, hypotetické. Je možné se domnívat, že v době působení Konstantina a Metoděje již byla ve staroslověnské slovní zásobě zachycena slova ze sféry civilizační typu *траπεζа*. Jako další možné doklady vlivu, tentokrát syntaktického charakteru představuje analytická futurální sousloví typu *хотѣти а имѣти*. Večerka nachází opodstatnění hypotézi vzniku stsl. formy na základě lidové řečtiny v takovém případě, kdy lze doložit diferenci mezi řečtinou spisovnou a lidovou, přičemž přejatý (kalkovaný) tvar představuje původem právě lidovou formu řečtiny. Například staroslověnská přejímka *сѡботѧ* vykazuje hláskoslovný původ v řeckém lidovém *sambaton*, kdežto literární ekvivalent by zněl *sabbaton*. Na rozdíl od řečtiny a latiny (dvou velkých kulturních jazyků Evropy) staroslověnština zastávala zcela výjimečné postavení vlivem shody tří mimojazykových faktorů. Staroslověnština se stává integrální součástí řádu knižních (tím i kulturních, politických) evropských dějin činem

⁶⁸ Hauptová, Z., K otázce analýzy staroslověnského lexika. *Slavia* 37 (1968), s. 226.

⁶⁹ Večerka, R., Vliv řečtiny na staroslověnštinu, *LF* 94, 1971, s. 129-151.



geniálního mozku – cílené idey (představy) Konstantina a jeho literárně politické skupiny; dále je tu fakt povahy staroslověnštiny jakožto liturgického nástroje a v neposlední řadě hraje svou roli i její funkce v odloučení od přirozené geografické základny. V rámci vlivu knižního řeckého jazyka stojíme tváří v tvář několika úskalím: nemáme k dispozici žádné předlohy cyrilometodějských textů, dokonce neznáme ani protografy staroslověnských překladů! Disponujeme pouze různými variantami pozdějších opisů, které jsou různě upravované a opravované. Rozdíl mezi staroslověnštinou a řečtinou pak nejvýrazněji spočívá (kromě kvantity a kvality odpovídajících lexémů) v typu slootovorných prostředků.

Kompozice (prostředek hojně užívaný starou řečtinou – v souladu s jejími typologickými rysy) se pak do překladového jazyka odráží různými cestami na staroslověnském podkladu převážně flexivního (a tím i méně náchylného typu k slootovornému prostředku kompozice) jazykového typu. Jednak se tak děje mnohdy prostřednictvím nesložených staroslověnských slov stejného či blízkého významu, např.: makroqumein - потръпѣти, pol utimo~ - драгъ. Častěji překladatelé používali víceslovná pojmenování, například: paral utiko~ - ослабленъ жилами. Řecká substantivní kompozita se do staroslověnštiny často překládala spojením substantiva v nominativu se substantivem v genitivu (adnominálním) či dativu, tedy se jednalo morfosyntakticky o bázi substantiva, ale z hlediska funkčního příznaku o adjektivum: oijkodespoth~ - господинъ храмнзи/храминѣ (též храма, храмовъ), často se však vyjadřují také spojením substantiva v nominativu s přívlastkem shodným (tedy bázi i funkčním příznakem substantiva) ve formě levovalenčního adjektiva, například: ejn thïpol ul ogiaï – въ мнозѣ глаголанни (Zogr Mt 6:7), yeudocristoi – лъжи хръсти. Složená řecká slovesa bývají ve staroslověnštině často překládána perifrasticky – souslovím příslovce nebo substantiva v sekundární funkci cirkumstantiva (tedy substantiva s předložkovým okolnostním pádem – např. lokálem, instrumentálem), např.: battal ogein – лихо глаголати, promel etah – прѣждѣ поучати, rãpizein – за ланитъ (по ланитѣ) оударити. Jindy se pro doplnění výrazových možností staroslověnštiny užívalo spojení jména s atematickým sponovým slovesem бзити, např.: h̄kousqh –



сложъ възстѣ, cairein – радъ възти aj. Další možností překladu řeckého slovesa (i složeného) bylo použít staroslověnskou adjektivní vazbu (s předmětem zejména v akuzativu), např.: eujparistein – хвалѣ въздати, liqobol ein/liqazein – каменнѣмъ повити, karpoforein – приносити плодъ. Hojně bylo využíváno též perifrastického sousloví substantiva se slovesem творити nebo дѣяти jako překlad řeckých denominálních sloves, např.: karpousqai – плодъ творити, aǰikein – пакости творити, proseucesqai – молитвѣ дѣяти/творити atp.

Problematikou vlivu řečtiny na lexikum staroslověnštiny se již v ucelenější podobě zabývalo více vědců. Zajímavá jsou v této souvislosti ku příkladu zjištění A. Vaillanta, který se zabývá ve své již výše citované monografii i jinými vlivy na staroslověnštinu než jen řeckými, zde podotýká (Vaillant 1974, s. 774), že většina kompozit ve staroslověnštině, překladovém jazyku, jsou kalky z řečtiny, nebo mají jejich vzezření, nechybí ovšem ani na řečtině nezávislé lexémy: лицемѣръз (*licoměrník, pokrytec, ѹpokriθn-, ѹpoul o-*, SSr – s. 309), вельможа (*velmož, toparch-*, SSr – s. 112, Supr), лѣторасль (*letorost, výhonek, ratolest, bl astoꝛ, bl asthma, kl ado-*, SSr – s. 315, Supr), цѣтомьство (nevěstinec, ř. ekvivalent není, SSr – s. 776, Supr). Co se týče jiného vlivu při kalkování než řeckého, Vaillant uvádí toliko několik izolovaných příkladů. Kompozitum милосръдъ (milosrdný, oiktirmwn, euϣpl agno-, iϰew-, fil agaqo-, SSr – s. 326) obecně dnes považovaný za kalk latinského *misericors*, považuje Vaillant (dle mého názoru nepodloženě) za následek vlivu řeckého, ale i kalku latinského a gótského *armahairts* (obé – tedy lat. i gót. kompozitum - má stejnou významovou platnost⁷⁰). Dle dalších prací není též vznik stsl. kalku z latinského kompozita prostřednictvím gótského ekvivalentu jistý (ESJS 8, s. 476). V případě kompozita виноградаѣ (1. *vinice, vinohrad, aǰpel wn*, 2. *vinná réva, vinný kmen, aǰpel o-*, SSr – s. 115) a podle substantiva stejného slovtvorného typu

⁷⁰ Sémantika gótského slovesa *armaið* dosvědčena ve slovníčku práce: Helm, K., *Gotische grammatik*, Halle 1928, s. 177.



ВРЪТОГРАДЪ (*zahrada, sad*, *khpo-*, SSr – s. 123), pokládá první za kalk gótského *weinagards*, druhé za kalk rovněž gótského *aurtigards*; ВОРЪВОДА (*vojevůdce, stratiwth-*, SSr – s. 121) je s velkou pravděpodobností výsledkem překladu starohornoněmeckého *herizogo*, avšak řecké *strathgo-* je stejného významu a skladu, otázku nelze uzavřít s jednoznačným výsledkem⁷¹.

Z cizojazyčných prací k problematice kalkování vydal monografii N. Molnár (Molnár 1985), který v jádru své práce pojednává o jednotlivých řeckých kalcích ve staroslověnině. Molnárova práce je dosti atomického charakteru (dáno analýzou jednotlivých izolovaných lexémů včetně mnohých kompozit), nechybí však syntetizující závěr.

Již slavný slavista V. Jagić věnoval pozornost různocněním (lexikálním variantám) v jednotlivých kanonických památkách, učinil tak mimo jiné v kapitole *Lexikalische Varianten II* (Berlin 1913, s. 299 – 322), kterou hojně využívám v citacích.

Kromě specializované studie již zmiňovaného Večerky nabídli takto zaměřené příspěvky další čeští paleoslovenisté. I. Páclová⁷² ve své studii zkoumala kontinuitu staroslověnské a byzantské vzdělanosti v českém prostředí XI. století, její práce je tedy zaměřena jiným materiálovým směrem – k překladatelům okruhu českocírkevněslovanských památek, konkrétně třem českocírkevněslovanským památkám: *Besédám Řehoře Velikého*, *pseudoevangelia Nikodémovu* a *II. legendě svatováclavské*. Z. Hauptová⁷³ se snaží postihnout vztahy mezi dubletami ve staroslověnských textech. Rozlišujeme tak množiny: a) lexikální výpůjčky jako takové, b) střídání grécismu a domácího slova, c) střídání grécismu a kalku, d) kalky samotné, e) střídání kalku a domácího slova, f) střídání různě tvořených kalků, g) slova hybridní. V této souvislosti je vhodné dodat, že ve druhé vymezené množině lexika, kde se střídá grécismus s domácím slovem, vyděluje tři skupiny. První

⁷¹ Možný vliv obou forem, tedy staroslověnské i starohornoněmecké připouští např. bulharský etymologický slovník: *Български етимологичен речник*, Том I, София 1971, s. 172-173.

⁷² Páclová, I., *K otázce lexikálních grécismů v staroslověnských památkách s latinskou předlohou*, *Studia paleoslovenica*, Praha 1971, s. 277–284.

⁷³ Hauptová, Z., *op. cit.*, s. 226-234.



skupina zahrnuje přejímky převzaté v nejstarších textech, tato slova jsou později nahrazována domácími výrazy. Druhá skupina je tvořena pozdějšími lexikálními výpůjčkami, které naopak vytlačují původní domácí slova. Poslední skupinu zastupují dublety dané lokální oblastí vzniku památky.

Zatímco I. Páclová a Z. Hauptová zaměřují své studie na různé slovtvorné formy (izolovaná slova, sousloví i kompozita), pak E. Bláhová⁷⁴ přináší studii věnovanou přímo kompozitům ve staroslověnské terminologii. Uvádí, že většina staroslověnských kompozit reflektující řecké jednoduché výrazy vznikla v cyrilometodějské době, kdy bylo nutné vytvořit termíny pro nové pojmy. Posléze analyzuje řecké překlady jednotlivých terminologických typů (ЗАКОНОПРЪСТЪПЕНЪ; ЛЮБОДЪИ, ПРЪЛЮБОДЪИ).

Samostatnou studii věnovanou čistě kalkování řeckých kompozit na staroslověnská podala Jefimova (Jefimova 2007). Jako výchozí materiál jí posloužila kartotéka řecko-staroslověnského indexu⁷⁵ z Oddělení paleoslovenistiky a byzantologie Slovanského ústavu Akademie věd, v. v. i. Jefimová analyzuje původ jednotlivých typů staroslověnských kompozit, možnosti kalkování a analogií (působení určitých modelů kompozit).

Za nejvíce inspirativní odrazový můstek můžeme považovat vydělení skupin ekvivalentů v rámci vztahu řečtina → staroslověnština z pohledu slovtvorných ekvivalentů. Cejtlin (Cejtlin 1986, s. 208-211) v práci Лексика древнеболгарских рукописей X-XI вв. Vymezuje u kompozit 6 skupin řecko-staroslověnských lexikálních paralel: první skupina, kdy řecké kompozitum má ve staroslověnštině paralelu v jednoduchém lexému – např. nikhforo- - по вѣдѣтель (Supr 467:25); kl hronomia – достояниѣ, наслѣдиѣ (Mt 21:38 Zogr Mar As Sav), avšak v hesláři ŘSI (dále jen HŘSI)⁷⁶ najdeme i jiné výskyty překladů: наслѣдованиѣ, наслѣдъствиѣ,

⁷⁴ Bláhová, E., Kompozita ve staroslověnské terminologii, *Slavia* 65, 1996, s. 261-271.

⁷⁵ Ke genezi a korpusu památek řecko-staroslověnského indexu viz: Záborský, L., Řecko-staroslověnský index – možnosti a limity, In: *Svět za slovy a jejich tvary, svět za spojením slov*, s. 218-221, Olomouc 2008.

⁷⁶ Řecko-staroslověnský slovník-index vzniká v rámci grantu na půdě Slovanského ústavu AV ČR, v. v. i., heslář používám s laskavým svolením vedení SLU.



НАСЛЕДСТВО, НАСЛѢДѢНІЄ, ОБТОВАНІЄ, ЧАСТЬ. Podobný případ nacházíme u dvojice kakourgia – ззЛОВА (Sin Ps34:17), v HŘSI též kompozitum ззЛОДѢИСТВО, vedle toho i jednoslovné проКАЗСТВО. Druhou početnou skupinu představují řecká kompozita, která jsou ve staroslověnštině přeložená souslovími, např.: qaumatourghma - ЧОУДЕСНОЄ ДѢЛО (Supr 317:27), vedle toho však v HŘSI existuje i ekvivalent jednoslovný a kompozitního charakteru - ЧОУДО, ЧОУДОДѢЯНІЄ. Podobně řecké kompozitum yeudoprofhtai nalézá svůj odraz ve staroslověnštině v podobě sousloví – лзжни пророци (Zogr Mk13:22 – zde HŘSI nenabízí další synonymum), dále podobný příklad vidíme ve dvojici yeudomartu~ - лзжь сзвѣдѣтелѣ (Mar Mk13:22 i na tomto místě nenacházíme v rámci HŘSI další možnost). Třetí skupinu vymezuje Cejtlin jako nesložená řecká slova přeložená do staroslověnštiny souslovími, např.: kosmo~ - вьсь мирз (Zogr Mar As J18:37 – opět v rámci HŘSI nalézáme další překladové možnosti v podobě izolovaných slov: вѣкз, краса, лѣпота, мирз, народз, свѣтз). Čtvrtá (z hlediska kreativity slovtvorby obzvláště důležitá skupina) je množina lexémů, kdy řecké nesložené slovo nachází svůj ekvivalent ve staroslověnském kompozitu, např.: ubria - БОДОНОСЗ (v HŘSI nacházíme i překlad tvarově jednoduchým вѣдро), khpo~ - врзТОГРАДЗ (v HŘSI též врзТЗ, врзТЗПЗ, ГРАДЗ, ОГРАДЗ), monaco~ - ЧРЬНОРИЗЬЦЬ. Vedle této skupiny je pro náš výzkum nosná skupina pátá, kdy řecké sousloví má svůj ekvivalent ve staroslověnském kompozitu, např.: qeou~ numfh – БОГОНЕВѢСТА. V určitém počtu příkladů došlo ke kalkování řeckého kompozita na kompozitum staroslověnské, některé modely kompozit nacházejí v tendenci téměř šablonovité užití. Šestá skupina bude tvořit centrum zájmu naší kapitoly z hlediska frekvence výskytu dokladů vlivu řečtiny na staroslověnštinu, řecká kompozita zde nalézají analogické staroslověnské slovní tvary, např.: fili optwco~ - ЛЮБОНИЦЬ. Tři poslední uvedené skupiny tvoří centrum našeho zájmu v podkapitole věnované kalkování, neboť výchozí zkoumanou jednotkou je pro nás staroslověnské



kompozitum, zásadní je posléze zjištění, zda vzniká na základě řecké či jiné předlohy, nebo jestli vzniká originálně.

7.1. Přejímky

V našem materiálu se vyskytují pouze výpůjčky (z důvodu zakotvenosti „vypůjčeného lexému“ ve staroslověnských památkách budu volit označení přejímky) z řečtiny. Tato skutečnost vyplývá z podstaty vzniku a funkce staroslověnštiny (respektive z vlivu řečtiny na ni). Jak jsem již zmínil v oddílu č. 2 (Vymezení stsl. kompozit), mezi staroslověnská kompozita jsou zahrnuty také úplné přejímky řeckých kompozit. Ačkoliv jsou taková slova přejímána jako celek a povědomí o slovtvorné motivaci se vytrácí, nic to nemění na skutečnosti, že se slovtvorně jedná o kompozita.

Večerka (Večerka 2006, s. 243) dokládá pečeť řečtiny v lexiku staroslověnštiny enumerací přímých výpůjček, kdy je dle něj v stsl. zhruba 150 apelativ, dále vrstva proprií a od nich derivovaných adjektiv. Staroslověnština přejímáním získala možnost vyjádření speciálních termínů teologických, filozofických, právních, přírodovědných a literárních, názvů „biblických“ reálií atd.

Přejímky lze pracovně rozdělit (klasifikovat) do skupin dle několika faktorů, např. pracovně můžeme použít dělení vymezené v Encyklopedickém slovníku češtiny⁷⁷ podle jazykového plánu, stáří, původního jazyka, stupně rozšíření a postavení v lexiku (stylistika). Tímto způsobem lze z dnešního pohledu přejímky v našem materiálu definovat jako jednotky lexikální, staré, grécizmy, archaické a knižní.

Cejtlin uvádí, že každé páté slovo ve staroslověnských památkách je přejaté (Cejtlin 1977, s. 186). Je však nutné mít na paměti, že do této statistiky Cejtlin zahrnuje pouze kanonické památky. Ovšem i v jejich rámci není jedna pětina rozhodně zanedbatelná část.

V. Jagić považoval „nepřeložená řecká slova za důkaz velkého stáří textu“, připouštěl však, že toto pravidlo neplatí bez výjimky a že v některých případech při

⁷⁷ *Encyklopedický slovník češtiny*. Eds. P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová. Praha 2002, s. 542-544.



pozdější revizi textu mohlo některé domácí slovo působit jako méně vhodné a bylo nově nahrazeno slovem přejatým z řečtiny (Jagić 1913, s. 299).

Večerka⁷⁸ ohledně přejímek považuje za podstatný onen fakt, že tendence k nepřejímání řeckých slov nebyla zcela důsledně potlačena. Dle něj bylo v novozákonních nejstarších textech okolo 90 řeckých přejímek a v ostatních biblických a liturgických textech asi 40 nepřeložených řeckých slov, většinou šlo o teologické, filozofické termíny a názvy „biblických“ reálií, které nelze chápat jako textově sekundární, ilustrativní příklady: *адъ*, *аеръ*, *акротомъ*, *архијереи*, *архитектонъ*, *газофилакѣя*, *евангелије*, *епископъ*, *иконотъ*, *трапеза*, *философъ*, *члამѣда*.

V našem výchozím korpusu SSr nacházíme 9 přejímek (1,56% ze všech lexémů korpusu SSr) a dvě hybridní kompozita, v doplňkovém korpusu SJS pak 30 přejímek (5,42% ze všech lexémů korpusu SJS) a 16 hybridních jednotek.

Poměrně početnou skupinou grécizmů zastupují jména s první částí na *ακρο-* (5 dokladů), která vychází z ř. adjektiva – *ακρο-* - *vrchní, nejvyšší, vysoký; pozdní, vynikající, krajní výstřední* (Prach 1998, s. 27): *ακρογονιѣи* (*uhelný, akrogwniaio-*, SSr - s. 67, occurit in Cloz), *ακροτομъ* (*skála, útes, akrotomo-*, SSr - s. 67, occurit in Euch Ps), *ακροβοϋστιѣя* (*neobřízka, akrobustia*, SJS I - s. 21, occurit in Apost Christ Mak Šiš), *ακροβοϋστιѣискъ* (*týkající se neobřízky*, SJS I - s. 22, occurit in Christ), *ακρογονѣичѣнъ* (*týkající se neobřezání, akrogwniaio-*, SJS I - s. 22, occurit in Lobk). Přičemž druhé části –*γονиѣи* a –*гонѣичѣнъ* vycházejí z řeckého adjektiva *gwniaio-*, což má původ v substantivu *hlgwniā* (*kout, roh, úhel, nárožní /hlavní/ kámen*, Prach 1998, s. 120), druhá část kompozita *ακροτομъ* vychází z ř. substantiva *ol tomo-* (*oddíl, část*, Prach 1998, s. 524), koncová část kompozita *ακροβοϋστιѣя* a *ακροβοϋστιѣискъ* má s největší pravděpodobností svůj původ v řeckém substantivu *hlbusso-* (*jemné plátno /lněné, bavlněné/*, Prach 1998, s. 113).

Lexikální varianty spojené s termínem „(ne)obřízky“ analyzoval již Jagić (Jagić 1913, s. 301-302), kdy přejímku eviduje např. v Christ Šiš R2:25.26.27, avšak na

⁷⁸ Večerka, R., *Počátky slovanského spisovného jazyka*, Praha 1999, s. 35.



biblickém místě 1C7:18 je v Christ i v Šiš необрѣзаниѣ , jiný ekvivalent pak vidíme za řecké lexémy *akrobustia-* a *peritomi-* v Christ G2:7 – za oba se tu vyskytuje окроєниѣ , zatímco v Šiš zůstávají přejímky – акровоустиа , перитомиа . Přejímka byla většinou ponechávána, avšak ne ve všech případech, stejně tak bylo i s přejímkou (viz příklad výše) перитомиа (*obřízka, obřezání, peritomi*; SJS III - s. 26, Slepč Mak Šiš). Původ druhé části kompozita byl již rozebrán na příkladu jiného lexému (viz výše), věnujme tedy pozornost první části složeniny, ta má svůj původ v řeckém adverbiu *peri* (*kolem dokola, vůbec, nadmíru*, Prach 1998, s. 407), stěžejní, centrální význam pro vystižení jevu je vložen právě do první části složeniny. Tento výraz podle Jagiće (Jagić 1913, s. 316) bývá obvykle překládán již v nejstarších textech stsl. nekompozitním обрѣзаниѣ , např. v Zogr Mar – J7:22 či A7:8 10:45 11:2, R2:25 atd., avšak v Šiš G2:7 Eph2:11 a R3:1 zůstává grécizmus.

Opět v apoštolech nachází již Jagić (Jagić 1913, s. 302) závažné rozdíly v překladu lexému *akrogwniaio-*, kdy na biblickém místě 1P2:6 v Šiš vidíme grécizmus: камень акрогогни , ovšem v Christ přeloženo nepřesně (neboť doslovný překlad řeckého *akrogwniaio- ligo-* by zněl $\text{камень краѣгзльнзи}$) vzhledem k řecké předloze jako камень жгзльнзи , na rozdíl od Eph2:20, kde v obou rukopisech nacházíme překlad až mechanicky přesný: Šiš краю оугзльноу (sic!), Christ краюоугзльноу (sic!). Nutno dodat, že toto řecké kompozitum bylo často překládáno pouhým jednoslovným výrazem, jak dokládá SJS: жгзльнз (*rohový, nárožní, úhelný, akrogwniaio-, gwniaio-*, SJS IV, s. 1009, Cloz Supr Christ Šiš Parim).

Grécizmus газофилакѣиа (*pokladnice, gazoful akion*, SSr – s. 167, Zogr Mar As Sav), jak potvrzuje i Jagić (Jagić 1913, s. 305), zůstává v nejstarších kanonických textech nepřekládán. Toto kompozitum vzniklo s největší pravděpodobností sloučením řeckého substantiva *hlgaza* (*pokladnice, poklad /královský/*, Prach 1998, s. 113) se substantivem stejného původu *hlful akh* (*stráž /denní i noční/, strážní budka, ochrana, hlídka, bdělost, opatrnost, dohled /vazba/, obrana, posádka, strážce*, Prach 1998, s. 561).



Skupina pěti grécismů s první částí *ol o-* se sémanticky pojí se zápalnými oběťmi. V základovém korpusu SSr se v nejstarších památkách setkáváme s lexémem *олокавзтомата* (*zápalné oběti, celopaly, ta: ol okautwmata*, SSr – s. 411, occurit in Zogr Mar Cloz), který bývá v jiných památkách překládán jako *жрътва, въсесзжагаємъ* (*въсесзжагаємаѧ*), *въсесзжеженіє*. Jednotlivé výskyty grécismů i kalků popisuje již Jagić (Jagić 1913, s. 314), kde z popisu jednotlivých výskytů variant výrazu dospívá k závěru, že překlad lexému *ta: ol okautwmata* v každém případě sahá do velmi starých časů. Další tři synonyma se vyskytují v parimejnicích (dvě i-kmenová feminina a jedno tvrdé adjektivum): *олокавзтоць* (*zápalná oběť, celopal, ol okautwsi-*, *ol okarpwsi-*, SJS II – s. 538), *олокавзтоцьнъ* (*obětní, th- ol okarpwsew-*, SJS II – s. 539), *олокарпось* (*zápalná oběť, celopal, ol okarpwsi-*, SJS II – s. 539).

Grécizmy označující mudrce či moudrost nebývají v nejstarších památkách překládány, v Supr i As zůstává *философъ* (*mudrc, filosof, filosofo-*, SSr – s. 758) a stejně tak v Šiš Christ A17:18, kterak dokládá již Jagić (Jagić 1913, s. 321), je zachováno nepřeložené kompozitum. Stejně tak nebývá překládán staroslověnským kompozitem ani grécismus *философна* (*touha po poznání, láska k vědě, filosofia*, SSr – s. 758, occurit in Chil Supr Cloz), podobně dokládá již Jagić (Jagić 1913, s. 321), že ani v Ochr Šiš není v místě 1C2:8 přeloženo, zatímco na stejném místě v Christ vidíme řecké kompozitum přeložené jednoduchým slovem *хитрость*.

7. 2. Hybridní kompozita

Z. Hauptová konstatuje, že obvyklá tendence ve staroslověnině byla přejímat řecká slova nebo je doslovně překládat, v případě, že neexistoval doslovný domácí ekvivalent. Hybridní tvoření slov pokládá za velmi vzácné.⁷⁹ Z hlediska kvantity hybridních kompozit v našem materiálu můžeme tuto tezi plně podpořit. Večerka (Večerka 2006, s. 243) považuje ve staroslověnině hybridní útvary na rozdíl od

⁷⁹ Hauptová, Z., op. cit., s. 233.



kalků a přejímek za jev zcela zanedbatelný, což je možno ilustrovat mimokanonickým **ИДОЛОЖЬРЬЦЪ** (*modloslužebník*, *ejdwl ol atrh-*, SJS I. – S. 707, Christ Slepč) a **ИДОЛОТРЪБЪНИКЪ** (*modloslužebník*, *modláš*, *ejdwl ol atrh-*, SJS I.– s. 708, Slepč Šiš), vedle něhož je možno se stejným významem doložit i kalk **КОУМИРОСЛОУЖИТЕЛЪ/КОУМИРОСЛОУЖЬНИКЪ** (*modloslužebník*, *ejdwl ol atrh-*, SJS II. – s. 82, Christ) a přejímku **ИДОЛОЛАТРЪ**.

Hybridní kompozita evidují ve výchozím korpusu dvě a v doplňkovém souboru SJS osmnáct, což je vzhledem k celkové sumě 1130 kompozit v obou korpusech kvantitativně velmi málo. Jedná se o tři sémantické typy hybridních kompozit vydělitelných dle první části: **АНГЕЛ-**, **ИДОЛ-** (**КОУМИР-**), **МУР-**. A dále z hlediska kvantity nejsou v historických textech časté, týká se to například specifického příkladu: **МАЛЪЖЕНА** (*manželé*, nominativ maskulina duálu, řecký doklad neexistuje, SSr – s. 322, occurit in Ril 56a12 – **ЛЮТЪ БЖ(ДЕТЪ МАЛЪЖЕН)ОМА • БЖЕ НЕ СЪХРАНИ(С)ТЕ ЛОЖА НЕСКВР(НЬ)НА**⁸⁰. U tohoto lexému srovnáme výskyt v památkách z doplňkového korpusu SJS – (zde řecká paralela existuje – *oilgamikw- sumbiounte-*, SJS II. – s. 183, Const Sud Zap), kde výskyt v Životě Konstantinově je čistě popisného charakteru a je dán charakterem památky (legenda – typický i typizovaný žánr) – **ДВА МАЛЖЕНА БЪСТА ОУ ЦАРА НЪКОЕГО ВЪ ЧЪСТИ ВЕЛИЦЪ** – Const 12, Lavrov 22,5, zatímco v památkách právního charakteru se logicky tento termín vyskytuje ve formulacích upravujících občanskoprávní vztahy manželů s ostatními lidmi.

Hybridní kompozita s první částí **МУР-**, která vychází z řeckého *to:muron* (*vonný olej /mastl, balsám* – Prach 1998 – s. 350), popisují biblické místo příchodu tří Marií k Ježíši za účelem namazání jej mastmi: **МУРОНОСИЦА** (*žena přinášející vonnou mast*, SJS II – s. 275, occurit in Trin Ostr /kalend./), **МУРОНОСЬНЪ** (*přinášející vonnou mast*,

⁸⁰ ESJS, s. 453: „Nejčastěji je csl. *malъžena* pokládáno za semikalk germ. **māl-wīp* nebo **māl-kone* „manželka“; germ. **māl-* odpovídá sthn. *mahal* „úmluva, manželská smlouva“, něm. *Gemahl* „manžel“. Původní význam csl. *malъžena* by pak byl „žena pojatá slavnostně, tedy smlouvou“. Sémantický přechod od „vdaná žena“ k du. „manželé“ je však nejasný.



SJS II – s. 275, occurit in kalend. Ostr), přičemž řecké *to: muron* se v staroslověnských textech překládá různě (HŘSI): *БЛАГОЖАННИЕ*, *кризма*, *хризма*, *μυρο*, *масть* apod. Z hlediska kvantity lze tvrdit, že se jedná o okrajový, periferní jev. Část *ανγγελ-* má svůj původ v řeckém *angelos* - *posel*, v křesťanském učení *posel boží* (Machek 1971, s. 36), část *ιδολ-* nejspíš v řeckém *to: eidwlon* - *podoba, postava, obraz, přízrak, modla* (Prach 1998, s. 159). Část *κουμвр-* zůstává jako jediná poněkud záhadnou přejímkou⁸¹.

Co se týče konkurence lexémů *идолъ* a *κουμвръ*, tuto dubletu staroslověnských rukopisů řeší správně již Jagić v tom smyslu, že *идолъ* a jeho deriváty považuje za starší a *κουμвръ* za mladší⁸². Přejímka *идолъ* zůstává v apoštolech často nepřeložená, stejně tak *идололатръ* (*modloslužebník, modlář, eidwlon atrh-*, SJS I – s. 707, Šiš Hval) bývá sem tam nepřeložené, konkrétní enumerace různocnění v apoštolech podal již Jagić (Jagić 1913, s. 308-309).

„Texty, které užívají výrůžky *идолъ*, za *eidwlon atrh-* a *eidwlon atreia* buď tvoří hybridní slova *идоложьрьць*, *идолослужитель*, *идолотръвьникъ*, *идолослужение*, zatímco texty, které ř. *eidwlon* překládají *κουμвръ*, mají *κουμврослужитель*, *κουμврослужьникъ*, *κουμврослужение* (Christ kromě toho také *κουμвромъ слоугование*). Výrůžky *идололатръ* a *идололатрня* se vyskytují pouze v památkách se srbským koloritem. Památky ruského původu dávají přednost kompozitům *идолодѣлатель* a *идолотворъ*.“⁸³ Toto rozlišení Z. Hauptové na dvě skupiny, *идололатръ*, *идололатрня* a *идолодѣлатель*, *идолотворъ*, lze podpořit výskyty na novozákonním místě Ap22:15, kde se v Rumj vyskytuje *идолодѣлатель*, kdežto v Hval *идололатръ*. Hybridní

⁸¹ Dle ESJS (ESJS 171 - s. 382) je slovo *kumigrъ* přejaté do staré bulharštiny v jihovýchodoslovanském areálu z protobulharštiny jako zprostředkujícího jazyka a dále tvůrci slovníku přijímají jako přesvědčivý názor, že slovo nelze slovotvorně rozčlenit, neboť ve slovanštině neexistuje sufix *-ir-*.

⁸² Jagić, V., *Zum altkirchenslavischen Apostolus II (Lexikalisches)*, Wien 1919, s. 30-31.

⁸³ Hauptová, Z., op. cit., s. 233.



kompozita s částí *коумир-* se vyskytují buď v Supraslském kodexu: *коумирослоужение*, nebo v Christinopolském apoštolu: *коумирожрзтвѣнз*, *коумирослоужителѣ*, *коумирослоужѣникз*. První oblast výskytu podmnožiny kompozit tedy spadá do vlivu přeslavské školy, druhá podskupina kompozit náleží k rukopisům ruské provenience.

Hybridní kompozita s první částí *ангел-* nacházíme dvě v doplňkovém korpusu, obě tvrdá adjektiva, navíc se jedná o hapax legomena, zatímco ve výchozím korpusu SSr se nevyskytuje žádné: *ангѣлозрѣчѣнз* (*andělský*, *angelicus*, SJS I – s. 36, Klim), *ангѣлообрачѣнз* (*andělský*, *angelicus*, SJS I. – s. 36, Klim). Tam, kde bychom dle řečtiny ve staroslověněštině očekávali nápodobu původního kompozita buď hybridním kompozitem, nebo kalkem, nacházíme sousloví, např. v Euch 90b8, kde paralelu řeckého adjektiva *ajggel oeidhɯ* představuje stsl. *ангѣльскаѣго обрача* (SJS I. – s. 37). Vedle těchto možností staroslověnského překladu jsou dle HŘSI doložitelné další možnosti: *ангѣльскз*, *обрачѣнз*.

7.3. Kalky

Jako kalky se většinou označují slova domácího původu (kompozita, deriváty i víceslovná pojmenování), avšak jejich slovotvorný model je přejat z jiného jazyka⁸⁴, u stsl. se tak dělo nejčastěji pod vlivem řečtiny. Za kalky bývají pokládány staroslověnské složeniny s prvním komponentem častěji nebo nejčastěji se modelově opakujícím, jako *благ-* a *добр-* za řec. *euɣ*. Takovéto kalky nalzáme zejména v Supraslském kodexu, kde se ukazuje „lexikální purismus bulharské školy“ znamenající „jistou averzi k přímým výpůjčkám“ (Večerka 1984, s. 218 n.). Nelze se tak divit, že se ve staroslověněštině obecně projevil řecký vliv v uplatňování slovotvorného prostředku kompozice.⁸⁵ Při analýze stsl. lexika dospěla R. M. Cejtlin (Cejtlin 1986, s. 207) ke zjištění, že každé šestnácté slovo v jazyce staroslověnských

⁸⁴ Čermák, F., *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*, Praha 1997, s. 340.

⁸⁵ Páclová, I., op. cit., s. 279.



památek představuje dvoudílné kompozitum, musíme dodat, že značná část z nich vznikla kalkováním. Dále poznamenává, že určité množství kompozit vzniklo jako kalky řecké a germánské, přičemž germánské kalky představují starší kalky z řečtiny a do slovanštiny byly ve větší míře z germánštiny přejaty ještě v předpísemném období.

Některá dvoukořenná kompozita vykazují praslovanský původ, a to z toho důvodu, že při kalkování mohl písař použít již známé slovotvorné modely. V řadě případů je tak velmi nesnadné (nebo snad dokonce nemožné) určit, zda lexém vchází do stsl. slovní zásoby z mluveného slovanského jazyka, nebo jestli byl vytvořen písaři pod vlivem řecké paralely (Jefimova 2007, s. 119).

Kompozita – kalky z řečtiny po vzoru svých komponentů (převážně prvních) - často odrážejí ve staroslověnštině skupiny slov s obecnými částmi a představují značný počet slov. Tak vznikl produktivní model, podle kterého mohly snadno vznikat neologizmy. Tímto způsobem vznikaly složeniny, které neměly přímou nápodobu v řeckých složeninách. Slova tohoto typu se nacházejí ve skupinách kompozit s první částí **БЛАГ-**, **БОГ-**, **ДОВР-**, **ЗЪЛ-**, **МАЛ-**, **ЛИХ-**, **САМ-**, **СВОИ-** a s druhou částí na **-ДАВЬЦЬ**, **-ТВОРЬЦЬ** (Cejtlin 1977, s. 276).

Problematikou kalků ve staroslověnštině se již zabývalo několik autorů. Ucelenou monografii analyzující jednotlivé lexémy v diachronním pohledu sepsal N. Molnár (Molnár 1985), o této práci bylo již pojednáno v kapitole číslo čtyři. Kromě výše již citované práce R. Cejtlinové (Cejtlin 1986) věnoval prostor této problematice kalkování E. Fält (Fält 1990), který vnáší do tohoto zkoumání přínos ve dvou směrech. Podrobně zpracoval početně širokou skupinu kalků s první částí **БЛАГ-** a **ДОВР-** (Fält 1990, s. 141-147), navíc vnesl nový terminologický pohled do diferenciacie kalkování. Rozlišuje kalkování kompozit jako celku (tedy obou částí), avšak vymezuje i takový způsob řeckého vlivu, kdy je kalkována pouze jedna část kompozita, tj. buď první nebo druhá část. Pro tyto kalky používá Fält pojmů *semi-calques*/*“half”-calques*, které pracovně překládám jako *polokalk/semikalk*. V tzv. *polokalku* je jedna část



překládána dle řečtiny doslovně, avšak druhá část je překládána více literárním ekvivalentem.

Fältovy doklady:	Řecky	“Normální překlad“
ЄДИНО-	aujto-	САМО(ДРЪЖЬЦЬ) = aujto(kratwr)
-РЪЗАННІЄ	-ceiria	(САМО)РОУЧЬНЪ = (aujto)ceir
РЖКО-	zw-	ЖИВО(ПИСЬЦЬ) = zw(grafo~)
-МЪДРИЄ	-ourgia [eɪrgon]	(РЖКО)ДЪЛИЄ = (ceir)ergon
САМО-	mon(o)-	ЄДИНО(ЧАДЪ) = mono(ghnɸ)
МЪНОГО- [!]	oɪ i go-	МАЛО(ОУМЬНЪ) = oɪ i go(frwn)
ИНО- [!]	oɲo-	КОУПЬНО(СЛАВИЄ) = oɲo(doxia)
-ОУКРАШЕНЪ	-tel eia	(МЪНОГО)ЦЪНЬНЪ = (pol u)tel hɸ
-ОУСТРОЄНЪ	-tel hɸ	(МЪНОГО)ЦЪНЬНЪ = (pol u)tel hɸ ⁸⁶

Nejnověji problematiku kalkování řeckých kompozit staroslověnskými podala ve své specializované studii V. S. Jefimova (Jefimova 2007), na kterou budeme v jednotlivých jevech příležitostně odkazovat. Dle Jefimové (Jefimova 2007, s. 128) je proces kalkování ve staroslověnštině nutné chápat jako specifický a poměrně samostatný způsob stsl. slovtvorby.

Z hlediska kvantity tvoří největší množinu kalků lexémy s první částí překládající řecké *euŷ* jako БЛАГ- a ДОВР-. „Složení na ДОВР- se většinou úplně shodují ve svých významech se slovy, která začínají na БЛАГ- při totožné druhé části kompozit (Cejtlin 1977, s. 234).“ K tomuto úkazu se vyjadřuje i Fält (Fält 1990, s. 142) prostým konstatováním faktu: „By the way of introduction, one should note the fact that the two antonymic first elements in Greek correspond to three in Old Slavonic. While kako- has a self-evident translation (ꙗꙗло-), euŷ can correspond to either БЛАГО-

⁸⁶ Tabulka je převzata z práce E. Fälta, viz Fält, E., *Compounds in contact*, Uppsala 1990, s. 120.



or **добро-**." Kalky lze dělit i dle jiných konstruktů, jak bylo učiněno na materiálu staroslověnských adjektivních kompozit v německy psané práci *Das Altkirchenslavische Wort*⁸⁷, kdy autoři přejímají klasifikační kritéria dle Cejtlinové (Cejtlin 1977, s. 193), kde dělí kompozita na „jedinečná“ a „skupinová“, přičemž „jedinečná“ dělí do dvou podskupin dle charakteru spojovacího morfému a vypisují kompozita do skupiny dle tohoto konstruktů, nutno dodat, že Cejtlin tak dělí všechna kompozita, a ne pouze kalky jako takové. O skladu a významu práce Cejtlinové bylo již pojednáno v kapitole číslo tři.

Nejširší skupinou z hlediska kalkování co do množství jsou složeniny s první částí **благ-**. V našem materiálu výrazně převažuje **благ-** nad **добро-**. V základovém korpusu SSr nalzáme 70 kompozit s první částí **благ-** a pouze 28 s první částí **добро-**, zatímco v doplňkovém korpusu SJS nacházíme 46 kompozit na **благ-** a pouhých 9 s první částí **добро-**. V rámci těchto složenin můžeme konstatovat, že naprostá většina jsou kalky řeckých předloh, avšak i v této množině kompozit nacházíme frekventované lexémy jako např. **БЛАГОДѢТЬ** a **БЛАГОДАТЬ**. Početnou skupinu kalků tvoří kompozita vytvořená za řec. *euji ogia* a *euji ogein*. Produktivita těchto modelů poukazuje na snahu terminologizovat pojmy, což podporuje i přítomnost více slovních druhů u tohoto typu. Patří sem synonymní substantiva s významem *požehnání* vycházejícím z výše zmíněného substantiva: **БЛАГОСЛОВЕСТВЕНІЕ** (SSr – s. 88, Sin Supr), **БЛАГОСЛОВЕЩЕНІЕ** (SSr – s. 89, Sin Supr), **БЛАГОСЛОВЛЕНІЕ** (SSr – s. 89, Supr Euch En Sin), **БЛАГОСЛОВЕШЕНІЕ** (SSr – s. 89, Supr), **БЛАГОСЛОВЕЩВЛЕНІЕ** (SSr – s. 89, Sin). Neméně frekventovaná jsou synonymní slovesa vytvořená za výše uvedené řecké sloveso: **БЛАГОСЛОВИТИ** (SSr – s. 89), **БЛАГОСЛОВЕСИТИ** (SSr – s. 88), **БЛАГОСЛОВЕСТВИТИ** (SSr – s. 88), **БЛАГОСЛОВЕСТИТИ** (SSr – s. 89), **БЛАГОСЛОВЕСЬСТВОВАТИ** (SSr – s.89), **БЛАГОСЛОВЛЯТИ** (SSr – s. 89), **ВЗБЛАГОСЛОВЕСТВИТИ** (SSr – s. 130). Tyto

⁸⁷ Birnbaum, H. – Schaeken, J., *Das Altkirchenslavische Wort (Bildung – Bedeutung – Herleitung)*, München 1997, S. 67-69.



kalky již analyzoval ve své práci Molnár, který k věci poznamenává (Molnár 1985, s. 92): „The verb БЛАГОСЛОВЕСТИТИ which was a derivation from one of the old sigmatic stems of the noun слово occurs in Mt 26,26 and Mc 14,22 in the Marianus. It is conspicuous that it was applied in the description of the Last Supper; supposably the established Old Slavic liturgical practice distinguished it from БЛАГОСЛОВИТИ which was often used in other relations. In later Old Slavic texts we can also read the forms БЛАГОСЛОВЯТИ, БЛАГОСЛОВЕСИТИ, –СЛОВЕСТВИТИ, –СЛОВЕСОВАТИ, –СЛОВЕСТВОВАТИ.“

V Euchologiu Sinajském, velmi specifickém rukopisu (čistě liturgického charakteru), nacházíme hapax legomena – kalky jako: БЛАГОЖХАННІЄ (*libá vůně, eujwdiā*, SSr – s. 90, Euch), БЛАГОДОУШНІЄ (*dobrá mysl, duševní pohoda, eujyuciā*, SSr – s. 90, Euch), v Supraslském kodexu zase kalkovaná synonyma: БЛАГОДАРЕННІЄ (*děkování, díkůvzdání, eujparistia*, SSr – s. 86, Supr), БЛАГОДАРЬСТВЕННІЄ (*děkování, díkůvzdání, eujparistia*, SSr – s. 86, Supr).

V některých případech se však s největší pravděpodobností o kalky nejedná: u adjektiva БЛАГОТВОРИВЪ *konající dobro* je uvedena pouze řec. paralela ἀγαθοποιος (SSr, s. 90), stejně tak je nejspíš kalkován i prius tohoto adjektiva – sloveso БЛАГОТВОРИТИ (*dobro činit, dobro konat, αγαθοποιειν*, SSr, s. 90). Sloveso ἀγαθοποιειν bývá ve stsl. překládáno různě, jak dokládá HŘSI, např. synonymními kompozity: БЛАГОТВОРИТИ, ДОБРОТВОРИТИ, ale i synonymními souslovími: БЛАГОЄ ТВОРИТИ, ДОБРОЄ ТВОРИТИ. Různé možnosti výchozího slovesa uvádí Molnár (Molnár 1985, s. 94): „In other Old Slavic texts the Greek verbs ευποιεω, ευεργετω, αγα(ο)εργεω are also interpreted by this Slavic compositum. In later Church Slavic: БЛАГОДѢЯТИ, ДОБРОТВОРИТИ, ДОБРОДѢТЕЛЬСТВОВАТИ also occur.“ Není tedy možné v těchto případech dospět k jednoznačnému tvrzení, které řecké sloveso je výchozím vzorem staroslověnského kalku, neboť ekvivalenty s první částí s довр- existují za ř. αγα(ο)- i za ř. ευ-. Těchto kompozit je ovšem malé množství a překrývají se s ευ- a БЛАГ-.



Velmi frekventovaným substantivem v nejstarších památkách je **БЛАГОДѢТЬ** (*milost, přízeň, cari-*, SSr - s. 87), které nevzniká jako kalk ř. kompozita, stejně jako **БЛАГОДАТЬ** (*milost, přízeň, cari-, carisma*, SSr - s. 86-7). Stejně tak pohlíží na tuto problematiku Molnár (Molnár 1985, s. 88): „We can read **БЛАГОДѢТЬ** and **БЛАГОДАТЬ** in the Marianus, variatim, for the Greek *cari-*. (Actually, however, **БЛАГОДѢТЬ** seems to point back to a compound *euērgesiā* in Greek.) But while the Ostromir applies **БЛАГОДАТЬ** consistently, the Assemani, Zographus and Nikolja Gospel only know the form **БЛАГОДѢТЬ**. On the basis of these facts we must consider the variant **БЛАГОДѢТЬ** as an older one.“ Zde se první částí zdůrazňují kladné vlastnosti, této problematice je věnován prostor v rámci kapitoly o sémantické platnosti kompozit.

Velmi pestrou skupinu (ne)kalků co do interpretace tvoří kompozita typu **БЛАГО-** + **ДАТИ** či **ДѢЯТИ** (a jejich deriváty). Sloveso **БЛАГОДАТИ** (*prokázat dobrodiní, euērgetein*, SSr - s. 86) stejně jako od něj derivované maskulinum **БЛАГОДАТЕЛѢ** (*dobrodinec, euērgeth-*, SSr - s. 86, Mar) představují s největší pravděpodobností kalky řeckých předloh. Synonymum **БЛАГОДѢТЕЛѢ** (*dobrodinec, dárce milosti, euērgeth-*, SSr - s. 87, Zogr Cloz Supr) doložené i v nejstarší kanonické památce má stejný původ, respektive je původnější, kdežto **БЛАГОДАТЕЛѢ** vzniká analogií na bázi předchozího, jak si správně povšiml Fält. „When it comes to compounds in **БЛАГО-** /**ДОБРО-** and **ЗЛО-**, it is at times difficult to draw the line between what is a calque and what is a compound calque of a freer nature. To take an example: **БЛАГОДАВЬЦЬ** and **БЛАГОДАТЕЛѢ** are of course simple transferrals of the Greek morphemes in *ἀγαθοδοιή-*, while **БЛАГОДѢИЦЬ** and **БЛАГОДѢТЕЛѢ** are calques based on *euērgeth-*. Yet in fact, all four Old Slavonic nouns function as translation of *euērgeth-*. /.../ This surprisingly small group is of further interest because Old Slavonic exhibits variants in a number of cases. This may be seen in e. g. **БЛАДОДАВЬЦЬ**, **БЛАГОДАТЕЛѢ**, **БЛАГОДАТЕЛѢНИКЪ**, **БЛАГОДѢИЦЬ**, **БЛАГОДѢТЕЛѢ**, **БЛАГОСТРОИТЕЛѢ**, **БЛАГОТВОРЬЦЬ**, all of which are translation of



euĵergeth- (Fält 1990, s. 143).“ Pravost kalků substantiv **БЛАГОДѢТЕЛЬ** a **БЛАГОДАТЕЛЬ** potvrzuje také Molnár (Molnár 1985, s. 90-91), když starší výraz **БЛАГОДѢТЕЛЬ** chápe jako exaktnější interpretaci řeckého *euĵergeth-*, ale svou funkcí stojí pozdější **БЛАГОДАТЕЛЬ** velmi blízko něj. Molnár si vysvětluje vznik tohoto substantiva-formy jako vliv velmi často užívaného slovesa běžné tehdejší slovní zásoby **ДАТИ**.

V některých dílčích nálezech by bylo možno o jistotě kalkování debatovat, přičemž není možné se dobrat definitivní odpovědi, např.: **БЛАГОДАВЦЬ** (*dárce dobra, dobrodinec, aĵaĵo-*, var. *fil aĵaĵo-*, SSr, s. 86, Euch), kdy řecké paralely připouštějí i jiný pohled, jak můžeme doložit pomocí HŘSI: **БЛАГОЛЮБЦЬ, МИЛОСРЪДЪ, ЦѢЛОМЪДРЪНЪ**. Dalším dokladem nepravdelnosti kalkování **БЛАГ-** z *euĵ* je adj. **НЕВЪЗЪБЛАГОДѢТЪНЪ** *nevděčný*, které vycházejí z řec. *aĵaristo-* (SJS II., s. 340), vedle mladší varianty **НЕВЪЗЪБЛАГОДАТЪНЪ**. Zde lze vysvětlit tyto slovní formy jako posterius od původních substantiv nekalkovaných **БЛАГОДѢТЬ** a **БЛАГОДАТЬ**, která jsme analyzovali již výše. Původní pozitivní (ne negované) formy odvozeného adjektiva **БЛАГОДАТЪНЪ** (1. *obdařený milostí, kecaritwmeno-*, 2. *milostivý, th- carito-*, SSr - s. 87, Mar Chil) a dále i maskulina **БЛАГОДАТЪНИКЪ** (*dárce dobra, milosti, euĵergeth-*, SSr - s. 87, Supr): představují slovotvorný řetězec směru **БЛАГОДАТЬ** → **БЛАГОДАТЪНЪ** → **БЛАГОДАТЪНИКЪ**, a nejsou tím pádem co do původu kalky (Jefimova 2007, s. 127).

Neutrum **БЛАГОИСПЪИТАНІЕ** (*pečlivost, svědomitost* má svou analogii v řec. *aĵkribeia*, SSr - s.88, FragZogr), nic nenasvědčuje skutečnosti, že by se mohlo jednat o strukturní kalk. Neutrum **БЛАГОИЗЪВОЛІЕНІЕ** (*dobrá vůle, dobrotivost, ctnost, aĵrethi* SSr - s. 88, Supr) představuje s největší pravděpodobností výsledek zúžení sémantiky z původního **ИЗЪВОЛІЕНІЕ** (*rozhodnutí, volba, vůle, proairesi-*, SSr - s. 251), opět nenacházíme přesvědčivý důkaz o možnosti interpretovat toto kompozitum jako kalk.

Maskulinum **БЛАГОЛЮБЦЬ** *milovník dobra* má svou analogii v řec. *fil aĵaĵo-* (SJS I. - s. 101), negovaná varianta tohoto maskulina – **НЕБЛАГОЛЮБЦЬ** *člověk*



nepřející dobrému má svou analogii v řec. *ajfilagaqo-* (SJS II. - s. 333). V této souvislosti stojí za zmínku dvě slovesa: *БЛАГОСЪТВОРИТИ*, které vychází z řec. *ajgaqunein* (učiniti dobře, SSr - s. 90, Psalt), a *БЛАГОДѢТЬСТВОВАТИ* *omilostniti*, které vykazuje paralelu v řec. *caritoun* (SJS I. - s. 99). Některá řec. kompozita, začínající na *euǵ*, se překládají derivačně rozdílně, respektive nalézáme v textech synonyma (o jednotlivých sufixech bylo pojednáno v kapitole určené morfologii a slovtvorbě).

Konkurence mezi *БЛАГО-* a *ДОБРО-* kvantitativně jednoznačně v kanonických památkách vyznívá pro *БЛАГО-* (viz výše). Často nacházíme synonyma s první částí *БЛАГО-* a *ДОБРО-*. Fält ve svém materiálu upozorňuje na fakt (Fält 1990, s. 144), že nachází variace mezi *БЛАГО-* a *ДОБРО-* také mezi překlady řec. *euǵenia*: *БЛАГОРОДЪСТВО* a *БЛАГОРОДЪНЪ*. Dále například řec. *euǵebeia* je překládáno jako *БЛАГОЧЪСТИИѢ*, ale také jako *БЛАГОДѢИИИИѢ*, *ДОБРОДѢИИИИѢ* a *БЛАГОДѢРЪСТВО*. Mezi kalky první části řeckého *euǵ* dále patří adjektiva *ДОБРОРОДЪНЪ* (*urozený, ušlechtilý* – řec. *euǵenhr*, SSr - s. 191), *ДОБРОРАЗΟΥМИВЪ* (*znalý, moudrý*, řec. *euǵnwmwn*, SSr - s. 191), *ДОБРОЧЪСТИВЪ* (*zbožný*, řec. *euǵebhr*, SSr - s. 192, Supr).

Složeniny *ДОБРОДѢИ* (*dobře činící člověk, ajgaqoioiok*, SJS I – s. 493) není řeckým kalkem překládající řecké *euǵ*. Obecně kompozita s druhou částí deverbativní *-ДѢИ* nebývají považovány za kalky z řečtiny, jak o tom psali již badatelé dříve. Jefimová (Jefimova 2007, s. 121) zmiňuje celou skupinu staroslověnských synonym, jež nelze co do původu považovat za řecké kalky, vymezuje však i takové kompozitum s druhou deverbativní částí *-ДѢИ*, které co do původu řecký kalk s největší pravděpodobností je. Dle ní kompozita typu *ЛЮБОДѢИ* překládající ř. *moical iŕ* i *porno-* byla vytvořena praslovanskou slovtvorbou na základě slovesa *ДѢАТИ*, které vešlo do staroslověnského lexika z mluvené slovanské řeči, stejně tak vidíme i *ПРѢЛЮБОДѢИ* (*moical iŕ*), *ЧАРОДѢИ* (*epaoidok* i *epaoidia*), *СТОУДОДѢИ* (*ajrsenokoiith-*), pak na druhou stranu kompozitum *ЗЛОДѢИ*, kterého bývá užíváno jako paralely za řec.



kakopoioi i *kakourgo*- v evangelních textech, nevzniklo bez vlivu řeckých protějšků. E. Bláhová dokonce substantivum *злѡдѣи* pokládá přímo za kalk řec. *kakopoioi*⁸⁸. Abstraktum *дѡброгѡвѣннѣ* (*zbožnost, bohabojnost*, SSr – s. 191, Supr) přebytečně překládá *euji abeiā*, které má již dostatečný ekvivalent ve slově *гѡвѣннѣ*, jak je přeloženo v Euch (Večerka 1984, s. 219n.), přičemž toto substantivum vychází ze slovesa *гѡвѣти*⁸⁹.

První část složenin s *бѡг-* překládá velmi často první část řeckých kompozit na *geo-*, zpravidla se jedná o křesťanské termíny.

Ne vždy však *бѡг-* překládá první část řeckých kompozit na *geo-*. Například *бѡгочъстѣнъ* (*zbožný, uctívající boha*, SJS I – s. 132) překládá *euji abh-*, *бѡголюбѣць* (*člověk milující boha*, SSr – s. 96) odpovídá řeckému *filo geo-* s přesmyčkou obou částí kompozita, která je typická pro staroslověnský kalk řeckých slov na *fil-*. Substantivum *бѡгоневѣста* (*boží nevěsta, geoui numfh*, SSr – s. 96) a adjektivum *бѡгомъдростѣнъ* (*moudrý jako bůh, tou'geoui sofwtero-*, SSr – s. 96) odpovídají řeckým souslovím.

V řadě případů se nabízí překlad jednoho řeckého slova několika staroslověnskými s první částí *бѡг-*. Například *geomaco-* může být přeloženo adjektivně na jedné straně: *бѡговѡрънъ*, *бѡгокоторѣнъ*, *бѡгосварѣнъ*, nebo na straně druhé substantivně: *бѡговѡръць*, *бѡгосварѣнникъ*.

Jiná kompozita jsou ovšem překládána pravidelně, například neutrum *бѡгоавлѣннѣ* (*zjevení boží*, SSr - s. 95) dle *geofaneia*, adj. *бѡголюбѣнъ* (*bohumilý, geofil h-*, SJS I., s. 126). Adjektivní kompozita *бѡгооучѣнъ* (*od Boha naučený*, SSr – s. 97, Cloz) či *бѡгонаоучѣнъ* (*od boha naučený*, SSr – s. 96, Cloz Supr) jsou varianty překladu řec. *geodidakto-*. V opačné konfiguraci existuje i *filo geo-* - *бѡголюбѣць*

⁸⁸ Bláhová, E., op. cit., s. 269.

⁸⁹ Dle ESJS (4) 1994, s. 194 vykazuje toto sloveso význam 'bohabojně žít, mít zbožnou bázeň' a vychází z psl. *gověti < ie. *ghou- 'vnímat, brát ohled'.



(*člověk milující Boha*, *fil ogeo-*, SSr - s. 96, Euch Supr). Důležitým se ukazuje být v této skupině i sloveso *богословити* (analýza jeho derivátů viz výše) (*mluviti o Bohu*, *qeol ogein*, SSr - s. 97), ze kterého pak vznikla různá kompozita sloužící k pojmenování osoby hlásající boží slovo se zadním členem jmenným, což jen opět potvrzuje produktivitu tvoření tímto typem *бог-* u křesťanských termínů ve staroslověnštině obecně. Jedná se o slova: *богословъ* (*teolog*, SSr – s. 97) a *богословьць* (*teolog*, SSr – s. 97), která jsou kalky řec. *qeol ogo-*.

Další skupinou kalků dle řecké předlohy jsou složeniny s první částí na *жест-*, v řečtině *sklhro-*: neutrum *жестосръднѣ* (*tvrdost srdce*, *sklhrokardia*, SSr - s. 216) považuje i Molnár za strukturní kalk (Molnár 1985, s. 157-158) a dvě synonymní adjektiva *жестосръдъ* (*tvrdého srdce*, *drsný*, *qhriwdh- /I*, SSr - s. 216), *жестосръднѣъ* (*tvrdého srdce*, *zatvrzelý*, *ačaristo-*, SSr - s. 216) překládají s velkou pravděpodobností řec. *sklhrokardio-*, nebo přinejmenším vznikala na základě již existujícího modelu se zadním členem *-сръдъ*. Ekvivalent *qhriwdh-* je dosvědčen nejen u výše uvedeného *жестосръдъ*, ale i dle HŘSI za *зѣѣриньскъ*, což ukazuje na vznik zajímavé metafory a tato metafora ukazuje na spojitost psychického odrazu vlastnosti vstřícnosti se srdcem. Jefimova (Jefimova 2007, s. 120) konstatuje, že opěrný komponent *-сръдъ* se vyskytuje bez sufixu také v několika stsl. kompozitech: *милосръдъ*, *тажькосръдъ*, *жестосръдъ*, *дръзосръдъ*. Jestliže pak na jedné straně je kompozitum *милосръдъ* obecně přijímáno jako věrohodný kalk latinského *misericors* (ESJS 8, s. 476) a je používáno již v evangeliích, což dle Jefimové dokazuje, že se nejedná o kalk typu text→text. Naopak přesné morfematicko-sémantické paralely *тажькосръдъ*-*barukardio-*, *жестосръдъ*-*sklhrokardio-*, *дръзосръдъ*-*qrasukardio-* jsou svědectvím kalkování řeckých paralel v procesu překladu.

Pokud jde o skupinu slov s první částí *люб-*, lze tvrdit, že se se značnou pravděpodobností ve většině případů o kalky vzniklé na základě řečtiny nejedná.



Například adjektivum **ЛЮБОДѢИ** a jemu podobná jsme analyzovali výše. Někdy ovšem i v této skupině narazíme na zřejmé kalky z řečtiny, jak to dokládají dvě hapax legomena za Supr: **ЛЮБОНИЦЬ** (*milující chudé, dobročinný*, SSr - s. 316-317) s největší pravděpodobností překládá řec. *filoptwco-* - řec. *olptwcoy* - *žebrák, chud'as, ubožák*; adj. *chudobný, nutný* (Prach 1998, s. 460). Adjektivum **ЛЮБОСТРАНЬНЪ** (*pohostinný*, SSr - s. 317) překládá řec. *filoxeino-*, kde *xenio-* = *pohostinný, pohoštění, přátelství* (Prach 1998, str. 359). Jefimova (Jefimova 2007, s. 125) rozlišuje dvě skupiny kalků s částí **ЛЮБ-**. První, kdy je tato část přesmyknuta do druhé části kompozita, je dle ní svědectvím vzniku strukturního slovanského modelu kompozita, kde se stává opěrným bodem sloveso **ЛЮВИТИ**. Právě vliv slovesa vysvětluje přítomnost přesmyčky komponentů ve staroslověnské paralele. Tvoří četnou skupinu, např.: *filoptwcia* - **нищелюбие**; *filanqrwpo-* - **чловѣколюбьць** i **чловѣколюбьвз**; *filanqrwria* - **чловѣколюбие** i **чловѣколюбьство**; *filadelfia* - **братолюбие** i **братолюбьство**. Druhou skupinu (méně početnou), „nepřesmyknutých kompozit“, tvoří hapax legomena - kompozita jmenného rázu, např.: *filoptwco-* - **ЛЮБОНИЦЬ**; *filoneiko-* - **ЛЮБОПЪРИБЪ**; *filoxeino-* - **ЛЮБОСТРАНЬНЪ**. Z čehož vyplývá, že v našem materiálu dochází k přesmykům řecké části *fil-* u adjektiv, zatímco u staroslověnských substantiv zůstává sklad částí shodný s řeckými paralelami.

Kompozita s první částí na **ЗЛО-** překládají někdy řec. část *kako*, ale není tomu tak vždy. Příklady **ЗЛОДѢИ** a **ЗЛОДѢИНЪ** tu již uvedeny byly. Připojme dva příklady sloves, kdy je kalkování z řečtiny viditelné, **ЗЛОПОСТРАДАТИ** (*snéstí nesnáze*, SJS I. - s. 687) – překládá řec. *kakopagein* a imperfektivum **ЗЛОСЛОВЕСЬСТВОВАТИ** (*zle mluvit o někom, hanit někoho*, SJS I. - s. 688) - překládá řec. *kakologein*.

Další nezanedbatelnou skupinou jsou složeniny s první částí **ВЪС-**, které mohou překládat latinskou část *omni-*, nebo také řeckou část *panto-*. „Slovo **ВЪСМОГЪИ** *všemohoucí*, kalk dle latinského *omnipotens*, kdežto řecký atribut boha *pantokratwr*



dal vznik jinému stsl. kalku, totiž **ВЪСЕДРЪЖА, ВЪСЕДРЪЖИТЕЛЪ** (Večerka 1984)“. Složenina **ВЪСЕВЛАДЪКА** (*vševládny pán*, SJS I. – 363, Euch) je s největší pravděpodobností kalkem starohornoněmecké předlohy „alles waltando“ (forma je odlišná - sthn. sousloví, stsl. složenina). Dělení latinského a řeckého vlivu u kalků **ВЪСЕМОГЪИ** (*všemohoucí, omnipotens*, SSr – s. 162) a **ВЪСЕДРЪЖИТЕЛЪ** (*vládce všeho, všemohoucí, pantokratwr*, SSr – s. 161, Euch Supr) dokládá kromě již zmíněného Večerky i Páclová. „Spolehlivě u textů západní provenience můžeme označit jen kalky z latiny, např. *въсемоѡтвѣ* (Bes 28, 184ab 13) za lat. *omnipotentia* zatímco VencNik 23,75 překládá toto slovo *въседрѣтельствѣ* (*pantokratoria*), stejně jako stsl. památky s řeckou předlohou. Obojí souvisí se základními slovy *въсемогъи* - *въседрѣтель*: charakteristický je výskyt *въсемогъи* v některých textech českosl. provenience, jako Kij, Bes, které užívají tohoto slova výlučně. V některých kodexech *въсемогъи* a *въседрѣтель* kolísá (např. v Euch).“⁹⁰

Zvláštností je i substantivum **ВЪСЕДРЪЖИТЕЛЬСТВО** (*všemohoucnost*, SJS I. - s. 364) z VencNik, které je na místě latinského *omnipotentia*, ačkoliv je pro stsl. charakteristickým kalkem řec. *pantokratoria*.⁹¹ Na tomto místě bychom pod vlivem latiny očekávali užití substantiva **ВЪСЕМОЖЪСТВО**.

Některá slova na **ЛЪЖ-** se jeví jako kalky řec. složenin s první částí na *yeudo-*. Maskulinum **ЛЪЖЕАПОСТОЛЪ** *lžiapoštol* stojí za řec. *yeudoapostol o-* (SJS II. - s. 142). Uvědomíme-li si, že druhá část kompozita je prakticky zachována netknutá (pochopitelně kromě koncového -o~ - -ъ), lze na tuto složeninu nahlížet i jako na hybridní kompozitum. Řecké *yeudwnumo-* je překládáno různě: adjektivy **ЛЪЖЕИМЕНОВАНЪ** (*nepravý, falešný*, SJS II. - s. 142) a **ЛЪЖЕИМЕНИТЪ** a **ЛЪЖЕИМЕНЪНЪ** s tímž významem a výskytem v Supr (*nepravý, falešný*, SSr - s. 312). Zjevným kalkem je i

⁹⁰ Páclová, I., op. cit., s. 278.

⁹¹ Tamtéž, s. 280.



výraz **ΛΖЖΕΒΡΑΤΙΑ** (*nepraví, lživí bratři*, SJS II. - s. 142), které překládá řec. *yeudadel foi*.

Maskulinum **ΛΖЖΕΣΛΟΒΕΣΝΙΚΣ** (*lhář*, SJS II. - s. 142-143) vychází z řec. *yeudoi ogo-*. Imperfektivum *yeudomarturein* je překládáno (kalkováno) různě: **ΛΖЖΕΣΒΕΔΕΤΕΛΪΣΤΕΟΒΑΤΙ** (*křivě svědčit*, SSr - s. 312, Zogr Mar), **ΛΖЖΕΠΟΣΛΟΥΨΗΣΤΕΟΒΑΤΙ** (*křivě svědčit*, SSr - s. 312, Supr). Stejně tak i řec. *yeudomarturia* reflektují v stsl. dvě substantiva: **ΛΖЖΕΣΒΕΔΕΪΝΙΚΕ** (*křivé, lživé svědectví*, SSr - s. 312, Zogr Mar) a **ΛΖЖИСΒΕΔΕΤΕΛΪΣΤΕΟ** (*křivé, lživé svědectví*, SJS II. - s. 144). Nutno dodat, že Molnár (Molnár 1985, s. 202-203) bez bližšího vysvětlení považuje **ΛΖЖΕΣΒΕΔΕΤΕΛΪΣΤΕΟΒΑΤΙ** (*křivě svědčit*, SSr - s. 312, Zogr Mar) za sousloví, tedy **ΛΖЖΕ** **ΣΒΕΔΕΤΕΛΪΣΤΕΟΒΑΤΙ**, a pokud toto spojení skutečně není kalkem (sám si tím tedy není jist), pak se dle něj jedná o skutečný strukturní kalk.

Několik složenin na **ΜΕΛΕ-**, **ΜΕΛ-** představují kalky řeckých složenin na *megal o-*, nebo překlad odpovídajících slov či sousloví řeckého originálu; **ΜΕΛΙΚΟΛΪΠΝΣ** (*velkolepý, nádherný*, SJS I – s. 172, Služ) a synonymní adj. **ΜΕΛΙΚΟΛΪΠΣ** (*velkolepý, nádherný*, SJS I –s. 172, Služ) překládají řec. *megal oprephi*. Hapax legomenon v Supr **ΜΕΛΙΚΟΔΟΥΨΝΣ** *velkodušný*, překládá řec. *megal ouuco-* (SSr - s. 110). Adjektivum **ΜΕΛΡΪΤΗΝΣ** *vychloubavý* vyplývá z řec. *megal orrhmw*n (SSr - s. 112). Dodejme např. ještě hapax legomenon ze Supr **ΜΕΛΓΛΑΣΝΣ** *zvučný*, které vychází z řec. *megal ofwno-* (SSr - s. 111).

Ve skupině slov na **ΝΟΒ-** se jako kalky jeví několik slov, vesměs se jedná o hapax legomena vyskytující se v Supr: **ΝΟΒΟΜΕΛΪ ΣΑ** (*nedávný, nový, neofanhi*, SSr - s. 382), **ΝΟΒΟΣΪΤΗΛΣ** (*nově svítící, neol amph*, SSr - s. 382). Řecké *neofwtisto-* se překládá v Supr dvěma ekvivalenty: **ΝΟΒΟΣΪΤΗΝΣ** (*nově pokřtěný, novokřtěnc*, SSr – s. 382), **ΝΟΒΟΣΪΨΗΝΣ** (*nově osvícený*, SJS II – s. 437) a v Eninském apoštolu



nacházíme další synonymum se stejnou řeckou paralelou: **НОВОКРЪЩЕНЪ** (*nově pokřtený, novokřtěnec*, SSr – s. 382).

Dále vymezuji skupinu složenin s první částí **БРАТ-** resp. **БРАТР-**. „Forma bez *r* se uplatňovala ve východním Bulharsku, o čemž svědčí doklady v Supr, Sav, Ostr. Formy s *r* v nominativu a akuzativu se ve staroslověnských památkách zdají být moravismy.“⁹²

Jestliže se u takovýchto složenin objeví druhá část **-ЛЮБИЕ**, **-ЛЮБЪСТВО**, jedná se o kalk podle řec. komponentu *fil o*. Například řec. kompozitum *fil adel fia* (*a* se zde objevuje jako výsledek spodoby < *fil o-adel fia*) se ve stsl. překládá dvěma způsoby: **БРАТОЛЮБЪСТВО** (*bratrská láska*, SSr - s. 100, Supr), **БРАТРОЛЮБИЕ** (*bratrská láska*, SSr - s. 100, Euch). Jako další příklady s **БРАТ-** lze uvést například **БРАТОСЪМЪСНІЕ** (*manželství bratra a sestry, adel fomixia*, SJS I. - s. 141, Nom) či **БРАТОЛЮБИЦЬ** *člověk milující bratry* (výskyt v Christ a Slepč) vycházející z řec. *fil adel fia* (SJS I. - s. 141).

Kalky jsou také slova vycházející z řec. **-НОМО-**, **ЗАКОНОПРЪСТЪПОВАТИ** (*přestupovati zákon, paranomein*, SJS I. - s. 642), **ЗАКОНОПРЪСТЪПНИКЪ** (*zločinec, paranomwn*, SSr - s. 228, Sin Supr). Situace není snadno čitelná ani v rozsáhlém csl. rukopisu – Supraslském kodexu, což je dáno heterogenním charakterem díla, resp. různorodostí žánrovou jednotlivých částí rukopisu. Týká se to např. kalku **ЗАКОНОПРЪСТЪПЪНЪ** (*ten, kdo přestupuje zákon, zločinný, paranomo-*, SSr - s. 228). „Supraslský kodex, kromě Epifaniovy homilie, adj. **ЗАКОНОПРЪСТЪПЪНЪ** a odvozeniny vůbec nezná, užívá se v něm pravidelně pouze **БЕЗАКОНЪНЪ**. To odpovídá tendenci přeslavské školy napodobovat řeckou předlohu, tedy nejen vytvářet nová kompozita podle řeckých vzorů, ale také likvidovat stará kompozita, jejichž předlohou není odpovídající kompozitum řecké. Archaické **ЗАКОНОПРЪСТЪПЪНЪ** se však nepřestalo zcela

⁹² Львов, А. С., *Очерки по лексике памятников старославянской письменности*, Москва 1966, s. 68.



používat ani v době pozdější. /.../ Užívalo se tedy tohoto kompozita spíše v Ochridské škole.⁹³

Kompozita s první částí мир- překládající obvykle řecká kompozita na *kosm-*. Ve výchozím souboru excerpt SSr nacházíme dvě: jednak hapax legomenon миродержителѣ (*vládce nad světem, kosmokratwr*, SSr - s. 328, Euch), dále pak миротворецъ (*strůjce pokoje, eijrhnoποια*, SSr - s. 328, Cloz Euch Supr). Složitost situace v diachronním pohledu lze demonstrovat s pomocí Miklosichova slovníku⁹⁴, kde staroslověnské kompozitní substantivum миротворецъ nachází hned tři různé řecké paralely: *eijrhnoποια*, *kosmοποια*, *μουροποια*.

Závěrem kapitoly lze poznatky shrnout takto. Vlivy cizích jazyků se projevují ve staroslověnském lexiku trojím způsobem: přejímkami, vznikem hybridních útvarů a konečně nejčastěji kalkováním. Vliv může pocházet z období předpisemného, nebo na druhé straně evidujeme projevy vlivu text > text. Vedle nejsilnějšího (nejmohutnějšího) vlivu řeckého pozorujeme i vznik lexikálních jednotek prostřednictvím gótského a latinského jazyka. Přejímky se (v našem materiálu pouze řeckého původu) ve staroslověnských památkách vyskytují sporadicky: ve výchozím korpusu SSr 9 (1,56% ze všech lexémů korpusu SSr) a v doplňkovém korpusu SJS 30 (5,42% ze všech lexémů korpusu SJS). Přejímky však disponují systémovými staroslověnskými synonymy, která vykazují formu jednoduchých lexémů i sousloví. Zatímco doslovné překládání bylo ve staroslověnštině obvyklou tendencí, pak naopak s hybridním tvořením slov se v korpusech setkáváme jen velmi vzácně, ve výchozím korpusu SSr pouze 2 a v doplňkovém SJS osmnáct. V rámci kalků tvoří nejpočetnější množinu lexémů kompozita s první částí БЛАГ- (SSr 70 a SJS 46) a ДОБР- (SSr 28 a SJS 9) za řec. euĵ. Největší jejich množství má své místo v Supraslském kodexu. Vznikl zde silně produktivní slovtvorný model, kdy se tato forma odráží i na místech, kde v paralelních řeckých textech nejsou kompozita s euĵ. Podobná tendence je pozorována u dalšího produktivního slovtvorného modelu БОГ-

⁹³ Bláhová, E., op. cit., s. 264.

⁹⁴ Miklosich, F., *Lexicon palaeoslovenico-graeco-latinum*, Vindobonae 1862-1865, s. 369-370.



Tento projekt je spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



. Dále jako přímá nápodoba řečtiny dále vznikala slova nacházející se v množinách kompozit s první částí: ззл-, люб-, вьс-, лзж-, велик- (вєл-), ноб-.



Seznam zkratk:

č. - čeština

S (substantivum), A (adjektivum), V (verbum), C (circumstantivum), X (jakýkoliv slovní druh), K (konektém), Z (jakýkoliv slovní druh), S – K - Sv (v – dolní index v označuje fakt, že druhá část kompozita byla odvozena od slovesného základu)

Seznam památek:

Památky jsou citovány dle SJS: viz Úvod LXII-LXXVI.

Odkazy:

Cejtlin 1986

- Цейтлин, Р. М., *Лексика древнеболгарских рукописей X-XI вв.*, София 1986.

ESJS

- *Etymologický slovník jazyka staroslověnského*, Praha od r. 1989.

Fält 1990

- Fält, E., *Compounds in contact, A Study in Compound Words with Special Reference to the Old Slavonic Translation of Flavius Josephus Peri; tou jloudaikou pol emou*, Uppsala 1990.

Indexy 2003

- Ribarova, Z., *Indexy k staroslověnskému slovníku*, Praha 2003.

Jagić 1913

- Jagić, V., *Entstehungsgeschichte der kirchenslavischen Sprache*, Berlin 1913.

Jefimova 2006

- Ефимова, В. С., *Старославянская словообразовательная морфемика*, Москва 2006.



Jefimova 2007

- Ефимова, В. С., О старославянском калькировании как специфическом способе словообразования, In: *Byzantinoslavica*, 2007, LXV, s. 117-128.

Molnár 1985

- Molnár, N., *The calques of Greek origin in the most ancient Old Slavic Gospel Texts*, Budapest – Köln – Wien 1985.

Prach 1998

- Prach, V., *Řecko - český slovník*, Praha 1998.

SJS I, II, III, IV

- *Slovník jazyka staroslověnského*, – *Lexikon linguae palaeoslovenicae* (hlav. red. J. Kurz), Praha od r. 1958, I. 1966, II. 1973, III. 1982, IV. (hlav. red. Z. Hauptová) 1997.

SSr

- *Старославянский словарь (по рукописям X – XI веков)*, Москва 1994.

Šlosar 1999

- Šlosar, D., *Kompozita diachronně*, Brno 1999.

Vaillant 1974

- Vaillant, A., *Grammaire comparée des langues Slaves IV, La formations des noms*, Paris 1974.

Večerka 1984

- Večerka, R., *Staroslověnština*, Praha 1984.

Večerka 2006

- Večerka, R., *Staroslověnština v kontextu slovanských jazyků*, Olomouc – Praha 2006.



Prézentní tvary slovesa *być* v literární laštině Ondry Łysohorského

Autor: Michal Vašíček

Laština je jazyk literární tvorby frýdeckého básníka Ondry Łysohorského. Lašská nářečí a nejbližší sousední slezská nářečí polštiny považoval Łysohorsky za samostatný slovanský jazyk, který do té doby neměl možnost získat spisovnou formu. Tuto spisovnou nebo spíše literární podobu laštiny vytváří tedy sám svou básnickou tvorbou. Základem jazyka jeho veršů je básníkovo rodné nářečí, které se v české dialektologii označuje jako hornoostravské či hornoostravické. Toto nářečí jako celá lašská skupina geneticky vychází z češtiny, avšak současně vykazuje řadu znaků přechodných k polštině, resp. k jejím slezským dialektům. Je zřejmé, že při utváření nového literárního jazyka musel Óndra Łysohorsky nářeční základ zpracovat a do jisté míry upravit, především obohatil slovní zásobu o výrazy ze spisovné češtiny a polštiny. V mnohem menší míře se zásahy dotkly gramatiky původního dialektu, zejména morfologie až na ojedinělé odchylky odpovídá plně popisům hornoostravického nářečí. Sám Łysohorsky uvádí pouze jediný případ, kdy pozměnil tvarosloví rodného nářečí: do genitivu, dativu a lokálu tvrdých adjektiv a zájmen ženského rodu zavádí koncovku *-ej* místo původního *-e*. Podle vlastních slov tuto koncovku převzal z opavských nářečí, avšak je zřejmé, že tím zároveň přiblížil svůj jazyk polštině.

Genezí literární laštiny se zabýval A. Duličenko, který ji řadí mezi mikrojazyky.⁹⁵ V článku *Феномен Ондры Лысогорского: один человек - один язык*⁹⁶ naznačuje, že vedle nářeční báze sehrály při vzniku laštiny důležitou roli i prvky spisovné češtiny a polštiny, dále též vlastní jazyková tvořivost Łysohorského. V článku *Úvahy o lašském literárním jazyce*⁹⁷ Duličenko ukazuje, že Łysohorsky

⁹⁵ Duličenko, A. D., *Slavjanskije literaturnyje mikrojazyki. Voprosy formirovanija i razvitija*, Tallin 1981; týž, *Slavjanskije literaturnyje mikrojazyki. Obrazcy tekstov. T. I-II.*, Tartu 2003, 2004.

⁹⁶ *Umělecký a lidský odkaz básníka Ondry Łysohorského*. Kolokvium uskutečněné ve dnech 13. a 14. září 1990 u příležitosti nedožitých 85. narozenin básníka. Muzeum Beskyd, Frýdek-Místek 1992.

⁹⁷ *Óndra Łysohorsky. 1905-1989*. Kolokvium uskutečněné ve dnech 8. - 10. června 1995 u příležitosti nedožitých 90. narozenin básníka. Muzeum Beskyd, Frýdek-Místek 1996.



pracoval i s dialektologickými popisy lašských nářečí a jejich materiál gramatický a lexikální pečlivě třídil.

Zatím nejpodrobněji se vztahem mezi morfologií literární laštiny a jejím nářečním základem zabývala polská badatelka Grażyna Balowska ve svém článku *“Ляшский литературный язык” на фоне чешского языкового пространства. Проблемы фонетики и морфологии.*⁹⁸ Podle ní Łysohorsky vnesl do tvarosloví svého jazyka některé prvky z flexe polské, české a z jiných lašských a slezskopolských dialektů. Balowska si také všímá skutečnosti, že tam, kde se v hornoostravickém nářečí vyskytovaly dvojtvary, si Łysohorsky vybírá pouze jednu z variant. Všechny tři příklady, které Balowska uvádí, se týkají tvarů slovesa *být* (v laštině *być*): je to odmítnutí tvaru pro 1. sg. prézenta *sym*, tvaru pro negaci ve všech osobách sg. *nima*, *nimaš* a tvaru *bysym* pro 1. sg. kondicionálu.⁹⁹ Právě časování slovesa *być* se budu věnovat v tomto příspěvku.

Paradigma slovesa *być* v přítomném čase v literární laštině vypadá takto:

1. sg. *(jo)-ch je /jech*
2. sg. *(ty)-ś je / (ty) śi je /jeś*
3. sg. *(ón) je*
1. pl. *(my) smy su*
2. pl. *(wy) śće su*
3. pl. *(óni) su*

Příklady užití z lašského korpusu:

Jech nojménšej zémě poeta, **jech** nojbohatšej zémě syn; **Joch je** z tej zémě kwawo roztérhanej; **Kajś je ty?**; **Jak šumnoś je**, pestro wesňano łuko; **Kaj je** mój noród?; **My listy smy su** nóty symfónije; **My smy su** bez krowa bohaći; **jak blizcy śće su mi**, dalecy rybjoř; **Kaj śće su**, kroky ćežkych mysli w padajucym liścu?; **Moje pėsne su** horske ohně.¹⁰⁰

Vidíme, že do všech osob singuláru pronikl tvar původně jen třetí osoby *je*, do všech osob plurálu se rozšířil rovněž tvar třetí osoby *su*. Tento složený prézens

⁹⁸ Balowska, G., *Lašské dílo Ondry Łysohorského. Kapitoly z lexika*, Acta Slavica et Baltica, Ústav slavistických a východoevropských studií, Praha 2008, s. 33-46.

⁹⁹ Ibidem, s. 40-41.

¹⁰⁰ *Lašský korpus*, zpracovali Karel Jirásek a Michal Vašíček.



slovesa *być* vznikl analogií k složenému času minulému, kde máme tvary *joch być /byłch, tyś być /byłś* atd.¹⁰¹ Proto americký badatel Kevin Hannan, který jako jediný zpracoval tuto problematiku z hlediska obecně západoslovanského (na materiálu dialektů tří západoslovanských jazyků), nazval tuto nářeční inovaci analogickou změnou.¹⁰² Podobný jev charakterizuje i spisovnou polštinu, kde však do celého paradigmatu (s výjimkou 3. pl.) pronikl tvar 3. osoby sg.: *jestem, jesteś, jest, jesteśmy, jesteście, są*. Tyto tvary vznikly stejným způsobem, tj. spojením formy pro třetí osobu tvořící základ paradigmatu s enklitickým tvarem slovesa být vyjadřujícím osobu. Ve spisovné polštině však tyto osobní koncovky ztratily schopnost enklize a pevně srostly v jeden slovesný tvar, čímž vznikl kromě prostého přítentu i prostý minulý čas (*byłem, byłeś* atd., jistá pohyblivost se částečně zachovává jen v plurálu). Jinou situaci však nalézáme v polských dialektech slezských a malopolských. Zde jsou formanty vyjadřující osobu stále příklonné, v 1. sg. se ve slezských dialektech vyskytuje *-ch* jako v laštině, v malopolských jeho fonetické obměny *-k* nebo *-f*.¹⁰³ Toto *-ch*, které v laštině slouží k tvoření 1. sg. minulého času a odsud proniklo i do přítentu, považoval Łysohorsky za „ostatek stareho aorystu“¹⁰⁴ a používal ho jako jeden z hlavních argumentů dokazujících samostatnost lašského jazyka. Prapůvod tohoto nářečního enklitika je sice skutečně v aoristové koncovce, avšak vytvořeno bylo nejspíše až podle kondicionálu *bych*,¹⁰⁵ který se územním rozsahem kryje s tvary *byłch, byłech*. Łysohorsky si příklonnost morfému *-ch* dobře uvědomoval a demonstroval ji na několika příkladech v doslovu k vydání sbírky své poezie *Aj lašske řěky płynu do mořa*, např.: *kějch pŕyšeł* (č. když jsem přišel), *za oknémch słyšeł* (č. za oknem jsem slyšel), *čitołch* (č. četl jsem), *wyrosnułch* (č. vyrostl jsem), *darémněch bludził* (č. nadarmo jsem bloudil), *coch ňewidźeł* (č. co jsem neviděl) a další.¹⁰⁶

¹⁰¹ *Český jazykový atlas 1-5*, Balhar, J., Jančák, P. a kol., Praha 1992-2005, svazek 4., s. 604.

¹⁰² Hannan, K., *Analogical change in West Slavic be*, *Journal of Slavic Linguistics* I.II 1993, s. 306-324.

¹⁰³ Nitsch, K., *Dialekty języka polskiego*, Wrocław - Kraków 1957, s. 57-58.

¹⁰⁴ Óndra Łysohorsky: *Laško poezyja, 1931-1997*. Edd. J. Marvan a P. Gan, Köln-Wien 1988, s. 824.

¹⁰⁵ Klemensiewicz, Z., Lehr-Splawiński, T, Urbańczyk, S, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1965, s. 372.

¹⁰⁶ Óndra Łysohorsky, *Laško poezyja, 1931-1997*, s. 824.





V dialektologických popisech hornoostravického nářečí bývá vždy vedle formy 1. sg. *joch je* uváděna ještě forma *jo sym je*,¹⁰⁷ která svědčí o provedení analogické změny a vzniku složeného prézentu, avšak původní slovesný tvar pro 1. sg. *sym* tu zůstal zachován. Stejně tak se podle údajů dialektologie vyskytují v tomto nářečí paralelně formy préterita typu *-ch* + přičestí minulé a *sym* + přičestí minulé, lze tedy předpokládat, že tento tvar existoval i v rodném nářečí Łysohorského. Prověříme-li výskyt tvaru *sym* (pravopisem Łysohorského *sém*) v korpusu, zjistíme, že jeho absolutní četnost je 10, což u tak frekventovaného slovesa znamená skutečně jen drobnou odchylku od normy, kde vládne enklitické *-ch*. Zajímavé je rozložení této formy v korpusu - zatímco v poezii nacházíme jen jediný výskyt (*Jo, zatracény syn Ostrawy, pro kořeň mjésta němjět sé*), všech zbývajících devět výskytů je z dopisu Petru Bezručovi, který byl napsán 8. prosince 1932, tedy v době, kdy psal Łysohorsky první lašské verše a jeho laština ještě neměla zcela definitivní podobu. O tom svědčí i pravopis použitý v dopisu, jenž byl později Łysohorským ještě poměrně výrazně upraven. V dopisu je *sém* použito osmkrát jako tvar pomocného slovesa *być* ve složeném préteritu: *dľuho sé* *rozmyšľoľ o wydaňu wéršow; wérše, kere sé* *Jim posľoľ; jak sé* *byľ maľym klukém* aj. a jednou v prézentu v záporu: *Ňéni sé* *zrodzény pro polityku*. V celém dopisu se jen jedenkrát objevuje préteritum tvořené příklonným *-ch*: *Nikdych němjět dośc tych smutnych pěsniček*. To dosti přesvědčivě potvrzuje domněnku, že v rodném dialektu Łysohorského existovaly paralelně oba tvary prézentu i préterita, z nichž však jen jeden byl vybrán pro jazyk jeho poezie. Motiv takového výběru lze vysvětlit tím, že tvar *sém* laštinu příliš přibližoval češtině, zatímco tvary s enklitickým *-ch* jsou cizí jak spisovné češtině, tak spisovné polštině, čímž vymezoval laštinu proti oběma spisovným jazykům, a jak již bylo zmíněno, Łysohorsky považoval tento prvek za velmi starobylý. Takováto selekce je tedy zcela v souladu s básníkovou snahou, aby v jeho jazyce byly polské a české prvky v rovnováze. Naopak když psal dopis pročesky orientovanému Bezručovi, neměl důvod oddalovat jazyk dopisu za každou cenu od češtiny. To potvrzují i jiné české

¹⁰⁷ Bartoš, F., *Dialektologie moravská I*, Brno 1886, s. 131; Loriš, J., *Rozbor podřečí hornoostravského*, s. 67; Bělič, J., *Nástin české dialektologie*, Praha 1972, s. 201.



vlivy v dopisu, zejména v oblasti lexika. Objevuje se zde např. výraz *Wanoce*, který se jinak v korpusu vůbec nevyskytuje (místo něj používá Łysohorsky k polštině odkazující název *Boží narodzení*, v korpusu celkem šestkrát), slovo *kluk* (opět jediný výskyt, v korpusu je běžný výraz *synek*) a dále tvar *dybych*, který se opakuje jen jednou (*dyby*), a to opět v prozaickém textu (jinak Łysohorsky důsledně používá tvar *kěby*, *kěbych*). Tento dopis tedy odráží laštinu ještě ne zcela vytříbenou, snad blízkou jazyku, který básník získal od rodičů, v každém případě svědčí o tom, že Łysohorsky při vytváření svého poetického jazyka promyšleně třídil lexikální i gramatické prostředky rodného nářečí.

Změny prodělaly i přítomné tvary negace slovesa *być*:

1. sg. (*jo*)-*ch* *ńéni* /*ńénich*
2. sg. (*ty*)-*ś* *ńéni* /*ńéniś* /*ńéni śi*
3. sg. (*ón*) *ńéni*
1. pl. (*my*) *smy* *ńesu*
2. pl. (*wy*) *śće* *ńesu*
3. pl. (*óni*) *ńesu*

Příklady užití z lašského korpusu:

*Joch ńéni jo, pěśničkach je; Už ńénich jak kějśi směty; Poetach je, šak ńéni ech bez zbróni; Subtelno březo před okném mojím, ńéni śi dzeuška mało?; ńéniś to ty; ńéni papjéra, ńéni kobzoli, ńéni kuska chleba, ńéni trochu soli; ńéni swět ludstwa dómowina?; ńesu smy bratřý z jednej matky klina?; Už ńesu smy truřty; To ńesu kroky, to su hybke skoky.*¹⁰⁸

Zcela symetricky k tvarům nezáporným se v celém singuláru rozšířila forma třetí osoby *ńéni*, která přibírá enklitické formanty první a druhé osoby (*-ch* a *-ś*), a v celém plurálu forma *ńesu*, původem rovněž pouze třetí osoby. Porovnáme-li uvedené paradigma s dialektologickými popisy lašských nářečí, nalezneme opět větší pestrost tvarů. Loriš i Bartoš uvádějí pro oblast Frýdecka jednak fonetickou variantu *nyni*, jednak tvary *nima*, *nimaš*.¹⁰⁹ Tvar *nima* je také charakteristický pro

¹⁰⁸ *Lašský korpus*, zpracovali Karel Jirásek a Michal Vašíček.

¹⁰⁹ Loriš, J., *Rozbor podřečí hornoostravského*, s. 68; Bartoš, F., *Dialektologie moravská I*, s. 132.



slezské dialekty polštiny.¹¹⁰ V korpusu se však tato forma vůbec nevykazuje, Łysohorsky ji tedy do své laštiny nezahrnul. U Bartoše nacházíme ještě paradigma, v němž se tvar *něni* rozšířil i do plurálu a stal se tedy univerzálním prostředkem negace v celém paradigmatu: *něni sem, něni sy, něni, něni smy, něni stě, něni su*.¹¹¹ Ale jak uvádí sám autor a jak je patrné z fonetické podoby těchto tvarů, vyskytují se převážně v moravské (jižní) skupině lašských nářečí. Pomocí korpusu můžeme potvrdit, že v literární laštině se forma *něni* vyskytuje vždy jen v singuláru. Paradigma negace slovesa *być* je tedy zcela symetrické k paradigmatu nezápornému, tvar *něni* vystupuje na místě *je* a *ňesu* místo *su*.

Výše byla představena podoba složeného prezentu slovesa *być* v literární laštině. Pozornost si zaslouží geografické rozšíření tohoto gramatického modelu v dialektech, jelikož se v různých obměnách vyskytuje právě v oblasti, kde se stýkají tři západoslovanské jazyky - čeština, polština a slovenština. V České republice je zaznamenán na většině území lašských nářečí (chybí jen na jihozápadě) a v nářečích polsko-českého smíšeného pruhu,¹¹² v Polsku vystupuje v bezprostředně sousedících nářečích slezských a části nářečí malopolských, na Slovensku pak v přechodných nářečích polsko-slovenských (goralských). Bez územní souvislosti se podobné tvary vyskytují i v nejsevernějších dialektech polštiny.¹¹³ Rozsah složeného prezentu při negaci se ještě výrazně rozšiřuje - o téměř celou oblast západoslovenských nářečí, kde je běžně rozšířena forma *ňeňi som, ňeňi si* atd., a o část východoslovenských nářečí, kde byly zaznamenány formy 1. sg. *ňit som, ňit mi aj*.¹¹⁴

Kevin Hannan, který ve svém článku¹¹⁵ představuje řadu paradigmat, jež jsou obměnami této změny, zdůrazňuje, že tzv. analogická změna v prezentu slovesa *být*, se vyskytuje v dialektech, jež v historii prodělaly konvergentní vývoj. Inovaci považuje za nářečně jihopolskou (tj. slezskou a malopolskou), která se dále šířila na území

¹¹⁰ Kellner, A., *Východolašská nářečí I*, Brno 1946, s. 200.

¹¹¹ Bartoš, F., *Dialektologie moravská I, II*, Brno 1886, 1895, I, s. 132.

¹¹² *Český jazykový atlas 1-5*, Balhar, J., Jančák, P. a kol., Praha 1992-2005, svazek 4., mapy č. 425, 426.

¹¹³ Nitsch, K., *Dialekty języka polskiego*, Wrocław-Kraków 1957, s. 57.

¹¹⁴ Štolc, J., *Slovenská dialektológia*, Bratislava 1994, s. 88 a 109.

¹¹⁵ Hannan, K., *Analogical change in West Slavic be*, Journal of Slavic Linguistics I,II 1993, s. 306-324.



sousedních jazyků. Dále naznačuje, že na šíření těchto společných izoglos mohla mít vliv valašská kolonizace Karpat.

Je nanejvýš pravděpodobné, že složený prézens slovesa *být* skutečně vznikl v polských dialektech, neboť změny v časování slovesa *být* jsou charakteristické pro celé polské území i spisovnou polštinu. Tento gramatický model byl potom přejat sousedními nářečími českého a slovenského jazyka a přizpůsoben jazykovým prostředkům těchto nářečí. Vznikla tak řada modifikací, které se pak šířily často v neúplné a pozměněné podobě do dalších nářečí těchto jazyků (na území slovenského národního jazyka o tom nejlépe vypovídají tvary záporu typu *ňeňi som* vyskytující se i v oblastech dosti vzdálených od polských nářečí, na území českého jazyka např. tvar *ja sem je*).

Tvary, které nalzáme v laštině Óndry Łysohorského, jsou typickým příkladem takové modifikace v přechodných nářečích. Jedná se o obměnu nářečně polského gramatického modelu vyjádřenou prostředky převážně českými (opět přesněji nářečně českými). V nářečích na Frýdecku vedle sebe existovaly formy (*jo*) *sym je* a (*jo*)-*ch je* /*jech*, z nichž si Łysohorsky pro jazyk své poezie zvolil pouze formy s enklitickým formantem *-ch*.



Literatura:

I.

ÓNDRA ĽYSOHORSKY: *Laško poezija, 1931-1997*. Edd. J. Marvan a P. Gan, Köln-Wien 1988.

II.

BALOWSKA, G.: *Lašské dílo Óndry Ľysohorského. Kapitoly z lexika*, Acta Slavica et Baltica, Ústav slavistických a východoevropských studií, Praha 2008.

BARTOŠ, F.: *Dialektologie moravská I, II*, Brno 1886, 1895.

BĚLIČ, J.: *Nástin české dialektologie*, Praha 1972.

Český jazykový atlas 1-5, J. Balhar, P. Jančák a kol., Praha 1992-2005.

DULIČENKO, A. D.: *Slavjanskije literaturnyje mikrojazyki. Voprosy formirovanija i razvitija*, Tallin 1981.

TÝŽ, *Slavjanskije literaturnyje mikrojazyki. Obrazcy tekstov*. T. I-II., Tartu 2003, 2004

Gramatyka współczesnego języka polskiego: składnia - morfologia - fonologia. Morfologia, pod red. R. Gregorczykowej, R. Laskowskiego, H. Wróbla, Warszawa 1984

HANNAN, K.: *Analogical change in West Slavic be*, Journal of Slavic Linguistics I.II 1993, s. 306-324.

HAVRÁNEK, B.: *Nářečí česká, Čs. vlastivěda III (Jazyk)*, Praha 1934.

KELLNER, A.: *Východolašská nářečí I, II*, Brno 1946, 1949.

KLEMENSIEWICZ, Z.; LEHR-SPLAWIŃSKI, T; URBAŃCZYK, S: *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1965.



LORIŠ, J.: *Rozbor podřečí hornoostravského ve Slezsku* (Rozpravy české akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, roč. VII, tř. III. č. 1), Praha 1899.

NITSCH, K.: *Dialekty języka polskiego*, Wrocław - Kraków 1957.

NITSCH, K.: *Dialekty polskie Śląska*, 2. vyd., Kraków 1939.

Óndra Łysohorsky. 1905-1989. Kolokvium uskutečněné ve dnech 8. - 10. června 1995 u příležitosti nedožitých 90. narozenin básníka. Muzeum Beskyd, Frýdek-Místek 1996.

ROSPOND, S.: *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1973.

ŠTOLC, J.: *Slovenská dialektológia*, Bratislava 1994.

Umělecký a lidský odkaz básníka Óndry Łysohorského. Kolokvium uskutečněné ve dnech 13. a 14. září 1990 u příležitosti nedožitých 85. narozenin básníka. Muzeum Beskyd, Frýdek-Místek 1992.