

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta



# Usta ad Albim BOHEMICA

rok 2012  
ročník XII, číslo 1  
ISSN 1802-825X

**Adresa redakce:**

**Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem**

**Katedra bohemistiky**

**České mládeže 8**

**400 96 Ústí nad Labem**

**Kontakt:**

**Mgr. Zdeňka Menšíková**

**E-mail: [mensikovazdenka@centrum.cz](mailto:mensikovazdenka@centrum.cz)**

***Usta ad Albim BOHEMICA č. 1  
2012***

**Složení redakční rady:**

**Výkonná redaktorka:**

**Mgr. Zdeňka Menšíková**

**Redakční rada:**

**prof. dr. hab. Mieczysław Balowski**

**PhDr. František Čajka, Ph.D.**

**PhDr. Jan Čulík**

**PhDr. Marie Hádková, Ph.D.**

**PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.**

**doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.**

**prof. dr. hab. Elena Koriakowcewa**

**Mgr. Jiří Koteň, Ph.D.**

**doc. PaedDr. Zdena Králová, Ph.D.**

**prof. PhDr. Dobrava Moldanová, CSc.**

**doc. PhDr. Vladimír Novotný, Ph.D.**

**PhDr. Blanka Svadbová, CSc.**

**prof. PhDr. Vladimír Svatoň, CSc.**

### **Poznámka redakce**

**Všechny zveřejněné příspěvky prošly recenzním řízením. Za správnost cizojazyčných resumé ručí autor, nikoli redakce. Vzhledem k různorodým citačním normám, jichž autoři využívají, a vzhledem k tomu, že redakce chce vytvořit prostor individuálním textotvorným zvyklostem autorů, jsou citace ponechány v naprosté většině případů v autorské podobě.**

## O B S A H

### Stati a články

Slovo úvodem František Čajka .....	7
Referenční popis B2 pro češtinu v prizmatech Profile deutsch Michala Bartošová .....	9
Čtenářství a čtenářská gramotnost chlapců – mezi idealismem a utilitarismem Michal Čuřín .....	20
Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy – výzkum hodnocení Q-typů Pavla Dobešová – René Szotkowski .....	31
Domestikace sloves v češtině a v polštině Jitka Holasová .....	41
Občerstvení v <i>První staroslověnské legendě o sv. Václavu</i> Martina Chromá .....	51
Korespondence Vojtěcha Tkadlčíka a Ludmily Pacnerové: Témata z oblasti paleoslovenistiky Denisa Jensenová .....	57
Pedagogický konstruktivismus v literární výchově Václav Jindráček .....	68
Motivy integrity a zranění v povídkách Jana Balabána Filip Komberec .....	76
Přímý a nepřímý dialog v literární výchově Martin Kuba .....	87
Církevněslovanský překlad <i>Nikodémova apokryfního evangelia</i> Jana Kuběnová .....	95
Spojka dokud a její varianty v protobarokních textech Petra Mondříková .....	106

## **Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1**

Analýza chyb u zahraničních studentů bohemistiky prvního ročníku na University of Glasgow

**Lenka Pexová** .....119

Na hranici obrazu – obraz na hranici

**Vladěna Ptáčková** .....125

Stylistická analýza vybraných psaných projevů adolescentů

**Jitka Rybolová** .....131

Pojetí mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury

**Dagmar Strejčková** .....138

Germanismy a periodika První republiky

**Tereza Škrnová** .....150

Téma ztraceného domova ve vybraných dílech českých a sudetoněmeckých autorů

**Jana Štillerová** .....160

Aktivita a preference v oblasti webové literatury

**Dana Vlasáková** .....170

Reflexe toponym Chomutovska a Mostecká u gymnaziálních studentů. Pokus o zhodnocení původu názvu vybraných obcí bez znalosti základů onomastického studia

**Martin Žemlička** .....182

## **Jazykové sloupky**

Stálo to Mailand

**Milan Hrdlička** .....199

## **Recenze**

Publikace: *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR (Čeština pro cizince)*

**Marie Hádková** .....201

## ÚVODNÍ SLOVO

Mladé vědkyně a mladí vědci se sešli 27. října 2011 na půdě Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, kde v rámci studentské konference **Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2011** přednesli výsledky svého bádání. Již čtvrtý ročník studentské konference, kterou pořádala Katedra bohemistiky PF UJEP, byl slavnostně zahájen úvodním slovem doc. Pavla Doulíka (děkana PF UJEP) a dr. Marie Hádkové (vedoucí Katedry bohemistiky). Oba zástupci fakulty zdůraznili nutnost vědeckých aktivit studentů a vyjádřili uvedené činnosti podporu. Výrazem uvedené tendence je i pořádání studentské konference Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí na Pedagogické fakultě UJEP, přičemž snad již lze hovořit o dobrém základu trvalé tradice studentských konferencí pořádaných Katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem. Je velmi potěšující, že povaha publikovaných příspěvků odpovídá širokému tematickému zaměření – čtenář nalezne studie jak jazykovědné či literárněvědné, tak práce věnované otázkám didaktickým. Zároveň se stalo tradicí, že konferenční příspěvky jsou publikovány ve zvláštním „konferenčním“ čísle časopisu *Usta ad Albim BOHEMICA*. Nejinak je tomu i v případě tohoto čísla časopisu (financovaného Evropským sociálním fondem a Státním rozpočtem České republiky v rámci grantu Vzděláním k multikulturalitě, kompatibilitě a adaptabilitě).

**František Čajka**

**Stati a články**



## REFERENČNÍ POPIS B2 PRO ČEŠTINU V PRIZMATECH PROFILE DEUTSCH

Michala Bartošová

### Úvodem

Nejdůležitějším faktorem pro výuku cizího jazyka je společný základ, který by nám zaručil mezinárodní srovnatelnost v dosažených znalostech, dovednostech a schopnostech uživatele/studenta, základ odpovídající principům evropské jazykové politiky. Tento nám poskytuje projekt Rady Evropy *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (Olomouc, 2002, dále SERR).

*SERR* „poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“<sup>1</sup>, je tedy určen organizátorům procesu učení jazykům (učitelům, autorům učebnic, vydavatelům, examinátorům, studentům ad.). *Rámec* popisuje, „co se musí student naučit“<sup>2</sup>, tedy znalosti a dovednosti potřebné k úspěšné komunikaci v cizím jazyce, a tak vytváří společný základ pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod a poskytuje objektivní kritéria pro popis jazykové způsobilosti.

Jsou vymezeny tři úrovně ovládnutí jazyka, které jsou prostředkem k mapování pokroku studentů. Každá úroveň se dále člení: úroveň A – *uživatel základů jazyka* na A1 (Breakthrough) a A2 (Waystage); úroveň B – *samostatný uživatel* na B1 (Threshold) a B2 (Vantage); úroveň C – *zkušený uživatel* na C1 (Effective Operational Proficiency) a C2 (Mastery).

Jednotlivé úrovně jsou definovány modelovými deskriptory, které popisují, co musí student na konkrétní úrovni v rámci dané řečové dovednosti zvládnout. Jedná se o hodnotící výroky vztahující se k produktivním i receptivním řečovým dovednostem (tj. psaní: písemný projev; mluvení: samostatný ústní projev, ústní interakce; porozumění: čtení, poslech). Podle *SERR* by každý deskriptor měl být stručný, jasný a srozumitelný, formulovaný pozitivně a měl by popisovat cosi určitého. Tzn., že deskriptor udává, co student umí pomocí jazyka udělat, a pomíjí, co neumí. Např. uživatel, který dosáhl úrovně B1 v řečové činnosti čtení

<sup>1</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (česky). Olomouc, Univerzita Palackého 2002, s.1.

<sup>2</sup> Tamtéž.

s porozuměním „dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru zájmu.“<sup>3</sup>

Modelový deskriptor poskytuje obecné informace o úrovni dané řečové činnosti, podrobněji však nespecifikuje, čemu všemu má uživatel při čtení „porozumět“, co znamená „uspokojivá úroveň“ nebo jak vypadá „nekomplikovaný faktografický text“. Můžeme tedy konstatovat, že *SERR* nám poskytuje obecné nástroje k měření úrovně dosažených komunikačních činností.

### 1. Referenční popisy

Konkretizace deskriptorů, jakož i podrobnější seznamy mikrofunkcí, mluvnických struktur a slovní zásoby jsou již úkolem jednotlivých specifikací pro konkrétní jazyky, které nazýváme referenční popisy.

Bohužel referenční popisy většinou nepostihují celé spektrum úrovní a popisují pouze některé. Například v našem prostředí vznikly „pouze“ čtyři evaluované, tj. Radou Evropy akreditované a uznané, referenční popisy. Jako první vznikl popis úrovně B1 *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* pod vedením M. Šáry (Strasbourg 2001), který byl vytvořen podle modelu referenčního popisu pro angličtinu (*Threshold Level, 1975, 1990*). Dále vznikaly nezávisle na sobě popisy úrovní A1, A2 a B2. Popis úrovně A1 byl vytvořen kolektivem M. Hádkové (*Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, Praha 2005) samostatně bez možnosti konfrontace a inspirace jinojazyčným sylabem. Druhá podprahová úroveň A2 byla vytvořena autorským kolektivem M. Čadské (*Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*, Praha 2005). Nadprahová úroveň B2 vznikla pod vedením J. Holuba (*Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*, Praha 2005). Všechny tyto popisy vznikly s podporou MŠMT České republiky a umožnily češtině připojit se k tzv. velkým jazykům. O vypracování popisů pro referenční úrovně C1 a C2 se zatím neuvažuje.

Fakt, že pro jednotlivé jazyky nejsou vypracovány všechny referenční úrovně, není ojedinělý. Prakticky jediným jazykem, který disponuje konkretizacemi všech úrovní je němčina. Referenční popisy pro němčinu *Profile deutsch*<sup>4</sup> představují tedy první kompletní konkretizaci pro jeden jazyk.

V našem příspěvku srovnáme konkrétněji některé vybrané aspekty referenčního popisu pro češtinu úrovně B2 a referenční popis pro němčinu na stejné úrovni.

---

<sup>3</sup> Dle Tabulky Čtení s porozuměním – všeobecná stupnice. In: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (česky). Olomouc, Univerzita Palackého 2002, s. 71.

<sup>4</sup> Müller, M., Wertenschlag, L. a kol. *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2 • B1-B2 • C1-C2*. (CD-Rom Version 2.0 mit Begleitbuch). Berlin, Langenscheidt, 2005.

## **2. Profile deutsch**

Na samotném počátku celého projektu referenčního popisu pro němčinu stojí *Threshold Level* (J. Trim, 1980) a *SERR* s ambicí popsat, co má uživatel na dané úrovni ovládnutí cizího jazyka umět. Několikaletý projekt započatý v roce 1997 je výsledkem trinacionální spolupráce Německa, Rakouska a Švýcarska pod vedením Martina Müllera. Konečnému názvu předcházela název *Popisy referenčních úrovní pro němčinu* (Niveaubeschreibungen deutsch). Autoři však nechtěli zůstat v abstraktní rovině popisu, jejich cílem bylo reflektovat jazykovou realitu a člověka v ní. „Jazyky nelze definovat dle úrovní – a člověka už vůbec ne.“<sup>5</sup> Uživatel/student není charakterizován určitou úrovní, ale profilem, a proto *Profile deutsch*.

Výjimečnost „publikace“ spočívá především v její koncepci sestávající z CD-Romu a příručky. Hlavní částí je právě zmiňovaný nosič (CD-Rom). Ten představuje nejen nespornou výhodu, ale i výbornou motivační pomůcku.

Na CD-Romu nalezneme osm oddílů:

- 1) *6 úrovní* (Die 6 Niveaus)
- 2) *Deskriptory s globální a detailní charakteristikou znalostí* (globale und detaillierte Kannbeschreibung)
- 3) *Jazykové prostředky* (sprachliche Mittel)
- 4) *Obecný přehled gramatiky* (Grammatikübersicht)
- 5) *Texty* (Texte)
- 6) *Komunikační strategie* (kommunikative Strategien) a *strategie učební a zkušební* (Lern- und Prüfungsstrategien)
- 7) *Portfolio* (Sammelmappe)
- 8) *Registr* (Register)

ad 1, 2) Oddíl **6 úrovní a Globální a detailní charakteristika znalostí** rozpracovávají obecné deskriptory *SERR* v konkrétní rovině komentářem a *příklady* (Lernbeispiele). Novější verze CD-Romu je rozšířena i o zvukové nahrávky studentů. Přičemž se jedná o autentické texty, „které představují ústně realizovaná cvičení vycházející z deskriptorů pro ústní interakci a produkci“<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Müller, M., Wertenschlag, L. a kol. *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2 • B1-B2 • C1-C2*. (CD-Rom Version 2.0 mit Begleitbuch). Berlin, Langenscheidt, 2005, s. 7.

<sup>6</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Die 6 Niveaus – Info.

Stejně jako v *SERR* je zachována pozitivní formulace deskriptorů. „Popis referenčních úrovní je v *Profile deutsch* skutečně popisem řečových kompetencí.“<sup>7</sup>

*Globální deskriptory* popisují „jak dobře“ danou řečovou činnost na určité úrovni ovládáme. *Detailní deskriptory* „jsou vázány na určitou situaci nebo téma“<sup>8</sup>, popisují tedy „co“ musí student na dané úrovni v určité situaci umět. Tyto příklady nejsou konečným a jediným řešením, ukazují možnou interpretaci deskriptorů.<sup>9</sup> Student i učitel tak získává lepší představu o dané úrovni a v součinnosti s doplňujícím komentářem informace o hodnotících kritériích.

Software je velice pružný a otevřený, umožňuje nám přidávat vlastní příklady.

ad 3) *Jazykové prostředky* jsou rozčleněny do 4 kapitol: *řečová jednání A1-B2* (Sprachhandlungen A1-B2), *všeobecné pojmy A1-B2* (Allgemeine Begriffe A1-B2), *tematická slovní zásoba A1-B2* (Thematischer Wortschatz A1-B2) a *slovník* (Wörterbuch).

*Řečová jednání* třídí jazykové prostředky podle komunikační funkce výpovědi, jsou uváděna pro úrovně A1-B2, na kterých mohou být tyto prostředky produktivně či receptivně užívány. Pro názornost je uvedena minimálně jedna příkladová věta. Software umožňuje propojení s *tematickou slovní zásobou*, *všeobecnými pojmy* i dalšími oddíly.

*Tematická slovní zásoba* odpovídá 15 tématům dle *Threshold Level* (1980): *osobní údaje, bydlení, cestování a doprava, nakupování, práce a zaměstnání, vzdělání a škola, politika a společnost...* Tato témata jsou dále rozpracována do podtémat a dalších podrobnějších kategorií (např. *bydlení: bydlení a jeho formy; místnosti a části domu; zařízení, nábytek; komfort, technická zařízení; domácnost a domácí práce; pronájem* ad.).

CD-Rom umožňuje filtrovat slovní zásobu podle témat, např. lze vyvolat slovní zásobu k *bydlení* nebo pouze k jeho podkategorii *pokoj* a podle potřeb ji dále filtrovat dle *úrovně, slovního druhu* nebo *typu* (receptivní či produktivní). Všechny získané záznamy můžeme abecedně seřadit. Samozřejmostí je možnost doplňování a rozšiřování seznamu záznamů a jejich export do jiných programů (např. MS Word).

*Všeobecné pojmy* nelze přiřadit ke konkrétním tématům a situacím, jedná se o „všeobecné koncepty“<sup>10</sup>. Patří sem: *osoby, předměty, věci; existence; místo; čas; množství; vlastnosti; vztahy*. Těchto sedm skupin je dále členěno. Pro každý jednotlivý záznam pak lze vyvolat *příklad* (Beispiel) ilustrující jeho užití, *detailní popis* (Detailangaben) o slovním

<sup>7</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Kannbeschreibungen – Info.

<sup>8</sup> Tamtéž.

<sup>9</sup> Tamtéž.

<sup>10</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Sprachliche Mittel – Info.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

druhu s jeho gramatickými kategoriemi, *odkazy* (Verweise) k dalším kapitolám a podkapitolám.

Na úrovních A1 až B2 se dají jednotlivé jazykové prostředky specifikovat, na úrovních C1 a C2 to již není možné. Autorský tým Müllera provedl pokusy o stanovení reprezentativního vzorku, které se ale ukázaly jako subjektivní a relativně náhodné. Autoři tak přistoupili k integraci *slovníku německého jazyka*<sup>11</sup>.

ad 4) **Gramatika** popisuje struktury, které jsou předpokládány pro určitá řečová jednání na určité úrovni. Tyto struktury jsou na úrovních A1-B2 názorně popsány *příkladovými větami* (Beispielsatz).

ad 5) *Profile deutsch* nám nabízí i oddíl **Texty s textovými typy a vzorci**. Termín „text“ je zde užíván ve stejném významu jako v *SERR*, tedy jako úsek jazyka v ústní nebo písemné formě, který student/uživatel vnímá, tvoří, nebo si ho s někým vyměňuje<sup>12</sup>. Texty jsou tedy výsledkem řečových jednání a základem jazykové komunikace, nezávisle na délce či formě (písemná, ústní).<sup>13</sup> Konkrétní podoba textu, jeho délka, výběr jazykových prostředků atd. závisí na „situaci [...], účelu a cíli“<sup>14</sup> komunikace.

Každý text má určitou funkci a cíl. Texty, „které mají podobnou funkci nebo se snaží dosáhnout srovnatelného cíle“<sup>15</sup>, náleží k jednomu **textovému typu**. Například textový typ „pracovní pohovor“ zahrnuje rozhovory, které nikdy nebudou probíhat stejně, ale sledují stejný cíl: uchazeč získává informace o pracovním místě a zprostředkovává dobrý dojem o vlastní osobě, zaměstnavatel se informuje o životě a osobnosti uchazeče.<sup>16</sup>

Sestavená databáze obsahuje přibližně 160 textových typů, které lze dále klasifikovat a filtrovat na základě několika kritérií, např. formy, komunikativní funkce.

Dle Müllera nemůže být textový typ nikdy přiřazen ke konkrétní úrovni. Specifikace by totiž odporovala jazykové realitě. V rámci textů se střetává realita a profil uživatele. Z Mülleraova projektu Migranti (Migrantenprojekt) vyplynulo, že uživatelé nejnižší úrovně ovládnutí cizího jazyka mají specifické potřeby, ženy zpravidla potřebují komunikovat s úřady

---

<sup>11</sup> *Profile deutsch* integrují v této části i *jazykové variety*. Tyto nejsou označeny úrovní, ale zkratkou informujícím o jejím výskytu (např. D-A znamená Německo-Rakousko). Tomu odpovídá i speciální D-A-CH-Okno, které umožňuje vyvolat zeměpisně specifické informace o městech, spolkových zemích, kantonech, školských systémech, politických systémech a stranách v Německu, Rakousku a Švýcarsku.

<sup>12</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (česky). Olomouc, Univerzita Palackého 2002, s. 95.

<sup>13</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Texte – Info.

<sup>14</sup> Tamtéž.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž.

a vzdělávacími institucemi, muži směřují svůj zájem ke svému oboru. Textový typ si nevybírám uživatel, textový typ je součástí reality, ve které se uživatel pohybuje<sup>17</sup>, proto je specifikace nemožná. Rozhodující je, co s daným textovým typem chceme dělat, tedy jakou jazykovou činnost chceme uplatňovat: „Máme napsat protokol? Máme mu porozumět? Jestli mu máme porozumět, čemu přesně máme rozumět? Celému protokolu slovo od slova, nebo pouze nejdůležitějším informacím?“<sup>18</sup> Odpovědi na tyto otázky představují *detailní deskriptory*, ty upřesní, co se má dělat a jaké úkoly má uživatel řešit.<sup>19</sup> Ke každému TT tak můžeme vyvolat deskriptory, které jsou pro daný TT relevantní. V softwaru se nám zobrazí deskriptory ke konkrétnímu textovému typu pro dané jazykové činnosti na daných úrovních.

Textové typy, které jsou vypracované podle určitých konvencí a jsou si obsahově a jazykově podobné, odpovídají stejnému *textovému vzorci* (např. *návod k obsluze* odpovídá stejnému textovému vzorci jako *příručka pro uživatele*, *recept* nebo *herní pravidla*).<sup>20</sup> A právě k vybraným textovým typům, „které sledují podobné cíle a účely a které jsou zprostředkovány stejným médiem“<sup>21</sup>, jsou popsány vzorce. Texty patřící ke stejnému vzorci si jsou podobné svou „výstavbou, jazykem, provedením a obsahem“<sup>22</sup>.

Podle *SERR* je nutné v pokročilejším stádiu učení se jazyku brát v úvahu změny v povaze potřeb studentů. Čím vyšší úroveň ovládnutí cizího jazyka dosáhneme, tím komplexnější jsou řečová jednání, tím specifičtější potřeby sledujeme a tím méně se dají celkově určit jazykové prostředky nebo struktury.<sup>23</sup> Autoři *Profile* na základě výzkumů dospěli k závěru, že specifické požadavky se objevují u uživatelů již na nejnižších úrovních. Tak byl vedle obecného přístupu navržen ještě druhý, který integruje specifické potřeby uživatelů – a tím jsou *skupinové profily*. Organizátoři učení mohou pomocí deskriptorů s příklady vytvářet vlastní profily, specifikovat situace užití jazyka a úroveň požadované jazykové činnosti (viz. Obr. 5: *Skupinový profil, specifikace úrovní jednotlivých jazykových činností*), přiřazovat odpovídající jazykové prostředky (slovní zásoba, vzory řečového jednání) atd. Student i učitel tak vytvoří konkrétní skupinový profil a otevřenost systému jim dovoluje

---

<sup>17</sup> V rámci projektu *Modelování textových typů* byl uskutečněn řízený rozhovor s M. Müllerem (červen 2010, Univerzita Fribourg).

<sup>18</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Texte – Info.

<sup>19</sup> Tamtéž.

<sup>20</sup> Tamtéž.

<sup>21</sup> Tamtéž.

<sup>22</sup> Tamtéž.

<sup>23</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Gruppenprofile – Info.

zařadit i vlastní materiály. Pro výuku to znamená transparentní a efektivní plánování a provedení výuky, evaluaci cílů na mezinárodně srovnatelné úrovni.<sup>24</sup>

*Profile deutsch* neopomínají ani rozličnou terminologii jednotlivých gramatických modelů. V sekci **registr** můžeme vyvolat jednotlivé *pojmy* (Begriffsregister), *slova* (Wortregister) nebo *obojí* (Gesamtsuche) a systém nám nabídne i synonymní termíny (např. *Präpositionalphrase, Präpositionalgruppe*).

Celkovou průchodnost, „flexibilitu a praktičnost“<sup>25</sup> média dokládá i **portfolio**, do kterého můžeme vybrané části softwaru přenést a dále exportovat do jiných programů (např. do MS-Word, MS-Excel).

### 3. Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2

Referenční popisy pro češtinu vznikaly postupně a nezávisle na sobě. Jednotlivé autorské týmy nespolupracovaly a to se, dle našeho názoru, výrazně promítlo do výsledku. Můžeme konstatovat, že jednotlivé úrovně na sebe ne zcela navazují a jejich rozpracování bychom si představovali podrobnější.

Referenční popis pro češtinu *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2* (2005) je členěn do těchto oddílů:

- *obecná a rozšířená charakteristika,*
- *složky konkretizace,*
- *jazykové funkce (komunikativní funkce výpovědi),*
- *obecné pojmy,*
- *tematické úlohy a práce se slovníkem,*
- *struktura textu a komunikace,*
- *práce s textem: čtení a poslech, psaní,*
- *sociokulturní kompetence,*
- *kompenzační strategie ad.*

1) **Obecná a rozšířená charakteristika** specifikuje situace užívání jazyka:

1. praktické záležitosti:

- styk s úředními místy, ubytování, stravování, nákupy: spotřební zboží, veřejná doprava, soukromá doprava, využití informačních služeb, návštěva veřejných zařízení,

<sup>24</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Gruppenprofile – Info.

<sup>25</sup> *Profile deutsch*. CD-Rom: Sammelmappe – Info.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

použití veřejných služeb, školská a vzdělávací zařízení, hledání cesty, zaměstnání, soukromá pohostinnost.

2. společenský styk:

- např. návštěva veřejných zařízení:

„Student by měl umět:

- Číst průvodce po turistických zajímavostech, rubriky a přílohy v denním tisku a časopisech, informační brožury různých institucí, plakáty, letáky apod.;
- Informovat se o otvírací době, vstupném, době představení, umístění a druhu sedadel;
- Obstarat si vstupenky v předprodeji, nebo je zakoupit před začátkem představení;
- Informovat se o toaletách, občerstvení, programu atd.
- Číst vystavené plakáty, nápisy a popisky v muzeích, na výstavách a jiné texty určené pro informaci návštěvníků.<sup>26</sup>

V každé charakteristice je uvedeno, co uživatel má umět, ale není uvedeno, jak dobře danou řečovou činnost ovládá.

Dále např. „Student rozumí mluveným i psaným textům, týkající se situací, které jsou popsány [...] a které se vyznačují následujícími rysy:“

- přehledná stavba (obsahová i formální);
- informace jsou vyjádřeny explicitně;
- porozumění nevyžaduje zvláštní míru zasvěcenosti do cizích kulturních poměrů;
- jsou k dispozici ve snadno dostupné podobě (texty jsou psané čitelně, na stroji nebo počítači, kde je třeba opatřeny titulky, členěny do odstavců apod.; mluvené texty mají minimální zkreslení a rušivé zvuky z pozadí, používá se v nich standardní gramatika a výslovnost).<sup>27</sup>

Zde nalézáme alespoň některá kritéria, která by nám mohla být nápomocna. Ale dále se překvapivě dočteme: „Na úrovni B2 student přečte [...] text psaný na stroji/počítači i v případě, že jsou v něm chyby a že má tisk sníženou typografickou kvalitu (je málo kontrastní, nezřetelný nebo rozmazaný)“ a „na úrovni B2 bude student rozumět mluvenému projevu i v poněkud hlučnějším prostředí [...]“<sup>28</sup>.

Takovýchto podobných protimluvů nalezneme hned několik. Zároveň je využíváno několika *hybridních pojmenování*, přičemž naprosto postrádáme výklad jakéhokoli

<sup>26</sup> Holub, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*. Praha 2005, s. 6.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>28</sup> Holub, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*. Praha 2005, s. 10 a s. 176-179.



základního termínu. Vedle sebe jsou užívány pojmy jako např. text - psaný text a mluvený text – mluvený projev. Nikde není definováno, jak jsou tyto pojmy chápány v koncepci Holuba a kol.

2) Kapitoly *Jazykové funkce a Obecné pojmy* představují podobné členění jazykových prostředků, jak jsme ho prezentovali u *Profile deutsch*. Jedná se o členění dle komunikativní funkce výpovědi a všeobecných na situaci nezávislých pojmů.

3) V kapitole *Práce s textem: čtení a poslech* odpadlo omezení na předem vybrané situace a témata (srov. Šára, M. a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*; Strasbourg 2001). Dle Holuba a kol. to „zpravidla znamená, že může být požadováno porozumění textům vztahujícím se k jakékoliv situaci a k jakémukoliv tématu“. S ohledem na Müllerovu koncepci, se kterou se ztotožňujeme, považujeme omezení na předem vybrané situace a tématu na jakékoli úrovni za nevhodné. Opět však postrádáme bližší specifikaci, čemu a v jakém rozsahu má uživatel porozumět. Autoři udávají pouze několik kritérií pro vymezení textů, které by studenti měli zvládnout:

1. adresát/čtenář je průměrného vzdělání;
2. text má jasnou obsahovou a formální strukturu;
3. vyjádření jsou explicitní (implicitní vyjadřování se objevuje pouze v jasných případech);
4. forma textu je snadno přístupná (jasně vytištěný text, text psaný rukou).

U těchto textů uživatel „rozumí hlavní myšlence a důležitým detailům a umí určit komunikační záměr“<sup>29</sup>, tzn., že rozpozná texty s faktickými informacemi, texty ovlivňující čtenáře, texty pro zábavu a pobavení a smíšené formy těchto komunikačních záměrů (srov. *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*, Praha 2005).

Vzhledem ke zmíněnému uvolnění autoři upouštějí od sestavení seznamu textových typů, přičemž stále existují omezení týkající se rozsahu textů. Explicitně však specifikují pouze novinové zprávy a „jiné zajímavé texty poskytované médií“ a vylučují texty obsažené v divadelních představeních, ve filmových dialogích, operetách a muzikálech, komediálních představení, ve sportovních komentářích.<sup>30</sup> Vyloučení těchto textových typů je zdůvodněno koncepčními obtížemi, zvukovým rušením, odchylkami od standartu a rychlostí prezentace.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 176.

<sup>30</sup> Holub, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*, Praha 2005, s. 177-178.

Je patrné, že pojetí prezentované Holubem a kol. využívá pouze komplexního porozumění textu, tzn., že na základě vymezených kritérií a pomocí deskriptorů jsou vybírány texty a textové typy, které jsou uplatňovány pouze na jedné referenční úrovni. Kritéria omezující výběr textů jsou stanovena za účelem totálního porozumění, tj. porozumění všem užitým jazykovým prostředkům. Dalším důsledkem je rezignace na podpůrnou funkci textových typů ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Z hlediska *produkce textů* dle Holuba a kol. „studenti umí splnit v rámci prostředků, které mají na úrovni B2 k dispozici, ty úkoly, které dospělí občané běžně používají v soukromé korespondenci, nebo ke kterým jsou vyzváni v úředním písemném styku“<sup>31</sup>. Prakticky to tedy znamená explicitní omezení produktivní činnosti pouze na soukromou korespondenci a úřední styk, uvedeny jsou: formuláře, dopisy, poznámky, shrnutí.

Autoři hovoří o dopisech, které obsahují dotazy, žádosti, stížnosti, zprávy o nehodě, požadavky na pojišťovnu atd. adresované úřadům, společnostem, opravnám, obchodům, obchodním firmám apod. Předpokládá se, že studenti, kteří umí napsat dopisy všech druhů, mají menší obtíže se zvládnutím úkolů jako např. udělat si poznámky nebo napsat shrnutí.<sup>32</sup>

Vzhledem k jasnému omezení produktivní činnosti – psaní, na dopisy (popř. poznámky) a k znalosti Müllerovy koncepce považujeme tento koncept za nevyhovující.

### Závěrem

Na konkrétních příkladech jsme uvedli základní odlišnosti mezi vybranými aspekty referenčních popisů pro češtinu a pro němčinu. Ukázali jsme nesporné výhody a promyšlenost koncepce, kterou reprezentují *Profile deutsch*. Návaznost jednotlivých úrovní, odmítání omezení výskytu textového typu na jedinou úroveň, integrace slovníku, existence textových vzorců, flexibilita a průchodnost celého média jsou faktory, které jednoznačně odpovídají principům evropské jazykové politiky a splňují veškeré požadavky kladené na referenční popis určitého jazyka.

Referenční popis úrovně B2 pro češtinu se nám proto ve světle *Profile deutsch* jeví jako těžko průchodné médium, o jehož využitelnosti učiteli a samotnými uživateli/studenty lze pochybovat. Nenávaznost jednotlivých úrovní, určitá nahodilost výběru jazykových prostředků i celková koncepce popisu je problematickou záležitostí. Částečné ospravedlnění poskytuje fakt, že některé kapitoly Holubovy publikace byly převedeny z anglické verze

---

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 180.

<sup>32</sup> Tamtéž.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

*Vantage*<sup>33</sup>, tzn., že byly původně vytvořeny pro typologicky naprosto odlišný jazyk. Je na místě položit si otázku, jak dalece je tedy využitelný tento referenční popis pro češtinu?

### Literatura:

HOLUB, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk - úroveň B2*. Praha 2005.

MÜLLER, M., WERTENSCHLAG, L. a kol. *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2 • B1-B2 • C1-C2*. (CD-Rom Version 2.0 mit Begleitbuch). Berlin: Langenscheidt 2005.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (česky). Olomouc: Univerzita Palackého 2002.

TRIM, J. S. M., VAN EK, J. A. *Vantage level*. Strasbourg: Council of Europe 1996.

### Resumé

#### REFERENZBESCHREIBUNG B2 FÜR TSCHECHISCH IN PRISMEN PROFILE DEUTSCH

Die Autorin vergleicht die Referenzbeschreibungen für Tschechisch und Deutsch aus der Sicht der Anwendungsmöglichkeiten zur Unterrichtsplanung, Zusammenstellung von Curricula und der Nutzbarkeit für die einzelnen Studenten und Studentinnen. Die Referenzbeschreibung für Deutsch, *Profile deutsch*, stellt ein gängiges und flexibles Medium vor, das viele interaktive Mittel verwendet und erzeugt somit eine gelungene Plattform für den Fremdsprachenunterricht. Problematisch dagegen ist die Referenzbeschreibung für Tschechisch, die einerseits nicht an das vorherige Niveau anknüpft und andererseits ist sie in Vielem unkonkret. Zum Teil ist die Referenzbeschreibung für Tschechisch eine Übertragung der englischen Version *Vantage*, also einer Beschreibung für eine typologisch unterschiedliche Sprache.

**Klíčová slova:** společný evropský referenční rámec pro jazyky, referenční popisy, čeština jako cizí jazyk, deskriptory, Profile deutsch, čeština jako cizí jazyk – úroveň B2

**Keywords:** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Referenzbeschreibungen, Tschechisch als Fremdsprache, Deskriptoren, Profile deutsch, Tschechisch als Fremdsprache – Niveau B2

---

<sup>33</sup> Trim, J. S. M., van Ek, J. A. *Vantage level*. Strasbourg, Council of Europe 1996.

## ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST CHLAPCŮ – MEZI IDEALISMEM A UTILITARISMEM

**Michal Čuřín**

Ve svém příspěvku se pokusíme pojmenovat možné příčiny relativní neúspěšnosti chlapců v testování čtenářské gramotnosti a problematického přístupu ke čtení, přičemž budeme vycházet především ze závěrů výsledků testování mezinárodních, tj. PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), s přihlédnutím k výsledkům testování vlastních, která jsme provedli v letošním roce na základních školách v Královéhradeckém kraji.

Podle testování PISA 2009 došlo ke zvýšení počtu žáků pod druhou úroveň způsobilosti deklarující schopnost uplatnění v profesním životě, popř. dalším studiu z 17,5 % v roce 2000 na 23,1 % v 2009 (Palečková, Tomášek & Basl, 2010, s. 16), varující je především dynamika tohoto propadu, která je mezi testovanými zeměmi nejvyšší a to zejména u chlapců.

„V roce 2009 tak nedosáhlo druhé úrovně 30,8 % českých chlapců a 14,3 % dívek. Současně se snížilo zastoupení českých chlapců na páté a šesté úrovni téměř o polovinu (z 5,3 % v roce 2000 na 2,8 % v roce 2009), přičemž podíl dívek zůstal téměř stejný (7,8 % v roce 2009)“ (Palečková et al., 2010, s. 16).

Je sice pravda, že rozdíl mezi nižšími výsledky u chlapců a vyššími u dívek je patrný ve všech sledovaných zemích, Českou republiku charakterizuje rychlé vzdalování se obou hodnot.

Obejít se musíme prozatím bez výsledků národního testování čtenářské gramotnosti<sup>34</sup>, neboť tento druh ověřování dovedností je prozatím v českém školském systému spíše v počátcích. Byť jistou představu o dovednostech žáků mohou přinést výsledky společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Na druhé straně vyvolává kontroverze záměr prosadit testování nejen čtenářské gramotnosti po 5. a 9. ročníku základních škol zejména s ohledem na chybějící konsensus týkající se jasné definice a způsobů podpory rozvoje čtenářské gramotnosti v základních kurikulárních dokumentech.

<sup>34</sup> Oproti dlouhé tradici výzkumů čtenářství mládeže, srov. Lederbuchová, 2010, s. 60n.

### **Chlapci – ohrožený druh?**

Položíme-li si otázku, zda chlapci vyžadují rozdílný přístup ve výuce oproti dívkám, nutně narazíme na dva přirozeně rozdílné postoje, jejichž zastánci hledají společnou řeč jen velmi nesnadno. Naznačíme pouze základní okruhy sporů mezi dvěma protichůdnými, ale i vzájemně se doplňujícími přístupy, což nám následně umožní využít odlišná vidění v debatě o výuce literatury na základních a středních školách.

Na jedné straně stojí badatelé, které můžeme s jistou dávkou obezřetnosti shrnout pod označení **biologičtí deterministé** (či esencialisté). Jejich přesvědčení v různé míře vychází z předpokladu, že chlapecká (mužská) identita je pevně spojena s biologickým pohlavím, přičemž biologické dispozice mají rozhodující vliv na socializaci chlapců. Zastánci biologického determinismu kladou do popředí rozdílné propojení mozkových hemisfér mezi pohlavími, odlišnou stavbu svalstva, vyšší hodnoty androgenů u chlapců atd., což se dle jejich představ projevuje v chování, a tudíž je nezbytné mít tato specifika na paměti při výchově a vzdělávání.

Velkou popularitu získalo tzv. mužské hnutí ve Spojených státech Amerických, u nás zejména známé prostřednictvím publikací propagátora mytopoetického maskulinismu Roberta Blye<sup>35</sup>. Cílem esencialistického „hnutí nových chlapců“ (Smith & Wilhelm, 2002, s. 4) je návrat k tradičním ověřeným hodnotám, ke hledání pozapomenutého archetypu muže. Nejdiskutovanějšími projevy hnutí jsou modernizované iniciační rituály pomáhající zařadit dospívající chlapce do společenství dospělých mužů. Především se ale zastánci zaměřují na posílení role otce v rodinách, jíž považují za zásadní při konstruování chlapecké identity, a na přijetí mužství coby nezbytného stabilizujícího a zároveň tvůrčího principu ve společnosti.

Mužské hnutí se počalo konstituovat v 80. letech 20. století, na větší popularitě získalo ale až v letech 90. Jeho vznik je dáván do souvislosti s reakcí na feministické iniciativy, které dle zastánců maskulinismu upozadily roli muže v rodinách i ve společnosti, a staly se tak přímo škodlivými. V tažení za zrovnoprávnění obou pohlaví měla feministická hnutí vyvolat pocit frustrace a méněcennosti v mužské části populace, čímž de facto rozvrátila tradiční patriarchální model, ale nenabídla rovnocennou alternativu. Snaha potlačit stereotypy ve vnímání předurčenosti jednotlivých pohlaví např. pro určité profese měla vést k podceňování a zavrhování přirozených biologických rozdílů, a tudíž různých dispozic. Idealistická vize rovnoprávněho světa (rozuměj dle ženského pohledu) nebrala v potaz otázku, zda v takovém vysněném světě dokážou muži žít, resp. jakou roli v něm mají zastávat. Shrneme-li výše

---

<sup>35</sup> Viz česky vydané *Železný Jan: kniha o mužích* (1999) či *Král panna: o smíření mužského a ženského pohlaví* (2002).

uvedené, dle zastánců maskulinismu by společnost ve vztahu k chlapcům měla obdivovat to, čím doopravdy jsou, ne je za to trestat.

Nutno poznamenat, že mužské hnutí není jednotnou skupinou usilující o totéž stejnými prostředky. Nejradikálnější pozice zastávají mužští aktivisté vycházející z pozic ultrakonzervativních křesťanských směrů<sup>36</sup>, kteří v reakci na současné obtíže se začleňováním chlapců do společnosti a různé patologické jevy (zejm. střelby nejen na amerických školách) nabízí mírně pozměněný návrat ke křesťanským hodnotám, tj. i přesně danému rozdělení rolí ve společenském životě. Přes proklamovanou svobodu jedince zvolit si budoucí životní dráhu podle svých schopností a dovedností je rovnost šancí pouze iluzorní, neboť výchova směřuje k posilování rozdílů mezi pohlavími, obecně řečeno k ochranné roli muže a pečující roli ženy. Biologické rozdíly jsou zde pouze zástěrkou pro návrat tradičního uspořádání rodiny a společnosti.

Ke světovým bestsellerům v oblasti příruček zabývajících se výchovou chlapců patří knihy australského psychologa Steva Biddulpha.<sup>37</sup> Autorovým hlavním tématem se vedle různých geneticky daných odlišností stal testosteron a jeho neoddiskutovatelný vliv na chování chlapců. Jestliže rodiče, učitelé, vychovatelé ad. nerespektují proměny chlapeckého chování, které jsou do značné míry ovlivněné výše zmíněným hormonem, porušují přirozený vývoj jedince. Všechny následné jevy, jako jsou podrážděnost, agresivita, neuctivost, krádeže, loupeže atd. jsou jen logickým vyústěním nesprávného přístupu k chlapcům a, přirozeně, chybějící mužské autority v chlapcově blízkosti.

Biddulphův přístup není primárně založen na rigidní náboženské dogmatice, trvá však velmi silně na tradičních hodnotách, rozdělení mužských a ženských rolí, postavení rodiny. Uvědomuje si jasně, že není možné navrátit období patriarchy a pokouší se nalézt funkční alternativu. Vychází z reality rozvrácených rodin, přetížených zaměstnaných otců a bezprizorních dětí, aby nastínil možnosti vedení chlapců k tzv. pravému mužství. Důležitou roli při socializaci chlapců hraje mužský vzor, který nemusí být zastoupen pouze otcem, může jím být blízký příbuzný soused, učitel nebo trenér.

Vedle toho Vera Birkenbihl(ová) (2009) se zaměřuje na problematiku rozdílných strategií učení chlapců a dívek. Boří zažitě představy o chlapcích coby méně nadaných a směřuje svou kritiku na pojetí vyučovacího procesu nakloněného spíše naturelu dívek. Specifické poruchy učení vyskytující se častěji u chlapců dává do souvislosti s potlačováním

---

<sup>36</sup> Ponechme stranou politický rozměr sporu determinismus / konstruktivismus, který se zejména ve Spojených státech odehrává v intencích konzervativně (pravicově) či liberálně (levicově) orientovaného politického boje.

<sup>37</sup> V českém překladu dosud vyšly: *Výchova kluků* (2006), širším aspektem mužství se věnují publikace *Mužství: jak zvládat všechny mužské role* (2007) a nejnovější *Knihy o mužství* (2011).

jejich přirozeného způsobu učení, pouze malou část považuje za vrozenou poruchu. Na příkladu učebních oken, tj. období, kdy je dítě připraveno bez obtíží zvládnout danou dovednost, poukazuje na diskriminaci chlapců ve školách, neboť učební okna jsou nastavena podle výsledků dívek, zatímco chlapci jsou na počátku školní docházky jeden až dva roky mentálního věku za dívkami.

Druhou stranu zamýšlející se nad postavením chlapců a dívek ve společnosti a v našem případě zejména vzdělávacím procesu představují zastánci **sociálního konstruktivismu**, kteří uznávají rozhodující vliv společnosti při utváření identity jedince. Základ jejich přesvědčení vychází z poznání ohromné variability uspořádání lidských institucí v čase a prostoru. Oproti biologickým deterministům je skladba zastánců konstruktivismu co do myšlenkových vlivů a radikality velmi pestrá: od marxismu, feminismu, teorie dekonstrukce až po queerové teorie. Stejně jako v předchozím případě vybereme pouze pro výuku literatury inspirativní projekty tohoto proudu.

S umírněným přístupem spojujícím v rozumné míře biologické předpoklady a vliv společnosti přichází v českém prostředí Pavlína Janošová. Uvědomuje si sice, že biologické předpoklady hrají důležitou roli při socializaci, na straně druhé jejich vliv nepřeceňuje. Je-li školní podvýkonnost chlapců v prvních letech docházky způsobena nevyrovnaností součinnosti pravé a levé mozkové hemisféry, což je důležité pro současný výkon více činností, nedají se tímto faktem vysvětlit veškeré těžkosti s výukou chlapců. Naopak je zapotřebí se zamyslet také nad ochotou chlapců přijímat ženu v nadřazeném postavení, což pro řadu z nich právě kvůli výchově může být jen těžko překonatelným problémem (Janošová, 2008, s. 151-153).

Ann Oakley(ová) se v dnes již klasickém učebním textu *Pohlaví, gender a společnost* (2000) pokouší vypořádat s otázkou dichotomie pohlaví (biologického) a genderu. Její argumentace založená na interpretaci jednak statistických dat o obyvatelstvu nejen západních zemí a jednak na výsledcích výzkumů řady sociálních věd ji vede k přesvědčení o dominanci společnosti při utváření rodové identity.

Z podobného kadlubu jsou publikace českých neziskových organizací zabývajících se tímto tématem. Jako příklad pars pro toto uveďme příručku z dílny občanského sdružení Žába na prameni *Genderově citlivá výchova: kde začít?* (2007). Kniha je založena na produktivní konfrontaci dvou vidění světa, tj. konstruktivistického a esencialistického (pozic biologického determinismu). Ačkoli autoři se pokoušejí nabídnout oba pohledy, je zřejmé, na jaké straně stojí – výsledky sociálního učení jsou vždy důsažnější, než by kdy mohl být vliv biologického pohlaví:

*„Je nepopíratelné, že rozdíly v biologii existují. Když bude muž a žena vykonávat stejný druh tréninku, pravděpodobně dosáhnou oba různých výsledků. Avšak to platí i v případě, když budou stejný trénink vykonávat dva muži. Rozdíly mezi dvěma muži můžou být i větší než rozdíl mezi mužem a ženou“ (Genderově citlivá výchova, 2007, s. 13).*

Autoři sledují cíl v podobě odstranění stereotypů, které jsou překážkou pro svobodné uplatnění jedince v společnosti bez ohledu na jeho pohlaví. Přestože na jedné straně uznávají, že jakési biologické rozdíly mezi chlapci a dívkami existují, nepřikládají jim nijakou váhu, ba co více, snaží se z ideologických důvodů zavrhnout uvažování o chlapcích a dívkách coby skupinách s jistými v čase a prostoru neměnnými charakteristikami. Snahou o popření jakýchkoli skupinových charakteristik vytvářejí představu indiferentního jedince, jíž silně oponuje výše zmíněná Birkenbihl(ová).

### **Rozdílná výuka?**

Ať už jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami původu biologického či je třeba za nimi hledat vlivy výchovy, pro školskou praxi jsou zkrátka faktem, s nímž je třeba umět pracovat a využít jej k prospěchu samotných žáků.

Není naší ambicí rozsoudit, která z nabízených teorií a která fakta podávají správný výklad. Jako v každém oboru společenských věd je ale třeba opatrně vážit, zda prosazováním vyhraněných pozic nemůžeme napáchat více škody než užítku. Lze-li využít znalostí pragmaticky, tj. z hlediska konečného prospěchu, využijme jich, ale mějme vždy na mysli nikoli pouze benthamovsky rozumné, avšak mnohdy kruté dobro obecné, nýbrž i prospěch plynoucí z našeho počínání jednomu každému jedinci.

Z výzkumů vyplývá, že dle samotných žáků více než 35 % z nich neposlouchá, co učitel říká a také téměř 33 % tvrdí, že v hodinách českého jazyka a literatury je hluk a nepořádek (Palečková et al., 2010, s. 33). S tímto souvisí i fakt, že u žáků staršího školního věku oblubují český jazyk a literaturu především dívky a také v ní mají lepší prospěch. Vedle toho chlapci mají kladnější vztah k matematice, ačkoli jejich výkon je s dívkami srovnatelný (dívky dokonce v 9. ročníku dosahují v tomto předmětu lepších známek) (Pavelková, 2005, dle Janošová, 2008, s. 148).

Jak již bylo uvedeno, na počátku školní docházky jsou verbální dovednosti chlapců oproti stejně starým dívkám nižší, na druhém stupni základních škol se však rozdíly mezi oběma pohlavími stírají a dovednosti chlapců a dívek na počátku adolescence již nevykazují významné rozdíly. Musíme si položit otázku, zda nižší úspěšnost chlapců v počátcích základního vzdělávání v mateřském jazyku není jedním z důvodů nižší obluby tohoto



předmětu ve vyšších ročnících. Vidí-li chlapci, že dívky jsou ve čtení obratnější, dokáží úspěšněji, hbitěji a bez větší námahy odpovídat na otázky učitele, může to v nich vyvolat představu o tom, že čtení a literatura jsou záležitostmi dívek, protože jsou zkrátka pro tuto činnost nadanější.

Jistým řešením daného problému by bylo odložení školní docházky u chlapců po individuálním posouzení verbální vyspělosti o jeden až dva roky. Kromě výše zmíněného ohledu by k tomuto záměru mohla vést i známá skutečnost, že psychický vývoj chlapců je až do období adolescence pomalejší než u dívek. Odložením školní docházky, by se v dané třídě setkali žáci obou pohlaví na stejném stupni psychického vývoje.

Častý povzdech učitelů a rodičů, že chlapci jsou nadanější pro matematiku a přírodní vědy, dívky zase na jazyky taktéž nemusí mít příčiny pouze v oblasti biologické danosti, ale lze předpokládat, že se jedná o sebenaplňující prorocství. Poznání „o nadání“ obou pohlaví k jednotlivým předmětům, které učitelé během své kariéry učinili, může v konečném důsledku posilovat tyto stereotypní představy. Jinými slovy řečeno, z důvodu nižších verbálních dovedností v počátcích školní docházky konstatují učitelé u chlapců nižší výsledky v mateřském jazyku a literatuře a na základě toho uzpůsobují v dalších letech svá očekávání tomuto faktu, a tím rozdíly dále prohlubují.

Je tedy nezbytné, aby učitelé byli vybaveni dostatečnými vědomostmi o tomto problému a dokázali chlapce průběžně povzbuzovat nejen na prvním stupni základní školy, ale po celou dobu vzdělávání. Chlapci by měli mít možnost zažít opakovaně pocit úspěchu a radosti z dobře splněného úkolu, čemuž musí odpovídat zadávání takových úloh, které odpovídají čtenářské vyspělosti daného jedince. Je třeba především v počátcích vzdělávání věnovat primárně pozornost motivaci žáků k četbě, spíše nežli naukovým cílům daného předmětu.

Zmíněná Birkenbihl(ová) (2009, s. 31-32, srov. Biddulph, 2006, s. 32) upozorňuje na další problém spojený s uspořádáním výuky. Vychází z poznatku, že chlapci mají vrozené předpoklady pro přesnější vnímání vizuálních forem, že jsou tzv. zrakovými typy, naproti tomu dívky jsou schopny přesněji zaznamenat a analyzovat akustické formy. Tradiční výuka je založena na poslouchání a klidném sezení v lavici. Učitel by měl mít tuto zvláštnost na paměti a zařazovat aktivity, které jsou bližší chlapeckému naturelu. Nebude tedy nejvhodnější formou práce v primárním ani sekundárním školství frontální výklad, daleko spíše bude pro chlapce vhodnější práce se samotným textem, využití problémových úloh, v nižších ročnících pak hry spojené s pohybem.

Zásadním zlomem ve čtenářství chlapců je nástup puberty, tj. období mezi 11-13 rokem věku, kdy i vášniví čtenáři náhle přestávají vyhledávat knihy a bez dobrého vedení se věnují jiným, lákavějším zájmům.

Chlapci v období pubescence opouštějí rodinu jako hlavní názorotvornou skupinu a novým identifikačním vzorem se stává vrstevnická skupina (Janošová, 2008, s. 218). Potřeba uspět v kolektivu, na jedné straně nevybočovat, ale také utvořit si a udržet svůj vlastní styl, je velmi náročnou na psychiku pubescentních chlapců. Na důležitosti získává pověst ve skupině, která je mnohdy vykoupena ostentativním ironickým až cynickým přístupem ke škole a školním povinnostem. Furiantství a zdánlivá netečnost vůči napomínání a dobrým radám jsou průvodními jevy tohoto období. Nelze však tuto pózu považovat za absolutní, naprostá většina chlapců je schopna rozpoznat vhodné a nevhodné chování.

Každý učitel mateřského jazyka a literatury ví, jak složité je přimět chlapce k recitaci poezie před třídou, jak se mnohdy tato aktivita zvrtné ve výstup plný zřetelně vyjadřované nechuti nebo naopak v sérii komických etud sehraných pro pobavení celé třídy. Důvody pro tento typ chování jsme už výše naznačili. V naší společnosti je také četba beletrie a zejména poezie považována za femininní činnost, která v očích chlapců snižuje jejich maskulinitu, jejich pozici „správných tvrdých chlapů“. Jak dokládá Trávníček (2011, s. 64-68), ženy se zabývají čtením poezie přibližně dvojnásobně častěji (35 %) oproti mužům (18 %); stejně tak u čtenářů beletrie obecně je 78 % čtenářek, ale jen 57 % mužů.<sup>38</sup>

Řešením, nikoli však snadno a rychle proveditelným, je, aby chlapci byli konfrontováni s mužskými vzory, které čtení považují za součást svého životního stylu. České školství je výrazně femininní, vždyť 86 % učitelů základních škol (Kleňhová et al., 2009, s. 119) a 64 % učitelů středních škol tvoří právě ženy (Tamtéž, s. 121). Je proto nutné hledat mužské vzory mimo školy. Jak doporučuje Sulkunen (2007), do hodin literární výchovy by měli být zváni významní představitelé mužské komunity, kteří budou pro chlapce přirozenými autoritami a předvedou jim, že čtení je záliba, které se mohou věnovat i praví muži. Na vrcholku popularity předpubertálních a raně pubertálních chlapců stojí rozhodně sportovci, ale je možné taktéž pozvat do hodiny představitele místních samospráv, zástupce rodičů, redaktora místního tisku atp.

S pozoruhodným přístupem přišli v polovině devadesátých let 20. století v anglické škole v Cotswoldu (Hymas, 1994)<sup>39</sup>. Tamější učitelé zvolili pro výuku mateřského jazyka a literatury vzdělávání v oddělených skupinách. To znamená, že pro výuku angličtiny byla třída

<sup>38</sup> Toto rozložení zdá se v průběhu času nemění, srov. Trávníček (2008, s. 109n.).

<sup>39</sup> Srov. též Biddulph, 2006, s. 122-124.

rozdělena na chlapeckou a dívčí skupinu. Zároveň byla každé ze skupin přizpůsobena výuka co do obsahu i forem. Z dlouhodobého hlediska se ukázalo, že se zvýšily dovednosti chlapců (ale i dívek) v tomto předmětu. Ačkoli se nemusely nutně proměňovat probírané tituly, byly však akcentovány odlišné aspekty díla. Pro chlapce atraktivní historické souvislosti a obrazy bojů, které naopak nebyly dominantní v dívčí skupině atp. Asi nejdůležitějším výsledkem z experimentu je poznání, že chlapci i dívky sami hodnotili atmosféru ve třídě jako klidnější a více zaměřenou na práci. Ruku v ruce s rozdělením však šlo snížení počtu žáků ve skupinách a větší individuální kontrola postupu ve čtenářských kompetencích.

Jakkoli můžeme cotswoldský případ považovat za inspirativní, nelze přehlízet ani možná rizika, která by z takového rozdělení na chlapecké a dívčí skupiny plynula. Výuka by mohla být poznamenána jednostranností a vzájemná konfrontace pohledů dívčích a chlapeckých by byla vyloučena. Nelze také podceňovat odlišné zájmy v rámci jednotlivých pohlaví. Ve třídách tak nalezneme chlapce s femininními zájmy a naopak také dívky spíše maskulinnější. Prosté rozčlenění tříd dle pohlaví by tedy mohlo tyto jedince vystavit nepříjemnému tlaku stran potlačení individuálních zvláštností, vedle konformismu by se mohlo objevit taktéž zvýšené riziko utvrzování stereotypního pohledu na mužské a ženské role.

Koedukace je v českých zemích jedním ze základních principů vzdělávání. Oddělené skupiny v některých předmětech (tělesná výchova, řídicí sexuální a pracovní výchova) sice existují, ale jedná se spíše o důsledek tradic, než o pedagogický záměr. Přirozená segregace se objevuje ve vyšším sekundárním vzdělávání u odborně zaměřených škol (kupř. obor obráběč kovů s výrazným chlapeckým zastoupením oproti oboru kadeřník, kde převažují dívky).

Zahraniční zkušenost s oddělenými školami je bohatší. V současné době jsou ve veřejném školství výrazněji zastoupeny oddělené školy pouze v sedmi zemích a regionech Evropy<sup>40</sup> (na Maltě, ve Skotsku, Walesu, Severním Irsku, Irsku, Řecku a v Anglii, kde je jejich počet nejvyšší, cca 400), ve školství soukromém (včetně církevního) jsou pak oddělené školy zastoupeny ve většině zemí Evropy (EACEA, 2010, s. 85-87). Zvýšený zájem o vytvoření oddělených škol byl v Polsku před několika lety za konzervativní vlády, v současné době se již o podobných návrzích nediskutuje. Podobně ve Spojených státech Amerických posilují tendence k zavádění oddělených škol. V americké i polské debatě byl hlavním tématem vliv oddělených škol na chování zejm. chlapců, ostatně poptávka po takovýchto řešeních následovala po případech agresivního jednání chlapců ve školách.

---

<sup>40</sup> Roz. zemí zapojených do sítě Eurydice ve šk. roce 2008/2009, blíže viz [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

Vedle výše zmíněných zemí rozdělení tříd v naukových předmětech či na část vyučovacího dne ve snaze zlepšit špatné studijní výsledky nebo potlačit výchovné problémy podporují v současné době především Skotsko a Dánsko. Vliv rozdělení na výsledky žáků je prozatím spíše nejistý (Tamtéž, s. 87-88).

Jako rozumný kompromis se při literární výchově jeví dočasné rozdělení koedukovaných tříd na část chlapeckou a dívčí v závislosti na vyučovaném tématu. Usoudí-li vyučující, že dané téma (popř. literární druh či žánr) by mohlo být zpracováno dvěma způsoby bližšími chlapeckému či dívčímu naturelu, pak lze takové rozdělení doporučit. Nicméně je vhodné, aby následně byly obě skupiny konfrontovány s výsledky své práce, aby se chlapci a dívky dokázali navzájem obohatit (možná) odlišnými pohledy na tentýž problém.

Je zřejmé, že proti podobným snahám stojí především v českém prostředí vysoké náklady spojené s organizačním a přirozeně také finančním zajištěním tohoto typu výuky. Stále častějším jevem bývá rozdělení třídy na menší skupiny pro výuku jazykové a slohové složky předmětu český jazyk a literatura, kdy druhá skupina absolvuje výuku předmětu s podobnou hodinovou dotací (typicky matematiky). Je-li taková praxe na škole běžnou, jsou překážky stojící v rozšíření i na část literární zanedbatelné.

### **Závěrem**

Ve svém příspěvku jsme chtěli upozornit na možné odlišnosti mezi chlapci a dívkami, které mohou mít v rámci výuky literární složky předmětu český jazyk a literatura na menší dovednosti chlapců v oblasti čtenářské gramotnosti, jak se vyjevily v mezinárodních testováních, a také na menší oblibu tohoto předmětu u chlapců.

Pokusili jsme se taktéž nastínit některé možnosti, které dle našeho názoru mohou napomoci ke zvrácení tohoto neradostného stavu.

**Literatura:**

BIDDULPH, S. *Kniha o mužství*. Praha: Portál 2011.

BIDDULPH, S. *Mužství: jak zvládat všechny mužské role*. Praha: Portál 2007.

BIDDULPH, S. *Výchova kluků*. Praha: Portál 2006.

BIRKENBIHL, V. F. *Jak se učí chlapci a jak děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát: čtení a psaní s příklady, jak se učit*. Havlíčkův Brod: Tobiáš 2009.

BLY, R. - WOODMAN, M. *Král panna: o smíření mužského a ženského pohlaví*. Praha: Argo 2002.

BLY, R. *Železný Jan: kniha o mužích*. Praha: Argo 1999.

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce 2011.

EACEA. *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a současná situace v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice 2010 [cit. 2011-09-21]. Dostupné z WWW: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>.

*Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni 2007.

HYMAS, Ch. Boys get their own classes to catch up. *The Times*. 1994, 10061994.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada 2008.

KLEŇHOVÁ, M. et al. *Genderová ročenka školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2009.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: ZČU - Pedagogická fakulta 2010.

OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál 2000.

PALEČKOVÁ, J. - TOMÁŠEK, V. - BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

SMITH, M. W. – WILHELM, J. D. *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann 2002.

SMITH, M. W. - WILHELM, J. D. *Going with the Flow: How to Engage Boys (and Girls) in Their Literacy Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann 2006.

SULKUNEN, S. Authentic texts and Finnish youngsters: A focus on gender. In P. Linnakylä, & I. Arffman (Eds.), *Finnish Reading Literacy: When quality and equity meet* (pp. 175-199). Jyväskylä: Institute for Educational Research, Jyväskylä University Press 2007.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host 2008.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host 2011.

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2011.

## **Resumé**

### **READING AND READING LITERACY OF BOYS - BETWEEN IDEALISM AND UTILITARIANISM**

The study discusses disparities between boys' and girls' reading abilities and readership. The author reports that boys earn lower scores on international reading literacy tests (PISA 2009, PIRLS) than girls at all OECD states, but the fastest decrease is just in the Czech Republic. The author questions whether the gap reflects differences in social or in natural reasons, and explores options for making boys more interested in reading and general improvement in reading. The work also aims at the teacher's role in supporting struggling readers (esp. boys).

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost chlapců, mezinárodní výzkumy, sekundární vzdělávání  
**Keywords:** reading literacy of boys, international researches, secondary education

Text příspěvku vychází z kapitoly *Čtenářská gramotnost a čtenářství u chlapců* v připravované publikaci *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti* autorského kolektivu (P. Bubeníčková, A. Zachová, V. Víška a M. Čuřín), která vyjde na počátku roku 2012 v nakladatelství Gaudeamus v Hradci Králové.

## NÁZORY UČITELŮ ČESKÉHO JAZYKA NA OPTIMÁLNÍ VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY – VÝZKUM HODNOCENÍ Q-TYPŮ

Pavla Dobešová – René Szotkowski

### Úvodem

V průběhu roku 2011 jsme realizovali výzkum empirické části naší disertační práce (*Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ*), jež je členěna do třech následujících oblastí *Zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy* (vybavení učeben, materiální zabezpečení škol, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy atd.); *Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií* (ochota učitelů dále se vzdělávat, nabídka školení a kurzů ve zkoumané oblasti atp.); *Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy*.

V článku budou předmětem našeho zájmu dílčí výsledky z oblasti třetí, na níž jsme se zaměřili proto, že nám není známa žádná studie či výzkum, který by se názory, postoji vyučujících na optimální aplikaci multimédií do hodin literární výchovy zabýval. Jako výzkumná metoda nám posloužila tzv. Q-metodologie neboli Q-třídění.

### Stručná charakteristika metody zvané Q-třídění, postup

Q-metodologie (Q-třídění) představuje „*skupinu psychometrických a statistických procedur*“, které v roce 1935 vyvinul britský psycholog a fyzik William Stephenson (Brown, S. R., 1997, on-line). Výzkum za pomoci této metody probíhá tak, že je zkoumaným jedincům předkládán soubor 60 až 120 kartiček (Q-set) obsahující různá tvrzení, postoje a názory, jež mají roztřídit na základě určitého kritéria (Chrásková, M., 2000, s. 154) – v našem případě dle důležitosti Q-typů (karet) stran optimální realizace výuky literární výchovy za podpory multimédií – do předložené šablony.

Samotné tvorbě Q-typů by měla vždy předcházet teoretická analýza odborné literatury, přičemž poté je vhodné, aby byly uspořádány do několika tematických celků. Vzhledem k tomu, že naše disertační práce nese název *Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ*, rozhodli jsme se pro tvorbu následujících hodnotících oblastí:

1. Hodnotící oblast z hlediska literární výchovy
2. Hodnotící oblast z hlediska multimédií
3. Hodnotící oblast z hlediska učitele
4. Hodnotící oblast z hlediska žáka
5. Hodnotící oblast z didaktického hlediska

Samotné třídění obvykle odpovídá tzv. normálnímu rozdělení, kdy je 60 (naš případ) kartiček rozděleno do jedenácti hromádek dle schématu uvedeného níže – obr. 1.



Obr. 1: Schéma kvazinormální distribuce (zpracováno podle Chráska, M., 2003, s. 118)

Vlevo jsou pokládány kartičky považované za naprosto nedůležité a naopak vpravo za velice důležité. Horní číselné označení vymezuje počet Q-typů, které lze do jednotlivých políček (hromádek) umístit. Dolní cifry udávají bodové ohodnocení jednotlivých pozic. Bodové ohodnocení však bývá respondentům skryto, aby neovlivnilo jejich úsudek a názory.

Mezi přednosti Q-metodologie spadá možnost „hlubšího, intenzivnějšího a diferencovanějšího studia menších skupin respondentů“ (Pelikán, J., 2007, s. 142) a také skutečnost, že umožňuje „objevování nových oblastí výzkumu, kdy na základě práce s malým, ale pečlivě vybraným vzorkem můžeme získat první informace, které potom dalšími metodami a na základě přiměřeně velkého výběru ověřujeme“ (Chráska, M., 1993, s. 15).

Q-metodologie je z důvodu statistického zpracování výsledků výzkumu hodnocena jako kvantitativně orientovaná metoda, ovšem z hlediska zkoumání subjektivních názorů respondentů je některými autory (srovnej Sexton, D.; Snyderová, P.; Wadsworthová, D., 1998, on-line) označována i jako metoda kvalitativní.



### **Objekt a předmět výzkumu, výběr respondentů do výzkumného vzorku, rozsah výběru**

Objektem výzkumu nám byli učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol. Předmětem pak jejich názory na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Výběr respondentů do výzkumného vzorku představuje určitou část prvků ze základního souboru, který reprezentuje. Náš základní soubor sestával ze všech učitelů českého jazyka 2. stupně základních škol (vyjma učitelů působících na církevních a soukromých základních školách) v Olomouckém (270 základních škol) a Moravsko-slezském kraji (397 základních škol), (*Rejstřík škol*, 2011, on-line). Dva kraje jsme zvolili záměrně, neboť předpokládáme, že tak budeme moci data získaná výzkumem do jisté míry zobecnit.

Reprezentativní soubor prvků ze základního souboru vycházel z první a druhé oblasti výzkumu empirické části disertační práce, byl pořízen pomocí náhodného výběru a ovlivněn ochotou učitelů, škol vyjít nám vstříc. Důležitým předpokladem k vyplnění dotazníku byl ovšem fakt, že oslovený vyučující užívá multimédií ve výuce literární výchovy.

Q-metodologické šetření lze realizovat i na menším počtu osob (Pelikán, J., 2007, s. 142), tudíž jsme odhadli rozsah výběru na cca 100 respondentů.

### **Časový harmonogram výzkumu**

Výzkum byl realizován v průběhu roku 2011. Výzkumný nástroj byl učitelům distribuován osobně a na jeho zpracování měli lhůtu 14 dní.

### **Cíl a dílčí výsledky výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, které aspekty považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější a naopak za nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

O vyplnění dotazníku jsme požádali celkem 110 vyučujících (přidali jsme 10 dotazníků navíc, neboť jsme nepředpokládali, že bude 100% návratnost) z Olomouckého a Moravskoslezského kraje, přičemž konečná návratnost činila 85 %, viz tabulka č. 1 a 2 – zastoupení respondentů dle krajů a pohlaví.

Kraj	Počet
Moravskoslezský	56
Olomoucký	38
<b>Celkem</b>	<b>94</b>

Tab. 1: Počet respondentů v jednotlivých krajích

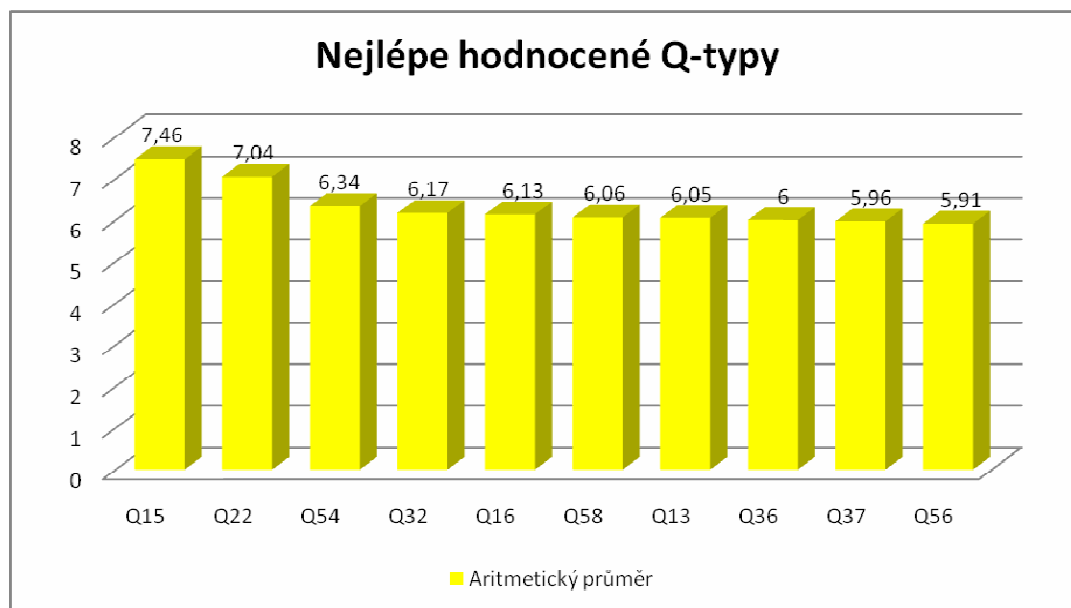
Pohlaví	Počet
Ženy	83
Muži	11
<b>Celkem</b>	<b>94</b>

Tab. 2: Pohlaví respondentů

Po provedení výzkumu jsme zjišťovali,  **které hodnotící oblasti pokládají učitelé českého jazyka za nejdůležitější** pro optimální průběh výuky za podpory multimédií, a ve výsledku jsme vyzkoumali, že jde o následující oblasti:

- *Hodnotící oblast z hlediska žáka,*
- *Hodnotící oblast z hlediska učitele,*
- *Hodnotící oblast z hlediska multimédií,*
- *Hodnotící oblast z didaktického hlediska,*
- *Hodnotící oblast z hlediska vyučovaného předmětu – jeho náplně, charakteru.*

Rovněž nás v souvislosti s tímto zjištěním zajímalo i to,  **které kartičky (Q-typy)** vyučující  **označili za nejvýznamnější** pro výuku literární výchovy za pomoci multimédií. S ohledem na jejich celkový počet jsme si zvolili prvních 10 tvrzení – viz graf č. 1 a tabulka č. 3.



Graf 1: Q-typy, které učitelé považují za nejdůležitější pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka	Hodnotící oblast číslo
1.	<b>Q15</b> Pro výuku za podpory multimédií je důležité kvalitní materiální zázemí školy (vybavení učeben didaktickou technikou atp.).	7,468	2,243	2
2.	<b>Q22</b> Umět pracovat s PC, data-projektorem a interaktivní tabulí je předpokladem pro zdárné využití multimédií ve výuce.	7,043	2,679	3
3.	<b>Q54</b> Multimédia propojují zábavu se vzděláváním.	6,340	2,093	2
4.	<b>Q32</b> Multimédia představují pro žáky i učitele cenný zdroj informací.	6,170	2,485	2
5.	<b>Q16</b> Multimediální výuka svou blízkostí k dětem přispívá k větší	6,138	2,061	4

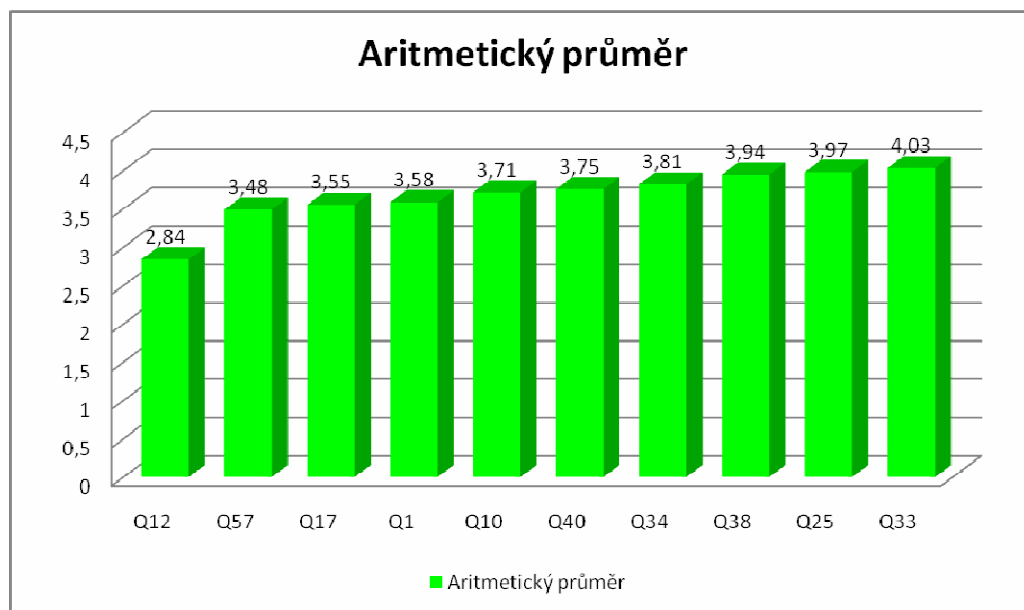
	srozumitelnosti prezentovaného učiva.			
6.	<b>Q58</b> Použití multimédií ve výuce podporuje vizuální, tj. zrakový (text, grafika, animace, video) styl učení žáka.	6,064	1,854	4
7.	<b>Q13</b> Umět pracovat s aplikacemi obsaženými v kancelářském balíku Office (Word, Excel, PowerPoint) je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.	6,053	2,22	3
8.	<b>Q36</b> Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu názornosti.	6,000	2,243	5
9.	<b>Q37</b> Multimédia nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.	5,968	2,414	2
10.	<b>Q56</b> Multimédia je vhodné využít při vyhledávání informací.	5,915	2,092	5

Tab. 3: Q-typy, které jsou učiteli považovány za nejdůležitější pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

Učitelé českého jazyka považovali za nejdůležitější 4 Q-typy z hodnotící oblasti z *hlediska multimédií*. Pak vybrali po 2 Q-typech z hodnotící oblasti z *hlediska učitele, žáka a didaktiky*. Q-typy z hodnotící oblasti z *hlediska literární výchovy* nebyly v první desítce vůbec zastoupeny.

Zásadní byla pro učitele hardwarová a softwarová kompetence (**Q 22, Q 13**) a dostatečné materiální vybavení školy (**Q 15**). Také jsme se dozvěděli, že v multimédiích spatřují velice cenný zdroj informací (**Q 32, Q 56**).

V níže uvedeném grafu (č. 2) a tabulce (č. 4) pak pro zajímavost uvádíme ty Q-typy, jež byly učiteli řazeny do polí pro **nejméně důležitá tvrzení pro optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií**.



Graf 2: Q-typy, které učitelé považují za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka	Hodnotící oblast číslo
1.	<i>Q12</i> Multimédia je vhodné využít při ústním nebo písemném zkoušení žáka.	2,840	2,155	5
2.	<i>Q57</i> Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít v běžné (nespecializované) učebně.	3,489	2,355	2
3.	<i>Q17</i> Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.	3,553	2,400	3
4.	<i>Q1</i> Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.	3,585	2,126	2

5.	<i>Q10</i> V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka PC řízená (jde o výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení).	3,713	2,076	2
6.	<i>Q40</i> Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu individuálního přístupu k žákům.	3,755	2,152	5
7.	<i>Q34</i> Práce s multimédií ve výuce usnadňuje pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem.	3,819	2,158	3
8.	<i>Q38</i> Multimediální výuka je vhodná pro práci s básnickým textem.	3,947	2,028	1
9.	<i>Q25</i> Multimédia lze využívat ve výuce pravidelně.	3,979	2,134	2
10.	<i>Q33</i> Multimediální výuka je vhodná pro práci s prozaickým textem.	4,032	1,876	1

Tab. 4: Q-typy, které jsou učiteli považovány za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

4 nejméně důležité Q-typy pocházely z hodnotící oblasti z *hlediska multimédií*. V hodnotící oblasti z *hlediska literární výchovy, učitele a didaktiky* zvolili vyučující Q-typy dva. Mezi poslední desítkou nepodstatných tvrzení se vůbec neobjevily Q-typy z *hlediska žáka*, z čehož lze usuzovat, že zaujímá ve výuce za podpory multimédií velice důležitou roli.

Překvapilo nás, že učitelé neoznačili za zásadní vzájemnou spolupráci vyučujících českého jazyka při tvorbě multimediálních příprav na výuku (*Q17*). Multimediálních výukových programů zaměřených na literární výchovu totiž není mnoho (Dobešová, P., 2010, s. 20 – 33) – v souvislosti s tímto je pro nás zarážející i volba *Q-typu č. 1* – a výukových objektů je doslova nedostatek (Szotkowski, R.; Dobešová, P., 2011, s. 229 – 237). Vzájemná součinnost by tedy mohla být východiskem pro řešení neutěšené situace a navíc by znamenala úsporu času každého učitele (Hausner, M., 2007, s. 31).

Zajímavá pro nás byla také volba *Q-typu č. 25*, podle níž není pro učitele podstatné pravidelné využívání multimédií ve výuce, a *č. 33* a *38*, jež jsou zaměřeny na využití multimédií při práci s básnickým či prozaickým textem.

### Závěrem

Článek prezentoval dílčí část výzkumu, jež byla zaměřena na zjištění názorů vyučujících českého jazyka na optimální využití multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy. Konkrétně představil výsledek hodnocení jednotlivých hodnotících oblastí a hlavně 10 nejlépe a nejhůře hodnocených výroků (Q-typů).

Výzkum byl realizován v průběhu roku 2011. A využita k němu byla procedura zvaná Q-třídění, která je v České republice poměrně opomíjenou, avšak v zahraničí hojně rozšířenou metodou sběru dat.

### Literatura:

BROWN, R. S. *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Science*. [online]. 1997 [cit. 5. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm>>.

DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2010, roč. IX, č. 4, s. 20 – 33.

HAUSNER, M. a kol. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. 1. vyd. Liberec : Venkovský prostor, 2007. 72 s.

CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Praha : VOTOBIA, 2003. 156 s.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1993. 257 s.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2000. 258 s.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007.

SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 229 – 237.

**Internet:**

*Rejstřík škol (Verze 1.90)*. [online]. 2011 [cit. 3. 2. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://rejskol.msmt.cz/>>.

SEXTON, D.; SNYDEROVÁ, P.; WADSWORTHOVÁ, D. et al. *Applying Q-methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness*. [on line]. 1998 [cit. 4. 3. 2008]. Dostupné na Internetu: <<http://search.epnet.com>>.

**Resumé**

**CZECH LANGUAGE TEACHERS OPINIONS ON OPTIMAL USE OF MULTIMEDIA IN LITERATURE LESSONS AT LOWER SECONDARY SCHOOL – RESEARCH EVALUATION Q-TYPES**

This paper presents results of research (best and worst rated statements), which was aimed at identifying the views of teachers of Czech language on the optimal use of multimedia in teaching literature lesson at lower secondary schools. Research was conducted during 2011 in Olomoucký and Moravskoslezský region.

**Klíčová slova:** literární výchova, multimédia, učitel českého jazyka a literární výchovy, výzkum, Q-metodologie, Q-typ

**Keywords:** literature lessons, multimedia, teacher of Czech language and literature, research, Q-methodology, Q-type



## DOMESTIKACE SLOVES V ČEŠTINĚ A V POLŠTINĚ

Jitka Holasová

### Proces domestikace sloves

Slovanské jazyky nepřejímají jen substantiva, popř. adjektiva. Dostávají se do nich i cizí slovní základy, které se začlení jako slovesa či cizí slovesa se adaptují podle přijímacího systému. Podobně jako u jmen, která podléhají nutnosti skloňování, tak slovesa jsou nucena začlenit se tak, aby se dala časovat. Nejprve se vytvoří infinitivní tvar a dále vidový protějšek. Slovanský slovesný systém je ovládán videm, znamenající existenci párových základů, z nichž jeden vyjadřuje perfektivní, druhý imperfektivní vid slovesa. Slovesa existují ve dvou podobách, které mají stejný lexikální význam, ale odlišují se od sebe vztahem k ukončenosti děje. Průběh děje vyjadřují slovesa nedokonavá, ucelenost děje slovesa dokonavá. Slovesa vzniklá z cizích slovních základů jsou většinou obouvidová, tzn. že podle kontextu jsou buď nedokonavá nebo dokonavá. Po zvládnutí těchto dvou kroků nastupuje třetí krok domestikace: slovesu již nic nebrání k tvoření všech tvarů všech kategorií podle domácího vzoru.

### Proces domestikace sloves v jednotlivých slovanských jazycích

Cizí slovní základ se domestikuje v češtině a v polštině připojením nejproduktivnější kmenotvorné přípony. V obou jazycích se jedná o příponu *-ovat/-ować*. Jsou tak odvozena slovesa přejatých základů, v češtině např. *koksovat, tapetovat, tipovat*, v polštině *dubingować, seedować, squatować*; a adaptují se tak cizí slovesa, v češtině: *koncipovat, inspirovat, subskribovat* a v polštině: *asymilować, falcować, specyfikować*.

Tato kmenotvorná přípona se v obměnách vyskytuje ve slovenštině, ukrajinštině, běloruštině a uplatňuje se při domestikaci sloves cizího původu. Ve slovenské gramatice má podobu *-ovať*, příklady přejatých sloves: *abdikovať, abonovať*. V ukrajinštině je to kmenotvorná přípona *-увати (анотувати, глазуровати)*. V běloruštině je kmenotvornou příponou *-аваць (нармалізаваць, гарманізаваць)*. V ruštině je kmenotvornou příponou *-ировать*, kterou se začleňují cizí slovesa do ruského systému (*ассимилировать, редактировать*). V jihoslovanských jazycích je obdobné zakončení. Nebudeme uvádět bulharštinu a makedonštinu, jazyky které nemají zvláštní tvar pro infinitiv, i když se řídí

podle obecně jihoslovanského vzorce. Ve slovinštině, chorvatštině a srbštině se nejvíce užívá kmenotvorné přípony *-ir-ati* k začlenění sloves cizího původu do domácího systému, uvádíme společné příklady pro všechny tři jazyky, v závorce je srbská podoba v cyrilici. *Demonstrirati* (демонструвати), *konsolidirati* (консолидувати). Je zajímavé, že pouze srbština může použít „severoslovanský“ model, srov. *аранжовати, асфалтовати*, atd.

Všechny slovanské jazyky postupují podobně při začleňování cizích sloves do domácího systému. Vždy volí nejproduktivnější kmenotvornou příponu, kterou vytvoří infinitivní tvar.

### Otázka vidu

U nově začleněného slovesa nelze určit vid. Kmenotvorná přípona *-ovat/-ować* se jeví jako obouvidová. Primárně má domestikované sloveso nedokonavou podobu a dokonavou vytváříme prefixací. Nejčastějším formantem u adaptovaných sloves je prefix *z-*: čes. *inscenovat* → *zinscenovat*, pol. *inscenować* → *zinscenować*, čes. *organizovat* → *zorganizovat*, pol. *organizować* → *zorganizować*, čes. *redukovat* → *zredukovat*, pol. *reduковать* → *zreduковать*. Prefix *z-* se váže s tranzitivními slovesy, tj. těmi, které vyžadují akuzativní vazbu. Ta je dnes zcela dominantní. Z těchto důvodů se prefix *z-* jeví jako univerzální. To nevylučuje užití i dalších prefixů: čes. *organizovat* → *přeorganizovat*, pol. *organizować* → *przeorganizować*, čes. *dabingovat* → *nadabingovat*, pol. *dubingować* → *nadubinogawać*, čes. *konstruovat* → *vykonstruovat*, pol. *konstruować* → *wykonstruować*, čes. *financovat* → *odfinancovat*, pol. *finacować* → *odfinacować*. Prefix *z-* se jeví jako zcela univerzální, ale jak si vysvětlíme dále, nelze jím automaticky odvozovat všechny dokonavé podoby. Polština striktně dodržuje psaní grafému *z* před znělou souhláskou. Problém tedy nastává u sloves začínajícím na neznělou souhlásku: *formulować, konfiskować, kompletować, komponować, koncypować, konkretyzować, konsolidować, koordynować, korygować, korumpować, konstatować, polityzować, popularyzować, technyzować*. Polština řeší tzv. aloprefixem *s-*, tj. variantním prefixem, který slouží jako grafický prostředek, poté máme následující podobu sloves: *sformulować, skonfiskować, skompletować, skomponować, skoncypować, skonkretyzować, skonsolidować, skoordynować, skorygować, skorumpować, skonstatować, spolityzować, spopularyzować, stechnyzować*. Nevzniká nám tedy dvojice slov jako v češtině *smontovat* x *zmontovat*. Českému *smontovat* odpovídá polské *zmontować*. Polský model používají prakticky všechny severoslovanské jazyky (ovšem s výjimkou ruštiny, která tento prefix nepoužívá), rozdíl mezi *s-* / *z-* je zde rovněž čistě poziční, rozdíl čes. *smontovat* : *zmontovat* tyto jazyky neznají.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

Prefix *z-* nelze užívat automaticky. Často se stává, že uživatelé jazyka si neuvědomují, že přejímka již může obsahovat prefix cizího původu (*ex-*, *in-*, *trans-*, *up-*, aj.). Demonstrujeme si uplatnění prefixu *z-* u vybraných sloves, která jsou dnes velice aktuální. Týkají se práce na počítači a užívání internetu. Porovnáme 12 sloves, která budou totožná v obou jazycích, češtině i polštině, zda k nim lze přiřadit prefix *z-*.

Zjištěné výsledky jsou pouze orientační. K jejich zjištění jsme nedali jen na vlastní jazykový cit popř. intuici, ale využili jsme i *Českého národního korpusu* a *Korpusu Języka Polskiego* a poradili se s počítačovými odborníky z obou zemí.

Tab. č. 1: Vybraná slovesa z oblasti výpočetní techniky, u kterých je možné v češtině použít prefix *z-*

Sloveso	Možnost prefixu z (+/-)	Jiný možný prefix
chatovat	–	do-, po-, pro-, za-
extrahovat	–	vy-
googlovat	–	vy-
importovat	–	na-
instalovat	–	na-, od-, pře-
komprimovat	+	na-, pře-
resetovat	+	vy-
skypovat	–	za-
surfovat	–	za-
transferovat	–	pře-
uploadovat	–	–
zipovat	–	od-, za-

Prefix *z-* se dal použít pouze ve dvou případech z dvanácti, u sloves *komprimovat*, *resetovat*. U slovesa *uploadovat* jsme nezjistili žádný možný prefix. Domníváme se, že mluvčí jazyka si jasně uvědomují, že slovo již jeden prefix obsahuje (anglický prefix *up-*) a přiřazením ještě dalšího prefixu (českého) by se slovo stalo nejasným. Uživatelé jazyka si neuvědomují výskyt prefixů latinského původu *ex-*, *im-*, *in-*, *trans-*, proto tvary jako

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

*vyextrahovat* a *přetransferovat* působí anomálně, jelikož obsahují dva prefixy stejného významu, jeden z nich je domácího původu a druhý latinského.

Jako nejproduktivnější nám vyšly prefixy *za-* (4 případy), *vy-* (3 případy), *pře-* (3 případy), *na-* (3 případy). Ve dvou případech lze užít prefixu *od-* a po jednom *pro-* a *po-*. Ukázalo se nám, že s nově přijatými slovesy se váže jen omezená skupina prefixů (7 z 20 možných).

Tab. č. 2: Vybraná slovesa z oblasti výpočetní techniky, u kterých je možné v polštině použít prefix *z-*

Sloveso	Možnost prefixu z (+/-)	Jiný možný prefix
czatować	–	po-, za-
ekstrahować	–	wy-
googlować	–	wy-
importować	–	za-
instalować	–	prze-, od-, za-
komprimować	+ (s)*	prze-
resetować	+	–
skypować	–	po-
surfować	–	po-
transferować	–	prze-
uploadować	–	za-
zipować	+	–

\*Ke slovesu *kompresować* řadíme aloprefix *s*

Polština užívá prefixu *z-* u tří uvedených sloves *skomprimować*, *zresetować*, *zzipować*. Na rozdíl od češtiny přiřazuje prefix *i* ke slovesu *uploadować* (*zauploadować*). K vybraným slovesům řadí méně prefixů než čeština a převládá prefix *za-* (4 případy) a *prze-* (3 případy), *po-* (3 případy). Ve dvou případech je možno užít prefixu *wy-* a v jednom *od-*. Polština využila dokonce jen 5 prefixů z 20 možných.

**Click**

Domestikaci sloves uzavřeme demonstrováním zdomácněním slovesa *klikat*, pol. *klikać* (odvozeno od angl. *click* ve významu: dát povel počítači stisknutím tlačítka myši, tj. malého ovládacího zařízení připojeného k počítači). Začlenění slovesa se liší kmenotvornou příponou, neuzívá se tvaru *klikovat/klikować* (sloveso by se dalo expresivně užít při vyjádření tělocvičného úkonu – dělat kliky), ale *klikat/klikać*.

V obou jazycích se protikladu dokonavosti a nedokonavosti docílilo pomocí kmenotvorných přípon *-nou/-ną-* x *-a/-a-* (srov. *sednout – sedat, klęknąć – klękać*).

Užití prefixů jsme konzultovali se studenty bohemistiky i polonistiky. Studenti bohemistiky pocházeli z univerzity v Ústí nad Labem, studenti polonistiky z univerzit v Poznani a ve Varšavě. Tvary, na které jsme hromadně přišli, nebyli zatím uvedeny v žádném slovníku ani v jazykovém korpusu (SSČ, NSČ 1, NSČ 2, WSJP, aj.). V obou skupinách bylo po čtyřech studentech, kteří se nakonec shodli na následujících možnostech domácích prefixů. Pro potvrzení využitelnosti jsme zkoušeli zadávat dané tvary do internetového prohlížeče Google: s národními doménami [www.google.cz](http://www.google.cz) a [www.google.pl](http://www.google.pl).

*Tab. č. 3: Přehled možných prefixů u sloves klikat – klikać*

Klikat	Možnost prefixu (+/-)	Klikać	Možnost prefixu (+/-)
do-	+	do-	–
na-	+	na-	–
nad-	–	Nad-	–
o-	–	o-	–
ob-	–	ob-	–
od-	+	od-	–
po-	–	po-	+
pod-	–	pod-	–
pro-	+	Pro-	–
pře-	+	prze-	+
před-	–	przed-	–

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

při-	–	przy-	–
roz-	+	Roz-	–
s-	–	s-	+
u-	–	u-	–
v-	–	w-	–
vy-	+	Wy-	+
vz-	–	Wz-	–
z-	–	z-	–
za-	+	za-	+

Z tabulky je vidět, že čeština využívá více prefixů u slovesa *klikat* než polština. Bohemisté uvedli osm prefixů, polonisté jen pět. V závorkách uvádíme příklady užití, ze kterých je zřejmý lexikální význam daných sloves. Shodli jsme se v prefixech *pře-/prze-* (*Na aukru jsem nakonec všechny překlíkal a koupil si nového iPhona jen za tisícovku./Wystarczy przeklikać do 5 pozycji menu, pokaże się napis FILE.*), *vy-/wy-* (*Vyklíkal jsem konečně ty důležité informace o odletu./Zwyczajny user sobie poradzi przy pomocy myszki, wszystko może wyklikać.*), *za-/za-* (*Zaklikej všechny možnosti, které se ti nabízejí./Mogę zaklikać się na śmierć i za nic nie wyskoczy mi informacja.*).

Čeština nabídla navíc možnost užití prefixů *do-* (*Nemohl jsem se doklikať na tvůj blog.*), *na-* (*Abychom vyhráli, potřebujeme naklikať ještě 50 hlasů.*), *od-* (*Když se dostaneš na dané stránky, je tam množství reklam a ty musíš odklikať.*), *pro-* (*Ve Windows se musíte proklikať ke konfiguraci sítě a taktéž nastavit získávání IP adresy.*), *roz-* (*Musí se postupně rozklikať všechny přijaté soubory, aby se s nimi mohlo pracovat.*).

Polština užívá navíc prefixů *po-* (*Możesz też spróbować poklikać w swoją nazwę użytkownika.*), *s-* (*Wystarczy w okolicach występowania paska sklikać prawym klawiszem.*).

Tab. č. 4: Přehled možných prefixů u sloves *kliknout* – *kliknąć*

Kliknout	Možnost prefixu (+/–)	Kliknąć	Možnost prefixu (+/–)
do-	–	do-	–

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

na-	+	na-	+
nad-	–	Nad-	–
o-	–	o-	–
ob-	–	ob-	–
od-	+	od-	+
po-	–	po-	–
pod-	–	pod-	–
pro-	–	Pro-	–
pře-	+	prze-	+
před-	–	przed-	–
při-	+	przy-	–
roz-	+	Roz-	+
s-	+	s-	–
u-	+	u-	–
v-	–	w-	–
vy-	+	Wy-	–
vz-	–	Wz-	–
z-	–	z-	–
za-	+	za-	+

U sloves *kliknout – kliknąć* se čeština s polštinou shodla v pěti prefixech *na-/na-* (*Naklikni šipku a táhni ji přes celou plochu./Natomiast na każdy kolejny dzień trzeba nakliknąć na datę.*), *od-/od-* (*Internetovou objednávku jsem již odkliknul, zboží přijde do dvou dnů./Trzeba odkliknąć synchronizację automatyczną i już będzie funkcjonować.*), *pře-/prze-* (*Omylem jsem se překliknul a dostal se na placené stránky./Czy ktoś z adminów może przekliknąć moją odpowiedź w ankiecie z "nie" na "tak"?*), *roz-/roz-* (*Rozkliknul jsem přijatý soubor a žádné viry neobsahoval./Rozkliknąć zawartość i potem download.*), *za-/za-* (*Při internetové objednávce jsem zakliknul možnost osobního odběru./Założyć podkładki płaskie,*

*przykręcić nakrętki i zakliknąć ostony uchwyty.*). Studenti polonistiky uvedli jen možnost těchto prefixů.

Studenti bohemistiky přidali navíc možnost *přikliknout* (*Sleduji internetové aukce a dnes jsem přikliknul dalších 5 000 na chatu v exekuci. Doufám, že ji získám.*), *skliknout* (*Když telefonuji přes Skype, mám tendenci skliknout všechna otevřená okna na dolní lištu.*), *ukliknout* (*Občas hrozí nebezpečí, že se uživatel uklikne a nainstaluje starou verzi antiviru, která již neposkytuje, tak dobrou ochranu.*), *vykliknout* (*Aplikace je potřeba řádně ukončovat, ne je pouze vykliknout červeným tlačítkem.*).

### Souhrn

Oba dva jazyky se chovají stejně při domestikaci sloves. Používají nejproduktivnější kmenotvorné přípony k domestikaci sloves cizího původu. Jedná se o kmenotvornou příponu *-ovat/-ować*. Podobně se děje ve všech slovanských jazycích. U zdomestikovaných sloves s kmenotvornou příponou *-ovat/-ować* se primárně určuje vid jako nedokonavý, přestože se mohou chovat kontextově obouvidově. Protikladu dokonavosti – nedokonavosti se docílí přiřazením některého domácího prefixu. Univerzálním se jeví prefix *z-*.

Vybrali jsme v současnosti velmi užívaná slovesa, která se týkají výpočetní techniky. Na nich jsme ukázali, jestli se užívají v prefixované podobě se *z-*. Ve většině případů se zdomestikovaná slovesa pojila s jiným prefixem. Pro lepší názornost využití domácích prefixů jsme uvedli příklady užití slovesa *montovat/montować* a ukázkou domestikace jsme završili začleněním anglického slova *click*. U všech námi vybraných sloves jsme zjistili, že polština užívá méně prefixů než čeština. Domníváme se, že je jen otázkou času, kdy nově zdomestikovaná slovesa se budou užívat s více prefixy a nebudou omezena jen na oblast výpočetní techniky.



**Literatura:**

BAŃKO, M.: *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008

CVRČEK, V. a kol.: *Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.

CZESZEWSKI, M.: *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008.

ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000.

ČERMÁK, F. – FILIPEC, J.: *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985.

DEREŃ, E. – POLAŃSKI, E.: *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe Spółka Jawna, 2009.

FRONEK, J.: *Anglicko-český a česko-anglický příruční slovník*. Voznice: LEDA, 2010.

JADACKA, H.: *Kultura języka polskiego. Fleksja, slowotwórstwo, składnia*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2007.

KARPOWICZ, T.: *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2009.

MARKOWSKI, A.: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008.

MARTINCOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině*. Praha: Academia, 1998.

MARTINCOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině 2*. Praha: Academia, 2004.

Kolektiv autorů: *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003.

Kolektiv autorů: *Akademický slovník cizích slov A - Ž*. Praha: Academia, 2007.

Kolektiv autorů: *Slovník nespisovné češtiny*. 3. vyd. Praha: Maxdorf, 2009.

Kolektiv autorů: *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2005.

Český národní korpus <http://ucnk.ff.cuni.cz/index.php>

Korpus Języka Polskiego <http://korpus.pwn.pl>

**Resumé**

**ADAPTING BORROWED VERBS IN CZECH AND POLISH LANGUAGES.**

Czech and Polish languages use the same strategies when adapting borrowed verbs. The similarity of these processes is not only based on analogy, but also stems from their common origin. Both languages use the common Proto-Slavic verbal suffix -ovat/-ować and also employ distinctively Slavic prefixes for adapting verbs. Both languages used a different verbal suffix than the standard -ovat/-ować for adapting the verb klikat/klikać. This similarity can only be explained by a close, but not yet entirely understood, proximity of both languages.

**Klíčová slova:** čeština, polština, předpony, slovesné přípony

**Keywords:** Czech, Polish, prefixes, verbal suffix

**OBČERSTVENÍ V PRVNÍ STAROSLOVĚNSKÉ  
LEGENDĚ O SV. VÁCLAVU<sup>41</sup>****Martina Chromá**

Ve staroslověnských či církevněslovanských textech se často setkáváme s pasážemi, jejichž význam dosud nebyl stanoven s definitivní platností a můžeme se pouze domnívat, která z předložených variant jejich vysvětlení je nejpravděpodobnější. Příčin vzniku těchto nejasných míst může být několik. Nejčastěji se jedná o chybné překlady z řeckých či latinských textů, jež byly nezdědky překládány přímo otrocky bez ohledu na jejich výslednou srozumitelnost. Další příčinou bývá přepisování rukopisů v průběhu staletí, během nichž písaři do textu chtěně či nechtěně zasahovali a vnášeli tak různé koruptely či posunutí významů lexémů. Nejasná místa v textu vznikají v neposlední řadě také naší neúplnou znalostí dobových reálií či historických okolností, a i když rukopis obsahuje své původní čtení, nejsme schopni jej jednoznačně rozluštit.

*První staroslověnská legenda o sv. Václavu* (dále Venc) obsahuje nejasných míst hned několik. Jejich interpretaci ztěžuje skutečnost, že se legenda dochovala ve více než čtrnácti rukopisech, které jsou pro své charakteristické rysy tříděny do tří redakcí - charvátskohlaholské, vostokovské a minejní. Rukopisy charvátskohlaholské redakce jsou nejstručnější, protože byly záměrně zkracovány pro liturgické účely. Oproti tomu byly rukopisy minejní redakce záměrně doplňovány pozdějšími interpolacemi, zřejmě aby se více přizpůsobily monumentálnímu byzantskému stylu, který byl v Rusku v pozdním středověku populární. Nejstřízlivější čtení podává redakce vostokovská, jež nebyla záměrně zkracována ani rozšiřována, a proto je v dnešní době obecně přijímáno, že se nejvíce podobá nedochovanému archetypu legendy.<sup>42</sup> Studium a porovnáváním dochovaných redakcí Venc se systematicky zabýval především Miloš Weingart, který také vypracoval rekonstrukci původního staroslověnského znění legendy.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Příspěvek vychází s podporou grantového projektu GA ČR P406/12/1790 Staroslověnská lexikologie - nové příspěvky ke staroslověnské lexikografii.

<sup>42</sup> KONZAL, V. První slovanská legenda a její „Sitz im Leben“. In: *Studia mediaevalia Pragensia*, I, 1988, s. 113-127.

<sup>43</sup> WEINGART, M. První česko-církevněslovanská legenda o sv. Václavu. In: *Svatováclavský sborník I*. Praha 1934, s. 863-1088.

V tomto příspěvku se budeme věnovat zajímavé pasáži s občerstvením, které mělo podnítit Václava k setrvání na Boleslavově hradu po skončení oslav svátku svatého Jimrama. Ve vostočkovské redakci nacházíme větu: како хоѡеши ѡеѡати пиво цѡло имѡю (fol. 57b). Charvátskohlaholská obdobně uvádí: по чѡто ѡѡодиши бѡратѡ, иво и пиво цѡло имамѡ (podle Novljanského I. breviáře, fol. 421a). Minejní redakce je však na tomto místě odlišná: како хоѡеши ѡѡати братѡ, вино и медѡ все цѡло имѡю оу себе (podle rukopisu Sofijské mineje, fol. 447bb). Shoda čtení vostočkovské redakce s charvátskohlaholskou vedla Miloše Weingarta k předpokladu, že lépe zachycují znění nedochovaného archetypu Venc a spojení пиво цѡло začlenil do své rekonstrukce.<sup>44</sup>

I když by se mohlo zdát, že výklad zmíněného spojení пиво цѡло není nikterak náročný a jeho překlad do nové češtiny v podobě *celé pivo* se přímo nabízí, rozbor významů obou jeho částí v diachronní perspektivě ukazuje něco jiného.

V případě lexému *pivo* se jedná o derivát se sufixem *-vo* od kořene slovesa *píti*. Ve Slovníku spisovného jazyka českého má výraz *pivo* dva významy - 1) *pěnivý alkoholický nápoj připravovaný ze sladu, chmele a vody*; 2) *míra piva, zpravidla půl litru*.<sup>45</sup> Jungmannův Slovník česko-německý uvádí dvě odlišné varianty - 1) *zastarale nápoj vesměs* s německým překladem *ein Getränk*; 2) *nápoj z obilí a vody* (s vloženým dodatkem *pivo se teprve jmenuje, když již chmelnička do něho přijde*) a německým ekvivalentem *Bier*.<sup>46</sup> Vidíme tedy, že ještě v 19. století se *pivo* ve významu *nápoj obecně* stále ještě používal, byť v omezené míře. Staročeský slovník uvádí významy tři: 1) *nápoj, pití*; 2) *pivo, pěnivý alkoholický nápoj vařený ze sladu, chmele a vody*; 3) *v předložkových pádech popíjení piva (společně s jinými a zvláště v krčmě)*.<sup>47</sup> Slovník zachycující nejstarší vývojovou fázi spisovných slovanských jazyků - Slovník jazyka staroslověnského - interpretuje výraz *pivo* ve dvou významech: 1) *nápoj*, k němuž je vázán odkaz na uvedené místo z Venc; 2) *hostina*, která je v tomto smyslu doložena pouze v Zacharijově a Grigorovičově parimejniku.<sup>48</sup>

Z uvedeného výčtu vyplývá, že lexém *pivo* nejprve označoval jakýkoliv nápoj a zřídka i *hostinu*. Postupem času se však význam zúžil na jeho dnešní podobu, tedy nápoj připravovaný vařením sladu, chmele a vody, a vytlačil tak starší indoevropské označení tohoto nápoje - *oъz* (podobně např. anglické *ale*, litevské *alus*).

<sup>44</sup> Ibidem, s. 975-983.

<sup>45</sup> HAVRÁNEK, B. (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. Díl II, N-Q, Praha 1964, s. 590.

<sup>46</sup> JUNGSMANN, J. *Slownjk česko-německý*. Díl III, P-R, Praha 1837, s. 94.

<sup>47</sup> *Vokabulár webový* [online]. Verze 0.4.2. [cit. 2011-25-10]. Dostupný online.

<sup>48</sup> KURZ, J. (ed.). *Slovník jazyka staroslověnského = Lexicon linguae palaeoslovenicae*. Díl III, P-O, s. 35-36.

Druhá část slovního spojení, neutrální adjektivum *цѣло*, je ve Slovníku spisovného jazyka českého rozdělena do čtyř významů: 1) *takový, z něhož nic nechybí, který je zastoupen ve všech svých složkách, částech; všechen, veškerý, úplný*; 2) *takový, jaký má být; dokonalý, pravý, hotový*; 3) *jsoucí v celku, pohromadě; neporušený, celistvý*; 4) *expr. vyjadřuje velkou míru při bližším určení něčeho; všecek*.<sup>49</sup> V Jungmannově Slovníku česko-německém je uvedeno dokonce sedm významů tohoto adjektiva: 1) *úplný ve svých částkách, pospolu, pohromadě se držící...*; 2) *celistvý, neprázdný*; 3) *nenačatý*; 4) *zdravý, čerstvý, neporušený...*; 5) *v jednom kuse*; 6) *celina*; 7) *celek*.<sup>50</sup> Gebauerův Slovník staročeský uvádí v řadě tyto ekvivalenty: *celý, úplný, jistý, neporušený, zdravý*.<sup>51</sup> A nakonec ve Slovníku jazyka staroslověnského jsou uvedeny následující významy: 1) *celý, všechen, veškerý, úplný*; 2) *celý, celistvý, neporušený*; 3) *dokonalý, bezvadný*, k němuž je připojen uvedený výskyt z Venc; 4) *zdravý*.<sup>52</sup>

Uvedené významy obou částí slovního spojení *пиво цѣло* nabízejí několik variant, jak jej přeložit do nové češtiny. V průběhu let bylo pořízeno celkem 9 překladů rukopisů s textem Venc, které toto spojení obsahují. František Pastrnek,<sup>53</sup> Josef Vajs ve dvou svých překladech<sup>54</sup> a Josef Vašica ve třech svých překladech<sup>55</sup> jej přeložili jako *nápoj zdravý* či antepoziční *zdravý nápoj*, zatímco Miloš Weingart<sup>56</sup> užil synonymní *pití zdravé*. Žádný z těchto badatelů však nepřipojil vysvětlení, proč se k tomuto překladu uchýlil. Odlišnou variantu *všecken nápoj* uvedl Josef Vajs ve svém nejstarším překladu Venc z roku 1910. Naproti tomu v překladu Václava Hanky z roku 1830 nacházíme znění *hody připraveny*. Ve stejném významu pasáž přeložili i Emilie Bláhová s Václavem Konzalem,<sup>57</sup> kteří užili spojení *připravenou hostinu*. Ti se však odvolali na znění latinských legend, jež v souvislosti se

<sup>49</sup> HAVRÁNEK, B. (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. Díl I, A-M, Praha 1960, s. 202.

<sup>50</sup> JUNGSMANN, J. *Slownjik česko-německý*. Díl I, A-J, Praha 1835, s. 224.

<sup>51</sup> GEBAUER, J. *Slovník staročeský*. Díl I, A-J, Praha 1970 [2., nezměněné vyd.], s. 137.

<sup>52</sup> HAUPTOVÁ, Z. (ed.). *Slovník jazyka staroslověnského (Lexicon linguae palaeoslovenicae)*. Díl IV, Praha 1997, s. 836-837.

<sup>53</sup> PASTRNEK, F. Slovanská legenda o sv. Václavu. In: *Věstník královské české společnosti nauk* 6, 1903, s. 39-85.

<sup>54</sup> VAJS, J. (ed.) *Sborník staroslovanských literárních památek o sv. Václavu a sv. Lidmile*. Praha 1929, s. 14-20 a 36-43.

<sup>55</sup> VAŠICA, J. První staroslovanská legenda o sv. Václavu. In: *Na úsvitu křesťanství*. Praha 1942, s. 67-72, 257-263.

KRÁLÍK, O. (ed.). *Nejstarší legendy přemyslovských Čech*. Praha 1969, s. 54-57.

HAVRÁNEK, B. (ed.). *Výbor z české literatury od počátků po dobu Husovu*. Praha 1957, s. 54-57.

<sup>56</sup> WEINGART, M. *Nejstarší slovanská legenda o sv. Václavu*. Praha 1940.

<sup>57</sup> BLÁHOVÁ, E. - KONZAL, V. - ROGOV, A. I. *Staroslověnské legendy českého původu: nejstarší kapitoly z dějin česko-ruských kulturních vztahů*. Praha 1976, s. 97.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

svátkem Kosmy a Damiána píše o *hostině* (latinský výraz *convivium* obsahuje Gumpoldova,<sup>58</sup> Vavřincova<sup>59</sup> a Kristiánova<sup>60</sup> legenda). V latinských legendách často spatřujeme připodobňování života sv. Václava životu Ježíše Krista, a proto je možné výraz *hostina* chápat také jako odkaz na poslední večeři Páně.

V minejní redakci nacházíme čtení *вино и медъ все цѣло*. Překlad substantiva *вино* nečiní potíže. Již ve Slovníku jazyka staroslověnského je ukotveno ve dvou významech - 1) *víno*; 2) *vinná réva, hrozny*<sup>61</sup> a tyto významy si drží dodnes. Stejně tak neurčité zájmeno *všechen* si stále uchovává významy 1) *všechen, veškerý*; 2) *každý*; 3) *celý, veškerý*, jak uvádí již Slovník jazyka staroslověnského k heslu *всьь*.<sup>62</sup>

Substantivum *медъ* má pak ve všech výše uvedených slovnících rozlišené významy dva - 1) *med (včelí produkt)*; 2) *medovina (kvašený alkoholický nápoj)*. Význam *medovina* je označen jako zastaralý až ve Slovníku spisovného jazyka českého.<sup>63</sup>

Minejní redakce byla do češtiny přeložena celkem třikrát. Nejprve v roce 1873 Josefem Kolářem,<sup>64</sup> jenž spojení přeložil doslovně *víno a med, vše celé*. Zřejmě tak měl na mysli *med* ve významu *medovina* a adjektivem *celé* chtěl vyjádřit, že se jedná o pití nenačaté. Další badatel, Josef Vajs,<sup>65</sup> v překladu užil *víno a medovinu všecku*, takže slova *все* a *цѣло* spojil dohromady. Emilie Bláhová s Václavem Konzalem<sup>66</sup> přeložili sousloví jako *víno a medovinu, všechno dobré*.

Jak vyplývá ze všech uvedených výčtů významů jednotlivých lexémů a jejich překladu do nové češtiny, není naše pasáž natolik zřejmá, jak se na první pohled může zdát. U minejní redakce je situace o něco jasnější, avšak zásluhou adjektiva *цѣло* také není úplně jednoznačná. Pro úplnost ještě dodejme, že nápoj *medovina* býval dříve označován také jako *medové víno*. Jungmann ve svém slovníku cituje ukázkou z díla Daniela Adama z Veleslavína *Sylwa quadrilinguis* (slovník češtiny, latiny, řečtiny a němčiny z roku 1598): *Med s wjnem wařený*

<sup>58</sup> *Prameny dějin českých*. Díl I, Životy svatých a některých jiných osob nábožných. = *Fontes rerum Bohemicarum*. Tomus 1, Vitae sanctorum et aliorum quorundam pietate insignium. Praha 1873, s. 159.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 177.

<sup>60</sup> *Ibidem*, s. 216.

<sup>61</sup> KURZ, J. (ed.). *Slovník jazyka staroslověnského (Lexicon linguae palaeoslovenicae)*. Díl I, Praha 1966, s. 190.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 368-369.

<sup>63</sup> HAVRÁNEK, B. (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. Díl I, A-M, Praha 1960, s. 1195.

<sup>64</sup> *Prameny dějin českých*, op. cit., s. 127-134.

<sup>65</sup> VAJS, J. (ed.), op. cit., s. 20-28.

<sup>66</sup> BLÁHOVÁ, E. - KONZAL, V. - ROGOV, A. I., op. cit., s. 97.

(*wjno medowé*).<sup>67</sup> Naše spojení z minejní redakce by tak mohlo být chápáno v podobném smyslu, tedy *víno a med, vše hotové*, respektive dohromady uvařené.

Ve vostokovské a charvátskohlaholské redakci se nám jako nejsprávnější překlad spojení пиво цѣло jeví varianta *hotová hostina*. Ostatně lexém pivo není ve slovanských jazycích jediný, u něhož došlo k posunutí významu z původního obecného *nápoj* na širší *hostinu*. Podobně je to například i se staroslověnským výrazem *пиръ*, jenž původně znamenal *pítí*, a odtud pak *hostinu, při níž se pije*.<sup>68</sup>

### **Literatura:**

BLÁHOVÁ, E. - KONZAL, V. - ROGOV, A. I. *Staroslověnské legendy českého původu: nejstarší kapitoly z dějin česko-ruských kulturních vztahů*. Praha 1976.

GEBAUER, J. *Slovník staročeský*. [2., nezměněné vyd.] Praha 1997.

HAVRÁNEK, B. (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha 1960-1971.

HAVRÁNEK, B. (ed.). *Výbor z české literatury od počátků po dobu Husovu*. Praha 1957, s. 54-57.

JANYŠKOVÁ, I. Poznámky k staroslověnskému *pivo*. In: *Cyrrillomethodiana: in honorem Aemiliae Bláhová et Venceslai Konzal*. Praha 2001, s. 361-363.

JUNGMANN, J. *Slownjk česko-německý*. Praha 1834-1839.

KONZAL, V. První slovanská legenda a její „Sitz im Leben“. In: *Studia mediaevalia Pragensia*, I, 1988, s. 113-127.

KRÁLÍK, O. (ed.). *Nejstarší legendy přemyslovských Čech*. Praha 1969, s. 54-57.

KURZ, J. – HAUPTOVÁ, Z. (eds.). *Slovník jazyka staroslověnského = Lexicon linguae palaeoslovenicae*. Praha 1966-1997.

PASTRNEK, F. Slovanská legenda o sv. Václavu. In: *Věstník královské české společnosti nauk* 6, 1903, s. 39-85.

*Prameny dějin českých*. Díl I, Životy svatých a některých jiných osob nábožných. = *Fontes rerum Bohemicarum*. Tomus 1, Vitae sanctorum et aliorum quorundam pietate insignium. Praha 1873.

VAJS, J. (ed.) *Sborník staroslovanských literárních památek o sv. Václavu a sv. Lidmile*. Praha 1929.

VAŠICA, J. První staroslovanská legenda o sv. Václavu. In: *Na úsvitu křesťanství*. Praha 1942, s. 67-72, 257-263.

*Vokabulář webový* [online]. Verze 0.4.2. [cit. 2011-25-10]. [Dostupný online](#).

WEINGART, M. *Nejstarší slovanská legenda o sv. Václavu*. Praha 1940.

---

<sup>67</sup> JUNGMANN, J. *Slownjk česko-německý*. Díl II, K-O, Praha 1836, s. 412.

<sup>68</sup> JANYŠKOVÁ, I. Poznámky k staroslověnskému *pivo*. In: *Cyrrillomethodiana: in honorem Aemiliae Bláhová et Venceslai Konzal*. Praha 2001, s. 363.

WEINGART, M. První česko-církevněslovanská legenda o sv. Václavu. In: *Svatováclavský sborník I.* Praha 1934, s. 863-1088.

### **Resumé**

#### **REFRESHMENT IN THE FIRST OLD SLAVONIC LEGEND OF ST. WENCESLAS**

The article deals with the meaning of refreshment in the text of the First Old Slavonic Legend of St. Wenceslas, which should provoke Wenceslas to stay at his brother Boleslav's castle so that Boleslav could murder him. It compares the readings of three extant redactions of the text and how was the phrase "pivo čelo" understood during the history of the Czech language. The article also deals with Czech translations of the legend and how the translators managed to cope with the unclear meaning of the phrase.

**Klíčová slova:** První staroslověnská legenda o sv. Václavu, církevní slovanština, církevněslovanské písemnictví, hagiografie, překlady do češtiny

**Keywords:** First old slavonic legend of St. Wenceslas, old church Slavonic, old church Slavonic literature, hagiography, translations into Czech



## KORESPONDENCE VOJTĚCHA TKADLČÍKA A LUDMILY PACNEROVÉ: TÉMATA Z OBLASTI PALEOSLOVENISTIKY

Denisa Jensenová

### Úvodem

Pokud se seznámíme s nějakou studií či jinou vědeckou prací, často ani netušíme, jaké úsilí se za jejím sepsáním skrývá. Kolik měsíců ji autor tvořil. Jak se změnila od původního návrhu. Odkud se badatel dozvěděl o uváděném zdroji. Zda se během psaní věnoval i jiným vědeckým aktivitám. S jakými problémy se potýkal při jejím vypracování. Jak mu pomáhali lidé, kterým v předmluvě děkuje. Cílem zkoumání korespondence mezi Vojtěchem Tkadlčíkem a Ludmilou Pacnerovou bylo přinést odpovědi právě na tyto otázky.

**Mons. prof. ThDr. Vojtěch Tkadlčík (1915-1997)** byl teolog, kněz a jeden z našich předních paleoslovenistů. Sympatie k tomuto oboru u něj pravděpodobně vzbudil Josef Vašica během Tkadlčíkových studií na olomoucké univerzitě. Po převratu roku 1948 byl Tkadlčík nucen svou univerzitní činnost přerušit a byl internován v ženském klášteře na Přerovsku, kde působil jako duchovní správce.

V uvolněném roce 1968 se zasloužil o obnovení Teologické fakulty, ta však nesměla od následujícího roku přijímat studenty a v roce 1974 byla zrušena úplně. Toho roku se Tkadlčík stal farářem ve Skřipově u Opavy, kde působil až do pádu komunistického režimu. I přes jistou izolaci byl stále v písemném kontaktu s řadou významných badatelů, mezi jinými právě s Ludmilou Pacnerovou. Po revoluci se vrátil do Olomouce na znovuobnovenou Teologickou fakultu, kde později zastával funkci děkana.<sup>1</sup>

Jeho obsáhlé paleoslovenstické dílo můžeme rozdělit na studie týkající se písma Slovanů, práce o problematice ritu a na rekonstrukci českocírkevněslovanského misálu.

**PhDr. Ludmila Pacnerová, CSc., (1925-2008)** byla významnou postavou české paleoslovenistiky. Po studiích češtiny a latiny na Masarykově univerzitě a vyučovacím intermezzu na základní škole ve Starých Hamrech začala pracovat v brněnské pobočce

<sup>1</sup> Hauptová, Z. *Vojtěch Tkadlčík (8. 2.1915 – 25. 12. 1997)*. In: *Slavia* 66, 1997, s. 517–518; Pojsl, M. *Mons. prof. ThDr. Vojtěch Tkadlčík*. In: *Cyrrilomethodiana*. Sborník k uctění památky Mons. prof. ThDr. Vojtěcha Tkadlčíka. Olomouc, Euroslavica 2000, s. 11–15.

Slovanského ústavu, kde spoluvytvářela „*Slovník jazyka staroslověnského*“ a podílela se také na práci na „*Řecko-staroslověnském indexu*“.<sup>2</sup>

Velmi významná je její editorská činnost, jejími počiny jsou i studie vztahující se ke slovanským písmům, snažila se také o systematizování dosavadního poznání hlaholských památek českého původu.

Korespondence, kterou si tito badatelé vyměňovali a která byla předmětem zkoumání, je uložena v archivu Centra Aletti Velehrad – Roma, Křížkovského 2, Olomouc jako součást fondu obsahujícího pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka. Některé části této pozůstalosti se již staly předmětem bádání pracovníků i studentů Katedry bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.<sup>3</sup>

Dopisy nalezneme v kartonu 23 ve složce Pacnerová. Jde o sedmdesát šest exemplářů datovaných do let 1985–1997, psaných převážně na psacím stroji. Nespornou výhodou pro badatele představuje fakt, že korespondence je částečně oboustranná, poněvadž Tkadlčík si uchovával kopie svých dopisů.

Nejprve bylo zapotřebí seřadit dopisy v této složce chronologicky podle data jejich sepsání. Poněvadž zachované dopisy se většinou netýkají jediného tématu, bylo nutné sestavit seznam problémů, které spolu badatelé rozebírají, a přiřadit k nim jednotlivé dopisy, respektive jejich části vztahující se k těmto myšlenkám.

Po vydělení nosných témat a nastudování příslušné primární i sekundární literatury započalo samotné konfrontování pasáží z dopisů s výslednými články. U některých dlouhodoběji zpracovávaných publikací bylo také vhodné sestavit přinejmenším rámcově chronologii a postup práce na jejich vzniku.

Pro ilustraci vzájemné pomoci při práci se zaměříme na dvě hlavní témata korespondence.

---

<sup>2</sup> Čermák, V. *Ludmila Pacnerová (Třebíč, 20. 7. 1925 – Brno, 24. 6. 2008)*. In: *Slovo* 59, 2009, s. 321–324.

<sup>3</sup> Bauerová, H. – Vepřek, M. *Staroměstský kámen – fakta a hypotézy*. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas philosophica, Studia moravica III*. Olomouc 2005, s. 277-292; Bauerová, H. – Vepřek, M. *Vybraná paleoslovenistická témata v korespondenci F. V. Mareše a V. Tkadlčíka*. *Slovo* 60, 2010, s. 101-118.; Oujezdská, M. *Rekonstrukce Konstantinovy hlaholice v pojetí F. V. Mareše a V. Tkadlčíka: studie a korespondence*. Olomouc 2008 (diplomová práce); Martinková, M. *Latinsko-staroslověnský index jako součást rukopisné pozůstalosti V. Tkadlčíka*. Olomouc 2010 (diplomová práce).

### Latina psaná hlaholským písmem

Tímto provizorním názvem pojmenovala svou budoucí studii „*Hlaholice v české písarské praxi*“ Ludmila Pacnerová v dopise z února 1985.<sup>4</sup> Studie však vyšla v Listech filologických až v roce 1989<sup>5</sup> a z korespondence mezi Pacnerovou a Tkadlčíkem je patrné, jak se lišil první návrh od konečné verze.

Po první zmínce následuje téměř dvouleté odmlčení až do 12. prosince 1986, kdy se můžeme dočíst, že se Pacnerová pustila do práce.<sup>6</sup>

Až o více než rok později zasílá Pacnerová Tkadlčíkovi dle svých slov „*svůj elaborát o latině napsané hlaholským písmem, který jsem teprve v těchto dnech dala jakž takž dohromady.*“<sup>7</sup> Bohužel, tato příloha se nedochovala, což nám znesnadňuje komparaci s pozdějším vydáním článku. Od tohoto dopisu však můžeme díky Tkadlčíkovým doporučením a reakcím Pacnerové sledovat postupné vznikání finální verze studie.

Ještě zde se dočítáme, že Pacnerová tímto článkem chtěla uzavřít své bádání nad českou hlaholicí.<sup>8</sup> Studie již v této době nepojednávala pouze o latinských přípiscích – tak můžeme usuzovat z poznámky o Vladimíru Kyasovi, kterému „*se [článek] zdá naopak moc dlouhý a chtěl by v něm mít asi jenom latinu*“,<sup>9</sup> leč Pacnerová se rozhodla tímto způsobem vytvořit určitý souhrn, který by obsahoval mj. i opravení určení zlomků Pasionálu podle Vidmanové, upozornění na chystanou „Slovanskou Sázavu“ a poučení o hlaholici i pro laického čtenáře.<sup>10</sup>

Tkadlčík v reakci navrhuje název článku, který v této době zněl „*Latina napsaná hlaholským písmem*“, přejmenovat např. na „*Hlaholice v české písarské praxi*“;<sup>11</sup> z uvedeného návrhu je Pacnerová upřímně nadšena<sup>12</sup> – iniciátorem názvu, pod jakým studii známe dnes, je tedy podle údajů vyplývajících z korespondence Vojtěch Tkadlčík.

V dopise z 5. ledna 1988 konečně přichází ke slovu několik Tkadlčíkových poznámek k textu článku.

<sup>4</sup>Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 28. 2. 1985 Brno.

<sup>5</sup>Pacnerová, L. *Hlaholice v české písarské praxi*. In: Listy filologické 112, 1989, s. 30–40.

<sup>6</sup>Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 12. 12. 1986 Brno.

<sup>7</sup>Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 16. 12. 1987 Brno.

<sup>8</sup>Ibid.

<sup>9</sup>Ibid.

<sup>10</sup>Ibid.

<sup>11</sup>Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 5. 1. 1988 Skřipov.

<sup>12</sup>Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1988 Brno.

První se týká cyrilské části Remešského evangeliáře. Tkadlčík sám ji (v souladu s názory Pastrnka a Vondráka) datuje do 2. poloviny 12. století a původ určuje jako jihoruský. Vzápětí však dodává jména a názory dalších badatelů, kteří uvádějí odlišnou dataci i původ, především sázavský.<sup>13</sup>

K tomu Pacnerová píše, že i ona původně chtěla vznik evangeliáře umístit do Sázavského kláštera, ale po výše uvedených poznámkách by ráda tuto pasáž článku upravila. Přímo v dopise cituje část, kterou do studie posléze s drobnými stylistickými odchylkami přidá a která hojně čerpá z připomínek právě z Tkadlčíkova dopisu: „*Nejvýznamnější památkou, která bývá spojována s činností Sázavského kláštera, je cyrilská část Remešského evangeliáře. Vzhledem k tomu, že badatelé se v názorech na ni velmi různí a že celá otázka by zasluhovala samostatné důkladné revize (doba napsání se klade od 11. až po 14. stol., za místo napsání se považují Čechy, možná přímo Sázava, Rus, Srbsko), spokojím se na tomto místě pouze s konstatováním, že do 11. stol. kladou RE Sobolevskij, Jakobson, Horálek, Vašica, Vrana a Žukovskaja, pro datování do pozdější doby (12. nebo 13. stol.) jsou Pastrnek, Vondrák, Tkadlčík, za památku ze 14. stol. považují RE Syrku, Kopitar, Biljarskij.*“<sup>14</sup>

Další Tkadlčíkovy poznámky v dopisech se týkají abeced. Mimo prosby o zapůjčení snímku abecedy z roku 1442 v rukopise M 125<sup>15</sup> (z toho je patrné, že uvedená abeceda byla zmíněna již v původní verzi článku) navrhuje rozšířit studii o zmínku o hebrejské, řecké, latinské, hlaholské a cyrilské abecedě v Codex Gigas – a uvádí i příslušnou literaturu, ze které může Pacnerová čerpat.<sup>16</sup> Konečně pak připomíná abecedu, kterou „*napsal Andreas Figuli de Rokiczano plebanus ecclesie pro tunc in Zerczicz na hradě Kosti r. 1434 v kodexu sgn. XI.A.14 pražské univ. knihovny, fol. 241b – 242b (hebrejská, řecká a hlaholská abeceda). [...] Ten Ondřej Hrnčíř nebo Hrnčířů z Rokycan byl zřejmě farářem v Žerčicích (p. Semčice, okres Mladá Boleslav) a psal to na hradě Kosti, který není daleko odtud.*“<sup>17</sup>

Pacnerová děkuje za připomenutí a žádá Tkadlčíka o zapůjčení fotokopie Hrnčířovy abecedy, protože je pro ni v onu chvíli časově nemožné ji sehnat.<sup>18</sup> Tkadlčík jí v této prosbě přirozeně vyhoví.<sup>19</sup>

<sup>13</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 5. 1. 1988 *Skřipov*.

<sup>14</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1988 *Brno.*; srov. Pacnerová, L. *Hlaholice v české písarské praxi*. In: *Listy filologické* 112, 1989, s. 31.

<sup>15</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 5. 1. 1988 *Skřipov*.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 7. 3. 1988 *Brno*.

V konečné verzi studie se objeví abecedy Codexu Gigas včetně Tkadlčíkem doporučené literatury; pokud jde o Hrnčířovu abecedu, dočítáme se, že „*se nachází (spolu s abecedou hebrejskou a řeckou) v papírovém kodexu univerzitní knihovny, sign. XI A 14, fol. 241b-242b. Napsal ji Andreas Figuli de Rokiczano plebanus ecclesie pro tunc in Zerczicz na hradě Kosti roku 1434.*“<sup>20</sup>

Dopisem z 12. února 1988 Pacnerová Tkadlčíka informuje o tom, že „*článek s názvem ‚Hlaholice v české písarské praxi‘ (použila jsem Vašeho návrhu, ještě jednou srdečné díky!) je dokončen [...].*“<sup>21</sup> Studie měla v té době téměř dvacet osm stran (včetně poznámek a resumé).<sup>22</sup>

O deset dní později přichází Pacnerová s nápadem uveřejnit ve studii jako fotokopie mimo latinských přípisků a abeced, které jí Tkadlčík zatím navrhl, také abecedu z kodexu M 125 a přidat tabulku hlaholské abecedy.<sup>23</sup> To Tkadlčík nadšeně vítá: „*Bude to pro badatele velmi cenné. Snad pro to budou mít pochopení i v LF.*“<sup>24</sup> V konečné verzi studie se v obrazové příloze objevilo vše, co Pacnerová zamýšlela.

Podle korespondence byla studie hotova na konci března 1988.<sup>25</sup> Vyšla v Listech filologických 1/1989. Tkadlčík Pacnerové v červnu 1989 gratuluje k velkému úspěchu,<sup>26</sup> Pacnerová mu obratem zasílá separát své studie s poděkováním za všechnu jeho pomoc a omluvou za zpoždění, pokud jde o zaslání článku – „*ale i tak jste první, kdo jej ode mne dostane.*“<sup>27</sup>

### Hlaholský misál

Na předchozím tématu jsme si ilustrovali, jakým způsobem pomáhal Vojtěch Tkadlčík Ludmile Pacnerové. Téma druhého vydání Tkadlčíkova díla „*Rimskyj misal povelňijem*

---

<sup>19</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 9. 3. 1988 *Skřipov*.

<sup>20</sup> Pacnerová, L. *Hlaholice v české písarské praxi*. In: Listy filologické 112, 1989, s. 38.

<sup>21</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 12. 2. 1988 *Brno*.

<sup>22</sup> *Ibid*.

<sup>23</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 28. 2. 1988 *Brno*.

<sup>24</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 9. 3. 1988 *Skřipov*.

<sup>25</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 30. 3. 1988 *Brno*.

<sup>26</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 2. 6. 1989 *Skřipov*.

<sup>27</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 27. 6. 1989 *Brno*.

*svjataho vseljenskaho senma vaticanskaho druhaho obnovljen i oblastiju Pavla papeža šestaho izdan*“<sup>28</sup> dokládá, že tato pomoc a inspirace byla vzájemná.

Na počátku roku 1986 prosí Tkadlčík Pacnerovou o pomoc při připravovaném novém vydání; žádá ji o kontrolu staroslověnského překladu z latiny a eventuální návrhy na změny znění, ať už v lexiku či stylistice.<sup>29</sup>

Pacnerová o tři týdny později píše, že texty pročetla a okomentovala, jako jediná problematická věc se jí jeví stránka hlásková, ale vzápětí dodává, že na novou českou církevní slovanštinu není odborník.<sup>30</sup>

K tomuto tématu následuje tříletá odmlka, pak Tkadlčík zasílá překlad další části misálu a prosí Pacnerovou o rozhodnutí, která z uvedených alternativ jednotlivých slov se hodí lépe.<sup>31</sup> Její volbu Tkadlčík v misále reflektuje (např. nahrazení původního „*na sem kamene*“ za „*na sem Petrě*“ zdůvodněné tím, že by posluchačům již měl být vzájemný vztah znám z evangelií).<sup>32</sup>

V dalším z dopisů Pacnerová upozorňuje na rozdíl mezi verzí napsanou hlaholicí a tou, která je v latince: „*hlaholsky je tam letopočet 1988, latinkou 1991.*“<sup>33</sup> Tkadlčík vysvětluje, že hlaholský letopočet opsal grafik podle předlohy, ale v latince už užil reálného data. „*Já jsem si toho také všiml, [...] ale řekl jsem si, že to nebude nikdo zkoumat a tak jsem to nechal bez opravy. Ovšem samozřejmě Vám to nemohlo ujít.*“<sup>34</sup> V konečné podobě se letopočty shodují na roku 1992.

V dopise z 9. května 1991 Tkadlčík píše, že se již připravuje tisk misálu.<sup>35</sup> Nejpozději za sedm měsíců je tento již vytištěn a probíhá domluva s Pacnerovou na korekturách.<sup>36</sup>

---

<sup>28</sup> *Rimskyj misal povelěním svjataho vseljenskaho senma vaticanskaho druhaho obnovljen i oblastiju Pavla papeža šestaho izdan. Mešnij čin s izbranyimi mšami vlašča češskaaho v slověnskyj jazyk přeložen.* Olomouc, AVE 1992, 197 s.

<sup>29</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 4. 2. 1986 *Skřipov.*

<sup>30</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 25. 2. 1986 *Brno.*

<sup>31</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 23. 7. 1989 *Skřipov.*

<sup>32</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 31. 7. 1989 *Brno.*; srov. *Rimskyj misal povelěním svjataho vseljenskaho senma vaticanskaho druhaho obnovljen i oblastiju Pavla papeža šestaho izdan. Mešnij čin s izbranyimi mšami vlašča češskaaho v slověnskyj jazyk přeložen.* Olomouc, AVE 1992, s. 94.

<sup>33</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 27. 6. 1990 *Brno.*

<sup>34</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 18. 7. 1990 *Olomouc.*

<sup>35</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 9. 5. 1991 *Olomouc.*

<sup>36</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 30. 12. 1991 *Olomouc.*

V lednu 1992 ve spojitosti s korekturní činností kontaktuje Tkadlčík i Emílii Bláhovou<sup>37</sup> a ke spolupráci se nabízí také Eva Pallasová.<sup>38</sup> Texty se vyměňují mezi brněnskou (Pacnerová – Pallasová) a pražskou částí (Bláhová – Šváblová – Konzal) nejčastěji tím způsobem, že je s sebou bere někdo, kdo mezi Prahou a Brnem, (eventuálně Olomoucí) cestuje, aby je nepoškodila pošta.<sup>39</sup> V jednom z dopisů se dozvídáme, jak to s korekturami bylo: „*Sama jsem text hlaholský i český přečtla ,od A do Z‘, až po stranu 120 ho ještě kontrolovala dr. Pallasová, od strany 120 do konce dr. Šváblová [...]. (Dr. Konzal totiž jednak se hlaholící nezabývá, jednak je teď v novém ústavě zástupcem ředitele, takže vlastně tč. víc úřaduje, dr. Bláhová má na stole hodně přes 1200 stran sloupcové korektury ,malého‘ slovníku a dr. Hauptová dostala korektury ,velkého‘ slovníku – a obojí, samozřejmě, se chce čím dále tím více v kratších termínech [...].*“<sup>40</sup>

Pacnerová korektury jednak značí tužkou slabě do textu, jednak na některé „úlovky“, jak je nazývá,<sup>41</sup> Tkadlčíka upozorňuje v dopisech. To pro nás znamená možnost srovnat, zda opravdu došlo k opravě chyb. Těch bylo v dopisech vysáno více než dvacet a jen jedna zůstala neopravena. Vztahuje se ke slovu „glagolje“ (v přepise latinkou v misále „hlaholja“), které je však v hlaholici napsáno na straně 14 jako „glalolje“.<sup>42</sup>

Z dopisů cítíme, jak je Pacnerová nadšena myšlenkou hlaholského misálu - mimo jiné se jí velmi zamlouvá hlaholský font, kterým je dílo psáno.<sup>43</sup> V souvislosti s fontem si Tkadlčík stěžuje na problémy s tiskaři. Písmo vytvořil grafik Jiří Šindler<sup>44</sup> a ten chtěl odlišit interpunkci v hlaholském textu od interpunkce v přepise: „*Měla to být tečka uprostřed řádkové mezery, dvojtečka a trojtečka. On také vypracoval příslušné tvary. Ale brněnští písmaři, kteří dělali podle jeho návrhu hlaholici pro počítač, na to nedbali. Říkali, že by to bylo obtížné, tak udělali jen čárku, tečku normální a dvojtečku. S tím jsme se museli*

<sup>37</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1992 Olomouc.

<sup>38</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1992 Brno.

<sup>39</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 30. 12. 1991 Brno, 13. 1. 1992 Olomouc, 28. 1. 1992 Brno, 10. 2. 1992 Olomouc, 14. 2. 1992 Brno

<sup>40</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 14. 12. 1992 Brno.

<sup>41</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1992 Brno.

<sup>42</sup> Ibid.; srov. *Rimský misal povolením svjataho vseljenskaho senma vatikanskaho druhaha obnovljen i oblastiju Pavla papeža šestaho izdan. Mešnjij čin s izbranyimi mšami vlašča češskaaho v slověnskyj jazyk přeložen.* Olomouc, AVE, 1992, s. 14.

<sup>43</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 13. 1. 1992 Brno.

<sup>44</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 29. 1. 1991 Olomouc.

*spokojit.*“<sup>45</sup> Dále píše, že toto je důvod, proč se od sebe často liší latinský a hlaholský přepis v užití konkrétních interpunkčních znamének. „*Byl jsem rád, že aspoň písmenka mi udělali všechna,*“<sup>46</sup> uzavírá. Pacnerová k tomu dodává, že jí se to naopak líbí, kdežto cyrilské a hlaholské texty se současnou interpunkcí vypadají „*přímo příšerně*“.<sup>47</sup>

Pacnerová se také ptá nejen za sebe, ale i za E. Pallasovou a za svého „*posluchače Tomáše [...], zda bude možno i laikům si hlaholský misál koupit a kde; domnívám se, že zájemců by bylo jistě víc, třeba nebudou hlaholici umět číst.*“<sup>48</sup> Tkadlčík potvrzuje, že si lze misál objednat, dokonce přímo u něj,<sup>49</sup> avšak Pacnerové by jej rád dal „*samozřejmě zdarma za tu pomoc, kterou jste nám poskytla. A vy byste měla dostat ne jeden, ale aspoň dva nebo více výtisků za mimořádné zásluhy, které jste si získala svou obětavou pomocí.*“<sup>50</sup> Tím Pacnerovou (dle jejích slov) uvádí do rozpaků – nepřipadá jí, že by její přínos byl tak velký. Citace z jejího dopisu, myslím, nejlépe ilustruje vzájemný vztah těchto dvou vynikajících badatelů: „*Chtěla jsem pomoci v práci Vám, který jste po tolik dlouhých let vždy byl ochoten pomoci mně a ‚držel mně nad vodou‘, když jsem někdy už skoro ztrácela chuť do práce z rozmanitých příčin, ať osobních, nebo vůbec obecných. A pak, byla to práce na díle CM, knize bohoslužebné, tak jsem chtěla, aby tam byla v pořádku každá tečka.*“<sup>51</sup>

### Závěr

Z dopisů mezi Vojtěchem Tkadlčíkem a Ludmilou Pacnerovou je patrné, že ve svém čilém korespondenčním styku spolu řešili (mimo jiné) nejrůznější paleoslovenistické problémy, vzájemně se inspirovali a pomáhali si s prací. Posílali si separáty svých studií, první výtisky svých větších prací, články, které by mohly toho druhého zaujmout, knihy jiných autorů o různých tématech nebo třeba jen kvalitní gumu na odstranění tužkou připsaných poznámek v misálu. Obraceli se na sebe v případech, kdy chtěli znát názor toho druhého, kdy si chtěli postěžovat, kdy si nevěděli s nějakým problémem rady. Pracovní úspěch jednoho těšil druhého.

---

<sup>45</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 20. 1. 1992 Olomouc.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 28. 1. 1992 Brno.

<sup>48</sup> Ibid.

<sup>49</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 10. 2. 1992 Olomouc.

<sup>50</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 27. 2. 1992 Olomouc.

<sup>51</sup> Centrum Aletti Velehrad - Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová, 28. 2. 1992 Brno.



## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

Mimo dvou výše uvedených témat se v korespondenci zabývali ediční činností Pacnerové, jejími zamýšlenými skripty, Tkadlčikovým článkem „*K rekonstrukci Abecední modlitby Konstantina Prěslavského*“, dvacetikorunou vydanou na konci 80. let, na níž nacházíme ukázkou hlaholských písmen nebo problematikou staroměstského kamene.

Na tomto místě však můžeme říct, že nebyť těchto dopisů, některá díla obou autorů by s velkou pravděpodobností vypadala poněkud odlišně, než jak je známe dnes.

### **Prameny:**

Dopisy uložené v Centru Aletti Velehrad – Roma, fond Pozůstalost Vojtěcha Tkadlčíka, oddělení Korespondence, karton 23, složka Pacnerová:

28. 2. 1985 Brno  
4. 2. 1986 Skřipov  
25. 2. 1986 Brno  
12. 12. 1986 Brno  
16. 12. 1986 Brno  
5. 1. 1988 Skřipov  
13. 1. 1988 Brno  
12. 2. 1988 Brno  
28. 2. 1988 Brno  
7. 3. 1988 Brno  
9. 3. 1988 Skřipov  
30. 3. 1988 Brno  
2. 6. 1989 Skřipov  
27. 6. 1989 Brno  
23. 7. 1989 Skřipov  
31. 7. 1989 Brno  
27. 6. 1990 Brno  
18. 7. 1990 Olomouc  
29. 1. 1991 Olomouc  
9. 5. 1991 Olomouc  
30. 12. 1991 Olomouc  
13. 1. 1992 Olomouc  
13. 1. 1992 Brno

20. 1. 1992 Olomouc  
28. 1. 1992 Brno  
10. 2. 1992 Olomouc  
14. 2. 1992 Brno  
27. 2. 1992 Olomouc  
28. 2. 1992 Brno  
14. 12. 1992 Brno

**Literatura:**

BAUEROVÁ, H. – VEPŘEK, M. Staroměstský kámen – fakta a hypotézy. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas philosophica, Studia moravica III*. Olomouc 2005, s. 277-292.

BAUEROVÁ, H. – VEPŘEK, M. Vybraná paleoslovenistická témata v korespondenci F. V. Mareše a V. Tkadlčíka. *Slovo* 60, 2010, s. 101-118.

ČERMÁK, V. Ludmila Pacnerová (Třebíč, 20. 7. 1925 – Brno, 24. 6. 2008). In: *Slovo* 59, 2009, s. 321–324.

HAUPTOVÁ, Z. Církevněslovanské písemnictví v přemyslovských Čechách. In: *Jazyk a literatura v historické perspektivě*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 1998, s. 5-42.

HAUPTOVÁ, Z. Vojtěch Tkadlčík (8. 2.1915 – 25. 12. 1997). In: *Slavia* 66, 1997, s. 517–518.

MARTINKOVÁ, M. *Latinsko-staroslověnský index jako součást rukopisné pozůstalosti V. Tkadlčíka*. Olomouc 2010 (diplomová práce).

OUJEZDSKÁ, M. *Rekonstrukce Konstantinovy hlaholice v pojetí F. V. Mareše a V. Tkadlčíka: studie a korespondence*. Olomouc 2008 (diplomová práce).

PACNEROVÁ, L. Hlaholice v české písmařské praxi. In: *Listy filologické* 112, 1989, s. 30–40.

POJSL, M. Mons. prof. ThDr. Vojtěch Tkadlčík. In: *Cyrillomethodiana*. Sborník k uctění památky Mons. prof. ThDr. Vojtěcha Tkadlčíka. Olomouc, Euroslavica 2000, s. 11–15.

*Rimskij misal poveljenijem svjataho vseljenskaho senma vatikanskaho druhaho obnovljen i oblastiju Pavla papeža šestaho izdan. Mešnjij čin s izbranimi mšami vlašča češskaaho v slověnskyj jazyk přeložen*. Olomouc, AVE 1992, 197 s.

VEPŘEK, M. Hlaholský misál Vojtěcha Tkadlčíka: literární a jazykový experiment? In: *Bohemica Olomucensia – I Symposiana*, Olomouc 2010, s. 52-57.

**Resumé**

**THE CORRESPONDENCE BETWEEN VOJTĚCH TKADLČÍK AND LUDMILA PACNEROVÁ : TOPICS PERTAINING PALAEOSLAVISTIC STUDIES**

When reading an article one usually does not know how much work the author had to do, how many months he spent writing it, how the first version appeared, or if and how other scientists helped him. Answers for these questions are often found in author's correspondence. The correspondence between Ludmila Pacnerová and Vojtěch Tkadlčík includes discussion over many Paleoslavistic issues. I have chosen Tkadlčík's Glagolitic missal and one of Pacnerová's articles to show their mutual cooperation, help, and inspiration. The evidences of that can be seen e.g. in changing the name of the article and making other amendments there as well as in her aid with printing proofs and with selection of more suitable words or terms in the missal. To sum up, without this correspondence many writings of both these scientists would considerably differ from their recent appearance.

**Klíčová slova:** Vojtěch Tkadlčík, Ludmila Pacnerová, korespondence, misál

**Keywords:** Vojtěch Tkadlčík, Ludmila Pacnerová, correspondence, missal

## PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Václav Jindráček

### Stručná charakteristika současné situace

Po roce 1990 došlo v české pedagogice, psychologii a pedagogické psychologii k výrazným změnám. Často pod vlivem trendů ze Západu se u nás začaly rozvíjet nové obory zdůrazňující procesy poznání a učení, jako jsou např. psychodidaktika a neurodidaktika, do popředí se dostaly alternativní přístupy k učení (hypnopédie, Ranschburgova metoda atd.), začaly se objevovat postupy označované jako *Pedagogical Content Knowledge* (tj. *učitelova znalost obsahu*). Pozornost upoutaly i koncepty didaktické rekonstrukce a dětských (žákovských) pojetí okolního světa.

V uplynulých dvaceti letech prošly bouřlivým rozvojem i oborové didaktiky. Postupně opouštěly tradiční metodické a ontodidaktické pojetí a etablovaly se jako samostatné vědecké disciplíny, zaměřující se na procesy učení a utváření vědomostí v mysli dítěte (psychodidaktický přístup). Rozvoj jednotlivých oborových didaktik jako svébytných vědeckých disciplín je v českém prostředí velmi nerovnoměrný. Např. didaktiky matematiky, chemie a částečně i fyziky se psychodidaktickými otázkami zabývají v celosvětovém kontextu již více než dvacet let – v současné době mají pevně definovaný předmět zkoumání, vlastní pojmový aparát a teoretická paradigmat. Jsou tedy zřetelně vymezeny vůči „mateřským disciplínám“ (tzn. vůči matematice, chemii, fyzice, pedagogice a psychologii) a stávají se prostorem k rozvoji nových teoretických koncepcí a k ověřování jejich praktických aplikací. Naproti tomu v jiných didaktikách, zejména v didaktikách jazykových disciplín, neustále dominuje původní „metodické pojetí“. To znamená, že jejich předmětem studia nejsou otázky psychodidaktické, ale oblasti obsahu vzdělávání, výchovně vzdělávacích cílů, organizačních forem a metod výuky. Tato situace je typická i pro didaktiky mnoha jiných humanitních předmětů. Moderní teoretická paradigmat didaktik přírodovědných předmětů pak často vstupují do humanitně zaměřeného vzdělávání, stávají se jeho určujícími faktory a ovlivňují didaktické přístupy k humanitnímu výchovně vzdělávacímu procesu.

Zdá se, že ještě problematičtější je situace v didaktikách výchovných předmětů. Jak je patrné, moderní psychodidaktické přístupy nejsou v těchto disciplínách doposud reflektovány,

ačkoliv to jsou právě didaktiky výchovných předmětů, které poskytují optimální prostor pro praktickou realizaci psychodidaktických teorií. Tradiční „metodické“ pojetí oborových didaktik, typické pro „metodiky“ humanitních disciplín, sklouzává ve výchovných předmětech k formalismu a schematismu, a tím potlačuje hlavní cíl výchovných předmětů, tzn. rozvoj kreativity, fantazie, tvůrčího a kritického myšlení. Výchovy uměním se pak zdají být obtížně didakticky uchopitelné. Otázkou zůstává, zda je vůbec možné, abychom paradigmatu didaktik přírodovědných předmětů aplikovali na didaktické přístupy k humanitnímu výchovně vzdělávacímu procesu. Nepochybně se tato otázka dotýká i naší didaktiky literární výchovy.

### **Didaktika literární výchovy a moderní pedagogické trendy**

V současné atmosféře, poznamenané probíhající školskou reformou a zaváděním rámcových vzdělávacích programů, se zdá, že nejen didaktika literární výchovy, ale bezpochyby i didaktika českého jazyka stojí před novým, poměrně obtížným úkolem – vyrovnat se s aktuálními poznatky moderních pedagogických a psychologických teorií, zejména s poznatky psychodidaktickými, neurodidaktickými a neuropsychologickými.

Jedním z typických projevů současného vývoje oborových didaktik je směřování k tzv. *komplexnímu pojetí*, tedy k vymezení komplexní oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu procesů enkulturace, socializace, vyučování a učení v určitém oboru (Janík, 2009). S neustále se rozšiřujícím množstvím poznatků o psychogenezi žákovy poznání a konstruktivistických metodách řízení učební činnosti žáků roste otázka, jak těchto teorií adekvátně využít v jednotlivých didaktických oborech. Jak uvádějí autoři T. Janík a I. Stuchlíková, „psychologie a neuropsychologie shromáždily v posledním čtvrtstoletí neuvěřitelné množství nových poznatků o kognitivní architektuře lidské mysli, a pochopitelně tak vzbudily množství otázek o tom, nakolik je toto poznání bezprostředně využitelné v pedagogické praxi“ (Janík, Stuchlíková, 2010). Jde především o oblasti mentálních reprezentací a modelů, o problematiku metakognice, o hloubku kognitivního zpracování informace a v neposlední řadě také o potřebu vést budoucí učitele ke konstruktivistickým východiskům jejich subjektivních teorií vyučování. Proto se domníváme, že není možné, aby didaktika literární výchovy a didaktika českého jazyka stály mimo tento proces a mimo ostatní oborové didaktiky.

### **Pedagogický konstruktivismus v literární komunikaci ve škole**

Jsme přesvědčeni, že pedagogický konstruktivismus je vhodné využít jako základní teoretickou oporu pro charakteristiku žákovské recepční aktivity a jeho spontánní komunikace

s literaturou. Model aktivní konstrukce poznání totiž umožňuje, aby žákovská pojetí uměleckého textu byla zkoumána a hodnocena nejen jako nástroje individuální interpretační činnosti, ale přímo jako prostředky aktivní konstrukce obsahu a smyslu literárního díla ve vědomí žáků-čtenářů. Žákovská pojetí obsahu četby proto nejsou jen konečným výsledkem literárního komunikačního řetězce, ale fungují jako specifické nástroje dalšího žákova poznání a konstrukce obsahu četby při další čtenářské zkušenosti.

Sledujeme-li konstrukci obsahu četby ve vědomí čtenáře, zjišťujeme, že každá čtenářská zkušenost je výsledkem aktivní a tvůrčí komunikace s textem literárního uměleckého díla. Literární dílo totiž vzniká až v komunikaci, aktivitou recipienta, který aktem konkretizace aktualizuje sémantický potenciál textu a stává se skutečným tvůrcem jeho obsahu. Čtenářskými konkretizacemi literárního uměleckého textu, jak je chápali autoři kostnické školy recepční estetiky, dochází v mysli čtenáře k inovacím již známých skutečností, k jejich rekonstrukci a k rozkrývání významů, které byly poprvé skryty nebo zůstaly stranou čtenářova vědomí. Konkretizací se v duchu polského teoretika R. Ingardena rozumí proces dotváření „míst nedourčenosti“, v němž čtenář získává možnost vstupovat do díla nebo se podílet na jeho výkladu. Proto se domníváme, že čtenář promítá svůj subjektivní obraz světa do konstrukce obrazu „nedourčených míst“, a tím spoluuskutečňuje textovou realitu ve své obrazotvornosti (Ingarden, 1967).

Čtenář, chce-li zjistit, zda dílo správně pochopil, musí počítat s tím, že žádná interpretace není jednoznačně definována jako apriorně správná. Z toho vycházelo i paradigma kostnické školy recepční estetiky. H. R. Jauss a W. Iser zdůrazňovali, že text uměleckého díla vzniká jako produkt tvůrčí aktivity čtenáře a čtenářské konkretizace, tzn. aktem čtení, v neustálých inovacích smyslu konkretizovaného díla ve vědomí recipienta (Iser, 2001; Jauss, 2001). Skutečným tvůrcem smyslu a obsahu literárního uměleckého textu je proto čtenář, který konkretizuje a „dotváří“ význam textu, tj. konstruuje jeho obsah jako součást vlastního individuálního pojetí okolního světa. Domníváme se, že platforma kostnické školy poskytuje řadu možností, jak využít recepční estetiky i ve školní literární komunikaci. Tím spíše, že recepční hlediska se v mnohém shodují s hledisky konstruktivistickými. Pokud připouštíme, že literární text vzniká až čtenářskou konkretizací v průběhu recepce, tvrdíme zároveň, že jde o individuální a jedinečný psychický konstrukt, který je utvářen aktivní komunikační činností během procesu četby. Aktivní konstrukce porozumění literárnímu dílu totiž předpokládá, že četba je konstruktivní a interaktivní proces, během něhož čtenář aktivně hledá významy ukryté v textu a využívá čtenářské, kognitivní a metakognitivní strategie.

### **Reflexe soudobých paradigmat didaktiky literární výchovy**

Veškeré momenty, které jsme v souvislosti s konstruktivismem v literární výchově uvedli, reflektují i soudobá paradigmata didaktiky literární výchovy, jak je naznačil a postuloval O. Chaloupka. Ve stati, kde se zabývá cestami současné literární výchovy, hovoří o střetu formativního, výchovně-vzdělávacího pojetí kulturní výchovy a pojetí afirmativního, stvrzujícího: „Formativní pojetí je v různých variantách vždy blízké škole [...] Je založeno na vztahu učitel – žák, zprostředkovávajícím nejen vědomosti, ale i subjektivizované prožitky“ (Chaloupka, 2003-2004). Rozhodně nelze toto pojetí pokládat za překonané a v žádném případě je nelze opomíjet, namnoze se však dostává do konfliktu s pojetím afirmativním, a to zejména tehdy, když učitel sděluje žákům své osobní zkušenosti s literaturou. Jakkoliv mohou být tyto zkušenosti sdělovány živým a dostatečně stimulujícím způsobem, vždy mají pouze individuální charakter. Podle afirmativního pojetí tedy „čtenářství vyrůstá z mnohotvárnosti subjektivních potřeb, jejichž saturaci člověk hledá“. Recepte díla se tak „lomí“ přes náš vnitřní svět a „žádné umělecké dílo pak není fungujícím, pokud do něj někdo tak či onak nevloží sám sebe“.

Budeme-li uvažovat nad takovou formulací přístupu k literárnímu uměleckému dílu, zjistíme, že by zde bylo možno najít i několik styčných bodů s obecnými modely pedagogického konstruktivismu. Pokud žák „prochází jakýmsi filtrem vnímatelova vlastního bytí“, provádí zároveň i konstrukci vlastního poznání, a to jednak z hlediska individuálního konstruktivismu (Pupala, Held, 1995), kdy využívá vlastní zkušenosti a osvojená interpretační schémata, jednak z hlediska sociálního konstruktivismu (Kukla, 2000), kdy své poznání realizuje v sociokulturním kontextu a kdy se stává přímou součástí specifického komunálního diskursu (například v rámci školní třídy). Didaktická literární interpretace proto může do jisté míry tvořit koncept sdíleného poznání, jak je charakterizován v sociálním konstruktivismu.

Ještě významnější se zdá být teorie „interaktivního pojetí čtenářství a statusového chápání literární kulturnosti“ (Chaloupka, 2003-2004). Jedná se o teorii, která navazuje na pojetí afirmativní, ve své podstatě však jeho hranice posouvá a překračuje. Interaktivní pojetí „předpokládá, že čtenář dílo ‚přestavuje‘ podle sebe, avšak i sebe podle díla“. Chaloupka to přesně vystihuje ve slovech: „Čtenář zasahuje do díla, jehož příběh přetváří podle vlastního ‚já‘ – každý čte z téhož textu jinou knihu“. Znamená to tedy, že čtenář (tím spíše žák ve škole) si konstruuje svůj subjektivní obraz smyslu díla, z čehož vyplývá, že vlastní proces porozumění uměleckému textu musí vykazovat větší či menší individuální rozdíly (Haman, 1990). Nepřímo tak potvrzujeme východiska E. von Glasersfelda, který zdůrazňuje, že jsme schopni poznat tento svět (a dodáváme i literární dílo) jen do té míry, do jaké jej v podobě

proveditelných modelů sami konstruuje (Von Glasersfeld, 1989). Chceme proto upozornit, že interaktivní pojetí čtenářství se v podstatě problému v mnohém shoduje s poznatky a přístupy pedagogického konstruktivismu. Modely teoretických koncepcí, o něž se literární výchova (výuka literatury) opírá, tedy implementují nejrůznější argumentační roviny, které odpovídají hlediskům literárněvědným, psychologickým nebo pedagogickým.

Interaktivní pojetí školní literární výchovy, resp. didaktická interakce uplatňující se v estetickovýchovném procesu školní literární výchovy (s termínem „estetickovýchovný proces“ pracují J. Plch i V. Obert), je založeno na realizaci dvou základních vztahů, a to na vztahu mezi učitelem a žákem a na vztahu učitele a žáka k uměleckému dílu. Jak uvádí E. Pršová, „vztah učitel'a, ale především žiaka k umeleckému dielu vytvára špecifickosť estetickovýchovného procesu, lebo umelecké dielo vnáša doň zákonitosti oblasti umenia (odrazovo-sémiotický charakter) a poznávania umenia“ (Pršová, 2010). Potvrzuje tak, že oba typy vztahů, jakkoliv jsou kvalitativně odlišné, plní v didaktické rovině významnou funkci. Především pak v tom, že žákův vztah k obsahu vzdělávání v literární výchově odlišují od jeho vztahu k didaktickému obsahu v jiných předmětech. Vycházíme tu z teorie J. Plcha, který oba vztahy nazval jako didaktická a estetická interakce (Plch, 1981). Zatímco interakce estetická je procesem, kdy jev objektivní reality „poskytuje aktivitě vnímajícího subjektu takové podněty a informace, že mezi nimi převládne estetický vztah“, didaktickou interakci lze charakterizovat jako „rozvíjení a řízení výchovně vzdělávacího procesu, kterým je aktivita žáka zaměřována k splnění daného úkolu a k dosažení vytyčeného cíle“.

O tuto teorii je možné se opřít i při sledování aktuálně akceptovaného literárněvýchovného modelu. Jeho východiska mohou poskytnout solidní základ pro aplikaci psychodidaktických teorií v literární výchově. Jde o model, který preferuje komunikaci s literárním dílem a literaturou vůbec. Označujeme jej jako *komunikační pojetí literární výchovy*.

V charakteristice komunikačního pojetí vychází odborná literatura z předpokladu, že „školní literární výchova utváří složitý komplex mnoha složek a činitelů, které jsou různě propleteny a pospojovány“, a „osou zmíněného komplexu je vztah mezi učitelem a žáky, jejich kooperace zprostředkovaná médii umělecké literatury“ (Nezkusil, 2004). Přítomnost uměleckého textu v hodinách literární výchovy (výuky literatury) je naprostým základem postupného poznávání literatury, mateřštiny, uměleckého literárního jazyka, je základem k pochopení kulturních norem, k dosahování klíčových kompetencí a k naplňování základních principů definovaných v průřezových tématech *Rámcového vzdělávacího programu*. Znamená to, že žák čtením textu vstupuje do komunikačního procesu četby a dokáže



zprostředkovaně prožívat, co je v literatuře zobrazeno. Rozvíjí své kognitivní procesy, jako jsou fantazijnost, představivost, ale bezpochyby i myšlení, paměť a vnímání, a obohacuje své estetické, intelektuální, sociální i morální emoce. Komunikace s uměleckou literaturou přispívá k žákovu morálnímu vývoji, vzbuzuje v něm sounáležitost s druhými lidmi, respektování jejich názorů a postojů, podněcuje žáka k řešení nejrůznějších problémů, životních situací a vztahů k okolnímu světu i k sobě samotnému. V charakteristice komunikačního pojetí literární výchovy se lze plně ztotožnit s L. Lederbuchovou, která poukazuje, že „četbou krásné literatury získává dětský čtenář literární komunikační zkušenost, dovednost číst umělecký text“ a „touto ‚zručností‘ četby se mu dostává nástroje pro zdokonalení schopnosti vnímat a kriticky hodnotit především literární umění, ale i umění jiná“ (Lederbuchová, 2004). Komunikační literární výchova považuje četbu žáka a didaktickou interpretaci uměleckého textu za nejdůležitější metody školní práce.

### Závěr

Z naznačeného vyplývá, že komunikativně pojatá literární výchova se prioritně soustředí na četbu žáka, jeho čtenářský zájem a originalitu jeho čtenářské konkretizace. Přirozeně se zaměřuje i na přímé poznávání literatury (metodami didaktické interpretace textu) a poznávání zprostředkované (formou literárněteoretických a literárněhistorických poznatků). Naprosto nezbytným předpokladem komunikačního pojetí literární výchovy je ovšem potřeba respektovat žáka jako takového, neuzavřít jej mezi mantinely pasivního, nezáčastněného příjemce, jehož pojetí smyslu literárního uměleckého díla bude povrchní, zkreslené, nebo dokonce mylné. Takový požadavek pak koresponduje se všemi podstatnými východisky a přístupy pedagogického konstruktivismu. Jde tedy o individuální přístup k žákově osobnosti, o rozpoznávání a respektování žákovských potřeb, zkušeností, možností a zájmů. Je to nutnost rozvíjet žákovy recepční aktivity, podporovat žákův zážitek z četby a fixovat jej v jeho individuální čtenářské zkušenosti. V praxi to znamená odmítnout jakékoliv stereotypní a „ideologicky podjaté“ interpretace a zaměřit se na vlastní proces literární komunikace, na individuální žákovská pojetí okolního světa a uměleckého textu.

Vědomosti, které si žáci utvoří na základě dynamické proměny vlastních prekonceptů, jsou hlubší, trvalejší a kvalitnější než vědomosti vytvořené na základě pouhé transmise hotových poznatků za použití převážně slovních monologických metod výuky. Aktivní komunikací s uměleckým textem totiž čtenář vyhodnocuje kvality, které jsou v díle zdůrazněny, a konstruuje si vlastní, esteticky hodnocené prekoncepte. Konstruktivistický a psychodidaktický přístup k recepci a interpretaci textu považujeme za vhodnější především

z toho důvodu, že se soustředí nejen na vlastní proces učení a vzdělávání, ale zejména na jeho psychologické, komunikační a neurokognitivní aspekty. Dává nám tedy možnost sledovat, jak fungují žákovská pojetí uměleckého textu a jakou úlohu mají v procesu porozumění uměleckému textu.

### Literatura:

HAMAN, A. K obsahové analýze uměleckého literárního díla. *Česká literatura* 38, 1990, č. 2, s. 97–114.

CHALOUPKA, O. O literární výchově trochu jinak. *Český jazyk a literatura* 54, 2003–2004, č. 4, s. 170–174.

INGARDEN, R. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel 1967.

ISER, W. Apelová struktura textů. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. Brno: Host 2001, s. 39–61.

JANÍK, T. Oborové a předmětové didaktiky. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009, s. 656–660.

JANÍK, T. – STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione* 1, 2010, č. 1, s. 5–32.

JAUSS, H., R. Dějiny literatury jako výzva literární vědě. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host 2001, s. 7–38.

KUKLA, A. *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge 2000.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakl. Aleš Čeněk 2004.

NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2004.

PLCH, J. *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1981.

PRŠOVÁ, E. *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici 2010.

PUPALA, B. – HELD, L. Epistemologické aspekty súčasných pohybů v pedagogickej kultúre. *Pedagogika* 45, 1995, č. 4, s. 339–349.

VON GLASERSFELD, E. Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese* 80, 1989, č. 1, s. 121–140.

**Resumé**

**THE CONSTRUCTIVIST CONCEPT OF LITERARY EDUCATION**

This work is based on the fact that the essential prerequisite to obtain and develop reading skills of pupils, which can be understood as the literary competence further narrowed to the area of reading and literary education, is a complex of processes which are being referred to, by the authors' of pedagogical and psychological literature, as reading comprehension and reading comprehension of the artistic text. It is the starting point of the artistic text understanding that is being specified also on the level of psychogenesis of the pupil's knowledge based on a dynamic model of the child's (pupil's) concept of the outside world. Such an approach logically emerges the need to consider the text understanding as a constructivist problem. The theoretical background is based on the Constance school of receptionist aesthetics introduced by W. Iser and H.R. Jauss.

**Klíčová slova:** konstruktivistické teorie, literární komunikace, recepce uměleckého textu, žákovské pojetí uměleckého textu, kostnická škola recepční estetiky, čtenářské komunikační aktivity

**Keywords:** constructivist theories, literary communication and reception of literary artistic text, the pupil's understanding of the artistic text, the Constance school of receptionist aesthetics, communicative activities of the reader

**MOTIVY INTEGRITY A ZRANĚNÍ V POVÍDKÁCH JANA BALABÁNA****Filip Komberec**

Mám-li na úvod vysvětlit zasazení mého příspěvku do širokého tématu konference s názvem ŠKOLA, JAZYK A LITERATURA NA POČÁTKU NOVÉHO TISÍCLETÍ 2011, rád bych, aby mu bylo v souvislosti se školskou praxí a jejími didaktickými potřebami rozuměno ve dvou souvislostech. Především se chci přidržit porozumění literárního díla jako specifické lidské výpovědi o životě člověka a jeho světě.<sup>1</sup> Zároveň vycházím z pojetí literárního díla jako komplexního útvaru, u nějž dominantní estetická hodnota otevírá a zjednává přístup k nejrůznějším vrstvám exemplifikovaným v jeho struktuře (v pohledu funkčním funkce estetická v dominantním postavení na sebe váže hodnoty mimoestetické, jak to známe u Jana Mukařovského); jednoduše řečeno estetická hodnota, která je u povídkové tvorby Jana Balabána patrně nespornou vzhledem k ohlasu kritickému i čtenářskému, nám zjednává přístup k hodnotám dalším, především k otázce hodnot v podobě existenciální smysluplnosti lidského pobývání na zemi. Jak spojit tuto skutečnost s potřebami školské praxe? Napovídá nám Otakar Chaloupka, který ve svých dlouhodobých výzkumech dětského čtenářství shledává, že často opomíjenou a dle mého mínění základní funkcí literární výchovy, je právě otevírat potenciálnímu mladému čtenáři smysl, jakým může jeho četba obohacovat jeho životní postoje, myšlení, názory, vnímavost, utvářet jeho kulturní paměť.<sup>2</sup> Tím se již dostáváme k druhé souvislosti, v níž chci, aby bylo mému příspěvku rozuměno: literární výchova (v širším kontextu je zde nezbytný interdisciplinární přesah a spolupráce s dalšími obory estetické výchovy a především občanské nauky, popř. dějepisu) se může stát do jisté míry „nástrojem“ (aniž by umělecké dílo jako předmět literární výchovy ztrácelo svou

<sup>1</sup> Pochopitelně se vždy v případě literárního díla jedná o „fiktivní svět“, jehož stylizace může jít do čisté arteficiálnosti či psaní „à la these“. Zde se však s ohledem na kvalitu Balabánovy povídky soustředím na význam literární výpovědi jako způsobu vyrovnávání se se skutečností života, tedy jakési zprávy o přirozeném světě, o tom, co fenomenologická filosofie nazývá „Lebenswelt“. Rozhodující pro toto pojetí je zdůraznění „Sitz im Leben“, zasazení literární výpovědi do kontextu životní zkušenosti, ke které se vztahuje nejen jako její zobrazení, ale také jako její zpětná konstituace v čtenářské recepci.

<sup>2</sup> Srov. Chaloupka, O. Základní motivace a rozvoj dětského čtenářství. *Český jazyk a literatura* 59, č. 2, s. 220-224.

svébytnost a právě tehdy, když ji neztratí!) k výuce v oblasti hodnot.<sup>3</sup> Tuto oblast, jež v kurikulárních dokumentech nese název „Etická výchova“, považuji za zvláště významnou především s ohledem na její konkrétní rozpracování (teoretické i praktické), včetně vyjasnění kulturních zdrojů, z nichž je odvozena a především s ohledem na to, jakým způsobem může do ní přispívat svou specifičností literární výchova. V tomto příspěvku budu sledovat konkrétní etické motivy v Balabánově díle, pro něž volím označení „zranění“ a „integrita“.

Tento můj pokus o rozjímání nad tématem „zranění“ (jako předpokladu integrity) vnímejte jako pokus uchopit kategorie, jež považuji za jedny z klíčových v porozumění významovému dění v obou sbírkách, jimž se budu s ohledem na zvolené téma věnovat a jež vytvářejí vzájemné významové napětí, totiž: *Možná že odcházíme* (2004) a *J sme tady* (2006). Věřím, že témata „zranění“ a „integrita“ se nám mohou stát bohatým zdrojem inspirace pro hlubší interpretaci ve chvíli, kdy k interpretačnímu aktu přizveme teologii či obecněji filosofickou reflexi duchovního dění, jež je nedílným spodním proudem Balabánových povídek, přechasto v podobě skromného vyznání evangelického autora, který v této souvislosti zmiňuje svůj výslovný zájem o porozumění skutečnosti lidské krize a termín „nulový stupeň naděje“: „*Důležité je už to, že dokážeme procítit lidskou bolest, umíme ji sdělit, přemýšlet o ní, mluvit o ní s určitým soucitem. To je ten nulový stupeň naděje.*“<sup>4</sup> Motiv „zranění“ pro mne bude jakousi branou, skrze niž se pokusím dobrat se hlubšího významového dění díla (přičemž se pokusím respektovat strukturní danosti díla jako celku).

Velmi krátce shrňme kvality Balabánovy povídky, které vyzdvihuje kritika v reakci na vydání *Možná že odcházíme*: 1) jedná se o vyprávění tradičnější, které nepředvádí svou umělost: Balabánovo psaní patří do linie autenticity současné prózy; 2) povídky se často jeví jako „*flešové fotografie či krátké filmové výseky*“<sup>5</sup>: mohli bychom tedy mluvit o jakési intermedialitě povídkového tvaru; 3) Postavy přes své zasazení do konkrétních kulis a existenci jména se jeví jako „*šifry lidské existence*“: vystupují z konkrétního zasazení postavy do kulis života, a přesto (nebo právě pro tuto opravdovost ztvárnění charakteru postav a jejich

---

<sup>3</sup> Motivy zranění a integrity, které vymezují ve 3. a na materiálu povídek dokládám ve 4. a 5. kapitole tohoto příspěvku, může zjednat přístup k „výuce k hodnotám“ v podobě nevtíravé výchovy k altruismu (jsem-li senzitivní pro zranění svá, jsem senzitivní pro zranění druhých, což platí i naopak), k vnímání zranění (ve významu handicapu, nedokonalosti) jako čehosi pozitivního, ba jedné z možností integrálního sebepoznání člověka; paradoxně i to, co bychom odepsali jako ne-hodnotu (handicap, zranění, bolest a utrpení s tím související) můžeme chápat jako hodnotu s vlastní hloubkou; nesmíme opominout ani hodnotu terapeutickou (přijetí aktuální bolesti, bolesti očekávané, či bolesti vyvěrající do aktuálního života z minulosti a zakódované v podobě komplexů ve vrstvě osobního nevědomí). Všechny tyto rozměry zranění jsou v Balabánových povídkách přítomny.

<sup>4</sup> Balabán, J. *Kdo pije sám, ten pije s ďáblem*. Šilpoch, J. 20. 5. 2005 [online]. [cit. 25. října 2011]. Dostupný z [www: <http://hn.ihned.cz/c1-16186040-jan-balaban-kdo-pije-sam-ten-pije-s-dablem>](http://hn.ihned.cz/c1-16186040-jan-balaban-kdo-pije-sam-ten-pije-s-dablem)

<sup>5</sup> Peňás, J. Balabánův prst v trhlíně. *Literární noviny*, 2004, č. 44, s. 8.

prostředí) se tyto postavy stávají symboly pro univerzální konstanty lidského bytí; 4) Prolíná se v nich „*poezie i drama, lyričnost a expresivita*“<sup>6</sup>: můžeme mluvit o vícerozměrnosti co do zastoupení prvků literárních druhů; 5) Užitím polopřímé a nepřímé řeči, která přechází v proud vědomí se postava subjektivizuje: „*Je nám bližší rozměrem spoluprožívání*“<sup>7</sup>.

### Motiv zranění a integrity v křesťanském myšlení

Nyní se pokusím co nejlépe vysvětlit, co rozumím pod motivy „zranění“ a „integrity“ ve vztahu k víře a naději v křesťanském uvažování a vyjasnit tak sémantiku tohoto fenoménu před tím, než s ním budu pracovat při výkladu jednotlivých motivů v konkrétních povídkách. Pokusím se vypracovat určitý hermeneutický klíč pro vstup do hlubšího, duchovního dění povídek. Předběžně řečeno: zranění chápu jako určitý zásadní existenciální otřes a integritu jako šifru pro naději.

Navázat mohu na Jiřího Peňáse, který píše, že Balabán zastihuje své postavy „*ve chvílích, kdy jsou jejich rány nejotevřenější (...) Nahlíží do těch zranění, svítí do nich (...) a dokumentaristicky zachycuje, jak takové vnitřní ztroskotání vypadá. (...) Na prostoru krátké prózy mu jde o otevření trhliny, do níž pak vloží prst, jímž osahává tepající srdce bolesti*“<sup>8</sup>. Je tu tedy řeč o zranění, utrpení a bolesti, která je v prostoru povídky sugestivně ohledávána a předváděna. Peňás zde zmiňuje motiv prstu a rány a tím nás upomíná na obraz „zraněné víry“, tedy apoštola Tomáše, který neuvěří ve skutečnost vzkříšení, dokud svého Pána nejenže neuvidí, ale dokud si nesáhne na jeho rány, dokud nebude mít jejich empirickou zkušenost.<sup>9</sup> Křesťanská víra bez integrace vlastních zranění a bez nelhostejnosti k zraněním bližních je falešná; dá se říci, že zásadní valorizací lidského utrpení se víra teprve stává vírou křesťanskou, kterou apoštol Pavel v listu *Římanům* zve „bláznovstvím kříže“ a která v tradici reflexí tohoto tajemství zkoušky a Boží vzdálenosti nachází mnoho výrazů a variací: tajemství Kristova probodeného srdce, prázdné Velesvatyně jeruzalémského chrámu, roztržené opony, „Boží smrti“ a Božího sebevztažení v mystice kabaly, v apofatické tradici, Lutherově teologii kříže, v teologii „smrti Boha“ a postmoderním výkladu sekularity jako Božího sebevyprázdňení.<sup>10</sup> Obraz Ukřižovaného, který je svrchovaným zdrojem podnětů pro otázky po smyslu lidského utrpení, pak vystupuje jako zrcadlo vlastní nahoty: zjevuje rány, cosi těžkého, před čím instinktivně uhýbáme očima, ale zároveň je otevřením cesty ke svobodě. To

<sup>6</sup> Kopáč, Radim. *Pomalá slunce hlasů*. Praha: Concordia 2005, s. 11.

<sup>7</sup> Kubíček, T. Ostrava uvnitř. *Host*, 2004, č. 7, s. 5.

<sup>8</sup> Peňás, J. Balabánův prst v trhlíně. *Literární noviny*, 2004, č. 44, s. 8.

<sup>9</sup> „*J řekli jemu jiní učedníci: Viděli jsme Pána. Ale on řekl jim: Leč uzřím v rukou jeho bodení hřebů, a vpustím prst svůj v místo hřebů, a ruku svou vložím v bok jeho, nikoli neuvěřím.*“ (Jan 20,25)

<sup>10</sup> To jsou základní výrazy, jak byla promyšlena realita lidského utrpení a Boží vzdálenost, jimž se věnuje Tomáš Halík ve své knížce *Dotkni se ran*. Viz: Halík, T. *Dotkni se ran*. Praha: NLN 2008, s. 84-85.

je vrcholně paradoxní tvrzení a zároveň skutečnost pobuřující, pohoršující – odtud Pavlem používané řecké *skandalon*<sup>11</sup>. Ke skutečnosti smysluplné víry patří zkušenost, kterou popisuje Dietrich Bonhoeffer: „*Bůh, který je s námi, je Bůh, který nás opouští (...) Bůh nám dává vědět, že musíme žít, jako bychom se bez něho mohli obejít.*“<sup>12</sup> Zkušenost zranění je podobně jako význam kříže čímsi, co otřásá navykrou důvěrou ve smysl světa a života, čímsi, co se jeví nesmyslným, ba absurdním.<sup>13</sup> Avšak může se stát „*cestou k hlubšímu pochopení smyslu*“<sup>14</sup>, ba předpokladem k proměně srdce, změně celkové dosavadní životní orientace.<sup>15</sup> To je situace, v níž zastihujeme hrdiny Balabánových povídek: otázka je položena, dosavadní smysl je porušen a je potřeba hledat nový; nyní stojí postavy před problémem, jak zranění integrovat do nového, smysluplného kontextu. Kršáková uvádí, že ziskem nějak těžce zkoušené postavy může být „*uvedomenia si vlastných možností a limitov*“<sup>16</sup>. Ano, poznání hranic vlastních možností může být cestou k integraci zranění; integrovat svá zranění a nedokonalosti je totiž přijmout sám sebe takového, jaký jsem. Vyznání člověka je od dob Augustina tím prostředkem, abych si mohl uvědomit své viny a otevřít se působení Boží milosti; je „*prostorem pro Boha, aby znovu tvořil svým Duchem*“<sup>17</sup>. Balabán dokáže bez zbytečného verbalizování vyprávět to niterné, duševní dění a diagnostikovat tak lidské srdce, chápeme-li motiv srdce v jeho původním biblickém významu.<sup>18</sup>

Zranění zcela pochopitelně otřásá nadějí a vírou; je potřeba se vážně zamyslet nad rozměrem naděje a víry ve významovém dění povídek, které zůstává otevřené.<sup>19</sup> Přestože je

---

<sup>11</sup> Např. 1. Kor 1, 23.

<sup>12</sup> Bonhoeffer, D. *Na cestě ke svobodě (Listy z vězení)*, Praha: Vyšehrad 1991, s. 250.

<sup>13</sup> Odtud patrně četná označení Balabánových textů jako existenciálních. Je to blízko k pocitům, jež vyslovoval Kierkegaard, Heidegger, Camus či Sartre. Je však potřeba mít na paměti existenciální rozměr hluboko obsažený v každé opravdové křesťanské víře a již zmíněnou řadu myšlenkových uchopení problému v teologických reflexích.

<sup>14</sup> Halík, T. *Dotkni se ran*. Praha: NLN 2008, s. 109.

<sup>15</sup> Zde můžeme v krátkosti shrnout významy, které bolesti přikládá C. S. Lewis ve svém *Problému bolesti*. Praha: Návrat domů 1998. Smysly bolesti jsou: 1) Lámání vzpurného já, odumírání sobě, ruší falešnou iluzi soběstačnosti, je příležitostí k pokoře, k nasměrování vůle k dobru; 2) Vybízí k nelhostejnosti k Božímu oslovení: „*Je to jeho [Boha, pozn. FK] megafon, kterým burcuje hluchý svět. (...) je jedinou příležitostí, která se špatnému člověku nabízí k obrácení.*“ (Lewis 1998: 74 a 76). Těmto dvěma „lewisovským“ smyslům bolesti je společný význam, že bolestí se člověk může zdokonalit, že je zkouškou a cestou k poslušnosti.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 182.

<sup>18</sup> Milan Balabán chápe srdce jako srdečnou otevřenost a srdnatou hloubku, jako nitro otvírané Boží pravdě a bližním. „*Hebrejský výraz pro srdce je léb nebo lébáb od kořene l-b-b – být rozumný, nabýt rozumu. Léb je sídlo rozumu, ale i rozhodování, citů a vnitřního života (Pípal). Řecké kardía se obsahově téměř kryje s hebrejským léb. (...) Lidskému srdci byly připisovány i vlastnosti mimosomatické, někdy traumatizující: bolest, úzkost, zoufalství, ale i psychická pozitivita jako odvaha či smělost (Ž 40,13). Někdy se skoro vnucuje pojem „svědomí“.*“ in: Balabán, M. PRO HOMINE 2010 / SRDCE je srdečná otevřenost a srdnatá hloubka. AKTUÁLNÍ SLOVNÍČEK BIBLICKÝCH POJMŮ. Protestant, 2010, č. 5. [cit. 25. října 2011]. Dostupný z WWW: <<http://eman.evangelnet.cz/protestant/>>

<sup>19</sup> „*(...) jeho výpověď nejde až na doraz, zůstává nedokončená, nedourčená, otevřená, a teda v základe nadejné.*“ Kršáková, D. Možná že odcházíme. *Tvar*, 2005, č. 14, s. 12.

naděje třeba „nulová“, je to dobrý výchozí bod pro její pozitivní konstituci; navíc, jak praví apoštol Pavel v listu Židům: „*Víra pak jest nadějných věcí podstata, a důvod neviditelných.*“<sup>20</sup> Víra je základní otevřeností pro budoucí a nové. Martin Luther dodává: „*Neboť tento život probíhá nikoliv tak, že v něm Boha máme, ale že v něm Boha hledáme.*“<sup>21</sup> Zranění, utrpení a bolest jsou součástí univerzální lidské zkušenosti, v jejím zprostředkování vidí Dana Kršáková nejsilnější moment Balabánova psaní.<sup>22</sup>

K pochopení hlubšího dění v Balabánově dvojici povídek můžeme navázat na biblické podtituly; u *Možná že odcházíme* je citát z knihy *Kazatel* (hebr. Kohelet): „*Je čas hledat a čas ztrácet*“; u *Jsmě tady* jsou to nadějná slova žalmisty „*Ano, dobrota a milosrdenství budou mě provázet všemi dny mého žití*“, znící navzdory pocitu nesmyslnosti. Obě knihy jsou pak nesené děním vyznání a pokání a novým otevřením se budoucnosti buď v podobě „nulové naděje“ a od první k druhé knize se posouvají k pólu naděje. Jakoby koheletovský introit první sbírky doznívající v té druhé (je čas ztrácet a čas hledat), ve kterém zaznívají tóny osudu jako něčeho těžkého, neodvratného a devastujícího, byl tou anticipací nezbytnosti hledat pevný orientační bod v životě postav, hledat víru jako rozhodnutí k integritě. Neboť víra souvisí s vlastnostmi jako „být jistý, věrný, spolehlivý“ a jejím předpokladem je: „*krize a překonání krize naprostou důvěrou k Pravdě*“<sup>23</sup>. Balabánovo vyznání víry je skromné, nejeví znaky fundamentalismu, ani eschatologické netrpělivosti.<sup>24</sup>

### **Konkrétní podoby zranění v *Možná že odcházíme***<sup>25</sup>

Motiv zraněného srdce vystupuje v povídce *Kolotoč*, která je ve své narativní výstavbě založena na prolínání různých vrstev: vzpomínky a současnosti, reality a umění, povrchu a hloubky, přičemž tím, co z hloubi pod povrchem jeví, je skutečnost existenciálního zranění: „*Všechno je možné ve víceúčelovém světě, jenom ty vrásky kolem očí a úst, ty*

<sup>20</sup> Žd 11,1. Jinými slovy Milan Balabán: „*Víra však neorientuje člověka archetypálně, dozadu, nýbrž obrací směrem kupředu, k tomu, co nelze předmětně registrovat, přesto však předvídat a anticipovat.*“ Balabán, M. *Víra – nebo osud?* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku 1993, s. 12.

<sup>21</sup> Cit. dle Halík, T. *Dotkni se ran*. Praha: NLN 2008, s. 160.

<sup>22</sup> Kršáková, D. *Možná že odcházíme*. *Tvar*, 2005, č. 14, s. 12.

<sup>23</sup> Balabán, M. *Víra – nebo osud?* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku 1993, s. 19.

<sup>24</sup> Postavu fundamentalisty nasvícenou ve světle tragikomického příběhu Balabánův povídkový soubor *Prázdniny* v povídce s příznačným názvem *Vyznavač*. Zároveň je tu příklad víry triumfalistické, která nedokáže integrovat rozměr krize, nemoci. In: Balabán, J. *Povídky*. Brno: Host 2010, s. 125-130.

<sup>25</sup> Pravdou je, že podobné významové dění mezi zraněním a integritou bychom mohli interpretovat i v dalších Balabánových knihách. Už jeho první knižně publikovaná povídka *Ena* ze souboru *Středověk* nese dostatečně jasně konstanty pohybu od uvědomění si nedokonalosti a omezenosti k plnějšímu poznání a integritě. A to i přesto, že je velmi lyrizovaná a situována do fantaskního, snového světa. Už jako by jen zbýval krůček a Balabán mohl tuto svou jemnou psychologickou analýzu lidského nitra v okamžiku krize uplatnit na základě svého autentizujícího principu ve fiktivním světě, jenž se tolik podobá našemu, tedy tak, jak najde svůj výraz v dalších prózách po *Středověku*.



*praskliny, otlaky a šrámy, které bolí až někde u srdce, ty budou stále hlubší.*<sup>26</sup> Výstavbu *Kolotoče* na základě sugestivního prolínání vrstev doplňuje rovněž motiv zármutku Bednářovy ženy maskovaného líčením; dále motiv líbivého povrchu umění coby iluze, kulis, k nimž Hans ve svých reflexích domýšlí vnitřní děj (jakési „zákulisí“); zraněním je nejen manželství směřující ke krachu, ale i bezdětnost tohoto manželství: „*Tři roky v hajzlu, vypadneš ze všeho. A nemít je, můj bože, celý svět se stane jalovým břichem, kde je dost místa pro cokoli, ale není koutku k přitulení.*“<sup>27</sup> Ty nejrůznější bolesti srdce, které způsobují hluboké existenciální otřesy a probouzejí senzitivitu pro druhé, zvláštním způsobem souvisí s motivem prasklých, ale přece pevných trámů fary v povídce *Diana*: „*Pozdější zjištění, že vlastně každý trám je prasklý, se stalo základem jeho životního postoje, který si po vystřízlivění z touhy po dokonalosti formuloval asi tak, že když už musím být prasklý, měl bych být aspoň prasklý dobře.*“<sup>28</sup> Zde cítíme nejen senzitivitu pro rány v podobě přítomných prasklin, ale i náznak integrace „nedokonalosti“ do celku stavby života. *Magda* ve dvou příběhových liniích přináší dialektiku znevolnění a touhy po osvobození, úsilí o hledání domova, prostoru opravdové intimity a svobody; v první se uzavřený lesní prostor proměňuje pro Jaromíra v chrám intimního osvobodivého zasvěcení; v druhé se objevuje motiv mříže stoupající ze strachu před zloději od přízemí do čtvrtého patra a stává se prostým, ale sugestivním symbolem odcizení. *Bethezda* je zrozením postoje nelhostejnosti a uvědomění si vlastní mravní ubohosti postavy Ludvíka, když se mu podomní prodavač, kterého nedlouho před tím odbyl, promění při setkání v hospodě v konkrétní bytost: „*Ludvík si najednou všiml, jak je ten člověk křehký.*“<sup>29</sup> Do současnosti prosvítají některá rány minulosti, které je potřeba hojit: v *Gabriele* je to holocaust a v *U komunistů* byvší komunismus spojený stíživou vzpomínkou na matku, přičemž v obou povídkách jsou přítomné předpoklady integrace těchto zranění; v první povídce je to postava vnučky nosící květiny na hrob dědečka jako gesto smíření a vykoupení, v druhé je to nečekané setkání Leoše s nevlastní sestrou Elenou a sdílení traumat minulosti, které je otvírá, staví na světlo a umožňuje se tak s nimi vyrovnat. Ovšemže zraněním může být i absence příběhu.<sup>30</sup> Svůj příběh dokáže vyprávět Paloš v povídce *Cedr a kladivo* a v prostém vyprávění je obsažena možnost integrity, scelení ran; na druhé straně jemu naslouchající doktor Kraus cítí v sobě drtivou prázdnotu, o níž nedovede vypovídat (a tím pádem se mu uzavírá cesta k porozumění vlastnímu zranění), popisuje svůj stav takto:

<sup>26</sup> Balabán, J. *Povídky*. Brno: Host 2010, s. 185.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 186.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 162.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 174.

<sup>30</sup> „*Ne, já jsem nezažila nic, Ivane. Když se ohlédnu zpátky, vidím jenom tmu, tmu, ve které se motá nějaké strašidlo, a to jsem já.*“ Tamtéž, s. 219.

„Jako by ti po havárii místo obvazů a nosítek řekli, seber se a nešpiň tady auto.“<sup>31</sup> Cynická postava praktické doktorky vyslovuje pravdu světa, dle níž, když se staneme „ohrožením a bolestí pro druhé“<sup>32</sup>, jsme zákonitě blízkými opuštění. V *Hořícím dítěti* vyvstává téma dětského utrpení a důležitý rozměr vyrovnání se s ním, Katčin otec se ujišťuje po vlně pochybností a otázek, proč právě on a jeho dcera tak, že musí brát skutečnost takovou, jaká je: „Když se tak ptáme (...), tak už nejsme s ní, chceme ji jinou, než je teď.“<sup>33</sup> Těžké téma o to silněji vystupuje na pozadí vánočního času, kterému se obecně přisuzují jiné konotace. Výrazem integrity je tu závěr, v němž se dozvídáme, že nemůžeme ovlivnit budoucnost a chtít, aby bylo po našem, ale máme čas: „Katka byla spokojena, protože pochopila, že ten malinký vlásek času, který jim ještě zbývá, bude stejně dlouhý jako všechny časy na světě.“<sup>34</sup> Mohli bychom ještě v krátkosti analyzovat obraz nevinnosti, o němž je řeč v povídce *Teroristka*: „Obraz, který by se prostě a nezákladně vztahoval k realitě, bez ironie a nadsázky nebo jiných lomených pohledů (...).“<sup>35</sup> Tím nevinným obrazem, o němž Hans u sebe uvažuje a hledá ho v sobě jako původní obraz neporušené bytosti (na základě této představy nevinnosti kritizuje z kloubů vymknutý svět), je nakonec obraz zmasakrované čečenské teroristky. Karel Chudoba z povídky *Ray Bradbury* žije ve zvláštním stavu přetržitého vědomí. Ve svých chvílích jasného vědomí se starý lékař Chudoba vyjadřuje k obecnému lidskému údělu, který staví na původním významu slova pacient, na trpělivosti a vyčítá člověku jeho netrpělivost při vyrovnávání se s bolestí a nepohodou: „Nečekají na pomoc, ale zahánějí ji svým křikem o nároku na zdraví, na netrpění, na neumírání.“<sup>36</sup>

### Konkrétní podoby integrity v *Jsme tady*

Mluvil jsem o tom, že postavy stojí před problémem, jak zranění integrovat do nového, smysluplného kontextu. Tato druhá část, určitá integrace zranění či pokus o jeho zachycení, se explicitně děje v rozsáhlejších povídkách cyklu *Jsme tady*. I zde nám autor přibližuje svou vyprávěcí technikou, založenou na zpřístupnění vnitřního život postav, možnost vstoupit do jejich osudů. V první povídce *Vděčná smrt* se po sondách do rozsáhlých osobnostních zranění postavy Patricie (vztah k rodičům, k mužům, k zbožnosti, zážitek odcizení) dobírá určitého smíření životních protivenství a uvědomění si sebe sama v přítomnosti (jakési přijetí k sobě, přítakání údělu, ba zrození věčnosti): „Dvě záporná znaménka se k sobě přiblíží více, než

---

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 240.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 238.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 258.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 261.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 289.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 296.

*mohou a potom dojde k čemusi tajemnému. (...) A potom vidíš, že horizontální rovinu beznadějného záporu protíná vertikála a zrodí se ano, dítě dvou nesmiřitelných ne.*<sup>37</sup> Zvláštní prožitek smysluplnosti, celistvosti a vděčnosti prožívá i Hans v povídce *Most*: „*Štěstí je pochopit, že všechny zmatené pohyby dávají smysl, že je všechno v pořádku.*“<sup>38</sup> V propojení dvou vrstev, vzpomínky a současnosti, se otevírá cesta ke smysluplnosti. V povídce *Viadačka* je cestou k uzdravení Ludvíka Chmelnického rozpomínka na traumatizující příběh dívky Elsy zahynuvší v Osvětimi. Bolestným prohlédnutím komunistické minulosti a nutností smíření prochází při četbě Londonova doznání bývalá herečka Alexandra v povídce *Oblak*.<sup>39</sup> V povídce *Světлана* se její hrdinka vyrovnává se ztrátou muže Jiřího, jehož smrt si přisuzuje za vinu její dcera Marta. Marta nakonec traumatizující zážitek integruje tak, že si skutečnost otcova úmrtí vysvětlí tak, že ji upozornil na nebezpečné skály, v nichž sám našel smrt. Světлана je velkým symbolem trpělivosti a v závěru je schopna prožít vděčnost: „*Skutečně Martu zachránil, už tím, že jí dal život, už tím, že s nimi dvanáct let byl, že se nebál do toho moře skočit. A hlavně tím, že teď na něho mohou myslet jako na dobrého člověka.*“<sup>40</sup> Postava Emila je postavou, která představuje v povídkovém cyklu temný motiv, je postavou namnoze motivovanou ve svém jednání strachem, stíženou alkoholismem a sebevražednými tendencemi jako je tomu v povídce *Tchoř*; v níž Emil překonání svého strachu a bolestíství prožívá při společné práci na pohřbívání vysloužilého koně horala Vladka, který ho zachrání při sebevražedném pokusu. v *Ďáblově mělčině* už je Emil tím, kdo zachraňuje opilce Frantu v záchvatu hypoglykemie a prožívá přitom smíření se svým otcem. V závěrečné povídce *Sémantická pole* Emil prožívá v rozhovoru s Patricií vědomí lítosti, avšak přece: „*Jen jako ostrůvky světla v temné řece vystupovalo pár drahých okamžiků, kterých nelitoval.*“<sup>41</sup> Stojí tedy na nulovém stupni naděje, je tady, přestože je zraněn, může postavit svou další budoucnost na těchto bodech světla, které si musí člověk vyvzdorovat a které mohou tvořit vědomí jeho integrity.

---

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 323.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 344.

<sup>39</sup> „*A tak se stalo, že se nehnutý vzduch přece jen pohnul, oblak se začal rozpadat a v cárech mizející slepoty Saša uviděla dva velké lidi, muže a ženu, a mezi nimi sebe samu, dívku, jakou nikdy nebyla, ale vždycky chtěla být. A pak na to přišla. Poznala, že už tady v té chudácké posteli vlastně není, že už je tam v tom jasném zlatavém obraze se všemi oblaky, kam člověk patří.*“ Tamtéž, s. 409.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 423.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 472.

### Závěr

Ve II. kapitole jsem na pozadí některých motivů křesťanského myšlení naznačil, jak probíhá významové dění od pólu „zranění“ k pólu „integrity“. Zároveň jsem navrhl „čist“ významové dění (i s odkazem na biblické podtituly) v souřadnicích „osud - víra“. Z dokladového materiálu, který jsem interpretoval ve III. a IV. kapitole je zjevné, která probíhá významové dění od pólu „zranění“ jako základního existenciálního otřesu k pólu „integrity“: od implicitnosti či úplného mlčení o podobě integrity souboru *Možná že odcházíme* se vyvíjí v explicitní výrazy „integrity“ jako naděje a prožitku životní smysluplnosti ve sbírce *Jsme tady*.

Připustíme-li, že Balabánovi jde jak o vyslovení „odcházení“ a „setrvávání“ člověka jako takového, tak o „odcházení“ a „setrvávání“ určité kulturní ideje člověka (pro kterou Balabán volí tradiční výraz „obraz Boží“), máme před sebou možnost, jak vystihnout hlubinný významový děj díla v rámci jeho „ideového“ plánu. V citovaném rozhovoru z časopisu *Host* spojuje Balabán tuto ideu člověka s „citlivostí a schopností milovat“, s generační konstitucí paměti, možností předat a artikulovat hodnoty, s integrací rozměru vlastní konečnosti, s probouzením odpovědnosti a nelhostejnosti za stav světa, s určitou *ideou kultury*. Kultury, která dokáže vyjádřit cosi společného, která se nezvrací v konzum a kýč, ale klade závažné otázky a zahrnuje v sobě otevřenost pro nové a nečekané, kultury, která by dokázala zdůvodňovat a osmyslovat, být zdrojem příběhů, tedy vposledu být zdrojem naděje a nástrojem proti samotě a odcizení. Balabánovi jde o kulturu, která je blízko člověku, která není jako neživý ustrnulý monolit, slonovinová věž bez schopnosti promlouvat k člověku a jeho potřebám příběhu, rozvíjení vnímavosti a poznání. A to jsou právě ty základní potřeby, které úzce souvisí s „výchovou k hodnotám“, s „etickou výchovou“. Neboť čím by jí mohla přispět literární výchova víc než rozvíjením vnímavosti, samostatného úsudku a kulturní odpovědnosti?

**Literatura:**

*Akademický slovník cizích slov.* Praha: Academia 2011.

BALABÁN, J. *Povídky.* Brno: Host 2010.

BALABÁN, J. „Bez příběhů je lidem úzko“. Balaščík, M. Reichel, T. *Host*, 2004, č. 8, s. 5.

*Balabán, J. Kdo pije sám, ten pije s ďáblem.* Šilpoch, J. 20. 5. 2005 [online]. [cit. 25. října 2011]. Dostupný z www: <<http://hn.ihned.cz/c1-16186040-jan-balaban-kdo-pije-sam-ten-pije-s-dablem>>

BALABÁN, M. *Víra – nebo osud?* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku 1993.

BARBORÍK, V. Palimpsest jako organizující princip prózy. *Tvar*, 2005, č. 14, s. 13.

*Bible svatá, aneb, Všecka svatá písma Starého i Nového zákona.* Praha: Levné knihy KMa 2004.

HALÍK, T. *Dotkni se ran: spiritualita nelhostejnosti.* Praha: NLN 2008.

HRUŠKA, P. Vážně. *Weles*, č. 21, 2005, s. 58-59.

CHALOUPKA, O. Základní motivace a rozvoj dětského čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 2008-2009, č. 2, s. 220-224.

LEWIS, C. S. *Problém bolesti.* Praha: Návrat domů 1998.

KOPÁČ, R. *Pomalá slunce hlasů.* Praha: Concordia 2005.

KUBÍČEK, T. Ostrava uvnitř. *Host*, 2004, č. 7, s. 5.

KRŠÁKOVÁ, D. Možná že odcházíme. *Tvar*, 2005, č. 14, s. 12.

PENĚS, J. Balabánův prst v trhlině. *Literární noviny*, 2004, č. 44, s. 8.

**Resumé**

**THE MOTIVES OF THE WOUND AND INTEGRITY IN THE STORIES OF JAN BALABÁN**

In the first chapter I explain the placement of my study in the conception of literary education in its relation to values education (or ethics). Briefly are mentioned also qualities of Balabán's story. In the second chapter I demonstrate (on the background of several essential motives of christian thinking) how comes constitution of sense from the point of „hurt“ to the point of „integrity“. I also suggested to „read“ constitution of sense (with the reference to biblical subheads) as „fate – faith“. From material of both books that I interpreted in the third and fourth chapter is obvious, how comes constitution of sense from the point of „hurt“ as the fundamental existential quakes to the point of „integrity“: from the implicitness or complete silence on the form of „integrity“ in *Možná že odcházíme* it develops in the explicit expressions of „integrity“ as hope and meaningfulness of life experience in *Jsme tady*. In the conclusion I justify how „the idea of the human“ is related to „the cultural idea“ and how the artistic concept of Jan Balabán can naturally enrich area of values education.

## **Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1**

**Klíčová slova:** Jan Balabán, česká povídka, interpretace, dění smyslu, etická výchova, literární výchova, křesťanské myšlení

**Keywords:** Jan Balabán, Czech story, interpretation, sense, ethics, literary education, christian thinking

## PŘÍMÝ A NEPŘÍMÝ DIALOG V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

**Martin Kuba**

Již z názvu našeho příspěvku je patrné, že naše úvaha se opírá o klasifikaci dialogu, která zohledňuje elementární rozdíl v dialogickém procesu: možnost interakce. Kromě mnoha dalších aspektů, které jsou často základem formulací vymezujících rozdíly mezi dialogy, je hledisko interakce pravděpodobně nejpodstatnější, protože reflektuje nejen produkci, ale i recepci dialogu, popř. účast na něm. Zatímco dialog přímý umožňuje oběma účastníkům dialogu<sup>1</sup> reagovat v dané situaci na danou situaci aktuálně, dialog nepřímý je vždy pouze zprostředkovaným a jednostranným proudem, který umožňuje reagovat pouze jedné ze stran.<sup>2</sup> (Nelze sem proto zařadit komunikaci zprostředkovanou médii, je-li přes absenci sdíleného prostoru mluvčích interaktivní!) Nepřímým dialogem je četba knihy, při níž může čtenář reagovat na autorovy myšlenky, avšak na knize to nic nezmění.

Vzhledem k cílům výchovně vzdělávacího procesu, literární výchovy konkrétně, je patrné, že bez existence obou typů dialogu by výuka nemohla být efektivní. K tomu, aby žák byl schopen „vést“ dialog s textem, musí být kompetentní vést dialog jako takový, tedy přímý dialog s partnerem, jenž bude reagovat a tím vytvářet návyk na precizaci a konkretizaci promluvy žáka, stejně tak jako předpoklady k žákovu nutnému sebeuvědomění, korekci a motivaci k dalšímu dialogu, tedy k formulaci otázek. Existuje-li návyk ke komunikaci přímé, lze předpokládat, že komunikace nepřímá, tedy jednostranný dialog žák – text, se bude odvíjet v její nápodobě. Problematika dialogu je však mnohohrstevná.

Ve snaze formulovat odpověď na základní otázku, co je to dialog, jsme separovali nejen dílčí složky dialogu, ale pokusili jsme se též vymezit celou oblast zkoumaného materiálu, a to na základě funkčního užití. Vyvstaly nám tyto možné náhledy:

1. dialog jako dialog, tedy *komunikace*,
2. dialog jako záznam komunikace, tedy *text*,
3. dialog jako umělý a cílený záznam komunikace, tedy *umělecké dílo*,<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pro formulační zjednodušení uvažujeme 2 účastníky dialogu, reálný počet není třeba omezovat.

<sup>2</sup> Tondl, s. 5.

<sup>3</sup> Takto vymezené formě dialogu se chceme věnovat především.

4. dialog jako produkt okolností vzniku (chronotop historického momentu vzniku),
5. dialog jako produkt okolností existenčního zachování/dochování (chronotop historického vývoje),
6. dialog jako předmět recepce (chronotop historického momentu přítomnosti).

Zatímco první tři uvedené charakteristiky hledí na předmět zájmu s akcentem synchronním, následující se pokoušejí formulovat diachronii a vliv času na přijetí textu, třebaže mezi bodem 3 a 4 nelze vymezit striktní hranici, ani nelze neuvažovat pragmatickou stránku dialogu v kterémkoli z náhledů. Pro praktické užití se nám jeví vhodná volba konkrétních textů, jež samy dialogickou formu v jisté míře obsahují.<sup>4</sup>

Pokusíme-li se na konkrétních příkladech pro užití ve výuce systematicky vymezit dialog v textech starší české literatury a pak na tomto základě zvolit texty či ukázky vhodné svým charakterem k realizaci postupného přechodu od dialogu přímého mezi žákem a učitelem k dialogu s textem, pak nutně předpokládáme, že nenalezneme žádný text „neintencionální“, neboť produkce takového by byla zbytečná. Navíc minimálně estetickou funkci plní text každý, třebaže tato nemusela být primární motivací vzniku. Současný recipient ji však přisuzuje kvalitě už samotné existence textu, i když se může jednat o dialog didaktizující (theologický, filozofický), jehož hlavním cílem byl přenos konkrétní informace, eventuelně poskytnutí vzoru, modelu, pro dialog reálný či pro postup specifické činnosti (např. soudní pře). Tím je zároveň přirozeně obrácena pozornost k faktu, že není důležité jen to, „co se říká“, ale zároveň to, „jak je to řečeno“.

„*Dialog je základní, primární podobou jazykové komunikace.*“<sup>5</sup> Těmito slovy Ladislav Tondl uvádí svou studii o dialogu. Pozornost v ní věnuje též pojmům model a modelování, jež se nám jeví pro uvažování o dialogické formě zásadní. Co jiného než model je zápis dialogu s estetickou aspirací? Model konkrétní, jelikož se dovolává reality „reálného dialogu“, zpravidla přímého, coby základního komunikačního prostředku. Zároveň je však tento model nepřímým dialogem s respondentem současným, což potvrzuje jeho zachycení. Chápání této „modelovosti“ je možné tehdy, ovládá-li recipient zmíněný reálný dialog. Lubomír Doležel k tomu poznamenává, že v duševní oblasti neexistuje přímý kontakt, protože výměna duševních aktů je v komunikaci vždy zprostředkována znaky.<sup>6</sup> Považujeme-li tedy dialog za model či za znak „sám o sobě“, pak je nutno analyzovat jednotlivé znaky, jež ho tvoří, konfrontovat každý z těchto „dílčích“ elementů s dialogem jako s celkem, a především

---

<sup>4</sup> Typologii textů z hlediska míry přítomnosti dialogické složky jsme se pokusili formulovat v článku *Dialog jako prostředek* (ve výkladu starší české literatury).

<sup>5</sup> Tondl, s. 9.

<sup>6</sup> Doležel, s. 106.



definovat referenční rámec všech těchto znaků. Zvládnutí takovýchto myšlenkových operací je tvorbou modelu pro vlastní produktivní působení v dialogu reálném, ale též cvičením k dešifrování modelu dialogu nepřímého v konkrétním literárním díle!

Lze spekulovat, kdy byl realizován první dialog v dějinách lidstva, ačkoli bez naděje na vědecké řešení. Předpokládáme, že existence samotného systému jazykového dorozumívání vznikala postupným „dialogem“ mezi uživateli prvotních zvuků s ustáleným sémantickým významem a že samo toto „ustalování“ (semióza) probíhala dialogicky (jak jinak). Třebaže jako záznam lidského myšlení známe petroglyphy z období mladého paleolitu (43.000 let před n. l.), jejich smysl nelze jednoznačně identifikovat, protože nám schází referenční skupina (označená příroda), či přesněji kód, v kterém byly vytvořeny.<sup>7</sup> Přímý dialogický charakter u nich nepředpokládáme.

Jedno z prvních zobrazení přímého dialogu nacházíme na dioritové stéle v Louvru, kde starobabylonský král Chammurabi stojí před mezopotamským bohem spravedlnosti Šamašem. Text úvodu tzv. *Chammurabiho zákoníku* pak vysvětluje, že bohové (nikoli však Šamaš, ale vládce bohů Marduk!) předali králi mandát k vytvoření těchto zákonů.<sup>8</sup> Tato literární památka představuje model, který není realizován přímým dialogem, ale odvolává se na něj. Dopad tohoto artefaktu na soudobou společnost nemůžeme přesně identifikovat (ačkoli lze předpokládat jeho značný význam, neboť zákoník byl již v starověku uloupen z Mardukova chrámu a vítězní kořistníci z Elamu se pokusili inskribovat své „dodatky“ do původního textu),<sup>9</sup> avšak jeho vliv na další historický vývoj nelze přeceňovat, neboť jeho existence zůstávala přibližně 2.000 let skryta a objevena byla až archeology novověku. Přesto se nám jeví text, včetně reliéfního zobrazení, zásadní, neboť představuje situaci známou i z dalších kultur. I jinde lze totiž nalézt zachycení (ať již textové či grafické) dialogu člověka s bytostí nadpřirozenou, avšak antropomorfní (alespoň pokud jde o její schopnost vést dialog). Vysvětlením tohoto geografického rozšíření může být archetypální pojetí C. G. Junga, který formuloval představu kolektivního nevědomí.<sup>10</sup>

Pokud jde o kontext evropské kultury a jejích pramenů, pak přímý dialog nalzáme jak ve *Starém Zákoně*, tak v knihách novozákonních. Patrně nejproslulejší je „smlouvání“ Abrahama s Hospodinem o počtu spravedlivých v Sodomě, kvůli nimž má být hříšné město ušetřeno zkázy.<sup>11</sup> Modelovou situací, kdy člověk komunikuje s autoritou, lze

---

<sup>7</sup> Ochoa – Corey, s. 9.

<sup>8</sup> Dorazil, s. 74-75.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 74.

<sup>10</sup> Jung II, III, IV, passim.

<sup>11</sup> Gen 18, 20-33.

dle našeho názoru nalézt v typově různorodých variantách v rámci širokého žánrového spektra literatury během celého jejího vývoje. Ať už je reálným impulsem k jejímu ztvárnění nábožensky podložená hierarchická struktura společnosti, nebo individuální motivovanost konstrukce obrazu světa (hledisko psychologické)<sup>12</sup>, dialog mezi člověkem, s nímž se recipient literárního díla může (a v určitých žánrech i má) identifikovat,<sup>13</sup> a personifikovaným ne-lidským elementem patří mezi typické syžety. Problém kompetenčního zvýhodnění jednoho z účastníků dialogu (Bůh, Smrt, Neštěstie), představuje nejen společenskou reprezentaci,<sup>14</sup> ale též zdroj latentní dynamiky dialogu, jelikož vyvíjí-li se interaktivně, dochází identifikací zvýhodněného partnera dialogu k vlastní sebereflexi člověka. Je naší hypotézou, jež čeká na ověření statistickou metodou, že v textech starší české literatury převažují dialogy s účastníky kompetenčně nerovnocennými (a to nejen z hlediska dispozice informací, ale též hierarchického). Žák tomuto rozdělení rozumí, neboť si sám nerovnost společenských rolí uvědomuje. Díky tomu lze na základě literárních děl modelovat přímé dialogy s různými účastníky a delegovanými „rolmi“.

Z historického hlediska byla patrně nejdůležitějším impulsem dialogu a následně dramatického účinku ve středověké Evropě ostenze, jíž lze vysvětlit vznik „církevní“ zdrojové linie středověkého dramatu. Za významnou analýzu tohoto, byť ne explicitně formulovaného, ostenzivního přístupu považujeme studii Johna Stevense *Words and Music in the Middle Ages* (Cambridge, 2008<sup>3</sup>). Autor zde v kapitolách 9 a 10 na příkladech dokládá pravděpodobný vznik dramatu (třebaže jeho intencí je pohled muzikologický), za jehož počátek považuje rozdělení „rolí“. V Padově byl u příležitosti svátku Zvěstování Panně Marii v chrámu realizován „mirákl“, v němž kněží a skupina chlapců (choralistů) představovala biblické postavy a střídala se v promluvách,<sup>15</sup> podobně jako je tomu v případě čtení žalmů několika osobami. Stevens si všímá toho, že starší texty spojují dramatickost s oslavným významem, nikoli s emocemi, jež do provádění dialogů pronikaly jaksi mimovolně a určovaly další námětové okruhy, pomalu se vzdalující liturgii. Jako příklad nedramatizovaných biblických pasáží uvádí scénu Josefova údivu nad Mariiným těhotenstvím, strach pastýřů z anděla, který jim zvěstuje narození Krista, či paniku během vraždění betlémských neviňátek. Právě ostenzivní přístup je zcela v souladu s tradičním pojetím výuky tak, jak ji formuloval Jan

---

<sup>12</sup> Jung II, s. 87.

<sup>13</sup> Typickým příkladem mohou být kazatelská exempla. Více viz in Florianová, H. – Martínková, D. – Silagiová, Z. – Šedinová, s. XLVI-XLVII.

<sup>14</sup> Doležel, s. 109.

<sup>15</sup> Stevens, s. 308-315.

Amos Komenský. Inscenace dramatické zápletky či dramatizace původně nedialogického textu výrazně přispívá k atraktivitě textového materiálu.

V českém prostředí nalézáme několik textů, jejichž dialogická forma spočívá ve formálním rozdělení textu mezi různé reprezentanty. Ačkoli jejich „repliky“ nejsou v rozporu a neutváří se dramatický střet, specifickou funkci rozdělení plní, neboť zdůrazňují všeobecnou platnost proklamovaného textu. Ze staročeských památek se jedná o *Službu o sv. Václavu*, především pak závěrečnou část *Kánon o svatém Václavu*, kde dochází ke střídání recitátorů/zpěváků oslavných veršů.<sup>16</sup> Tyto texty mohou být modelem pro dramatizaci libovolného textu, experimentálního důkazu pro různou míru a kvalitu emočního působení různých účastníků „dialogu“, který je založen na opakování téhož textového úseku.

### Závěr

Vzhledem k povaze materiálu, starších literárních děl, s nimiž pracujeme, je třeba zdůraznit intencionalitu textů, neboť produkce písemného dialogu je cílená a smysl její konstituce lze chápat jako distinktivní rys, vhodné hledisko při diferenciaci (pravděpodobně však ne při časové periodizaci) literárních památek. Obtíž (nejen pro žáky) spočívá v časovém odstupu produkce textů od našeho vnímání, jelikož fikční svět, jež dobový autor svou prací stvořil, reagoval na realitu světa soudobého, tedy minulého. Ideálním přístupem k nahlížení takovýchto textů by byla rekonstrukce „reálného světa“ minulosti, v jejímž rámci bychom mohli rekonstruovat „fikční svět“, který je svými prvky s dobovou „realitou“ sepnat. Protože však toto není možné, je nutností stanovit dílčí znaky textu a pátrat po jejich smyslu izolovaně v rámci časového určení. Situaci navíc totiž komplikuje fakt, že minulost dokážeme poznat pouze na základě pramenů, jejichž objektivní pravdivostní hodnota je oslabena subjektem jejich původce, jejich objektivní, leč subjektivně interpretovanou existencí, právě tak jako i popř. objektivní subjektivně interpretovanou neexistencí. V případě důkladného nácviu dialogu přímého a vhodně zvoleného textu k dialogu nepřímému lze toto vše žákům v přiměřené podobě sdělit.

---

<sup>16</sup> Rukopis cca 1096; KONZAL – BLÁHOVÁ, s. 229-236.

**Prameny:**

BACON, R. *De signis / O znacích*. Praha: OIKOYMENH, 2010, 326 s. (přel. Martin Pokorný, edice *Knihovna středověké tradice*, sv. XVIII.)

*Bibli Svatá aneb všecka svatá písma Starého i Nového zákona. Podle posledního vydání kralického z roku 1613*. Praha: Biblická společnost britická a zahraniční, 1933, passim.

BLÁHOVÁ, E. – KONZAL, V. (eds). *Staroslověnské legendy českého původu*. Praha: Vyšehrad, 1976, 400 s. (přel. Emilie Bláhová, Václav Konzal)

CAESARIUS Z HEISTERBACHU. *Vyprávění o zázracích. Středověký život v zrcadle exempl*. Praha: Vyšehrad, 2009, 368 s. (přel., ed. Jana Nechutová, edice *Kulturní historie*)

DORAZIL, O. *Poklady starověkého písemnictví*. Praha: Josef Hokr, 1947, 308 s.

ERBEN, K. J. (ed.). *Výbor z literatury české. Díl druhý. Od počátku XV[.] až do konce XVI[.] století*. Praha: nákladem Českého museum, 1868, 1710 s.

FLORIANOVÁ, H. – MARTÍNKOVÁ, D. – SILAGIOVÁ, Z. – ŠEDINOVÁ, H. (eds.). *Quadregesimale Admontense / Quadregesimale admontské*. Praha: OIKOYMENH, 2006, 696 s. (přel. Hana Florianová et al., edice *Fontes Latini Bohemorum*, sv. 6.)

HROTSVITA Z GANDERSHEIMU. *Duchovní dramata. Gallicanus; Pafnutius; Sapientia*. Praha: Vyšehrad, 2004, 160 s. ISBN 80-7021-704-9 (přel. Irena Zachová, edice *Reflexe*)

ISIDOR ZE SEVILLY. *Etymologiae X / Etymologie X*. Praha: OIKOYMENH, 2010, 354 s. ISBN 978-80-7298-410-7 (přel. Lucie Pultrová, edice *Knihovna středověké tradice*, sv. XX.)

ISIDOR ZE SEVILLY. *Etymologiae XVIII / Etymologie XVIII*. Praha: OIKOYMENH, 2002, 144 s. ISBN 80-7298-046-7 (přel. Daniel Korte, edice *Knihovna středověké tradice*, sv. VIII.)

JAN ZE ŽATCE. *Oráč z Čech*. Praha: Vyšehrad, 1985, 104 s. (přel. Jaromír Povejšil)

JOHANNES VON TEPL. *Der Ackermann. Frühneuhochdeutsch / Neuhochdeutsch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2006, 182 S. (přel. Christian Kiening, edice *Reclams Universal-Bibliothek*, Nr. 18075)

[JUNGMANN, J. (ed.)] *Výbor z literatury české. Díl první. Od nejstarších časův až do počátku XV[.] století*. Praha: nákladem Českého museum, 1845, 1296 s.

KRÁTKÝ, R. (ed.). *Středověké písně cechu žákovského*. Praha: Svobodné slovo – Melantrich, 1958, 224 s. (přel. Radovan Krátký)

KYAS, V. (ed.). *Staročeská Bible drážďanská a olomoucká. III. Genesis-Esdráš*. Praha: Academia, 1988, s. 44-46.

ŠIMEK, F. (ed.). *Příběhy římské. (Staročeská Gesta Romanorum)*. Praha: Odeon, 1967, 240 s. (edice *Živá díla minulosti*, sv. 51.)

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

ŠIMEK, F. (ed.). *Tkadleček. Hádky milence s Neštěstím*. Praha: Odeon, 1974, 228 s. (edice *Živá díla minulosti*, sv. 71.)

TOMÁŠ ZE ŠTÍTŇNEHO. *Řeči besední*. Praha: Academia, 1992, 228 s. (ed. Milada Nedvědová, edice *Památky staré literatury české*, sv. 36.)

VILIKOVSKÝ, J. (ed.). *Próza z doby Karla IV*. Praha: Evropský literární klub, 1938, 272 s. (edice *Slavín*)

### Literatura:

ČERNÝ, J. – HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004, 368 s.

BÄUML, FRANZ H. *Rhetorical devices and structure in the Ackermann aus Böhmen*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press, 1960, 142 s. (University of California publications in modern philology, Vol. LX.)

DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. [Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds, 1998]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003, 312 s. (přel. Lubomír Doležel)

DOUBRAVOVÁ, J. *Sémiotika v teorii a praxi. Proměny a stav oboru do konce 20. století*. Praha: Portál, 2008<sup>2</sup>, 160 s.

ECO, U. *Meze interpretace*. [I limiti dell'interpretazione, 1990]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004, 332 s. (přel. Ladislav Nagy)

ECO, U. *Teorie sémiotiky*. [A Theory of Semiotics, 1976]. Praha: Argo, 2009, 448 s. (přel. Marek Sedláček)

HAWKES, T. *Strukturalismus a sémiotika*. [Structuralism and Semiotics, 1992]. Praha Brno: Host, 1999, 174 s. (přel. Olga Trávníčková, edice *Strukturalistická knihovna*, sv. 2.)

HRABÁK, J. Úvod. In HRABÁK, JOSEF (ed.). *Staročeské drama*. Praha: Československý spisovatel, 1950, s. 5-13. (edice *Národní klenotnice*, sv. 47.)

INGARDEN, R. *Das Literarische Kunstwerk. Mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1972<sup>4</sup>, 432 s.

JUNG, C. G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. [Archetyp und Unbewusstes]. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998, 440 s. (přel. Eva Bosáková, Kristina Černá, Jan Černý)

JUNG, C. G. *Výbor z díla III. Osobnost a přenos*. [Persönlichkeit und Übertragung]. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2000, 408 s. (přel. Alena Bernášková, Jitka Škodová, Ludvík Běťák)

JUNG, C. G. *Výbor z díla IV. Obraz člověka a obraz Boha*. [Menschenbild und Gottesbild]. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2001, 510 s. (přel. Josef Kuře, Karel Plocek)

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

KUBA, M. Dialog jako prostředek (ve výkladu starší české literatury). In *Usta ad Albim. Bohemica X.*, 2010, č. 2-3, s. 139-153.

LE GOFF, J. *Středověká imaginace*. [L'Imaginaire médiéval, 1985]. Praha: Argo, 1998, 332 s. (přel. Irena Murasová, edice *Historické myšlení*, sv. 5.)

MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace. Dynamika mysli*. [Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind, 2003]. Praha: Academia, 2007, 285 s. (přel. Helena Šolcová)

MUKAŘOVSKÝ, J. Dialog a monolog. In MUKAŘOVSKÝ, JAN. *Studie (II)*. Brno: Host, 2001, s. 89-115. (edice *Strukturalistická knihovna*, sv. 5.)

NECHUTOVÁ, J. *Latinská literatura českého středověku do roku 1400*. Praha: Vyšehrad, 2000, 366 s.

NOVÁK, A. – NOVÁK, J. V. *Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až po naše dny*. Brno: Atlantis, 1995<sup>5</sup>, 1804 s.

OCHOA, G. – COREY, M. *Dějiny v datech. Umění*. [The Timeline Book of Arts, 1995]. Praha: Knižní klub – Eminent, 1997, 352 s. ISBN 80-7176-604-6 (přel. Adriana Borovičková)

STEVENS, J. *Words and Music in the Middle Ages. Song, Narrative, Dance and Drama, 1050-1350*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008<sup>3</sup>, P. 308-371.

TONDL, L. *Dialog. Sémiotické rozměry a rozhraní dialogu*. Praha: FILOSOFIA, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, 1997, 216 s.

### Resumé

#### **DIRECT AND INDIRECT DIALOGUE IN LITERARY EDUCATION**

The text tries to sort forms of dialogue and show the possibility of their use in literary education.

**Klíčová slova:** dialog, komunikace, model, sémiotika

**Keywords:** dialogue, communication, model, semiotics

## CÍRKEVNĚSLOVANSKÝ PŘEKLAD NIKODÉMOVA APOKRYFNÍHO EVANGELIA

Jana Kuběnová

### Úvodem

Českou církevní slovanštinou označujeme církevněslovanský spisovný jazyk přemyslovských Čech od konce 9. století do závěru 11. století.<sup>177</sup> Tento jazyk byl ovlivněn velkomoravskou staroslověnštinou, jež obsahovala starší prvky jihoslovanské (z tzv. soluňské prastaroslověnštiny), dále pak pračeštinou a v neposlední řadě také latinou. Latina měla vliv zejména na syntax a lexikum církevněslovanských (dále csl.) památek, a to samozřejmě především těch, které byly přeloženy z latiny. Památkou, která byla do církevní slovanštiny přeložena z latiny, je *Nikodémovo apokryfní evangelium*, i když otázka původu a datace tohoto překladu nebyla jednoznačně zodpovězena.

*Nikodémovo apokryfní evangelium* (dále zkracujeme Nicod) je prozaickým textem skládajícím se z dvou částí *Gesta Pilati* („Akta Pilátova“) a *Descendus Christi ad infernos* („Kristův sestup do pekel“). Csl. překlad apokryfu se zachoval v opisech různých redakcí; v edici, jejímž autorem je A. Vaillant<sup>178</sup> a která slouží jako pramen předkládané práce, je uveden text Novgorodského rukopisu, jenž pochází ze 14. – 15. století (dále zkracujeme Nicod, příp. A). Edice také obsahuje variantní čtení z mladšího ruskocírkevněslovanského rukopisu (dále zkracujeme NicodF, příp. F) ze 17. století a srbskocírkevněslovanského rukopisu (dále v práci používáme zkratku NicodS, příp. S), který je datován do 15. století.<sup>179</sup>

Právě existence srbskocsl. rukopisu vede některé badatele k tomu, že považují tuto památku za jihoslovanskou, patří k nim např. A. Vaillant.<sup>180</sup> Oproti tomu k památkám české redakce řadí csl. překlad apokryfu F. V. Mareš,<sup>181</sup> Z. Hauptová,<sup>182</sup> která upozorňuje na některé západoslovanské lexémy v Nicod nebo G. Ziffer,<sup>183</sup> jenž se věnuje lexiku této památky.

<sup>177</sup> MAREŠ, F. V.: Česká redakce církevní slovanštiny v světle Besěd Řehoře Velikého (Dvojslova). In: *Cyrlometodějská tradice a slavistika*. Praha 2000, s. 368.

<sup>178</sup> VAILLANT, A.: *L'évangile de Nicodème. Texte slave et latin*, Genève – Paris 1968.

<sup>179</sup> MAREŠ, F. V.: *An Anthology of Church Slavonic Texts of Western (Czech) Origin*. München 1979, s. 31.

<sup>180</sup> VAILLANT, A.: *L'évangile de Nicodème. Texte slave et latin*, Genève – Paris 1968, s. XIII.

<sup>181</sup> MAREŠ, F. V.: Církevněslovanské písemnictví v Čechách. In: *Cyrlometodějská tradice a slavistika*. Praha 2006, s. 273n.

Přijmeme-li český původ apokryfu, může pak jeho analýza ledacos vypovědět o české redakci církevní slovanštiny a také o způsobu překladu z latiny do církevní slovanštiny a vlivu latiny na csl. jazyk. Přestože se jedná o text apokryfní, můžeme v něm nalézt několik úryvků, které odpovídají znění kanonických biblických textů, tudíž analýza citátů v Nicod a jejich srovnání s odpovídajícími úryvky v dalších českocsl. památkách mohou podpořit domněnku o českém původu csl. překladu; komparace s paralelními staročeskými biblickými verši může přispět k odpovědi na otázku, zda ovlivnila církevní slovanština starou češtinu.

Nyní uvádíme analýzu části desáté kapitoly apokryfu (analýza celé kapitoly a také dalších tří kapitol je obsažena v magisterské diplomové práci<sup>184</sup>), v analýze sledujeme rovinu lexikální, morfologickou i syntaktickou.

## **Analýza X. kapitoly**

### **Analýza X./1**

*Et exiit Iesus de pretorio et duo latrones cum eo. Et cum abbissent ad locum, expoliaverunt eum vestimento eius, et precinxerunt eum lintheo, et coronam de spinis posuerunt super caput eius. Similiter et duo latrones suspenderunt cum eo, Dismam a dextros eius et Gestam a sinistris illius.*

И ИЗИДЕ ИСОУСЪ ОУТ СУДИЩА, И ДВА РАЗБОЙНИКА С НИМЪ. И ЕГДА ПРОЧЕЕ ОУТИДУ НА МѢСТО, СВЪЛЕКОША И С РИЗЪ СВОИХЪ И ОПОЯСАША И ПЛАТОМЪ, И ВЪНЕЦЪ ТЕРНОВЪ ВО ЗЛОЖИША НА ГЛАВУ ЕГО. ТАКОЖДЕ И ДВА РАЗБОЙНИКАС НИМЪ ВЪЗВѢСИША, ДИЖМАНА О ДЕСНУЮ ЕГО И ГЕСТА О ЛѢВУЮ ЕГО.

Tvar lat. ind. perf. slovesa *exire* (*exiit*) je v první větě desáté kapitoly do csl. převeden aoristem slovesa *ИЗИТИ* (*ИЗИДЕ*). V téže větě si lze všimnout subst. *СУДИЩЕ*, které se nachází v obou ruskocsl. rukopisech, avšak v srbskocsl. rkp. se vyskytuje lexém *ВЪЩЬНИЦА*, který je v SJS doložen pouze z NicodS. Oba lexémy se v Nicod objevují za lat. *praetorium*. Toto lat. subst. se v předloze Nicod nachází osmkrát, jednou je jako překlad užita výrůjčka *ПРЕТОРИИ*, která je v rámci SJS doložena mimo Nicod také ze Supr a Christ. V pěti případech je jako

<sup>182</sup> HAUPTOVÁ, Z.: Církevněslovanské písemnictví v přemyslovských Čechách. In: *Jazyk a literatura v historické perspektivě*. Ústí nad Labem 1998, s. 35n.

<sup>183</sup> ZIFFER, G.: *Per lo studio del lessico del Vangelo di Nicodemo paleoslavo*. In: *Iter philologicum. Festschrift für Helmut Keipert zum 65. Geburtstag*. München 2006, s. 263-275.

<sup>184</sup> KUBĚNOVÁ, J.: *Církevněslovanský překlad Nikodémova apokryfního evangelia a jeho vztah k latinské předloze*. Olomouc 2011 (diplomová práce).



ekvivalent k lat. *praetorium* ve všech sledovaných rukopisech uvedeno subst. **ВѢЩЬНИЦА**. Oba ruskocsl. rukopisy uvádějí jedenkrát subst. **сѣдѣище**, na témže místě v NicodS se nachází lexém **ВѢЩЬНИЦА**. V poslední kapitole apokryfu všechny tři rukopisy uvádějí za lat. *praetorium* slovo **ДВОРЬЦЬ**, které je hapax legomenem. V Nicod se s významem „soudní budova“ nachází také subst. **ТѢРЪ**,<sup>185</sup> jež je uvedeno v starším ruskocsl. rkp., mladší pak uvádí variantu **ТѢРНИЦА** a v srbskocsl. rkp. se vyskytuje subst. **сѣдилище**, které je v rámci SJS doloženo z NicodS, Supr a Služ. V apokryfu se také nachází lexém odvozený od subst. **ВѢЩЬНИЦА**, jedná se o adj. **ВѢЩЬНИЧЬСКЪ**, jež SJS zachycuje také pouze z Nicod.

Následuje souvětí, jež je tvořeno vedlejší větou časovou a třemi souřadně spojenými větami hlavními. V lat. předloze si můžeme v naší sledované edici všimnout užití konjunktivu plusquamperf. (*abbissent*), pomocí něhož se v lat. vyjadřuje předčasnost dějů. Na paralelním místě v csl. překladu vidíme tvar aoristu asigmatického (**ОТНІДУ**), ale z NicodF máme doložen tvar aoristu sigmatického téhož slovesa (**ОТНІДѢША**); v zbylých větách tohoto souvětí se v lat. textu nacházejí slovesné tvary ind. perfekta a v csl. znění apokryfu se vyskytují tvary aoristu.

Dále si lze v jednotlivých csl. textech všimnout užití různých lexémů na místě lat. *praecingere*; v starším ruskocsl. rkp. se nachází sloveso **ОПОЯСАТИ**, které je v rámci SJS doloženo pouze z tohoto rkp., slovo **ОПОЯСАТИ** je zachyceno také ve slovníku Miklošičově, Srezněvského a Daničičově, také lze vidět paralelu tohoto slovesa v staré češtině.<sup>186</sup> Na tomto místě si můžeme všimnout užití variantních lexémů ve dvou zbývajících rukopisech; v NicodF vidíme sloveso **ПОЯСТИ**, v NicodS se pak vyskytuje lexém **ПРѢПОЯСАТИ**.

V lat. textu vidíme spojení *cornam de spinis* („koruna z trní“), které je tvořeno subst. a subst. s prepozicí, v csl. překladu se objevuje spojení **ВѢНЕЦЬ ТѢРНОВЪ**, domníváme se, že se jedná o spojení subst. s adj., což lze považovat za důkaz překladatelovy snahy nepřevádět lat. text otrocky. I když bychom také mohli tvar **ТѢРНОВЪ** pokládat za gen. pl. substantiva **ТРОЗНЪ**, které je v rámci SJS doloženo pouze z Psalt, Zach, Const a Bes, s u-kmenovou koncovkou.

<sup>185</sup> K etymologii tohoto substantiva viz: VEPŘEK, M.: *Česká redakce církevní slovanštiny z hlediska lexikální analýzy*. Olomouc 2006, s. 92n.

<sup>186</sup> Tamtéž, s. 118n.

V poslední větě této části si můžeme v csl. rkp. všimnout různocnění, kdy se za lat. *suspendere* v starším ruskocsl. rkp. nachází sloveso ВЪЗВѢСИТИ, jež je v SJS doloženo z Mar, Zogr, Euch; tento lexém se v Nicod vyskytuje také jako překlad lat. *crucifigere*. V NicodS je užito slovesa ПОВѢСИТИ, které SJS zachycuje ze Supr, VencNik, Bes a které je v památkách s lat. předlohou překladem lat. *suspendere* i *crucifigere*. Mladší ruskocsl. rkp. na tomto místě uvádí lexém РАСПАТИ, jenž má význam „ukřižovat“ a vyskytuje se za lat. *crucifigere*, ale ne za *suspendere* jako předchozí dva lexémy. Dvě propria tohoto úryvku – ДИЖМАНЪ a ГЕСТА se na místě lat. *Dismas* a *Gestas* nacházejí v rámci SJS pouze v Nicod.

### Analýza X./2

*Iesus vero dixit: 'Pater, parce et dimitte illis, nesciunt enim quid faciunt.' Et dividerunt sibi vestimenta eius. Et steterunt populi. Et irridebant eum principes, seniores et iudices eorum inter semet ipsos dicentes: 'Alios salvos fecit, nunc se ipsum salvet. Si filius Dei est, descendat de cruce.' Deludebant eum milites et accedentes acetum cum felle offerebant ei bibere dicentes: 'Si tu est rex Iudaeorum, libera te ipsum.'*

ІСОУСЪ ЖЕ РЕЧЕ • ГОСПОДИ, ШТПУСТИ ИМЪ, НЕ ВѢДАТЬ БО ЧТО ТВОРАТЬ. И РАЗДѢЛИША СЕБѢ РИЗЫ ЕГО. И СТОЯЩЕ ИЮДЕИ ПОРУГАША ЕГО, И СТАРѢШИИИЗІ ИЮДЕОМЪ И СЪДЬЯ ИХЪ МЕЖДУ СОБОЮ ГЛАГОЛАХУ • ИНѢХЪ ЦѢЛЗИ СТВОРИ, (И) НЪІНѢ СЕБЕ ИЦѢЛИ • АЩЕ СЪІНЪ БОЖИИ ЕСИ, СЛѢЗИ СО КРЕСТА. ТАКОЖЕ И СЛУГЪІ ПРИШЕДШЕ ПОРУГАХУ СА ЕМУ, И ОЦЕТЪ СЪ ЗОЛЧЬЮ ПРИНОСАЩЕ ЕМУ ПИТИ ГЛАЛОЛЮЩЕ • АЩЕ <ТЫ> ЮСИ ЦѢСАРЬ, ИЗБАВИ СЕБЕ САМЪ.

V této části apokryfu se objevuje úryvek, který odpovídá verši z Lukášova evangelia (Lk 23, 34 – 37), a v rámci námi sledovaných csl. textů apokryfu si v prvním verši lze všimnout variantního čtení. Starší ruskocsl. rkp. uvádí lexém ГОСПОДЬ, kdežto v NicodS i NicodF se nachází subst. ОТЬЦЬ; je možné, že lexém ОТЬЦЬ je v Nicod užit vlivem stsl. kanonických kodexů, neboť např. As a Zogr v tomto verši také uvádějí toto subst. Dalším lexikálním různocněním vztahujícím se k slovesu ДѢЛАТИ, které vidíme v mladším ruskocsl. rkp. a v srbskocsl. rkp., oproti tomu zbývající rkp. uvádí sloveso ТВОРИТИ. Na rozdíl od prvního různocnění se nyní s výše jmenovanými stsl. kanonickými kodexy shoduje lexém uvedený v starším ruskocsl. rukopise.

Dále si můžeme všimnout subst. ИЮДЕИ, které se v Nicod nachází na místě lat. *populus*; mohli bychom se domnívat, že se jedná o písarskou chybu, ale podle našeho názoru

je možné, že překladatel použil lexém **ИЮДЕИ** místo **ЛЮДИЕ**, jež bychom zde očekávali, záměrně; k této domněnce nás vede způsob překladu lat. *Iudeus* v VI. kapitole apokryfu, v níž je tento lexém přeložen subst. **ЛЮДИЕ**.

Z morfologického hlediska si lze v lat. předloze všimnout užití konj. prez. k vyjádření imperativu; tyto tvary jsou do csl. náležitě převedeny imperativem: *salvet* – **ИЦЪЛИ**; *descendat* – **СЛЪЗИ**.

Zajímavostí této části apokryfu je překlad lat. podmínkové věty, která zní: *Si filius Dei est*, jež je do csl. je převedena: **АЩЕ СЗИНЪ БОЖИИ ЕСИ** – můžeme zde spatřovat rozdíl v užití osoby, zatímco v lat. textu vidíme sloveso v 3. os. sg., tak v csl. překladu je to 2. os. sg. Tuto odlišnost od lat. předlohy pravděpodobně nemůžeme vysvětlit ani zněním stsl. kanonických kodexů, neboť např. v As a Zogr se vyskytuje sloveso v 3. os. sg. jako v lat. předloze apokryfu.

Subst. **СЛОУГА** je překladem lat. *miles*, v tomto významu je subst. **СЛОУГА** v SJS zachyceno z Nicod a Vit.

Zaměříme-li se na překlad slovesných tvarů v předposledním souvětí této části, můžeme si všimnout překladu lat. part. prez. akt. – *accedentes* pomocí part. pret. akt. – **ПРИШЕДШЕ**. Další lat. part. prez. akt. – *dicentes* je do csl. přeloženo part. prez. akt. – **ГЛАЛОЛЮЩЕ**; nt-ovým part. – **ПРИНОСАЩЕ** je také přeložen lat. tvar ind. imperfekta – *offerebant*.

V závěru tohoto úryvku si lze všimnout absence odpovídajícího lexému k lat. *Iudeus* (*rex Iudeorum*), opět zde vyvstává otázka, čím je odlišnost od lat. předlohy způsobena; jelikož se stále jedná o evangelní citát, nabízí se zde možnost vlivu stsl. kanonického znění daného verše, ovšem na základě srovnání s As a Zogr jsme zjistili, že tyto dva kodexy na místě lat. *Iudeorum* mají tvar **ИЮДЕИСКЪ**.

Dále se pokusíme srovnat dva evangelní úryvky, které se v této kapitole Nicod nacházejí s odpovídajícím textem z *Kodexu Assemanova*<sup>187</sup> (As), který obsahuje stsl. překlad evangelních textů z doby cyrilometodějské v mladším bulharsko-makedonském opise a také se stč. překladem, jenž je uveden v *Evangeliáři olomouckém*<sup>188</sup> (EvOlom); stč. texty uvádíme

<sup>187</sup> KURZ, J. (ed.): *Evangeliář Assemanův. Kodex Vatikánský 3. slovanský. II. Úvod, text v přepise cyrilském, poznámky textové, seznamy čtení*. Praha 1955.

<sup>188</sup> ČERNÝ, F.: *Evangeliář olomoucký*. Praha 1901.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

transliterované podle citovaných edicí. Vybrané úryvky také srovnáváme s odpovídajícími verši, jež jsou uvedeny v nejrozsáhlejší českocsl. památce, která je známa pod názvem *Besědy Řehoře Velikého*.<sup>189</sup>

### LK 23, 43

#### Nicod:

ДНЬСЬ СО МНОЮ БУДЕШИ В РАИ (X; 28, 27);

*hodie tecum eris in paradiso* (X; 25, 9/2).

#### Bes:

ДНЬ СЪ МНОЮ • БОУДЕШИ ВЪ РАИ (XX; 502, 21-22);

*hodie tecum eris in paradiso* (XX; 502).

#### Kodex Assemanův:

ДЪНЕСЬ СЪ МНОЖ БЖДЕШИ ВЪ РАИ.

#### Evangeliař olomoucký:

*dnes se mnv budešs w ragy.*

Dokladem toho, že csl. lze považovat za jazyk, který plynule navazuje na stsl., a také za jazyk, jenž měl vliv na stč., je verš z Lukášova evangelia, jenž je v Nicod, Bes a As shodný a koresponduje se stč. textem uvedeným v EvOlom.

### Lk 23, 34

#### Nicod:

ГОСПОДИ, ШТПУСТИ ИМЪ, НЕ ВЪДАТЬ БО ЧТО ТВОРАТЬ (X; 28, 7)

*Pater, parce et dimitte illis, nesciunt quid faciunt.* (X; 25, 7-8)

#### Bes:

ОЧЕ НЕ ПОСТАВИ ИМЪ • СЕГО ЗА ГРѢХЪ • ЯКО НЕ ВЪДАТЬ СА ЧТО ТВОРАЩЕ (XXVII; 762, 23-24 – 764,1-2)

*Pater ignosce illis quia nesciunt quid faciunt.* (XXVII; 762-764)

#### Kodex Assemanův:

ОЧЕ • ОТЪПУСТИ ИМЪ • НЕ ВЪДАТЪ БО САЧЬТО ТВОРАТЪ

<sup>189</sup> KONZAL, V.: *Čtyřicet homilií Řehoře Velikého na evangelia v českocírkevněslovanském překladu*. 1. díl. Praha 2005. KONZAL, V. – ČAJKA, F.: *Čtyřicet homilií Řehoře Velikého na evangelia v českocírkevněslovanském překladu*. 2. díl. Praha 2006.

### Evangeliař olomoucký:

*Otcze, odpust gym, nebt newyedye, czfo czzynye.*

V druhém biblickém úryvku, který je citátem z Lukášova evangelia si můžeme mezi sledovanými překlady všimnout několika odlišností. Prvním rozdílem je užití substantiva ГОСПОДЬ<sup>190</sup> v Nicod, kdežto v Bes i As vidíme substantivum ОТЬЦЬ, které je reflektováno také v stč. překladu. Dále si v Nicod můžeme všimnout spojení ОТПУСТИ ИМЪ, které je překladem lat. *parce et dimitte*; je zajímavé, že překladatel apokryfu použil za dvě lat. slovesa jedno stsl. Můžeme se domnívat, že je to způsobeno zněním předlohy, z které překládal, neboť v ní mohlo být uvedenou pouze jedno lat. sloveso, k této myšlence nás vede různocnění lat. textu, jež je uvedeno v Evangelia apocrypha,<sup>191</sup> kde je uvedeno pouze sloveso *dimittere*. Také se lze domnívat, že užití pouze jednoho slovesa je ohlasem překladu evangelních textů z doby cyrilometodějské, neboť v As je uveden také pouze tvar ОТПУСТИ. V stč. překladu je pak uvedeno *odpust gym*, což koresponduje s textem nacházejícím se v As i Nicod. Pokud se zaměříme na tuto část v Bes, vidíme, že je zde uveden tvar slovesa ПОСТАВИТИ, překladatel zde použil odlišné sloveso než je uvedeno v As a Nicod zřejmě vlivem lat. předlohy, v níž se nachází sloveso *ignoscere*. Vlivem lat. předlohy již patrně nemůžeme vysvětlit další odlišnost mezi sledovanými úryvky, neboť v Bes je uvedeno: СЕГО ЗА ГРѢХЪ, odpovídající spojení se nenachází ani v textu originálu a také nekoresponduje se zbylými srovnávanými texty. Domníváme se, že překladatel Bes převádí do csl. sloveso *ignoscere* pomocí spojení slovesa ПОСТАВИТИ a СЕГО ЗА ГРѢХЪ; pak vyvstává otázka, co překladatele k takovému způsobu překladu vedlo; zda znalost stsl. evangelních textů, které nám nejsou známy nebo zda se jedná o specifické znění církevněslovanské.

---

<sup>190</sup> Variantní čtení z mladšího ruskocsl. rukopisu a ze srbskocsl. rukopisu uvádějí tvar substantiva ОТЬЦЬ.

<sup>191</sup> TISCHENDORF, C.: *Evangelia apocrypha*. Lipsko 1876.

## Závěrem

*Nikodémovo apokryfní evangelium* je církevněslovanskou památkou, u níž předpokládáme český původ a která byla přeložena z latiny. Na základě analýzy vybraných kapitol (v tomto příspěvku je uvedena pouze analýza části X. kapitoly) lze vyvodit následující závěry:

Slovní zásoba *Nikodémova apokryfního evangelia* je tvořena většinou slovy obecně staroslověnskými a církevněslovanskými. V námi excerpovaném materiálu se také nacházejí lexémy, které jsou v rámci SJS doloženy pouze ze sledované památky, jedná se o subst. ВѢЩЬНИЦА ekvivalent lat. *praetorium*, za toto lat. subst. se v csl. překladu apokryfu vyskytují též lexémy ДВОРЬЦЬ a ТЕРЬЦЬ, jež SJS uvádí pouze z *Nikodémova apokryfního evangelia*. Jen ze sledovaného apokryfu zachycuje SJS posesivní adj. КРЬСТОКЪ za lat. *crucis* a sloveso ОПОЯСАТИ jako ekvivalent lat. *praecingere*. K hapax legomenům vyskytujícími se v Nicod patří adj. ОУТРАПИВЪ za lat. *leprosus*, posesivní adj. ЧАРТЪНИНЪ jako ekvivalent lat. *chartae* a adverbium ДЛЪЖНО, jež je užito jako překlad lat. *digne*. Z analyzovaných kapitol jsme excerpovali čtyři lexémy, jež jsou v SJS doloženy pouze z Nicod a českocírkevněslovanských památek. K takovým lexémům patří subst. СЛОУГА, jež je pouze v apokryfu a *Legendě o sv. Vítu* překladem lat. *miles*. Do této skupiny náleží adjektivum РАЗЪНЪ s významem „jednotlivý“, které je v tomto významu a za lat. *singulus* v SJS uvedeno z Nicod a *Druhé stsl. legendě o sv. Václavu*. Adverbium ГОРАЗДО uvádí SJS pouze z *Besěd sv. Řehoře Velikého*, ale tento lexém se vyskytuje také v *Nikodémově apokryfním evangeliu*. V rámci SJS je pouze z *Besěd sv. Řehoře Velikého* a *Nikodémova apokryfního evangelia* doloženo substantivum ЩЕДРОСТЬ, kterým je překládáno lat. *gratia*.

Na základě excerpce lat. konjunktivů jsme zjistili, že se v Nicod nejčastěji objevuje konjunktiv přítomného času, jenž slouží k vyjádření imperativu, a proto je ve všech případech do csl. převeden imperativem. V lat. předloze apokryfu se také nacházejí dva konjunktivy imperfekta, jeden z nich se v lat. originálu vyskytuje po spojce *ut* a do csl. je přeložen pomocí ДА + ind. přítomného času, druhý pak aoristem. V námi vybraných kapitolách se nacházejí dva tvary konjunktivu plusquamperfekta, první z nich je přeložen imperfektem a v druhém případě překladatel užil aorist.

V našem materiálu se vyskytuje čtyřicet dva tvarů lat. participia přítomného času aktiva, které jsou do csl. převedeny několika způsoby: odpovídajícím participiem, tedy participiem

prézentu aktiva (53,19 %), participiem préterita aktiva (27,66 %), pomocí aoristu (17,02 %) a ind. prézentu (2,13 %).

Na základě komparace paralelních evangelních úryvků z *Nikodémova apokryfního evangelia*, *Besěd Řehoře Velikého*, *Kodexu Assemanova* a stč. překladu uvedeného v *Evangelii olomouckém* si můžeme všimnout, že si jsou csl. překlady blízké lexikálně i morfologicky, přestože byl překlad pořizován z odlišných předloh. Tuto skutečnost nepovažujeme za náhodnou, ale domníváme se, že podobnost je způsobena překladatelovou znalostí cyrilometodějských evangelních textů, která se následně projevila ve způsobu převodu lat. citátu do csl. Následná podobnost csl. úryvků s překladem stč. může podporovat hypotézu o vlivu csl. biblického překladu na znění překladu staročeského.

#### **Literatura:**

BAUER, J. Vliv řečtiny a latiny na vývoj syntaktické stavby slovanských jazyků. In: *Syntactica slavica*. Brno 1973, 47-67.

BLÁHOVÁ, E. Ke klasifikaci českocírkevněslovanských památek. *Slavia* 62, 1993, s. 427-447.

ČERNÝ, F. *Evangelii olomoucký*. Praha 1901.

DANIČIĆ, D. *Rječnik iz književnih starina srpskih I-III*. Beograd 1863–1864.

DUS, J. A. – POKORNÝ, P. *Neznámá evangelia. Novozákonní apokryfy I*. Praha 2006.

ERHART, A. – HAVLOVÁ, E. (ed.). *Etymologický slovník jazyka staroslověnského*. Praha od roku 1989.

HAUPTOVÁ, Z. Církevněslovanské písemnictví v přemyslovských Čechách. In: *Jazyk a literatura v historické perspektivě*. Ústí nad Labem 1998, s. 5-42.

HAUPTOVÁ, Z. K otázce analýzy staroslověnského lexika. *Slavia* 37, 1968, s. 226-234.

JAGIĆ, V. (ed.). *Quattuor evangeliorum codex glagoliticus olim Zographensis nunc petropilitanus*. Berlín 1879.

JAGIĆ, V. *Entstehungsgeschichte der kirchenslavischen Sprache*. Berlín 1913.

KIM, H.C. *The Gospel of Nicodemus*. Toronto 1973.

KONZAL, V. *Čtyřicet homilií Řehoře Velikého na evangelia v českocírkevněslovanském překladu*. 1. díl. Praha 2005.

KONZAL, V. – ČAJKA, F. *Čtyřicet homilií Řehoře Velikého na evangelia v českocírkevněslovanském překladu*. 2. díl. Praha 2006

KONZAL, V. Latinské gerundium a gerundivum v staroslověnském překladu (Responze latinské syntaxe v českocírkvněslovanských památkách II.). *Cyrrillomethodiana* 2005 (*Slavia* 74, 2005, 2-3), s. 167-190.

KONZAL, V. Latinské participium futuri v staroslověnském překladu (Responze latinské syntaxe v českocírkvněslovanských památkách I.). *Slavia* 63, 1994, s. 193-205.

KURZ, J. – HAUPTOVÁ, Z. (ed.). *Slovník jazyka staroslověnského. Lexicon linguae palaeoslovenicae, I – IV.* Praha 1966, 1973, 1982, 1977.

KURZ, J. (ed.). *Evangeliář Assemanův. Kodex Vatikánský 3. slovanský. II. Úvod, text v přepise cyrilském, poznámky textové, seznamy čtení.* Praha 1955.

KURZ, J. *Učebnice jazyka staroslověnského.* Praha 1969.

*Latinitatis medii aevi lexicon Bohemorum = Slovník středověké latiny v českých zemích.* Zpracoval kolektiv autorů z Kabinetu pro studia řecká, římská a latinská ČSAV. Praha 1980.

MAREŠ, F. V. *An Anthology of Church Slavonic Texts of Western (Czech) Origin.* München 1979.

MAREŠ, F. V. Církevněslovanské písemnictví v Čechách. In: *Cyrrilometodějská tradice a slavistika.* Praha 2000, s. 256-327.

MAREŠ, F. V. Česká redakce církevní slovanštiny v světle Besěd Řehoře Velikého (Dvojslova). In: *Cyrrilometodějská tradice a slavistika.* Praha 2000, s. 368-402.

MATĚJKA, L. *K syntaxi církevněslovanských překladů z latiny. Studia palaeoslovenica.* Praha 1971, s. 227-236.

MIKLOSICH, F. *Lexikon palaeoslovenico-graeco-latinum emendatum auctum.* Sien 1862–1865.

NOVOTNÝ, F. – PRAŽÁK, J. M. – SEDLÁČEK, J. *Latinsko-český slovník.* Praha 1933.

NOVOTNÝ, F. a kol. *Základní latinská mluvnice.* Praha 1957.

OTERO, A. DE S. *Die handschriftliche überlieferung der altslavischen apokryphen.* Berlín – New York 1981, s. 61-98.

SREZNEVSKIJ, I. I. *Materialy dlja slovarja drevnerusskago jazyka I-III.* Sankt Peterburg, 1893–1903.

TISCHENDORF, C. *Evangelia apocrypha.* Lipsko 1876.

TKADLČÍK, V. K datování hlaholských služeb o sv. Cyrilu a Metoději. *Slovo* 27, 1977, s. 85-128.

VAILLANT, A. *L'évangile de Nicodème. Texte slave et latin,* Genève – Paris 1968.

VEČERKA, R. Problematika stsl. písemnictví v přemyslovských Čechách. *Slavia* 39, 1970, s. 223-237.



VEČERKA, R. *Staroslověnská etapa českého písemnictví*. Praha 2010.

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

VEPŘEK, M. *Česká redakce církevní slovanštiny z hlediska lexikální analýzy*. Olomouc 2006.

VEPŘEK, M. Několik poznámek k lexiku českocírkevněslovanských památek. In: *Jazyky v kontaktu/jazyky v konfliktu a evropský jazykový prostor*. Olomouc 2005, s. 333-336.

ZIFFER, G. Per lo studio del lessico del Vangelo di Nicodemo paleoslavo. In: *Iter philologicum. Festschrift für Helmut Keipert zum 65. Geburtstag*. München 2006, s. 263-275.

## **Resumé**

### **THE OLD CHURCH SLAVONIC TRANSLATION OF THE APCRYPHAL GOSPEL OF NICODEMUS IN RELATION TO THE LATIN ORIGINAL**

The Pseudo-Gospel of Nicodeme is a relic of the Church Slavonic tradition. It is supposed to be of the Czech origin, translated from Latin probably in the 10th –11th century. The aim of the present thesis is to analyse selected chapter of this gospel and to define in detail particular linguistic disciplines and translation technology. The attention is paid to the translation of the Latin verbal forms and syntactic relations. The analysis shows similarities between the Pseudo-Gospel of Nicodeme and other Church Slavonic relics of the Czech origin.

**Klíčová slova:** církevněslovanské písemnictví české redakce, Nikodémovo apokryfní evangelium, evangelní úryvky, jazykové roviny, církevní slovanština, latina

**Keywords:** the Old Church Slavonic literatur Czech origin, the Pseudo-Gospel of Nicodeme, translation technology, Latin

## SPOJKA *DOKUD* A JEJÍ VARIANTY V PROTOBAROKNÍCH TEXTECH

Petra Mondříková

V příspěvku navážeme do jisté míry na konferenci, jež se konala minulý rok, pozornost bude zaměřena na barokní jazyk, tentokrát však na časovou spojku *dokud* a její možné modifikace v textech předbarokní doby. Přestože zůstávala čeština barokního období dlouho opomíjenou oblastí zájmu lingvistů,<sup>192</sup> její výzkum zažívá v posledních desetiletích poměrně značný rozvoj.<sup>193</sup>

Věnujeme se spojce *dokud* a jejím formálním variantám v textech předbarokní doby, snažíme se postihnout temporální vztahy, v nichž se tato spojka objevuje. Předmětem našeho zájmu jsou tudíž hypotakticky ztvárněné časové vztahy. Hypotaxí tradičně rozumíme spojení takových syntaktických jednotek, v němž je jedna propozice začleněna do jiné jako její větný člen, jedná se proto o vztah syntaktické závislosti.<sup>194</sup>

Časové vztahy vznikají mezi dvěma ději v případě, chápeme-li jeden děj jako vymezení jistého časového úseku na ose minulost – přítomnost – budoucnost, vzhledem k němuž se určuje časová platnost druhého děje. Tyto děje mohou být vzájemně současné nebo nesoučasné, v rámci nesoučasnosti rozlišujeme časový vztah předčasnosti a následnosti. Čeština však nedisponuje speciálními prostředky, které by temporální vztahy primárně vyjadřovaly. V úzké míře se na ztvárnění těchto vztahů podílejí vidové a časové tvary přísudkových sloves, dále také adverbia a specifické spojovací prostředky. Při analýze temporálních vztahů je tedy do jisté míry nutné vycházet ze sémantiky obou spojených vět.<sup>195</sup>

Pojem protobarokní období přejímáme od Václava Černého, který užívá také synonymní označení baroko před barokem. V našem případě se jedná o literární prameny

<sup>192</sup> Blíže např. v příspěvku A. Sticha „Česká spisovnost a nespisovnost – kořeny a přítomnost (Naše postoje k češtině 17. a 18. století)“. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Sborník z olomoucké konference 23.-27.8. 1993. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 1995, s. 49-56.

<sup>193</sup> Představení stěžejních studií zaměřených na vývoj českého souvětí a barokní syntax blíže např. v příspěvku P. Mondříkové „Sémantické odstíny kopulativního vztahu v barokním textu“. In: *XXIII. Ročenka Kruhu moderních filologů*. Praha: Kruh moderních filologů a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2010, s. 105-107.

<sup>194</sup> O vztahu souřadného a podřadného spojení vět blíže v příspěvku K. Svobody „Parataxe a hypotaxe z hlediska modální výstavby souvětí a z hlediska sledu vět“. *Slovo a slovesnost*, 1961, s. 241-253.

<sup>195</sup> Grepl, M. – Karlík, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1986, s. 398-399.

s barokizujícími prvky vzniklé do roku 1620.<sup>196</sup> Do excerptce zahrnujeme tři knihy obdobné stylistické hodnoty předbarokní literární produkce. Analyzujeme Lomnického *Kupidovu střelu* (1590), *Dětinský rápek* (1609) a Vodňanského *Theatrum mundi minoris* (1605). Všechna tato díla řadíme do oblasti mravněvýchovné prózy, jež byla i v dobách raného, středního a pozdního baroka velmi rozšířena. Všechna námi analyzovaná díla vyšla v novočeských edicích připravených J. Krčem, V. Hladkým a M. Valáškem; H. Bočkovou a J. Matlem (2000, 2001).

Spojka *dokud* obsažená v závislé větě vyjadřuje různé odstíny časového vztahu: může vymezovat 1) časový rozsah trvání děje věty řídicí, 2) konečnou mez trvání děje věty řídicí. Tyto typy vět považujeme za časově limitující.<sup>197</sup> Níže se jednotlivým temporálním odstínům věnujeme podrobněji, rovněž sledujeme objektivní časy spojených vět, vid sloves a postavení vedlejší věty, resp. závislé, vzhledem k větě hlavní, resp. řídicí.

### 1) Věta vedlejší vymezuje časový rozsah trvání děje věty řídicí (současná platnost věty hlavní a věty vedlejší)

Doba trvání děje věty hlavní se vyjádří tak, že se ve vedlejší větě uvede simultánně probíhající děj, na který je průběh děje hlavní věty přímo vázán, tzn. oba děje ve spojených větách probíhají současně. Společným rysem těchto vyjádření bývá v dnešní češtině přítomnost nedokonavých sloves v obou větách. V tomto typu vyjádření časového vztahu vedlejší věta odpovídá na otázku, po jak dlouhou dobu trval děj věty řídicí.<sup>198</sup>

#### a) dokud

Podle Bauera spojka *dokud* a její varianty vznikly jako spřežky z předložky *do* a různé podoby zájmeného kmene *jo-*.<sup>199</sup> Uvádíme doklad na současnou časovou platnost dějů spojených vět reprezentovaný základní spojkou tohoto typu *dokud*; obě slovesa jsou imperfektivní: *Milí synové, z nich, važte sobě rodičů svých, s nimi se nehadrujte, jim se neprotivte, dokud jsou živi, vládařství jim přejte a vděčnosti k nim vždycky dokazujte* LomŘáp 278. Prézens je zde užít z důvodu aktualizace obsahu, čtenář má pocit, že takové jednání je vhodné v jakékoli době četby díla. Vedlejší věta příslovečná časová je anteponována. Dále

<sup>196</sup> Černý, V. *Až do předstíně nebes (Čtrnáct studií o baroku našem i cizím)*. Praha: Mladá fronta 1996, s. 270–271.

<sup>197</sup> Klasifikaci přejímáme ze studie Grepla, M. – Karlíka, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1986, s. 406–407.

<sup>198</sup> Grepl, M. – Karlík, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1986, s. 406.

<sup>199</sup> Bauer, J. *Vývoj českého souvětí*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd 1960, s. 247.

uvádíme excerptum: *A on [Ježíš Kristus] náramně člověka miluje, **dokud** v nevinosti života zůstává* LomŘáp 241, vedlejší věta je však v postpozici.

V dokladu: *Pak abych ho neviděla pro ni se rmoutiti anebo hynouti, raději jsem sobě zvolila, **dokud** živa budu, zde bydleti a zůstati, nežli bych jedinou duši bližního mého ... od Pána Boha měla odvésti a zamordovati* LomStř 108, si všimněme kombinace minulého času v řídicí větě a budoucího ve větě závislé, dále rovněž interponované věty vedlejší. Přestože je v řídicí větě užito perfektivní sloveso, oba děje probíhají ve spojených větách současně. Kritérium dokonavosti a nedokonavosti se v barokních textech striktně nedodržuje, vždy je nutné vycházet ze sémantiky vyjádření. Další excerptum potvrzuje výše uvedené: *Adam zajisté **dokud** štolou nevinosti byl odín, v takovém štěstí byl postaven a všech nedostatků zbaven, že nikdá nelačněl* LomStř 17. Přestože vedlejší věta v interpozici obsahuje dokonavé sloveso, vyjadřuje současnou časovou platnost s větou hlavní; obě věty jsou ztvárněny pasivními konstrukcemi v minulých časech. Užití vidových protějšků téhož slovesa v hlavní větě bez vlivu na vyjádření současné či nesoučasné platnosti hlavní a vedlejší věty dokládají tato souvětí: ***Dokud** sám můžeš vládnouti, nedej si k statku sáhnouti, a **dokud** jsi živ, žádnému nedávej tvé cti jinému* LomŘáp 324. *Nedávej, synu, moci nad sebou, **dokud** jsi živ* LomŘáp 324. Ve všech případech se jedná o simultánní platnost vět.

V dokladu: *Všelijaké štěpíčko, **dokud** jest mladistvé, podpírati, napravovati, bůjné pak a neužitečný větvičky klestiti se musejí, **pokud**<sup>200</sup> z nich budoucně ovotce požití chceme* VodTheatr 92, se nachází vedlejší věta opět v interpozici, slovesa v obou propozicích jsou nedokonavá, v přítomných tvarech.

Kombinaci dokonavého slovesa ve vedlejší větě a nedokonavého slovesa ve větě hlavní představuje tento doklad: *O čemž nám staří Římané ... pravdivé svědeckví vydávati mohou, jimžto **dokud** regiment jejich lidmi chudými a sprostnými osazen byl, všecko dobře a šťastně se vedlo* VodTheatr 182, všimněme si interpozice vedlejší věty, jež vymezuje trvání věty hlavní. Nedokonavá slovesa v minulých časech v obou větách nacházíme v tomto excerptu: *Ach, ach, ... zahynulo spasení mé, **dokud** jsem mohl dobře činiti, nečinil jsem, již jsem pak do konce nestatečný* LomŘáp 242. Interpozici vedlejší věty a přítomné tvary nedokonavých sloves máme doloženy v těchto excerptech: *Takoví zajisté synové jsou k hovadům podobní, kterážto hovada, **dokud** mléka od rodičů požívají, je poznávají* LomŘáp 277. *Štěnata také, **dokud** jsou mladá, s svými rodiči pohrávají* LomŘáp 277. Věty hlavní obsahují frekventativa, která značí opakování děje. Opět je zde vyjádřena současná platnost

---

<sup>200</sup> V této větě si všimněme užití spojky *pokud* v čistě podmínkové platnosti. Spojka *pokud* může vyjadřovat rovněž časové vztahy – viz níže.

hlavní a vedlejší věty. V dokladu: *Naproti tomu psi, **dokud** malí jsou a mlékem matky se živí, ji milují, jí se přidržejí* LomŘáp 295, si všimněme paralelních vedlejších vět příslovečných časových ve slučovacím vztahu. Anteponované paralelní vedlejší věty máme také doloženy: *Tak hle ... mnozí synové ... dělají, **dokud** jsou malí a při rodičích svých zůstávají, mezi sebou velikou lásku a náchylnost mají a rodičů pěkně poslouchají a jim náležitou a slušnou poctivost činí* LomŘáp 277.

Z výše uvedených dokladů je patrná poměrně hojná frekvence užití spojky *dokud* v analyzovaných protobarokních textech; můžeme dohledat excerpta se slovesy různých vidů i časů, popř. jejich kombinace. Ve vedlejších větách jednoznačně dominují nedokonavá slovesa, přestože perfektiva nejsou výjimečná. Z objektivních časů převažuje přezens v obou spojených větách, méně často minulý čas v obou větách, kombinace různých časů ve větě hlavní a vedlejší se vyskytuje ojediněle. Vedlejší věta je nejčastěji interponována, s nižší frekvencí se objevuje antepozice, nejméně často postpozice.

### b) dokudž

Obdobné způsoby užití jako u spojky *dokud* nacházíme také u varianty s příklonným -ž. Tento spojovací výraz obsažený ve vedlejší větě vyjadřuje rovněž současnou platnost věty hlavní a vedlejší, můžeme říci, že se jedná pouze o formální, nikoli sémantickou variantu spojky *dokud*. V dokladu: *A co se tu přihodilo, oznámili mu žádajíc přitom, aby ráčil s nimi jíti ženu navštívit, kteráž, **dokudž** zdráva byla, k němu všelijakou dobrotivost a lásku prokazovala* LomStř 72, je vedlejší věta vzhledem k hlavní větě v interpozici, obě slovesa jsou nedokonavá v minulém čase.

Následující excerptum obsahuje slovesa v přítomném tvaru, vedlejší věty jsou opět interponovány: *A skoro obecně všickni synové, **dokudž** mladí jsou, rodičů poslouchají* LomŘáp 277; *... poněvadž rodičové za všechny hříchy dítek svých, které spáchají, **dokudž** pod poslušností a v moci jejich zůstávají, v den nejposlednější soudný odpovídati mají* LomŘáp 311. V posledním souvětí obsahuje vedlejší věta příslovečná časová frekventativum, které opět značí stereotypnost děje. Naopak postpozice je patrná pouze v tomto souvětí: *Sestry manželky tvé nepojmeš sobě k požívání ji, aniž obnažíš hanbu její, **dokudž** ona ještě živa jest* LomStř 129.

Varianta s příklonkou je pro vyjádření současné platnosti hlavní a vedlejší věty oproti základní spojce *dokud* méně častá. Interpozice vedlejší věty v dokladech rovněž převažuje, postponovaná věta se vyskytla pouze v jednom excerptu. V tomto typu ztvárnění časového

vztahu jsou důsledně ve vedlejších větách užita pouze imperfektivní slovesa, jednotlivé slovesné časy jsou zastoupeny poměrně vyrovnaně, přítomný čas však převažuje.

### c) dokavád

Další variantou spojky *dokud* je *dokavád*, tento spojovací prostředek uvozující vedlejší větu časovou opět vyjadřuje současnou temporální platnost obou dějů ve spojených větách, našli jsme jen jediné excerptum splňující tyto požadavky: *Pod tím pak jakého trápení a bolesti ubohé matce v těch devíti měsících, dokavád je v životě svém nosí, nepřidává* VodTheatr 82. Vedlejší věta se vyskytuje v interpozici, slovesa jsou imperfektivní v přítomných tvarech. Hlavní věta opět obsahuje frekventativum, v tomto případě se zápornou *ne-*.

### d) pokavád

V časových větách se často v barokních textech vyskytuje také z dnešního hlediska knižní spojka *pokud* a její varianty, v některých dokladech by bylo možné uvažovat taktéž o podmínkové platnosti (viz výše). Vznik spojky *pokud* je vysvětlen obdobně jako u spojovacího výrazu *dokud*, tato spojka vznikla spřežením předložky *po* se zájmeným kmenem *jo-*.<sup>201</sup> V dnešním jazyce chápeme užití spojky *pokud* a jejích variant v časové platnosti jako knižní.

V níže uvedených excerptech vyjadřuje tato spojka jednoznačně temporální vztah díky substantivnímu výrazu s obecnou časovou platností, který je obsažen v hlavní větě: *Mnohé zajisté v tom čase, pokavád jsou těhotné, přirozenou chut k jídlu a pití potracují, jednak tento, hned zase jiný pokrm chutnají* VodTheatr 82, 83. *Kolikerejm medle domníváš se nebezpečenstvím poddáno býti děťátko v tom čase, pokavád se kojí* VodTheatr 87, 88. Slovesa ve vedlejších větách jsou imperfektivní v přítomném čase. V dokladu: *Byla jedna vzáctná a bohatá paní při obležení Jeruzaléma, kteráž své bohatství, svršky i nábytky do jednoho domu snesti dala a v tom čase, pokavád město obleženo bylo, dosti střídmě s dětmi svými živa byla* VodTheatr 157, je však sloveso obsažené ve vedlejší větě dokonavé, přesto platí děje v hlavní a vedlejší větě současně. Interpozice v těchto vyjádřeních opět dominuje.

---

<sup>201</sup> Bauer, J. *Vývoj českého souvětí*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd 1960, s. 249.

**e) pokavádž**

Další variantou spojky *pokud* je *pokavádž*, substantivní výraz obsažený v hlavní větě je opět rozvit vedlejší větou příslovečnou časovou. Dohledali jsme pouze toto excerptum: *V tom pak čase, **pokavádž** dotčená rána Boží trvala, byli lidé náramně zlobiví a bezbožní, reptali na Boha, velebnosti jeho zlořečnice nežli se modlíce* VodTheatr 160, slovesa ve větě hlavní i vedlejší jsou nedokonavá.

**f) pokud**

Věta vedlejší uvozená časovou spojkou *pokud* udává rozsah trvání děje věty hlavní. Tento spojovací výraz se vyskytuje v analyzovaných pramenech pouze ve dvou dokladech. Vedlejší věty s nedokonavými slovesy jsou interponovány: *A toho jsem se také všelijak šetřil, abych v životě mém, aneb **pokud** jsem živ, žádného nikdá nezarmoutil* LomStř 215. *Nebohá jejich duše náramnou horkostí, kterouž trápeni byli po ten čas, **pokud** tato ukrutná zimnice a milost nezřízená v nich trvala, v životě jejich se uvařila a v nich pomalu upekla* VodTheatr 187. V posledním souvětí spojka *pokud* rozvíjí substantivní výraz s obecnou časovou platností.

**g) dokud – dotud**

Současnou časovou platnost věty hlavní a vedlejší vyjadřují kromě jednoduchých spojek rovněž korelativní výrazy, v tomto dokladu obsahuje hlavní věta odkazovací časový výraz *dotud*: *Ano, Eva **dokud** v ráji zdrželivá byla, **dotud** pannou zůstala* LomStř 158. *Přijmi to ode mne, má nejmilejší choti, a bedlivě chovej **dotud, dokud** se Bohu líbiti bude* LomŘáp 340, vedlejší věta v prvním souvětí je interponována, v druhém postponována.

**h) tak dlouho – dokud**

Dalším korelativem, jež vyjadřuje současnou platnost hlavní a vedlejší věty, je *tak dlouho – dokud*. Hlavní věty v slučovacím vztahu jsou rozvity toutéž vedlejší větou časovou: ***Tak dlouho** znej a važ sobě krve spojení, **dokud** otec tvůj pozná Stvořitele svého, že jest jeho stvoření* LomŘáp 336. Vedlejší věta příslovečná časová taktéž vymezuje rozsah platnosti hlavní věty, přestože vedlejší věta obsahuje dokonavé sloveso.

**i) tak dlouho – dokavád**

Formální modifikací výše uvedeného korelativa je *tak dlouho – dokavád*. I v tomto případě vedlejší věta vyjadřuje časový rozsah trvání děje věty hlavní: *Chce-li se do pole projíti, očima svejma **tak dlouho, dokavád** jej spatřiti může, provází, často po něm vzdychá,*

na něj zapomíná VodTheatr 141. V současné češtině je při užití časových korelativ typická postpozice vedlejší věty, zde však můžeme sledovat interpozici vedlejší věty.

## **2) Věta vedlejší vymezuje konečnou mez trvání děje věty řídicí**

### **(následná platnost věty vedlejší ve vztahu k větě hlavní)**

Konečná mez děje věty hlavní se vyjadřuje uvedením děje, který jej přeruší nebo ukončí, trvání děje hlavní věty je tudíž vázáno na dobu, dokud se neuskuteční děj věty vedlejší, jedná se tedy o časovou následnost. V příslovečné větě časové bývá přítomno perfektivní sloveso v záporném tvaru.<sup>202</sup>

#### **a) dokud ne**

Konečná časová hranice vymezená spojkou *dokud* je patrná v tomto excerptu: *Předivná věc, že všechny ryby své hlubiny opustivše, pryč do velikého moře Oceanu odešly, dokud jsou lidé Pána Boha všemohoucího posty a modlitbami svatými neukrotili* LomStř 125. Obě věty obsahují dokonavá slovesa v minulém čase. Slovesa v následujícím dokladu jsou nedokonavá v přítomném tvaru: *Ano také i pro nátisky chudých lidí mnohé rodiče dítek zbavuje [Pán Bůh], nebo poněvadž své poddané obtěžují, dokud dítek nemají* LomŘáp 284. Kombinace futura ve vedlejší větě a přítomku ve větě hlavní dokládá toto excerptum: *Tuto vždycky v zármutku chci zůstávati, dokud se svého nejmilejšího syna nebudu moci doptati* LomŘáp 341. Všimněme si frekventativa v hlavní větě doplněné adverbium *vždycky*, které opakování děje ještě více umocňuje. Všechny vedlejší věty jsou ve vztahu k větě hlavní v postpozici.

#### **b) dokudž ne**

V dokladu: *Protož já mimo to na ten čas ničehéhož více na ně dokazovati, a dokudž z prvního nářku se neočistí, vejše jich naříkati nemíním* LomStř 160, 161, vyjadřuje vedlejší věta v antepozici, jež je uvozená spojkou *dokudž*, konečnou mez trvání věty hlavní, sloveso závislé věty je perfektivní, sloveso hlavní věty imperfektivní. Obdobný doklad nabízí souvětí: *Nebo některý člověk, dokudž mu Pán Bůh dítek nedal, byl velmi dobrý, štědrý, milosrdný, na chudé lidi laskavý* LomŘáp 284, slovesa jsou však v minulém čase, vedlejší věta je vzhledem k větě hlavní v interpozici. Další souvětí: *Jim se mnohou vděčností zaslibují, dokudž ještě žádné prokázati skutkem nemohou* LomŘáp 277, obsahuje slovesa v přítomném tvaru.

<sup>202</sup> Grepl, M. – Karlík, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1986, s. 407.



Anteponovanou vedlejší větu příslovečnou časovou nacházíme v tomto excerptu: **Dokudž** *toho nezměníš, umyslu také mého neproměníš* LomŘáp 338, obě slovesa jsou dokonavá. Naopak postpozici vedlejší věty, která značí konečnou mez trvání děje věty hlavní, máme doloženou zde: *Ó matko má, i já s tebou tuto smutná, žalostivá, rovně jako hrdlička osamělá zůstanu, dokudž neuslyším a nětco nezvím o svém nejmilejším ženichovi a pánu* LomŘáp 341.

### c) dokavád ne

Další časovou variantou spojky *dokud* je *dokavád*, výskyt tohoto spojovacího výrazu je však omezen pouze na Vodňanského *Theatrum mundi minoris*, v Lomnického knihách se nevyskytuje. Nejprve uvádíme doklady na interpozici vedlejší věty: *Sama žaludku svému k vyvrácení nezažitého pokrmu násilí činí, tím je s velikým strachem a bázni, aby hladem nezhylnuli, dokavád jim čerstvých pokrmů neopatří, krmívají* VodTheatr73. *Ale pes, o němž se zmínka činí, smutný a truchlivý krále Pyrrha, dokavád mordci pána jeho mustruňku neprošli, každodenně v patách následoval* VodTheatr 76. V obou souvětích jsou přítomna ve vedlejší větě dokonavá slovesa v záporném tvaru, v prvním excerptu si všimněme frekventativa v hlavní větě, které značí, že výše popsany děj se cyklicky opakuje. I v následujícím excerptu obsahuje věta hlavní frekventativum: *Pročež celé noci po horách, lesích a rovinách běhali, vyli, štěkali jako přirození vlci a touto přetěžkou nemocí bývávali trápeni, dokavád nezasvitlo a slunýčko papršků svých na okršlek světa nevypouštělo* VodTheatr 166.

Zajímavý doklad představuje souvětí, v němž je postponovaná vedlejší věta příslovečná časová, uvozená spojkou *dokavád*, závislá na všech hlavních větách ve slučovacím vztahu: *V robotách budeš jísti z ní po všecken čas života tvého, trní a hloží budeť tobě ploditi a budeš jísti byliny země, v potu tváři tvé krmiti se budeš chlebem tvým, dokavád se nenavrátiš do země, z kteréž jsi vzat* VodTheatr 98. Všechna slovesa v hlavní větě a vedlejší větě časové jsou v budoucím čase. Hlavní věty obsahují nedokonavá slovesa, vedlejší věta dokonavé sloveso. V následujícím dokladu si všimněme postponovaných paralelních vět vedlejších časových ve slučovacím vztahu: *Ale touto vojenskou vichřicí, jenž jest jedna z poslův hněvu Božího, volení Boží vždycky sužování byli a budou, dokavád hlava jejich Kristus Pán k soudu se nenavráti a jich z rukou nepřátel církve své nevysvobodí* VodTheatr 148.

**d) dokavádž ne**

Konečnou mez trvání děje věty hlavní vymezuje také vedlejší věta s variantou *dokavádž*, uveďme doklady s frekventativem ve větě řídicí a dokonavým slovesem ve větě závislé: *A on hned jde za ní, jako vul k zabítí veden jsa a jako beránek chlipný, nevěda a neznaje, že k okovům blázen tážen bývá, dokavádž nepronikne střela jater jeho* LomStř 74. Obdobný je tento doklad: *V nejbližším prachu se kutí a hrabí [laštovičky], dokavádž z prachu vodou pokropeného bláta nenadělají* VodTheatr 67.

Nesoučasnou platnost děje věty hlavní a vedlejší představuje také tento doklad, všimněme si rovněž postponovaných paralelních vět příslovečných časových: *Jako vuol seno žráti a po lesích do sedmi let pořád mezi hovady přebejvati musel, dokavádž roku sedmého ku poznání Pána boha přiveden nebyl a v člověka zase proměněn nebyl* VodTheatr 166.

**e) dokávadž ne**

Další formální variantu představuje spojka *dokavádž*. Uvádíme doklad postponované věty vedlejší, sloveso hlavní i vedlejší věty je dokonavé: *Tajně odešel, do domu otce svého šel a skryl se tam někde v komoře sestry své, dokávadž by neusnula* LomStř 175. Kondicionál ve vedlejší větě značí děj pouze očekávaný, nikoli již zrealizovaný. Spojka *dokávadž* je v časovém vztahu následnosti užitá pouze ve výše uvedeném dokladu. Z tohoto důvodu je možné spekulovat o tiskařské chybě, při níž byla zaměněna kvantita. Pro zjištění možné další varianty by bylo nutné excerpovat více pramenů.

**f) dotud – dokud ne**

V hlavní větě může být obsažen odkazovací výraz, v tomto případě *dotud*, opět je zde vyjádřena konečná mez platnosti hlavní věty: *Rodičové jsou povinni, poněvadž jsou dítky zplodili, aby jej živili, stravou, oděvem opatrovali dotud, dokud sobě samy zasluhovati nemohou, a nadto spravedlivě nabytém a dobytém statku dědice je po sobě pozůstavili* LomŘáp 320. V excerpovaných pramenech jsme našli pouze tento doklad.

**g) dotud – dokudž ne**

Další variantu představuje korelativum *dotud – dokudž ne*, formální modifikací je pouze příklonné -ž. Uvádíme tento jediný doklad: *V jiné opět krajině když nějaká žena porodila velmi jakous hroznou potvoru, znamenitý se strhl přival a dešť a trval za mnoho dní dotud, dokudž takového zpotvořilého porodu nepohřbili* LomStř 138. Postponovaná vedlejší věta obsahuje perfektivní sloveso v minulém čase.

**h) tak dlouho – dokavád ne**

Jak již bylo výše řečeno, spojka *dokavád* se objevuje pouze u Vodňanského, z tohoto důvodu jsme zřejmě přítomnost korelativa *tak dlouho – dokavád* v Lomnického knihách nenašli. Ojedinělým rysem je rozdělení výrazu *tak dlouho* na různé pozice věty hlavní: *A tak se s nimi [s mlád'aty] dlouho šlechtí [labutě a nedvědi], dokavád jich v dokonalý způsob nezformují* VodTheatr 86, ve vedlejší větě je opět přítomno perfektivní sloveso. Dále uvádíme doklad: *Velkomocní potentátové časem svým za práci tím způsobem platívají jako my krmným vepřům, kteréž tak dlouho na krmníce chováme a krmíme, dokavád nevytloustnou* VodTheatr 118, postponovaná vedlejší věta, jež značí konečnou mez platnosti věty hlavní, obsahuje opět dokonavé sloveso.

**i) tak dlouho – dokavádž ne**

Obdobné je korelativní spojení *tak dlouho – dokavádž ne*, podmínky jeho výskytu zůstávají jako u výše uvedených dokladů stejné, vedlejší věta obsahující dokonavé sloveso je ve vztahu k hlavní větě v postpozici. Našli jsme jediné excerptum ve Vodňanského díle: *Nápodobně jako vlci a lví, když cejtí, že jsou se dobře vypásli, masa za dobrou chvíli nepožívají a tak dlouho na zemi leží, dokavádž zbytečných pokrmů nezaživou* VodTheatr 67.

**j) tak dlouho – dokudž ne**

Stejný časový vztah následnosti vedlejší věty ve vztahu k větě hlavní vyjadřuje taktéž souvětí s korelativním *tak dlouho – dokudž ne*: *Protož tak dlouho tam nepohřbená zůstala, dokudž psi a ptáci všeho těla jejího neroznesli a nesnědli a kromě samých kostí nic tu jiného nenechali a nezůstavili* LomStř 150, všimněme si paralelních vedlejších vět časových v postpozici, opět jsme dohledali pouze toto excerptum, tentokrát z Lomnického *Kupidovy střely*.

V příspěvku jsme se snažili doložit možnosti užívání spojky *dokud* a jejích variant ve třech dílech předbarokního období. Vedlejší věty obsahující tyto spojky mohou vyjadřovat časový vztah současnosti i následnosti vzhledem k větě hlavní. Pokud je vyjadřována současnost, vedlejší věta s kladným slovesem obvykle vymezuje dobu trvání děje obsaženého ve větě hlavní. Naopak při vyjádření následnosti vedlejší věta se záporným slovesem udává konečnou mez trvání věty hlavní. Z logického hlediska by při vyjádření současné platnosti věty hlavní a vedlejší měla být přítomna v obou větách nedokonavá slovesa, tento požadavek však není v analyzovaných textech vždy dodržen, proto je nutné vycházet především

z obsahové roviny jednotlivých souvětí. Následná platnost věty vedlejší ve vztahu k větě hlavní vyžaduje dokonavé sloveso ve vedlejší větě, toto kritérium je opět ve většině dokladů dodrženo, ojediněle je tomu naopak.

Spojka *dokud* a její varianty (*dokudž*, *dokavád/ne*, *pokavád*, *pokavádž*, *pokud*, *dokavádž ne*, *dokávádž ne*) přítomné ve vedlejších větách mohou být doplněny odkazovacím výrazem (korelátém) v hlavní větě (*dotud*, *tak dlouho*), vznikají pak korelativa *dotud – dokud/ne*, *dotud – dokudž ne*, *tak dlouho – dokud*, *tak dlouho – dokavád/ne*, *tak dlouho – dokavádž ne*, *tak dlouho – dokudž ne*. Tyto spojovací výrazy jsou však doloženy u každého typu pouze v jednom či dvou excerptech, jejich užívání tudíž není příliš časté. Rovněž se mohou některé časové spojky (*pokavád*, *pokavádž*, *pokud*) vztahovat k substantivnímu výrazu, který je obsažen v hlavní větě (*v tom čase*, *v tom pak čase*, *po ten čas*).<sup>203</sup> V počtu dokladů jednoznačně dominuje užití spojky *dokud*, méně často se vyskytuje *dokudž ne*, *dokudž*, *pokavád*, *dokud ne*, *dokavádž ne*, ostatní spojovací výrazy jsou v analyzovaných textech ojedinělé.

Z hlediska postavení hlavní a vedlejší věty dominuje interpozice vedlejší věty, pokud vedlejší věta uvozená časovou spojkou vyjadřuje dobu, po kterou trvá děj věty hlavní (*dokud*, *dokudž*, *dokavád*, *pokavád*, *pokavádž*, *pokud*), naopak postpozice jednoznačně převažuje u vedlejších vět, jež vyjadřují konečnou mez trvání děje věty hlavní (*dokud ne*, *dokavádž ne*, *dokávádž ne*, *dotud – dokud ne/dokudž ne*, *tak dlouho – dokavád ne/dokavádž ne/dokudž ne*). Zajímavým rysem je také výskyt spojovacích výrazů v jednotlivých excerpovaných pramenech. U Vodňanského se časová spojka *dokudž* v žádném dokladu nevyskytuje, naopak spojka *dokavád* je přítomna pouze ve Vodňanského díle *Theatrum mundi minoris*. Závěrem můžeme říci, že spojka *dokud* a její veškeré varianty jsou sémanticky identické, zařadíme je tedy mezi formální modifikace dané spojky.

---

<sup>203</sup> V. Zikmund (1863, s. 451) uvádí i další vývojově starší varianty spojky *dokud*: *doniž*, *donidž*, *donivadž*, *donědže*, *donědž*, *doňadž*, *doňavadž*.

**Prameny:**

LOMNICKÝ Z BUDČE, Š. *Dětinský rápek* (1609). Krč, J. – Hladký, V. (eds.). Brno: Atlantis 2000. Zkratka: LomŘáp.

LOMNICKÝ Z BUDČE, Š. *Kupidova střela* (1590). Krč, J. – Hladký, V. (eds.). Brno: Atlantis 2000. Zkratka: LomStř.

VODŇANSKÝ Z URAČOVA, N. *Theatrum mundi minoris* (1605). Bočková, H. – Matl, J. (eds.). Brno: Atlantis 2001. Zkratka: VodTheatr.

**Literatura:**

BAUER, J. Časové souvětí. In: *Rodné zemi*. Brno: Musejní spolek v Brně 1958, s. 236-239.

BAUER, J. Spojky. *Český jazyk* 8, 1958, s. 220-226.

BAUER, J. *Vývoj českého souvětí*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd 1960.

ČERNÝ, V. *Až do předsíně nebes (Čtrnáct studií o baroku našem i cizím)*. Praha: Mladá fronta 1996.

GREPL, M. – KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1986.

KOSEK, P. Časové věty v barokní češtině. In: *Slovanské studie IX*. Ostrava: Ostravská univerzita 2005, s. 167-182.

*Mluvnice češtiny 3, Skladba*. Praha: Academia 1987.

MONDRÁKOVÁ, P. Sémantické odstíny kopulativního vztahu v barokním textu. In: *XXIII. Ročenka Kruhu moderních filologů*. Praha: Kruh moderních filologů a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2010, s. 105-107.

ROJZENZON, L. K časovému souvětí v dnešní češtině (Věty vyjadřující děj, který nastal nečekaně). *Slovo a slovesnost*, 1959, s. 10-18.

STICH, A. Česká spisovnost a nespisovnost – kořeny a přítomnost (Naše postoje k češtině 17. a 18. století). In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Sborník z olomoucké konference 23.-27.8. 1993. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 1995, s. 49-56.

SVOBODA, K. Parataxe a hypotaxe z hlediska modální výstavby souvětí a z hlediska sledu vět. *Slovo a slovesnost*, 1961, s. 241-253.

ZIKMUND, V. *Skladba jazyka českého*. Litomyšl-Praha: Antonín Augusta 1863.

## Resumé

### THE CONJUNCTION *AS LONG AS* AND ITS VARIANTS IN PROTO-BAROQUE TEXTS

In this contribution, we focus on the conjunction *as long as* and its formal variants (*dokudž*, *dokavád/ne*, *pokavád*, *pokavádž*, *pokud*, *dokavádž ne*, *dokávádž ne*; *dotud – dokud/ne*, *dotud – dokudž ne*, *tak dlouho – dokud*, *tak dlouho – dokavád/ne*, *tak dlouho – dokavádž ne*, *tak dlouho – dokudž ne*) in three texts from the proto-baroque period. We try to identify the time relations which this conjunction appears in. We study the tenses of the connected sentences as well as the verbal aspect and the position of the subordinate clause to the main clause.

It occurred the conjunction *as long as* presented in a subordinate clause expresses various shades of time relation. It can define the time extent of the act duration in the main clause (the simultaneousness of the main and subordinate clauses, the subordinate clause is mainly embedded), or the final point of the act duration in the main clause (the subsequent relation of the subordinate clause to the main clause, the subordinate clause is mainly postponed). If the simultaneousness is being expressed, the subordinate clause contains a positive verb, most often an imperfective one; contrariwise, in the case of a subsequent expression, the subordinate clause contains a negative verb, mostly a perfective one. In the number of the documents, the usage of the conjunction *as long as* dominates unequivocally, less often occur *dokudž ne*, *dokudž*, *pokavád*, *dokud ne*, *dokavádž ne*, other conjunctive expressions are sporadic.

**Klíčová slova:** časová spojka *dokud*, její formální varianty, časový vztah současnosti a následnosti, pozice vedlejších vět ve vztahu k větě hlavní, slovesný vid

**Keywords:** the time conjunction *as long as*, its formal variants, time relation of simultaneousness and subsequentness, the position of subordinate clauses to the main clause, verbal aspect.

## ANALÝZA CHYB U ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY PRVNÍHO ROČNÍKU NA UNIVERSITY OF GLASGOW

**Lenka Pexová**

Během roční pracovní stáže na bohemistickém pracovišti University of Glasgow jsme evaluovali jazykovou úroveň studentů prvního ročníku bohemistiky. Jejich komunikační kompetence jsme ověřovali pomocí certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni A1, kterou sestavil *Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze*. Díky vstřícnosti lektorů jsme pořídili audio záznamy ústní části zkoušky i výuky realizované v průběhu akademického roku 2010/2011. Z tohoto rozsáhlého materiálu bylo možné vyabstrahovat nejčastější chyby, jichž se studenti na začátku učení se cizímu jazyku, tj. češtiny, dopouštěli. Z kompetencí, kterými by studenti na úrovni A1 měli disponovat, jsme zaznamenávali chyby v ovládnutí zvukové, lexikální, gramatické a syntaktické roviny češtiny.

Testovaný vzorek byl dán počtem studentů zapsaných ke studiu bohemistiky do prvního ročníku. V daném akademickém roce bohemistiku v Glasgow studovalo osm studentů, pět žen a tři muži, jejich průměrný věk byl 21,6 let. Obdobný počet studentů (průměrně sedm) uvádějí i ostatní bohemistická pracoviště v Británii (*University of London, University of Oxford, University of Sheffield*). Tento vzorek představuje z hlediska mateřštiny studentů a jejich znalosti dalších flexivních jazyků poměrně heterogenní skupinu, u níž lze zmapovat, jakých chyb se dopouštějí studenti z různého jazykového prostředí. Pro tyto účely jsme studenty rozdělili do tří skupin. První je tvořena studenty s mateřštinou typologicky blízkou češtině, tj. rodilí mluvčí slovanského jazyka (1 reprezentant). Do druhé skupiny jsme zařadili studenty Neslovany, kteří však ovládají další slovanský jazyk (4 reprezentanti se znalostí polštiny a ruštiny). Třetí skupinu představovali Neslované bez znalosti dalšího slovanského jazyka (3 reprezentanti). Důležitou roli v charakteru chyb hraje i skutečnost, zda testovaní studenti strávili nějakou dobu na českém území a zda se setkali s obecnou češtinou. Užití obecněčeských prostředků (např. protetické v, ý-diftongizaci, obecněčeské koncovky, např. dobrý pivo, apod.) bychom ovšem nepovažovali za chybu, ale za prohřešek proti normě spisovné češtiny. Toto se týká pouze jednoho studenta, Neslovana bez znalosti dalších slovanských jazyků, jenž jeden rok studoval v Praze. Jeho studium však probíhalo

v angličtině, k dorozumívání užíval rovněž angličtinu a za celý pobyt neabsolvoval žádný jazykový kurz češtiny.

S úrovní komunikačních kompetencí v cílovém cizím jazyce se úzce pojí i množství a charakter chyb, jichž se studenti dopouštějí. Výstupy testování<sup>1</sup> prokázaly, že rychlost získávání komunikačních kompetencí závisí na mnoha faktorech (vzdálenost výchozího a cílového jazyka, znalost dalších jazyků, délka studia cílového jazyka, pobyt na území cílového jazyka). K nejvíce signifikantním patří vzdálenost mezi výchozím a cílovým jazykem, která je určována tzv. *indexem vzdálenosti*<sup>2</sup>. Rozdílnost ve výsledcích studentů je dána „vztahem mezi systémem výchozího a cílového jazyka, tedy tím, zda je mateřský jazyk učících se flexivní, nebo neflexivní“<sup>3</sup>. Za výchozí jazyk v našem pojetí nepovažujeme pouze mateřštinu, ale i ostatní jazyky, které studenti ovládají a které mají vliv na zvládnutí cílového jazyka, to se týká především slovanských jazyků. Samozřejmě, že všechny slovanské jazyky nemají k češtině stejně blízko. Za geneticky velmi podobné se považuje slovenština a polština (popř. horní a dolní lužická srbština). Jednoznačně lepší výsledky v testování podali studenti ovládající některý ze slovanských jazyků. Tito studenti se však mnohem častěji potýkali s nežádoucí interferencí (záporný přenos) z typologicky blízkých jazyků<sup>4</sup>. Interferenci charakterizujeme jako „přenos chybných návyků z mateřského nebo nějakého cizího jazyka na další/jiný cizí jazyk“<sup>5</sup>, tj. negativní prolínání prvků struktury jednoho jazyka do druhého, k němuž může docházet ve všech jazykových rovinách.

J. Hendrich definuje chybu z didaktického hlediska „jako odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli“<sup>6</sup>. V této práci se zaměřujeme na chyby v jazykové rovině: fonetické a fonologické (např. kvantita či kvalita hlásek, asimilace znělosti), lexikální (např. sémanticky chybné slovo), morfologické (např. jmenná deklinace) a syntaktické (např. zanedbání shody, chybná valence). Navíc si všímáme i nedostatků sociolingvistických. Se zřetelem k nízké úrovni ovládnutí jazyka však nezohledňujeme studentovu schopnost stratifikovat češtinu z hlediska geografického (dialekty, obecná čeština) a sociálního (slang, argot). Zajímá nás ovšem, jestli se jedinec vyjadřuje vhodně ke konkrétní

---

<sup>1</sup> Vycházím z výsledků testování, které bylo součástí mé DP (Pexová, L.: *Čeština v Glasgow*. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, 2011.)

<sup>2</sup> Termín M. Hádkové.

<sup>3</sup> Hádková, M.: *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, s. 127.

<sup>4</sup> Povšimněme si např. těchto prací srovnávajících polštinu a ruštinu s češtinou: Lotko, E.: *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*. Olomouc 1997; Veselý J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*, SPN, Praha 1985.

<sup>5</sup> Ježková, S.: „Znalost mateřského jazyka – základ pro studium jazyka“, In *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole*, Vomáčková, H. (ed.), Univerzita J.E.Purkyně, Ústí nad Labem 2005, str. 81.

<sup>6</sup> Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*. SPN, Praha 1988, str. 365.



komunikační situaci (s kým hovoří, v jakém prostředí, na jaké téma atd.) a jestli dokáže adekvátně pozdravit, rozloučit se či se představit. Nevěnovali jsme se analýze chyb pravopisných, jelikož SERR<sup>7</sup> na tak nízké úrovni ovládní jazyka (A1) nevyžaduje, aby jeho uživatelé sestavovali rozsáhlejší psaný komunikát. Přesto zmíníme, že v onom malém vzorku psaných komunikátů, který jsme získali, se objevovaly především chyby v interpunkci.

V rovině **fonetické a fonologické** se studenti nejčastěji potýkali se silným vlivem zvukového plánu své mateřštiny, popř. dalšího slovanského jazyka, jenž znají. K chybám ve výslovnosti patří:

- zkomolená výslovnost v důsledku metateze hlásek, např. [čtela];
- elize<sup>8</sup> způsobená nedbalou výslovností, nebo neznalostí struktury slova, např. [dvana:c], [in□eni:rsi:];
- u polských mluvčích nerealizovaná kvantita vokálů jako následek vlivu interference z polštiny, kde se fonologická délka nevyskytuje; popř. vliv nedbalé výslovnosti, např. [nevim], [napoje], [prosim];
- u polských mluvčích potíže s vyslovováním hlásky [h], již vyslovují jako [x], např.: [xolka], [naxoře];
- u rodilých mluvčích angličtiny aspirovaná výslovnost konsonantů *k*, *p*, *t*, např. [k<sup>h</sup>olik], [ot<sup>h</sup>ec];
- nerealizovaná asimilace a neutralizace znělosti [nav□ští:vi:m], [v□pokoji];
- výslovnost frikativy [s] jako [š], [z] jako [ž] a afrikátu [c] jako [č], pokud po nich následuje *i* (pravděpodobně interference z polštiny, kde se hláskové skupiny *s+i*, *z+i*, *c+i* vyslovují jako [ši], [ži], [či], např. [proši:m], [noči], [žitra];
- hláska ř vyslovována jako [ž]<sup>9</sup> nebo [r], např. [f požátku], [skri:ň];
- diftong *ou* vyslovován jako samohláska *u*, např. [kupit novu];
- nerealizovaná palatalizace [středni:]

Nejčteněji studenti chybovali v rovině **morfologické**:

- chyby ve jmenné bezpředložkové deklinaci, např. [vid'im velki: židli];
- užití nesprávného tvaru jména po předložkách (studenti jméno nejčastěji ponechávají v nominativu), např. [f pokoj];

<sup>7</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

<sup>8</sup> Typ redukce, při níž dojde k úplnému zmizení hlásky, většinou souhlásky, ze slova, např. *sem* místo *sedm*; *dvanác* místo *dvanáct*.

<sup>9</sup> V polštině se spřežka *rz* mezi dvěma samohláskami vyslovuje jako [ž].

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

- chyby ve slovesné flexi, v 1. os. sg. přítomnosti se často objevovala koncovka *-e* (např. *já se jmenuje*), zčásti způsobeno interferencí z polštiny, zčásti záměnou koncovky první a třetí osoby u sloves 1. – 3. třídy (např. *kupuju – kupuje*);
- studenti se znalostí ruštiny elidují pomocné sloveso *být* v minulém čase, např. [*ja: četla*];
- chybné užívání dokonavých a nedokonavých sloves, např. [*x'tel bix kupovat kunderu*];
- nesprávné tvary počítaného předmětu po základních číslovkách, např. [*čtíři kilogram*];
- užívání obecněčeských koncovek<sup>10</sup>, např. *červený víno*.

V rovině **lexikální** se objevovaly tyto chyby:

- významová záměna předložek, např. předložka *na* nesprávně užitá ve významu *do* (*Chodím na kino.*);
- polští mluvčí namísto spojovacího výrazu *a* užívají *i*;
- u studentů ruštiny a polštiny se objevují ruismy a polonismy;
- studenti chybují v uvádění číselných údajů (data, uvádění věku).

V rovině **syntaktické** zkoušení nejvíce:

- tvoří neúplné, defektní věty (chybí valenční doplnění predikátu), např. [*mohl bych tady koupit*];
- zanedbávají shodu přísudku s podmětem, např. [*kde je vody*];
- chybně umísťují příklonky *si, se*, např. [*ra:da d'i:va:m se na film*].

K chybám v oblasti **sociolingvistické kompetence** patří:

- nedostatečné rozlišování formální a neformální komunikace, např. užití pozdravu *ahoj* v těch promluvách, v nichž očekáváme formální pozdrav;
- svévolné přecházení do mateřštiny;
- nedostatečné využívání korekčních signálů v případě nepochopení, např. *Promiňte, mohl/a byste to říct znovu?*

Studenti nejvíce chybovali v morfoloické rovině jazyka. To je dáno vysokou flexivností češtiny<sup>11</sup> a typologickou odlišností výchozího jazyka (pět studentů má jako mateřštinu analytický jazyk/angličtinu/ a dvě studentky aglutinační jazyk/finštinu/). Ovšem ani flexivní jazyk jako mateřština nezaručoval bezchybnost v této oblasti, ba naopak, jediná

---

<sup>10</sup> V uvedeném případě je obtížné určit, zda jde o prohrěšek proti normě spisovné češtiny, či o chybu, tzn. užití nesprávné koncovky.

<sup>11</sup> E. Lotko uvádí, že čeština je nejflexivnějším ze všech slovanských jazyků (in E. Lotko: *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.).

polská rodilá mluvčí rovněž užívala nenáležitých koncovek, především vlivem interference z mateřštiny.

Další jazykovou rovinou, v níž se studenti dopouštěli nejčastějších chyb, je rovina fonetická a fonologická. Na tomto místě je nutné poznamenat, že „úspěšnost ovládnutí produkce je (...) u studenta na úrovni A1 poměřována přijatelností sdělení pro rodilého mluvčího – za chybu považujeme jen to, co vede k nedorozumění“<sup>12</sup>. Na základě takto úzce vymezeného pojetí chyby ve zvukovém plánu češtiny považujeme za nejzávažnější nedostatky zkomolenou výslovnost. Je třeba si uvědomit, že se zvukovým plánem se studenti seznamují na samém počátku výuky. Zafixuje-li si student chybně některý zvuk, s velkými obtížemi tuto vadu bude v pokročilejších fázích studia odstraňovat. Vyučující by proto měli důsledně dbát na správnou zvukovou realizaci hlásek a hláskových skupin.

Znalost typologicky blízkého jazyka studenty ovlivňovala zvláště po stránce lexikální. Problémem pro mluvčí dalšího slovanského jazyka mohou být tzv. zrádná slova neboli „falešní přátelé“, např. pol. *czerstwy* (= starý) – čes. *čerstvý* (= svěží, nový). Jde o projev mezijazykové homonymie. Zrádná slova jsou v obou jazycích formálně shodná nebo podobná, ale významově se liší. E. Lotko ve své práci zmiňuje lingvistu J. Hladkého, který poukazuje na to, že falešní přátelé se vyskytují i mezi typologicky odlišnými jazyky: „Zrádnými slovy nazýváme mezinárodní slova (většinou původem z klasických jazyků), která mají nejméně ve dvou jazycích stejný nebo téměř stejný tvar, přitom se však liší významy, srov. angl. *sympathy* (= soucítění s trpícím) – čes. *sympatie* (= citový poměr, náklonnost v příjemné situaci).“<sup>13</sup> Studenti se znalostí polštiny a ruštiny nesprávně v české promluvě užívají polonismy a ruismy, aniž by se jednalo o tzv. zrádná slova. Na nižší kvalitě komunikace se nejvíce podílela neznalost dostatečného množství lexikálních jednotek vyžadovaných na úrovni A1 pro češtinu.

Za nejzávažnější chyby se obecně považují ty, jež narušují přenos informací a znemožňují vzájemné porozumění. Domníváme se, že analýza nejčtetnějších chyb, které jsou předmětem tohoto článku, může pomoci lektorům češtiny jako cizího jazyka, aby se od samého počátku výuky zaměřili na jevy, v nichž studenti často chybují.

---

<sup>12</sup> Hádková, M. - Línek, J. - Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc 2005.

<sup>13</sup> Lotko, E.: *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*. Olomouc 1997, s. 110.

**Literatura:**

*Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince – úroveň A1 podle SERR. (Modelová varianta).* Praha 2009.

CVRČEK, V. a kol.: *Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví.* Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.

HÁDKOVÁ, M.: *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-242-0.

HÁDKOVÁ, M. - LÍNEK, J. - VLASÁKOVÁ, K.: *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1.* Olomouc 2005.

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků.* SPN, Praha 1988.

JEŽKOVÁ, S.: „Znalost mateřského jazyka – základ pro studium jazyka“, In *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole*, Vomáčková, H. (ed.), Univerzita J.E.Purkyně, Ústí nad Labem 2005

LOTKO, E.: *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny.* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN: 80-7067-739-2.

PALKOVÁ, Z.: *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru.* Praha: Karolinum, 1994. ISBN: 80-7066-843-1.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN: 80-244-0404-4.

ÚJOP [online]. [cit. 2011-01-03]. Dostupné z <<http://ujop.cuni.cz>>.

Veselý, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

**Resumé**

The article deals with an analysis of language mistakes of first-year students of Czech at University of Glasgow. The tested sample of students is a relatively heterogeneous group as far as their mother tongue and their knowledge of other flexive language are concerned. The mistakes are separately analyzed on the phonetic, lexical, syntactical, and grammatical level of Czech. Sociolinguistic competences are also discussed, though only marginally. A separate section is concerned with mistakes brought about by interfeerention from other Slavonic language.

**Klíčová slova:** studium v Glasgow, komunikační kompetence, zkouška, jazykové chyby, interference

**Keywords:** studies in Glasgow, communication skills, examining, language mistake, interfeerention

## NA HRANICI OBRAZU – OBRAZ NA HRANICI

**Vladěna Ptáčková**

Bez přehánění, postavení ilustrace je dnes takové, že by si zasloužilo nové Hnutí za krásnou knihu. Vždyť i grafická podoba písma je vlastní obraz, znak, přiblížení skutečnosti. Zachycení artikulované řeči, kterému jednotlivé národy vnukly odlišný formát. Možná i v tom tkví jejich skutečná krása, že i napříč světovou globalizací si národní písma stále zachovávají svou svébytnost a určitá tajemství. Jinak řečeno, ve chvíli, kdy neznáme jazykový kód, nemůžeme se skutečnosti ani přiblížit, natož ji poznat.

Dagmar Buchwald k tomuto tématu uvádí:

„ ‚Mlčenlivým‘ předpokladem každodenního života je představa, že písmo je prostě opisem mluveného slova, zaznamenávajícím zprávu, které – při naší tiché četbě vracíme hlas, resp. kterou vracíme řeči.“<sup>217</sup>

V korespondenci s tímto vyjádřením nelze než smutně podotknout, že se grafické ztvárnění písma na našem území plně podřizuje funkci. Důležitým faktorem je, aby ho recipient dokázal snadno přečíst, a to nejlépe v co nejkratším časovém intervalu. Tak jinak, aby nakladatel svého čtenáře udržel, potencionálního přilákal – a hlavně – aby je ničím nezatěžoval.

Takové chování je možná pochopitelné v denním tisku – chybí tu však více experimentu s písmem v krásné literatuře. Dalším příkladem je komerční sféra a svět reklamy, které se v honbě za ziskem snaží přiblížit mladé generaci a její graffiti, nebo výrobní, které disponují omyvatelnými tapetami, na které si za nemalý poplatek můžete nechat napsat svůj oblíbený citát.

Naskýtá se otázka, do jaké míry by byl čtenář výrazné změny v grafické podobě písma ochoten vsřebat. Zvláště v době počítačů, kdy nejsme s to ani luštit písma svých kolegů. Ale stále se můžeme pokoušet o jiné realizace. Proč omezovat propojení písma a textu pouze na reedice knih kaligramů. Tu a tam se v textu ještě nostalgicky objeví okrasné iniciály, ale i ty

---

<sup>217</sup> Buchwald, Dagmar. Písmeno, obrazové písmo, obraz jako písmo. In: *Úvod do literární vědy*, Praha : Herrmann a synové, 1999.

už jsou spíše jen ve svazcích, které mají vizuálně připomínat knihy vydávané o několik generací zpět.

Působí to tak, že se výtvarné umění bez písma neobejde, na rozdíl od něj literatura s přehledem ano. Zdá se, že existuje více výtvarníků, kteří se zajímají o současnou českou literaturu, než spisovatelů, kteří se soustavně zabývají moderním výtvarným uměním a snaží se ho nějak do svých textů zapracovat, nebo ho využít jako inspirační zdroj.

Kanadský umělec Nicholas Hanna představil nedávno na pekingském týdnu designu kolo, které za sebou v ulicích zanechává kaligrafické texty. České prostředí je v tomto ohledu značně konzervativnější, ovšem i zde se objevily zajímavé projekty spjaté s písmem.

Literatura na výtvarné umění – jen pro ilustraci – reaguje asi takovým způsobem, že malířem oslovený literát uvede při zahájení dané výstavy svůj text. Tímto dílem se povětšinou prezentuje, což znamená, že text s vystavovanými obrazy souviset samozřejmě nemusí. Ovšem kritický bod, který je pro nás klíčový, je vytrácení ilustrace z českých knih. Skoro to vypadá, že vítáme spíše výtvarné pojetí básní u stanic metra než obrazový doplněk takového média, jako je právě kniha.

Velká vydavatelství, jako je např. Odeon, dbají o ustálenou typografickou stránku knihy, a tak se ilustrace nedostane ani ke známým autorům, jako jsou např. Gabriel García Márquez nebo Virginia Woolfová. Pro představu: *Sto roků samoty* vydal Odeon ještě v roce 1986 s ilustracemi Borise Jirků. Vydání z roku 2006 přišlo s návrhem obálky od Juraje Horvátha, ale tím veškerá starost o výtvarné pojetí knihy končí.

V našich podmínkách panuje trend nahrazovat ilustrace fotografií. Takový přístup je dost problematický – pravděpodobnost, že vznikne špatná fotografie, je mnohonásobně vyšší, než u výtvarného zpracování. V nakladatelstvích většinou nefiguruje dostatečný počet lidí, kteří by uměli na fotografii adekvátně nahlížet. Kvalita fotografie je posuzována na základě technických parametrů např. rozlišení, a ne z hlediska její kompozice, výpovědi a estetického účinku.

Využívání fotografie je nejvíce nápadné u malých vydavatelství, která jsou nucena šetřit kvůli nízkým nákladům, ale zároveň chtějí vyrobiť na pohled přijatelnou knihu. Jejich snaha se však dost často mívá účinkem. Když uvážíme, že jde ve většině případů o vydavatelství s jediným zaměstnancem–majitelem, zastávajícím funkci ředitele, manažera, redaktora a grafika, který ne vždy oplývá potřebným estetickým cítěním a nedostatek financí ho nutí volit levnější papír a tisk, není se co divit, že výsledná podoba knihy má ke kráse hodně daleko. Možná by čtenář v takových případech, zvláště pokud se nakladateli daří uvést na českou scénu nové, zajímavé texty, dal přednost minimalističtější, skromnější úpravě.

Využití fotografie na přebalu či přímo na obálkách se začíná uplatňovat čím dál více. Zatím jde převážně o komerční literaturu. Zde fungují kritéria výběru fotografie dost podobná těm v novinách. To samé platí vesměs i u literatury faktu. Co je ale znepokojivé a zarážející, je postupné vytrácení ilustrace z literárních a kulturních časopisů. Donedávna měl třeba měsíčník *HOST* na obálce ilustrace, které vyvážily skutečnost, že je měsíčník vybaven fotografickou přílohou. Dnes najdeme na přední straně zase jen fotografie – a nutno přiznat, že nejde o žádné zázraky, i když se tu občas vyskytne i koláž, avšak spíše jde o portréty umělců nebo fotografie čistě dokumentární. Revue *Labyrinth* pro změnu ve výběru obrazového materiálu kolísá, ale alespoň se na svých stránkách věnuje obšírně tématům výtvarného umění. Pochvalu by si naopak zasloužil měsíčník pro světovou literaturu *Plav*, který se zdařilými ilustrovanými obálkami přichází téměř pravidelně.

Nechtěný, ale bohužel pro nás dost příznačný je fakt, že spolu se ztrátou ilustrace čelí literatura i odlivu lidí, kteří by se výzkumu mezi literárním textem a jeho výtvarným doplněním zabývali. Po Františku Holešovském, Antonínu Matějčkovi a Blance Stehlíkové nepřichází mnoho lidí, kteří by se této problematice soustavně věnovali. Občas se v literárním rybníčku něco zableskne, jako např. *Kniha a ilustrace jako tvůrčí fenomén* od Radka Horáčka, ale převážně lze nalézt dostupnou literaturu pouze v předmluvách a doslovecích obsáhlejších katalogů výstav význačných malířů a ilustrátorů.

Naše země ovšem nepřichází o schopné lidi pouze na poli bádání. Díky ilustraci se během času mohlo vyprofilovat mnoho nadějných českých výtvarníků. Tito lidé dnes zůstávají uzavřeni mezi jakousi dvojstěnnou, kde na jedné straně čelí nezájmu o to zkupovat velká plátna a obrazy vůbec, na druhou stranu se nemohou uplatnit ani v rámci knižního trhu, což bylo dříve běžné. Ilustrace je navíc dražší nežli literární text, a tak si často spisovatelé, pokud mají zvládnutou kresbu či malbu, doplňují svá literární díla sami, nebo – pokud mají tu možnost – je nechávají ilustrovat někoho ze svých nejbližších, u kterých často doufají, že je spojuje podobný životní náhled, a co je důležitější, porozumění danému textu, což je třeba v české kotlině případ Ivana Klímy a jeho dcery Hany Pavlátové. Takovýchto spoluprací bychom našli spousty.

Ilustraci, která se v dnešní době potácí od problému k problému – sama neví, zda má být dějová, čistě náznaková, nebo jiná, a kdy se znovu začíná pochybovat o jejím postavení v rámci literárního textu, kdy se usvědčuje z nepotřebnosti v rámci literárního díla – moc nepomůže, když student přinese do nakladatelství obrázky nakreslený propisovačkou, který se pouze oxerokuje, a tím už nabude důstojnějšího vzhledu. Je sice pravdou, že se vytrácejí osvědčené výtvarné postupy, ať už je nahradil grafický design, nebo se tak projevuje

svébytnost ilustrace a její rozchod s výtvarným uměním. Experiment je dobrá věc, otázka tu však zůstává, a to, jestli je tohle ta pravá cesta, kterou se má do budoucna ilustrace ubírat.

Naštěstí se nám ilustrace uchovává v žánru literatury pro děti. Za chvályhodný počín můžeme označit stálou výstavu v písecké Sladovně. Kromě toho, že upozorňuje na důležitost obrazového doprovodu knih určených dětem, disponuje – na Českou republiku – i nezvykle dobře instalovanými výstavami. Mimo jiné, v rámci literatury se věnovala v minulých letech taktéž např. i obrazovému řešení Ex libris nebo českým a světovým karikaturistům.

Abychom ale neodbočili od tématu – obraz je na rozdíl od textu prvkem, který můžeme vnímat najednou, dítě skrze něj lépe poznává svět. To není nic nového, to už jsou přinejmenším teze Komenského. Domnívám se, že v tomto ohledu jsou vhodné ilustrace náznakové, kdy dítě přebírá mezi zprostředkovanou realitou a přibližným nástinem; ovšem ilustrátoři se jí dnes spíše vyhýbají. Raději volí ztvárnění konkrétního objektu tak, aby se co nejvíce blížil zobrazované skutečnosti. Myšlenka je jednoduchá: domnívají se, že dítě obrázek snáze pochopí a autor ilustrace se navíc může zaměřit na narativní zápletku či konkrétní detail, který se v ději vyskytuje.

Dost často se stává, že se výtvarník při pokusu zprostředkovat určitou situaci zapomene, a namísto obdélníkového okna se záclonami, tak jak bylo popsáno v textu, vidíme holé čtvercové. Děti si všímají takovýchto detailů více než dospělí, ale naštěstí to na ně nebude mít větší dopad než na rodiče, kteří si během čtení pohádek budou muset vyposlechnout spoustu dotěrných otázek.

Děje se však jiná věc, kterou můžeme dobře sledovat na produkci nakladatelství Baobab, a není v tomto jevu samotné.

Nakladatelství Baobab, jak samo o sobě prohlašuje, je alternativní nakladatelství knih, které vydává literaturu určenou dětem. Nemůžeme mu upřít spolupráci s výtvarníky a také snahu o vydávání nekomerční literatury. Jenže právě tady se objevuje ona předělová čára, která určuje, co už je za hranicí estetické únosnosti, aby literatura do oné komerční škatulky nezapadla, a co je stále přístupné dětem. Jak víme, tíhnou např. k charakteristickým rysům postav tj. velké oči, větší hlava, výrazné barvy. Abstraktní zobrazení jsou pro ně většinou nesdělná. Důležitá je také kompoziční stránka obrazu a jakási střídmost – malí čtenáři často odkládají ilustrace, kde se vyskytuje nadměrné množství lidí, jinak řečeno, pokud chceme zobrazit zástup na královském dvoře, lepší než kreslit padesát miniaturních hlaviček, je uvést dvanáct velkých postav od krále až po služebnou (zajímavé ovšem je, že pokud se na obrázku objeví rozličná fauna zvířátek, zafunguje to přesně opačně).



Existují tu dva hlavní proudy v nahlížení na literaturu, ten první zohledňuje čtenáře, ten druhý je přesně opačný.

Otázkou zůstává, jestli dětského recipienta můžeme zcela pominout. Mám pocit, že knihy právě zmiňovaného Baobabu jsou z hlediska uměleckého velice cenné, ale jsou spíše adresované rodičům, než dětem. Ba co hůř, některé ilustrace, které se dospělému člověku jeví jako vynikající, působí na dítě spíše děsivě.

O tristním stavu české ilustrace vypovídá i absence nějaké dostupné statistiky, z níž by se dalo čerpat. Např. kolik cca ilustrací připadá na množství vydaných knih za rok, jestli se jejich počet napříč léty zvyšuje či nikoliv. Tento problém tkví ve špatné obrazové evidenci. Neexistuje u Svazu knihkupců a nakladatelů, statistiky nevede ani Národní knihovna. Ilustrace navíc nejsou dohledatelnou položkou v bibliografickém popisu. A i kdyby byly, je to značně nespolehlivé měřítko. Do bibliografického záznamu se uvádí, zda kniha obsahuje ilustrace či nikoliv – nemusí jít však nutně o ilustraci od nějakého malíře. Stačí fotografická příloha kuchařek nebo doplňkové náčrtky v atlasu hub, a už se může v evidenci objevit. Nelze sledovat ani generační proměny. Např. Národní agentura ISBN v ČR se stará o přidělení čísla knihám od roku 1989. Tj. kdyby nějaké výsledky existovaly, mohly bychom je uplatnit pouze na příliš krátké období, což není moc vypovídající.

Jednoduše řečeno, u dětských ilustrací známe důvody, proč je zachovat, ale těžko se dokazuje, v čem je ilustrace přínosná pro dospělého čtenáře. Pokud pomineme literární tradici a jakýsi bonton ilustrace, zbývá nám možná ještě jeden argument. Pro spoustu lidí je nemožné navštívit nějakou galerii či shlédnout výstavu – a ilustrace je skvělý způsob, jak donést obrazy společně s literaturou až k lidem domů. Taková představa je ovšem předem odsouzená k nezdaru, pokud se knižní produkci nebude ulevovat a bude se zbytečně zatěžovat novou daní.

**Literatura:**

BUCHWALD, D. Písmeno, obrazové písmo, obraz jako písmo. In: *Úvod do literární vědy*, Praha : Herrmann a synové, 1999.

HORÁČEK, R. Kniha a ilustrace jako tvůrčí fenomén. Cesty ke knize a ilustracím. In: *Fenomén kniha. Výtvarná výchova a umění knihy*. Brno: Masarykova universita, 2008.

MATĚJČEK, A. *Ilustrace*. Praha : Jan Štenc, 1931.

STEHLÍKOVÁ, B. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha : Albatros, 1984.

STEHLÍKOVÁ, B. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek: Sladovna Písek, 2010.

**Resumé**

**AT THE EDGE OF THE PICTURE – THE PICTURE ON THE EDGE**

The author outlines the problem of book illustration, drawing attention to its embeddedness in literature and its relation with the text. Using several examples, the author demonstrates the current situation of the typeface, which is completely subordinated to the commercial sphere: the computer age is dominated by attempts to simplify its outlook in line with the readers' interest. This brings us to the main topic of this paper. Current literature forces out possible visual elements including book illustration. The reason could be publishers' financial problems as well as state cultural policies.

The most typical approach is replacing pictures by photos, which, in the contemporary context, provides the simplest way to a book. Moreover, book illustration currently faces the shortage of artists who would be willing to dedicate themselves to it; on the other hand, there are numerous skilful artists who have no opportunity to become involved in book illustration. Interested scholars are badly served by the fact that almost no records about book illustration are kept. Another problematic issue is whether book illustration can resolve its form, which is reflected also in the field of children's literature. As opposed to adult fiction, however, enough arguments exist for retaining book illustration in this field.

**Klíčová slova:** kniha, ilustrace, synkretismus, knihy pro mládež, knižní obálka, text, grafická podoba textu, současná literatura

**Keywords:** book, illustration, syncretism, children's literature, book cover, text, typeface, current literature

## STYLISTICKÁ ANALÝZA VYBRANÝCH PSANÝCH PROJEVŮ ADOLESCENTŮ

**Jitka Rybolová**

Stylistika jako vědní obor se neustále rozvíjí, stále více pozornosti se zaměřuje na zkoumání stylů jednotlivých druhů projevů, méně se však odborná literatura věnuje stylům konkrétních skupin autorů vymezených společnými vlastnostmi, zájmy či věkem. Právě proto jsem se rozhodla pro výzkum zaměřený na styl věkově vymezené skupiny autorů, a to na adolescenty. Výstupem se stala bakalářská práce, jejímž tématem byla stylistická analýza psaných projevů adolescentů<sup>1</sup>. Výsledky analýzy poskytují informace o současném stavu psaných projevů studentů a měly by napomoci definovat styl adolescentů, otevřít nové možnosti jeho zkoumání.

V tomto článku bych chtěla seznámit s některými výsledky výzkumu i svými postřehy z analýzy projevů.

K analýze jsem si zvolila jen určité druhy projevů, aby bylo možné dojít v tak rozsáhlé oblasti alespoň k některým dílčím výsledkům. Vybrala jsem si především dva nově se konstituující slohové útvary, a to konkrétně SMS zprávu a e-mail, abych se tak přiblížila současné vrstvě adolescentů, která ve velké míře užívá moderních technologií k psané komunikaci mezi sebou, ale i s dospělými. Oba útvary jsou však považovány za korespondenční, proto jsem zahrнула do výzkumu i útvary nekorespondenční.

Inspirací pro analýzu mi byly analytické studie Karla Svobody<sup>2</sup>, který se ve svých publikacích zaměřuje rovněž na styl studentů, ale cílem analýzy jejich komunikačních dovedností byl obsah tzv. stylizačního výcviku, nikoli zhodnocení stylu určité věkové skupiny. Zmíněné Svobodovy publikace jsou navíc desítky let staré, takže neobsahují hodnocení moderní korespondence. Té se věnuje například Zdeňka Hladká ve své publikaci *Čeština v současné soukromé korespondenci. Dopisy, e-maily, SMS*<sup>3</sup>, ale nevybírá konkrétní skupinu

<sup>1</sup> Rybolová, J. *Stylistická analýza vybraných psaných projevů adolescentů*. [Bakalářská práce pod vedením prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.]. Ústí nad Labem 2011: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky.

<sup>2</sup> Svoboda, K. *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I. a II.* Praha: Univerzita Karlova 1975 a 1976.

<sup>3</sup> Hladká, Z. a kol. *Čeština v současné soukromé korespondenci. Dopisy, e-maily, SMS*. Brno: MU 2005.

autorů. S apelem na školní výuku se zaměřila na projevy žáků v SMS zprávách, e-mailech a tzv. „chatech“<sup>4</sup> Dana Šíbllová ve svém článku *Komunikativní dovednosti žáků ZŠ aneb Žijeme ve 21. století*<sup>5</sup>.

Výzkumný materiál jsem získávala přímo od adolescentů. Zvolila jsem si čtyři střední školy různého zaměření (gymnázia, obchodní akademie, průmyslová škola), abych neomezila výzkum pouze na určitý typ adolescentů. Oslovila jsem tak studenty různého věku (15–19 let), kteří mi poskytli k analýze své psané projevy, v ideálním případě odevzdali soubor tří druhů textů: SMS zprávu, e-mail a nějaký svůj volný, tvořivý projev<sup>6</sup>. Každý adolescent však není tvořivý, proto poslední zmíněný druh projevu neodevzdali všichni zúčastnění studenti.<sup>7</sup> Studenti mi odevzdávali své povídky, často romantické nebo fantasy žánru, úvahy, básně, ale i články a recenze, které publikovali buď na internetu, nebo ve školních časopisech. Převážně se pokoušeli o styl umělecké literatury, méně o publicistické útvary.

Své práce dohromady poskytlo 68 adolescentů. Celkem jsem měla k dispozici 172 projevů, jež jsem třídila a hodnotila z různých hledisek, 67 z nich jsem podrobila důkladné stylizační analýze. Ze srovnání všech analyzovaných projevů byl vytvořen seznam shodných rysů pro všechny zkoumané druhy projevů adolescentů, které je možné pokládat za jevy příznačné pro styl psaných projevů adolescentů. Zároveň byly nalezeny rysy shodné pouze pro korespondenční útvary (SMS zprávy a krátké e-maily) a také pouze pro projevy delšího rozsahu (tvořivé projevy a delší e-maily). Bylo by možné diskutovat, nakolik jsou odhalené jevy typické pouze pro styl adolescentů a nakolik se prolínají se stylem jiných věkových kategorií. Každá generace však podléhá jiným módním vlnám, i ve stylu psaní, jejichž rysy mohou ovšem přebírat i jedinci jiných generací. Proto nelze následující výčet stylových prostředků považovat za typický jen pro adolescenty, a zároveň platnost zjištěných rysů je omezená zřejmě pouze na současnou generaci adolescentů. Podobný výzkum některé další generace adolescentů (za 10, 20 let) by tedy mohl dojít ke zcela jiným výsledkům.

Již při sběru materiálu se projevil zajímavý fakt – totiž že dnešní adolescenti užívají e-mail jen v malé míře. Jak vyšlo najevo z dotazníku (viz dále), který doprovázel celý výzkum, spíše než e-mailu využívají jiných způsobů komunikace přes internet, především se písemně

---

<sup>4</sup> Chat (pův. z angl. „pokec, klábosení, přátelský rozhovor“) značí krátký textový rozhovor dvou a více lidí prostřednictvím internetové komunikační sítě.

<sup>5</sup> Šíbllová, D. Komunikativní dovednosti žáků ZŠ aneb Žijeme ve 21. století. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno: MU 2008, s. 73–78.

<sup>6</sup> Pod pojmem tvořivý projev je zahrnuto množství různých druhů projevů, jejichž hlavními společnými vlastnostmi je spontánnost a dobrovolnost, čímž jsou z výzkumu vyřazeny školní slohy, které považují za samostatnou oblast výzkumu, neboť původní styl adolescentů je v nich utlumen ve snaze vyhovět stanoveným požadavkům učitele.

<sup>7</sup> Tvořivý projev odevzdalo 16 studentů ze 68.

projevují na facebooku<sup>8</sup> či vlastních webových stránkách, komunikují přes chat, ICQ<sup>9</sup> a skype<sup>10</sup> apod. Epistolární styl užívaný původně v e-mailech však získává v nových druzích komunikace přes internet spíše podobu psaného dialogu s charakterem běžně mluveného rozhovoru. Některé rysy takového dialogu se projevily i v analyzovaných e-mailech, ale především v SMS zprávách.

V projevech mnohdy scházely pozdrav, oslovení, rozloučení, podpis. Například SMS začínající slovy: *Ne ten chlap mi volal a prej to teda platí...*<sup>11</sup> nebo vtipně ukončená: *Tak koukej odpovědět, jinak volam 155! :-)* To naznačuje neuzavřenost komunikačního aktu, autor chápe svůj projev jako plynulé pokračování dialogu s adresátem. Pokud se zmíněné epistolární prostředky vyskytly, pak se obvykle jednalo o projev formálního rázu, a užity byly častěji v e-mailech než v SMS zprávách.

Příznačné nejen pro korespondenci, ale pro všechny druhy projevů adolescentů, jsou prostředky napodobující neverbální komunikaci, doprovázející verbální, psanou formu. Náleží k nim například časté užívání tří teček, někdy i nestandardně dvou, nebo čtyř a více, k naznačení pauzy (např. v SMS zprávě: *Puvodne jsem ti chtěla napsat sms.....Ale rozmyslela jsem si to.....Takze mas smulu :-D :-D :-D :-P.....dobrou noc a krasny sny :-\**), váhání (např. v SMS zprávě: *Jestli se se mnou chceš bavit...tak to řekni, ale nedělej to co děláš!* nebo v e-mailu: *Asi si říkáš, proč mu neřeknu, že jsem se do něj zamilovala.. Ale.. to prostě nejde..*), jako apoziopse (např. ve scénáři: *Zajic: To jeden bude mít zavrene oci a bude pocit od 10 do 0 a mezitim se mu ostatni schovaji a on je musi potom najit... Veverka: A kdyz nekoho najde, tak jde pikat za nej.*) apod.

Dále je pro korespondenci adolescentů typické užívání tzv. emotikonů, či „smajlíků“<sup>12</sup>, které v textu slouží jako grafické prostředky označující náladu autora a vztah k adresátovi (úsměv, smích, mrknutí, polibek atd.), např. v SMS zprávách: 1. *Dneska do skoly nejdu taky mam bolesti hlavy a natekle mandle celkem horor. :-)* 2. *Ahoj Sestřičko:)* 3. *tesim se :-\** nebo v e-mailu: *Ten táta si pořád něco vymýšlí :D.* V neposlední řadě k nim patří také hromadění

<sup>8</sup> Facebook je společenský webový systém, sociální síť sloužící ke komunikaci mezi uživateli, sdílení multimediálních dat apod.

<sup>9</sup> ICQ (zkr. I seek you, čes. ‚hledám tě‘) je označení pro software umožňující posílání textových zpráv (chat), skupinové chatování, odesílání SMS zpráv, souborů a obsahující v současnosti hry pro více hráčů a vizuální i zvukový doprovod.

<sup>10</sup> Skype je počítačový systém, který umožňuje telefonování přes internet, včetně doprovodného videa (videohovor), odesílání souborů i textovou komunikaci.

<sup>11</sup> Veškeré uvedené příklady (psané kurzivou) jsou v původní autorské podobě, texty jsem neopravovala.

<sup>12</sup> Emotikon (také smilies, smajlíky, ksichtíky apod.) jsou ikonické znaky napodobující lidskou mimiku, vznikly z interpunkčních znamének, ale dnes užívají i písmen a číslic, např. :- ) znamená ‚úsměv‘, :-D ‚smích‘, :-P ‚vyplázlý jazyk‘, 8-) ‚pohodový úsměv či brýle‘, :-\* ‚polibek‘, ;- ) ‚mrknutí‘, :-O ‚údiv‘, :-( ‚smutek‘ a různé jejich obměny, např. :o) , :) apod.

stejných hlásek (*jooooo, nemusíím*), interpunkčních znamének (*bylo to super!!!, ...co třeba???*) a shodných emotikonů (*mas smulu :-D :-D :-D :-P*) umocňujících expresivitu vyjádření a naznačujících časový průběh pomyslného vyslovování slov, protahování samohlásek apod.

Samozřejmě nezanedbatelným rysem ve všech sledovaných typech projevů adolescentů je užívání expresivních prostředků, záměrné (v tvořivých projevech) i nezáměrné (v korespondenci). Jimi jsou citově zabarvená slova, včetně částic a citoslovcí, např. *no, hele, sakra!, ženská, úča* apod. Dále je možné přiřadit k těmto prostředkům i deminutiva, hypokoristika a přezdívky, které vyjadřují postoj autora ke komunikační situaci, k předmětu komunikace nebo zmíněné postavě, např. *milacku, beruška, klimejdy, Danni, Srnecek*.

Velmi často a výrazně jsou v psaných projevech adolescentů užívány vtip, hyperbola a ironie, což lze považovat za hlavní rys projevů adolescentů, jak je uvedeno v psychologické literatuře<sup>13</sup>. Autorovi projevu obvykle slouží k udržení nadhledu a vytvoření odstupu od popisované reality, zároveň takovým projevem získává na zajímavosti v očích posluchače či čtenáře textu. Např. ... *táta se rozhodl přemístit 2-tunovou hromadu štěrku o 10 metrů vedle, takže teď sotva sunu prsty po klávesnici :-)* nebo ...*jen kontroluji tve životní funkce: dychani, tep a odepisování na sms...*

Jiný příznačný jev, užívání větného ekvivalentu (např. v SMS zprávě: *Celkem horor.*), je zcela běžný v korespondenčních projevech, vychází ze snahy o rychlé a krátké sdělení, ovšem nalézá se i v textech tvořivých (uměleckého a publicistického rázu), např. *Sakra! Díkybohu. Proč?*, v nichž užití může být způsobeno snahou o oživení a zajímavost textu, nebo nezáměrným přenesením zvyku z mluvené, běžné komunikace.

Nejspíše ze stejných důvodů je obvyklé v textech adolescentů i užívání zkratk (*CoF*, tj. *Cradle of Filth*), univerbizovaných názvů (*bene*, tj. *Benešovo náměstí*) a zkrácenin (*bus*).

Jak jsem se již zmínila, projevy adolescentů nesou rysy běžné mluvy. U soukromé korespondence (e-mailů a SMS zpráv) se tento jev nezdá ničím zvláštním, prostředky běžné mluvy se však objevují i v projevech oficiální povahy, v textech adresovaných cizím, dospělým osobám nebo organizacím, ačkoli v menší míře. Nalézají se i v textech s uměleckými ambicemi, tam se většinou jedná o cílené užívání. Běžná mluva se projevuje především užíváním hovorových a nespisovných lexikálních prostředků, např. *kouká*, spojovacích výrazů *co* a *páč*, příslovcí *fakt* ve významu ‚vážně, opravdu‘, užíváním obecných

---

<sup>13</sup> např. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: UK 2005, s. 393–394; Čechová, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998, s. 47 a 76.

slangismů, které nejsou typické pouze pro adolescenty, ale i pro širší okruh uživatelů, např. *čus, net, gympl, komp, hustá* ve významu ‚skvělá‘, dále užíváním nespisovných koncovek jmen, např. *chvílema, malej, v dokonalym souladu, pěkný stránky, s vama, ty kopýtko*, hovorových a nespisovných tvarů sloves, např. *miluju, štelujou, stačej* apod. V některých projevech dochází ke kombinaci knižních a neutrálních jazykových prostředků s hovorovými až nespisovnými, např. v básni (*Tvé metody moc pomoci nenadělají, ale i tak se přijmouti dají. A teď já ti z kámošství k tobě, báseň píše v pozdní době.*) nebo v e-mailu (*Mám nově udělaný pokoj a za rok mě už čeká maturita. Chtěla jsem se s tebou domluvit, zda-li by jsi s námi jela o prázdninách na dovolenou do Španělska? Jeli by jsme tak na začátku srpna. Více informací ti sdělím, až mi dáš na 100% vědět, že pojeděš.*) Poměrně často jsou v běžných projevech užívány také termíny, např. *instrument, litosféra, pilot s licenci PPL*, což dokazuje autorovu znalost určité tematické oblasti a zároveň je dokladem intelektualizace jazyka dospívající mládeže.

Zajímavý je právě výskyt převážně obecných slangismů, ačkoli psychologická literatura poukazuje na potřebu adolescentů preferovat slangismy typické především pro jejich společenství nebo věkovou kategorii, čímž se odlišují od dětí i dospělých. Marie Vágnerová se dokonce zmiňuje o komunikačním vzorci, či unikátním jazykovém kódu, který slouží jako znak příslušnosti ke skupině<sup>14</sup>. Takový speciální jazykový kód se v analyzovaných textech neprojevil.

Stejně tak nebyly objeveny vulgarismy, jež lze považovat za příznačné pro adolescenty<sup>15</sup>. Samozřejmě může být tento fakt způsoben sběrem materiálu – totiž studenti odevzdávali své projevy dobrovolně a podle vlastního výběru, je tedy možné, že záměrně vybírali své texty neobsahující žádný unikátní kód, vulgarismy ani specifické slangismy. To by mohlo vypovídat například o snaze zapůsobit srozumitelným projevem nebo naopak o snaze uchovat si specifický jazyk jen pro svou adolescentní skupinu.

Stylistickou analýzu projevů adolescentů doplnil ještě dotazník<sup>16</sup> zaměřený na vybrané druhy projevů a vztah studentů k psaným projevům. Dotazník vyplnilo celkem 124 respondentů, mezi nimiž byli i ti studenti (v počtu 68), kteří poskytli své psané projevy.

Některé výsledky dotazníku se shodují s předpoklady, například že 99 % studentů píše SMS zprávy, jiné jsou však poněkud překvapující, např. celých 26 % studentů nepíše žádné e-

<sup>14</sup> Vágnerová, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: UK 2005, s. 394–395.

<sup>15</sup> Ondrášková, K. *Vulgarismy a děti. Český jazyk a literatura* č. 1–2, 44, 1993–94, s. 37–39; Pastyřík, S. *Zhrubění rodinné komunikace – smutný znak současnosti. Český jazyk a literatura* č. 3–4, 44, 1993–94, s. 69–72.

<sup>16</sup> Rybolová, J. *Stylistická analýza vybraných psaných projevů adolescentů*. [Bakalářská práce, vedoucí prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.]. Ústí nad Labem 2011: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky, s. 30–34.

maily, a z píšících 74 % jich dokonce 40 % píše e-maily pouze jednou za měsíc. Ale pouhých 8 % studentů se podle dotazníku vůbec neprojevuje prostřednictvím internetu. Lze z toho tedy odvodit, že dominantní roli v komunikační funkci plní u adolescentů jiné komunikační systémy, např. vlastní web, blog, facebook (59 %) chat, ICQ či skype (50 %), sekce komentářů (38 %), diskusní fóra (35 %) apod. Ale na druhou stranu, a to je také překvapující, se mezi studenty našli jedinci, kteří píšou klasické listovní dopisy (celých 20 %), a dokonce 6 % studentů klasický dopis upřednostňuje před e-mailovou komunikací.

Na dotaz, zda píšou nějaké vlastní umělecké texty, odpovědělo 89 % studentů *ne*, přičemž tvořící studenti dávají větší přednost poezii (6 %), ostatních 5% próze a dramatu. Neočekávaně dalo větší množství studentů přednost školnímu slohu (50 %) před spontánními tvořivými projevy.

Výsledky dotazníku ale i potvrdily hypotézu, např. o oblíbenosti slohových postupů a funkčních stylů<sup>17</sup>: s výraznou převahou vede v oblíbenosti u studentů vyprávěcí (45 %) a úvahový (39 %) slohový postup před informačním (17 %), popisným (14 %) a výkladovým (4 %). Z funkčních stylů jim nejvíce vyhovuje prostěsdělovací (43 %).

Jsem si vědoma toho, že provedený výzkum, z něhož jsem zde uvedla jen ukázky a několik závěrů, je pouhou sondou do málo probádané oblasti stylu adolescentů, přesto mohou být dosažené výsledky práce vhodným podkladem pro další odborné bádání o stylu adolescentů nebo inspirací ke zkoumání stylů konkrétních skupin autorů vymezených společnými vlastnostmi, věkem či zájmy a zvláště by mohly posloužit jako podnět pro učitele českého jazyka: čemu věnovat pozornost ve výuce slohu a jak využít znalosti moderních komunikačních technologií k rozvoji komunikačních i uměleckých dovedností studentů.

I nadále se budu této tematice věnovat, mám právě v úmyslu hledat možnosti využití získaných informací pro výuku slohu na druhém stupni základních škol a na středních školách.

---

<sup>17</sup> Rybolová, J. *Stylistická analýza vybraných psaných projevů adolescentů*. [Bakalářská práce, vedoucí prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.]. Ústí nad Labem 2011: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky, s. 21–22.



**Literatura:**

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

HLADKÁ, Z. a kol. *Čeština v současné soukromé korespondenci. Dopisy, e-mail, SMS*. Brno: MU 2005.

ONDRÁŠKOVÁ, K. Vulgarismy a děti. *Český jazyk a literatura* č. 1–2, 44, 1993–94, s. 37–39.

PASTYŘÍK, S. Zhrubění rodinné komunikace – smutný znak současnosti. *Český jazyk a literatura* č. 3–4, 44, 1993–94, s. 69–72.

RYBOLOVÁ, J. *Stylistická analýza vybraných psaných projevů adolescentů*. [Bakalářská práce, vedoucí prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.]. Ústí nad Labem 2011: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky.

SVOBODA, K. *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I. a II*. Praha: UK 1975 a 1976.

ŠÍBLOVÁ, D. Komunikativní dovednosti žáků ZŠ aneb Žijeme ve 21. století. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno: MU 2008, s.73–78.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: UK 2005.

**Resumé**

**THE STYLISTIC ANALYSIS OF SELECTED WRITTEN TEXTS OF ADOLESCENTS**

The article is focused on stylish features texts a particular group of authors defined by age, specifically adolescents. These stylish features were detected with stylistic analysis of selected texts written by adolescents. Selected types of texts were an SMS message, e-mail, and creative text, so texts formed spontaneously and voluntarily, regardless of the school environment. Frequent features of all written texts of adolescents were as follows: expressive means, including graphic means of representing non-verbal communication (emoticons, "three dots", etc.); use humor, irony and hyperbole; equivalent sentence; abbreviations, abbreviated words and universion of expressions; non-standard and colloquial words; non-standard and colloquial endings of names and verbs, etc. The research was complemented by the results of a questionnaire for students, which focused on selected types of texts and the relationship of students to written texts.

**Klíčová slova:** adolescent, e-mail, korespondence, psané projevy, SMS zpráva, styl, stylové rysy, tvořivý projev

**Keywords:** adolescent, e-mail correspondence, written texts, SMS message, style, stylish features, creative text

## POJETÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**Dagmar Strejčková**

Svět, v němž dnes žijeme, je přeplněn podněty, které se šíří prostřednictvím masových médií. Mají formu vizuálních obrazů, zvuků a informací pronesených přirozeným jazykem. Časopisy, noviny, rozhlas, televizní stanice, vizuálně-auditivní nahrávky, filmy či vlastní facebookový profil se stávají „mainstreamem“ životního stylu současné nejen dospívající generace studentů. V záplavě produkce masových médií globalizující se společnosti je stále těžší se orientovat. Sdělení, která jsou médií produkována, nemají stejnorodý charakter a jsou vytvářena různými, mnohdy potenciálně manipulativními, záměry. Jelikož správné pochopení sdělení, jež jsou médií nabízena nejen z hlediska jejich vzniku, ale i s ohledem na jejich vztah k realitě vyžaduje značnou průpravu, stále zřetelněji se objevuje potřeba takové kompetence jednotlivce, která mu umožní využívat média ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým dopadům, tj. získat soubor poznatků o médiích a dovedností jak s nimi nakládat, jež tvoří ucelenou a vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka – mediální gramotnost. Tato gramotnost zahrnuje jednak soubor poznatků potřebných k získání kritického odstupu od médií, ale rovněž poznatky umožňující maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod., a dále dovednosti, jež dovolují a usnadňují tento kritický odstup, jakož i maximální kontrolu vlastního využívání médií (RVP ZV, 2007, s. 101; Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 9).

Mediální výchova je vyučovací předmět, jehož mateřské obory nejsou pevně vymezeny, nachází se v průsečíku zájmů pedagogiky, mediálních studií, filmové vědy, estetiky, sociologie, psychologie i dalších humanitních a sociálních disciplín. Je chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Ačkoliv je mediální výchova v zahraničí (především v západní Evropě a německy mluvících zemích) etablována již od poloviny dvacátého století, v našich podmínkách se jedná o poměrně mladý vyučovací předmět, o jehož zavedení se v České republice začalo hovořit teprve od počátku 90. let 20. století. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005; dále rovněž „RVP ZV“) zavedl

v rámci průřezových témat mediální výchovu, jež by se tak měla stát nedílnou součástí základního vzdělávání.

Povinnou součástí RVP ZV je šest průřezových témat, které mají výrazně formativní povahu a představují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jedním z těchto průřezových témat je mediální výchova, která tak tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předpokládá realizaci průřezových témat formou integrace do vzdělávacího obsahu vyučovacího oboru, nebo v podobě samostatných předmětů (RVP ZV, 2007, s. 90).

Vzhledem k šířce tématu mediální výchovy je její obsah sledován ve dvou rovinách, které odpovídají jejímu tradičnímu pojetí kombinující kriticko-analytický přístup s konceptem learning by doing. V RVP ZV jsou tyto oblasti nazvány jako receptivní a produktivní činnosti, které tvoří souhrnné označení pro dvě skupiny tematických okruhů. Oblast receptivních činností zahrnuje tematické okruhy, které se týkají kritického čtení a vnímání mediálních sdělení u příjemců, interpretace vztahu mezi mediálními sděleními a skutečností, porozumění stavbě mediálních sdělení, jejich pravidelnostem a principům, vnímání autora mediálních sdělení a pochopení fungování médií a jejich vlivu na společnost. Tematické okruhy produktivních činností jsou realizovány v podobě tvorby mediálního sdělení, např. pro školní časopis, televizi, rozhlas, internetové stránky aj. V rámci těchto činností by si žáci měli osvojit i základní kompetence ke kooperativním činnostem v týmu, k vzájemné komunikaci a spolupráci (RVP ZV, 2007, s. 102-103).

Tematické okruhy receptivních činností naplňují obsah kriticko-analytické větve mediální výchovy, která je zaměřena zejména na utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u adresátů. Žáci by měli pochopit základní mechanismy, na jejichž základě média fungují, aby byli schopni tato sdělení kriticky přijímat a adekvátně posuzovat.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, s. 103) vymezuje dále dva tematické okruhy produktivních činností v rámci mediální výchovy. Základní koncepce tvorby médií, vycházející z tradiční složky Learning by doing, vychází z předpokladu, že si žáci nejlépe osvojí potřebné poznatky a fungování médií tím, že se sami pokusí o tvorbu mediálních sdělení. Pomocí vlastní tvůrčí práce si žáci lépe osvojí poznatky a dovednosti, než je získají v rámci výlučně teoreticky zaměřené výuky. Ve výuce českého jazyka, ale i v jiných předmětech, do kterých je mediální výchova implementována, by si žáci měli zlepšit své vyjadřovací schopnosti, posílit povědomí o výrazových prostředcích a rovněž lépe rozvíjet analytické, tvůrčí a kritické myšlení a pochopení pro spolupráci s vrstevníky (Bína a kol., 2005, s. 21-22, Vránková, 2004).

Předkládaný článek se zabývá výzkumným šetřením, jehož cílem bylo zjistit, jak je mediální výchova pojata ve výuce učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Pojetí mediální výchovy bylo operacionalizováno výčtem tematických okruhů, jejichž míra začlenění byla zjišťována volbou respondentů na pětistupňové škále Likertova typu. Toto výzkumné šetření probíhalo v první polovině roku 2011. Pro účely tohoto příspěvku budou vyhodnocena data týkající se tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova.

### 1. Dotazníkové šetření

V předloženém článku je shrnuta analýza týkající se pojetí mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. V souvislosti s cíli výzkumného šetření byla formulována výzkumná otázka a stanovena jí odpovídající hypotéza. Výzkumná otázka zněla následovně:

- Začleňují učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání častěji než tematické okruhy produktivní?

Vzhledem k cíli a výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

- Učitelé českého jazyka častěji začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova než tematické okruhy produktivní.

Ke splnění výzkumného cíle byl použit dotazník vlastní konstrukce. Vzhledem k rozsahu tohoto příspěvku bude pozornost věnována pouze vyhodnocení položky týkající se začlenění tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova.

Základním souborem byli pro účely dotazníkového šetření učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Výběr respondentů byl záměrný, jelikož k účasti na výzkumu nebyli osloveni ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří vyučují na některé ze speciálních základních škol, jelikož kurikulární dokumenty tohoto typu vzdělávání nebyly východiskem výzkumného šetření. O spolupráci na výzkumném šetření bylo požádáno 199 učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol, kteří působí na 62 základních školách se sídlem v okrese Brno-město. Dle odevzdaných dotazníků se výzkumu účastnilo celkem 173 těchto učitelů.

### 1.1 Analýza získaných dat

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů exportovány do programu Microsoft Office Excel a následně do softwaru Statistica 9.0, kde byla data transformována do podoby databáze.

Reliabilita výzkumného nástroje byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachovo alfa. Reliabilita škál ve škálové položce týkající se začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova dosahovala hodnoty  $\alpha = 0,94$ , která indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje (Nunally, 1978).

Procedury deskriptivní statistiky byly využity k výpočtu měr centrální tendence, jako je aritmetický průměr. Procentuální vyjádření odpovědí na položky bylo standardně zaokrouhleno na setiny procenta, tudíž součet nemusí být vždy roven 100 %. Pokud je dále v textu uvedeno, že určitý výsledek šetření je statisticky významný (signifikantní), znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by mohl být způsoben pouhou náhodou (Chráška, 2007, s. 70). U výsledků šetření, u kterých byla nalezena statistická významnost mezi proměnnými, je tato významnost uvedena. Statistická významnost byla zaznamenána na hladině lepší než 5 % ( $p < 0,05$ ), lepší než 1 % ( $p < 0,01$ ) a lepší než 0,1 % ( $p < 0,001$ ).

Vzhledem k velikosti vzorku ( $n > 50$ ) je možné v důsledku centrální limitní věty použít parametrické metody bez ohledu na rozdělení proměnných v základním souboru (Rimarčík, 2007). Nebyly tak prováděny testy normality analyzovaných dat. Pro ověření stanovené hypotézy byla použita analýza rozptylu (ANOVA). Na výpočet sloužily programy Microsoft Office Excel a Statistica 9.0.

### 1.2 Výsledky dotazníkového šetření ve vztahu k tematickým okruhům průřezového tématu Mediální výchova

Jednou ze stěžejních položek pro ověření hypotézy byla baterie otázek vztahujících se k tematickým okruhům mediální výchovy. Touto hypotézou předpokládáme, že učitelé českého jazyka častěji začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova než tematické okruhy produktivní. Receptivní činnosti jsou představovány tematickými okruhy: *kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. Tvorba mediálních sdělení a práce v realizačním týmu tvoří tematické okruhy produktivních činností.*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) obsahuje výčet tematických okruhů, které by měly být ve výuce implementovány. Tyto okruhy lze

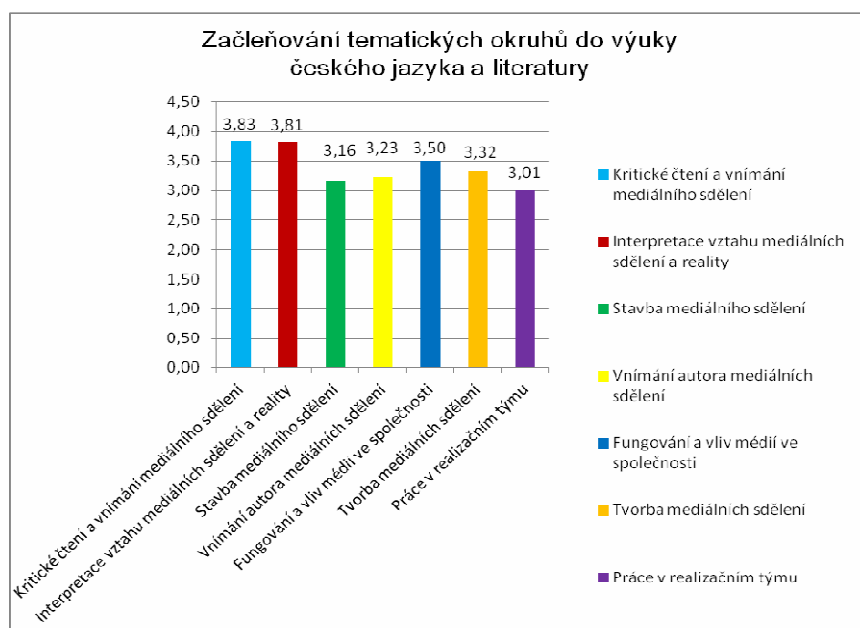
## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

strukturovat na tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností. V dotazníkovém šetření byla pozornost věnována míře začleňování jednotlivých tematických okruhů do výuky českého jazyka. Pro tuto analýzu byly vypočítány aritmetické průměry jednotlivých tematických okruhů a následně aritmetické průměry pro celé skupiny tematických okruhů receptivních a produktivních činností. Čím vyšší je hodnota aritmetického průměru, tím jsou tematické okruhy začleňovány ve větší míře. Respondenti odpovídali na pětistupňové škále: *určitě ano* (5); *spíše ano* (4); *nemohu se vyjádřit* (3); *spíše ne* (2); *určitě ne* (1).

<b>Tematické okruhy</b>	určitě ano	spíše ano	nemohu se vyjádřit	spíše ne	určitě ne	aritmetický průměr
<b>Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení</b> (aritmetický průměr)	50,8	<b>76,4</b>	19	19,6	7,2	3,83
<b>Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality</b> (aritmetický průměr)	54,4	<b>65,4</b>	24,8	23,2	5,2	3,81
<b>Stavba mediálních sdělení</b> (aritmetický průměr)	17,7	<b>67</b>	26	50,7	11,7	3,16
<b>Vnímání autora mediálních sdělení</b> (aritmetický průměr)	18,33	<b>72,7</b>	26	43	13	3,23
<b>Fungování a vliv médií ve společnosti</b> (aritmetický průměr)	35,4	<b>68,8</b>	26	32,4	10,4	3,5
<b>Tvorba mediálního sdělení</b> (aritmetický průměr)	37	<b>56,7</b>	22,3	39,3	17,7	3,32

<b>Práce v realizačním týmu</b> (aritmetický průměr)	25,3	<b>50</b>	26,7	43,3	27,7	3,01
---	------	-----------	------	------	------	------

Tabulka č. 1: Tematické okruhy mediální výchovy



Graf č. 1: Začlenění tematických okruhů mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury

Z vypočítaných průměrů je zřejmé, že u učitelů převažovalo začleňování tematického okruhu *kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, u kterého aritmetický průměr dosáhl hodnoty 3,83. Jednalo se zejména o hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením (47,4 %), objasňování cílů mediálního obsahu sdělení (48,55 %), objasňování pravidel tvorby mediálního obsahu sdělení (38,73 %) a rozlišování podstatných a méně důležitých údajů v textu mediálního sdělení (43,35 %). Celkem 75 (43,35 %) učitelů odpovědělo, že se určitě věnuje utváření a pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě.

Méně byl začleňován tematický okruh *interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* (aritmetický průměr = 3,81). V rámci tematického okruhu *interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* se nejvíce učitelů (103 respondentů, 59,54 %) vyjádřilo, že určitě vede žáky k rozlišování různých žánrů sdělení, jako např. zprávy, komentáře, reportáže, sloupku aj. U ostatních složek tohoto tematického okruhu uvedlo nejvíce učitelů odpověď *spíše ano*.

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

Jednalo se o začleňování mediální výchovy ve formě rozlišování různých funkcí sdělení (76 respondentů, 43,93 %), odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem (68 respondentů, 39,31 %), sledování stereotypů užívaných v médiích, jako jsou např. předsudky a zjednodušující hodnocení ve zpravodajství, zábavě aj. (71 respondentů, 41,04 %), a identifikace společensky významných hodnot v textu (63 respondentů, 36,42 %).

Ačkoliv jsme předpokládali v českém jazyce začlenění především tematických okruhů, které se zabývají stavbou mediálního sdělení a jeho tvorby, tyto tematické okruhy byly začleňovány v menší míře, jelikož hodnota aritmetického průměru dosáhla hodnoty 3,16. U tohoto tematického okruhu průměrně 67 respondentů odpovědělo, že tento tematický okruh spíše začleňuje. Odpověď spíše ano byla nejvíce zastoupena rovněž u všech složek tohoto tematického okruhu. Jednalo se o odpověď 61 respondentů u otázky týkající se začleňování rozpoznání pravidelností v uspořádání mediálních sdělení, jako např. ve zpravodajství (35,26 %), 69 respondentů u otázky identifikace principů sestavování zpravodajství (39,88 %), 71 učitelů u užívání příkladů stavby mediálních zpráv, jako je např. srovnávání titulních stran různých deníků apod. (41,04 %).

Naopak *fungování a vliv médií ve společnosti*, u kterého se předpokládá začlenění i do jiných vyučovacích předmětů (jako je např. výchova k občanství), dosáhlo aritmetického průměru o velikosti 3,5. U tohoto tematického okruhu rovněž převládaly odpovědi *spíše ano*. Tuto odpověď uvedla více jak polovina respondentů (52,60 %) u činnosti organizace a postavení médií ve společnosti a necelá polovina (47,4 %) u náplně vlivu médií na společnost, politický život a kulturu. Poměrně vysoký byl počet respondentů, kteří volili tuto odpověď u náplně tematického okruhu vlivu médií v každodenním životě jednotlivce (41,62 %) a vlivy působící na chování médií (39,31 %). Pouze u jedné konkrétní činnosti v rámci tohoto okruhu byla respondenty nejvíce označena odpověď *spíše ne*, a to u způsobů financování médií a jejich dopadu na kvalitu mediálního produktu (38,73 %).

Aritmetický průměr tematického okruhu *tvorba mediálních sdělení* dosáhl nižší hodnoty, a to 3,32. Bylo předpokládáno, že vzhledem k zaměření výzkumu na učitele českého jazyka bude u tohoto tematického okruhu převládat pozitivní výsledek. Nejvíce byla zastoupena odpověď *spíše ano*, a to u náplně výrazové prostředky pro tvorbu mediálního sdělení (46,24 %) a tvorba mediálních sdělení pro školní média (31,79 %). Odpověď *spíše ne* však byla volena nejvíce respondenty u náplně objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení (34,1 %).

Tematický okruh *vnímání autora mediálních sdělení* s hodnotou průměru 3,23 byl začleňován více než tematické okruhy *stavba mediálních sdělení* a *práce v realizačním týmu*.



## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

Tematický okruh *vnímání autora mediálních sdělení* byl v rámci dotazníku rozdělen na tři okruhy činností, a to rozpoznání názorů autora mediálního sdělení, užití výrazových prostředků autora a odhalení jeho zjevného a skrytého hodnocení. I v rámci tohoto tematického okruhu se nejvíce respondentů přiklonilo k odpovědi *spíše ano*. Téměř polovina respondentů (44,51 %) zvolila tuto odpověď u činností rozpoznání názorů autora mediálního sdělení a užití výrazových prostředků autora. Z celkového počtu respondentů uvedlo 64 (37 %) odpověď *spíše ano* u činnosti odhalení zjevného a skrytého hodnocení autora.

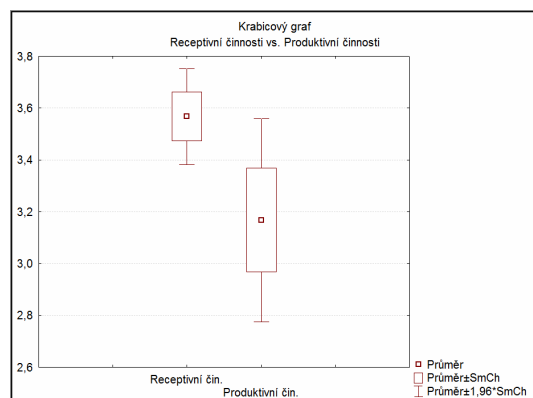
Posledním analyzovaným tematickým okruhem byl okruh nazvaný *práce v realizačním týmu*, který byl začleňován nejméně, jelikož hodnota aritmetického průměru tohoto tematického okruhu činila pouze 3,01. U tohoto okruhu lze sledovat největší četnost odpovědi *spíše ano*. Tuto odpověď volilo nejvíce respondentů u náplně tohoto tematického okruhu, která se týká rozvíjení týmové komunikace a spolupráce (38,15 %) a faktorů ovlivňujících práci v týmu (33,53 %). Odpověď *spíše ne* volilo v rámci tohoto tematického okruhu nejvíce respondentů u složky vztahující se k redakci školního časopisu, rozhlasu, televize internetového média aj. (35,84 %).

Lze konstatovat, že celkové skóre ( $x=3,48$ ) indikovalo volbu spíše střední až kladné hodnoty při začleňování tematických okruhů mediální výchovy. **Mezi učiteli tak převládaly odpovědi, že tematické okruhy jsou spíše začleňovány.** Většina tematických okruhů má hodnoty aritmetického průměru vyšší než 3, což dokládá převládající začleňování tematických okruhů u většiny respondentů.

Abychom mohli závěrem posoudit platnost stanovené hypotézy, bylo zapotřebí analyzovat, zda při realizaci mediální výchovy ve výuce českého jazyka převládají spíše činnosti receptivní či produktivní. Míra začlenění byla opět odvozena z vypočítaného aritmetického průměru skupin předmětných tematických okruhů.

<i>Položka č. 9: Začleňování skupin tematických okruhů</i>	
<b>Skupiny tematických okruhů</b>	<b>Průměr</b>
Tematické okruhy receptivních činností	3,57
Tematické okruhy produktivních činností	3,17

Tabulka č. 2: Začleňování skupin tematických okruhů



Graf č. 2: Začleňování skupin tematických okruhů

Z uvedené tabulky i grafu je zřejmé, že tematické okruhy receptivních činností jsou ve výuce českého jazyka implementovány ve větší míře než tematické okruhy produktivních činností. Z grafu lze dále zaznamenat, že odpovědi respondentů u receptivních činností byly více konzistentní, čemuž odpovídá rozptyl dat. Odpovědi na otázky, které se týkaly produktivních činností, byly více variabilní.

Ačkoliv byl shledán rozdíl mezi skupinami tematických okruhů, zajímalo nás, zda se jedná o rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti ( $p < 0,05$ ). Jelikož se v rámci této proměnné vyskytovaly pouze 2 skupiny (receptivních a produktivních činností), mohl být použit Studentův t-test.

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (Tabulka40)										
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm. odch. skup. 1	Sm. odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Receptivní činnosti vs. Produktivní činnosti	3,567300	3,167630	1,941153	25	0,063593	21	6	0,432524	0,490751	1,287366	0,616737

Tabulka č. 3: Výpočet Studentova t-testu (tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova)

Abychom mohli odmítnout nulovou hypotézu, že průměry v obou skupinách (receptivních a produktivních činností) jsou stejné, musíme hodnotu Studentova t-testu ( $t=1,94$ ) srovnat s hodnotou kritickou pro příslušný počet stupňů volnosti a hladinu významnosti. Jelikož se v uvedeném případě jedná o 25 stupňů volnosti, činí kritická hodnota testového kritéria t dle statistických tabulek, tj.  $t_{0,05}(25)=2,06$ . Nulovou hypotézu, podle které mezi oběma skupinami receptivních a produktivních činností nejsou statisticky významné rozdíly, bychom byli oprávněni odmítnout v případě, že vypočítaná hodnota t by byla větší než hodnota kritická. Vypočítaná hodnota v našem případě dosáhla hodnoty  $t=1,94$ . Je tedy nutné přijmout nulovou hypotézu, že mezi oběma skupinami nejsou statisticky významné

rozdíly. Učitelé českého jazyka začleňují tematické okruhy receptivních činností ve stejné míře jako tematické okruhy produktivních činností.

### Závěr

Cílem příspěvku bylo zjistit, zda učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání častěji než tematické okruhy produktivní. K ověření stanovené hypotézy byla použita statistická procedura. Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou za použití dotazníku vlastní konstrukce. Výzkumné šetření přineslo poznatky o realizaci mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka na druhém stupni základních škol. Předložený příspěvek se týkal vyhodnocení položky, které se vztahovala k tematickým okruhům průřezového tématu Mediální výchova.

Vyhodnoceny byly nejprve výsledky jednotlivých tematických okruhů, přičemž celkové skóre dosáhlo hodnoty 3,48, což indikuje volbu spíše střední až kladné hodnoty při začleňování tematických okruhů mediální výchovy. Většina tematických okruhů dosáhla hodnoty aritmetického průměru vyšší než 3, což dokládá převládající začleňování tematických okruhů u většiny respondentů. Následně byly analyzovány soubory receptivních a produktivních činností, přičemž míra začlenění tematických okruhů byla odvozena z vypočítaného aritmetického průměru. Na základě těchto analýz bylo shledáno, že tematické okruhy receptivních činností ( $x = 3,57$ ) jsou začleňovány častěji než tematické okruhy činností produktivních ( $x = 3,17$ ). Abychom však mohli verifikovat stanovenou hypotézu, museli jsme dále zjistit, zda jsou rozdíly v začleňování tematických okruhů (rozdíly v hodnotách aritmetických průměrů) u respondentů statisticky významné. K výpočtu byl použit Studentův t-test, dle kterého nebyly rozdíly mezi začleňováním receptivních a produktivních činností statisticky významné ( $t=1,94$ ), jelikož hodnota tohoto t-testu byla menší než hodnota kritická.

Na základě těchto analýz můžeme shrnout, že učitelé českého jazyka začleňují tematické okruhy receptivních a produktivních činností průřezového tématu Mediální výchova ve stejné míře, proto bylo nutné námi stanovenou hypotézu v rámci výzkumného šetření odmítnout.

**Literatura:**

- HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál 2009.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill 1978.
- BÍNA, D. a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2005.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) (2007) [online]. 2010. [cit. 2011-08-10]. Dostupný: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/200912/RVPZV\\_2007-071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/200912/RVPZV_2007-071.pdf)>.*
- RIMARČÍK, M. *Štatistika pre prax*. Vydáno vlastním nákladem 2007.
- VRÁNKOVÁ, E. Heslář: Mediální výchova. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

**Resumé**

**THE CONCEPT OF THE MEDIA EDUCATION IN THE INSTRUCTION OF THE CZECH LANGUAGE AND LITERATURE**

The paper deals with the realization of a cross-section theme in the Media Education of Czech language and literature teachers in the upper elementary schools with seats in the Brno-city district. The research directs at the use of thematic fields of the Media Education by Czech language and literature teachers. In the empirical part the statistics procedure was utilized. In this part of the paper there was presented the research problem, including the research question and hypothesis, the research instrument and research file, counting collection and analysis of gained data. The research was carried out in the quantitative method, using the questionnaire of its own structure. Empirical research had selection character and its respondents were teachers of Czech language and literature in the upper elementary schools with seats in the Brno-city district. The research brought findings in the concept of realization of cross-section theme of Media Education by teachers of Czech language and literature on the upper elementary schools with seats in the Brno-city district. It was found out that the receptive and productive activities used to the same degree in education subject of Czech language and literature.

## **Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1**

**Klíčová slova:** mediální výchova, mediální gramotnost, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, český jazyk a literatura, výzkum

**Keywords:** media education, media literacy, The Framework Education Programme for Elementary Education, the Czech language and literature, research

## GERMANISMY A PERIODIKA PRVNÍ REPUBLIKY

**Tereza Škrnová**

Český a německý jazyk jsou si kulturně a prostorově velice blízké, není proto divu, že se po staletí vzájemně ovlivňovaly a že toto působení nalezneme i v moderní podobě jazyka. Silnější byl vliv němčiny na češtinu, což je podmíněno jednak historicky, tedy výskytem německého obyvatelstva v Českých zemích, a dále také kulturní a politickou nadvládou němčiny. Z převážné většiny se jedná o fenomény lexikální, částečně ale i gramatické.

Je nasnadě, že po vzniku samostatného Československa v roce 1918 byly částečně zpřetrhány svazky s minulostí, ovšem působení němčiny a kontakty s německým obyvatelstvem byly stále velmi patrné. Po roce 1945 se české území stále více izoluje a během desetiletí se silně váže k ruskojazyčnému prostoru, po roce 1989 jej začíná více ovlivňovat angličtina. Rozdílná dominance německého jazyka v období První republiky a dnešní doby je výchozím bodem této práce, ve které jsou stěžejním tématem syntaktické germanismy a změna jejich výskytu v letech 1935 a 2005. Počáteční teze, a sice, že výskyt germanismů s léty ubývá, je opřen o následující fakta: jedná se nejenom o vzdálení německého jazykového prostoru, ale rovněž zde hraje svou roli i vytváření kodifikačních příruček českého jazyka a současný celosvětový trend ovlivňování angličtinou. Aktuální jazykové změny jsou nejvíce patrné v periodikách, za jejichž zástupce byly zvoleny *Lidové noviny*, neboť vycházejí od roku 1893 dodnes, což poskytuje dostatečný prostor pro porovnání germanismů v časovém odstupu sedmdesáti let.

Práce je rozdělena do dvou okruhů. Teoretická část je zaměřena na problematiku cizích slov, publicistiku a historii *Lidových novin*. Druhá, praktická část se zabývá stavem syntaktických germanismů v minulosti a nyní, a to jak po stránce kvantitativní, tak i kvalitativní.

### **Přejímání cizích slov**

Do slovní zásoby každého jazyka běžně pronikají cizí prvky, neboť si jazyk mnohdy nevystačí pouze s domácím lexikem či slovotvornými prostředky a navíc patří přejímání cizích slov či překlady slovotvorné struktury ve smyslu morfologickém („*podpis*“ –

„*Unterschrift*“) nebo syntaktickém („*držeti koho zač*“ – „*jemanden für etwas halten*“) mezi nejsnadnější způsoby, jak označit nové jevy.<sup>1</sup>

Cizí neboli přejatá slova byla převzata z jiného jazyka v určitém období pod vlivem politickým, hospodářským nebo kulturním, a mluvčí je stále pocítuje jako cizí. Cizost je patrná po formální stránce, tedy zvukově či graficky, což mohou být pro češtinu netypické hlásky nebo atypické skloňování, popř. nesklonnost. Můžeme je určovat dle přízpusobení se domácím jazyku, stáří přejetí nebo jazyka, ze kterého byla převzata. Náhled na jejich přítomnost v jazyce se během dob měnil od striktního odmítání až po módní užívání. Převážně ovšem znamenají pro jazyk obohacení, jelikož mohou zastupovat chybějící termíny, nebo slouží ke stylistickému rozrůznění, usnadňují také odbornou komunikaci a většinou nenesou žádné negativní konotace. Neměli bychom je ovšem užívat v případech, kdy záměrně zahalují obsah sdělení nebo je jich v textu příliš mnoho a platí také, že pokud je pozice jazyka slabá, může to znamenat jeho ohrožení. Jedná se např. o pobělohorské období, kdy v Čechách měla dominantní pozici němčina.<sup>2</sup>

S tímto obdobím souvisí termín germanismus, který je *Akademickým slovníkem cizích slov* charakterizován jako: „*lingvistický jazykový prvek přejatý do jiného jazyka z němčiny nebo podle němčiny v něm vytvořený.*“<sup>3</sup> Německý jazyk nejvíce ovlivňuje slovní zásobu a frazeologii češtiny, částečně se ale dotýká i syntaxe. Nejčastěji se s germanismy setkáme v obecném jazyce, nářečí a profesionálním slangu. Německý jazyk trvale působí na historické území Čech od 13. století s příchodem německy hovořícího obyvatelstva. Po Obnoveném zřízení zemském v roce 1627 se dokonce dostává na pozici úředního jazyka. Tomuto stavu je čeština schopna konkurovat až s narůstajícím sebeuvědoměním během národního obrození. Po 1. světové válce přejímání z němčiny ustává, ale během okupace do češtiny znovu pronikají některé pojmy.<sup>4</sup>

### Purismus

Přítomnost cizích slov v jazyce mnohdy vyvolávala silnou nevoli. Tyto tendence, které provázely i vztah češtiny s němčinou, označujeme jako purismus, tedy „*úsilí očistit národní*

---

<sup>1</sup> srov. *O češtině pro Čechy* 1963, s. 38-39. Němec 1968, s. 143.

<sup>2</sup> srov. *O češtině pro Čechy* 1963, s. 38-39. Hauser 1986 52-56. Kuba 1986, s. 159.

<sup>3</sup> Kol. aut. pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause. *Akademický slovník cizích slov I. A-K*, Praha: Academia 1995, s. 263.

<sup>4</sup> srov. *O češtině pro Čechy* 1963, s. 58. Kořenský, s. 26 (Troost 1965), s. 45-47. Kuba 1968, s. 161, Pleskalová 2007, s. 540-541. Hauser 1968, s. 97-99.

*jazyk a literaturu od cizích vlivů.*“<sup>5</sup> Je ovšem nutné si uvědomit, že silné puristické tendence brání rozvoji jazyka.

Počátky purismu nalezneme v dílech Jana Husa, význačným mezníkem je *Brus jazyka českého* či působení Václava Pohla v 17. století. V první fázi národního obrození byly neologismy přijímány s odstupem, naopak druhé období znamenalo výraznější změny ve slovtvorbě a lexiku spisovného jazyka. V rozmezí 70. a 90. let 19. století panuje agresivní purismus proti veškerým cizojazyčným vlivům, hlavně germanismům. Kvůli snaze o kodifikaci pravopisu vznikla komise pro Brus v Matici české. Označení brusičství je odvozováno od již zmíněného spisu Jiřího Konstance *Brus jazyka českého* z roku 1667 a jakožto konzervativní puristický směr zkoumalo všechny stránky jazyka a snažilo se vymýtit germanismy skutečné i zdánlivé.<sup>6</sup>

Pod vedením Jana Gebauera jsou roku 1902 vydána první oficiální pravidla s předpisem české ortografie, od nichž se odvíjí dohlížení státu na pravopisné normy. V meziválečném období se umírněné puristické tendence lingvistického časopisu *Naše řeč* a pražského strukturalismu zasloužily o změnu náhledu na germanismy v řadách odborné veřejnosti. PLK vystupuje proti purismu s tvrzením, že historická čistota je neudržitelná, nesouvisí s jazykovou kulturou a také nelze poměřovat moderní spisovný jazyk jazykem ze 16. století. Žádají zohledňování komunikační funkce, intelektualizace a racionalizace jazyka. Boj proti cizím slovům schvaloval Jiří Haller a výraznější obnovení přichází s Mnichov 1938. Konec národnostních problémů a novou jazykovou situaci přináší definitivně až poválečný odsun Němců.<sup>7</sup>

### Publicistický styl

Česká lingvistika rozlišuje čtyři základní funkční styly: prostě sdělovací, odborný, publicistický a umělecký. Publicistický styl vyniká informativností a persvazivností (přesvědčující funkce), jeho jazyk je dynamický a se změnami ve společnosti je propojen více než styly ostatní. Díky tomu je spolehlivým materiálem pro zkoumání jazykových změn, které nejvíce postihují lexikum a mluvnici.<sup>8</sup>

Do publicistického stylu spadají texty psané i mluvené, které čtenáře zpravují o aktuálních událostech nebo ovlivňují jeho názory. Jazykové prostředky jsou ovlivňovány konkrétním jazykem v závislosti na jeho modernosti nebo blízkosti. V současnosti se jedná

<sup>5</sup> Kuba, Ludvík. *Základní jazykovědné pojmy I.*, Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta 1986, s. 24.

<sup>6</sup> srov. Pleskalová, Jana. *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky* 2007, s. 522-541.

<sup>7</sup> srov. Pleskalová 2007, s. 525-567, Kořenský 1998, s. 48).

<sup>8</sup> srov. Junková 2010, s. 11, 44. *O češtině pro Čechy* 1963, s. 26).



především o anglicismy, což souvisí s přejímáním trendů ze Západní Evropy a USA. Oproti dřívějším letům se neseťkáváme s výrazným nesouhlasem v řadách obyvatelstva, jelikož se nová slova rychle adaptují, hlavně v nejmladší a střední generaci. Díky tomu dochází např. ke stírání nářečních rozdílů, užívání módních slov, jazykové nejistotě a variantnosti.<sup>9</sup>

Nejdůležitějším útvarem publicistického stylu jsou noviny, u nichž nalezneme funkce informační, vzdělávací a získávací. Je u nich kladen požadavek na pravdivost, aktuální obsah, působivou formu a obecnou přístupnost. Aby publicistika zaujala co největší počet příjemců, popisuje událost s ohledem na vybrané téma a masmédiu.<sup>10</sup>

### **Historie Lidových novin**

Deník *Lidové noviny* byl založen Adolfem Stránským roku 1893 v Brně a vychází dodnes. Po vzniku Československa se stává šéfredaktorem Arnošt Heinrich, což spolu se založením druhé redakce v Praze a koupí renomovaného nakladatelství Borový a sídla na Národní třídě umožnilo, aby se stal celonárodně čteným periodikem bez konkurence. V meziválečném období prožívají LN své nejslavnější chvíle, kdy v nich publikovala řada významných osobností. Po druhé světové válce je jejich jméno změněno na *Svobodné noviny* a roku 1952 je jejich tisk zrušen. Obnoveny jsou až v roce 1987, kdy se vydávání ujali členové Charty 77 a od 2. dubna 1990 jsou „Lidovky“ opět legálně vydávány. Od 6. června 2004 se redakce přesouvá do současného sídla Anděl Media Centrum na Smíchově a 1. lednem 2010 se *Lidové noviny* stávají součástí vydavatelského domu Mafra a. s. Nalezneme v nich zpravodajství celostátní i světové, politické, kulturní a z oblasti byznysu. V současné době jsou dostupné také v elektronické podobě na stránkách [www.lidovky.cz](http://www.lidovky.cz).<sup>11</sup>

### **Analýza materiálu**

Za cíl své práce jsem stanovila porovnání syntaktických germanismů v *Lidových novinách* z První republiky a dnešní doby, konkrétně šlo o ročníky z let 1935 a 2005. Během těchto sedmdesáti let měla čeština dostatečnou možnost oprostít se od německých vazeb a zesílit svůj jazykový postoj, což jsem se také snažila dokázat.

Zkoumaný úsek periodika začíná vždy 1. vydáním daného roku a končí po cca 300 stranách, počítáno na celá čísla. Při četbě deníku jsem vypisovala konstrukce, které byly podle mě ovlivněny němčinou. Nejprve jsem je konfrontovala s českými valenčními slovníky

<sup>9</sup> srov. Junková 2010, s. 12-13, 40, 82. Verner 2007, s. 11. Svobodová 1999, s. 165, Daneš 1955, s. 12.

<sup>10</sup> srov. Daneš, 1955. s. 22, Verner 2007 s. 8.

<sup>11</sup> srov. Pernes 1993. <<http://epaper.lidovky.cz/lidove-noviny/kdo-jsme/vice-z-historie>>

od N. Svozilové a pokud se daná vazba lišila od uvedených příkladů, byla dále zkoumána pomocí dvojjazyčného slovníku a německo-jazyčných příruček z řady *Duden*. Jednalo se také o internetově dostupný mannheimský korpusu a valenční slovník německých sloves v rámci stránek *Ústavu pro jazyk německý* (IDS) a také o korpus *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft*. Pokud se vazba shodovala s některým z těchto zdrojů, označila jsem ji jako syntaktický germanismus.

Ještě před samotným seznámením s výsledky bych jen na okraj podotkla, že největší rozdíly mezi oběma jazyky vznikají díky jejich odlišné strukturní typologii. Češtinu totiž řadíme k jazykům syntetickým, pro něž jsou typické např. pádové tvary, kdežto němčina se nachází na pomezí jazyků syntetických a analytických a užívá často předložkové vazby.<sup>12</sup>

V roce 1935 jsem prozkoumala 296 stran od 1. 1. (č. v. 1) do 17. 1. (č. v. 30) a objevila jsem následující vazby, které pokládám za germanismy: „*Ve kterém jsem se pokusil postavit formulí*“ (1. 1., č. v. 1 – příloha, s. 3) tato vazba je verbonominální, což znamená, že je tvořena substantivem, které je nositelem informace a slovesem, které plní funkci gramatickou. K těmto analytickým tvarům tíhne němčina, v češtině bychom spíše použili „*formulovat*“. Příručka *Duden* uvádí vazbu „*eine Formel aufstellen*“, která se vztahuje spíše na chemické vzorce, ale domnívám se, že mohla sloužit jako inspirace. „*Přizpůsobit se pro hospodářskou tíseň*“ (1. 1., č. v. 1 – příloha, s. 5) se liší od českého bezpředložkového tvaru „*přizpůsobit se něčemu*“, což může mít na svědomí sloveso „*anpassen für*“ (*Duden*). Vazba „*jejich proti vlhku neobyčejně citlivé peří*“ (2. 1., č. v. 2, s. 2) se na první pohled vymyká českým zvyklostem, jelikož citlivý se pojí s předložkou „*na, k, vůči*“. Pokud nahlédneme do příručky *Duden* či do Siebenscheinova slovníku zjistíme, že toto spojení pochází z německého „*gegen etwas empfindlich sein*“. Pětkrát jsem narazila na tvary inspirované německým pasívem, které původce označují předložkou „*von*“, zatímco čeština užívá 7. pád. Jde o následující příklady: „*Byl od domorodců zavražděn*“ (3. 1., č. v. 4, s. 2), „*v zápase o třetí místo byl poražen od Maďarů*“ (10. 1., č. v. 16, s. 7), „*telefonní a signální zařízení byla od firmy... sestavena*“ (12. 1., č. v. 20, s. 15), „*o tom se zajisté od žádného bedlivého pozorovatele přirozenosti pochybovat nenechá*“ (4. 1., č. v. 6, s. 2) a konstrukci „*potvrzuje se od členů anglické delegace*“ (12. 1., č. v. 20, s. 1), která se v němčině sice pojí s předložkou „*durch*“, což neznamená přímo „*od*“, ale i díky ní se tvoří pasívum a proto tuto vazbu rovněž považuji za ovlivněnou němčinou. V páru se vyskytovala vazba „*dávat večeri*“

<sup>12</sup> Štícha, František. *Česko-německá srovnávací gramatika*, Praha: Argo 2003. s. 122-124.

(„Večeře, kterou dával ministerský předseda Mussolini včera v Benátském paláci“ – 7. 1., č. v. 10, s. 1 a „dával večer na počest Mussoliniho a Lavala večeri“ – 7. 1. 1935, č. v. 11, s. 1), která se inspirovala německým „geben“, které znamená nejen „dávat“, ale i pořádat (např. „Party geben“), čemuž by dala přednost i čeština. Hned třikrát se objevila vazba „vražda na někom“ („obžalován ze zločinu úkladné vraždy na vlastní manželce“ – 11. 1., č. v. 18, s. 6, „vyšetřujících vraždu na Janu Oertlovi“ – 16. 1., č. v. 27, s. 7), která odporuje českým zvyklostem („vražda někoho“) a odpovídá spíše němčině: „Mord an mehreren Personen“ (Duden) nebo „wegen Mordes an Patienten“ (IDS 16. 10. 2011 12:43). Slovesa „zvítězit“ („Zvítězila Sparta včera v Králově Poli proti soupeři... zcela hladce“ – 13. 1., č. v. 22 – příloha, s. 4) a „vyhrát“ („vyhráli pražští Němci proti slabšímu soupeři“ – 14. 1., č. v. 24, s. 4) se v textu vyskytla s předložkou „proti“, což se shoduje s německým příkladem „der Tabellenletzte hat überzeugend gegen den Meisterschaftsfavoriten gewonnen“ (Duden), avšak rozchází s českým „zvítězit nad“ a „vyhrát nad někým, s někým“. Ve sportovním odvětví zůstaneme i s následujícím spojením „zápas **proti** nově utvořeném mužstvu“ (15. 1., č. v. 25, s. 4), které rovněž neodpovídá češtině („zápas s někým, mezi někým“), ale němčině: „der nächste Wettkampf findet gegen die Schützen“ a „Gasparow in einem aufseherregenden Wettkampf gegen den IBM-Rechner“ (IDS 16. 10. 18:14). „Státní zástupce si stěžoval **proti** osvobození ostatních obžalovaných“ (15. 1., č. v. 25, s. 4) se inspiroje německým „er will gegen die Firma klagen“ (Duden) a neodpovídá tudíž českému „stěžovat si na“. Cizí předložce dává přednost i vazba „neschopný **k** něčemu“ („které se staly...neschopnými k práci“ – 15. 1., č. v. 25, s. 10), protože dle Svozilové máme používat „schopný něčeho, pro něco“ a ne německé „zu etwas fähig sein“ (Duden). Místo bezpředložkového pádu „zavánět něčím“ jsem v Lidových novinách nalezla vazbu „ve které to v té chvíli zavání po kořalně“ (16. 1., č. v. 27, s. 7), což je německé „Luft riecht nach Schnee, Alkohol“ (Duden). V dalším případě jde o záměnu pádů: „Sestřenice naříkají, že jim bolí nohy“ (6. 1., č. v. 9, s. 7) je německý dativ („es tut mir weh“), zatímco čeština užívá akuzativ „bolet někoho někde“. České „hraničit s něčím“ je nahrazeno „hraničit **na**“ („kde největší vážnost...hraničí na největší komiku“ (7. 1., č. v. 10, s. 6) vlivem německého „grenzen an“ (Duden). „Sympatie k něčemu, vůči něčemu, s něčím“ zastínila německá vazba „sympatie **pro** tu či onu stranu“ (13. 1., č. v. 22 – příloha, s. 3), která se inspiroje německým „die Insolvenz hat Sympathie für die Marke geweckt“ (DWDS), „Sympathie für jemanden haben“ (Duden). Dokonce dvanáctkrát se objevuje vazba „ministr pro zahraničí“ (9. 1., č. v. 14, s. 3; 6 x 9. 1., č. v. 15, s. 3; 2 x 11. 1., č. v. 18, s. 3; 3 x 12. 1., č. v. 20, s. 3) ovlivněná německým „Minister für Schulwesen und Kultur“ (Siebenschein) a „sagte der Minister für Arbeit und Soziales“

(IDS 16- 10 10:47), která by byla vhodnější bez předložky. „*Ozvaly se i hrozby proti ruským emigrantům*“ (11. 1., č. v. 18, s. 2) neodpovídá českému „*hrozba někomu, pro někoho*“, ale německému spojení „*Drohung gegen Beamte und Behörde*“ (IDS 16- 10 11:52). „*Já skrz to myšlení nemůžu tady motocykl nechat*“ (15. 1., č. v. 25, s. 5) vypovídá o inspiraci německou předložkou „*durch*“, která v tomto případě nesprávně nahradila příslovečné určení příčiny. Dvakrát se v textu vyskytují vazby „*od něčeho k něčemu*“ („*společnost ... je ochotna sleviti od případu k případu*“ 16. 1., č. v. 27, s. 4, „*musí nahradit osobní agitace od člověka k člověku*“ – 11. 1., č. v. 19 s. 1), které by šly nahradit spojením „*případ od případu*“ a „*člověk od člověka*“, místo německého „*von Fall/Mensch zu Fall/Mensch*“. Podle příruček Svozilové češtině neodpovídá ani „*30 proc. sleva pro veškeré jízdy v Rakousku*“ (12. 1., č. v. 20 s. 10), „*50 procentní sleva pro dovoz kartonů*“ (12. 1., č. v. 20 s. 11) a „*značná sleva pro vývoz koksu*“ (11. 1., č. v. 18 s. 10), spojení uvedené N. Svozilovou „*sleva pro někoho*“ nemá ten samý význam. V němčině se sice používá „*Preisnachlass*“ ve spojení s předložkou „*auf*“ (IDS 16- 10 11 12:20), rovněž ale i s „*für*“ (*Preisnachlass für bestimmte Waren*“ IDS 16- 10 11 12:20), což by vysvětlovalo její užívání v češtině, v tomto textu se objevuje dokonce třikrát. „*Prý vše provedl ze žertu*“ (11. 1., č. v. 19 s. 4) je vazba, která se dá nahradit pouze „*žertem*“ a navíc se v němčině používá „*etwas aus Spaß sagen*“ (Duden).

Zkoumání *Lidových novin* v roce 2005 začíná 3. 1. (č. 1) a končí po 300 stranách 13. 1. (č. 10). Zde jsem narazila na následující syntaktické germanismy: Jde o dva případy užití předložky „*skrze*“ („ *která jeho tahání za nitky skrze druhořadého hlasatele lásky*“ – 3. 1., č., s. 11, „*k divákům bude tentokrát Adamson promlouvat skrz příběh*“ 8.-9. 1. 2005, č. 6 s. 20), kde by vhodnější užití 7. pádu, tedy „*tahání za nitky druhořadým hlasatelem*“ a „*promlouvat příběhem*“. Tvar „*budeme se soustředit*“ (3. 1., č. 1 s. 20) by měl futurum vyjadřovat tvary „*soustředíme se*“ nebo „*budeme se soustřed'ovat*“ (jde totiž o dokonavé sloveso). Germánské jazyky na rozdíl od češtiny nemají kategorii vidu a futurum se v němčině tvoří slovesem „*werden*“ v kombinaci s infinitivem, což by mohlo vysvětlit, jak se tento tvar do češtiny dostal. Místo „*možnosti k vyrovnání*“ (5. 1., č. 3, s. 26) výrazu inspirovaného „*Möglichkeit zur Teilnahme*“ (DWDS 25.10. 0:52) či „*die Möglichkeit zu gewinnen*“ (Duden) bychom měli užít spíše „*možnost něco (u)dělat*“, tedy bezpředložkový pád. I v tomto roce jsem našla pasivní tvar pojící se s předložkou „*od*“: „*byla pochválena od svého trenéra*“ (10. 1., č. 7 s. 19), což je zaviněno německým pasívem „*sie war von ihrem Trainer gelobt*“ (Siebenschein). Dále jde o dva příklady „*kvůli něčemu*“ („*uložil jí doživotní trest kvůli brutálnímu ubití*“ – 6. 1., č. 4 s. 6 – tedy německé „*die bisher höchste verhängte Strafe wegen Dopings*“ (IDS 17.10.

0:36) a „zažaloval televizi kvůli pojídání krys“ – 7. 1., č. 5 s. 12 – dle německého „wegen Ehrenbeleidigung anklagen“ (Siebenschein)), které se ovšem dají nahradit vhodnější předložkou: „trest za něco“ a „zažalovat někoho pro něco, za něco“. Poslední prohrěšek je spojení „překvapen z velkého rozdílu“ (12. 1., č. 9 s. 31), na které působilo německé „von etw. (un)angenehm überrascht sein“ (Duden) místo českého „překvapit někoho, něčím“.

### Závěr

Z pozorování vyplývá, že v roce 1935 bylo v *Lidových novinách* přítomno 42 syntaktických germanismů, což je zhruba pětkrát více než v roce 2005, kde jich nalezneme 8. V roce 1935 se vyskytovaly germanismy, které bychom dnes už zřejmě nepoužili. Jedná se především o užití sloves ve spojeních „postavit formulí“ a „dávat večeři“ (ve smyslu „pořádat“). Nejfrekventovanější vazby prvorepublikových novin jsou „ministr pro zahraničí“ (12x), užití předložky „od“ (5x) napodobením německého trpného rodu a „vražda na někom“ (3x). Po dvou se v deníku objevují vazby „sleva pro něco“, „dávat večeři“, „od něčeho k něčemu“ a „vyhrát/zvítězit proti“. Ve výtiscích z roku 2005 se o prvenství dělí předložky „skrze“ („příběh“ a „hlasatele“ užito 2x) a „kvůli“ („trest“, „zažalovat“ rovněž 2x). „Skrze“ (1935: „myšlení“; 2005: „příběh“, „hlasatele“) a pasivní forma s předložkou „od“ (1935: „byl zavražděn“, „byl poražen“, „byla sestavena“, „nenechá se pochybovat“, „potvrzuje se“; 2005: „byla pochválena“) jsou jedinými germanismy, které mají oba zkoumané roky společné.

Největší rozdíl mezi roky 1935 a 2005 spatřuji ve značné redukci předložkových vazeb, což velmi pravděpodobně zapříčinilo omezení kontaktu s německým jazykovým prostorem. Současné tendence se týkají především vytěsňování předložek či nahrazování bezpředložkového pádu prepozicemi „kvůli“ nebo „skrze“. Domnívám se, že mluvčím jde v první řadě o zjednodušení větné konstrukce a „náznornější“ poukázání na činitele, příčinu nebo prostředek. Ulehčení spatřuji také v užití výrazu „budeme se soustředit“. Dokonavá slovesa v češtině totiž tvoří futurum buď užitím prezentní formy nebo se užitím pomocného slovesa být s nedokonavou formou, což němčina nerozlišuje. První republika přejímala vazby z němčiny mnohem aktivněji, což je patrné na množství předložek v praktické části projektu. Rok 1935 je tedy dle mého názoru ovlivněn germanismy více než dnešek, neboť v dnešní době se mluvčí inspiroují pouze vazbami, které komunikaci snad usnadňují a snad zpřehledňují.

**Literatura:**

- O češtině pro Čechy: jazyková příručka.* Praha: Orbis 1963.
- ČECHOVÁ, Marie. *Stylistika současné češtiny.* Praha: ISV 1997.
- DANEŠ, František a kol. *Český jazyk na přelomu tisíciletí.* Praha: Academia 1997.
- DANEŠ, František. *Kapitoly z praktické stylistiky.* Praha: Orbis 1955.
- HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986.
- Herausgegeben von Kathrin Kunkel-Razum. *Duden Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim: Dudenverlag 2003.
- HORÁLEK, Jan. *Diachronní sémantiky a pragmatický význam.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 2005.
- JUNKOVÁ, Bohumila. *Jazyková dynamika současné publicistiky.* Praha: ARSCI 2010.
- Kolektiv autorů pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause. *Akademický slovník cizích slov I. A-K.* Praha: Academia 1995.
- KOŘENSKÝ, Jan. *Český jazyk,* Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej 1998.
- KUBA, Ludvík. *Základní jazykovědné pojmy I.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta 1986.
- LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století.* Litvínov: Dialog 2004.
- NĚMEC, Igor. *Vývojové postupy české slovní zásoby.* Praha: Academia 1968.
- PERNES, Jiří. *Svět Lidových novin 1893-1993: stoletá kapitola z dějin české žurnalistiky, kultury a politiky.* Praha: Lidové noviny a. s. 1993.
- PLESKALOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky.* Praha: Academia 2007.
- POVEJŠIL, Jaromír. *Mluvnice současné němčiny.* Praha: Academia 1987.
- SIEBENSCHIN, Hugo. *Velký česko-německý slovník (A-O, P-Ž) a Velký německo-český slovník (A-L, M-Z).* Voznice: Leda 2002.
- SVOBODOVÁ, Diana. *Anglicismy v českých publicistických textech – důvody a způsoby jejich užívání.* In: *Jinakost, cizost v jazyce a literatuře: sborník z mezinárodní konference.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 1999.
- SVOZILOVÁ, Naďa; PROUZOVÁ, Hana; JIRSOVÁ, Anna. *Slovesa pro praxi: Valenční slovník nejčastějších českých sloves.* Praha: Academia 1997.
- SVOZILOVÁ, Naďa; PROUZOVÁ, Hana; JIRSOVÁ, Anna. *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení.* Praha: Academia 2005.
- ŠTÍCHA, František. *Česko-německá srovnávací gramatika.* Praha: Argo 2003.
- VERNER, Pavel. *Zpravodajství a publicistika.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského 2007.

Dostupný: < <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>>.

Dostupný: < <http://www.epaper.lidovky.cz/lidove-noviny/kdo-jsme/vice-z-historie/>>.

Dostupný: < <http://www.dwds.de/>>.

## **Resumé**

### **GERMANISMS AND PERIODICALS OF THE FIRST REPUBLIC OF CZECHOSLOVAKIA**

The work is concerned with influence of the German language on the Czech. The author compares syntactic Germanisms (their quantity and character) in periodical *Lidové noviny* in the years 1935 and 2005. The text deals with the loaning of words from foreign language, purism, description of journalistic style and history of *Lidové noviny*. The results of this work are that in the past were in the Czech language used more Germanisms than today, in this case five times. Compared to the situation in 2005, in 1935 predominated mistakenly used prepositional and verbo-nominal expressions, which reflect sizeable influence of the German language. In the year 2005 were most troublesome preposition “kvůli” and “skrze” which are probably used to make communication easier. Overall, 596 sides of text scrutinized, and founded 50 Germanisms were founded.

**Klíčová slova:** cizí slova, syntaktické germanismy, purismus, časopis, publicistický styl, *Lidové noviny*

**Keywords:** foreign words, syntactic germanism, purism, periodical, journalistic style, newspaper style, *Lidové noviny*

## TÉMA ZTRACENÉHO DOMOVA VE VYBRANÝCH DÍLECH ČESKÝCH A SUDETONĚMECKÝCH AUTORŮ

Jana Štillerová

Ve svém příspěvku se zabývám literaturou s tématem odsunu německého obyvatelstva z našeho území po 2. světové válce. Soustředím se na tři české a tři německé autory, kteří svá díla napsali ve stejném čase, ovlivnění dobou, prostředím a nepochybně i věkem. Zajímá mě jejich literární pohled na myšlenku kolektivní viny, na možné soužití Čechů a Němců po válce a způsob vyrovnání se s následky války. Vybrala jsem si záměrně díla, která vznikla hned v 50. letech (*Nástup* Václava Řezáče, *Šibenice na vinici* Josefa Mühlbergera, *Boží duha* Jaroslava Durycha), pokračovala jsem přes léta osmdesátá (*Rozinková louka* Gudrun Pausewang) až do současnosti (*Vyhnání Gerty Schnirch* Kateřiny Tučkové a *Čas nikoho* Jörga Berniga), abych tak časově pokryla co nejširší spektrum ztvárnění tématu v literatuře.

Rozdíly jsou dány vzdáleností od událostí příběhů (pro V. Řezáče, J. Mühlbergera a J. Durycha to byla žhavá současnost, pro K. Tučkovou a J. Berniga historie); J. Durych (podobně jako např. šumavský duchovní František Hobizal) je křesťan a česko-německá látka pro něj není ani problémem politickým ani nacionalistickým, ale jako věřící se musí vyrovnávat s otázkou viny a svědomí.

### Čeští autoři

#### Václav Řezáč *Nástup* 1951

*Nástup* je první společenský román 50. let, který představuje vzorový model budovatelského románu – najdeme zde společenskou typizaci, komplexnost znázorňované reality, formování jednoznačných, pozitivních i negativních hrdinů, monumentalitas a schematismus.

Vedle popisu odsunu Němců, který je hlavním tématem románu, se dovídáme také o postavení Němců v Československu po roce 1918, které je však tematizováno jen z pohledu Čechů, tedy dominantní většiny. Pohled menšiny zde není znázorněn, takže neznalý čtenář se nedozví nic o problémech, které měli Němci po roce 1918 v republice.

Dochází k řadě konfliktů, které se řeší na národnostním principu, přičemž zde vystupují postavy z různých sociálních skupin, od sedláků až po živnostníky, dělníky,



zemědělce, zástupce maloburžoazie, lékaře, úředníky. Mezi Čechy najdeme oba typy postav, mezi Rusy zásadně jen pozitivní charakterly a mezi Němci<sup>1</sup> téměř výlučně jen negativní (výjimku tvoří německý antifašista Palme). „[Němci] jsou agresivní a neposlušní, ženy maskulinní. Druhou variantu tvoří typ úzkostlivých, nemocných, starých a ošklivých Němců. Mezi dominantní německé vlastnosti patří fanaticismus, ochota k násilí, poslušnost a víra v autoritu.”<sup>2</sup>

Nenajdeme zde žádné dialogy mezi Čechy a Němci, až na krátké rozhovory Palmeho s Bagárem. Hrdinové se psychologicky nerozvíjejí, všichni mají předem dané vlastnosti, podle kterých jednají. Jen u hlavního hrdiny se Řezáč pokusil o jakýsi posun, kterému ale není dovoleno vyniknout napovrch a ukázat se ve své plné míře. Bagár se totiž necítí příjemně, když Němce odsunuje, ale aby se těchto pocitů zbavil, neustále poukazuje na to, čím se Němci jako národ provinili. Dokazuje to rozpolcenost jeho názoru, která je ale pokaždé překonána ideologicky.

Působení revoluční gardy se v románu sice vyskytuje, je ale vylíčeno jen okrajově (na rozdíl od Bernigova románu, kde tvoří podstatnou část děje).

Až monumentální význam zde hraje sovětská armáda, na kterou se hrdinové mohou vždy spolehnout a jejichž příchod a odchod z Potočné tvoří rámec celého příběhu. Vrchol románu tvoří cesta zdejších komunistů do Prahy, kde se osobně setkají s Klementem Gottwaldem. Víra v komunismus je tak silná, že jeho hrdinové neprocházejí žádným psychologickým vývojem, nýbrž politickým, takže se ze všech postupně stanou komunisté. Jméno prezidenta Beneše a jeho působení na poválečnou společnost zde nepadne (opět rozdíl k Bernigově románu).

Tragickou postavou románu je německý antifašista Palme, který se dá hned na začátku na stranu Bagára a stane se tak trnem oku ostatním Němcům. Jeho postava v románu působí jako provokace, neboť myšlenka kolektivní viny se otázkou nevinných Němců nezabývá. Už fakt, že Palmův syn bojoval a padl ve španělské občanské válce proti fašistům, kde se shodou okolností poznal i s Bagárem, ukazuje, že Řezáč si není úplně jist legitimitou odsunu. Bohužel se v románu nedočkáme odpovědi, jak s takovými lidmi naložit. Palmeho existence a budoucnost není vyřešena, naopak se jeho osoba z děje postupně vytrácí. „*Nevyjasněnost*

---

<sup>1</sup> Kuriózní je, že zatímco v českých budovatelských románech vystupují Němci jako nepřátelé socialismu, v německých románech v NDR z 50. let patří právě vystěhovalci k politicky nejprogresivnějším. ZAND, Gertrude, 2004: *Václav Řezáčs Nástup – ein tschechischer Kolonialroman*. Host, Brno, s. 94 (In: *Transfer v kontextu české literatury*).

<sup>2</sup> Zand, Gertrude, 2004: *Václav Řezáčs Nástup – ein tschechischer Kolonialroman*. Host, Brno, s. 89 (In: *Transfer v kontextu české literatury*). Přel. JŠ.

*Palmeho situace odpovídá skutečně situaci německých antifašistů v poválečném Československu a jeho neurčitý konec v románu je tak odrazem této doby.*<sup>3</sup>

Bagár, pověřený organizací odsunu, si uvědomuje problematičnost odsunu a cítí jeho etickou pochybenost, zatímco většina Čechů chce Němce co nejrychleji vysídlit. Klade si otázku, jestli se vystěhování musí týkat všech Němců. Hledá různé odpovědi, většina z nich se opírá o marxisticko-leninskou ideologii, která ale postrádá lidský rozměr. Nakonec přesto dojde k přesvědčení, že je odsun nutný, nevyhnutelný a spravedlivý.

### **Jaroslav Durych *Boží duha* 1955 (1969)**

Novela vznikla už v roce 1955, ale česká veřejnost se s ní seznámila až v roce 1969, tedy v době, kdy literaturu ovládá tzv. osidlovací literatura, která má naprosto odlišný kontext.

Durych se zde velmi originálně vyrovnává s tématem odsunu Němců z Československa, vliv katolicismu se odráží jak v obsahu, tak ve formě. „*Novela se vyznačuje lyrickým jazykem a biblickými alegoriemi s křesťanskou symbolikou.*“<sup>4</sup> Jako jedno z mála děl tematizuje násilí, které bylo na konci války a po ní pácháno na ženách. Právě znásilňování žen bylo výrazem ponížení, trestu a pomsty.

Dílo je postaveno na symbolech (zmije ležící uprostřed cesty, rakev s hnijícími tělesnými ostatky v kostele, boží duha), které prostupují všechny jeho vrstvy od práce s jazykem až po obraz fiktivního světa; smyslová představivost se prolíná s duchovním významem, připomíná svým stylem barokní legendu. „*Durych zůstal věrný svému stylu, jímž jsou psány jeho nejlepší práce, nicméně v jeho životním postoji došlo k změně, jež ho přivedla k takřka františkánské pokoře a umožnila zvýraznit sepětí živé přírody s božstvím. To mu umožnilo, aby ve své próze dal ožít prastarému mýtu o vztahu nebe a země, jenž se stal součástí i katolické víry. Nebeské výšiny symbolizují duchovní svět, po němž touží lidská duše, aby se povznesla z pozemské tíhy. Proto se v próze tak často ozývá věta oslavující krásu nebe.*“<sup>5</sup>

Durych se povznáší nad národnostní problémy a nad světské konflikty, jeho próza přesahuje rozměry historického světa. Nehledá viníka ani oběť, nikde nepoužívá pojmenování „český“ nebo „německý“, používá jen přivlastňovací zájmena „naše“ a „vaše“, jeho postavy nemají vlastnosti typické pro národnost, jak je tomu u Řezáče. Neřeší, kdo katastrofu (válku,

<sup>3</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 45.

<sup>4</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 50.

<sup>5</sup> Haman, Aleš, 2004: *Existence ve zhroutěném světě. Postavy sudetských Němců v prózách Jaroslava Durycha, Vladimíra Körnera a Václava Vokolka*. Host, Brno, s. 99 (In: *Transfer v kontextu české literatury*).

odsun) způsobil a kdo nese větší vinu. „Rozhodující je potřeba lítosti, pokání a lásky, které jsou předpokladem k dalšímu spolužití a ke smíření.”<sup>6</sup>

Příběh je vyprávěn v ich-formě, dialogy probíhají formou otázek a odpovědi připomínajících zpověď. Dílo je uvozeno atypicky předestřením dilematu, jež tvoří filozofická otázka, která se čtením příběhu postupně odhaluje: cítí se Češi vinni za poválečné zacházení s Němci? Jak vnímají prázdnotu, která po Němcích zbyla?

Novela odkazuje na příběh z První knihy Mojžíšovy o potopě a Noemově arše. „Podobně lze číst i Durychův příběh, kde lidstvo bylo za své hříchy potrestáno potopě podobnou katastrofou (2. světová válka), z níž přežili jen stárnoucí poutník a sudetoněmecká žena.”<sup>7</sup>

### **Kateřina Tučková Vyhnání Gerty Schnirch 2009**

Román, který se epicky rozmachuje do šíře, pojednává o podílu poloviční Němky na německé kolektivní vině. Její život pokrývá období celých poválečných českých dějin, vyprávění je podáváno většinou chronologicky, jen s občasnými retrospektivami. „Díky vypravěčské disciplíně, pozornému zachycení mnoha detailů a střídmemu, místy až suše věcnému stylu může její podání vyvolávat dojem objektivního obrazu minulosti.”<sup>8</sup>

V prvních dvou částech románu, které zabírají více než polovinu rozsahu románu, popisuje autorka pochod brněnských Němců, (což znamenalo) především (pochod) starých lidí, žen a dětí, v noci z 30. na 31. května 1945 do Pohořelic, který je mnohdy také nazýván “pochodem smrti”.

Najdeme zde dvě polohy vyprávění: dominuje subjektivní vypravěčka, líčící události ze své perspektivy, kterou střídá jen velmi výjimečně pohled jiné postavy. Druhou polohu představuje technika připomínající „oko kamery”, tedy zdánlivě odosobněný, ale zato velmi sugestivní záznam dění. Právě s tímto způsobem narace se setkáme hlavně v druhé polovině románu, kdy do vyprávění vstupuje také dcera Barbora. „Modifikuje se také vyprávěcí hlas, který zaštiťuje celé vyprávění: projevuje se to nezřídka sklonem k doslovnosti, potřebou „dořící úplně všechno”. Je evidentní, že vyprávění tu směřuje k jasnému vyústění a vyznění příběhu(...).”<sup>9</sup>

Tato poměrně nová kniha spustila velkou vlnu kritiky, a to jak pozitivní, tak negativní. Je jí nejvíce vyčítáno popření existence německé kolektivní viny, „která je u Tučkové

<sup>6</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 52.

<sup>7</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 52.

<sup>8</sup> Košnarová, Veronika, 2009: Za přečtení stojí... *Český jazyk a literatura*, SPN, Praha, s. 238.

<sup>9</sup> Košnarová, Veronika, 2009: Za přečtení stojí... *Český jazyk a literatura*, SPN, Praha, s. 239.

*nahrazena činy a odpovědností jednotlivců*”<sup>10</sup>. Mohla by nám připomenout zpochybnění tohoto tématu v Mühlbergerově povídce *Šibenice na vinici*, která také vidí vinu v jednotlivcích, nikoliv v celém národě. V každém případě nás nutí ke kritickému zamyšlení nad některými událostmi našich poválečných dějin.

### **Němečtí autoři**

#### **Josef Mühlberger *Šibenice na vinici* 1951**

Děj příběhu se odehrává v květnu 1945 během Pražského povstání (5. – 9. 5. 1945) a dále na začátku 50. let ve Švábsku. Vypravěč, který zůstane až do konce povídky bezejmenný, sedí s neznámými hosty v jedné hospodě a vypráví zpětně s odstupem několika let svůj tragický životní příběh, který začíná příchodem do Prahy ještě před 2. světovou válkou. Líčí nacismus, holocaust, odsun německého obyvatelstva, pobyt v Terezíně, během něhož je jeho syn zavražděn, a končí odchodem do Německa, kde najde nový domov. Má však problémy najít práci, neboť mu jeho příběh nikdo nevěří, naopak synova smrt je považována za důkaz jeho pochybné minulosti.

Vypravěč příběhu odmítá kolektivní vinu, přiznává sice vinu Němců na holocaustu, ale říká, že to neopravňuje Čechy, aby se chovali stejně. Popisuje českou pomstychtivost, svévoli a nelidskost. Z příběhu se nedozvíme, jakou práci vlastně vypravěč vykonával, než přišel do Prahy, a proč vlastně těsně před válkou do Prahy přišel, zda byl jeho úřad nějak propojen s nacistickou strukturou.

Podobně jako český spisovatel Jaroslav Durych hledá Mühlberger pomoc a odpověď u Boha, vypořádává se s nedávnou německou minulostí z křesťanské perspektivy, snaží se pochopit kruté chování Čechů vůči Němcům na konci války.

V povídce se mísí hned několik témat. Ústřední roli zde hraje nacistický režim, holocaust, kolektivní vina Němců na válce, český nacionalismus a samozřejmě odsun německého obyvatelstva.

Na všechna témata nahlíží z perspektivy věřícího křesťana, který ve své povídce užívá hned několik křesťanských motivů (např. Kain a Ábel). Neviní ani Němce ani Čechy, jasně nerozlišuje oběti – je toho názoru, že brutalita se nedá vymezit příslušností k národu, ale na jednotlivce, že v každém národě existují zlí a dobří lidé. Jako jediná jasná oběť jsou Židé.

Vyprávění probíhá formou monologu vypravěče, který sice má posluchače, na které se často obrací, ale ti mlčí, maximálně se občas na mluvčího zamyšleně či se strachem podívají.

---

<sup>10</sup>Košnarová, Veronika, 2009: Za přečtení stojí... *Český jazyk a literatura*, SPN, Praha, s. 240.

Vypravěč jim klade otázky, ale neočekává žádnou odpověď. Vyprávěcí tempo je pomalé, jazyk je oproti hrůzám, které popisuje, příliš jemný.

Úmysl autora je evidentní – vysvětluje a moralizuje. Popisuje velmi osobní zážitky, aby tak ukázal na nenávist a násilí, které vládnu světu, a tím své posluchače varoval a donutil k zamyšlení. Zároveň ale nepoužívá žádná konkrétní jména, takže celý děj dostává na všeobecnosti.

Přestože se Mühlberger snaží nabourat koncept národní příslušnosti pomocí křesťanského pohledu, místy není úplně důsledný. Například když popisuje svého syna, který je příkladem árijského Němce - vysoký, blondatý, inteligentní, čisté krve. Naopak Češi jsou viděni jako potomci bojovných husitů, kteří vedli náboženské války s katolíky, čímž „*důrazňuje tradici a kontinuitu násilí, jež je zde předkládáno jako typický rys české kultury.*“<sup>11</sup> Ačkoliv tedy autor vysvětluje násilí jako lidskou vlastnost bez ohledu na národnost, líčí v povídce jen násilnosti, kterých se dopustili Češi na Němcích, nikoliv opačně. Odmítá sice myšlenku kolektivní viny a dělení na viníky a oběti, ale zmiňuje jen zločiny Čechů. Násilí je zde viděno jako typická česká vlastnost. Zatímco tedy Řezáč prezentuje jen násilí Němců na Češích, Mühlberger tak činí naopak.

### **Gudrun Pausewang *Vzpomínám na Rozínkovou louku* 2001**

Tento třísvazkový epos, jež je psán formou dopisů matky synovi, je vzpomínkou na útěk, ve kterém vysvětluje některé historické souvislosti.

V prvním svazku popisuje vesnický život v Orlických horách ve 20. a 30. letech 20. století, způsob alternativního života na Rozínkové louce a poblouznění, které rodina zažívala po připojení Sudet k Německu. Ve druhém svazku se dočteme o historickém pozadí rodinné ságy, která je ovlivněna společenským děním (např. otcova nezaměstnanost a krize na počátku 30. let, mírné umírnění situace, poté válka, otcova smrt, konec války a nakonec útěk z rodného kraje). Útěk jen s příručním zavazadlem směr západ končí v Hesensku. Třetí část už se odehrává od 60. let až do 90. let, kdy se autorka po dvaceti letech vrací do míst svého dětství a setkává se s novými obyvateli. Nedočkáme se však výčitek či nostalgie, jak by se dalo předpokládat, ale naopak s komunikací a zajímavými rozhovory mezi Čechy a Němci, kteří si mezi sebou vybudují vztah, jež přeroste v přátelství. „*Dokumentárnost a fikce jsou tak propojeny, že vytvoří z autentické situace literární svědectví o odsunu.*“<sup>12</sup> Popisuje hledání

<sup>11</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 62.

<sup>12</sup> Neubert, Reiner, 1998 : *Ansichten zu Beziehungen zwischen der tschechischen und deutschen Kinder – und Jugendliteratur in der Gegenwart*. v: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 3/1998, s. 140 – 156. (přel. JŠ)

stop a vyrovnání se s politickými změnami východu a západu až na konec staré Československé republiky.

Když Pausewang píše o obyvatelích z okolí a o své rodině, tak zásadně používá výrazy jako „mladkovští“ či „orličtí“, nikdy nepoužívá výraz „Němci“ nebo „sudetskí Němci“. Jediné, kdy použije výraz „Němci“, je v politickém kontextu. *„Nejedná se o přihlášení k etnické identitě, ale o politické zařazení – jako německy mluvící má malou šanci najít práci, neboť i spousta Čechů v Československu má ten samý problém.“*<sup>13</sup> Jde tedy o rozdělení identity v rámci sociokulturní identity, která je umístěna do Mladkova a Orlických hor, působí mimo politickou sféru.

### Jörg Bernig *Čas nikoho* 2002

Román popisuje v osmi kapitolách průběh dne 3. září 1946, a to od brzkého rána až do pozdní noci na odlehlém místě na hranici Čech, Polska a Německa. Příběh probíhá na třech rovinách: 1. probíhá v aktuální popisovaný den 3. září 1946, 2. v červnu 1945, tedy v době, kdy se hlavní postavy na tomto místě setkaly, 3. popisuje události před rokem 1939 a během války, na které hrdinové vzpomínají a vyprávějí je ze subjektivního hlediska.

Ústřední otázkou je, jak zacházet s Němci, kteří pomohli Hitlerovi získat neomezenou moc, a jak s Němci, kteří proti němu ať už pasivně, či aktivně bojovali. Jak mezi nimi poznáme zločince a oběti? Na začátku autor prosazuje myšlenku kolektivní viny, neboť je to jednodušší výmluva ohledně odplaty, ale čím více čteme konkrétní příběhy konkrétních postav, sledujeme jejich subjektivní pohledy a konfrontace, tím více myšlenka kolektivní viny ustupuje do pozadí, až zcela vymizí, a my máme před sebou jen osud životů nevinných lidí, kteří se provinili tím, že jsou německé národnosti.

Narušuje se tak zavedené spojení viník – oběť, přičemž je zde obraz Němců jako viníků a Čechů jako obětí zpochybněn. *„Vzniká tak model, který představuje nový, byť fiktivní, přístup k česko-německému problému a naznačuje nové řešení. (...) Tento model nutí k reflexi a narušuje ustálené pohledy na minulost a pozice, které jsou všeobecně rigidně zastávány na obou stranách.“*<sup>14</sup> Autor neustále konfrontuje české a německé postavy s vnímáním reality opačné strany, čímž tak staví český a sudetoněmecký výklad poválečného vyhnání Němců proti sobě. Hlavní postavy, uprchlíci, nevnímají události probíhající v Československu, jsou jakoby mimo reálný čas. Doufají, že se zde na nějaký čas schovají, než se situace uklidní.

---

<sup>13</sup> Tonkin, Kati, 2002: *From 'Sudetendeutsche' to 'Adlergebirgler': Gudrun Pausewang's Rosinkawiese Trilogy*. In: Rock, David; Wolff, Stefan, 2002: *Coming home to Germany*. Berghahn books, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, s. 205 (volně přeloženo, J.Š.). I

<sup>14</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 40.

Netuší však, že zatímco si nerušeně vyprávějí své životní příběhy, zvenku se k nim blíží katastrofa.

Mění se pozice osobních vypravěčů, které jsou různě promíchávány, a tím dochází k „*narušení etablovaných národních výkladů historie*“<sup>15</sup>. Z vypravěčů se stávají posluchači a naopak, ocitají se na různých vypravěčských pozicích a mění tak pohled na nedávnou minulost. Proti nim stojí gardisté, kteří si „*ponechávají neměnný a nereflektující pohled na nedávnou minulost a snaží se ho prosadit jako jediný možný a „správný“ výklad. Takový výklad dějin opírají gardisté o výroky prezidenta Beneše a o skutečnost, že jim byla udělena neomezená moc v zacházení s Němci.*“<sup>16</sup>

Bernig se i přes snahu nespecifikovat oběti a viníky dopustil několika klišé, když českým mužským rolím přiřkl vlastnosti jako sílu a násilí, zatímco německým ženským rolím zase zranitelnost, bezmocnost, bezradnost a krásu. Autorův pohled je jednostranný, revoluční gardu tvoří jen agresivní a pomstychtiví Češi, sudetští Němci jsou tu zase vykresleni bez viny, aniž by reflektovali svou nacistickou minulost.

### Shrnutí

Ve své práci jsem se zabývala literárním zpracováním odsunu z českých zemí po 2. světové válce u třech českých a německých autorů. Pohledy se mnohdy velmi lišily, mnohy si ale byly velmi podobné, ačkoliv autory dělila nejen národní příslušnost, ale také několik desítek let života a doba, která je ovlivnila.

Protichůdné názory a vidění jsou zřejmé v románu Václava Řezáče a Jörga Berniga. Zatímco v *Nástupu* slovo „prezident Beneš“ nepadne ani v pozitivním ani v negativním smyslu, jako by ani tato osoba nikdy neexistovala a v otázce odsunu nic neudělala, v *Čase nikoho* vystupuje Beneš jako největší monstrum, které má na svědomí největší pohromu v sudetoněmecké historii. Je několikrát zmiňováno, že Beneš pověřil revoluční gardu, aby násilným způsobem vyhnala Němce ze Sudet. Autorem této knihy je Němec, jehož rodina pochází z Čech, nepřekvapí nás tedy jeho negativní vztah k Benešovi a kompletní přiřknutí viny za odsun.

Další rozdíly jsou patrné v dialozích: zatímco v Bernigově románu tvoří dialogy mezi Čechy a Němci nejdůležitější roli, v Řezáčově k žádným nedochází, až na pár krátkých rozhovorů Bagára s německým antifašistou Palmem. Není tedy vidět žádná snaha o sblížení a porozumění druhému. Bernig poukazuje na vyhrocenou agresivitu Čechů, ale na druhé straně

<sup>15</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 38.

<sup>16</sup> Peroutková, Michaela, 2008: *Vyhnání*. Libri, Praha, s. 39.

dává stejný prostor postavám, které ji odmítají, zatímco Řezáč se o agresivitě Čechů nezmiňuje vůbec, jako by ani neexistovala.

Bernig je otevřený, promlouvají obě strany, Řezáč je jednostranný, tendenční, účelový, pouze Němci jsou viníci, nikdy oběti. Jeho německý kolega naopak popisuje Němce jen jako oběti, ale na druhou stranu vyzývá k dialogu a reflexi. Oba se zabývají myšlenkou kolektivní viny, kterou německý autor problematizuje, kdežto český autor zdůvodňuje.

Také Mühlbergera bychom mohli postavit proti Řezáčovi. Mühlberger vidí oběti a viníky na obou stranách, pro něho neexistuje dělení vinných a nevinných podle národů, je přesvědčen, že je to otázka jednotlivců, ale jednu jasnou oběť vymezil, a to Židy. Otázkou holocaustu se však Řezáč vůbec nezabýval.

Z hlediska křesťanského stojí německý autor Mühlberger a český autor Durych na stejné straně. Odsun a nacionalismus vnímají na pozadí křesťanské morálky a snaží se v ní najít odpověď a řešení. Oba odmítají myšlenku kolektivní viny a z tohoto hlediska můžeme na jejich stranu zařadit také mladou českou autorku Kateřinu Tučkovou, která také sdílí názor, že jsou vinni jednotlivci, nikoliv národy. Co nás ale překvapí v *Nástupu*, románu, který je založen na myšlence kolektivní viny Němců, že zde vystupuje německý antifašista Palme. Na tehdejší dobu to bylo něco nevídaného. Bohužel už ale neřeší jeho budoucnost v ČSR, což odpovídá situaci v tamější realitě.

Němečtí autoři Bernig a Mühlberger sice připouštějí vinu Němců na 2. světové válce, ale to přece není důvod k tomu, aby Češi opláceli stejnou mincí. Tímto se od nich liší krajanka Gudrun Pausewang, která jako jedna z mála sudetských autorů chápe chování Čechů na konci války, líčí hrůzy, kterých se Němci dopouštěli, takže se nesmějí divit, že je s nimi nakládáno stejným či podobným způsobem.

Podobnosti shledáme také u Berniga a Tučkové, kteří své romány napsali ve stejné době. S odstupem několika let po odsunu oba docházejí k názoru, že kolektivní vina neexistuje. Zajímají je osudy jednotlivců, viníky vidí na obou stranách.



**Resumé**

**THE THEME OF LOST HOMES IN THE SELECTED WORKS OF CZECH AND SUDETEN GERMAN AUTHOR**

The article compares the work of three Czech (Václav Řezáč, Jaroslav Durych, Kateřina Tučková) and three Sudeten German authors (Josef Mühlberger, Gudrun Pausewang, Jörg Bernig), which originated at the same time. It aims to look at the main heroes of the causes of war and its consequences (expulsion of Germans from the Czech border area) and coexistence of Germans and Czechs after. The main role is played by the idea of collective guilt, to which authors perceive from various angles, which is affected by the works of author and their age.

**Klíčová slova:** téma odsunu, sudetoněmecká literatura, kolektivní vina

**Keywords:** expulsion, Sudeten German literature, collective guilt

## AKTIVITA A PREFERENCE V OBLASTI WEBOVÉ LITERATURY

**Dana Vlasáková**

Internet letos oslavil 28. narozeniny. V českých domácnostech funguje nepřetržitě od roku 1992 a jeho rozšiřování je spojeno s rozvojem techniky a dostupností připojení. Tím, jak rostl internet, tím rostla i jeho obsažnost. V současné době se internet stal (dalo by se říci) „živnou půdou, ve které lze pěstovat téměř cokoli, dokonce i literaturu“.

V roce 2009 jsme zrealizovali empirický průzkum čtenosti literatury na internetu. Předmětem výzkumu bylo zjistit čtenost webové literatury u dané cílové skupiny. Nejprve bylo důležité správně vymezit výběr respondentů pro takový výzkum, protože zkoumat čtenost literárních webů je pravděpodobně nejpřínosnější právě u lidí, kteří k nim mají logicky nejbližší a hlavně mají přístup na internet. Využili jsme data ČSÚ, dle nichž přístup mají hlavně mladí, a to studenti, zejména studenti VŠ, a lidé s minimálně středoškolským vzděláním, spíše se vzděláním vysokoškolským. Zároveň musejí mít zájem o obor, tj. šlo o studenty bohemistiky a akademiky pracující v oblasti bohemistiky. Tím by nám ale vznikla poměrně široká cílová skupina, rozhodli jsme se tedy pro územní omezení, resp. pro Ústecký kraj.

Dále jsme si stanovili dvě kritéria, dle kterých jsme zformovali soubor respondentů vhodných pro výzkum. Prvním kritériem bylo alespoň přechodné bydliště v Ústeckém kraji. Tím bylo myšleno to, že dotazovaní přebývají v průběhu pracovního týdne v Ústeckém kraji (za účelem práce, či studia).

Druhým kritériem pro zařazení bylo studium či zaměstnání na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, která je jedinou vysokou školou v kraji. Pokud se jedná o osoby, které vykonávají pracovní činnost na této akademické půdě, muselo jít o odborné pracovníky, tj. akademické pracovníky.

Po splnění těchto dvou kritérií vznikl předpokládaný objekt výzkumu - nejpravděpodobnější cílová skupina literárních webů. V rámci tohoto příspěvku budou analyzovány údaje získané od studentů bohemistiky.

Při formulaci výzkumného problému jsme se opírali o fakt, že v současnosti má zvolené cílové publikum pravidelný přístup na internet (v zaměstnání, doma, bezdrátové připojení k internetu poskytuje i univerzita ve svých prostorách), tudíž může pravidelně sledovat literární weby. Tím byly vymezeny tyto problémy:

1. Jak na internetu studenti pracují se současnou literaturou?
2. Jaká je jejich informovanost o současných literárních webech?
3. Využívají internetové interaktivity?
4. Jaké jsou v tomto případě jejich preference?

Na základě těchto pěti výzkumných problémů byla stanovena hypotéza.

Předpokládali jsme, že studenti budou seznámeni (dle svých preferencí) s literaturou, která se vyskytuje na internetu. Budou znát některé literární weby.

Za předpokladu, že se jedná pouze o bohemisty, jsme si dovolili soudit, že weby navštěvují pravidelně (z důvodu zájmu o svůj obor), protože jim poskytují větší prostor než média tištěná, s čímž souvisí také využití interaktivity. Bohemisté se budou na tvorbě webu nějakým způsobem podílet, opět dle svých preferencí.

Co se týče preferencí, jistě budou upřednostňovat stránky, které jsou určené spíše odbornějšímu publiku a budou je také za tímto účelem navštěvovat.

Důvodem k těmto hypotézám jsou mj. výsledky šetření ČSÚ z roku 2008, které byly velmi inspirující. Bylo zde zkoumáno, kolik jedinců omezilo čtení tištěných časopisů/novin v důsledku čtení těch internetových. Ve naší zvolené cílové skupině (tj. mladí ve věku 16-24 let) se jedná o 26 %, nejvíce procent zaujímají také lidé s vysokoškolským vzděláním (34,4 %) a 28,6 % jsou studenti. V Ústeckém kraji se jedná o 16,7 % (nejvíce měla Praha).<sup>1</sup>

Za výzkumnou metodu byla zvolena technika dotazníkového šetření. Dotazník byl vypracován na podkladě výzkumných problémů tak, aby výsledky vypověděly takové informace, které budou využitelné i pro další práci. Celkem obsahoval 14 otázek, z toho byly použity otázky uzavřené s možností výběru 1 i více odpovědí, polozavřené s možností vlastní varianty odpovědi a otázky otevřené. Dotazník byl anonymní.

Sběr dat proběhl dvěma způsoby. Vybrané části zvolených respondentů byl dotazník zaslán prostřednictvím emailu. Jelikož ale návratnost byla mizivá, ač jsme předpokládali, že

---

<sup>1</sup> Zdrojem Český statistický úřad. [online]. 2. čtvrtletí 2008 [citováno 1. 11. 2009]. Dostupný z [www: http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/5500350683/\\$File/97010848.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/5500350683/$File/97010848.pdf)

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

pro studenty bude internetová forma vyhovující, proběhla další fáze šetření – osobní - přímo na katedře bohemistiky. Tím byla zajištěna 100 % návratnost.

Celkem bylo rozdáno vč. emailové formy cca 150 dotazníků, zpět jsme získali 93. Odpovědělo tedy 93 respondentů.

Tabulka č. 1 – **Identifikace respondenta**

<u>student</u>	<u>pohlaví</u>	<u>počet</u>
	žena	79
	muž	14
<b><u>Celkem</u></b> <b><u>studentů</u></b>		<b>93</b>

### **Analýza dat**

Otázky 1-2 sloužily k identifikaci respondenta. Další tři otázky se zabývaly sledovaností literatury celkově, zda respondenti sledují současnou literaturu, jaká média využívají k četbě, či poslechu a odkud čerpají informace o světě literatury vůbec. Bylo zjištěno, že 47 % dotazovaných se neorientuje v současné tvorbě, 42 % jen v nejznámějších jménech, pouze 7 % si je jisto, že sleduje literaturu a orientuje se v ní, 4 % studentů bohemistiky literatura vůbec nezajímá. Nejvíce respondentů (41 %) také využívá k vyhledávání aktuálních informací o literatuře na internetu a následně v tištěných médiích (29 %). Celkově si v těchto otázkách vede na první příčce internet, vždy v závěsu stojí literární časopisy a noviny.

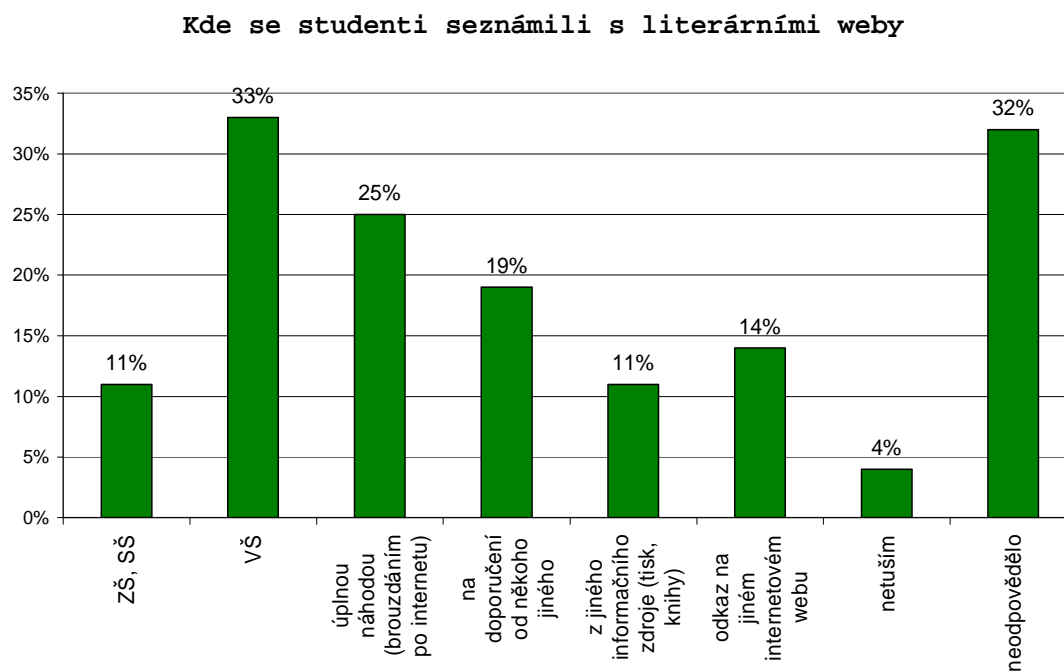
Další otázky byly vázány na práci s internetem. Odpověď na otázku: „Jak často sledujete literární dění (svět literatury) na internetu?“, nám zjistila to, kolik času studenti stráví u internetu. Nejčastěji se objevovala odpověď – pravidelně, párkrát týdně.

Po této otázce byli respondenti nasměrováni k otevřené odpovědi, měli vypsát, jaké literární weby znají, odpověď nebyla nijak limitována. Výsledky jsme rozepsali do přehledné tabulky dle věku a pohlaví, kterou jsme umístili do přílohy na závěr. Z tabulky je však na první pohled patrné, že nejznámějšími weby se staly nakladatelství Host, amatérský web Písmák nebo Portál české literatury.

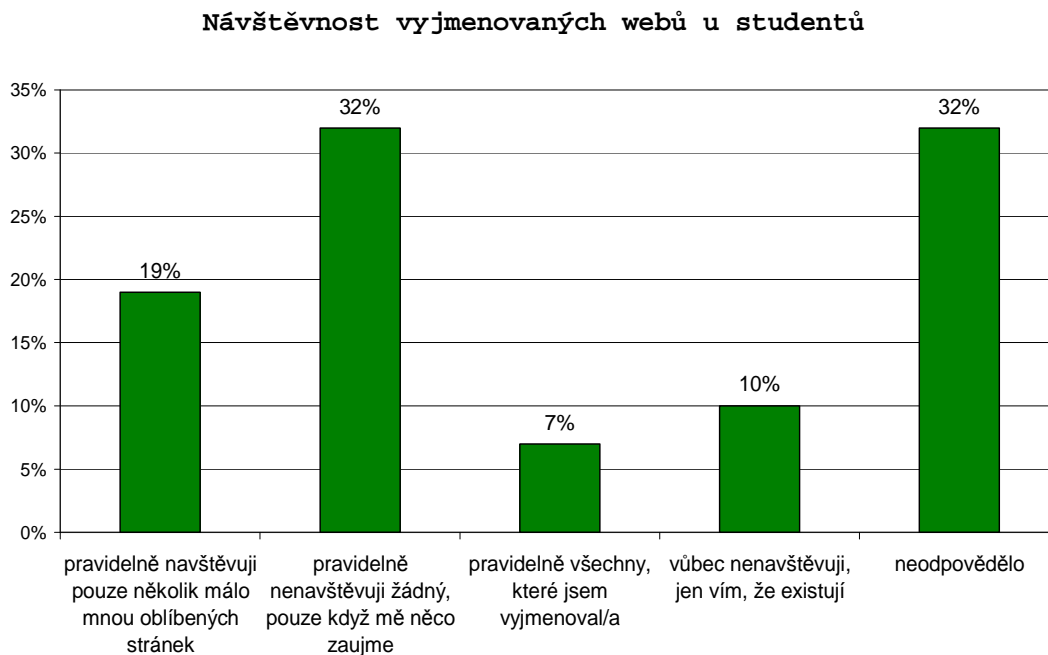
## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

Další část dotazníku byla věnována pouze práci s literárními weby. Pokládali jsme otázky typu, kde jste se o těchto webech dozvěděli? Jak často tyto weby navštěvujete? Který z vyjmenovaných webů preferujete? Výsledky jsou čitelné z následujících grafů:

Graf č. 1

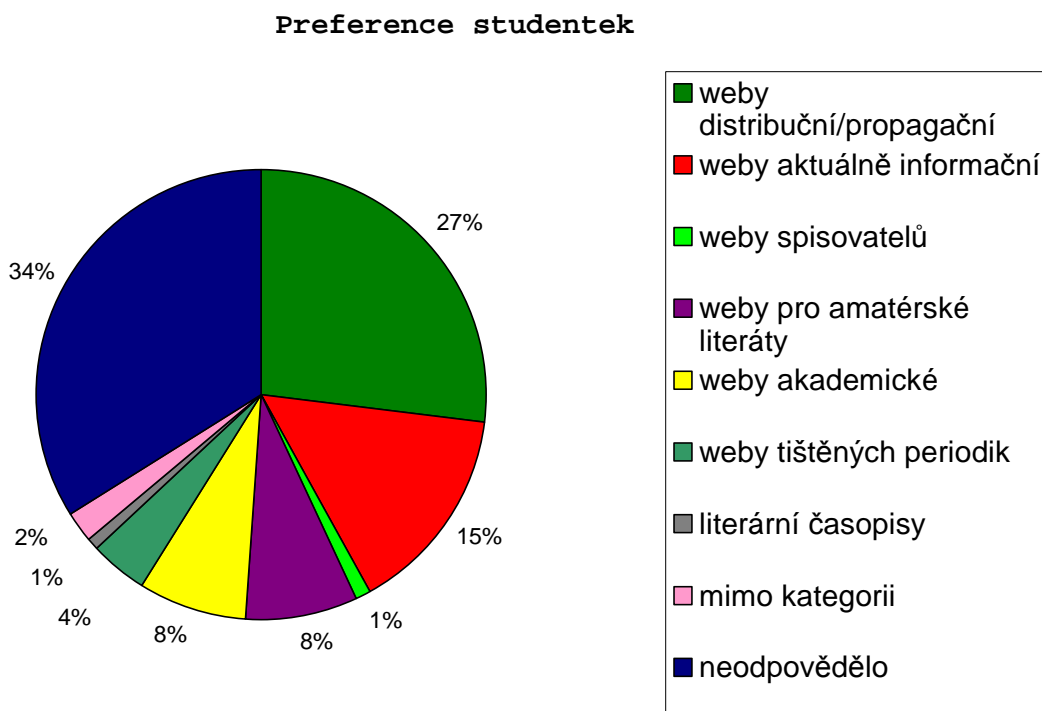


Graf č. 2



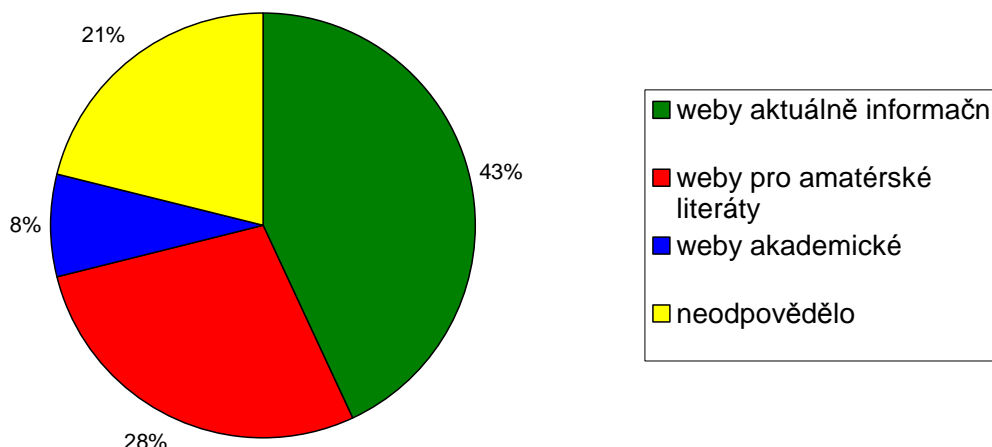
Otázku preference jsme rozdělili také dle pohlaví. Zajímalo nás, zda se objeví nějaké odlišnosti.

Graf č. 3



Graf č. 4

Preference studentů



Z grafů je patrné, že se liší typ webu, studentky preferují weby distribuční – nakladatelství, e-shopy aj., studenti weby aktuální informační. Celkově nejčastěji zmiňovaným webem se stal Portál české literatury [www.czlit.cz](http://www.czlit.cz) (12 %). Druhý nejčastěji zmiňovaný web byl Ústav pro českou literaturu AV ČR [www.ucl.cas.cz](http://www.ucl.cas.cz) (8 %), dále knihkupectví Kosmas [www.kosmas.cz](http://www.kosmas.cz) (6 %). Mezi zmíněnými weby bylo např. nakladatelství Host (4 %), amatérský web Písmák (4 %), internetový Almanach Wagon (2 %), informační web Iliteratura (4 %) nebo časopis Psí víno (3 %).

U preference jsme se poté zastavili. Dotazovali jsme se důvodu preference, nejčastěji uváděnou odpovědí se stala aktualizovanost, hutnost a obsáhlost informací. To souvisí také s nejčastěji zmiňovaným webem – Portálem české literatury.

Jak již bylo zmíněno na začátku, s internetem také souvisí interaktivita, což znamená též aktivní podíl čtenářů na webu. Proto také bylo důležitou součástí průzkumu zjistit, zda se respondenti účastní a využívají této možnosti.

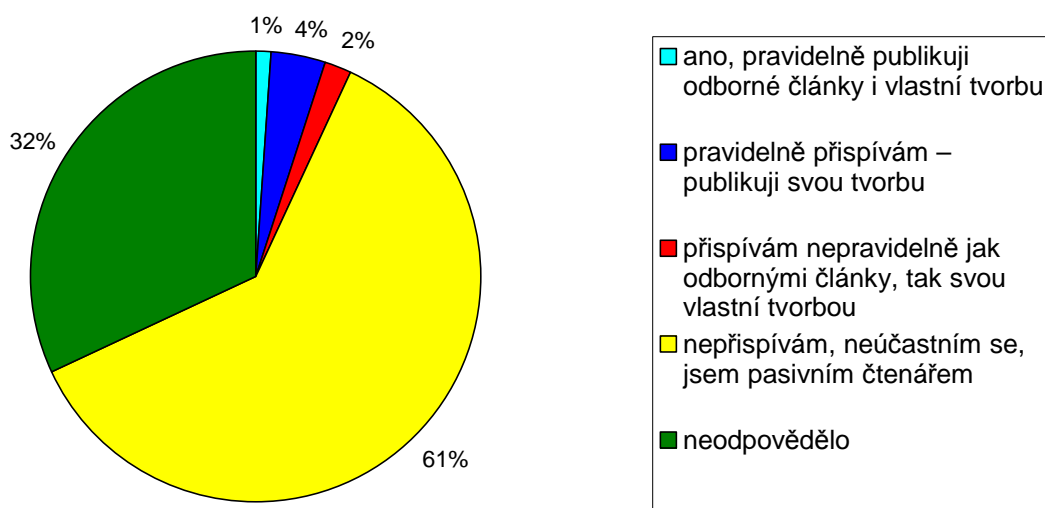
Mezi studenty převažující odpovědí bylo, že jsou pasivními čtenáři, což znamená, že se vůbec neúčastní, pouze „čtou“. Možná to souvisí i s preferovanými typy webů, na kterých lze těžko publikovat (na [www.czlit.cz](http://www.czlit.cz), ale i na weby nakladatelství mohou čtenáři těžko něco napsat). Přestože amatérské weby získaly velký počet hlasů u dotazu, které weby respondenti znají, v preferencích už měly méně. Z toho vyplývá, že tato možnost (tím je myšlena celkově amatérská autorská tvorba) bude také minimálně využita. Tato otázka byla dále ještě

směřována na podotázku. Pokud se respondent aktivně účastní, tj. podílí se aktivně na chodu literárního webu, byl dále tázán, na kterých webech tuto činnost provozuje. Mezi zmíněnými weby zazněly spíše různé amatérské stránky, jednou časopis H\_aluze a portál Vašeliteratura.

Pokud se respondent aktivně neúčastnil, byl tázán na to, co především zajímá jeho jako pasivního čtenáře na literárních webech. Zda to jsou ukázky, informace, recenze, kritiky aj. Bylo zjištěno, že respondenty nejvíce zajímají informace o autorech a knihách (takové informace podávají weby nakladatelství, e-knihkupectví a aktuálně informační weby, proto zabírají první příčky v seznamu).

Graf č. 5

### Interaktivita studentů

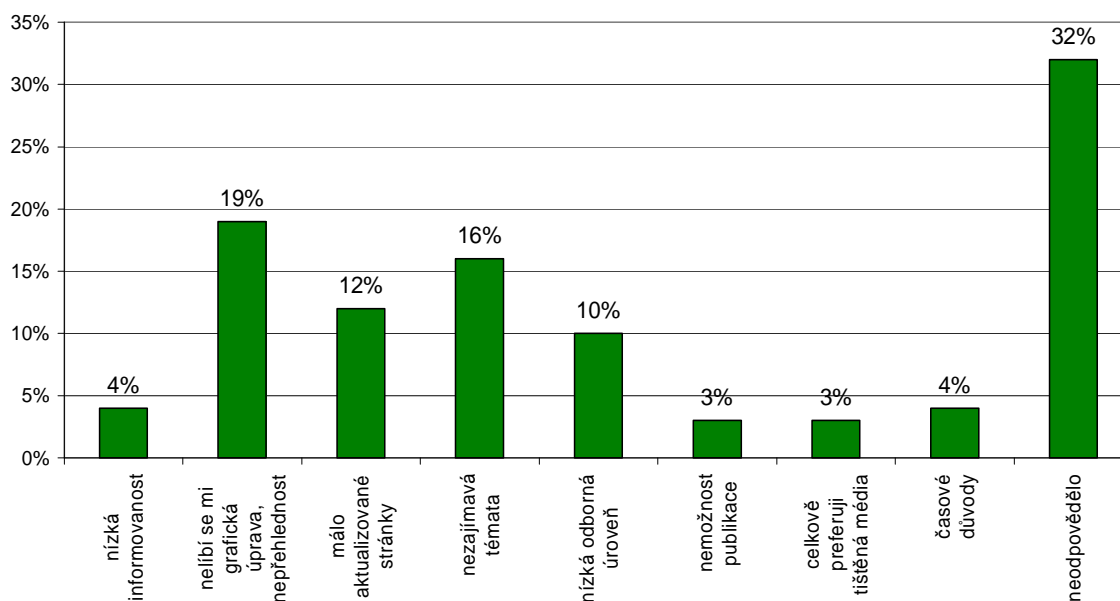




Poslední otázka se týkala nepreference zmíněných webů. Získané odpovědi posloužily ke zjištění, co lidem nejvíce na webech vadí, co jim překáží, co je odrazuje v jejich sledování.

Graf č. 6

### Z jakých důvodů nepreferují studenti ostatní uvedené weby



Čtenáře literárních webů odrazuje grafická úprava, nepřehlednost nebo také nezajímavost tématu či nízká aktualizovanost.

### Závěr

Průzkum dokázal, že studenti literární weby znají, minimálně o nich něco vědí. Rozdíly mezi pohlavími jsou zanedbatelné. Důležitým zjištěním bylo to, že výsledky odpovídají výše uvedeným údajům ČSÚ. Mladší, vzdělanější upřednostňují internet (i na úkor tištěných médií) a také to, že na internetu převážně hledají informace. Studenti internet využívají převážně ke studiu, menší část se snaží o aktivní práci na amatérských webech. Jak uvádí ČSÚ, internetoví čtenáři vyhledávají spíše informace, z toho také vyplývají preference dotazovaných, kteří upřednostňují weby obsáhlé, hutné a často aktualizované. To, že nejvíce hlasů získal Portál české literatury, je jistě dáno tím, že splňuje veškerá kritéria, která respondenti uváděli jako zásadní

Jediná věc, která nedopadla tak, jak jsme si představovali, byla ve velké míře zmiňovaná pasivita respondentů. Překvapilo nás, že studenti bohemistiky nevyužívají volného prostoru (internetu) k sebe-vyjadřování, k prezentování svých názorů, znalostí, postřehů a myšlenek, a tím pádem i ke zlepšování se v oboru. Na pasivitě zřejmě není nic špatného, ale pokud internet jako specifické celoplošné médium nabízí tak široké možnosti interaktivity, je zarážející, že zrovna studenti bohemistiky jich naplno nevyužívají. Tím pádem by se dalo polemizovat o tom, jaké cílové publikum u takovýchto webů (weby, které umožňují zveřejnění jakýchkoli projevů čtenářů) dominuje, když z našeho průzkumného hlediska to studenti bohemistiky nejsou. Průzkum byl však regionálně omezen na vzorek respondentů z Ústeckého kraje, a tak lze předpokládat, že studenti jiných vysokých škol snad skóre dorovnají.

Nemůžeme však respondentům vytýkat, že se účastní pouze pasivně, i to je výsledek, a potěšilo nás zejména to, že se respondenti zmiňovali o webech seriózních a s vysokou odbornou úrovní. Přesto si myslíme, že by se mělo s tímto médiem začít více pracovat a věnovat mu větší pozornost než doposud. Z našich výsledků je sice čitelné, že dotazovaní se o weby zajímají, že je znají a ví o možnostech, které internet nabízí, ale přesto si nejsme jistí, zda jich umí plně využít.<sup>2</sup>

### Resumé

#### ACTIVITY AND PREFERENCES IN THE FIELD OF INTERNET LITERATURE

In 2009 a research on reading of literature on the Internet was made. Students of Czech Studies at Department of Czech Studies of University Jan Evangelista Purkyně were chosen as a target group. Method of questionnaires was used. Results proved the hypotheses, students are aware of the literary websites, visit them and prefer them to published media. The only thing defying the presupposition was high passivity of respondents. Students of Czech Studies do not actively participate, contribute or try to publish on the websites. We hope work with this media will improve over the following years.

**Klíčová slova:** internet, komunikace, literární web, průzkum, interaktivita

**Key words:** the Internet, communication, literary website, research, interactivity

---

<sup>2</sup> Text článku částečně pochází z mé diplomové práce *Typologie českých literárních webů a jejich čtenářská reflexe u odborné veřejnosti Ústeckého kraje*, PF UJEP, 2009.

Příloha, tab. č. 2: Přehled webů, které respondenti znají

Web	studentky			studenti		celkem	zařazení
	19-22 let	23-25 let	26-35 let	19-22 let	23-25 let		
<a href="http://www.ucl.cas.cz">www.ucl.cas.cz</a>	4	6	1	1	2	14	Akademické weby
<a href="http://www.bohemistika.cz">www.bohemistika.cz</a>	1	1	1			3	Akademické weby
<a href="http://www.ceska-poezie.cz/cek">www.ceska-poezie.cz/cek</a>		1	1			2	Akademické weby
<b>CELKEM</b>						<b>19</b>	
<a href="http://www.czlit.cz">www.czlit.cz</a>	3	7	2	2	3	17	Aktuálně informační
<a href="http://www.iliteratura.cz">www.iliteratura.cz</a>	3	8		1	1	13	Aktuálně informační
<a href="http://www.vaseliteratura.cz">www.vaseliteratura.cz</a>	1	1				2	Aktuálně informační
<a href="http://www.literarni.cz">www.literarni.cz</a>					2	2	Aktuálně informační
<b>CELKEM</b>						<b>34</b>	
<a href="http://www.totem.cz">www.totem.cz</a>	1	4	1		4	10	Amatérské weby
<a href="http://www.knihovnicka.cz">www.knihovnicka.cz</a>	2	1				3	Amatérské weby
<a href="http://www.mezera.org">www.mezera.org</a>	1					1	Amatérské weby
<a href="http://www.saspi.cz">www.saspi.cz</a>	1				2	3	Amatérské weby
<a href="http://www.liter.cz">www.liter.cz</a>	3	1			1	5	Amatérské weby
<a href="http://www.epika.cz">www.epika.cz</a>	1	1			3	5	Amatérské weby
<a href="http://www.pismak.cz">www.pismak.cz</a>	3	9		3	4	19	Amatérské weby
<a href="http://www.subjektivnik.cz">www.subjektivnik.cz</a>	2			1	2	5	Amatérské weby
<a href="http://www.cernylord.cz">www.cernylord.cz</a>					1	1	Amatérské weby
<b>CELKEM</b>						<b>52</b>	
<a href="http://www.almanachwagon.cz">www.almanachwagon.cz</a>	1	4	1		3	9	Literární časopisy
<a href="http://www.ekafe.eu">www.ekafe.eu</a>	1					1	Literární časopisy

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

<a href="http://www.aluze.cz">www.aluze.cz</a>		3	1			4	Literární časopisy
<a href="http://www.dobraadresa.c">www.dobraadresa.c</a>							
<a href="#">z</a>	1	2	1	1	2	7	Literární časopisy
<b>CELKEM</b>						<b>21</b>	
<a href="http://www.literarky.cz">www.literarky.cz</a>	1	3				4	Mimo kategorie
<a href="http://www.komiks.cz">www.komiks.cz</a>		1				1	Mimo kategorie
<a href="http://www.tyden.cz">www.tyden.cz</a>		1	1			2	Mimo kategorie
<b>CELKEM</b>						<b>2</b>	
<a href="http://www.spn.cz">www.spn.cz</a>		2				2	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.atlantis-brno.cz">www.atlantis-brno.cz</a>		1				1	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.argo.cz">www.argo.cz</a>	1	6			2	9	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.hostbrno.cz">www.hostbrno.cz</a>	5	11			3	19	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.albatros.cz">www.albatros.cz</a>		8				8	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.kosmas.cz">www.kosmas.cz</a>	7	3		2		12	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.fragment.cz">www.fragment.cz</a>	2					2	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.itvar.cz">www.itvar.cz</a>	1	1				2	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.academia.cz">www.academia.cz</a>		1				1	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.fraus.cz">www.fraus.cz</a>	2	2				4	Weby distribuční/propagační
weby nakladatelství	3	1				4	Weby distribuční/propagační
<a href="http://www.torst.cz">www.torst.cz</a>						0	distribuční/propagační
<b>CELKEM</b>						<b>64</b>	

**Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1**

weby knihoven	3	5	1	9	Weby knihoven
<b>CELKEM</b>				<b>9</b>	
<a href="http://kotrla.com/frogman/">http://kotrla.com/frogman/</a>				0	Literární rozcestníky
<b>CELKEM</b>				<b>0</b>	
<a href="http://www.cesky-jazyk.cz">www.cesky-jazyk.cz</a>	2			2	Weby pro studenty
<a href="http://www.maturita.cz">www.maturita.cz</a>	2		2	4	Weby pro studenty
<a href="http://www.ctenarsky-denik.cz">www.ctenarsky-denik.cz</a>		2	1	3	Weby pro studenty
<b>CELKEM</b>				<b>9</b>	
<a href="http://www.rudis.cz">www.rudis.cz</a>		1		1	Weby spisovatelů
<a href="http://www.milos-urban.cz">www.milos-urban.cz</a>		1		1	Weby spisovatelů
<a href="http://www.typlt.cz">www.typlt.cz</a>			1	1	Weby spisovatelů
<b>CELKEM</b>				<b>3</b>	
<a href="http://www.psivino.cz">www.psivino.cz</a>	3	4		7	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.grandbiblio.cz">www.grandbiblio.cz</a>	1			1	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.h-aluze.cz">www.h-aluze.cz</a>	2	1	2	5	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.ibabylon.cz">www.ibabylon.cz</a>		2		2	Weby tištěných periodik
<a href="http://labyrinth.net">http://labyrinth.net</a>		1	1	2	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.revuepandora.cz">www.revuepandora.cz</a>	1			2	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.advojka.cz">www.advojka.cz</a>		4		4	Weby tištěných periodik
<a href="http://www.revolverrevue.cz">www.revolverrevue.cz</a>				0	Weby tištěných periodik
<b>CELKEM</b>				<b>23</b>	

## REFLEXE TOPONYM CHOMUTOVSKA A MOSTECKA U GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ. POKUS O ZHODNOCENÍ PŮVODU NÁZVU VYBRANÝCH OBCÍ BEZ ZNALOSTI ZÁKLADŮ ONOMASTICKÉHO STUDIA

**Martin Žemlička**

*„Onomastika slouží národu ne tím, že posluhuje jeho ješitnosti a předsudkům, nýbrž tím, že ho učí poznávat pravdu.“ (Vladimír Šmilauer)*

### **I. Teoretická východiska**

Ve svém příspěvku si kladu za cíl zjistit, jakým způsobem chápou středoškolští studenti název určité obce a z čeho podle jejich uvážení mohl vzniknout. K tomuto zjištění bylo nutné sestavit pracovní list. Ten byl rozdán celkem 100 studentům gymnázia. Z časových a rozsahových důvodů nebyl zvolen větší počet respondentů, nicméně i tato sondáž by měla být reprezentativní.

Vybral jsem dvě výzkumná teritoria. Nad původem názvu vybraných obcí severozápadních Čech se měli zamyslet nejprve studenti Gymnázia Chomutov (zkr. GCV). U nich jsem předem předpokládal základní znalosti z regionálních dějin Chomutovska a Mostecka. Zbýlých padesát dotázaných v současné době studuje na Gymnáziu Karla Čapka v Dobříši (zkr. GD), kde vyučuji. U dobříšských studentů jsem nepředpokládal znalost regionálních dějin severozápadních Čech. Usoudil jsem však, že se k původu názvu sledovaných obcí mohou také vyjádřit. Jazykovědné znalosti nejsou totiž výhradně založené na vědění o historii specifikovaného regionu, byť se s ní musí badatel při hlubších analýzách seznámit. Nelze předem očekávat, že se k původu názvu sledovaných obcí vyjádří lépe „Chomutováci“, ale pravděpodobnost, že tomu tak bude, je pochopitelně o něco větší, a to už jen z toho důvodu, že znají lépe místní mapu. Do sledovaného výběru toponym jsem zařadil města Jirkov, Chomutov, Most a Bílinu. Horské sídelní areály jsou zastoupeny Bolebořím, Orasínem a Mníškem. Zvolil jsem také obce zaniklé v důsledku těžby hnědého uhlí, onehdy ležící při řece Bílině. Volba padla na Komořany, Ervěnice a Kundratice. Pomístní jména na jejich území nebyly do průzkumu zahrnuty, i když i ony mají pro celkové zhodnocení původu daného toponyma nezpochybnitelný význam.

Výsledky výzkumu by neměly smysluplnou hodnotu (resp. opodstatnění) bez předložení důležité pomůcky studentům při vyplňování pracovního listu. Do něj jim bylo nutné vedle současného, případně naposledy užívaného názvu, uvést také jeho pojmenování historická, z nichž většina má buď německý původ, nebo časem získala německý ekvivalent. Cílem výzkumu bylo mimo jiné zjistit, zda studenti mají cit pro zařazení názvu obce do správné provenience, ať české nebo německé. Výsledky výzkumu mohou být také determinovány postupným úpadkem studia němčiny na úkor francouzštiny. Studenti budou leckdy odvozovat smysl názvu obce stěží. Tento handicap se na výsledcích skutečně projevil.

Cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem si posluchači gymnázia umí poradit s etymologií slova, znají-li všechny (nebo téměř všechny) jeho dostupné podoby (použil jsem ty uvedené v díle A. Profouse)<sup>265</sup> a zda vnímají také význam přípony (sufixu), která často celé toponymum zakončuje. Jak bylo naznačeno, studenti by se měli pokusit také odvodit, zda měla obec původně český nebo německý název, i když připouštím, že bez použití kartografického materiálu a prostudování zásadních toponomastických studií, bude pro ně určování obtížné. Rád bych zjistil, zda mají studenti alespoň nějaké povědomí o daném názvu obce, potažmo jeho původu jako celku, byť může být jejich pohled zkreslený. Výsledky získané z vyplněného pracovního listu se tak stanou reflexí znalostí studentů o této problematice a mělo by z nich plynout určité ponaučení pro pedagogy českého jazyka a dějepisu. Účastníci výzkumu mají ztíženou situaci v tom smyslu, že většina uvedených sídelních areálů v Krušných horách a jejich podhůří vznikalo nebo se často formovalo a dotvářelo pod kolonizačním vlivem ze Saska, tudíž v průběhu let tyto areály přijaly nová místní a pomístní jména s německým ekvivalentem či názvem buď bezprostředně nebo dodatečně ad hoc. Je obecně známé, že s toponomastickým výzkumem mají někdy problém také jazykovědci, tudíž nelze u studentů předpokládat nějaké exaktní analýzy. Samotní učitelé češtiny se mi přiznali, že s explikací toponym mají podobné potíže. Pokud si při odpovědích studenti nevystačí se svými jazykovými znalostmi, mají přeci jen jedno „eso v rukávu“, a to je jejich logické uvažování. Pro výzkum jsem vybral pouze gymnazisty, a to z toho důvodu, že lze u nich předpokládat elementární přehled v této problematice.

K provedení tohoto výzkumu mne inspiroval pořad České televize zvaný **Divnopis**, na němž spolupracuje Milan Harvalík z oddělení onomastiky při **Ústavu pro jazyk český AV ČR**. Lidé z dané obce jsou dotazováni, zda vědí, odkud se vzal název onoho místa, kde bydlí. Často se trefí anebo jsou si původem názvu jistí a ono je to celé jinak (v případě

---

<sup>265</sup> Několik ekvivalentů se může objevit ještě u Svobody a Šmilauera (dodatky k Profousovi) či Röslera, ale ve vzorku vybraných obcí jde o zanedbatelný případ, který nebude mít vliv na zhodnocení názvu.

severozápadních Čech mne zaujal díl seriálu, který se zabýval původem názvu obce Postoloprty). Harvalík zasvěceně o tomto názvu poté provede výklad, čímž dojde ke srovnání toho, co mínil dotazovaný, s tím, co říká jazykověda (někdy bohužel přejímá pouze Profousovy teze). Výstupy z pořadu byly vydány také v knižní podobě, nutno respektovat popularizační ráz (Janáč – Tumlíř – Harvalík 2006; Harvalík – Janáč – Tumlíř 2008). Z metodologie, jakým je zpracován pořad, jsem vybočil tím, že jsem se dotazoval nejen místních, ale i lidí z jiného kraje, konkrétně středočeského. Důvodem je srovnání postřehů místních a „cizinců“, z čehož lze zhodnotit, zda sehrála znalost regionální historie a geografie významnou roli při určování původu místního jména, nebo jsou tyto obory pro základní zhodnocení našeho problému spíše pomíjivé.

Nejprve krátce k historiografii (top)onomastiky. Prvním průkopníkem onomastiky v českém prostředí byl již **František Palacký** (Lutterer 1983, s. 18-21).<sup>266</sup> V nově se rodícím oboru dějin osídlení s ní však ještě J. V. Šimák (1938) nepracoval, ač si byl možnosti jejího využití již vědom. Významný mezník představují až 60. léta 20. století, kdy vychází práce **Vladimíra Šmilauera** (1960, 1963). **Ivan Lutterer** (1997, s. 8-12) upozornil, že právě Šmilauer poprvé nepřihlížel pouze k derivačním sufixům, ale také k samotným kořenům toponym a k jejich možným kombinacím s různými příponami. Nutno podotknout, že Šmilauerovo dílo opomíjí analyzovat jména německá, třebaže bychom autora neměli kritizovat pro jeho neobjektivitu. Další akceleraci zažívá onomastika obecně v polovině 80. let, kdy byl uspořádán první celostátní seminář na toto téma v Hradci Králové (říjen 1984). Závěry tohoto velkého semináře byly publikovány ve sborníku *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školské praxi* (1984). Právě na hradeckém semináři padl poprvé důraz na zapojení onomastiky do české školní výuky (na úrovni základní nebo střední školy), byť třeba populárnější formou. Ve sborníku zaujme zejména příspěvek L. Kuby (1984, s. 39-43), týkající se onomastiky jako učebního předmětu na PF v Ústí nad Labem, nebo článek **J. Spala** s názvem *Onomastika v praxi učitele* (1984, s. 53-55). Spal srovnává onomastickou analýzu s hrou na detektiva, v čemž má do jisté míry pravdu. Dále z poslední doby jsou pro toponomastiku nezbytné studie **Milana Harvalíka** (2004) a **Jany Matúšové** (1990, 2002, 2008), jejíž práce jsou o to cennější, že sledují změny v pohraničním prostoru. Významným počinem je také nedávno publikovaná disertační práce **Michaely Čornejové** s názvem *Tvoření nejstarších českých místních jmen* (2011).

---

<sup>266</sup> Palacký své toponomastické závěry publikoval ve svém díle *O jménech místních v zemi české a moravské: Rozbor etymologických místních jmen československých* (1834).



**Toponomastice na regionální úrovni** byla pro oblast Chomutovska Mostecká věnována poměrně velká pozornost, i když se tak stalo ještě před rozmachem této vědy u nás. Pro oblast okresu Chomutov publikoval na konci 20. let 20. století významnou studii **Karl Rösler** (1929), pražský žák Ernsta Schwarze. Podobně, přestože shrnující práci nevydal, se oblastí v této éře věnoval **Karl Helling** (1935) na stránkách sudetoněmeckého vlastivědného periodika *Unsere Heimat*. Ve stejné době publikoval **Josef Mrázek** (1933) pro Mostecko onomastickou studii v rámci edice *Vlastivědy Mostecká*. Jeho práce má dodnes zásadní význam.

### II. Analytická část

Následuje praktická část studie. Na vyplnění pracovního listu měla naše „budoucnost národa“ jednu vyučovací hodinu. Přiznám se, že tento limit je nastaven příliš nekompromisně. Jeho výhodou však je, že si žáci informace nemohou dohledat, tudíž odpovědi jsou bezprostřední a nezaměnitelné. Oficiální onomastický výklad k dané lokalitě omezím jen na nejnutnější minimum. V tomto příspěvku dám přednost projevu názorů studentů a vlastním komentářům k tomu. Pro porozumění textu je nutné pročíst také přílohu na konci příspěvku.

**Jirkov**, v jehož názvu je posesivní sufix *-ov*, lze chápat jako Jirkův dvůr (statek). Jde pravděpodobně o jméno českého lokátora (Rösler 1929, s. 42-44). Stejnou tezi zastává 13 dotázaných (9 GD + 4 GCV).<sup>267</sup> Většina studentů GD spatřuje v názvu města český původ (20). V menšině jsou ti, kteří zastávají původ německý (12). V poměrně vysokém počtu byl označen původ polský (12). Jirkov mohl být pojmenován dle vlastního jména Jirka (20), 9 ze zastánců této teze vidí v Jirkovi zakladatele (lokátora). Paralelní název Borek je prý odvozen od slova bor, borový les (12). Posluchači GCV si byli jistější německým původem názvu (25), zatímco český názvoslovný duch prosazovalo pouhých 14 lidí. Původ toponyma odvozeného od osobního jména Jiří zastávalo 18 chomutovských gymnazistů, většinou jej však neoznačili za zakladatele. Takto učinili pouhých 4 tázaných z nich. Některé odpovědi studentů samozřejmě pobavili.<sup>268</sup> Pouhý jeden student prohlásil, že Jirkovem byl z počátku myšlen Jirkův dvůr. O českém původu nepochybovalo více dobříšských studentů, než chomutovských (20+14).

U **Chomutova** na 41 studentů uvedlo německý původ (13+28), pro český původ se přimlouvalo 45 dotázaných (26+16). Zde je u chomutovských školáků patrné, že se při

---

<sup>267</sup> V dalších případech uvádím pouze číslovky bez zkratky. První číslovka zastupuje studenty GD, druhá potom GCV).

<sup>268</sup> „Každý druhý chlap v obci se jmenoval Jirka; zakladatelem městečka byl Jiří Bor (Borek); podle borovic, které tam byly vysázeny; Jirka byl hajný, který se staral o borovice; podle významného generála, panovníka; starostou byl Jirka; Borek je dialektický výraz k Jirkovi...“

hodnocení nechají často strhnout polohou Chomutova blízko německých hranic a středověkou kolonizací Chomutovska řádem německých rytířů. V názvu bylo nejčastěji spatřováno slovo chomout (16+21). Chomutovští název často také zdůvodňují vybíráním tzv. chomůtného (8), tj. mýta či cla za projetí městem po obchodní stezce. Je pravdou, že tu ve středověku vedla významná cesta ze Saska (přicházela z několika směrů), ovšem termín chomůtné má jednu zásadní vadu na kráse: v písemných pramenech Chomutova není doložen. Výběr cla však ano! Poplatek zvaný chomůtné (*homuthne*) je poprvé doložen ve falzu zakládací listiny litoměřické kapituly hlásící se do r. 1057 (CDB I, č. 383, s. 363). Dále je výběr chomůtného (*homutne*) doložen na řece Olšavě mezi lety 1174-1178 (CDB I, č. 289, s. 254). Proč bychom neměly předpokládat tuto dlouhodobě zavedenou praxi výběru daně také pro Chomutov? Ani jeden z dobříšských studentů termín chomůtné neznal. Na rozdíl od Chomutovských uvažovali ve třech případech o odvození toponyma z osobního jména. Stejný je pohled jazykovědce. V názvu Chomutova onomastik opět spatřuje typicky českou posesivní příponu *-ov*, z čehož lze vyvodit, že šlo o dvůr jakéhosi Chomouta.<sup>269</sup> Většina historiků však říká, že tomu tak pravděpodobně nebylo a původ Chomutova je skutečně odvozen od mýta. Mezi odpověďmi studentů zaujme zejména možnost odvození názvu města od komety (9+1). Někdo dokonce tvrdil, že v Čechách byla poprvé spatřena právě zde. Pozorování komet v Chomutově máme však doloženo až městskou kronikou ze 17. století, což se s datací prvních zmínek o městě pochopitelně výrazně liší. Zmíněný pramen nezná pojem kometa (něm. *der Komer*)! Uvádí, že v srpnu a listopadu r. 1618 byla na noční obloze pozorována „velká hvězda s velkou kyticí“ (Ankert 1903). Ostatní méně smyslná zdůvodnění původu místního jména Chomutov jsou uvedena v poznámce.<sup>270</sup>

Na český původ města **Mostu** správně poukázalo pouhých 32 dotázaných (12+20). Poměrně velký počet dotázaných z obou škol dohromady odpovědělo, že Most má původ německý (7+15). Německý ekvivalent je však použit až v r. 1238 ve zlatinizované podobě (*de Bruchis*). Podobný počet studentů (13+12) vidí v Mostu původ latinský (myšleno snad římský), což je fatální chyba. Středoškoláci si dostatečně neuvědomují, že latina je ve středoevropském prostoru pouhým jazykem vzdělců a nelze ho chápat jako národní. Dokonale je tak zmátla první zmínka z Kosmovy kroniky (1041, *ad pontem Gnewin*). Podle celkem 32 studentů (20+12) vznikl název města díky (významnému?) mostu, který tu stál

<sup>269</sup> Jméno Chomout je v pramenech pro české prostředí skutečně několikrát doloženo (nikoli však pro Chomutov).

<sup>270</sup> Další komické i realistické návrhy k původu toponyma: „Někdo tam zatopil v kamnech, až se mu roztavil komín (dříve chomín); město vyniklo výrobou chomoutů; vynalezli zde chomout; nazváno podle stejnojmenné řeky Chomutovky, která tudy protéká.“

(někteří se domnívají, že doposud stojí). Jiní se opatrně vyslovili, že toponymum pochází ze slova most, ale už nevědí proč (7+7). Ostatní odpovědi sice často souvisí s mostem, ale kontext je špatný nebo nepřesný.<sup>271</sup> Několik studentů si vznik někdejšího středověkého mostu bylo schopno spojit s obchodní cestou, která přes něj mohla vést. To je teze naprosto uvážlivá. Most, který se klenul přes řeku Bílinu, totiž z počátku nesouvisí s obchodní cestou do Saska, která vedle z Mostu na Freiberg, a která je archeologicky doložena až pro počátek 12. století (Velímský – Černá 1993). Možnost užívání mostu přes jezero je archeology naprosto vyloučena (cesta se jezeru vyhýbala). Úvaha, že po tehdejší mostě údajně v závěru 10. století přecházel také židovský kupec Ibrahim íbn Jakub při cestě z Magdeburku do Prahy, když kdesi překračoval pomezí krušnohorský hvozdu, také postrádá oporu. Ibrahimův itinerář cesty je pro takovéto zvážení nedostatečný (cf. Klápště 1985). Nepochybně dřevěný most patrně plnil pouze regionální, i když ne nevýznamnou úlohu. Počítá se s tím, že spojoval cestu vedoucí od Žatce na Bílinu.

V případě určení původu názvu **Bíliny** měli dotazovaní podobný problém jako u Mostu. Původ jejího názvu je podle 46 studentů latinský (28+18), dokonce v ní někteří vidí římskou provincii, jak napovídá první zmínka (993, *provincia Belinensis*). Pro český původ názvu se vyjádřilo 25 studentů (8+17). Velká část dotázaných správně odpověděla, že název města vznikl podle stejnojmenné řeky, která tudy protéká a ústí do Labe. Většinou se však neodhodlali upřesnit, proč právě onen název. Někteří název řeky odvozovali od jejího zbarvení, případně zbarvení sedimentů, nebo byla zdůrazňována její čistota. Velký počet hodnotících o názvu přemýšlelo natolik, že ho odvozovali podle značného výskytu bylin v okolí (9+6). Tvrdé či měkké „i“ je pak snad jen otázkou tehdejší gramatiky. Častým zdůvodněním také bylo, že někdejší domy tu měly bílou barvu. Ale nechyběly též méně duchaplné odpovědi.<sup>272</sup>

Název obce **Boleboř** (původně znějící Göttersdorf) označili studenti v drtivé většině za německý (31+33). Původ český zdůraznilo 22 dotázaných (11+11). Nepostrádáme opět názor na původ latinský nebo dokonce italský. V případě hodnocení tohoto toponyma se prakticky nesešlo více podobných návrhů. V názvu je obsaženo vlastní jméno Gotfried. To odhalilo pouze 13 žáků (11+2) a Gotfriedovi určili rozličný statut: na vsi mu patřilo největší

---

<sup>271</sup> Město propojovalo významné body; most přes řeku?; most, který se jmenoval Gnewin; byl tam jediný most v okolí; město vzniklo u přemostění řeky, město bylo založeno na řece; most spojoval dvě části města; most spojoval Chomutov s Litvínovem; v Mostě je hodně mostů; v Mostě je hodně mostů; byl tu významný železniční most...

<sup>272</sup> Uvádím několik odpovědí k pobavení, podle kterých mohlo toponymum vzniknout: „V dané oblasti se často vyskytovaly bílé mlhy; žily tam Belinové; byl zde spatřen blesk, který pokrýl oblohu bílou barvou; strašili tu duchové; podle barvy pleti obyvatel.“

stavení, byl zakladatelem (lokátorem) či šlo o pouhého správce osady. Často byl počátek slova Got, Goth, Gott, Gött dáván do souvislosti s německým *der Gott*, tedy Bůh (7+3). Studenti pak hádali, že v obci bylo hodně věřících („pobožná vesnice“), že jde o božskou vesnici, božský kraj, sídlo boží, anebo že ves vznikla na poděkování Bohu. Problém byl i s druhotným názvem Boleboř. Název má podle dotazovaných co dočinění s bolestí nebo s bořením čehosi.<sup>273</sup> V případě Boleboře jde každopádně o název český, objevuje se však až ve 14. stoletím (1392, *Boliborz*). Zde nelze vyloučit, že může jít o název původní, prvotní (jak je doloženo v případě Orasínu). Boliborz patrně označoval zprvu jen Boleborův les, a teprve později byl název přenesen také na osadu, která u něj vznikla. Po celý novověk, až do 19. a částečně ještě ve 20. století, se užívalo těchto dvou názvů paralelně. Nakonec byl upřednostněn ten český, avšak trochu pozměněný - Boleboří. Tohoto typu se dvěma na sobě nezávislými a paralelně užívanými názvy si všiml již E. Schwarz. Případů je pochopitelně více.

Původ názvu obce **Orasín** spatřovali žáci často v polštině (13+11), což je způsobeno chybným výkladem užití „w“ v tomto toponymu (Wrasin, Worasyn). Vzpomeňme, že stejný problém byl u toponyma Jirkov. Studenti si dostatečně neuvědomují, že „w“ se často ve staré češtině vyskytuje na místo „v“. Pro původ německý se vyslovilo 42 studentů (17 + 25) a pro český pouhých 25 (15+10). Toto toponymum je pro výklad problematičtější, proto jsem v poznámce provedl jeho rozbor.<sup>274</sup> Jméno každopádně není německého původu (užita je

---

<sup>273</sup> Podle studentů tu „docházelo k bolestivým činům na nádvoří; byl tu špitál, který bořil bolesti; dobyvatel ves zbořil a poté ji znovu vybudoval; během napadení obce tu bylo zbořeno hodně staveb, cosi bylo zbořeno a místní z toho měli bol; osada vznikla na poli, které museli „pobořit“; velké nerostné bohatství v okolní krajině se získávalo „bořením“; místního Bořka všechno bolelo...“

<sup>274</sup> Původní název obce Orasín byl v podobě slovanského *Worasin*, vzniklého podle K. Hellingera ze slova *Wrasen* (příp. *Wrausen*), což znamená louka (*Wiesen*). Z pojmu *Wrasen* se později vydělilo *Rasen* a *Wasen*, což jsou dle J. Janky slova totožná (Helling 1935: 85; heslo *Drnomistr*, in *Naše řeč*, roč. 7, č. 3, 1923). Český pojem „ras“: příp. pohodný či drnomistr (něm. *Schinder*, *Wasenmeister*, *Rasenmeister*), však nemá s tímto místním jménem podle K. Hellingera co dočinění (1935: 85). Tento názor naopak nesdílí K. Rösler (1929: 94), když s menší nejistotou, ale přeci, odvozuje osobní jméno *Orasa* od slovesa *rasiti* (něm. *schinden*) a podstatného jména *ras* (něm. *Schinder*). A. Profous tento případ vůbec neuvádí. Podle jeho názoru mohlo vzniknout jméno *Orasín* zaprvé příponou *-ín*, z osobního jména *Orasa* (tuto tezi přijal Profous zřejmě od Röslera, naopak neuvádí ji Helling), což by původně vyjadřovalo přivlastňovací přídatné jméno *Orasův* (od toho pak např. *Orasův dvůr*). Druhou možností je dle Profouse založení vsi z *Orasic*, pod jehož významem se skrývá „*ves lidí Orasových*“ (z os. jm. *Oras*, doloženého v listině z r. 1195/1197, CDB I, č. 356, 323). V takovém případě vzniklo místní jméno *Orasín* analogicky podle jmen zakončených na *-ín* (Křešín, Slavětín u *Orasic*) za účelem rozlišení od *Orasic* (Profous 1953: 283). Jméno *Oras* nápadně Profousovi připomíná srbochorvátské *oras* (někdy použito právě také pro jméno), což by v češtině znamenalo ořech. Z toho vyvozuje, že ves *Orasice* je pojmenována podle *Orasa*, Srbochorvata, který se do Čech snad přistěhoval. Tato teze se zdá velice nepravděpodobná již J. Spalovi (1952) – příslušné argumenty ale také nepodal. Všechna etymologická vysvětlení nejdou nikterak vyvrátit. Málo pravděpodobné se zdá odvození pomístního jména *Orasín* od dnes již zaniklého řemesla, resp. zvláštní živnosti, nazývané pohodnictví. Tuto práci vykonával tzv. pohodný neboli antoušek, někdy znám též jako *drnomistr* (tento výraz užíván spíše v okolí Třeboně, Jičína a Klatov a není příliš šťastný, neboť zcela nevystihuje náplň onoho povolání), jindy pejorativněji *ras*. Slovo *ras* je však doloženo až v 16. století (heslo *Drnomistr*, in *Naše řeč*, roč. 7, č. 3, 1923). Doklady o existenci obce *Orasín* pocházejí bohužel až z

typická česká posesivní přípona *-ín*), což je zvláštní zejména z důvodu situování vsi hluboko v horách (cf. souhrnně Žemlička 2010: 90-92). Otázka možnosti jejího hospodářského využití v době před německou kolonizací zůstane asi nezodpovězena. Nyní k tomu, co vyvozuje dotázaných sto respondentů. V pěti případech (4+1) se studenti shodli na původu názvu od německého slova *die Uhr*, což jsou hodiny. Jedna z krušnohorských pověstí sice mluví o hodinách, které byly vyloveny z místního rybníka, jde však jen o smyšlený příběh a možnost odvození názvu od ukazatele času není příliš pravděpodobná. Častěji respondenti uvažovali, že název pochází o slova *orat* (případně je toponymum zkomoleným souslovím slov *orat* a *sít*), z čehož vyvodili, že místní obyvatelé vynikali těmito zemědělskými činnostmi (10+11). Ve dvou případech bylo toponymum odvozováno od osobního jména (1+1).<sup>275</sup> Překvapí, že ve třech případech si studenti (výhradně GD) všimli možnosti odvodit název osady ze slova *rasík* nebo *ras*, což by ukazovalo na možnost zabydlení *rasíků* (*rasíka*), kteří obvykle v horách měli za úkol chytat po okolí divoké psy a další potulnou zvěř. Tuto možnost uvádí i literatura (viz pozn. č. 10). Další návrhy studentů, pokoušející se o výklad místního jména, nepřipadají v úvahu.<sup>276</sup>

Překvapivě hladce odpovídali studenti u obce **Mníšek** (okr. Most), který leží v horách těsně při hranici s Německem. Poměrně jednoznačně poznali německý původ názvu, a to podle první zmínky v pramenech (33+31). Pro český původ se bezdůvodně vyslovilo 22 dotázaných (10+12). Téměř naprostá většina spojila původ názvu se slovem *mnich* (37+33). Problém nastává až při zdůvodňování, proč je v názvu slovo *mnich* obsaženo. Na to pochopitelně nedávají odpověď ani prameny. Studenti se vyslovovali v tom smyslu, že v obci pobývali mniši, někteří sem dokonce lokalizovali klášter či opatství (4+5). Jako střídmější názor lze akceptovat ten, že obec patřila klášteru, případně ji založili mniši (nebo jeden mnich). Další názory na původ místního jména nemají opodstatnění.<sup>277</sup> Mrázek (1933: 77-78) poukazuje na skutečnost, že osadu mohl založit jeden z mnichů-poustevníků nedalekého cisterciáckého kláštera v Oseku. V majetku kláštera se však v pramenech nikdy neobjevil, což však tuto možnost nevylučuje. Zmínka je navíc málo a jsou až na jednu výjimku (raně)

---

období, ve kterém docházelo k zesílenému poněmčení tamější krajiny. Samohláska *-i-* ve druhé slabice názvu obce (Wrasin, Vrasin, Oriczen, příp. novověké Worasyn, Vrysen, Uhrisen, Uhrissen) zastupuje neurčitou hlásku *ə* v nepřízvučné slabice, která je typická pro saské nářečí. V závěru nelze nic s určitostí říci. Etymologická interpretace vzniku názvu obce Orasín je složitá a k rozřešení chybí některá základní fakta.

<sup>275</sup> Jendou uvedeno jméno *Ras*, podruhé bez specifikace. Tato verze o původu názvu se mi jeví jako nejpravděpodobnější (vzhledem k jazykové analýze výše v poznámce).

<sup>276</sup> Vesnice líných lidí, kde se říkávalo: „Vorazím, vorazím.“; „roste tam vřes; podle vrásového pohoří; podle nějaké květiny; ve vesnici se vyskytovali různé rasy; vše bylo po ránu oroseno; pokus o rasistický název; podle Rakouska-Uherska...“

<sup>277</sup> „Mníšek vzniká ze slova měšec; od slova směšek – všichni se tu smějí; vesnice měla doslova jen jedno stavení (,sídlo“) – toto odvozeno z něm. *der Einsiedl* – ve smyslu izolovaný bod, ale i poustevník či samotář.

novověké. Paralelně stejný název má sousední ves na saské straně, hned za hranicemi, zvaná Deutsch-Einsiedl. Bývá upozorňováno na více obcí v Čechách, které se honosí názvem Mníšek nebo jeho jinými podobami. Pojmenování patrně vzniklo v německém prostředí, kde se vyskytuje také na mnoha místech, zpravidla na lokalitách původně opuštěných, daleko od civilizace. Pozoruhodný je český název Einsiedlu u Kaplice – Nažidla (Ibidem: 77-78). Pojmenování vzniklo užitím předložkového pádu „na“, následně se kořen německého výrazu nepřeložil, výslovnost radixu se pouze zkomolila a z předložky „na“ vznikl prefix.

Zaniklá obec **Komořany** má nepochybně český původ, což dokládají jak prameny, tak samotný název. Český původ správně odhadlo na 40 gymnazistů (23+17). Dalších 43 respondentů se shodlo na původu německém (21+22), což není z hlediska jazykovědného úplně špatná odpověď. Slovo komora jsme totiž převzali ze starohornoněmeckého *chamara*. Bohužel nechybí opět názory na vliv polštiny (5+2). Místní jména zakončená na *-any* jsou jména starých osad, která se objevují v listinách již v první polovině 11. století. Původem jsou tato toponyma jména obyvatelů sídelního areálu (Komořené). Podle staršího názoru (Váša-Černý) je název vsi odvozen podle stejnojmenné části domu. V tomto případě by byly Komořené obyvateli komory, světnice. Jiné, snad oficiální vysvětlení lze odvodit z listiny Václava I. datované r. 1250, prostřednictvím níž král daroval polovici rybníků z této vsi při jezeře klášteru v Oseku. Z tohoto důvodu by mohli být Komořené obyvatelé žijící na majetku královské komory (Mrázek 1933: 27-28). Tuto verzi zdůraznil (nebo spíše naznačil) pouze jediný student, kdy odpověděl, že původně šlo o „*komorní město*“.<sup>278</sup> Většina dotazovaných žáků spojuje místní jméno se slovem komora (18+14), rozpory však mají v jeho výkladu. Zpravidla se ke specifikaci tohoto slova nevyjádřili (11+7). Ostatní většinou chápou komoru jako obytný prostor, to znamená, oni předpokládají, že jimi byly vybaveny místní usedlosti (6+6). Tento názor se dokonce kryje s míněním odborné obce, byť je minoritní a zastaral. U studentů byla chybná tendence ves nazývat podle místního jezera (3+4), či dokonce podle moře (1+1). Komořanské jezero totiž po celý středověk neneslo žádné specifické pomístní označení. Adjektivum *Komořanské* se k názvu přidává patrně až v 16. století (1591, *s jezerem slove Komořanskym*). Na později vzniklých kartografických vyobrazeních však bývá jezero stále uváděno jako See (Müllerova mapa Čech, 1720; 1. vojenské mapování, 1780-1783; Kreibichova mapa Žateckého kraje 1828). V neposlední řadě byly Komořany odvozovány ze

---

<sup>278</sup> Zde trochu sehrála roli neznalost geografie. Komořany pochopitelně nikdy nebyly městem.

slova komoří/komorní (7+2). Zbylé pokusy o odvození názvu spíše pobaví či překvapí, některé i zaskočí.<sup>279</sup>

**Ervěnice**, dosti problematický název. V první zmínce o obci z r. 1238 se objevuje jeho česká podoba (Ruenice). K té se většinou respondenti nevyjádřili, nicméně často rozeznali její český základ (11+15).<sup>280</sup> Pokusy odvodit původ slova tu ale byly: „ves při řece Rueně;“<sup>281</sup> radixem je rve [prý to znamená cesta]; pletly se tu věnce; název vznikl ze slova vinice; obec nazvána podle rodu Ervěniců (bez specifikace) nebo podle (německého) jména Ervín;<sup>282</sup> dívky tu dostávaly velké věno; místní obyvatelé věrně sloužili svému pánovi.“ Ervěnice sice mají svou čelední (patronymickou) příponu, nicméně literatura toto toponymu neinterpretuje jako „ves lidí Rvenových“. Vysvětlení nejstaršího názvu podává Profous (1951: 532, 616) a jeho etymologii dává do stejné souvislosti, jakou vyslovil pro obci Rvenice (severozápadně od Postoloprta). Jméno Rvenice prý vznikalo postupně z prastarého rōvenica, lat. fossa, což znamená příkop (za sebe uvažují, že to mohlo být kvůli dvěma tvrzím v obci, okolo nichž příkopy bývaly). Z předložkového výrazu „ve Rvenicích“ pak chybným rozložením, snad i kvůli lepší výslovnosti, vzniká „v Ervenicích“ a měkkost (jotace) později přešla i do druhé slabiky (Ervěnice). Z latinského zpodobnění toponyma *in Lacu* (1238) pak vzniká německý predikát *de Se* (1281), případně *de Zee* (1355). Je otázkou, jaký byl důvod nechat název obce přejmenovat na Jezero, byť víme, že hlavním důvodem k tomuto pojmenování bylo situování této obce na břehu Komořanského jezera. U tohoto německého ekvivalentu místního jména studenti správně rozeznali jeho původ (16+4). Při této úvaze drtivě zvítězili gymnazisté Karla Čapka v Dobříši, postrádaje znalosti regionální dějin Chomutovska a Mostecká a historické geografie (6 dobříšských žáků se totiž vyslovilo, že jezero ještě existuje). Na gymnáziu Chomutov uvedlo (jakékoli) zdůvodnění pouhých 20 studentů. Ostatní nechali místo prázdné.

Posledním zkoumaným toponymem jsou **Kundratice**, obec dnes již zaniklá. Německý původ názvu správně odvodilo 81 studentů (40+41). Výrazně jim napověděla první zmínka v písemných pramenech v podobě Cunersdorf (1382) a nenechali se zmást ani jejich polohou v poměrně nízké nadmořské výšce 270 m, kde probíhala převážně nejprve kolonizace vnitřní za účasti Čechů. Sufix *-ice* v tomto případě také plní funkci čelední přípony, nicméně tento český název vzniká až v průběhu 20. století. Na podobné případy upozornila právě J.

<sup>279</sup> „Místo, kde byl špitál [něm. starat se = sich kümmern]; název vznikl zkomolení ptáka kormorána, kterého spatřili u jezera; podobně zní odpověď: létali tu kormoráni; podle bohyně Morany, mohl zde být nějaký oltář; obec vznikla v oblasti malých jeskyní, komůrek; odvozeno od starodávné legendy o komoře plné blech; užívalo se tu komorových mořiren pro moření dřeva; název podle mokra, vlhka a mokřad v okolí; často se tu vyskytoval kominík...“

<sup>280</sup> Za německý původ se postavilo 21+20 dotázaných.

<sup>281</sup> ... s komickým dovětkem, že se v ní utopil maďarský kočovník Ervén.

<sup>282</sup> Někdo spojoval jméno Ervín s romským baronem. Důvod lze asi snadno domyslet.

Matúšová (2002: 221). Při přejímání do češtiny se někdy tvořila tzv. smíšená jména (onomycké hybridy), složená z německé a české části (např. Adelsdorf → Adolfovice, Kunnersdorf → Kun-d-ratice). Pro německý původ obce Kundratice také hovoří struktura sídla (k typologii obecně Černý 1979). Na stabilním katastru z 1. poloviny 19. století jsou Kundratice typickou lesní lánovou vsí se záhumenicovou plužinou. Svůj tvar si uchovaly až do samotného zániku. Hůře už studenti interpretovali původ názvu Kundratic. Nejčastěji jsme se mohli setkat s odpovědí, která odvozovala název od slova kuna (7+3). Padali verze o velkém počtu kun na vsi, o jejich přemnožení, důsledkem čehož je museli chytat do drátěných klecí, v horším případě je zabíjet pomocí drátů. Dalším šotkem v odvozování významu toponyma se ukázala být zavádivá slova, která mohou být v místním jménu obsažena. V tomto případě jde o první čtyři písmena ve jménu Kundratice. Důsledkem toho se začalo tvrdit, že v obci měli, slušně řečeno, mnoho hezkých děvčat (2+4). Někdo se k této otázce odmítl raději vyjadřovat a nechtěl být sprostý, jiný si odvážil tvrdit, že v obci byl pravděpodobně nevěstinec. Respondenti se střízlivějším náhledem na věc odvozovali toponymum od německého *der Kunde*, zákazník (3+5), což podle nich znamenalo, že se tu často nakupovalo a Kundratice byly trhovou vsí (jejich slovy „obchodní městem“). V komichtějších případech zvítězil názor, že do obce jezdilo hodně turistů za památkami (u 4 studentů GCV). Několikrát bývalo toponymum dáváno do souvislosti se slovem drát („drátěné klece na kuny; drát jako zbraň na kuny; měli tu hodně drátu; fungoval zde drátenický cech“). Ve třech případech padl názor, že zde žili lidé s kudrnatými vlasy. Pouze dva studenty z GD napadla možnost pojmenování Kundratic po jisté osobě, která patrně nesla jméno Kunrát (Kunner) a mohla být jejich zakladatelem. Tato verze je nepochybně správná.

### III. Vyvození závěru a zhodnocení aktuální situace

Výsledky sondáže určitě nenechají pedagoga klidným. Přes velké znalostní nedostatky mohu za svou osobu studenty, kteří se vyplňování dotazníku účastnili, v lecčems pochválit. Pokud mám zhodnotit výsledky a porovnat je vzájemně mezi školami, pak jako učitel v Dobříši s radostí sděluji, že si v odpovědích vedli lépe studenti středočeského gymnázia, a to v poměru 9:6. Závěry vyplynuly z tabulek, které jsem sestavil pro účel prezentace výstupu na studentské konferenci. V čem spočívají nedostatky ve znalosti toponomastiky? Potřeba znát regionálních dějiny při interpretaci toponyma se ukázala jako nutná, ne však primárně. Proti tomuto tvrzení může spousta badatelů proti. Svě tvrzení bych rád zdůvodnil tím, e v toponymech jsou kolikrát zakotvena vlastní jména nebo činnosti či pojmy, pro které nemáme v písemných pramenech oporu. Lepší zdůvodnění kolikrát stejně přijít nemůže.



Z toho se znalost regionální dějin při interpretaci toponyma odsouvá až na „druhou kolej“. Výsledky jasně ukázali, že lepší interpretaci podali studenti žijící mimo zkoumaný region. Nerad bych, aby vypadalo, že své tvrzení paušalizují – další výzkum mé tvrzení může snad jen potvrdit. Pro interpretaci je nutný zejména cit jedince, důležitou roli však hraje jakési základní proškolení, které by mělo proběhnout v rámci výuky českého jazyka, případně dějepisu. V úvodu do dějepisu (1. ročník gymnázia) na tuto problematiku nezbyvá čas. V hodinách českého jazyka se studenti věnují onomastice pouze v 1-2 hodinách, případně se k ní vrací nesystematicky v rámci další látky. Tuto běžnou výukovou praxi mi potvrdili mí bývalí i současní kolegové, učitelé českého jazyka. Samotný problém vychází z faktu, který jen potvrzuje špatnou skutečnost. Ani na vysoké škole studenti bohemistiky se systematicky nevěnují v rámci povinného předmětu. Například na PF MU v Brně, kde onomastiku vyučuje prof. Rudolf Šrámek, se tento předmět otevírá k výuce pouze tehdy, přihlásí-li se do něj nejméně 10 studentů.<sup>283</sup> Na PF UJEP v Ústí nad Labem je onomastika vyučována pouze formou volitelného kurzu. Jiná situace je na FF UK (Ústavu českého jazyka a teorie komunikace). Zde je vyučována dokonce toponomastika, a to pod vedením Dr. Milana Harvalíka, přičemž kurz povinný. Většina učitelů bohemistiky však není absolventem filozofických fakult. „Brzda vývoje“ však spočívá v něčem jiném. Muselo by dojít k přepracování RVP, o něhož se vyvíjí sestavování školního vzdělávacího programu a následná tvorba tematických plánů. Učitelům tak nezbyvá, než problematiku představit jen tak na okraj. Myslím si, že studenti by měli tuto jazykovědnou kategorii dobře znát. Je totiž součástí českých dějin, které byly interkulturně promísené zejména vlivem německým. Kdyby si toho byli dobře vědomi, nenapsali by, že původ toponyma lokalizovaného do severozápadních Čech, je polský, latinský nebo italský.

---

<sup>283</sup> [http://is.muni.cz/predmet/ped/jaro2012/CJ2MP\\_JOno](http://is.muni.cz/predmet/ped/jaro2012/CJ2MP_JOno), 17. 12. 2011.

**Literatura:**

ANKERT, H. Wetterberichte aus einer alten Komotauer Chronik, *Erzgebirgs-Zeitungs* 24, 1903, s. 183.

ČERNÝ, E. *Zaniklé středověké osady a jejich plužiny*. Praha: Nakladatelství ČSAV 1979.

ČORNEJOVÁ, M. Tvoření nejstarších českých místních jmen. Brno: MU 2009.

HARVALÍK, M. Synchronní a diachronní aspekty české onymie. Praha: Academia 2004.

HELLERING, K. Ortsnamen des Bezirkes Komotau und seiner nächsten Umgebung, *Unsere Heimat* 9. Beilage zum „Gemeinde-Amtsblatt für die Stadt Komotau“, 1935, č. 11-12, s. 85.

JANÁČ, M. – TUMLÍŘ, P. – HARVALÍK, M. *Divnopis. Proč se tak jmenujeme?* Praha: Radioservis 2006.

JANÁČ, M. – TUMLÍŘ, P. – HARVALÍK, M. *Divnopis 2. Proč se tak jmenujeme?* Praha: Radioservis 2008.

KUBA, L. Onomastika jako učební předmět na PF v Ústí nad Labem. In: Dejmek, B. – LUTTERER, I. František Palacký jako onomastik. In: Tax, J. a kol.(eds.), *Přednášky z 27. běhu letní školy slovanských studií v roce 1980*. Praha: UK 1983, s. 18-21.

LUTTERER, I. Postup osidlování Čech očima onomastika. *Naše řeč* 80, 1997, s. 8–12.

MATUŠOVÁ, J. K ustalování a standardizaci pomístních jmen v oblasti česko-německého jazykového kontaktu. *Jazykovědné aktuality* 27, 1990, č. 3-4, s. 85-87.

MATUŠOVÁ, J. Toponyma na česko-německém pohraničí. In: *Słowiańska onomastyka, encyklopedia*. Tom I. In: Rzetelska-Feleszko, E. – Ciešlikowa, A. – Duma J. Warszawa – Krakow: Towarzystwo Naukowe Warszawskie 2002, s. 220–223.

MATUŠOVÁ, J. Zu den wichtigsten Tendenzen und Ergebnissen germanistischer und germanistisch-bohemistischer Namenforschung in Tschechien. In: *Onomastica Slavogermanica XXV*. Stuttgart/Leipzig 2008, s. 142–153.

OLIVOVÁ-NEZBEDOVÁ, L. *Pomístní jména v Čechách. O čem vypovídají jména polí, luk, lesů, hor, vod a cest*. Praha: Academia 1995.

PROFOUS, A. *Místní jména v Čechách, jejich vznik, původní význam a změny I, II, III*. Praha: Nakladatelství ČSAV 1947, 1949, 1951.

PROFOUS, A. - SVOBODA, J. *Místní jména v Čechách, jejich vznik, původní význam a změny IV*. Praha: Nakladatelství ČSAV 1957.

RÖSLER, K. *Die Ortsnamen. Heimatkunde des Bezirkes Komotau*. 3.3. Komotau: Deutsche Bezirkslehrrerverein Komotau 1929.

SPAL, J. K III. dílu Profousových „Místních jmen v Čechách“, *Naše řeč* 36, č. 5-6, 1952.

SPAL, J. Onomastika v praxi učitele. In: Dejmek, B. – Šrámek, B. (eds.), *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školní praxi*. Onomastika a škola. Sv. 1. Hradec Králové: PF v Hradci Králové 1984, s. 53-55.

ŠIMÁK, J. V. Středověká kolonizace v zemích českých. In: *České dějiny 1/5*. Praha: Laichterovo nakladatelství 1938.

ŠMILAUER, V. *Osídlení Čech ve světle místních jmen*. Praha: Nakladatelství ČSAV 1960.

ŠMILAUER, V. *Úvod do toponomastiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1963.

ŠRÁMEK, B. (eds.), *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školní praxi*. Onomastika a škola. Sv. 1. Hradec Králové: PF v Hradci Králové 1984, s. 39-43.

ŽEMLIČKA, M. *Albert ze Žeberka a dominium hradu Žeberk. K vývoji středověkého osídlení na české straně Krušných hor*. Rkp. diplomové práce. Ústí nad Labem: PF UJEP 2010.

## **Resumé**

### **REFLECTION OF TOPONYMIES IN REGIONS CHOMUTOV AND MOST IN GYMNASIAL STUDENTS. ATTEMPT TO EVALUATION OF ORIGIN OF NAME SELECTED VILLAGES WITHOUT KNOWLEDGE OF ONOMASTIC PRINCIPLES.**

This paper deals with interpretative problems of toponymy in gymnasial students. It has been chosen selected villages from Chomutov and Most area. Students have been able to specify origin of name (Czech, German) and express one's opinion of to this, how the name could set in. At first, I attend to problems of primary bibliography about toponomastics. Consequently I warn of student's opinions, which has been inscribed in worksheets and I interpret its results. My satisfaction or dissatisfaction with them I emit in last chapter. In enclosure I mention a concrete form of worksheet, below then tables reflecting some results. It arises from lockword, that there has signed in reality in a large extent, where toponomastics „teaches“, if we can say like this. On the other side I'd like to commend students for some sentences, because in interpretation they were sometimes right, without using of „clever book“ *Místní jména v Čechách, jejich vznik, původní význam a změny*, eventually without passing onomastics or toponomastics lessons.

**Klíčová slova:** toponomastika, Divnopis, Šmilauer, Luterrer, pracovní list, Gymnázium Chomutov, Gymnázium Dobříš, severozápadní Čechy, dějiny osídlení

**Keywords:** toponomastics, Divnopis, Šmilauer, Luterrer, worksheet, Gymnasium Chomutov, Gymnasium Dobříš, nord-west Bohemia, history of settlement

*Příloha*

**I.**

**PRACOVNÍ LIST: Reflexe toponym Chomutovska a Mostecka u gymnaziálních studentů. Pokus o zhodnocení původu názvu vybraných obcí bez znalosti základů onomastického studia**

**název školy:**

**ročník:**

**jazyk:**

**datum:**

*Úvodní slovo a pokyny k pracovnímu listu: Dostal se Vám do ruky materiál, který se stane předmětem krátkodobého výzkumu. Vás studenty prosím o jeho vyplnění. Věnujte pozornost všem ekvivalentům názvu dané obce, všimněte si předpon, přípon, kořenů slova a jeho změn v průběhu let, Neopomeňte zvážit, zda v názvu není ukryto osobní jméno, a zkuste prosím zhodnotit, nejen pomocí znalostí jazykovědných, ale též znalosti historické vědy, jaký je původ zkoumaného slova (tzn., zda vešlo v život v českém či německém prostředí) a zároveň se zamyslete nad tím, jak mohl daný název vzniknout. Pro tyto odpovědi chybí často písemné prameny, proto ocením Váš pohled. Vaše odpovědi budou konfrontovány zejména s dílem Antonína Profouse (Místní jména v Čechách). S vysvětlením významu latinských termínů Vám může pomoci vyučující.*

**Poznámka:** Pro určení původu názvu obce napomáhá kromě toponomastických metod historicko-vědní disciplína zvaná dějiny osídlení (chcete-li historická geografie), která se soustředí na analýzu půdorysné struktury obce, tj. jejího intravilánu (zástavba) a extravilánu (hospodářské zázemí). Její podoba pomáhá také určit původ obce. Pracuje se však s prameny, které do jisté míry mohou zkreslit původní situaci (vycházíme až z katastrálních map z 1. poloviny 19. století). Neméně důležitým ukazatelem pro stanovení původu obce je také nadmořská výška, ve které se nachází dané sídlo. Německá kolonizace 13. století probíhala převážně ve vyšších nadmořských výškách. Ani tento ukazatel však není stoprocentním rádcem.

**1. Jirkov** (též Borek, něm. Görkau) – de Borku (1321), Jurkow (1352-1399), Jirkaw (1405), Jurkaw (1374), Borek (1379), Borek, Gyrkaw (1380), Borek (1386), Gyrkow (1395), Jurkaw (1399), Jerkaw (1403), Borek, Jurkow (1409), Jörkau, Görkau, Girkow, Jurkow (1787 Schaller), Jirkov, Görkau (1848)

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

původ (český, německý, jiný + zkus zhodnotit proč).<sup>284</sup>

---

---

jak mohl vzniknout název:

---

---

**2. Chomutov** (něm. Komotau) – Chomutav, Chomutov (1252), Chomontow (1261), Cometav, Commothauwe (1281), Chomutow (1290), Comatow (1321), Chomatow (1325), Kometow (1326), Chomotov (1330), Chomutow (1332), Chomutau (1352), Comentow (1355), Comotaw (1369), Chomuthow (1384-1405), Chomutow (1455, 1571, 1606), Kommotau (1787), Komotau, Kommot(h)au (1848)

**3. Most** (něm. Brüx, lid. Briks) – ad pontem Gnewin (1041), in monte Gnewin Mozta (1207), in Ponte (1207), de Ponte (1226), de Gnevinmost, Gnev(v)in Most, (1227), de Bruchis (1238), Pruks (1253), in Brucke (1273), civitati Brux (1278), Most (14. stol. – viz Dalimilova kronika), Pons (1352-1405), Brux, Brüx (1432), Most (1459, 1490, 1585, 1615), 1854 (Most, Brüx)

**4. Bílina** – provincia Belinensis (993), Belinensis urbis prefectus (1043), Belina (1057), Beline (1130), de Belsk (1169), apud Belinam (1290), Bielina (1303), byelina (viz Dalimilova kronika), Bielina (1410, 1413, 1414, 1468), Bílina (1535, 1544, 1615), Bilin, Bylina (1787)

**5. Boleboř** (něm. Göttersdorf) – Gotfridi villa (1352, 1369), Gothfridi villa (1385-1405), Gottirsdofer (1382), Boliborz (1392, 1412, 1542, 1561), Boleborss (1405), na Bolyborskem ... (1516), Gottesstorff (1549), Göttersdorff (1670), Boleboří, Göttersdorf (1854-1923)

**6. Orasín** (něm. Uhrissen) – Wrasin (1382), Vrasin (1542), 1549 (Oriczen), Worasyn (1555, 1561, 1577), Vrysen (1623), Uhrisen (1787), Uhrissen (1846)

**7. Mníšek** (něm. Einsiedl) – Eynsidel (1425), Mnissek, Einszydl (1585), Mnissek, Eynsydl (1591), Einsiedl (1787)

---

<sup>284</sup> Tento prostor pro vyjádření se v dotazníku neustále opakuje vždy pod rozpisem podob názvu dané obce.

**8. Komořany** (něm. Kommern) – Komoran (1250), Chomoran (1254), Comeran (1341), Cumeran (1353), in komorzanych (1417), Comorzan (1427), in Komorzanich (1437, 1449), Comoran (1439), Chomrn (1549), w komorzanech (1555, 1561), na Gezeru u komoržan (1555), ve vsi Komoržanech jinak Khummern s jezerem při tom (1585), Komoržany jinak Khumern...s jezerem slove Komoržanskym (1591), Komorzany (1595), Cummern (1665), Kommern, Kummern (1846)

**9. Ervěnice** (něm. Seestadt) – Ruenice (1238), in Lacu (1278), de Se (1281), de Zee (1355), Lacus (1352-1405), Erwenicz (1371, 1380), Erwyenycz (1384), Erwenicze (1390), de Zee alias de Erwenicz (1392), Erwenicz (1399, 1400), in Erwenyczich (1417), de Erwienicz (1431), in Erweniczich (1437, 1449, 1473), Werwenice (1541), Werweniczy (1542), we Rweniczich (1543), See Sstetlen (1549), rweniczy (1555), Gemein zum Sehestetel (1562), Rwenicze (1571), zum Seestedlin (1585), Rwenicze (1586), na Rwenicích (1603), See (1715), Seestädtl (1787), Weide (1787), Weržwenicze (1787), Seestadtel (1846), Weyda (1846), Ervěnice (1854), Seestadt (1854)

**10. Kundratice** (něm. Kunnersdorf) – Cunersdorf (1382), Kaymerzdorff (1542), Khynerstorff (1549), Khunnerstoff (1555), khunnersdorff (1561), Kunnersdorf (1846)

## II.

### ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DO TABULEK<sup>285</sup>

Tab. č. 1: Toponymum Most

PROBLEMATIKA	GYMN. DOBŘÍŠ	GYMN. CHOMUTOV
český	12	<b>20</b>
německý	7	15
latinský	13	12
ze slova most ?	7	7
významný most	<b>20</b>	12

Tab. č. 2: Toponymum Kundratice

PROBLEMATIKA	GYMN. DOBŘÍŠ	GYMN. CHOMUTOV
český	7	6
německý	<b>40</b>	<b>41</b>
od slova kuna	7	3
zákazník	3	5
vlastní jméno	<b>2</b>	0

<sup>285</sup> Tučně vyznačená čísla v tabulce ukazují na nejlepší možné odvození. Tyto dvě tabulky jsou pouhou ukázkou, jak byly výsledky zpracovány pro všechny sledovaná toponyma.

## Jazykové sloupky

Milan Hrdlička

Stálo to Mailand

Je známou skutečností, že si Češi libují v užívání, resp. v přenášení pomístních jmen lokalit i osad z teritorií ležících mimo historické území zemí Koruny české do České republiky. Domnívám se, že patrně z touhy po mnohdy zapovězených, či takřka nedostupných exotických a romantických dálavách, na základě podobného rázu krajiny apod.

Ať už jsou důvody jakékoliv, máme u nás, přesněji řečeno v severozápadních Čechách, *Českosaské Švýcarsko*, ve středočeské lokalitě zhruba mezi Miličínem a Voticemi se rozkládá *Česká Sibiř*, v jižních Čechách v prostoru Nové Bystřice, Slavonic a Kunžaku je území, které zove *Česká Kanada*. Snad každý Pražan zná alespoň z doslechu *Ameriku* a *Mexiko*, proslulé vápencové lomy poblíž Prahy.

V jižních Čechách, konkrétně v okolí Suchdolu nad Lužnicí, nalézáme při pozorném studiu mapy osady *Benátky* (ty pak máme ještě i nad Jizerou), *Nový York*, *Paříž*, *Velký* a *Malý Londýn*; na jižní Moravě leží *Charvatská Nová Ves*, *Bavory* aj. Setkáváme se rovněž s inspirací biblickou, v tom případě zmiňujeme světoznámý husitský *Tábor* (pojmenovaný podle *Taboru*, biblického vrchu v Izraeli) s rybníkem *Jordánem* apod.

Pověstná je rovněž tuzemská záliba v hojném užívání domácích i zahraničních toponym (nejen) v souvislosti s gastronomií (viz případy jako *segedínský guláš*, *debrecínská pečeně*, *frankfurtské párky*, *ruské vejce*, *turecký med* aj.), a to i přesto, že je v mnohých případech zaručeně prokázáno, že ono původní pomístní jméno nemá s příslušnou pochutinou naprosto nic společného.

V některých případech jde podle našeho soudu o navození dojmu exotičnosti (*španělský ptáček*, srov. frazém *To je pro mě španělská vesnice*), o zdůraznění noblesy a luxusu, a to v případě některých evropských metropolí (*vídeňská káva*, *pařížský dort*), jindy bývá motivace místem původu oprávněná (*balkánský sýr*, *parmská šunka* apod., srov. i některé naše vyhlášené pochutiny: *pardubický perník*, *znojemské okurky*, *olomoucké syrečky*, *karlovarské oplatky*, *plzeňské pivo*).

Zahraničním návštěvníkům naší vlasti i zahraničním bohemistům může činit potíže i naše osobité nakládání s českými ekvivalenty některých cizokrajných měst – český protějšek

## Usta ad Albim BOHEMICA XII, č.1

mnohdy nemá s původním pojmenováním na první pohled nic společného: *Thessaloniki = Soluň, København = Kodaň, Venezia = Benátky, Oradea = Velký Varadín, Graz = Štýrský Hradec, Aachen = Cáchy, Regensburg = Řezno* atd.

Názvy osad se mohou vyskytovat i ve frazeologii, v ustálených spojeních (*Dopadli jak sedláci u Chlumce*). Asi nejčastější je dodnes užívané vyjádření *Stálo to Mailand* (vysloveno *Majlant*), tedy spoustu peněz, šlo o něco mimořádně nákladného. Není všeobecně známo, že onen *Mailand* je německé označení pro italské centrum módy a luxusu, pro *Milano*.

Pozadu ovšem nezůstávají ani některé české obce. Máme na mysli především spojení *facka jako Brno*, tedy označení pro políček, který bychom nikomu nepřáli, nebo *dlouhý jako Lovosice*.

Je zřejmé, že jde v mnohých z těchto případů spíše o zajímavosti, kuriozity, marginálie, některé z nich by však přesto mohly do výbavy těch nejpokročilejších zahraničních uživatelů češtiny patřit.



## Recenze

Marie Hádková

Jedním z pěkných příkladů pokusu o implementaci metodiky evaluace a popisu dosaženého stupně ovládnutí cizího jazyka, kterou nejen v evropském měřítku reprezentuje výroková škála *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (česky Olomouc 2002), v České republice představuje decizní zónou podporovaná a vybraným souborem jejích institucí realizovaná zkouška z češtiny pro cizince ucházející se o získání trvalého pobytu na našem území. Povinnost vykonat tuto zkoušku byla ustanovena zákonem o pobytu cizinců (č. 326/1999) a jeho novelizací z roku 2009. Formát zkoušky byl po necelých dvou letech její realizace pozměněn (od 1.7. 2010).

Úspěšné složení popisované zkoušky znamená významný milník v životě cizince hledajícího na našem území svůj nový domov. Z tohoto hlediska může být pro sice nezasvěceného, ale informovaného lingvistu či lingvodidaktika poněkud překvapivé, že požadovanou úroveň představuje nejnižší Rámcem definovaný stupeň ovládnutí cílového cizího jazyka, v našem případě češtiny. Diskutabilní je bezesporu uplatnitelnost jazykově pouze elementárně vybaveného cizince na českém trhu práce. Určité pochybnosti v tomto smyslu nezastírá ani autorka tohoto textu, i když jeho cílem není hodnocení výběru požadované úrovně, ale recenze jedné z příruček, která byla v souvislosti s realizací této zkoušky sestavena pro potřeby odborné i laické veřejnosti a i pro potřeby cizinců. Jde o příručku *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR (Čeština pro cizince)*, jehož autorkami jsou: Jitka Cvejnová, Petra Honzáková, Dana Hůlková Nývltová, Pavla Málková (uvedeny jsou i spoluautorky: Anna Christou, Petra Chvojková, Marie Kestřánková, Radka Němcová, Markéta Slezáková, Kateřina Vlasáková). Publikaci vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP v roce 2011. Ilustrace vytvořily Jitka Arazimová a Natsuko Broučková Ogushi. Text lektorovaly Radka Němcová a Barbora Štindlová. Publikace o 148 stranách byla vydána v počtu 14 000 kusů, ale je dostupná také v elektronické podobě (XXX), a to včetně dvou CD nosičů s poslechovými texty.

Autorky textu hned v Předmluvě připomínají, že „*uvedená zkouška nevychází z konkrétního výukového programu, ale pouze prověřuje, zda příslušný uchazeč je ve čtyřech*

*řečových dovednostech – čtení, poslech, psaní a mluvení – na úrovni A1 ve smyslu publikace HÁDKOVÁ, M.— LÍNEK, J. — VLASÁKOVÁ, K.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. Praha, MŠMT a nakl. Tauris, 2005, nebo zda této úrovně dosud nedosáhl.“ (s. 6) Důležitým předznamenáním je pro čtenáře z řad odborné veřejnosti jistě i vysvětlení, pro koho byla příručka sestavena a komu má sloužit: „Přejeme si, aby příručka pomohla uchazečům úspěšně absolvovat zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt a aby pomohla učitelům a pracovníkům nevládních organizací v jejich nelehké práci.“ (s. 6)*

K přednostem publikace patří přehlednou formou prezentovaný formát zkoušky, a to včetně odpovědí na nejčastější otázky uchazečů i realizátorů (kap. I. s názvem *Základní informace o zkoušce pro uchazeče*). Rozsah úrovně ovládnutí základních komunikačních dovedností představují kap. II *Čtení*, kap. III *Poslech*, kap. IV *Psaní*, kap. V *Mluvení*, při čemž každá kapitola je rozdělena do čtyř standardizovaných částí: A *Základní informace o čtení/poslechu/psaní/mluvení pro posluchače*. B *Přípravná cvičení*. C *Typy úloh* a D *Modelové verze zkoušky z čtení/poslechu/psaní/mluvení*. Součástí je i klíč s řešením úloh. Specifickou a do určité míry diskutabilní část však představuje kap. VI *Co už umím*. Jde vlastně o jistou modifikaci Evropského jazykového portfolia, jehož základním cílem je mimo jiné i autoevaluace dosaženého stupně ovládnutí cizího jazyka, tj. zcela stejný cíl, jaký si v této kapitole kladou i autorky námi hodnocené publikace: „Zkontrolujte si s učitelem, co všechno umíte.“ (např. s. 96). Stejně nazvaný oddíl nacházíme v Evropském jazykovém portfoliu pro dospělé studenty (Scientia, Praha 2004, s. 9 – 42). Podobně a s evidentní inspirací v EJP jsou formulovány i hodnotící výroky. V EJP pro dospělé studenty (citace – viz výše), úroveň A1 (Poslech s porozuměním) nacházíme: „Rozumím číslům, údajům o cenách a o čase.“ (s. 10) Stejná dovednost je v námi recenzované příručce doprovázena autoevaluačními výroky: „Umím zachytit informaci o ceně, hodině, datu, dni v týdnu. Umím zachytit různé druhy číselných informací (například teplota, výška, váha). Umím zachytit informace ze standardního hlášení, které obsahuje i číselné informace.“ Otázkou tedy zůstává, proč se autorky, které reflektují a respektují principy propojenosti dokumentů tzv. evropské jazykové politiky – srov. Předmluvu, na EJP neodvolávají, ba tento dokument ani necitují. Podobnost těchto dvou textů je ovšem nepřehlédnutelná.

Publikace *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR (Čeština pro cizince)* jistě reaguje na aktuální potřeby vyvolané okolnostmi implementace dokumentů evropské jazykové politiky do praxe, a to nejen odborné. Autorský kolektiv zjevně právě z tohoto důvodu akcentuje na základě svých zkušeností s realizací zkoušky zejména pragmatickou, ba možná spíše i ryze praktickou stránku věci a jí zcela evidentně

podřizuje svá doporučení. Zvolený postup poněkud zatemňuje určení publikace, což si ovšem autorky uvědomují: „...*příručka není ucelenou učebnicí češtiny pro cizince ani nepředstavuje metodu výuky češtiny pro cizince, jde pouze o soubor informací, praktických cvičení a úkolů zaměřených k přípravě na zkoušku za reálných podmínek. Příručka nenahrazuje v žádném případě učebnice češtiny ani jiné výukové materiály. Měla by být použita ve výuce až poté, co uchazeč absolvuje výuku na dané jazykové úrovni, nebo pokud si potřebuje na konkrétním jazykovém materiálu ověřit, zda uvedené úrovně již dosáhl.*“ (s. 6)

V závěru svého hodnocení nemůžeme nepoznamenat, že lingvistu překvapí některé formulace, jejichž odborné ukotvení je více než nepřesvědčivé, např. *konsonanty s háčkem* (s.76), *transkripce*, jíž ovšem není míněn fonetický přepis, ale zápis libreta. Domníváme se, že tato drobná přehlédnutí nesnižují celkovou použitelnost textu v těch cílových skupinách, jimž je publikace adresována. Vzhledem k nim by ovšem bylo vhodné upozornit na inspiraci textem Evropského jazykového portfolia, s nímž je odborná i laická veřejnost postupně seznamována např. díky jeho využívání ve výuce cizích jazyků v některých českých základních a středních školách či díky publikaci Davida Littla a Radky Perclové s názvem *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, ISBN 80-211-0490-2).

### **Název publikace:**

***Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR (Čeština pro cizince)***

Autoři:

Jitka Cvejnová, Petra Honzáková, Dana Hůlková Nývltová, Pavla Málková

Spoluautoři:

Anna Christou, Petra Chvojková, Marie Kestřánková, Radka Němcová, Markéta Slezáková, Kateřina Vlasáková