

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 1, 2011

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Sémantika v teorii a praxi jazykového vyučování

Praha 2011

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 1, 2011

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy.

Vychází dvakrát ročně, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. Webová stránka: <http://web.pdf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of linguodidactic and bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at a chosen type of school.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. Web page: <http://web.pdf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Vydává/Published by

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

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

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literárni akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

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

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

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

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

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

Výkonný redaktor / Executive editor:

Mgr. *Martin Wagenknecht*

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu: Univerzita Karlova v Praze, katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, nebo na adresu didakticke.studie@pdf.cuni.cz

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

ISSN 1804-1221. MK ČR E19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 1, 2011

Studie / Papers

O konceptuální metafoře

Alena Rudenka 7

Větné frazémy a změna významu

Radka Holanová 18

Sémantická hlediska českých, ruských a německých pranostik ve srovnání

Lenka Havelková 27

(Mezijazyková) homonymie a paronymie z didaktického hlediska

Stanislav Štěpáník 34

Sémantické tvoření slangizmů u studentů konzervatoří

Petra Hádková 42

Teorie sémantických bloků jako přístup k popisu a výuce jazykového významu

Tereza Rábová 51

Projekty / Projects

Dublety „romantismus“ a „romantika“ v literárněvědné bohemistice

Martin Hrdina 61

Lexikálnosémantická kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku

Ludmila Liptáková 69

Aplikace / Applications

Chyba – No a čo?

Olga Palkosková 83

Klíčová slova

Eva Hájková 86

Recenze / Reviews

Anna Gálisová: *Komunikačná zručnosť hovorenia u rómskych žiakov*

na 1. stupni základnej školy. Banská Bystrica: Univerzita Mateja

Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2010, 211 s.

Drahozlava Kráčmarová 90

Craig Cravens, Masako U. Fidler, Susan C. Kresin (Eds.) *Between Texts,
Languages, and Cultures: A Festschrift for Michael Henry Heim.*
Bloomington, Indiana : SLAVICA, 2008.

Radovan Vlha 95

Zprávy / News

Autorské čtení

Radovan Vlha 100

Informace pro přispěvatele 102

**STUDIE
PAPERS**

O KONCEPTUÁLNÍ METAFOŘE

Alena Rudenka

Abstrakt: V příspěvku jsou uvedeny závěry z mnoha lingvistických výzkumů v oblasti konceptuální metafory, dále je na základě jazykového materiálu ruštiny, běloruštiny a češtiny detailně provedena analýza metaforizace ve sféře intelektuálních činností. Z tohoto pohledu se zkoumají pojmenování mentálních procesů v uvedených jazycích, což umožnilo vybudovat model odpovídajícího fragmentu naivního jazykového obrazu světa. Uvedeny jsou rovněž metafory registru informačních technologií v ruštině a češtině.

Klíčová slova: kognitivní lingvistika, konceptuální metafora, jazykový obraz světa, termín

Abstract: The paper presents the conclusions of many linguistic researches in the field of conceptual metaphor, also contains an analysis metaphors in the sphere of intellectual activities documented on the basis of Russian, Belarusian and Czech language materials. Examining the naming of mental processes in these languages author created a model of the corresponding fragment of naive language image of world. The paper also includes description of metaphors registry in sphere of information technologies in Russian and Czech languages.

Key words: cognitive linguistic, conceptual metaphor, language image of world, term

1. Úvod

Kognitivní základnou formování jazykového obrazu světa (JOS) jako součásti konceptuálního systému člověka je vlastnost a schopnost člověka přenášet a připisovat příznaky, tzn. srovnávat. Bez toho lidské myšlení vůbec neexistuje; jak je známo, srovnávání je základem symbolické funkce, tento způsob organizace vědění a jeho narůstání je charakteristický pro všechny lidi jako rozumné bytosti, tj. má univerzální charakter.

Srovnávání je také základem metafory, která je chápána v nejširším slova smyslu jako přenesení příznaku nebo významu z objektu na objekt.

Metafora jak umělecká, tak jazyková je objektem lingvistického výzkumu už odedávna. Studium mechanismu metafory, rozšířených způsobů metaforizace, provádějí jazykovědci za účelem poznání jazykového obrazu světa a jeho prostřednictvím i konceptuálního systému člověka (a to obecně, nebo jako nositele určitého jazyka). Kognitologové zformulovali pojem konceptuální (bázové) metafory (La-

koff – Johnson, 1980) a chápou konceptuální metaforu jako navázání spojení mezi dvěma různými rámci na základě podobnosti některých jejich příznaků.

Podle mínění představitelů tzv. experientalistické sémantiky předvědomými impulzy pro formování pojmů jsou zkušenosti člověka z fungování vlastního těla, které se ve vědomí odrážejí v podobě zvláštních obrazných schémat (image schémata). Obrazná schémata mají gestaltické uspořádání; nejdůležitější z nich je schéma nádoby (*rodinný kruh* apod.), schéma cesty (*život*) a schéma síly (*inflace roste*). Tato obrazná schémata, odrážející především prostorovou orientaci, jsou základem pro formování abstraktnějších konceptuálních polí pomocí analogie, metafory a metonymie. Celkem vzato abstraktní myšlení podle stoupenců této teorie je zvláštním případem myšlení prostřednictvím obrazných schémat (Lakoff, 1990, s. 65), a metafora i metonymie se zdají být derivačními prostředky abstraktních konceptů.

2. Základní teze kognitivní teorie metafory

Základní teze kognitivní teorie metafory byly shrnuty Olafem Jäkelem v podobě devíti hypotéz (Jäkel, 1997, s. 2–3):

1) Jazyková metafora není výlučně projevem básnické aktivity, a tudíž se nevztahuje pouze na oblast rétoriky. Jazyková metafora funguje v každodenní mluvě (viz např. rus. obecné *подняться на ... долларов*, „zbohatnout o ... dolarů“) i ve vysoce vědeckém diskurzu (viz běl. *вывад „vývod, závěr“*, rus. *положение „myšlenka, teze“*, čes. *položít otázku*), a proto ji lingvisté musí chápat jako součást jazykové kompetence.

2) Konceptuální metafora často tvoří stabilní kognitivní modely. Prostřednictvím takových modelů se vědomosti organizují do složitých celostních struktur, které jsou pragmatickým zjednodušením mnohem komplikovanější skutečnosti. Tyto kognitivní modely jsou elementem kultury, jsou schopné regulovat (nevědomě) světový názor celé jazykové společnosti a mohou být rekonstruovány prostředky kognitivní lingvistiky. Příkladem toho, jak naše vědomí pragmaticky zjednodušuje skutečnost, je desítková soustava měř a vah, evropský a čínský kalendář, různé stupnice měření teploty apod.

3) O většině jazykových výrazů nepojednáváme izolovaně, ale jako o realizaci konceptuální metafory. Projevuje se to ve stálé souvislosti mezi dvěma různými konceptuálními oblastmi: zdrojovou oblastí (X) a cílovou oblastí (Y). X se konceptualizuje jako Y, jedna konceptuální oblast se rozumí při využití prostředků jiné oblasti zkušenosti (praxe). Příkladem realizace metafory cesty jsou takové ruské výrazy jako *тернистый путь познания* „trnitá cesta poznání...“; *он широко шагает по жизни* „široce kráčí životem“.

4) Kognitivně-sémantické studium metafory ukazuje, že v historii vývoje jazyků není většina metaforických přenosů významu izolovaným jevem, nejde o jednotlivé případy, ale očividně ukazuje na systematickou metaforickou součinnost mezi celými konceptuálními oblastmi. Právě proto kognitivní přístup k metafoře získává diachronní projekci. Uvedeme některé příklady realizace stejné konceptuální metafory v různých jazycích a na různých etapách vývoje jednoho jazyka: rus. *понять* „vzít“ > „pochopit“, *схватывать, улавливать*; ang. *to catch an idea, comprehend* (z lat.) „vzít“ > „pochopit“; něm. *greifen* > *begreifen*.

5) Metafora „X je Y“ zpravidla spojuje abstraktní a složitou cílovou oblast (X) jako explanandum (to, co je vysvětlováno) s konkrétnější zdrojovou oblastí, explanancí (s tím, jehož prostřednictvím je něco vysvětlováno), která je mnohem jednodušeji strukturována a je otevřena smyslovému vnímání (rozum je nádoba, myšlenky jsou fyzické objekty apod.).

6) U konceptuální metafory se některé schémotvorné elementy přenášejí ze zdrojové oblasti na cílovou oblast beze změn v základní struktuře, a to díky existenci předvědomých obrazových schémat. Příkladem přenesení struktury, schématu zdrojové oblasti na cílovou oblast prostřednictvím konceptuální metafory je představa o rovinách jazykové stavby.

7) Metafory plní zpravidla explanatorní funkci. Některé věci mohou být těžko pochopeny nebo konceptualizovány bez přihlídnutí ke konceptuální metafoře. Zejména abstraktní konceptuální oblasti, teoretické konstrukce a metafyzické ideje se stávají pochopitelnými prostřednictvím metafory. Díky usouvztažnění samotné abstraktní myšlenky se smyslovým vjemem dávají konceptuální metafory fyzické, biofyzilogické odůvodnění kognice, a zajišťují tak koherentnost a jednotu naší zkušenosti. Např. podstatu informačních procesů lze vysvětlit pouze metaforickým srovnáváním s procesy fyzickými.

8) Potenciální důležitost metafory se neomezuje na perifrázi, její význam nemůže být omezen na nemetaforický beze ztrát. V tom je ukryta příčina mohutné kreativity metafory, která se realizuje nejen v básnickém diskurzu. V každodenním životě se metafora může stát příčinou restrukturalizace rozsáhlých vzorců myšlení, které zároveň odráží, např. v pravoslaví existuje metafora „život je čekárna“, v protestantismu existuje metafora „život je dílna“.

O metaforu se nezajímají pouze lingvisté; pro pracovníky jiných vědních sfér, především oblasti umělé inteligence, je to otázka narůstání vědomostí. Myšlenka o tom, že usouvztažnění různých oblastí znalostí a modelování jedné zkoumané sféry pomocí termínů jiné oblasti je způsobem získání nových vědomostí, není ve vědě nová a nejjřetelněji byla zformulována v rámci obecné teorie systémů (viz metaforu ve fyzice „světlo je vlna“, která je převzata z běžného jazyka a dovolila vymodelovat a prozkoumat vlastnosti světla). Vytvoření pravděpodobnostních

mezirámcových vztahů (jimiž vlastně konceptuální metafora je) jako cesty ke získání nových vědomostí prostudoval M. Minskij (Minsky, 1980). O přirovnání jako o klíčové mentální operaci a o kreativité metafory mluví všichni vědci, kteří se jí kdy zabývali, E. MacCormac, E. Cassirer, J. Ortega y Gasset, P. Wheelwright, R. Jakobson, A. Wierzbicka, G. Miller a mnozí jiní (Теория метафоры, 1990). Ze stejných pozic zajímá dnes jazyková metafora nefilology.

9) Metafora nabízí pouze částečný popis a vysvětlení konceptuální cílové oblasti, přičemž se některé aspekty vyjevují jasněji a některé se zastiňují. Právě v různém zaostřování spočívá rozdíl mezi alternativními metaforami, které postihují stejnou cílovou oblast (příklady viz níže).

V dnešní kognitivní lingvistice se nejčastěji vyčleňují následující druhy konceptuálních metafor:

1) prostorová – zakládá se na zkušenosti člověka spojené s fungováním vlastního těla (viz u Lakoffa „hořejšek je dobře“ atd.);

2) ontologická – příznaky a procesy biologického života přírody a člověka se přenášejí na společnost, sociální příznaky a procesy se přenášejí na kognitivní fungování atd. (např., výraz *inflation roste* apod.);

3) strukturní – imituje se struktura konceptuální zdrojové oblasti (Internet je země, paměť je knihovna).

Metaforizace může být uskutečněna:

1) pomocí vyčlenění některých shodných příznaků v konceptuální zdrojové oblasti a cílové oblasti s následujícím generováním příznaků, které jsou vlastní zdrojové oblasti (poškodí-li se lidská kůže, objevují se kapky krve; ublížíme-li člověku, objevují se kapky slz; ublížíme-li stromové kůře, objeví se kapky smoly – strom krvácí, strom pláče, strom je člověk).

2) Metaforizovaná oblast (zpravidla jde o rámec, uspořádávající abstraktní pojmy) se plně popisuje termíny jiného rámce (totiž rámce oblasti vědomostí člověkem lépe osvojené), tedy a priori jakákoli podobnost konceptuálních oblastí chybí, shodné příznaky jsou přejaty ze zdrojového rámce a jsou úplně připsány metaforizované oblasti při jejím generování. Metafora zde tedy není vyvolána původní podobností srovnávaných oblastí, ale vlastností lidského poznání osvojit si (= modelovat) nové pomocí srovnávání s již známým, přičemž metaforizace se uskutečňuje na základě oblastí nejdůležitějších pro biologickou a sociální existenci člověka, nejvýznamnějších pro jeho přirozenost a kulturní život. Pro konceptuální metaforu je příznačné to, že stále fungují jako vývojové modely metaforizovaného rámce, jsou základem pro vytváření stále nových jedinečných

struktur a spojení na základě zadaného modelu metaforizace. V jazyce se to projevuje v podobnosti syntagmatického okolí lexémů, pojmenovávajících koncepty připodobňovaných rámců, a v možnosti vzniku nekonečného počtu výroků o metaforizované oblasti vědomostí, vybudovaných na základě zadaného modelu metaforizace.

3. Způsoby metaforizace kognitivních procesů ve slovanských jazycích

Jako příklad lze uvést slovanské naivně jazykové představy o kognitivní činnosti. Myšlenka o zásadní metaforičnosti „kognitivní“ sémantické sféry a o transponování vztahů a vlastností vnějšího světa do vnitřního světa člověka je v dnešní lingvistice všeobecně uznávána, a pokud se to neprojevuje bezprostředně v motivaci, vyjadřuje se ve způsobech sémanticko-syntaktické organizace označování kognitivních dějů a stavů. Podle N. D. Aruťunové „přejímají kognitivní predikáty syntaktické modely od predikátů jiných sfér, tj. od predikátů označujících akcionální, posesivní, lokální a jiné vztahy“ (viz běl. *даведацца з газет* jako *узяць з шафы*, rus. *узнать из газет* jako *взять из шкафа*, čes. *dovědět se z novin* jako *vzít ze skříně*, kombinatorní charakteristiky konkrétních označení počtů aj.) (Арутюнова, 1976, 93).

Pokud tvoříme model zlomku „kognitivní činnost“ slovanského naivně jazykového obrazu světa (JOS) v termínech kategoriálních schémat G. Lakoffa a M. Johnsona (Lakoff – Johnson, 1980), vědomí se nám jeví jako nádoba. To už bylo zaznamenáno různými badateli, stejně jako to, že vědomí je často ztotožňováno s pamětí. Nebudeme se podrobněji zastavovat u konceptuální sféry „paměť“, podívejme se pouze, co je to za nádobu, kterou charakterizujeme vědomí jako celek, a které procesy v ní probíhají z hlediska naivně jazykových představ o světě.

Vědomí jako nádoba je zaplňováno některými modely vnějších objektů a vztahů. Vznik těchto objektů-modelů je popisován v termínech vlastnictví a přemisťování se v prostoru: zvenku – dovnitř nádoby-vědomí: běl. *мы атрымліваем інфармацыю; даведаемся ад сяброў; успрымаем звесткі; набываем і папаўняем уражанні арод.*; rus. *получаем информацию; узнаем от друзей, воспринимаем сведения; пополняем впечатления*; čes. *dožíváte informace; dovídáte se od přátel, přijímáte údaje, doplňujete dojmy*. Je zajímavé, že kalky, které obsahují takové bloky-modely, například *успрымаць*, neporušují všeobecnou zákonitost. To je pochopitelné, protože jazyk přejímá nebo tím spíše napodobuje pouze to, co odpovídá jeho struktuře.

O všeobecné tendenci naivně jazykového vědomí k popisu procesů získávání informací v termínech vlastnictví a přemisťování se v prostoru svědčí také přenesené označení typu běl. *схопліваць* (rus. *схватить*, čes. *pochopit*), běl.

засвоіць (rus. *освоить*, čes. *osvojit si*), běl. *улавіць* (rus. *уловить*) apod. Příslušná kauzativní slovesa také neporoučují všeobecné naivní představy o způsobu formování obsahu vědomí: běl. *мы перадаем веды, дзелімся імі, часам уводзім у вушы, убіваем у галаву* atd. (rus. *передаем знания, делимся ими, иногда вбиваем, вдалбливаем в голову*) „předáváme vědomosti, dělíme se o ně, někdy je můžeme doslova vtlucci do hlavy“; v posledních uvedených případech je velmi příznačná sémantika prefixů a předložek.

Zaplňování vědomí-nádoby se nám tedy jeví právě jako *zaplňování*, jako *získávání* některých objektů zvenku, jako *převzetí-odevzdání*. Jako co se vlastně jeví jednotky obsahu vědomí z naivně jazykového hlediska a co se s nimi v nádobě vědomí děje?

V souladu s JOS mají jednotky vědomí dvojitou podstatu. V jazyce je vyjádřeno, že jsou něčím odlišným od jevů vnějších vůči myslícímu subjektu, navzdory tomu, že se jejich vznik v mentálním prostoru popisuje jako fyzické, prostorové postoupení, předání. Poukaz na takové pojetí specifické podstaty objektů myšlení je obsaženo především v tom, že ústřední označení myšlenkových procesů, například, běl. *думаць, мысліць, меркаваць, разважаць*, rus. *думать, мыслить, соображать, рассуждать*, má deliberativní rekcii (+ o Loc/Acc), která se používá v případech, když subjekt nepřijde bezprostředně do styku s objektem, ale s jeho známkou, modelem (běl. *думаць, меркаваць, разважаць пра былыя падзеі, аб былых падзеях*; rus. *думать о сестре, о прошедших событиях* „přemýšlet, uvažovat o sestře, o minulých událostech“). Jinými slovy nediferencovaná označení myšlenkových procesů charakterizují objekt myšlení jako takový, který má ideální podstatu, liší se od objektů vnějšího světa. To znamená, že v JOS je pokázáno na to, že myšlení je proces, který se liší od fyzických procesů, od procesů přemísťování se v prostoru atd. Svědčí o tom také to, že většina takových sloves není motivačně průhledná a nelze je považovat za přenesená označení.

Úplně jinak je zastoupen v JOS myšlenkový proces zkoumání. Zkoumání znamená, že myslící subjekt rozumí podstatě vykonávaného procesu (tj. nachází nutný odkaz k používanému výzkumnému aparátu, odpověď na otázku „jak?“). Ve většině případů jsou slovesa zkoumání metaforická označení (běl. *унікаць*, rus. *вникать* „vnikat“; běl. *разбірацца*, rus. *разбираться* „vuznat se“; běl. *разблытваць*, rus. *распутывать* „rozuzlovat“; běl. *паглыбляцца*, rus. *углубляться* „zahloubávat se“ nebo kalk z řečtiny běl. *даследаваць*, rus. *исследовать* „zkoumat“). Jinými slovy naivně jazykové vědomí zaznamenává specifikum myšlenkových procesů, ale když je třeba nějak reprezentovat podstatu těchto procesů, využívá metaforického odkazu k obvyklým, základním fyzickým nebo prostorovým činům. Označení procesů zkoumání přitom charakterizují objekt děje jinak než slovesa se sémantikou „myslet“: běl. *мы разбіраем пытанні*,

разблываем проблему, *паглыбляемся ў книгу*; rus. *разбираемся в вопросе, распутываем* проблему, *углубляемся в книгу* „vuznáme se v otázce, rozuzluje-me problém, zahlubáváme se do knihy“, a zacházíme s nimi (v jazykovém slova smyslu) stejně, jako se souborem předmětů nebo s klubkem nebo s jeskyní.

Aktivní myslící subjekt má ve vědomí-nádobě některé jednotky-koncepty a jedná jako vnější nositel vůle jednak vůči tomuto mentálnímu prostoru s neurčitými hranicemi, jednak vůči samotným objektům.

Subjekt pracuje s prostorem nádoby vědomí, překonává jej (běl. *набліжаецца да раішэння праблемы, спасцігае сутнасць чагосьці*; rus. *приближается к решению проблемы, постигает* сущность чего-л. „přibližuje se k řešení problému, postihuje (chápe) podstatu něčeho“), v tomto případě se objekt myšlení jeví jako vzdálený bod-cíl. A naopak mentální prostor je především konstituován pomocí objektů myšlení, když v myšlenkách je srovnáváme (běl. *супастаўляем іх*, rus. *сопоставляем их*); běl. *прыкідваем*, rus. *прикидываем* „zvažujeme, přibližně počítáme“; běl. *складаем*, rus. *складываем* „skládáme“; *судносім*, rus. *соотносим* „uvádíme do vztahu“; běl. *унікаем у іх*, rus. *вникаем в них* „vnikáme do nich“; běl. *думаем над імі*, rus. *думаем над ними* „přemýšlíme o nich / nad nimi“ nebo s nimi v nádobě-vědomí manipulujeme nějak jinak, když je představujeme vnitřnímu pohledu svého „já“. Můžeme v myšlenkách běl. *вярнуцца да пэўнага аб’екта, перанесіцца куды-н.*; rus. *возвратиться к какому-либо объекту, перенестись куда-либо в мыслях* „vrátit se k nějakému objektu, přenést se někam v myšlenkách“ apod. – takových příkladů je spousta, potvrzují, že se myšlení v JOS jeví jako práce subjektu s virtuálním mentálním prostorem a s objekty myšlení, které ho konstituují. To koreluje s prostorovými představami v mytologickém modelu světa, v němž role a funkce hrdiny spočívá v tom, aby si osvojil prostor, uspořádal ho, proměnil chaos v kosmos.

Tvoření, budování v naivně jazykovém obraze světa se také jeví jako práce s objekty vědomí: slovesa tvoření jsou motivována sémantikou fyzického děje (běl. *тварыць, ствараць*, rus. *создавать, творить* „tvořit, vytvářet“; běl. *распрацоўваць*, rus. *разрабатывать* „zpracovávat“; běl. *складаць*, rus. *сочинять* „skládat, komponovat“).

Můžeme dlouho běl. *выношваць ідэю*, rus. *вынашивать идею, лелеять мысль* – doslovně „nosit myšlenku, hýčkat myšlenku“, než si ji běl. *сфарміруем* (rus. *сформируем*) „zformujeme“ definitivně. Můžeme si vymyslet, tj. vytěžit něco nového z již existujícího obsahu vědomí (běl. *выдумаць што-н.*, rus. *выдумать что-л.*); vymyslet, tj. dodat něco k již existující myšlenkové zásobě (běl. *прыдумаць*, rus. *придумать*); běl. *вынайсьці* (rus. *изобрести*, čes. *vynalézt*) při přemístování se po prostoru nádoby vědomí.

Vědomí, které se jeví jako nádoba, obsahuje v naivně jazykovém obraze světa

další nádobu, totiž paměť. I když se vědomí a paměť často ztotožňují (viz odkazy výše), není pochyb, že běloruští (a ruští) rodilí mluvčí je diferencují. Důkazem toho je především lexikalizovanost konceptů „vědomí“ a „paměť“, a také procesu myšlení a zapamatovávaní / vzpomínání. Kromě toho o tom svědčí také možnost kontextů typu běl. *Я ўспомніў твары, якія бачыў учора, і супаставіў з тымі, якія бачыў зараз* „Vzpomněl jsem si na tváře, které jsem uviděl den před tím, a srovnal jsem je s těmi, které jsem viděl teď“. V tomto případě se jeden z objektů myšlenkového procesu „porovnat“ do nádoby vědomí dostal zvenčí, druhý pak zevnitř, z vnitřní nádoby paměti. Vědomí se nám tedy jeví jako místo, v němž probíhá operování s nějakými mentálními jednotkami, a paměť pak jako místo, v němž se můžou uchovávat.

Struktura vědomí stručně výše popsána tak, jak je zastoupena v naivně jazykovém obraze světa, koreluje v hrubých rysech s vědeckými znalostmi, jež o něm máme. V jazyce jsou zafixovány a fungují jako zvláštní ucelené lexikálně sémantické podsystémy takové sféry jako „vnímání“, „myšlení“, „paměť“ apod., které se analyticky vyčleňují a jsou zkoumány také v psychologii. Jinak to je s konceptuálními oblastmi procesů myšlení. Naivně jazykové představy o těchto procesech zcela neodpovídají svým dnešním vědeckým modelům, viz například konekcionistické modely kognitivní činnosti; v JOS se představa o myšlenkové činnosti zakládá na metaforickém přehodnocení prostorově fyzické činnosti.

4. Základní způsoby metaforizace rozumu

Systém metafor pro popis činnosti rozumu byl zkoumán i Georgem Lakoffem (např. Lakoff, 1999). V článku dochází Lakoff ke dvěma základním závěrům. Za prvé metaforický systém konceptualizující myšlení nám neposkytuje jednotné a úplné chápání myšlení. Místo toho nám poskytuje metafory vzájemně si odporující.

Za druhé systém metafor popisujících myšlení je výchozím materiálem, základem filozofických teorií.

Pro konceptualizaci kognitivní činnosti se používá několik metaforických podsystémů. Jeden z nich je „Rozum je tělo“:

Rozum je tělo; myšlení je fyzické fungování; ideje jsou nezávislé podstaty; uvažování o ideji je fyzické fungování vzhledem k nezávislé podstatě.

Tato metafora se realizuje čtyřmi způsoby, v nichž se myšlení konceptualizuje jako čtyři různé druhy fyzického fungování: pohyb, percepce, manipulování s objekty a stravování.

Dále Lakoff „mapuje“ každý z jmenovaných druhů:

Rozum je tělo; myšlení je pohyb; ideje jsou objekty; příčina je síla; racionální myšlení je pohyb – přímý, postupný a podmíněný příčinou-silou; nebýt schop-

ným myslit znamená nebýt schopným se pohybovat; pohyb myšlenky je cesta; přemýšlet o X znamená pohybovat se v prostoru kolem X; komunikace je průvodce; chápání je následování; opakované přemýšlení je pohyb stejnou cestou.

Lakoff uvádí příklady výroků, v nichž se vyjmenované metafory realizují: *my mind was racing; my mind wandered for a moment; we have arrived at the crucial point* „v hlavě se mi honily myšlenky; moje mysl chvíli bloudila; došli jsme k nejdůležitějšímu momentu“ atd.

Jinou realizací metafory „Rozum je tělo“ je metafora „Myšlení je vjem“:

Rozum je tělo; myšlení je vnímání; ideje jsou vnímané objekty; poznávání je pozorování; komunikace je demonstrace; pokus získat vědomosti je hledání; pomoc v poznání je zdroj světla; být schopným chápat znamená být schopným vidět; být nevzdělaným znamená být slepým (neschopným vidět); snaha vědět je snaha vidět; brát něco vážně znamená poslouchat atd.

Další projev výše jmenované konceptuální metafory je „Myšlení je manipulování s objekty“:

Rozum je tělo; myšlení je manipulování s objekty; ideje jsou objekty, se kterými se manipuluje; komunikace je posílání; chápání je chytání; neschopnost chápat je neschopnost chytat; paměť je úschovna; připomínání je návrat; struktura ideje je struktura objektu; rozbor idejí je rozdělování objektů.

Ještě jednou realizací metafory „Rozum je tělo“ je metafora „Myšlení je stravování“:

Dobře fungující rozum je zdravé tělo; ideje jsou jídlo; vnímání idejí je stravování; zájem o ideje je chuť na jídlo; dobré ideje jsou zdravé jídlo; špatné ideje jsou škodlivé jídlo; třídění idejí je rozdělování jídla; poznat ideji znamená ochutnat; objasnění idejí je příprava jídla.

Uvést takové příklady není těžké v jakémkoli (přínejmenším indoevropském) jazyce. Všechny jmenované metafory (jako všechny konceptuální metafory) mohou být rozšířeny a rozvinuty nejen v jazykovém, ale i v konceptuálním smyslu. Například pokud zdravé tělo vyžaduje cvik a otužování, pak totéž vyžaduje rozum. Odsud vyplývají pojmy typu rus. *крепкий ум* (ang. *powerful mind*) apod. Právě proto se cvičení v učebnicích také jmenují cvičení.

G. Lakoff také říká, že kromě velmi rozšířeného konceptuálního metaforického podsystemu „Rozum je tělo“ se konceptualizace rozumu uskutečňuje i pomocí jiných metafor. Mezi takovými různými metaforickými podsystemy konceptualizujícími rozum Lakoff uvádí:

Myšlení je jazyk: myšlení je jazyková činnost (mluvení nebo psaní); jednoduché myšlenky jsou slova; složité myšlenky jsou věty; zapamatovávání je zapisování.

Myšlení je výpočet: odůvodnění je sčítání; vysvětlení je výpočet.

Rozum je mechanismus: myšlenky jsou výrobky, vyrobené mechanismem; myšlení je mechanické, postupné fungování mechanismu; normální myšlení je normální fungování mechanismu; nemožnost přemýšlet je porucha mechanismu.

Lakoff také přistupuje bezprostředně k filozofii a rozvíjí své původní tvrzení o tom, že v základech filozofických idejí, zvláště anglo-americké analytické filozofie, leží konceptuální metafory. Podrobně probírá myšlenky Carnapa, Russela a dále Fillmora, transformační gramatiky Chomského, generativní sémantiky Lakoffa a Makkoli, gramatiky Montague aj.

Na základě ilustrací tohoto tvrzení tedy lze udělat závěr o tom, že idea umělé inteligence se zakládá na takových konceptuálních metaforách každodenní mluvy jako „Myšlení je jazyk“, „Myšlení je manipulace s objekty“ a „Myšlení je mechanické, postupné fungování mechanismu“. Lakoff z toho vychází a postuluje takové konceptuální metafory moderní filozofie jako „Rozum je počítač“:

Fyzický počítač → člověk (nebo jeho mozek); počítačový program → rozum; formální symboly → koncepty; počítačový jazyk → konceptuální systém; řady formálních symbolů → myšlenky; manipulování s formálními symboly → myšlení; algoritmické zpracování → postupné myšlení; databáze → paměť; obsah databáze → vědomosti; schopnost dobře počítat → schopnost dobře chápat.

Na závěr autor usuzuje, že pokud počítačové programy a rozum mají stejné podstatné vlastnosti, musí vytvářet kategorii vyšší, abstraktnější úrovně – intelektuální systém. Chápání rozumu, mysli je metaforické, v rámci přijatého způsobu konceptualizace jsou lidský rozum a počítačové programy také druhem intelektuálních systémů. A pokud podstata rozumu, mysli je určována metaforicky, není metafora vnímána jako metafora, ale jako skutečnost (Lakoff, 1999).

Literatura

- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980.
- LAKOFF, G. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? In *Cognitive linguistics*, 1990, v.1, № 1, 42-81.
- LAKOFF, G. The System of Metaphors for Mind and the Conceptual System of Analytic Philosophy: A Study of the Metaphorical Constrains on Philosophical Discourse In *Cognition and Function in Language*. Stanford, 1999.
- JÄKEL, O. *How can mortal man understand the road he travels? Prospects and Problems of the Cognitive Approach to Religious Metaphor*. Duisburg, 1997.
- MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In *Frame conceptions and text understanding*. Berlin, 1980.
- VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha, 2005.

АРУТЮНОВА, Н. Д. *Предложение и его смысл*. Москва, 1976.

ЗАЛИЗНЯК, А. А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «Каталога семантических переходов» In *Вопросы языкознания*, 2001, №2, 13-25.

РАХИЛИНА, Е. В., ПЛУНГЯН, В. А. О лексико-семантической типологии. In *Глаголы движения в воде: лексическая типология*. Москва, 2007. С. 9-26.

СКЛЯРЕВСКАЯ, Г. Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург, 1993. *Теория метафоры*. Сб. ст. Москва, 1990.

ФИЛИППОВИЧ, Ю. Н. Информационные технологии в зеркале метафор // *Компьютерра*, 2000, № 26 (355), 25-27.

Prof. Alena Rudenka, DrSc.

Katedra teoretické a slovanské jazykovědy Běloruské státní univerzity v Minsku.
alena@rudenka.com.

VĚTNÉ FRAZÉMY A ZMĚNA VÝZNAMU

Radka Holanová

Abstrakt: *Frazémy bývají hojně využívány v reklamních textech jako prostředek persvaze. Zkoumáme zapojení větných frazémů (resp. přísloví, úsloví a rčení) do reklamní komunikace, a to jak v jejich původní podobě, tak v pozměněné. Analyzujeme jednotlivé změny, k nimž při inkorporaci do reklamních textů dochází.*

Klíčová slova: *frazém, přísloví, úsloví, rčení, reklama*

Abstract: *Idioms are often used in advertising texts as a means of persuasion. We examine incorporation of these idioms (proverbs and sayings) into advertising communication, both in their original version and changed. We analyse various alternations which take place during incorporation into advertising texts.*

Key words: *idiom, proverb, saying, advertising*

Frazeologie nachází v současné době široké uplatnění v reklamních textech, kde figuruje jako jeden z výrazných persvazivních prostředků. V našem článku se budeme věnovat úloze přísloví, úsloví a rčení¹ (tedy frazémů větných) v reklamách a změnám, které tyto úvary při využití v marketingové komunikaci provází.

Přísloví, úsloví, rčení a pořekadla většinou podávají mravní naučení nebo návod k nějakému jednání. Odkazují k obecně sdíleným zkušenostem, obsahují staletou lidskou moudrost, k nimž se reklama většinou hlásí afirmativním způsobem (Čmejrková, 2000, s. 172), což tvůrcům reklamy slouží jako výborný základ pro přesvědčování zákazníka. K tomu přispívá ještě znalost těchto útvarů mezi širokým okruhem publika.

1 O charakteristických rysech frazémů obecně viz např. Mlacek, 1983. Přísloví je stručně a jadrně stylizovaný soud obsahující zásady nebo zevšeobecnělé zkušenosti kolektivu. Rčení je definováno jako lexikalizované obrazné slovní spojení, jehož původní obrazný ráz je už setřen, takže automaticky vnímáme jen význam nepřímý. V pořekadle na rozdíl od rčení obrazný ráz ještě není setřen. Úsloví je vnímáno jako přechodný útvar mezi rčením a pořekadlem, obraznost nebo neobraznost vyjádření tedy není pro interpretaci důležitá (Vlašín, 1984). Protože, jak již bylo zmíněno, se často jedná o útvary přechodné, není naším cílem důsledně stanovit, o který z výše zmíněných typů frazémů se jedná.

Příslloví, úsloví a rčení jsou zapojována do reklamy ve své původní podobě nebo jsou nějakým způsobem obměňována².

1. Příslloví, úsloví a rčení v původní podobě

Nejčastěji se reklamy snaží přesvědčit recipienty, že by neměli otálet v koupi výrobku, protože jim to přinese nějakou výhodu – dárek, slevu atd., popřípadě varuje, že už zbývá jen omezené množství zboží. Proto často reklama staví na příslloví *Kdo dřív přijde, ten dřív mele* a *Kdo zaváhá, nežere*. Ta jsou někdy využita s aposiopezí:

Kdo zaváhá...
Poslední vozy Škoda Favorit

Kdo dřív přijde...
First minute letenky

Jindy jsou do reklamy zapojena v plném znění:

Kdo dřív přijde, ten dřív mele...
...hovor za 3 koruny! Oskar

V případě reklamy na tarify společnosti Oskar je využito dvojznačnosti slova *mele*. Dalo by se interpretovat nejen jako doslovné nebo obrazné mletí obilí (v tomto významu je součástí přísloví), ale i jako expresivní výraz pro rychlé kontinuální mluvení, tedy tlachání, žvanění.

Dalším postupem je upozornění na výhodné spojení sil, a to jak ze strany inzerenta, tak zákazníka. Častý je výskyt číslovky dvě:

Dvě mouchy jednou ranou!
„Zaměstnání tandem“ znamená zvýhodnění vaší inzerce v MF DNES! /.../

Ve dvou se to lépe táhne a v nové soutěži s Red & White to platí dvojnásobně. Stačí si najít druhého do páru a dvojitá výhra může být Vaše. Hrajte ve dvou o dvojitě výhry. /.../

Některé reklamy zdůrazňují výjimečnost produktu:

Když léčit mykózu, tak fungicidně!
Když dva dělají totéž, není to totéž! Lamisil

2 Analyzovaný materiál pochází z období let 2003–2010. O této tematice pojednáváme již v naší dizertační práci (viz Čapková, 2010)

Reklama na službu OskarKontakt se snaží manipulovat adresáta útokem na jeho intelekt:

*Chytrému napověz...
neblokované telefony, stejné ceny celý den, volání do hlasové schránky zdarma, esemesky z webu v plné délce a bez poplatků. /.../*

Některé reklamy využívají hravých, úsměvných rčení, např. reklama na počítače Lynx:

*Rada mladým internautům: Pusťte občas k počítači rodiče! Kdo si hraje, nezlobí...
/.../ www.lynx.cz*

Tvůrce reklamy na akci u GTS využil hned dvě rčení, z nichž první ještě odkazuje na píseň od skupiny Chinaski. Dále využil architektonickou strukturu upoutávky na film, případně recenze:

*GTS international uvádí:
VALENTÝN
Doba trvání: 10. 2. – 15. 2. 2003
Režie: Jaké si to uděláš, takové to máš!
Scénář: Píše láska aneb jiný kraj jiný mrav
Střih: Na míru všem zamilovaným studentům, mladým lidem do 26 let a učitelům!
V hlavní roli: ISIC, IYTC a ITIC /.../*

Reklama na službu Indexplus používá anglické rčení *Time is money*, tedy *Čas jsou peníze*, které se do obecného povědomí dostalo jako jeden ze známých aforismů Benjamina Franklina (*Remember that time is money*):

*Time is money
Trvalý zdroj peněz po celou dobu studia. www.indexplus.cz*

Podobně je založena reklama na firmu provozující personální poradenství, ovšem využívá českého překladu:

Čas jsou peníze. Šetříme Váš čas. www.recruit.cz

Uvedme další dva příklady, kdy je přísloví tematicky spjato s propagovaným produktem:

Pozdě bycha honit. Ročně je v ČR vykradeno 50 000 objektů. Bezpečnostní agentura SV agency

Jak si kdo ustele, tak si lehne.

Samozřejmě mi záleží na tom, abych měla zajištěnou budoucnost. A penzijní připojištění je logické řešení toho problému. /.../ Díky Spořitelnímu penzijnímu fondu je moje budoucnost zajištěná.

2. Pozměněná přísloví, úsloví a rčení

Výrazně častěji bývají ovšem přísloví, úsloví a rčení aktualizována nejrůznějšími způsoby od jednoduché změny jednoho slova (nejčastěji zapojením názvu propagovaného prostředku) po velmi volná navázání. Tím se blíží reklama publicistickým žánrům, pro něž jsou aktualizace frazeologických jednotek typické, jak ukazuje například Janovec v textu věnovaném novým frazémům, frazeologickým aktualizacím a defrazeologickým jednotkám (podrobněji viz Janovec, 2005).

Reklama často přesvědčuje potenciální zákazníky, že za svoje peníze mají nárok na kvalitní zboží a že inzerující firma nebo jednotlivec vám ho poskytne laciněji, popřípadě v lepší kvalitě. Tvůrci reklam proto pracují se rčením *Za málo peněz hodně muziky*. Nejobvyklejší je záměna slova *muzika* za nabízený produkt nebo výhodu v případě koupě:

Za málo peněz hodně filmu

/.../ 160 stran, nezávislá hodnocení 250 filmů, rozhovory s hvězdami, program kin v celé ČR. časopis PREMIERE

Za málo peněz hodně kilometrů. Vyzkoušejte si Iveco Daily ...

Reklama na preparát Vaillant text rčení rozšiřuje. Nechce neupřímně lákat na málo peněz, ale je si vědoma výhodnosti nabídky.

Vaillant: Za přiměřeně hodně peněz požadujte hodně muziky.

Další reklama, která pracuje s obměnou jednoho slova, využívá rčení *Starého psa novým kouskům nenaučíš*:

Starou televizi novým kouskům nenaučíš. Multiservis splátkový prodej.

Mnoho aktualizací je založeno na tom, že se část přísloví nebo rčení nahradí jménem nabízeného výrobku nebo služby, například:

Co Oskar, to muzikant.

Co Čech to internet!

Teď už může mít internet opravdu každý. Český Telecom

V nouzi poznáš Coldrex!

Jak se do Kika matrace volá, tak se z Kika 20 % ozývá. /.../

Co na srdci, to na Post-it. /.../ Jediné originální samolepicí bločky od 3M. /..../

Poměrně častá je záměna původního slovesa ve rčení za jiné. Někdy je nové sloveso tak vhodně vybráno, že si recipient na první pohled nemusí této změny všimnout. Tak tomu je, podle našeho mínění, v reklamě na službu Postžiro:

Co můžete mít hned, neodkládejte na zítřek. Postžiro Poštovní spořitelny.

Jindy je sloveso přizpůsobeno potřebám propagovaného produktu výrazněji. Jako příklad uvedme reklamy na prací prášky Persil, Palmex a Rex, na automobily Ford, GTS institut a SONY:

Kdo pere, ten jede!

Soutěž o lyže – kupte 9 kg balení a pošlete SMS. Persil, Palmex, Rex.

Kdo zaváhá, neslaví!

Cenové zvýhodnění až 100 000 Kč. /.../ 100 let Ford Motor Company.

Kdo zaváhá, neletí!

Jedině s včasnou rezervací se dostanete tam, kam chcete, za nejvýhodnější ceny! GTS

Kdo se dívá, nezlobí!

SONY Přenosný DVD přehrávač s integrovaným TFT monitorem.

Reklama na stavební spořitelnu Wüstenrot na rozdíl od původního rčení *Kdo zaváhá, nezere* neguje první sloveso a druhé sloveso negace zbavuje:

Kdo nezaváhá, vydělá! /.../

Reklama na cigarety Petra využívá přísloví *Všude dobře, doma nejlip*:

Všude dobře, s Petrou nejlip.

Na podobném principu staví reklama na mobilní telefon Nokia 6310, která je designem, funkcemi i zabezpečením určena pro lidi, kteří rádi sportují. Nehrozí jim, že by se jejich telefon při prvním pádu rozbil. A proto:

Všude dobře, na kurtu nejlip.

V reklamě na alkoholický nápoj Fernet Stock je užito pozměněné přísloví *Lež má krátké nohy*. Nová forma *Lež má krátké uzávěry /.../* má konzumenty tohoto alkoholického nápoje varovat před padělky, které užívají, na rozdíl od originálu, krátké jednobarevné uzávěry s černým potiskem. Konec textu varuje: *Nekupujte zajíce v pytli a Fernet s krátkým uzávěrem!*

Stejně přísloví s odstraněnou negací a nabízející alternativní řešení je vtipně zapojeno i do následující reklamy:

Nekupujte zajíce v pytli, kupte si myš v krabici.

Microsoft Office 97. V každé krabici Office Professional myš zdarma.

Některé reklamy nahrazují jiným výrazem dvě anebo více slov z původního textu. Na známé přísloví *Bez práce nejsou koláče* navazuje reklama na autoservis Ford Charouz. Využívá též hláskového paralelismu:

Bez péče není bezpečí. /.../

Podobným způsobem pracuje reklama na alkoholický nápoj Becherovka, která upozorňuje na soutěž o týden na horách. Jedno slovo původního rčení *Láska hory přináší* je zaměněno za název výrobku, ve druhém je změněna pouze jedna samohláska:

Becherovka hory přináší!

K zajímavé úpravě původního přísloví přistoupil tvůrce reklamy na produkt firmy Canon, jehož užívání má snížit provozní náklady tiskáren. V textu dochází

ke ztrátě rytmu a k negaci prvotního výroku, kterým aktualizace graduje. U pokračování textu není užít rým:

Kdo šetří, nemá za tři, ale iR.

Reklama na automobil Citroën HDi Tour naopak vychází ze struktury původního přísloví, ponechává i rým.

Kdo šetří, má C3!

Ještě volněji tohoto přísloví využívá reklama na okna a dveře Slovaktual s izolačním trojsklem:

Kdo má 3, ušetří...

Reklama na bezpečnostní kování Rostex obměňuje perspektivu anglického rčení *My home is my castle* (v českém překladu *Můj dům, můj hrad*) a podle zásad reklamní komunikace oslovuje adresáta:

/.../ Váš dům, Váš hrad. Rostex.

Reklama na výrobky firmy Sony aktualizuje český ekvivalent latinského přísloví *Všechny cesty vedou do Říma*. (*Mille viae ducunt hominem per saeucla Romam*. – *Tisíce cest už po staletí přivádí lidi do Říma*.):

Všechny cesty vedou k Sony!

Některé reklamy navazují na přísloví či rčení volnějším způsobem. Jazyková škola *Languages at work* využívá rčení *Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem*. Spoléhá na to, že recipient rčení zná, a užívá formu otázky: *Kolikrát chcete být člověkem?*

Reklama na Poštovní spořitelnu polemizuje se známým rčením *Nemusí pršet, stačí, aby kapalo*, aby nalákala klienty na pomalý, ale jistý zisk: *Možná nebude pršet, ale kapat bude určitě*.

V reklamním textu je možno užít několik typů textové návaznosti současně (intertextualitu i architextualitu). Tak je tomu v reklamě na službu u benzínových pump Aralkonto, která volně odkazuje k přísloví *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá* a v následujícím textu užívá vyprávěcího postupu v osobní zpovědi jednoho ze zákazníků:

Jak u pumpy nakoupím, tak z mobilu volám! Aralkonto

„Mám toho nějak moc, nestíhám. Často se stává, že cestou na schůzku, když zajedu pro benzín k Aralu, rovnou tam nakoupím. Nejen něco, ale všechno, co potřebuji. Mají tam dokonce i můj oblíbený šampon! Za načerpaný benzín, nákup a také za použití myčky si připišu body na své Aralkonto – buď SMSkou nebo přes internet – a pak si je převedu na kredit do mobilu. A hned můžu zavolat Petrovi, že přijdu, jako vždycky, o něco později.“

Jak vyplývá z analyzovaného materiálu, reklamy využívají přísloví, úsloví a rčení jednak afirmativně, v původní podobě, přičemž využívají především obecnosti sdílených zkušeností a vazby na propagovanou službu, využitelnosti v konkrétní situaci propojené s užíváním produktu. Druhou možností je pozměnění přísloví, nejčastěji záměnou slova za produkt, jeho název, či obměnou slovesa, které více odpovídá manipulaci s produktem či využívání služby. Často na recipienty působí i rým zapojený do pozměněného přísloví.

V obou případech je však cílem zúžení významu frazému, jeho zaměření na konkrétní propagovaný produkt nebo situaci s ním spojenou. Charakter snahy o mravní naučení a poskytnutí návodu ke „správnému“ jednání však bývá zachován, lépe řečeno, generacemi předávaná moudrost a sdílená zkušenost zde působí jako jeden z výrazných argumentů pro koupi prezentovaného produktu či nabízené služby.

Literatura

- ČAPKOVÁ, R. *Intertextualita v reklamě*. Praha : 2004. 173 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova V Praze. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka.
- ČAPKOVÁ, R. Intertextualita jako prostředek přesvědčování v reklamě. In *Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích*. Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2005, s. 39–45. ISBN 80-7368-101-3.
- ČAPKOVÁ, R. *Intertextualita v reklamě*. Praha : 2005. 147 s. Rigorózní práce. Univerzita Karlova V Praze. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka.
- ČAPKOVÁ, R. *Intertextualita v reklamě a její využití na SŠ*. Praha : 2010. 299 s. Disertační práce. Univerzita Karlova V Praze. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka. Vedoucí práce N. Kvítková.
- ČECHOVÁ, M. *Dynamika frazeologie*. Naše řeč 69, 1986, č. 4, s. 178–186.
- ČERMÁK, F. – FILIPEC, J. *Česká lexikologie*. Praha : Academia, 1985.
- ČERMÁK, F. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4. Výrazy větné*. Praha : Leda, 2009. ISBN 978-80-7335-215-8.
- ČMEJRKOVÁ, S. *Reklama v češtině, čeština v reklamě*. Praha : Leda, 2000. ISBN

80-85927-75-6.

JANOVEC, L. Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha : ÚJČ AV ČR 2005, s. 147–158. ISBN 80-86496-21-X.

MLACEK, J. *Slovenská frazeológia*. Bratislava : SPN, 1983.

VLAŠÍN, Š. (et al.) *Slovník literární teorie*. Praha : Československý spisovatel, 1984.

ŠEBESTA, K. *Reklamní texty, jejich funkce a výstavba*. Praha : FF UK, 1990.

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

holanova-radka@seznam.cz

SÉMANTICKÁ HLEDISKA ČESKÝCH, RUSKÝCH A NĚMECKÝCH PRANOSTIK VE SROVNÁNÍ

Lenka Havelková

Abstrakt: Lidové pranostiky jsou významnou složkou kultury, která odráží mnohá národní specifika. Článek se zabývá obsahovou stránkou lidových pranostik, jejich typy a významy. Srovnává z těchto hledisek české, ruské a německé pranostiky, přičemž pozornost je věnována především shodným rysům pranostik ve všech třech jazycích. Článek vysvětluje vztahy pranostik k náboženským představám a také objasňuje samotný pojem „pranostika“.

Klíčová slova: pranostika, srovnávání pranostik, typy pranostik

Abstract: Folk lores are an important part of culture which reflect many of the national specifics. The article deals with the content elements of folk lores, their types and importance. Czech, Russian and German lores are compared from this point of view while the attention is paid on common features in all these three languages. The article explains the lores' relation to religious notions and also it clarifies the lore concept.

Key words: folk lores, comparison of lores, types of lores

Lidové pranostiky představují specifický výrazový útvar jazyka, který se ve svém kulturním společenství formoval po staletí. Pranostiky můžeme zařadit do výrazů lidové moudrosti, jež měly praktický význam a jsou výsledkem dlouholetého předávání z generace na generaci. Vzhledem k tomu, že česká, ruská i německá společnost byly v minulosti založeny především na zemědělství, bylo uchovávání rolnických návodů a agrotechnických lhůt pro tehdejší obyvatelstvo existenciálně důležité. Lidé pravidelně sledovali přírodní jevy a podle nich řídili své činnosti, proto není překvapivé, že v sobě pranostiky odrážejí i společenské poměry daného kulturního společenství. Lidové pranostiky tvoří součást národní kultury, která nemá pouze komunikační charakter, ale je také svědectvím dějinného vývoje daného národa.

Dříve než přistoupíme k sémantické analýze pranostik jednotlivých jazyků, je třeba objasnit samotný pojem *pranostika*. V českém povědomí je nejčastěji spojován především s předpovědí počasí nebo zemědělskou činností. „Pranostiky jsou dobově podmíněné užitkové útvary lidové slovesnosti, které vznikaly jako určitý výsledek lidového poznávacího procesu.“ (Vašků, 1998, s. 14). „Dnes chápeme

pranostiky jako lidové průpovědky dochované tradicí, často zveršované, které obsahují různé pokyny pro zemědělské práce v průběhu roku, zachycují však i jednotlivé fáze vývoje přírody v ročním cyklu, jež uvádí především do vztahu s domnělými vyhlídkami na sklizeň.“ (Munzar, 1985, s. 10–11).

Velmi podobné pojetí pranostik je i v německém jazyce, kde dokonce existují dva výrazy pro slovo pranostika, jednak *Bauernregel*, které je českému ekvivalentu nejbližší a zahrnuje všechny typy pranostik, jednak slovo *Wetterregel*, jehož rozsah je však zúžen pouze na pranostiky meteorologické, což vyplývá již ze samotného označení (*Wetter* – počasí). „Bauernregeln nennt man die sich meist auf die Wettervorhersage beziehenden Sprüche des Volksmundes.“ (Bauernregeln – eine kurze Erklärung, 2010).

V ruštině je slovu pranostika nejbližším ekvivalentem slovo *примета*, jehož rozsah je však daleko širší než v češtině nebo němčině. Slovo *примета* vyjadřuje v podstatě jakoukoli předpověď budoucího děje na základě určitých symptomů. „Примета – отличительное свойство, признак, по которому можно узнать кого-нибудь или что-нибудь, в суеверных представлениях – предвестие чего-нибудь.“ (Ожегов, 2008, s. 481).¹ I když ruské označení tohoto folklórního útvaru není zcela identické, zaměříme se v další části článku na ty výrazy ruské lidové tvořivosti, které právě odpovídají českému slovu pranostika.

Lidové pranostiky vznikaly ve všech kulturách ze stejného důvodu, a sice především kvůli zajištění obživy obyvatelstva, což je jedním z důvodů pro zjevný fakt, že pranostiky se v mnohém v češtině, ruštině i němčině podobají, či dokonce zcela shodují. Rozdíly v pranostikách, které mezi jednotlivými jazyky můžeme najít, vyplývají spíše ze specifických geografických nebo společenských podmínek.

Dle sémantického hlediska můžeme pranostiky všech tří jazyků rozdělit do několika základních skupin. Nejobsáhlejší kategorií jsou pranostiky hospodářské, které měly pro život obyvatelstva zásadní význam. Lidé se jimi řídili při vykonávání veškerých zemědělských prací. Hospodářské pranostiky sloužily jako návody, co, kdy a jak je třeba dělat. Hospodářské pranostiky můžeme dle významu ještě dále rozdělit do několika podskupin:

- Předpověď nadcházející úrody – *Na Boží hod vánice – urodí se ovoce. Ist's windig in den Weinachtstagen, sollen viel Obst die Bäume tragen. На Рождество снег – к урожайному году.*
- Upozornění nebo varování – *Pankrác, Servác a Bonifác – studení bratři, přinesou chladna, jak se patří. Pankratz und Servaz sind zwei böse Brüder, was der Frühling gebracht, zerstören sie wieder. От Николы (22.5.) осталось двенад-*

1 „Примета je odlišující vlastnost, příznak, kterým lze někoho nebo něco poznat, v pověrečných představách je to předzvěst něčeho.“ (přeložila redakce)

цать утренников, коли не весной, то до Семена дня (6.6.).

- Technologicalká doporučení a návody – *Svatý Nikola, honí koně do dvora. На Купалу открывают большой покос. Maria gebor´n – Bauer, säh dein Korn.*

V češtině, němčině i ruštině můžeme ke všem třem typům hospodářských pranostik najít řadu příkladů, za zmínku však stojí, že v ruských hospodářských pranostikách jasně dominují pranostiky, které dle různých ukazatelů či charakteru povětrnosti v určitých dnech předpovídají nadcházející úrodu, v porovnání například s pranostikami varovnými, kterých je v ruštině daleko méně. V češtině a němčině je zastoupení jednotlivých typů hospodářských pranostik spíše vyrovnané.

Druhým nejrozšířenějším typem lidových pranostik, jsou pranostiky meteorologické, které vypovídají o krátkodobé nebo dlouhodobé předpovědi počasí, které jsou založeny na pozorování nejrůznějších přírodních jevů a po nich následujících změn povětrnosti.

Pranostiky krátkodobé předpovědi počasí jsou ve všech třech jazycích velmi podobné nebo zcela identické. Krátkodobé předpovědi byly formulovány na základě dlouhodobého pozorování shodných přírodních jevů, které jsou zákonité a nezávislé na geografické poloze pozorovatele, rozdílly můžeme najít pouze v četnosti zastoupení těchto jevů. Nejčastěji jsou předpovědi stanovovány podle chování jednotlivých živočichů nebo vitálních projevů rostlin, podle změn atmosférických jevů nebo kosmických těles. Uvedme si některé příklady pranostik krátkodobé předpovědi počasí.

Krátkodobé předpovědi jsou v pranostikách nejčastěji stanovovány podle chování domácích zvířat, což má své opodstatnění. S těmito zvířaty byl člověk ve velmi úzkém kontaktu a jakékoli změny v jejich chování byly snadno pozorovatelné. V lidových pranostikách tohoto typu můžeme najít v podstatě všechna hospodářská zvířata, počínaje krávou a koněm přes domácí drůbež až po psa a kočku. Dalšími zvířecími meteorology jsou ptáci, (příčemž nejznámější je vlaštovka), hmyz nebo žáby.

- *Jestliže jalovice a volí zdvíhají hlavu vysoko a neustále si olizují tlamu, bude bouřka. Wenn die Kuh das Maul nach oben hält im Lauf, so ziehen bald Gewitter auf. Jestliže krávy málo pijí vodu a přes den spí, bude pršet. Скот мало пьет воды, днём спит – к дождю.*
- *Když husa zdvíhá nohu – bude mráz. Гусь стоит на одной ноге, поджав другую, – к морозу. Wenn die Gänse stehn auf einen Fuß, dann kommt bald ein Regenguß.*
- *Žerou-li psi a kočky trávu nebo pijí-li často vodu, bude pršet. Собаки роют землю, валяются и едят траву – к дождю. Frisst der Hund viel grünes Gras,*

gibt es bald von oben was. Wenn die Katzen Gras fressen, gibt es Regen.

- *Pijí-li vlaštovky a jiříčky vodu, tedy létají-li nízko nad vodou a dotýkají-li se hladiny, bude pršet. Ласточки порхают над водою – жди дождя. Wenn die Schwalben das Wasser im Fluge berühren, so ist der Regen zu spüren.*
- *Vylétují-li včely časně ráno z úlů a příliš se od nich nevzdalují, kupí-li se kolem česna a jsou-li podrážděné, nebo ročnou-li se ze všech stran vracet do včelína, bude pršet. Когда пчелы быстро летят к своим ульям – будет дождь. Wenn die Bienen massenhaft leer zurückfliegen, wird es regnen.*
- *Začnou-li žáby kuňkati, netřeba na déšť dlouho čekat. Лягушки квакают – к ненастью. Wenn der Laubfrosch schreit, ist der Regen nicht weit.*

Další významnou skupinou pranostik krátkodobé předpovědi jsou pranostiky vycházející z pozorování atmosférických jevů: mraků, větru, duhy, červánků nebo mlhy.

- *Když se pasou beránky, bude pěkné počasí. Je weißer die Schäfchen am Himmel gehen, desto länger bleibt das Wetter schön. Если с вечера ходят по небу кучевые облака, то наутро будет ведро.*
- *Východní vítr přináší počasí na sena, západní na zelí, jižní krupobití a severní psí počasí. Северный ветер к стуже, южный – к теплу, западный – к мокроте, восточный – к вёдру. Severák přináší drsné počasí, ale zato stálé. Der Nordwind ist ein rauher Vetter, doch er bringt beständig's Wetter.*
- *Když má duha vedle sebe ještě duhu vedlejší, bude pršet. Одна радуга – к хорошей погоде, двоит или троит – к ненастью. Радуга утром – к дождю, вечером – к вёдру. Regenbogen am Morgen, macht dem Schäfer Sorgen, Regenbogen am Abend, ist dem Schäfer labend.*
- *Když mlha stoupá, přináší obyčejně déšť, když naopak padá, připravuje jasné počasí. Туман падает – к вёдру, поднимается – к ненастью. Nebel, wenn er steigend sich verhält, bringt Regen, doch klar Wetter, wenn er fällt.*

Dlouhodobé předpovědi počasí jsou ovlivněny klimatickými poměry území, na nichž vznikaly, proto mnohé ruské pranostiky dlouhodobé předpovědi počasí se významně liší od českých nebo německých, které vznikly v podobných klimatických podmínkách středoevropské mírné klimatické zóny. Dlouhodobé předpovědi jsou rovněž nejčastěji vyvozovány podle chování živočichů, v tomto případě ale živočichů divokých, zejména ptáků, nebo na analogizujícím principu, který je založen na předpokladu, že v přírodě panuje jakási harmonie, která musí být neustále dodržována, proto pokud je v určitém období něčeho méně či více, musí se stav zákonitě vyrovnat v jiném období. Analogizující pranostiky dlouhodobé předpovědi rovněž vykazují mnoho shodných rysů.

- *Po pěkném podzimu následuje brzo tuhá zima. Теплая осень – к долгой зиме. Auf warmen Herbst folgt meist ein langer Winter.*
- *Čím chladnější zima, tím teplejší léto. Если зимой сухо и холодно, летом сухо и жарко. Wenn es nicht winternt, so sommert es nicht.*
- *Jaký leden do zimy, takový červenec do horka. Если январь сухой, морозный, то лето будет сухое, жаркое. Ist der Jänner hell und weiß, kommt der Frühling ohne Eis, wird der Sommer sicher heiß.*

Pranostiky dlouhodobé předpovědi počasí podle chování zvířat vypovídají jednak o charakteru povětrnosti následujícího období, tyto pranostiky vykazují ve všech třech jazycích mnoho shod, jednak o nástupu a konci zimy, přičemž u tohoto typu můžeme najít řadu odlišností u ruských pranostik v porovnání s českými a německými, které jsou si v tomto směru velmi blízké. Tato skutečnost vyplývá z klimatických podmínek teritorií, na kterých národy žily. V Rusku je klima daleko chladnější, proto zima začíná dříve a končí později a její intenzita je daleko silnější. To je zřetelné například v pranostikách o přiletu a odletu stěhovavých ptáků, kteří z ruského území odlétají dříve a přilétají později, dle pranostik přibližně o 14 dní, nebo dokonce měsíc. Mezi českými a německými pranostikami můžeme najít řadu shod, které se zakládají na obdobném charakteru klimatu, které je ovlivňováno stejnými klimatickými vlivy, které do střední Evropy v určitých obdobích proudí, avšak dále na východ se již nedostanou (např. medardovské období).

- *Staví-li v červenci hromadu mravenci po kraji všude, tuhá zima bude. Wenn die Ameisen im Juli ihre Haufen höher machen, so folgt ein strenger Winter. Когда летом муравьи наносят большие кучи, то ожидай ранней и холодной зимы.*
- *Laštovice u nás jsou mezi svátkami panny Marie zvěstování (25. 3.) a panny Marie narození (8. 9.). An Mariä Geburt ziehen die Schwalben furt. Ласточки отлетают в три раза, в три Спаса: 14, 19 и 29 августа.*
- *Medardova kápe – čtyřicet dní kape. Regnet's am Medardustag, regnet's noch 40 Tag danach.*

Dalším významným typem pranostik, které jsou dodnes všeobecně poměrně známé, jsou pranostiky časoměrné, které vypovídají především o astronomických zákonitostech, reflektují tedy zejména prodlužování a zkracování dne. Vzhledem k tomu, že tyto principy jsou všeobecně platné na celém světě, jsou i pranostiky všech tří jazyků obdobné. Je však třeba podotknout, že v ruštině pranostiky tohoto typu nejsou příliš hojně zastoupeny.

- *Leden noc o hodinu zkrátí a svatý Jan (24. 6.) ji vůbec ztratí. St. Veit (15. 6.) hat den längsten Tag, Lucie (13. 12.) die längste Nacht vermag. С Ильгна (2. 8.) дня ночь удлинняется.*

Pro ruské prostředí jsou také typické pranostiky pověrečné, které jasně vyprávějí o velké pověřivosti, která je pro ruský národ dodnes charakteristická, v českém a německém jazyce je těchto pranostik jen velmi omezené množství.

- *Kdo na Velký pátek orá, tomu se chleba nedostává. На Пасху снесенное первое яйцо от чёрной курицы надо беречь: оно спасает скот в поле от волка. Je kleiner das Dorf, desto bissiger die Hunde.*

Naopak pro německý jazyk jsou typické pranostiky žertovné. Tyto pranostiky nejsou ve své podstatě ani pranostikami, jde spíše o žertovná říkadla nebo aforizmy, které pouze využívají formy pranostik. Zajímavé je, že tyto žertovné pranostiky jsou jediným typem pranostik, který dodnes produktivně v živém jazyce, na rozdíl od všech ostatních typů, vzniká. V českém jazyce je těchto pranostik malé množství, v ruském jazyce se s nimi nesetkáme vůbec.

- *Jedna vlaštovka nedělá mladé. Kräht der Hahn im Mai, ist der April vorbei. Stirbt der Bauer im Oktober, braucht er im Winter keinen Pullover.*

Na závěr je třeba ještě zmínit i fakt, že lidové pranostiky mají velmi úzkou vazbu na náboženskou tradici daného kulturního společenství. Většina pranostik, zejména hospodářských, se váže k určitým dnům v roce. Nejsnazší bylo pamatovat si různá doporučení či projevy přírodního výročního cyklu podle církevního kalendáře, protože náboženství hrálo v životě obyvatelstva vedle zemědělství jednu z nejvýznamnějších rolí. Z tohoto důvodu lze v pranostikách vysledovat i význam jednotlivých církevních svátků pro jednotlivá společenství, protože mezi významem svátku a množstvím k němu se vážících pranostik existuje přímá úměrnost.

Protože všechna tři společenství se zakládají na křesťanské tradici, i když v jeho různých podobách (římsko-katolické, luteránské či pravoslavné), můžeme největší množství pranostik nalézt ve spojitosti s hlavními svatými křesťanské tradice, tedy Pannou Marií, Ježíšem Kristem či Janem Křtitelem, k nimž se v průběhu církevního roku váže hned několik svátků, v případě Panny Marie lze najít pranostiky nejméně k osmi jejím svátkům. Diference můžeme vysledovat spíše v závislosti na rozdílech mezi jednotlivými vyznáními a jimi uznávanými svátky, například v české tradici existují svatováclavské pranostiky, v německých

a českých pranostikách hraje významnou úlohu svatý Martin, který je sice pravoslavnou církví uznáván, ale nepatří k důležitým světcům, naopak v ruské tradici je pravoslavnou církví veleben svatý Mikuláš, a tedy je s ním spojeno i velké množství pranostik, v porovnání s českou nebo německou.

Obsah i význam českých, ruských a německých pranostik je do značné míry podobný, což vyplývá ze základních principů, na nichž byla společnost českého, ruského i německého národa založena. Rozdíly se objevují spíše v závislosti na geografických a klimatických poměrech teritorií obývaných Čechy, Rusy a Němci nebo na specifikách náboženského vyznání daného národa.

Vzhledem k faktu, že lidové pranostiky tvoří nedílnou součást kultury příslušného národa, bylo by velkou chybou je opomíjet v jazykovém vzdělávání, ať v mateřském nebo cizím jazyce, protože mohou podkrýt mnohé kulturní aspekty daného národa. Vypovídají nejen o přírodních podmínkách života, ale i o společnosti jako takové, její historii nebo hodnotovém systému.

Jak se ukazuje, mezi pranostikami jednotlivých jazyků existují mnohé analogie, kterých je možné vhodně využívat i ve výuce cizích jazyků, která směřuje ve svém moderním pojetí nejen k pochopení samotného jazyka, ale i s ním spojené kultury, a právě využití lidových pranostik může tomuto komplexnímu uchopení cizího jazyka vhodně přispívat. (Havelková, 2010).

Literatura

- Bauernregeln – eine kurze Erklärung.* [online]. 2010, [cit. 10.3.2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.bauernregeln.net/7.html>>.
- HAVELKOVÁ, L. Lidové pranostiky v kontextu kulturologických aspektů výuky cizích jazyků. In *XXIII. Ročenka KrMF. Moderní filologie na prahu třetího tisíciletí. : Vybrané přednášky z konference k 100. výročí založení KMF.* Pelhřimov : Kruh moderních filologů a Jihočeská univerzita, 2010. s. 115–124. ISSN 0577-3768, ISBN 978-80-7394-256-4.
- MUNZAR, J. *Medardova kápě aneb pranostiky očima meteorologa.* Praha : Horizont, 1985.
- ОЖЕГОВ, С.И. *Толковый словарь русского языка.* 26-е изд., перераб. и доп., Москва : ООО «издательство Оникс», 2008, 736 с. ISBN 978-5-488-01619-4.
- VAŠKŮ, Z. *Velký pranostikon.* 1. vyd. Praha : Academia, 1998. 375 s. ISBN 80-200-0650-8.

PhDr. Lenka Havelková

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty UK v Praze

lenkahavelkova@email.cz

(MEZIJAZYKOVÁ) HOMONYMIE A PARONYMIE Z DIDAKTICKÉHO HLEDISKA

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: Článek se dívá na problematiku (mezijazykové) homonymie a paronymie z perspektivy didaktiky a přináší některé možné způsoby práce při výuce této oblasti.

Klíčová slova: mezijazyková homonymie, paronymie, zrádná slova, falešní přátelé překladatele, didaktika, čeština, cizí jazyky

Abstract: The article looks at the problem of (interlingual) homonymy and paronymy from the educational perspective and suggests some methods usable when teaching this area at lower- and higher-secondary schools.

Key words: interlingual homonymy, paronyms, false friends, education, Czech language, foreign languages

Paronymie stojí v rámci výuky na okraji zájmu učitelů i autorů učebnic, přestože se s ní v praktickém životě setkáváme poměrně často nejen ve škole a v běžné každodenní komunikaci, ale i v médiích a umění – jako příklad uveďme známou situaci z filmu Vesničko má středisková: „Ale nemůžeš napsat magor.“ „Poloviční blázen bych napsal...“ „Doktor říkal, že je momentálně zavostalej.“¹

Žáci se s ní teoreticky seznamují až na středních školách v kapitolách z nauky o slovní zásobě², avšak i na 2. stupni základních škol se pro ně může stát úskalím, především v samostatných písemných či mluvených projevech. Málokdy je tato oblast do výuky včleněna nad rámec povinného učiva z důvodu nedostatku času, ačkoliv jsme přesvědčeni, že se jedná o určité podcenění jejího významu a potenciálu pro rozvoj přesnosti vyjadřování žáků. Poznamenejme však, že rozhodně nepovažujeme za nezbytné, aby žáci ovládli pojmosloví a dokázali případy paronymie pojmenovat, spíše chceme ukázat, že je dobré, aby si žáci uvědomili podstatu problematiky a mohli se tak v komunikační praxi vyvarovat chyb. Výcvik v této oblasti má mít praktický charakter.

1 <<http://www.youtube.com/watch?v=FCseNGdzNus&feature=related>> [online] [cit. 2011-02-13]

2 Např. J. Kostečka ji ve svých učebnicích pro gymnázia zařadil do 2. ročníku, učebnice pro SOŠ autorského kolektivu pod vedením M. Čechové paronymii zmiňují v 1. ročníku.

Pochopit samotný pojem paronymie je pro žáky snadné, avšak správné užívání slov formálně podobných, ale významově zcela odlišných³ je určováno spíše vlastními jazykovými a komunikačními zkušenostmi. Rozdílnost mezi jednotkami, jako je *kompot* – *kompost*, *požívat* – *používat*, *historický* – *hysterický* či *kosmický* – *kosmetický*, je zřejmá, problém nastává v případech jako *postoupit* – *podstoupit*, *povědomí* – *podvědomí*, *ustavit* – *ustanovit* nebo *efektní* – *efektivní*. Zde je prostor školy, která může na konkrétních příkladech demonstrovat užití těchto lexikálních jednotek a cíleným výcvikem vést k správnému ovládnutí alespoň těch základních a nejčastěji užívaných.

Paronymie ve vyučování

K úvodní motivaci používáme vět, v nichž slova byla užita nesprávně. Žáci pozorují předložený materiál a ve dvojicích či ve skupinách probírají chyby, které se ve větách vyskytují, a snaží se je opravit. Od začátku by měli mít k dispozici alespoň *Slovník spisovné češtiny*, aby si mohli případné nejasnosti překontrolovat – na jeho využitelnost upozorníme před započatím práce.

Snadnějším uvedením mohou být příklady:

Dnes jsme v laboratoři prováděli fyzické pokusy.

V hodinách cizích jazyků by se mělo více konzervovat.

Dějepis může být označován také cizím slovem hysterie.

Babička má na dvoře hejno bojlerů.

Řidič, který nehodu způsobil, před jízdou použil alkohol.

Milan je k Marii velice galanterní.

Záměrně volíme případy, kdy nesprávné užití bylo příčinou komického nedorozumění – motivace se násobí a vede k většímu nadšení pro práci, a tak k snadnějšímu ovládnutí učiva. Lze vybírat i složitější nedostatky:

Užívejte tyto čípky, které jsou na vaše onemocnění velmi efektní.

Herečka Elizabeth Taylorová postoupí operaci srdce.

Kromě materiálu tištěného je zde prostor pro využití audiovizuální techniky a různých ukázek dostupných na internetu či jiných nosičích; použijeme-li příklady žákům běžně přístupné a možná i známé, podtrhneme tím užitečnost a význam učiva a jeho frekventovanost v reálné komunikaci. Bohatou zásobárnou všech druhů příkladů je právě internet (mnoho příkladů lze nalézt na youtube.com či na stránkách televizí a rozhlasu, kam je celá řada pořadů ukládána a kde jsou k dispozici i dlouhou dobu po odvysílání), tisk (i zde je možno využít webo-

3 KARLÍK, P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha : NLN, 2003, s. 91.

vé stránky) nebo i umělecká literatura – v umění je slovní humor často založen právě na paronymii, jak jsme již demonstrovali a jak ještě dále uvádíme.

Pro příklad, co vše lze vytežit právě z televize, uvádíme následující příklady:

poslanec J. F. (Televizní noviny TV Nova 15. 1. 2011):

„Já se domnívám, že oba jsou kvalitní, nicméně jeden z těchto dvou kandidátů má potenciál vést sociální demokracii moderně, nově, a to si myslím, že je Michal Hašek.“⁴

politolog P. R. (Studio 6 na ČT24 10. 2. 2011):

„Samozřejmě na pozadí německých dějin jsou všechny tyhle ty věci (účast německé armády v zahraničních vojenských akcích – pozn. S. Š.) velmi senzibilní, a tudíž jde všechno mnohem pomaleji (...).“⁵

ministr L. H. (Události, 10. 2. 2011):

„V naší demokratické zemi jsou tu různé instituty, které mají právo za své členy hovořit, ale jistě odborový svaz patří k těm, které je potřeba slyšet velmi silně.“⁶

Z umělecké literatury připomeňme např. knihu Lea Rostena *Pan Kaplan má stále třídu rád*:

Pan Kaplan se přihlásil s prací tohoto znění: Dyš dva potkají na rohu (profesor Parkhill si všiml, že ačkoli pan Kaplan píše správně „na rohu“, vyslovuje vždycky „na rochu“) a potom začnou loučívát, jeden poví „poděšení bylo na mou stranu“ a druhej odpoví „Nádopotmě“⁷

Tato epizoda vyplašila profesora Parkhilla natolik, že pana Kaplana požádal, ať po vyučování zůstane ve třídě, a probíral s ním potom katastrofální proměny ou v o („Morek není mourek, pane Kaplane, a mourek není mourek!“), opakované zvraty ř v š, ž či č (Ne, kočka rozhodně žádnou myš nezvětší“), jakož i politováníhodný sklon k záměně g za k a ž za š (pan Kaplan prezentoval gáži jako kaši, a dokonce vytvořil kuriózní funkci kárásmistra).⁸

4 [online] [cit. 2011-01-28] <<http://voyo.nova.cz/multimedia/televizni-noviny-28-1-2011.html?s=0>>

5 [online] [cit. 2011-02-14] <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096902795-studio-6/211411010100210/obsah/145753-merkelova-pred-vyborem>>

6 [online] [cit. 2011-02-14] <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/211411000100210>>

7 ROSTEN, L. *Pan Kaplan má stále třídu rád*. Praha : NLN, 1995. s. 30

8 tamtéž

Po seznámení s paronymií a její podstatou je pak logickým prostředkem aplikace a systemizace učiva užití některých vybraných slov ve větách a vysvětlení významových rozdílů mezi nimi. Právě praktickou zkušenost s konstruováním vhodných vět považujeme za nejcennější část výuky, i když jde především ve fázi kontroly o úkol časově náročný.

Jisté není příhodné, aby jednou vyučovací hodinou byl okruh uzavřen – lze doporučit, aby následoval rozsáhlejší sběr paronym (žákům může být zadán úkol po určitou dobu sledovat projevy v médiích a zaznamenávat chyby), průzkum znalosti vybraných paronym mezi běžnými uživateli češtiny v okolí žáků (žáci mají zjistit, zda mluvčí češtiny znají význam vybraných problematických slov a zda jsou schopni jich užít ve větách), příp. prozkoumání určité skupiny dostupných psaných textů (nebo i mluvených projevů) a detekce chyb, což vše může být zadáno jako domácí úkol.

Paronymie jako mezipředmětový problém

Kurikulární dokumenty nás vedou k mezipředmětovým vztahům a paronymie se k jejich vytvoření přímo nabízí. Zajisté žáci byli už někdy opraveni svými vyučujícími angličtiny, když se dopustili některé z následujících typických chyb:

My brother attends gymnasium.

For Whom the Bell Tolls is a very good roman by Hemingway.

I had a brigade during the summer.

This is a very actual problem.

I went to Petra's promotion in Karolinum yesterday.

Na vysvětlenou k problému uveďme:

gymnasium – tělocvična

gymnázium – (Británie) grammar school, (USA) high school

Roman – Říman/-ka; římský

román – novel

brigade – (vojenská) brigáda; *the fire brigade* požární sbor

brigáda – (krátkodobé zaměstnání) temporary job; (prázdninové) summer nebo vacation job; (dobrovolná práce) voluntary work

actual – skutečný: *What were his actual words? – The actual cost was higher than we expected. The wedding preparations take weeks but the actual ceremony takes less than an hour.*

aktuální – topical; up-to-date; relevant (to the current situation); (otázka, poznámky) topical; (téma, události) current; (móda) latest, current; (problémy) contemporary

promotion – povýšení, postup: *Her promotion to Sales Manager took everyone by surprise.*; propagace (výrobku): *We are doing a special promotion of Chilean wines.*

promoce – graduation ceremony

Dochází zde k interferenci a negativnímu transferu⁹ z češtiny do angličtiny – paronymie neexistuje jen v rámci jednoho jazyka, ale také mezi jazyky, čímž dochází ke zcela specifickým chybám v oblasti lexika, které mohou vážně zabránit porozumění. Hovoříme o mezijazykové homonymii a paronymii, zrádných slovech či falešných přátelích překladatele. Žákům by mohl být znám anglický termín false friends (of a translator)¹⁰, příp. německý falsche Freunde (des Übersetzers), ruský ложные друзья (переводчика) či francouzský faux amis (du traducteur). Jednotky mají stejnou, příp. velmi podobnou formu, avšak jsou významově částečně či zcela odlišné. E. Lotko ve své definici zrádného slova zmiňuje kromě složky významové také složku stylistickou, výslovnostní, mluvnickou, slovtvornou či kolokační.¹¹

Mezijazyková homonyma a paronyma se objevují jak mezi jazyky geneticky příbuznými, tak i nepříbuznými. V případě jazyků geneticky příbuzných jde většinou o slova, která měla kdysi stejný či velmi podobný význam, avšak následně se významy při samostatném vývoji jazyků rozrůznily. U jazyků geneticky nepříbuzných se jedná hlavně o slova mezinárodní, většinou původem z klasických jazyků, u nichž časem došlo k významovému rozlišení.¹² E. Lotko konstatuje, že

9 DANĚK, J. *Negativní jazykový transfer u anglicky mluvících studentů češtiny jako cizího jazyka*. Disertační práce. Praha : PedF UK, 2007. Vedoucí práce doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

10 Operují s ním už některé jazykové učebnice pro základní školu (!) – pro příklad Angličtina 9 nakladatelství Fraus – zmíněno je slovo *desert* (poušť) (Betáková, Dvořáková, 2009, 87), dále je problematika rozváděna v příručce pro učitele – autorky uvádějí: „False friends (falešní přátelé) jsou dvojice slov, která vypadají podobně, ale mají jiný význam. V překladu je to slovo *desert*, což není dezert, ale poušť. Mezi slovíčky v této lekcí je dvojice *chef* x šéf. Další příklady: *dress* (šaty) x *dres*, *desk* (stůl) x *deska*, *table* (stůl) x *tabule*, *traffic* (doprava) x *trafika*, *fabric* (látka) x *fabrika*.“ (Betáková, Dvořáková, 2009, 110).

11 LOTKO, E. *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc : Votobia, 1992.

12 J. Hladký uvádí příklad českého slova *sympatie* a anglického slova *sympathy*. „Původní význam řeckých složek tohoto slova (převzatého později do latiny) byl „spolu“ a „cítění“. V klasické latině označovala „sympathia“ náklonnost. V angličtině se pak význam

„(...) množství zrádných slov je přímo úměrné genetické příbuznosti srovnávaných jazyků,“ přičemž u jazyků blíže příbuzných je jejich počet vyšší vzhledem k tomu, že zahrnují nejen slova mezinárodní, ale také slova domácí.¹³

Z hlediska postupu ve vyučovací hodině můžeme zvolit stejné kroky, jaké jsme již ukázali v první části: Nejprve žáci pracují s konkrétními ukázkami, kde došlo k chybě – vhodnou motivací na úvod probírání jsou kromě autentických chyb žáků, jak byly uvedeny výše, příklady humorných nedorozumění – jeden takový uvádí O. Radina¹⁴: „(...) jistý nedostudovaný rusista prý popisoval svému sovětskému hostovi polabskou rovinu takto: „Ókolo Kolína vsjo rovno, vsjo plocho“ – tedy: „Okolo Kolína je to všechno stejné, všechno špatné.“ Znovu lze úspěšně využít filmových ukázek: známá scéna z filmu Kolja s československou a sovětskou vlajkou:

„*Náš krásnyj.*“ „*Prosim tě, co je na tom krásnýho? Dyt' je to červený jako trenýrky. Náš je krásnej.*“ „*Náš krásnyj.*“ „*Ale di, rozumíš tomu jako koza petrželi.*“¹⁵ (Dochází k záměně ruského slova *krásnyj*, které znamená červený.)

Dále pak provádíme korektury, různá cvičení (např. doplňovací či substituční), necháváme žáky pracovat se slovníky a odbornými publikacemi, příp. dalším autentickým jazykovým materiálem. Česká lingvistika má na poli mezijazykové paronymie a homonymie stále jisté mezery, avšak je dostupných několik příruček, které se přímo na tuto problematiku zaměřují: *Zrádná slova v angličtině* J. Hladkého¹⁶, *Úskalí ruské slovní zásoby* J. Vlčka¹⁷, *Zrádná slova v polštině a češtině* E. Lotka¹⁸, *Zrádná slova ve francouzštině* O. Radiny¹⁹ a *Falešní přátelé překladatele v češtině a běloruštině* N. Ivašiny, A. Rudenky a L. Janovce²⁰. Je příhodné na tomto místě upozornit též na diplomové práce T. Malušky *Slovinsko-česká mezijazyková homonymie a paronymie* a M. Przybylského *Bulharsko-česká mezijazyková homonymie*²¹

soucítění soustředil především na soucítění s trpícím, kdežto v češtině představují sympatie citový poměr nebo náklonnost v příjemné situaci.“ (Hladký, 5)

13 LOTKO, E. *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc : Votobia, 1992, s. 9.

14 RADINA, O. *Zrádná slova ve francouzštině*. 5. vyd. Praha : SPN, 1996, s. 5.

15 [online] [cit. 2011-02-13] <<http://www.youtube.com/watch?v=DA8MBej3nsU>>

16 HLADKÝ, J. *Zrádná slova v angličtině*. 2. vyd. Praha : SPN, 1996.

17 VLČEK, J. *Úskalí ruské slovní zásoby*. 1. vyd. Praha : Světově, 1966.

18 LOTKO, E. *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc : Votobia, 1992.

19 RADINA, O. *Zrádná slova ve francouzštině*. 5. vyd. Praha : SPN, 1996.

20 IVAŠINA, N.; RUDENKA, A.; JANOVEC, L. *Falešní přátelé překladatele v češtině a běloruštině*. Praha : PedF UK, 2006.

21 MALUŠKA, T. *Slovinsko-česká mezijazyková homonymie a paronymie (na materiálu přídavných jmen a sloves)*. Diplomová práce. Brno : FF MU, 2008. Vedoucí diplomové práce Mgr. Pavel Krejčí, Ph.D.

a *paronymie*²², které jsou dostupné online v Informačním systému Masarykovy univerzity v Brně. Velmi přínosná pro studenty angličtiny je též příručka D. Sparlinga *English or Czenglish? aneb Jak se vyhnout čechismům v angličtině*²³, ta problematiku mezijazykové homonymie a paronymie rozšiřuje o další jevy negativního transferu z češtiny do angličtiny. Lze jen doporučit, aby si v návaznosti na seznámení s těmito příručkami začali žáci vést své vlastní slovníčky falešných přátel, kam si budou zaznamenávat problematičké výrazy, na které v průběhu učení se cizímu jazyku narazí. Kdykoliv na ně během výuky můžeme odkázat.

Jako organizační formu lze použít práci samostatnou, ale preferujeme práci ve dvojici i ve skupině z důvodu rozvoje komunikativní a sociální kompetence. Chceme-li se věnovat problematice v celé její šíři, doporučujeme spojit hodiny češtiny a cizího jazyka do bloku a vyučovat společně za účasti vyučujícího českého jazyka a cizích jazyků. Taková forma práce je atraktivnější a vysoce motivující, rozdílnost pohledů, ale zároveň součinnost a vzájemné doplňování učitelů pro všechny zúčastněné obohacující.

Spolupráce pedagogů také zaručuje návaznost na poznatky nabyté v češtině v hodinách cizích jazyků, kde vyučující mohou cvičeními na paronyma v daném jazyce dále problematiku rozvíjet. Cvičení na slova formálně podobná, ale s rozdílným významem se v učebnicích pro výuku cizích jazyků vyskytují běžně a nabývají různých forem – pro příklad uvádíme věty s výběrem z nabízených možností, ale stejně tak by se dalo cvičení obměnit na doplňování do vět z předem daných možností:

If you know the answer, raise / rise your hand, don't shout.

You will find the recipe / receipt for this cake in the cookery book.

The sound of the falling rain had a calming affect / effect.

After the teacher reprimanded them, the pupils remained quite / quiet.

I think a change of personnel / personal would help to bring new energy to our office.

Závěr

Jak jsme ukázali, problematika (mezijazykové) paronymie a homonymie je značně mnohohrstevnatá a skýtá rozsáhlé možnosti pro rozvoj komunikační kompetence žáků a přesnosti jejich vyjadřování nejen v češtině, ale také v jazycích cizích. Při volbě vhodné metody a formy práce lze docílit též posilování so-

22 PRZYBYLSKI, M. *Bulharsko-česká mezijazyková homonymie a paronymie (na materiálu substantiv)*. Diplomová práce. Brno : FF MU, 2007. Vedoucí diplomové práce Mgr. Elena Krejčová, Ph.D.

23 SPARLING, D. *English or Czenglish? : jak se vyhnout čechismům v angličtině*. 2. vyd. Praha : SPN, 1990.

ciálních kompetencí v rámci třídního kolektivu, což je také podstatnou součástí plnění výstupů RVP.

Literatura

- BETÁKOVÁ, L.; DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 9: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2008.
- BETÁKOVÁ, L.; DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2008.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro 1. ročník SOŠ*. 1. vyd. Praha : SPN, 2000.
- DANĚK, J. *Negativní jazykový transfer u anglicky mluvících studentů češtiny jako cizího jazyka*. Disertační práce. Praha : PedF UK, 2007. Vedoucí disertační práce doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.
- FRONEK, J. *Anglicko-český, česko-anglický slovník*. 1. vyd. Voznice : Leda, 2005.
- HLADKÝ, J. *Zrádná slova v angličtině*. 2. vyd. Praha : SPN, 1996.
- IVAŠINA, N.; RUDENKA, A.; JANOVEC, L. *Falešní přátelé překladatele v češtině a běloruštině*. Praha : PedF UK, 2006.
- KARLÍK, P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha : NLN, 2003.
- KOSTEČKA, J. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. 1. vyd. Praha : SPN, 2005.
- LOTKO, E. *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc : Votobia, 1992.
- MALUŠKA, T. *Slovinsko-česká mezijazyková homonymie a paronymie (na materiálu přídavných jmen a sloves)*. Diplomová práce. Brno : FF MU, 2008. Vedoucí diplomové práce Mgr. Pavel Krejčí, Ph.D.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7. vyd. Oxford : OUP, 2005.
- PRZYBYLSKI, M. *Bulharsko-česká mezijazyková homonymie a paronymie (na materiálu substantiv)*. Diplomová práce. Brno : FF MU, 2007. Vedoucí diplomové práce Mgr. Elena Krejčová, Ph.D.
- RADINA, O. *Zrádná slova ve francouzštině*. 5. vyd. Praha : SPN, 1996.
- ŘÍHOVÁ, A. *Francouzské výpůjčky v češtině: rigorózní práce (díl 1, 2)*. Praha : PedF UK, 2003.
- SPARLING, D. *English or Czenglish?: jak se vyhnout čechismům v angličtině*. 2. vyd. Praha : SPN, 1990.
- VLČEK, J. *Úskalí ruské slovní zásoby*. 1. vyd. Praha : Svět sovětů, 1966.

Mgr. Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

st.stepa@seznam.cz

SÉMANTICKÉ TVOŘENÍ SLANGIZMŮ U STUDENTŮ KONZERVATOŘÍ

Petra Hádková

***Abstrakt:** Článek se zabývá sémantickým tvořením slangových slov u studentů konzervatoří. Podrobněji se věnuje metaforickému a metonymickému přenášení s konkrétními příklady.*

***Klíčová slova:** sémantické tvoření, metaforické a metonymické přenášení, onomaziologický příznak, slang, významová kategorie*

***Abstract:** The contribution deals with the formation semantic of slang words by students of conservatories. Author focuses on the formation metaphorical and metonymic of words and describes concrete examples.*

***Key words:** the formation semantic of words, the formation metaphorical and metonymic of words, onomasiology atribut, slang, significant category*

Slovní zásoba studentů, zejména středních odborných a uměleckých škol bývá velmi pestrá, protože se do ní promítá mnohem více slovní zásoba z oboru, který studují, a to jak v podobě normativní (terminologická nomenklatura), tak v podobě neoficiální – jde tedy o slangizmy, případně profesionalizmy. V tomto příspěvku se zaměřujeme na mluvu studentů v uměleckých školách, především na konzervatořích, neboť právě zde můžeme pozorovat, jak se v rámci slangového vyjadřování utváří nová slova, resp. nové významy slov. Na základě našeho nedávného průzkumu vyšlo najevo, že k nejčastějšímu pojmenovávacímu postupu, který studenti užívají, patří sémantické tvoření slov.

Při posuzování hudebních slangových výrazů vycházíme z díla Jaroslava Hu-
báčka (1971), který rozděluje pojmenovávací postupy do dvou typů: na transformační postupy, při nichž se tvoří zcela nová slova, a na transpoziční postupy, při kterých se využívá existujících slov. Transformačními postupy má na mysli odvozování, skládání, zkracování a k transpozičním postupům řadí vznik víceslovných pojmenování, přejímání a sémantické tvoření, jemuž budeme v příspěvku věnovat větší pozornost. Transformační postupy, přejímání a vznik víceslovných pojmenování nejsou předmětem této studie. Při sémantickém tvoření slov dochází k přenášení slovního významu, rozlišujeme dva základní druhy, a to metaforické a metonymické. Tyto postupy v naší práci dokládáme slangovým mate-

riálem, jenž jsme získali během několikaletého sběru pro naši diplomovou práci a který slouží jako jedno z východisek pro přípravu disertační práce.

Užívání slov vyznačujících se sémantickým posunem patří k jednomu z nejčastějších způsobů slangového vyjadřování mezi našimi respondenty a jazykovými informátory. Z nashromážděného materiálu, což čítalo celkem 301 slangových hesel, vzniklo sémantickým tvořením 111 jednotek (tj. 36,89%), z toho 94 jednotek (tj. 31,23%) metaforickým přenášením a 17 jednotek (tj. 5,65%) metonymickým přenášením.

Pro celkový přehled uvádíme tabulku (č. 1) s relativní četností jednotlivých onomaziologických postupů.

Tabulka č. 1

Onomaziologické postupy	Počet dokladů	Zastoupení v [%]	Pořadí
Odvozování	83	27,57	2
Skládání	5	1,66	7
Zkracování	4	1,33	8
Mechanické krácení	4	1,33	8
Slovní hrátky	31	10,30	4
Metaforické přenášení	94	31,23	1
Metonymické přenášení	17	5,65	5
Přejímání	10	3,32	6
Víceslovné pojmenování	53	17,61	3
Celkem	301	100,00	

Metaforické přenášení

Metaforické přenášení slovního významu využívá již existujících pojmenování, která se běžně vyskytují ve spisovném jazyce i v obecné češtině, někdy i v místním nářečí, a označuje pomocí nich nový, specifický význam. Motivací tohoto druhu pojmenování je potřeba označit nové pojmy, u kterých si mluvčí uvědomuje podobnost s pojmem jiným, již označeným, a důvod expresivního

vyjádření. Můžeme tak pozorovat též posun v hodnotách expresivních. Často se u slangových metaforických názvů nový obsah a vyjádření expresivity slučují. Onomaziologickým příznakem metaforického přenášení může být podobnost v určitém nápadném nebo důležitém znaku, v barvě, velikosti, tvaru, zvuku nebo v celkovém vzhledu.

Při pokusu o hodnocení a třídění metaforických názvů vycházíme z práce Jaroslava Hubáčka (1971). Jedním z možných hodnocení je třídění podle toho, zda metaforické názvy slouží k potřebě věcného pojmenování nebo zároveň k potřebě citového vyjádření. Při analýze nashromážděného materiálu jsme jej rozčlenili na tři skupiny. První skupinu tvoří názvy, u nichž se vyskytuje potřeba věcného a jednoduššího pojmenování, vznikají často v případech, kdy v odborném názvosloví jednoslovný název chybí či není dostatečně názorný a je nutné ho vyjadřovat opisem, *černo* (označení pro velké množství not v partu – *Koukni na druhou stránku, tam je úplně černo.*), *drbat* (hrát rychlou pasáž doprovodného charakteru s převahou krátkých, často opakovaných not – *Pořád tam drbe.*), *had* (delší pasáž tvořená stupňovitou řadou kratších tónů – *Všichni hraje od hada.*), *hádat se* (nesehrát se – *Stop! Už se zas hádáme.*), *kartáčovat* (hrát velmi rychle na smyčcový nástroj – *Celý dvě hodky jsem kartáčoval.*), *kilo* (označení pro dlouhé noty – *Není to těžký, mám tam samý kila.*), *plavec* (hráč, který dokáže během hry zamaskovat výpadek paměti, např. zaimprovizuje – *Je vidět, že si plavec.*), *skříně* (skupina kontrabasistů – *To skříně ndržej rytmus.*), *šňůra* (hodně not pod legatem – *Dáme to od té šňůry?*), *šuplík* (elektrický basový nástroj – *Kde máš šuplík?*), *uhnout se* (chybně ukázat nástup – *To už je potřetí, co ses uhnul!*), *vylodit se* (nejít na zkoušku či koncert – *Včera sem se vyloдил.*), *zatáčka* (technicky obtížné místo – *Doufám, že na příští zkoušce už tu zatáčku vyberem.*).

Druhou skupinu tvoří názvy též s potřebou jednoduššího pojmenování, ale uplatňuje se u nich i snaha po expresivním vyjádření. Jsou jimi např. slova *bučet* (zpívat bez uplatnění hlavového tónu – *Pořád ti to bučí!*), *čarovat* (dirigovat nejasnými gesty – *Už zase čaruje.*), *houser* (neúmyslně přefouknutý tón při hře na klarinet – *Tři housery v jedné větě, tomu říkám blbec den!*), *hrazda* (příčná flétna – *Hraje na hrazdu.*), *jelito* (anglický roh – *Ještě tu nejsou jelita.*), *kanár* (selhání hlasu při zpěvu, nevydařený tón při hře na dechový nástroj – *Těch kanárů tam bylo!*), *krkat* (zahrát na lesní roh nelibý tón – *Snad ty krky nebyly slyšet.*), *lazar* (technicky nedostatečně vybavený hráč – *To je lazar, ten to nemůže nikdy dát.*), *mlátička* (specifický typ klavíristky – *Hroznej Mozart, ta holka je mlátička.*), *odstrk* (hudební doprovod – *Zas má sólo a já odstrk.*), *pohrabáč* (basový pozoun – *Pohrabáč má půlku!*), *smrk* (občasné hraní ve skladbě – *Mám tam pár smrků.*), *voliéra* (opakované selhání hlasu – *Pěkná voliéra, ještě že to byla jen zkouška.*), *vykrákat* (pokazit sólo trubky nebo lesního rohu – *V tom Dvořákovi to pěkně vykrákali.*).

Třetí skupinu tvoří názvy, u nichž je dominantní potřeba citového vyjádření a snaha po jednodušším a věcném pojmenování se u nich neprojevuje. Tato slova mají k sobě synonymum v odborném názvosloví. Řadíme sem např. *brambora* (značka pro *Codu – Tak znovu od brambory.*), *brouk* (označení pro hudební značku *segno* symbolizující hrát opakovaně předchozí takt – *Tyhle brouky nemám rád, pořád dokola.*), *cuk* (pozoun – *Cuk zaspal.*), *díra* (orchestríště – *Tak zase do díry.*), *hulvát* (pozoun – *V první větě hulvát nehraje!*), *klacek* (klarinet, smyčec – *Nemáš druhý klacek?*), *kropáč* (pozoun – *Zítرا mají dělenku kropáči!*), *kulička* (nota – *Žádná hudba to nebyla, hrál jen kuličky.*), *mimino* (baskřídllovka – *Vem mimino a jde se.*), *pršet* (tleskat – *Je to dobrý, pršelo a hodně.*), *šváb* (část značky *D. S. al Fine – Znovu od švába.*), *topení* (tuba – *Topení se přidá!*), *ucpávka* (dusítko pro žestové nástroje – *Vezmi to s ucpávkou.*), *vanička* (tuba – *To je ta nová vanička?*), *volant* (značka pro *Codu – Nyní i s volantem.*), *zlomit se* (uklonit se – *Zapomněl se zlomit.*).

Závěrem můžeme konstatovat, že u většiny metaforických názvů (u 63 názvů z 94, tj. 68%) převažuje snaha po citovém vyjádření.

Budeme-li hodnotit slangové expresivní metaforické (i metonymické) názvy podle kritérií Jaroslava Zimy (1961), pak zmíněné výrazy mají slovní expresivitu adherentní, tedy vznikající významovou změnou slova, patrná teprve z určitého kontextu. Expresivita inherentní, již mají výrazy i bez větné souvislosti, se u zde uvedených výrazů nevyskytuje.

Hodnotit lexikální jednotky je možné také podle kvality onomaziologického příznaku, který přenos umožňuje. Narážíme však na problémy, neboť u mnohých metaforických názvů není možné vyjádřit onomaziologický příznak jednoznačně, protože není vždy stejně zřetelný a velmi často se při přenášení uplatňují příznaky, které v sobě zahrnují několik různých znaků, jež se navzájem překrývají. V našem materiálu se tak objevily tyto onomaziologické příznaky:

- a) celkový vzhled, vnější podoba nebo tvar: *brouk, díra, had, hrazda, klíč, klacek, nudle, mašina, pádlo, poklička, potrubí, šváb, topení*;
- b) přítomnost nápadného znaku: *kláda, kilo, zatačka, cuk, průvan, fén, káča*;
- c) stejné nebo nápadné zbarvení: *černo, mušinec*;
- d) podobnost ve velikosti nebo tvaru: *konev, kotrmelec, nitě, pohrabáč, skříně, šuplík, volant*;
- e) vlastnost vyplývající z podobné činnosti nebo funkce: *blábolení, držák, hulvát, lazar, mlátička, plácačka, plavec, práskání, stradivářky, střep, smrk, stříkačka, šňůra, šustění, ucpávka, úprk*;
- f) podobnost či vztah ke kvalitě děje vyjádřeného slovesem: *čarovat, drbat, kartáčovat, mlít se, podojit, prodat (to), srazit, šplhat, tavit, utíkat, uhnout*

se, vykopávat, vylodit se, vyšívát, zatahovat, zdrhat;

- g) podobnost na základě zvuků a hlasů: *bučet, kanár, krákat, krkat, kvočna, mečet, pršet, vykrákat.*

V našem materiálu lze vyčlenit lexikální jednotky, které reprezentují tyto významové kategorie:

kategorie hudebních znamének: *banán, brambora, brouk, černo, držák, had, kilo, kulička, mušinec, nudle, šňůra, šváb, volant,*

kategorie hudebních nástrojů: *cuk, dršťky, fén, hrazda, hulvát, jelito, káča, klacek, klíč, konev, koryto, kotrmelec, kvočna, mašina, mimino, nitě, pádlo, pastě, plácačka, pohrabáč, poklička, potrubí, průvan, skříně, střep, stříkačka, štěbenec, šuplík, topení, vanička;*

kategorie činnosti interpreta a procesy při (po) její realizaci: *blábolení, bučet, čarovat, drbat, hádat se, kanár, kartáčovat, krákat, krkat, mečet, mlít se, odstrk, podojit, práskání, prodát to, pršet, přelomit se, smrk, srazit, šplhat, tavit, uhnout se, úprk, utíkat, utnout, voliéra, vykopávat, vykrákat, vylodit se, vyšívát, zatahovat, zdrhat, zlomit se;*

kategorie míst: *díra, zatáčka;*

kategorie interpretů: *lazar, mašina, mlátička, plavec;*

kategorie hudebních pomůcek a součástek: *klacek, ucpávka;*

kategorie skladeb (podle charakteru a druhu) a jejich části: *kláda, pecka;*

kategorie hudebních akcí: *šňůra;*

kategorie označení pro tón: *banán, houser, krahujec, šustění.*

Z uvedeného výčtu můžeme konstatovat, že studenti nejčastěji využívají metaforického přenášení k pojmenování činnosti interpreta a procesů s nimi souvisejícími, k označení hudebních nástrojů a hudebních znamének. Velmi často vycházejí z podobnosti v celkovém vzhledu nebo v celkové vnější podobě či tvaru, dále z vlastností, které vyplývají z podobné činnosti nebo z podobné funkce, nebo z podobnosti či vztahu ke kvalitě děje vyjádřeného slovesem. Jelikož tito lidé pracují se zvuky, můžeme zde najít i motivaci v podobnosti zvuků a hlasů.

Zajímavým hlediskem je i sledovat výběr pojmenování, z jakých sémantických kategorií výběr motivujících jednotek nastává: kategorie věcí (*díra, držák, fén, hrazda, kláda, klíč, konev, koryto, kulička, mašina, mlátička, nitě, pádlo, plácačka, pohrabáč, poklička, potrubí, skříně, střep, stříkačka, šňůra, šuplík, topení, ucpávka, vanička, volant, voliéra*), kategorie zvířat a živočichů a s nimi souvisejících entit (*brouk, had, kanár, kvočna, mušinec*), potravin (*banán, brambora, nudle, pecka*), abstraktních jmen (*cuk, černo, blábolení, kilo, kotrmelec, práskání, průvan, úprk*) a kategorie osob (*hulvát, lazar, mimino, plavec*).

Metonymické přenášení

V hudebním slangu studentů konzervatoří můžeme pokládat metonymické přenášení za méně častý způsob sémantického tvoření. „Takto utvořená pojmenování vznikají na základě přenesení slova na jinou věc nebo představu, která s věcí nebo představou věcně souvisí nebo s ní má spojitost.“ (Hubáček, 1971, s. 35) Motivací, nebo-li onomaziologickým příznakem, je tu vnitřní spojitost nebo představa věcné souvislosti. I zde se využívá již hotových pojmenování.

Při sledování motivace u metonymického přenášení jsme využili rozdělení do stejných tří skupin jako u metaforických názvů. Do první skupiny jsme zařadili názvy se snahou po stručném a zřetelném vyjádřování. Většina z nich vzniká na základě víceslovných, nejčastěji sdružených pojmenování a pro jejich zrod je výchozí nebo blízce příbuzné substantivum, z něhož bylo odvozeno rozvíjející se adjektivum ve víceslovném pojmenování. Jde tu vlastně o jeden z typů univerbizace. Řadíme sem slova *smýčce*, *dechy*, *dřevo* a *brejle*. Do druhé, nejpočetnější, skupiny řadíme názvy se snahou o jednodušší vyjádření, ale zároveň jevící prvky expresivity. Patří sem slova *diagnóza* (špatně zpívající tenor – *Co je to za diagnózu?*), *grilovat* (hrát na pohřbech v krematoriích – *Nemůžu, odpoledne grilujem.*), *koleda* (pomalá, líbivá skladba, – *Je to pěkná skladba? Je to koleda.*) *lenoch* (označení pro hudební značku *segno* s významem hrát opakovaně předchozí takt – *Ty lenochy pořádně vyhrajte!*), *loď* (obecně záporné hodnocení – *Jak si hrál? Byla to loď.*), *matrona* (označení pro tlustou sopranistku – *Co je to za matronu?*), *písnička* (oblíbená, efektivní skladba s jednoduchou melodií – *Na závěr to chce nějakou písničku.*). Třetí skupinu tvoří názvy, u nichž se projevuje především snaha po expresivním vyjádření. Jsou jimi *basa* (označení pro violoncello – *Teď vylezou s melodií víc basy!*), *vašek* (velký buben – *Vašek drží rytmus!*), *zvíře* (pavouk – část sloužící k držení houslí – *Zas mi to zvíře spadlo.*)

Stejně tak jako u metaforického přenášení, i u metonymického jsme vysledovali, že většina názvů má původ v expresivním vyjádření, jehož součástí bývá i snaha po jednodušším vyjádření.

Zajímavé je sledovat i další sémantické posuny, jako je konkretizace, kdy abstraktní jméno se stává konkrétním. Děje se tak u slova *diagnóza*, jehož nový význam označuje špatně zpívajícího tenoristu.

Opačný proces, abstraktizaci, pozorujeme u slova *loď*, kdy z dopravního vodního prostředku se stává záporné hodnocení skutečnosti.

U jiných slov můžeme vysledovat, jak se jejich původní význam rozšiřuje (generalizuje). Např. slovo *basa* původně označuje hudební nástroj kontrabas, v přeneseném významu i hudební nástroj violoncello, které má v menších hudebních seskupeních funkci spodního hlasu. Ke generalizaci dochází i u slov *písnička* a *koleda*, kde se jejich původní specifický význam zobecňuje na jakoukoliv skladbu,

kteřá splňuje jisté charakteristiky či konotace spojené s písničkou a koledou.

I u slangizmů vzniklých metonymicky jsme sledovali, které významové kategorie se zde uplatňují. Přestože metonymických pojmenování je výrazně méně, uplatňuje se zde stejný počet významových kategorií. S tím, že místo kategorie místa a kategorie označení pro tón, se tu objevuje kategorie konkrétního hudebního díla a kategorie lidských hlasů a jeho technik. Při metonymickém přenášení se uplatňují tyto významové kategorie:

kategorie hudebních nástrojů: *basa, dechy, dřeva, smyčce, vašek*;

kategorie hudebních znamének: *brejle, lenoch*;

kategorie pro lidské hlasy a jejich techniky: *diagnóza*;

kategorie interpretů: *matrona*;

kategorie hudebních pomůcek a součástí: *zvíře*;

kategorie hudebních akcí: *seďačka*;

kategorie konkrétních skladeb: *Epidemická*;

kategorie činnosti interpreta a procesy při (po) její realizaci: *grilovat, loď, odklepat (to)*;

kategorie skladeb (podle charakteru, druhu) a jejich částí: *koleda, písnička*.

Pro metonymické přenášení jsme celkem zaznamenali šest výchozích významových kategorií. I zde je nejpočetněji zastoupena kategorie věcí (*brejle, loď, seďačka, dřeva, smyčce, basa*), dále kategorie abstraktních jmen (*koleda, písnička, dechy*), kategorie dějů a činností (*grilovat, odklepat (to)*), kategorie z lékařské terminologie (*diagnóza, epidemická*), kategorie osob – obecná jména (*lenoch, matrona*), kategorie osob – vlastní jména (*vašek*), kategorie zvířat (*zvíře*).

Jak je vidět z uvedených analýz lexikálního materiálu, nejvíce byla zastoupena kategorie činnosti interpreta a procesy při (po) její realizaci. Je to dáno tím, že v této oblasti vzniká velký prostor pro fantazii a vlastní vyjádření, a jen zcela výjimečně bychom zde našli výrazy z odborného hudebního názvosloví.

Druhou nejfrekventovanější významovou kategorií je kategorie hudebních nástrojů. Můžeme to vysvětlit i tím, že hudební nástroj se pro muzikanty stává „nejlepším“ a nejčastějším společníkem, ke kterému každý zaujímá určitý citový vztah. Proto se v této kategorii uplatňuje především metaforické přenášení, pro které je typický příznak expresivity.

Názvy jednotlivých významových kategorií a jejich zastoupenost uvádím v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2

Významové kategorie	A	B	C	D	E	F	G	H	I	suma	%
Činnosti interpreta a procesy při (po) její realizaci	7	-	-	-	5	34	3	41	2	92	30,6
Hudební nástroje	13	1	-	1	1	31	5	5	2	59	19,6
Interpreti	13	2	-	-	1	4	1	3	2	26	8,6
Hudební znaménka	6	-	-	-	1	14	2	1	2	26	8,6
Konkrétní hudební díla	8	-	1	-	15	-	1	-	-	25	8,3
Skladby (podle charakteru, druhu) a jejich části	7	1	-	-	2	2	2	1	1	16	5,3
Hudební akce	11	-	-	-	-	1	1	-	-	13	4,3
Lidské hlasy a jejich techniky	6	-	-	-	1	-	1	1	1	10	3,3
Hudební tělesa a seskupení	5	-	3	1	-	-	-	-	-	9	3,0
Kategorie místa	3	-	-	2	-	2	-	1	-	8	2,7
Vyučovací předměty	2	-	-	-	4	-	-	-	-	6	2,0
Hudební pomůcky a součástky	1	1	-	-	1	2	1	-	-	6	2,0
Označení pro tón	-	-	-	-	-	4	-	-	-	4	1,3
Nezařazeno	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,3
Celkem	83	5	4	4	31	94	17	53	10	301	100,0

Vysvětlivky: A = odvozování, B = skládání, C = zkracování, D = mechanické krácení, E = slovní hrátky, F = **metaforické přenášení**, G = **metonymické přenášení**, H = víceslovné spojení, CH = přejímání.

Literatura

HÁDKOVÁ, P.: *Hudební slang interpretů klasické hudby na Liberecku, Pardubicku a v Praze*. (Diplomová práce.) Praha 2009, UK, Fakulta pedagogická.

HUBÁČEK, J.: *O českých slanzích*. Ostrava: Profil, 1979.

HUBÁČEK, J.: *Onomasiologické postupy ve slovní zásobě slangů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

HUBÁČEK, J.: *Železničářský slang*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

Příruční mluvnice češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001.

Příruční slovník jazyka českého, díl V. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1948-1951.

ZIMA, J.: *Expresivita slova v současné češtině*, Praha: 1961.

Mgr. Petra Hádková

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

petra.hadkovaseznam.cz

TEORIE SÉMANTICKÝCH BLOKŮ JAKO PŘÍSTUP K POPISU A VÝUCE JAZYKOVÉHO VÝZNAMU

Tereza Rábová

Abstrakt: Cílem příspěvku je představit teorii sémantických bloků (TBS), která je aktuálně rozvíjena především ve frankofonní oblasti. Jedná se o jeden z možných modelů, prostřednictvím něž lze chápat a popisovat konstruování jazykového významu. Článek předkládá základní metodologické a terminologické koncepty TBS, aktuální směřování dané teorie a také nabízí doplňující zdroje bibliografické.

Klíčová slova: lingvistika, sémantika, teorie sémantických bloků, jazykový význam, sémantický blok

Abstract: The main aim of the article is to present *Théorie des Blocs Sémantiques* (theory of semantic blocs; TBS) which has currently been developing mainly in francophone areas. This theory addresses one of the existing models how to understand and describe the construction of linguistic meaning. The paper explains basic methodological and terminological concepts of TBS, current development of this theory and offers additional bibliographical sources to the subject.

Key words: linguistics, semantics, *théorie des blocs sémantiques*, linguistic meaning, semantic bloc

V následujícím příspěvku bychom rádi představili jeden z možných (a velmi zajímavých) přístupů k sémantice přirozeného jazyka – tzv. **teorii sémantických bloků** (dále TBS, z francouzské *théorie des blocs sémantiques*). Filozofické i metodologické pojetí tohoto popisu lexikálního významu není zřejmě v našem kontextu dostatečně známo, proto se po stručném úvodu a nezbytné terminologické odbočce pokusíme vyložit základní koncepty, s nimiž TBS operuje. Pro ilustraci uvedeme některé příklady; pro zájemce o problematiku pak také vybrané konkrétní práce uplatňující představovaný přístup k významové stránce jazyka.

TBS jako specifický model analýzy významu jazykových jednotek (motivovanost názvu viz níže) vyrůstá ze slavné francouzské tradice „argumentation dans la langue“, která byla vytvořena v 70. letech 20. století J.-C. Anscombrem a O. Ducrot. V díle, které O. Ducrot se svými spolupracovníky a následovníky rozvíjel a postupně i revidoval, se vyrovnával s pojmy *argumentace*, *polyfonie*, *teorie toposů* (théorie des topoï), s textovými *orientátory*, *konektory*, *presupozicemi* aj.¹, k některým viz níže. TBS se v současnosti věnuje jak její škola „mateřská“, tj. EHESS Paris (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), tak také např. skandinávské uskupení ScaPoLine², ale i skupina badatelů jihoamerických (A. M. Lescano aj.) a další více či méně organizované vědecké týmy po celém světě (a samozřejmě ve Francii, Belgii), které chápou TBS buď jako výhradní směr popisu významu nejrůznějších jazykových struktur, nebo jako dílčí inspiraci své práce. Ať tak či onak, TBS čerpající z původních prací O. Ducrota, ikony francouzské lingvistiky, zaujímá minimálně ve frankofonním kontextu respektované postavení (O. Ducrot se na upravované verzi svých prací rovněž stále aktivně podílí).

Představovaná teorie si klade za cíl nabídnout nástroj, jež by bylo možno uplatnit v jakémkoliv přirozeném jazyce, přičemž je třeba brát v potaz jeho specifika a také nemožnost prostým překladem „překlopit“ tytéž zcela shodné, doslovné významy (významové odstíny některých konektorů, ale samozřejmě i jednotlivých výrazů se jazyk od jazyka mohou lišit a často liší). Vzhledem k povaze svého vědeckého zájmu i k výchozí teorii se TBS zabývá také dalšími aspekty jazykové komunikace, jakými jsou persváze, manipulace; centrální, tradiční pojem polyfonie; dále se zaobírá filozofií jazyka aj.

Protože jazykovědná tradice i kontext a metodologické základy zmíněných postupů jsou odlišné od tradic našich, je třeba mít na paměti, že terminologie a definice jednotlivých metodologických nástrojů mohou působit nedorozumění. Výběrově zmiňme poněkud jiné chápání pojmů lingvistika a sémantika, dále modalizátor, orientátor, konektor, tzv. énonciation a énoncé. *Lingvistika* má zde význam *sémantiky*, hovoří se také o *sémantické lingvistice* / *lingvistické sémantice*; lingvistika tak zde nemá jiný cíl než usilování o výklad významů; slouží tedy jako nadřazený, či totožný pojem pro sémantiku (*lingvistika* tedy vysvětluje významy

1 Viz např. již klasickou analýzu konektorů, např. *Mais occupe-toi d'Amélie* in Ducrot, O. *et al.* 1980; reakce na něj Carel, M. 2002. Nikoliv vyčerpávající, avšak obsáhlý přehled prací O. Ducrota uvádíme v oddíle Literatura.

2 „La ScaPoLine (Scandinavian polyphonic linguistic theory) est une théorie énonciative, sémantique, discursive, structuraliste et instructionnelle.“ Nølke, H. *Dernière évolution de la ScaPoLine (la théorie SCandinave de la POLYphonie LINGuistiqueE)* [online]. Cit. 29. 3. 2011. Dostupný na <<http://sens-texte-histoire.paris.sorbonne.fr/IMG/pdf/doc-40.pdf>>.

slov). Setkáme se zde s termíny *modalizátor* (např. málo / trochu), výraz, který se mimo další možné prostředky podílí na změně výpovědní modality, má tzv. modální hodnotu. Gramatické vymezení výrazů, které se mohou objevovat v roli modalizátoru, není podstatné, relevantní je právě jejich funkce v rámci výpovědi. Dále je to související textový *orientátor*, jenž směřuje recipienta ke „správnému / vhodnému“ pochopení celé výpovědi. Výpověď sama v sobě obsahuje „návod“, jak má být přečtena. Mohou to být např. výrazy typu: *Pořad sledovalo jen / necelých půl milionu lidí. X Pořad sledovalo až / dokonce půl milionu lidí.* (viz také Kraus 2000, 2008). Dalším termínem je *konektor*, k němuž se vyjádříme níže.³ Tradičně se ve frankofonních pracích setkáváme s pojmy *énonciation* s významem individuální produkce, aktu vyslovení v konkrétních podmínkách komunikace a *énoncé* jako s výsledkem řečového aktu, produktem, segmentem takto vytvořeného diskurzu (české ekvivalenty jako výpověď, věta a další považujeme za problematické, nejedná se zde o dichotomii langue-parolovou; tento problém zasluhuje samostatného pojednání).⁴ Poslední poznámka se týká termínu *jazyk*, tj. saussurovského *langue*, který je v našem textu užíván zcela záměrně: TBS totiž předpokládá, že význam je obsažen přímo *v jazyce samém*, je to abstraktní hodnota inherentní jednotlivým jazykovým strukturám, a co víc, že v jazyce samém je obsažena jeho argumentační hodnota; argumentace má sémantický rozměr.⁵ Zde je důležité uvést, že ani původní teorie Ducrotova, ani TBS nepracuje s konceptem pravdivostních podmínek a s referenčním a kognitivním pojetím jazyka. Jak bylo řečeno, strukturu významu chápe TBS jako vlastní daným lexikálními strukturám (a odtud právě název „argumentace v jazyce“) a každý jazykový element obsahuje sám v sobě určitou argumentaci.

Lingvisticko-sémantická teorie TBS jako revize původní teorie argumentace v jazyce tedy představuje její další vývojový stupeň (1. verze byla publikována v roce 1992).⁶ Zprvu usilovala o formalizaci / o „technický“ přístup k teorii argu-

3 Tyto a další termíny jsou centrálními pojmy teorie „argumentation dans la langue“; viz pozn. 1.

4 Vzhledem k rozsahu textu a snaze o základní představení TBS nebude za účelem zjednodušení potřebná terminologie užívána zcela důsledně. Rezignujeme zde např. na stanovení pojmu diskurz, který prochází napříč celým prostorem humanitních věd ve velmi širokém významovém rozpětí.

5 Problematika kontextovosti významu je v pojetí TBS značně složitější. To, zda je smysl stálý, stabilní, a to, jak je pojímán pro výklad lexikálních významů okolní kontext (do jaké míry, v jakém rozsahu); konstrukce teorie na základě konkrétních příkladů, riziko dezinterpretace smyslu při nereflektování kontextu atd., tyto a další otázky by vyžadovaly podrobnější propracování. TBS svým zaměřením netvrdí, že jazykové struktury nenabývají významu v kontextu. Uvažovat by bylo třeba také o pojmu *mysl*.

6 Carel 1992, dále viz např. Carel, Ducrot 1999, Carel 2001.

mentace v jazyce. Její další vývoj ovšem směřoval přes pokus o odstranění nekoherentních míst výchozího přístupu a postupně se TBS vypracovala v samostatný a také radikálnější výklad významů konstruovaných jazykem. Základní premisou, s níž TBS pracuje, je, jak již bylo řečeno, to, že význam a argumentace jsou přítomny v rámci / uvnitř jazyka. Jazyk sám signalizuje určité postoje, jak chápat danou výpověď. Popis významu spočívá v tzv. argumentativních spojeních (viz níže). Neusiluje o popis reality, ale právě slov a význam je chápán imanentně (viz nereferenční pojetí jazyka).

Klíčovým konceptem TBS je **enchaînement argumentatif**, spojení tzv. *gramatických frází* prostřednictvím určitých *konektorů* (viz níže), tento celek dohromady tvoří z významového hlediska tzv. *argumentaci*. Argumentaci představuje např. věta *venku je teplo, bude tam tedy příjemně*, ale argumentaci vyjadřuje také výraz *opatrný* (*opatrný: nebezpečí tedy vystríhat se*, viz níže). Jak vidno, pojem argumentace má zde specifický význam. Argumentace v tradičním pojetí spočívá zjednodušeně řečeno ve zdůvodňování východisek a z nich plynoucích záměrů; počítá se zde s přítomností příčinného vztahu. Termín argumentace v pojetí TBS je ale zúžením a posunutím tradičního výkladu termínu argumentace; neargumentuje se zde vnější realitou, ale pouze jazykem samým.

Na rozdíl od teorie argumentace v jazyce (která popisovala významy a spojení s pomocí konektorů *ale, dokonce, například, málo / trochu; tedy*; poslední jmenovaný konektor navíc popisovala jiným způsobem než TBS, aj.) vytyčuje TBS pouze **dvě základní významové opozice**. V pozici konektoru mohou vystupovat tyto dva typy významových spojek: typ „tedy / takže / protože“ a typ „přesto / ačkoliv / třebaže“. Schematicky jsou ovšem užívány pro znázornění těchto dvou základních významů pouze symboly DC (*donc; tedy*) a PT (*pourtant; přesto*). Zápis konkrétního výrazu tak vypadá např. takto: **A DC B** nebo **A PT NEG B**, kde A a B označují gramatické fráze neboli jednotlivé části výpovědi, DC značí konektor *tedy*, NEG PT znamená *negaci + proto*. V prvním případě hovoří TBS o tzv. **normativním spojení (tedy)**, ve druhém případě o tzv. **transgresivním spojení (přesto)**. Cílem TBS je pak popis **všech** ostatních argumentací (a to i těch, kterými se zabýval O. Ducrot a které vyjadřují jakékoliv další významy než *proto / přesto*) pomocí právě těchto dvou základních argumentací. Vzájemnou sémantickou provázanost a neodlučitelnost vzniklých *argumentací* a zároveň chápání významu jako vnitrojazykové hodnoty si ukažme na příkladech:

- 1) venku je teplo, bude tam tedy příjemně
- 2) venku je teplo, přesto tam nebude příjemně
- 3) venku je teplo, takže tam nebude příjemně
- 4) venku je teplo, přesto tam bude příjemně

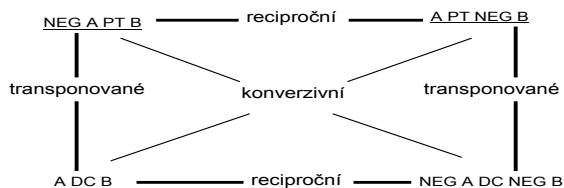
TBS pracuje s uvedenými příklady jako s jednotkou, která významu nabývá ve svém celku. Jednoduše řečeno, význam jednotlivých částí výpovědi (= podle TBS také tzv. gramatických frází či argumentačně významných výrazů) 1–4 nelze interpretovat, aniž by byl brán v potaz význam užitého konektoru ve spojení s oběma částmi výpovědi. Všechny argumentace, tedy naše příklady 1, 2, 3, 4, tvoří pro interpretaci nedělitelnou jednotku. Již zde je význam celku chápán jako sémantický blok, jako blok významu, v němž každá část výpovědi má stejnou hodnotu.

Dalším pojmem TBS je tzv. **aspect argumentatif**, *aspekt* značící určitý typ / formu spojení (enchainement), které obsahuje „argumentačně významné výrazy“ (v našich příkladech jsou jako argumentačně významné výrazy chápány části výpovědi *je teplo* a *cítit se příjemně*; jedná se v podstatě o plnovýznamové části výpovědi) a tzv. **konektor**, tedy spojovací výraz, který může plnit nejrůznější funkce, především se pak podílí na výsledném významu argumentace. Aspekty kalkulují jak s pozitivní formou daného výroku, tak také s jeho negativní verzí, viz příklady. Aspekty, tedy ona spojení, fungují v tzv. *blocích*, odtud právě teorie sémantických bloků. Blok značí komplexnost významu a nedělitelnost významové jednotky, se kterou TBS pracuje. Relativně abstraktně pojímaný *argumentativní predikát* je pro TBS potom komplex, který charakterizuje / popisuje určitou situaci, jedná se o jiné řečení téhož, spíše označující význam vystihující popisovanou situaci. Význam je utvářen v jednotě, argumentace funguje v sémantickém bloku; tímto způsobem usiluje TBS o popis významu různých jazykových jednotek.

Pokud jde o rozsah analyzovaných jednotek, TBS se soustředí na popis morfémů (např. předpony, kořen slova), jednotlivých slov (např. argumentace slova *opatrný* vypadá dle TBS takto: *opatrný: nebezpečí tedy vystříhat se*), syntakticky komplexních výrazů (viz 4 příklady výše), tedy vět či vyšších celků, neboť argumentace se v jejím pojetí zrcadlí na všech úrovních jazyka.

Slovo se může na konstituování významu podílet dvěma možnými způsoby. V případě *opatrný: nebezpečí tedy vystříhat se* jde o jistou reformulaci, opis; popisované slovo zde není obsaženo. Totéž slovo *opatrný* ale může být také výchozím či finálním členem jakékoliv další argumentace, v tom případě jde o tzv. **vnější argumentaci** (záležet na životě tedy opatrnost).

TBS dále konstruuje pro vyšší strukturní jednotky tzv. **carré argumentatif**, *argumentační čtverec* (viz níže), v němž operuje s významy sémantických bloků definovaných na nižší úrovni a konstituuje vzájemné možné vztahy, ba přímo zákonitostí struktury významových vztahů na úrovni vyšší. TBS postuluje, že mezi jednotlivými argumentacemi navzájem vznikají tyto významové struktury:



Tento jednoduchý graf vyjadřující argumentační čtverec znázorňuje pravidelnosti ve významových vztazích jednotlivých výpovědí (aspektů). Jak již bylo řečeno, podle TBS totiž formální podoba vztahu implikuje určitý významový poměr mezi jednotlivými aspekty. Použijme opět předchozí příklady. Tak tzv. **konverze** (vztah znázorněný z centra napříč čtvercem ve všech směrech) vždy koresponduje se vztahem kontradikce mezi dvěma argumentacemi (např. argumentace: *je hezky, bude tedy příjemně* je protimluvem argumentace *je hezky, přesto příjemně nebude*). Vztah **transpozice** (vertikální linie grafu) indikuje mezi dvěma argumentacemi významový vztah vyjádřený často výrazem „dokonce“ (např. *venku je teplo, bude tam tedy příjemně; bude tam příjemně dokonce i tehdy, pokud teplo nebude*). Pomyslná horizontální linie argumentačního čtverce odráží vztah tzv. **reciprocity**, a to buď při spojení dvou *proto*-DC nebo při spojení dvou *přesto*-PT. Posledně jmenovaný vztah mezi dvěma argumentacemi, tedy mezi dvěma výpověďmi obsahujícími konektor *přesto*, vyjadřuje kontrast, odporovací poměr, opak (např. *venku není hezky, přesto tam bude příjemně* x *i když je venku hezky, nebude tam příjemně*). Spodní linie argumentačního čtverce, tj. vztah dvou výpovědí obsahujících *tedy*, pak vyjadřuje vztah možné eventuality, má určitý limitující, omezující význam (např. *bude-li venku teplo, bude tam příjemně, ale pozor! nebude-li teplo, nebude tam vůbec příjemně*). Takovýmto způsobem popsala TBS již mnoho příkladů výpovědí nejrůznějších typů a neustále se snaží dokazovat, že může dosahovat univerzální platnosti. Neskromný záměr prezentovat touto metodou všechny významy v jazyce obsažené se jeví nicméně slibně.

TBS popisuje obecné významové zákonitosti na základě konkrétních příkladů, a to především, nikoliv však výhradně, na základě úryvků literárních.⁷ Jedná se jednak o osobní preference autorů, jednak o množství pestrých kontextů, které krásná literatura nabízí, a jistě také snahu pojednat o beletrii jinak, než jak ji nahlíží literární věda. Stejně tak ovšem TBS analyzuje texty žurnalistické, publicistické, úryvky mluvených projevů „prostě-sdělovacích“ – uplatnit ji lze prakticky všude.

Teoretický popis jazyka je tedy realizován při interpretaci daných, konkrétních textů. Postulovaným cílem představovaného přístupu je nahlížet na vybrané

7 Viz Literatura.

texty ze dvou hledisek: tak, aby daný výklad (interpretace) byl validní, tj. korespondující se spontánním rozuměním rodilého mluvčího toho kterého jazyka. Výklad by měl být také zajímavý a měl by odkrývat netriviálním / nebanálním způsobem další (neuvědomované) významy v textu skryté. Lingvista (= sémantik) může tímto způsobem dekodovat nevědomě konstruovaný, běžně nereflektovaný komunikát prostřednictvím poučených interpretací, na základě svých znalostí a také intuice atd. Daný postup vysvětluje význam jednotlivých výpovědí, snaží se o nalezení jiného vyjádření, opisu, vysvětluje, nahrazuje jeden výraz jiným / jinými či výraz odstraní a zkoumá, jak se změní celý význam výpovědi. Snaží se o popis a třídění jednotlivých zjištěných významů a dovozuje, co z toho pro jazyk plyne (např. kolik „druhů“ *ale* se v jazyce vyskytuje, v jakých užitích a proč). V ideálním případě se minuciózní (a literárními vědci často pohrdaní) lingvistický rozbor významově „potká“ např. právě s literárním výkladem textu.⁸ Pokud se takové výklady významu shodnou, dosažený konsenzus nejlépe svědčí o užitečnosti aplikace TBS, která tak vlastními prostředky a postupy svou existenci ospravedlňuje nejlépe.⁹

Při prvním setkání s TBS se může zdát, že je konstruována poněkud složitě. Po bližším seznámení se však ukazuje, že se jedná v podstatě o instinktivně a relativně snadno využitelný nástroj pro uvědomování si významů jednotlivých výrazů. Lze zde pracovat s intuicí, určitým jazykovým citem. Náš příklad *opatrný: nebezpečí tedy vystříhat se* (a analogicky mnoho jiných lexémů) ukazuje, že musíme mít pro tento typ analýzy (jakkoliv není přímo třeba výkladového slovníku) povědomí o denotačním významu jednotlivých slov / výrazů. Domníváme se, že po osvojení hlavních principů TBS ji lze dobře využít nejen při vlastní reflexi slovní zásoby, ale také při výuce, a to i mladších žáků. Formulování slov či větných celků pomocí výše vysvětlených *argumentací* nabízí žákům zcela jiný pohled na konstruování slovní zásoby a jejího významu. Máme za to, že dnes zdůrazňovaný rozvoj čtenářských kompetencí, formulačních dovedností a také důraz na sémantickou stránku jazyka může být při výuce díky představené teorii významně obohacen.

Literatura

ANSCOMBRE, J.-C., DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga 1983.

CAREL, M. *Argumentation interne aux énoncés*. In *Revue de Sémantique et de*

8 Příklad z Flaubertova textu *Madame Bovary* viz Ducrot 1999.

9 Jsme si vědomi podstatného zjednodušení komplexnosti celé teorie, pro podrobnější poučení odkazujeme opět na danou literaturu. Představu konkrétních aplikací a zároveň reprezentativní vzorek různých pracovních skupin více či méně spjatých s teorií TBS představuje sborník *Les facettes du dire... : hommage à Oswald Ducrot*.

- Pragmatique 11, 2002, p. 101–119.
- CAREL, M. *Argumentation interne et argumentation externe au lexique : des propriétés différentes*. In *Langages* 142, 2001, p. 10–21.
- CAREL, M. et al. *Les facettes du dire... : hommage à Oswald Ducrot*. Paris : Éd. Kimé, 2002.
- CAREL, M., Ducrot, O. *Le problème du paradox dans une sémantique argumentative*. In *Langue Française* 123, 1999, p. 6–26.
- CAREL, M. *Occupe-toi d'Amélie: emploi contrastif de mais et illustration*. In *Cahiers de Linguistique Française* 24, 2002, p.169–205.
- CAREL, M. *Vers une formalisation de la théorie de «l'argumentation dans la langue»*. Thèse de doctorat, Paris (EHESS) 1992.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris : Hermann, 3^e éd. aug., 1998.
- DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit 1984.
- DUCROT, O. *Les Echelles argumentatives*. Paris : Minuit 1980.
- DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris : Minuit 1980.
- DUCROT, O. *Logique, structure, énonciation. Lectures sur le langage*. Paris : Minuit 1989.
- DUCROT, O. *Présentation de la théorie des blocs sémantiques*. Nepubl.
- DUCROT, O. *Sémantique linguistique et analyse de textes*. In *Littérature* 15, 1999, p. 104–125.
- KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum 2008.
- KRAUS, J. K lingvistickým a filozofickým předpokladům argumentace v textu. In *Človek a jeho jazyk. 1. Jazyk ako fenomén kultúry*. Bratislava : Veda 2000, s. 204–214.
- MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. et al. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil 2002.
- NØLKE, H. *Dernière évolution de la ScaPoLine (la théorie SCandinave de la POlyphonie LINGuistiquE)* [online]. Cit. 29. 3. 2011. Dostupný na <<http://sens-texte-histoire.paris.sorbonne.fr/IMG/pdf/doc-40.pdf>>.
- PESCHEUX, M. *Construction de sens et modèle argumentatif de la signification lexical : une formalisation de stéréotypes « lexicaux »*. In *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, Cascantes, vol. 2, 2003, p. 259–270.

PhDr. Tereza Rábová
 Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK v Praze
 tereza_rabova@email.cz

PROJEKTY
PROJECTS

TERMÍNY „ROMANTISMUS“ A „ROMANTIKA“ JAKO SOUČÁST VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Martin Hrdina

Abstrakt: Záměrem příspěvku je poukázat na dubletní užívání výrazů romantika a romantismus v minulé i současné literárněvědné bohemistice a uvažovat o vhodném řešení dané situace. Autor článku za tím účelem poukazuje na poznatky literárněvědné germanistiky a jazykovědné bohemistiky, zabývá se kontexty užití zmiňovaných dublet v literární vědě a rovněž připomíná obecné nároky kladené na vědecký pojem, jako je např. stálý zřetel k významům běžně užívaných slov při stanovení významu termínu pro užití v rámci určitého vědního paradigmatu.

Klíčová slova: terminologie literární vědy, romantismus, slovo a pojem

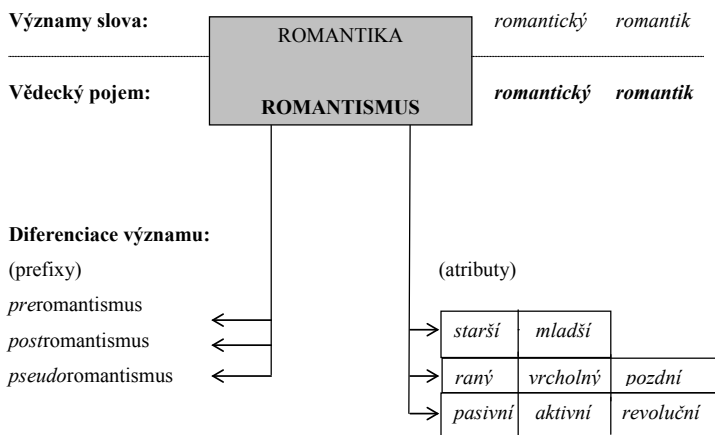
Abstract: The purpose of this paper is to refer to doublet using of terms romantika and romantismus in former and current Czech history of literature and to consider a proper solution of given situation. Author refers to findings of German history of literature and Czech linguistic, deals with context of using doublet forms and reminds general principles of using academic terms.

Key words: terminology of History of literature, romanticism, word and term

V literárněvědné bohemistice proběhla v předchozí dekádě diskuse o cílech a pracovních postupech oboru, která mimo jiné posílila vědomí o instrumentálním charakteru jeho pojmové soustavy. V současné době probíhá analýza pojmové soustavy pro zkoumání dějin české literatury 19. století, soustředěná zejména k pojmům *romantismus* a *realismus*, kolokabilním s řadou dalších pojmů, které v tom kterém modelu mají stejný genus proximum a společně zakládají periodizaci historie literatury.

Pokud jde o pojem *romantismus*, na základě dosud provedených sond¹ lze načrtnout jeho logogram:

1 K pojmu *romantismus* viz zejm. Tureček, 2005, Hrdina, 2009a a Hrdina, 2009b.



Na první pohled v něm upoutá pozornost, že pojem je v základním tvaru realizován hned dvěma výrazy: *romantismus* a *romantika*. Obě varianty jsou přitom v literárněvědné bohemistice, ale i širě v komunikaci o literatuře užívány jako dublety. Jako příklad postačí uvést dva výroky, které se sešly v doslovu Růženy Grebeníčkové ke knize E. Fischera *Původ a podstata romantismu* (1966):

„Studie, která zřetelně vycházela z názoru o romantické povaze tohoto žánru jako jednoho ze zdrojů romantické prózy vůbec, se objevila ve dvacátých letech, její autorka [Marianna Thallmannová – M. H.], znalkyně **německého romantismu**, vydala v poslední době řadu dalších knih k problematice **romantiky**.“ (Grebeníčková, 1966, s. 230–231, zvýraznil M. H.)

„Okolnost, že romantická škola, a především německá romantická škola se svými literárními teoriemi, je jedním ze zdrojů poetiky moderních básnických směrů (a některé analogie mezi moderními postupy a postupy **německé romantiky** jsou často překvapivé), je nicméně podnětem k různým nedorozuměním.“ (tamtéž, s. 232, zvýraznil M. H.)

Není nutné zde obsáhle dokazovat, že pojem v určitém oboru poznání nevyžaduje dvě substantivní realizace pro odkazování k témuž intencionálnímu předmětu, a jednu z nich lze tedy považovat za redundantní. Literární historie by v zásadě měla dbát o jednotný a jednoznačný výklad významu pojmů,² až už

2 V souvislosti s pojmem *romantismus* se častěji objevily pochybnosti o možnosti jednoznačného výkladu jeho významu (např. Rádl, 1918, s. 5, Nemoianu, 1984, s. 1), které byly ovšem spojeny s esenciálním chápáním pojmů a při instrumentálním pojetí pojmové soustavy se jimi není nutné zabývat. Na druhou stranu však není žádoucí přeceňovat výklad významu pojmu *romantismus* nebo jej dokonce činit cílem

pomocí soustavy soudů, opisných výrazů a nenormovaných charakteristik (Koc-ka, 1960, s. 37), nebo – zpravidla pro didaktické účely – definicí per genus proxi-mum et differentiam specificam. Výklad významu pojmu nemusí být jednotný v rozsahu celé jedné vědecké disciplíny, ale rozhodně v rámci určitého modelu, případně modelů jedné vědecké školy.³ Z hlediska výkladu významu pojmu je ovšem existence dublet v rámci jednoho oboru zavádějící⁴ a lze ji hodnotit jako projev lability v jeho užívání. Určitá míra lability v zacházení s pojmy je dána již pseudopreskriptivní, ve své podstatě problematickou povahou terminologie hu-manitních věd (Machová, 1995, s. 144, 146) a jako taková je přijatelná. Nahodilě užívání tvarů *romantismus* a *romantika*, ať už v rámci jednoho modelu historie literatury, nebo celého oboru, je však, jak ukážeme dále, vyloženě nežádoucí.

Jak přesvědčivě ukázal Gerhard Schulz, poznávací hodnotu pojmu *romantis-mus* vždy relativizovaly interference významů slova a pojmu (Schulz, 1999, s. 5–7, 119). Konotace slovních významů podléhají snadno změnám (Čechová, 2000, s. 77) a jim také potenciálně vystavují historiografický text, a proto by vlastní literárněhistorický model romantismu měl být vždy odlišný od dobové reflexe ro-mantismu jako živé události v uměleckých programech, literárních či kritických textech apod. Označení *romantický*, *romantik* či *romantika*, jež často nacházíme v dobovém tisku, korespondenci či přímo v literárních textech, v materiálu fixují **dějinné významy slova** a jejich ohraničení od **významu vědeckého pojmu** neby-lo v literární historii, zvláště zpočátku, vždy důsledné.

Literárněvědná bohemistika postrádá v tomto směru **rejstřík slovních vý-znamů**, který by byl spolehlivou oporou při vymezování významu pojmu v nově vznikajících modelech romantismu.⁵ Slovní významy mohou do historiografic-kého textu proniknout zvláště jako součást citací z dobové literatury nebo výro-ků o ní, v tom případě by ovšem měly být doplněny o komentáře upozorňující

vědecké práce (Hübener, 1968, s. 216; Tureček, 2005, s. 250).

- 3 „Nelze si představit, že jednou vznikne nezpochybnitelná vědecká nomenklatura žánrů a směrů: všechny pojmy platí jen v rámci vyhraněného pojetí (paradigmatu, diskursu). Je ovšem žádoucí, aby v rámci jediné studie nebo jediné vědní školy byla dodržena konzistentní terminologie a nestřídal se nahodile pojmy různé provenience.“ (Svatoň, 2009, s. 44)
- 4 „Je nepochybné, že by terminologii prospělo, kdyby pro jeden pojem existoval vždy jen jediný název. Všechna terminologická synonyma, slovotvorné varianty termínů, pravopisné nebo výslovnostní dublety se pokládají všeobecně za nevýhodné. Mohou totiž vzbuzovat dojem, že pojmenovávají odlišné pojmy.“ (Poštolková – Roudný – Tejnor, 1983, s. 77)
- 5 Konstrukci pojmu *romantismus* podmínil reflexí významů slova již Zygmunt Łempicki (Łempicki, 1917, s. 19).

na rozdíl mezi významem slova a pojmu, které by mj. upevnily vědomí o konstrukční povaze literárněvědných pojmů. Absence takových komentářů naopak ponechává materiál vtažený do výkladu v souvislosti s pojmem, jež nemusí být v rámci daného modelu vždy oprávněná – jako příklad lze uvést v českých literárněhistorických pracích téměř obligátní konstatování, že Š. Hněvkovský přepracoval *směšnohrdinskou* skladbu *Děvín* (1805) ve skladbu *romantickohrdinskou* (1829), aniž by byl vyložen význam žánrového označení a jeho vztah k pojmu *romantismus*, který je v daném modelu užíván. Dokud byly pojmy typu *romantismus* chápány jako esence a nebyl činěn rozdíl mezi nimi a slovy figurujícími v dobovém materiálu, nebyly takové komentáře nutné, badatel přistupující k vlastnímu pojmovému aparátu důsledně instrumentálně se bez nich naopak neobejde.

Na rozdíl od bohemistiky přistoupila germanistika ke zmapování vztahů mezi významy slova a pojmu již v první třetině 20. století, a sice v rámci diskusí o pojmu *romantismus*. Poměrně reprezentativním výsledkem tehdejšího výzkumu slovních významů je práce R. Ullmanna a H. Gotthardové *Geschichte des Begriffes „Romantisch“ in Deutschland vom ersten Aufkommen des Wortes bis ins dritte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts* (1927), sestavená na základě více než 3000 excerpt a navazující na některé předchozí pokusy, z nichž za zmínku stojí zvláště heslo *romantisch* ze slovníku bratří Grimmů. Přehled slovních významů obsažený ve zmíněné práci je vzhledem k vícejazyčnosti středoevropského kulturního prostoru v první polovině 19. století využitelný i pro potřeby bohemistického bádání, ovšem sestavení obdobného přehledu na základě jazykově českého korpusu by mohlo odhalit určitá specifika dobového diskurzu o romantismu v českojazyčném prostředí. Pro sestavení přehledu o významech slova *romantický*, jak bylo v češtině užíváno přibližně v první polovině 19. století, je práce R. Ullmanna a H. Gotthardové přijatelným vzorem, bylo by ovšem nutné zohlednit kritické výhrady k ní (zvl. Walzel, 1930, s. 25–26, Kluckhohn, 1929, s. 709 a Wellek, 2005, s. 46).

Nedbání rozdílů mezi významy každodenně užívaného slova a vědeckého pojmu mělo významné dopady na výsledky literárněhistorického zkoumání české literatury. Jako příklad lze uvést již kolektivní syntézu *Literatura česká devatenáctého století* (1902–1907), v níž se interference významů slova do významu pojmu realizovaly zvláště označením fantastických, napínavých, záhadných a dobrodružných textů jako *romantických*. Slovní významy se tu přitom promítly do celkově negativního hodnocení českého literárního romantismu. Z hlediska tématu naší studie je zajímavé sledovat, které výrazy nejčastěji umožňovaly zmíněné interference: kromě vedlejšího tvaru *romantický* se negativní konotace slovních významů pojily právě s tvarem *romantika*, nejvýrazněji v pejorativních, zvláště v pozitivistických syntézách často užívaných spojeních typu *rytířská, kláš-*

terní či *vlašská romantika*, jejichž funkcí bylo v souladu s chápáním romantismu jako eklekticismu vysvětlit určité momenty české literární historie z podnětů vzešlých mimo národní kulturu.⁶ Spojení *rytířská romantika* samo o sobě zahrnuvalo (ve vědeckém diskurzu nežádoucí) negativní postoj k svému intencionálnímu předmětu: Např. Jan Máchal o některých textech z okruhu populární literatury konstatoval, že „patří k lepším druhům rytířské romantiky“ (Máchal, 1902, s. 320). Naproti tomu spojení **rytířský romantismus* je spíše hypotetické.

Z hlediska vztahů k jiným prvkům pojmové soustavy je dále příznačné, že uvedená pejorativní spojení nebyla kolokabilní s jinými základními pojmy typu *osvícenství* či *klasicismus*. Jestliže na přelomu 19. a 20. století bylo obvyklé kladební romantismu do protikladu ke klasicismu či osvícenství, pak nikdo proti sobě koncepčně nepostavil např. klasicismus a rytířskou romantiku.⁷ Nefunkčnost spojení typu *rytířská romantika* v modelech historie české literatury podtrhuje rovněž fakt, že často odkazovala k literárním textům, které dobou svého vzniku o celá desetiletí předcházely romantismus, jak byl časově vymezován. Mezi texty náležející okruhu hrůzostrašné romantiky tak byl např. běžně zahrnován Walpólův *Otrantský zámek* (1765).

Z uvedených příkladů je zřejmé, že v literárněhistorických pracích měla varianta *romantika*, která dominovala již v dobovém kritickém diskurzu o literatuře, blíže k významům slova než varianta *romantismus*, a jejím prostřednictvím tyto významy pronikaly do historiografických textů. Mezi literárními vědci jediný Felix Vodička rozlišil zřetelně významy slova a pojmu v pojmové rovině, když explicitně definoval **dvoujčí *romantismus a romantičnost***, přičemž pojem *romantičnost* soustředil rozličné významy slova: „Romantičnost bývá ztotožňována s prostou citovostí, zabíhající však někdy k sentimentalitě larmoyantní, s fantastičností, někdy však i s psychickou vzrušeností, zabíhající k pathologičnosti nebo hysterii. Tato »romantičnost«, charakterisovaná tedy převážně psychicky, někdy i dějově, provází ovšem literární hnutí u nás neustále od sklonku 18. století a nemůžeme proto tuto složku ztotožňovat s preromantismem nebo romantismem; uplatňuje se ve své krajně vzrušené podobě především v triviálním románě a v povídce určené lidovým vrstvám čtenářským, zasáhá do překladové prózy

6 Řadu konkrétních dokladů viz in *Konstituce literárněhistorického pojmu romantismus* (Hrdina, 2009b, s. 337–340).

7 Nejdále v tomto ohledu zašel patrně Jan Máchal, když strašidelnou romantiku vymezil proti racionalismu 18. století: „Překvapuje téměř, jak strašidelná romantika a povídky čarodějnické v osvíceném století XVIII. mohly v literatuře dojíti takového rozšíření a čtenářům se líbiti. Ale vysvětluje se to hlavně tím, že na konci XVIII. století z reakce proti střízlivému racionalismu doby předchozí valně rozbujely spiritismus a mystika [...]“ (Máchal, 1902, s. 332–333).

a poesie období Jana Nejedlého, v jiné, poměrně vznešené a umírněné podobě prochází i obdobím preromantickým a opět v jiné podobě, oživující tak trochu citovost triviálních románů, se ozve v romantismu.“ (Vodička, 1994, s. 147)

Snad právě spojení slovních významů s pojmem *romantičnost* je příčinou, proč poválečná bohemistika celkem bezstarostně nadále užívala výraz *romantika* dubletně ke tvaru *romantismus*. Tím ovšem byla a dodnes je přehlížena cézura, kterou mezi významy slova a pojmu zavedla česká lexikografie. Již v Riegrově *Slovníku naučném* (1887) byl význam pojmu zřetelně odlišen od významů slovních: „R. ve všednějším smyslu značí zjevy přírody i života lidského, ježto se označují neobyčejností zjevu, hloubkou citu a sporem s obyčejnými poměry.“ (Štorch, 1887, s. 641) Pozdější lexikografie dokonce explicitně upřesnila poměr mezi významy slova a pojmu v **rozlišení mnohovýznamového slova *romantika* a vědeckého pojmu *romantismus***. Tak v *Příručním slovníku jazyka českého* je heslo *romantický* rozděleno následovně: 1) „týkající se romantismu (uměleckého a obecně kulturního)“ (PSJČ, s. 747), 2) „týkající se romantiky v přírodě a v životě; neshodující se s reálnou skutečností; nevšední, zajímavý, podivný, záhadný, dobrodružný, napínavý“ (tamtéž, s. 747). Heslo *romantik* je pak rozděleno na 1) „stoupenec romantismu, autor píšící v romantickém směru“ (tamtéž, s. 747) a 2) „člověk romantické povahy, romantických zálib“ (tamtéž, s. 747). Variantu *romantismus* lze tedy z lexikografického hlediska považovat za základní tvar pojmu, slovtvorná přípona *-ismus* ostatně přímo vyjadřuje její terminologickou povahu, a tedy i příslušnost k vědeckému diskurzu. Jestliže uvažujeme, kterou ze zmiňovaných dublet doporučit pro další užívání v literárněvědné bohemistice, přikláňáme se jednoznačně k preferenci termínu *romantismus*. V rámci vědeckého diskurzu, ale ani ve školní praxi nedoporučujeme užívat termín *romantika*, jak se v současné době běžně děje, a to dokonce ani v případech, kdy jeho funkcí je pojmenovat německou podobu romantismu (motivací je tu pravděpodobně německý tvar „Romantik“). Pojmenování francouzského, polského či anglického romantismu přece také nevyžadují specifický pojem, ve všech případech tu postačuje rozlišující přívlstek. A konečně, i kdyby snad chtěl někdo použít termín *romantika* k označení německé podoby romantismu,⁸ postavil by tím docela na hlavu stále ještě hojně užívané sousloví *německá romantika*. Má-li mít tedy výraz *romantika* v literárněvědné bohemistice nadále nějaké opodstatnění, bude mu muset někdo přisoudit nějaký smysluplný význam, učinit jej tak zcela samostatným pojmem a vymezit jej zvláště vůči pojmu *romantismus*.⁹ Poučné v tom směru mohou být některé úvahy Daniela

8 Viz např. kolektivní syntézu *Geschichte der deutschen Literatur. 1789 bis 1830* (1978), v níž (s. 375) je *německá romantika* („die deutsche Romantik“) vnímána jako součást celku *evropského romantismu* („der europäische Romantismus“).

9 Určitou možnost v tomto směru nedávno naznačil Dalibor Tureček (Tureček, 2005, s. 246).

Vojtěcha, jenž v knize *Vášeň a ideál* rozlišuje mezi „moderním“, „modernismem“ a „modernou“ (Vojtěch, 2008, s. 65).

Doporučení platné pro oblast literárněvědné bohemistiky je možné prakticky okamžitě realizovat rovněž ve školní praxi. Učitel v rámci literárněhistorického výkladu, chce-li souhrnně nazvat určitou podobu literárnosti v časovém horizontu konce 18. a první poloviny 19. století, by měl důsledně užívat termínu *romantismus*. Jestliže žáci při práci s texty z uvedeného období narazí na kdysi obvyklejší výraz *romantika* (viz např. báseň *Romantika* v *Ohlasech písní ruských* F. L. Čelakovského), jde o vhodnou příležitost k upozornění, že některé literárněhistorické termíny jsou svým původem zakotveny v dobové řeči, ale slovo užívané v běžné komunikaci má obvykle jiný význam než formálně shodný vědecký pojem. Žáci by si měli uvědomit, že ne vše, co běžně označujeme jako *romantické*, nutně souvisí s literárním romantismem přelomu 18. a 19. století.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha : ISV, 2000.
- GREBENÍČKOVÁ, R.: Doslov. In E. Fischer: *Původ a podstata romantismu*. Praha : Nakladatelství politické literatury, 1966, s. 227–234.
- GRIMM, J. – GRIMM, W.: romantisch. In *Deutsches Wörterbuch*. 8. svazek, R-Schiefe, Leipzig : S. Hirzel, 1893.
- HRDINA, M.: Literárněhistorické hledání počátků romantismu. in J. Vyčichlo – V. Viktora (eds.): *Jeden jazyk naše heslo buď IV. Český romantismus – jiskření a záblesky*. Plzeň : 2007, s. 85–96.
- HRDINA, M.: Romantismus: konstituce, revize a způsoby užití pojmu. *Svět literatury IX*, 2009a, č. 40, s. 140–149.
- HRDINA, M.: Konstituce literárněhistorického pojmu romantismus. *Česká literatura* 57, 2009, č. 3, s. 319–345.
- HÜBENER, G.: Theorie der Romantik. In H. Prang (ed.): *Begriffsbestimmung der Romantik*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968, s. 216–242.
- KLUCKHOHN, P.: Neueste Literatur zur deutschen Romantik. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 7, č. 3, 1929, s. 705–744.
- KOCKA, J.: *Gnozeologické základy pojmův*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 160.
- ŁEMPICKI, Z.: Romantyzm. Przyczynki do krytyki pojęcia. *Pamiętnik Literacki* XV, 1917, s. 7–31.
- MÁCHAL, J.: Počátky zábavné prosy novočeské. In *Literatura česká devatenáctého století. Díl první*. Praha : Jan Laichter, 1902, s. 309–355.

- MACHOVÁ, S.: Terminografie. In F. Čermák, R. Blatná a kol.: *Manuál lexikografie*. Jinočany : H&H, 1995, s. 137–157.
- NEMOIANU, V.: *The Taming of Romanticism. European Literature and the Age of Biedermeier*. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University Press, 1984.
- POŠTOLKOVÁ, B.– ROUDNÝ, M. – TEJNOR, A.: *O české terminologii*. Praha: Academia, 1983.
- Příruční slovník jazyka českého*. Díl IV., část 2, Průsvitněti–Ř. Praha : Státní nakladatelství, 1944–1948.
- RÁDL, E.: *Romantická věda*. Praha : Jan Laichter, 1918.
- SCHULZ, G.: *Romantika. Dějiny a pojem*. Praha, Litomyšl : Paseka, 1999.
- Slovník naučný*. díl sedmý, R–Ržew. Praha: I. L. Kober, 1897.
- SVATONĚ, V.: Pojmy a kontexty komparativního myšlení. in idem: *Román v souvislostech času. Úvahy o srovnávací literární vědě*. Praha : Malvern, 2009, s. 39–53.
- ŠTORCH, K.: Romantické. In F. L. Rieger, J. Malý (edd.): *Slovník naučný*. díl sedmý, R–Ržew, Praha : I. L. Kober, 1897, s. 640–641.
- THALHEIM, H. G. a kol.: *Geschichte der deutschen Literatur*. sv. 7, 1789 bis 1830, Berlin : Volk und Wissen, 1987.
- TUREČEK, D.: Romantismus a/nebo/kontra biedermeier? *Slovenská literatúra* 52, č. 4–5, 2005, s. 243–251.
- ULLMANN, R. - GOTTHARD, H.: *Geschichte des Begriffes „Romantisch“ in Deutschland vom ersten Aufkommen des Wortes bis ins dritte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts*. Berlin : Emil Ebering, 1927.
- VODIČKA, F.: *Počátky krásné prózy novočeské*. Jinočany : H&H, 1994.
- VOJTĚCH, D.: *Vášeň a ideál. Na křižovatkách moderny*. Praha : Academia, 2008.
- WALZEL, O.: *Deutsche Dichtung von Gottsched bis zur Gegenwart*. sv. II, Wildpark-Potsdam : Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1930.
- WELLEK, R.: Pojetí romantismu v literární historii. In idem: *Koncepty literární vědy*. ed. V. Papoušek, Jinočany: H&H, 2005, s. 45–91.

Mgr. Martin Hrdina, Ph.D.

Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.

hrdina@ucl.cas.cz

LEXIKÁLNOSEMANTICKÁ KOMPETENCIA DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Ľudmila Liptáková

Abstrakt: Témou príspevku je rozvíjanie lexikálnosémantickej kompetencie žiaka primárnej školy. Zaoberáme sa predpokladmi, konceptuálnymi východiskami a obsahom rozvíjania lexikálnosémantickej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku, a to z hľadiska vývinovej lingvistiky a z hľadiska lingvodidaktiky. Na základe analýzy konceptuálneho kurikula navrhujeme kognitívne a komunikačné zameranie projektovaného lexikálneho kurikula v primárnom vzdelávaní.

Kľúčová slova: lexikálnosémantická kompetencia, dieťa mladšieho školského veku, lexikálny vývin, lexikálne kurikulum

Abstract: The paper presents partial results of the research into primary school child lexical-semantic competence. The author deals with theoretical starting-points and contents of lexical competence development both from the aspects of developmental linguistics and methodology. Based on the analysis of conceptual curriculum the cognitive and communicative approach in lexical project curriculum is proposed.

Key words: lexical-semantic competence, primary school child, lexical development, lexical curriculum

Sémantické zameranie tohto čísla *Didaktických štúdií* mi poskytlo príležitosť na prehĺbenie pohľadu na rozvíjanie lexikálnosémantickej kompetencie žiaka mladšieho školského veku v rámci širšie koncipovaného výskumu integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (Liptáková, 2010a; pozri <http://indi.unipo.sk>)¹. Okrem toho, k napísaniu článku ma vyprovokoval aj subjektívny dôvod, a to názor jednej pani učiteľky v primárnej škole, že „škola so slovnou zásobou žiaka nič neurobí...“ Aj keď verím, že nejde o postoj totálneho edukačného pesimizmu, predsa by som tento podnet chcela využiť aj na otvorenie diskusie, čo teda škola v rámci rozvíjania slovnej zásoby dieťaťa urobiť môže (rešpektujúc všetky determinujúce faktory) a čo v rámci cieľov pri komunikačnom rozvíjaní dieťaťa urobiť musí (rešpektujúc komunikačné a učebné potreby dieťaťa).

1 Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 3/7270/09 Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.

Na jednej strane, nepochybne treba vychádzať z uznávania vplyvu komplexu interných a externých faktorov na tempo a kvalitu osvojovania slovnej zásoby dieťaťa (porov. Čáp, 2001; Vágnerová, 2001; Šebesta, 2005). Spolu s biologickými a psychickými faktormi (génová a vrodená výbava) na kognitívny a rečový vývin dieťaťa pôsobí aj rad mimoškolských externých, socio-kultúrnych faktorov (rodina, vrstovnice a sociálne skupiny, záujmy, región, socioekonomické prostredie, médiá atď.). Na druhej strane, vychádzam z presvedčenia, ktoré sa pokúšim v príspevku podložiť aj argumentačne, že vyučovanie materinského jazyka v mladšom školskom veku má mať podstatný vplyv na rozvíjanie kvantity a predovšetkým kvality recepčnej a produkčnej slovnej zásoby žiaka. V príspevku sa budem zaoberať predpokladmi, konceptuálnymi východiskami a obsahom rozvíjania lexikálnosémantickej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku, a to z hľadiska vývinovej lingvistiky a z hľadiska lingvodidaktiky.

1. Z akých ontogenetických predpokladov treba pri projektovaní rozvíjania lexikálnosémantickej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku vychádzať?

Ako je známe, lexikálnym vývinom dieťaťa sa zaoberajú mnohé výskumy a teórie vývinovej psycholingvistiky, ktoré uplatňujú rôzne metodologické prístupy (porov. Průcha, 2011, s. 17–34). V priestore tohto príspevku nie je možné uviesť ich reprezentatívny prehľad. Zo zahraničných zdrojov mapujúcich raný lexikálny vývin dieťaťa spomenieme systematický výskum E. Dromi *Early Lexical Development* (1996), ktorý prináša významné empirické a teoretické zistenia o vývinovom období jednoslovných výpovedí dieťaťa. Výskum E. Dromi o. i. overuje E. Clarkovú (1993) vymedzený vývinový princíp konvencionality a ukazuje, že dieťa pri osvojovaní si lexiky prechádza postupným aplikovaním tohto princípu v zmysle približovania sa ku konvenčným slovám dospelých. Z českých zdrojov nemožno nespomenúť priekopnícky výskum J. Pačesovej (1968) predikujúci vývinovú tendenciu rozširovania slovnej zásoby v súlade s rozvíjajúcimi sa komunikačnými potrebami dieťaťa (porov. Průcha, s. 75). Na Slovensku aktuálny systematický výskum detskej reči (Štúdie o detskej reči, 2008) už takisto priniesol významné zistenia o ranom sémantickom vývine dieťaťa zásluhou výskumu J. Kesselovej (2008), ktorá podrobne analyzovala osvojovanie si sémantických kategórií do 25. mesiaca veku dieťaťa. Výskum odhaľuje viaceré zákonitosti sémantického vývinu dieťaťa, ako vývinová postupnosť od konkrétnych k abstraktným sémantickým kategóriám, vývinový posun od priameho pomenovania k výrazom so zástupnou funkciou, postupnosť procesu zužovania a špecifikácie významov,

súvislosť sémantického vývinu s kognitívnym vývinom dieťaťa atď.

Naznačili sme, že jestvuje mnoho teoretických zdrojov o ranom lexikálnom vývine dieťaťa, ktoré prinášajú podstatné zistenia o univerzálnych i jazykovo špecifických ontogenetických zákonitostiach a o súvislosti lexikálneho vývinu s kognitívnym vývinom dieťaťa. O lexikálnosémantickom vývine dieťaťa mladšieho školského veku, ktorý nás v tomto príspevku zaujíma najviac, máme menej informácií. Okrem psychologických, osobitne psycholingvistických a kognitívno-lingvistických, poznatkov však už jestvuje na Slovensku niekoľko výskumov, o ktoré sa pri projektovaní lexikálneho kurikula v primárnej škole možno oprieť. Ide predovšetkým o výskum výskytu a fungovania slovnodruhovej sémantiky v reči detí mladšieho školského veku (Kesselová, 2003), ktorého výsledky predstavujú žiaduce konceptuálne východisko integrovaného rozvíjania morfolologickej a lexikálnej stránky reči žiaka primárnej školy (porov. napr. Liptáková, 2010b). Ďalším možným konceptuálnym východiskom sú výsledky výskumu detskej slovtvorby (Liptáková, 2000; Liptáková – Vužňáková, 2009), ktoré zase umožňujú stimulovanie lexikálneho vývinu dieťaťa na základe vzťahu lexikálneho a slovtvorného významu lexikálnych jednotiek. Významným teoretickým zdrojom je aj výskum vývinu lexikálnych asociácií dieťaťa mladšieho školského veku a jeho kognitívnej determinovanosti v smere od syntagmatických k paradigmatickým asociáciám (Maršálová, 1982).

Zákonitosti lexikálnosémantického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku sa pokúsime zhrnúť v nasledujúcich bodoch:

- a) Lexikálny vývin prebieha v jednotlivých štádiách, ktoré odrážajú štádiá kognitívneho vývinu dieťaťa: na rozhraní predškolského a mladšieho školského veku ide o prechod štádia rozvitých viet do štádia tzv. dospeljej štruktúry vety spojeného s intenzívnym vývinom kvantity a kvality slovnej zásoby dieťaťa (porov. Sternberg, s. 337). V procese rozširovania slovnej zásoby sa u dieťaťa zámerným i nezámerným jazykovým inputom (Průcha, s. 93–110) aktivizuje vrodenný mechanizmus jazykových princípov a pravidiel, podľa ktorého si postupne osvojuje konvenčný lexikón s narastajúcou zložitostou organizácie sémanticko-formálnych vzťahov (porov. teórie vývinu jazykových schopností, napr. Průcha, s. 17–34; Šebesta, s. 25–42). Osobitné miesto pri rozvíjaní slovnej fluencie a flexibility slovensky hovoriaceho dieťaťa má napríklad slovtvorná intuícia, na základe ktorej deti dokážu uplatniť vrodenný mechanizmus slovtvorných princípov a pravidiel tak pri slovnej produkcii, ako aj recepcii (Liptáková – Vužňáková, 2009).
- b) Osvojovanie si významu sa v kognitívnej lingvistike chápe ako nekonečný proces, ktorý je založený na interakcii rôznych kognitívnych subsystémov, najmä z perцепцnej a pojmovej oblasti. Osvojovanie významov úzko súvi-

sí s vytváraním mentálneho lexikónu, ktorý predstavuje tú časť dlhodobej pamäti, v ktorej sú uložené znalosti o všetkých slovách jazyka. Základnými prvkami sú lexikálne záznamy, ktoré prepájajú fonologické, syntaktické a sémantické informácie o slovách. Dieťa teda v procese osvojovania si jazyka musí reprezentatívne špecifikovať jednotlivé informačné jednotky (fonologické, syntaktické a sémantické informácie o slovách), rozoznať a naučiť sa vzťahy medzi týmito jednotkami a získať schopnosť používať slová adekvátne situácii (Schwarzová, s. 105–106).

- c) Konkrétne-faktické a egocentrické myslenie dieťaťa na začiatku školskej dochádzky (Piaget – Inhelder, 1997) sa odráža v preferovaní konkrétnej lexiky a vo vytváraní vzťahov medzi pojmami na základe konkrétnej skúsenosti s predmetmi a javmi (Vygotskij, 1970). V súvislosti so zmenami v kognitívnych procesoch v dôsledku dozrievania a stimulácie prostredím (osobitne školskou edukáciou) sa slovník dieťaťa reorganizuje v zmysle postupnosti od všeobecnosti k špecifikácii významov, od konkrétnych k abstraktným sémantickým kategóriám, od opakovosti výrazu k jeho variabilizácii, od syntagmatického asociovania k postupnému rozvíjaniu schopnosti paradigmatického asociovania atď. (Kesselová, 2003; Maršálová, 1982; Owens, 2008).
- d) Z hľadiska vývinu pojmotvorby má v tomto veku osobitné miesto logická kategória nadradenosti – podradenosti (exklúzia – inklúzia), ktorá dieťaťu umožňuje poznávanie a interpretovanie javov skutočnosti nie samých osebe, ale v objektívne jestvujúcich vzťahoch, a to na základe uvedomovania si spoločných a rozdielnych vlastností vecí a pojmov. Dominantná kognitívna štruktúra tohto štádia kognitívneho vývinu – grupovanie, teda zoskupovanie vecí, javov podľa spoločných definičných vlastností (Piaget – Inhelder, 1997), je pre dieťa významnou oporou jednak pri chápaní rôznych sémantických kategórií, ako aj pri používaní kategoriálne organizovanej lexiky v reči. Okrem toho, kognitívna schopnosť grupovania je východiskom konštruovania metajazykových poznatkov o sémantických kategóriách a ich aplikovania v učebnom obsahu ďalších vzdelávacích oblastí (napr. slovnodruhovú alebo slovtvornú organizáciu učebných pojmov; porov. Liptáková – Vužňáková, s. 162–184; Liptáková, 2010b). Nárast jazykovej kategorizácie spôsobuje takisto spracovanie väčšieho množstva jazykových informácií, čo všeobecne vedie k rozvoju recepcnej textovej kompetencie dieťaťa (porov. Owens, s. 334).
- e) Ak vychádzame z prototypového chápania slovného významu, dieťa si vývinom osvojuje čoraz viac vlastností prototypových exemplárov, čo spôsobuje konceptuálny progres v chápaní a definovaní slovného významu (Owens, s. 332). Od začiatku primárneho vzdelávania dochádza pri slovných asociáci-

ách dieťaťa k syntagmaticko-paradigmatickej zmene (Owens, s. 333; Maršálová, 1982; Liptáková, 2010b). Dieťa postupne prechádza od syntagmatických k paradigmatickým asociáciám, ktoré sú založené na sémantických kategóriách vyplývajúcich zo sémantických atribútov (napr. synonymá, antonymá, hyperonymá, hyponymá, kohyponymá, slovtvorné hniezda a pod.). Táto zmena reprezentuje skvalitnenie organizácie sémantických vlastností, ako aj progres vo všeobecných kognitívnych stratégiách. V dôsledku syntagmaticko-paradigmatickej zmeny dochádza i k elaborácii detských definícií slovného významu, ktoré na rozdiel od predškolského vývinového obdobia už obsahujú nadradené pojmy (Owens, *ibid.*).

2. Aké konceptuálne východiská treba pri rozvíjaní lexikálno-sémantickej kompetencie rešpektovať?

V predchádzajúcej časti sme uvádzali argumenty na podporu tvrdenia, že deti mladšieho školského veku prechádzajú vo vývine slovnej zásoby veľmi intenzívnym obdobím kvantitatívno-kvalitatívnych zmien²². Tento „lexikálny špurt“ (Clarková, podľa Průcha, s. 76) je však už na inej vývinovej úrovni ako akcelerácia detského slovníka v období postupného objavovania znakovosti slova (teda najprv, že každá vec má svoje meno, a neskôr, že meno nie je vlastnosťou veci; Vygotskij, 2004, s. 62–63). V tomto období ide o uplatňovanie tzv. hĺbkových a kontextových stratégií pri rozširovaní subjektívneho slovníka, ktorý si dieťa buduje nielen na základe intuitívnej aplikácie fonologických a syntaktických pravidiel pri recipovaní lexikálnych informácií z prostredia, ale najmä na základe uvedomovania si sémantických kategórií a vzťahov medzi nimi, ako aj na základe vnímania pragmatickej hodnoty slova (porov. Owens, s. 334). Rešpektovanie zákonitostí lexikálnej ontogenézy dieťaťa patrí k nevyhnutným konceptuálnym východiskám zmysluplného vyučovania lexikológie v primárnej škole.

Pri uvažovaní o konceptuálnych východiskách rozvíjania lexikálno-sémantickej kompetencie žiaka primárnej školy vychádzame z modelu didaktickej komunikácie, ktorý spočíva vo vzájomnej interakcii troch foriem kurikula: konceptuálne kurikulum (kognitívny model vyučovacieho predmetu) – projektované kurikulum (didaktický systém predmetovej didaktiky) – realizované kurikulum (edukačný systém vyučovacieho predmetu) (Adamčíková – Tarábek, 2008; pozri

2 V článku zámerne neuvádzame kvantitatívne údaje o rozsahu slovnej zásoby dieťaťa mladšieho školského veku, keďže v dostupných domácich a zahraničných zdrojoch sa značne líšia, a tento údaj nepovažujeme v zachytení vývinových tendencií za najdôležitejší (porov. napr. Průcha, s. 67–92).

aj Liptáková, 2010a). V rámci konceptuálneho kurikula lexikálnej oblasti jazyka treba vychádzať jednak z uvedených ontogenetických zákonitostí, ďalej z aktuálnych teórií lexikálneho významu, ako aj z pedagogicko-psychologických zákonitostí kognitívneho rozvíjania dieťaťa.

Podobne ako si kladieme otázku, ktorá paradigma jazykovedného výskumu má byť konceptuálnym východiskom vyučovania materinského jazyka: systémo-štruktúrna, komunikačno-pragmatická alebo kognitivistická (Liptáková, 2010a), mali by sme v súvislosti s vyučovaním lexikológie v primárnej škole uvažovať o tom, na akej lexikálnosémantickej teórii sa má zakladať. Pri hľadaní odpovede na túto otázku sa nevyhneme súvislosti s vývinovými predpokladmi dieťaťa. Vychádzame z toho, že v ranej ontogenéze lexiky sú detské slová často spojené s holistickými reprezentáciami udalostí v dôsledku skriptovej organizácie detského myslenia (Dromi, s. 163) a pri osvojovaní slovného významu si dieťa najskôr osvojuje prototypové exempláre, teda najlepšie alebo typické exempláre danej kategórie (Dolník, s. 27; Kesselová, 2008), s postupným narastaním počtu vlastností exemplárov (Owens, s. 332). Prototypový model osvojovania si lexikálneho významu ukazuje aj významnú súvislosť s procesom kognitívneho vývinu dieťaťa, najmä s tzv. myslením v komplexoch, na základe ktorého dieťa spája rovnorodé javy do spoločnej skupiny najprv podľa subjektívnych, neskôr podľa objektívnych, ale konkrétne-faktických súvislostí (Vygotskij, 1970; Dromi, s. 51, s. 161). A práve v kognícii dieťaťa mladšieho školského veku jestvuje významný predpoklad prototypovej kategorizácie javov, ktorým je kognitívna štruktúra grupovania (pozri vyššie). Z týchto dôvodov a vzhľadom na to, že aj vo výskume detskej lexiky je väčšmi preferovaný prototypový ako komponentový prístup k chápaniu lexikálneho významu (porov. Kesselová, s. 134; Dromi, s. 161), nazdávame sa, že zámerné stimulovanie slovnej zásoby dieťaťa by malo byť založené skôr na prototypovej teórii lexikálneho významu. Okrem toho, identifikácia prototypových členov kategórií zohráva dôležitú úlohu v bežnej orientácii dieťaťa vo svete, osobitne pri porozumení textu (porov. Dolník, s. 41).

Prototypové chápanie lexikálneho významu zdôrazňuje hierarchickú kategorizáciu javov, pričom prototypový exemplár je konštituentom kategórie, pretože má najväčší počet vlastností s kategoriálnou dôležitosťou (Dolník, s. 27–29). Tu uvažujeme aj o ďalšej súvislosti daného spôsobu osvojovania si významu slova s kognitívnymi predpokladmi dieťaťa mladšieho školského veku. V aktuálnych teóriách kognitívnej pedagogiky a psychológie sa zdôvodňuje potreba budovať okrem systému vedomostí a zručností v danom vyučovacom predmete aj tzv. kognitívne kurikulum, čiže systém univerzálnych kognitívnych funkcií, ktoré žiakovi jednak uľahčujú konštruovanie poznatkových schém, ale zároveň prispievajú k vytváraniu metakognitívnych stratégií. V súvislosti s uvedenými konceptuál-

nymi východiskami lexikálneho kurikula sa ukazuje ako veľmi dôležité najmä stimulovanie kognitívnych procesov komparácie a kategorizácie. Ide o rozvíjanie schopností detí porovnávať spoločné a rozdielne vlastnosti objektov, zaradiť objekty do tej istej pojmovej triedy na základe spoločných vlastností, priradiť triede objektov nadradený pojem a vytvoriť mentálnu reprezentáciu pojmovej kategórie, odlíšiť pojmy patriace do jednej pojmovej kategórie od iných pojmov a napokon triediť pojmy patriace do viacerých pojmových kategórií podľa vymedzených kritérií (Liptáková – Klimovič – Hlebová – Kresila, 2010).

3. Čo by malo byť obsahom projektovaného lexikálnosémantického kurikula?

V poslednej časti príspevku sa pokúsime vymedziť, čo by teda na základe uvedených teoretických a empirických zákonitostí malo tvoriť obsah lexikálneho učiva v primárnej škole. Akokoľvek sa táto otázka zdá byť nadbytočná či až zbytočná (veď lexikológia sa na tomto stupni vzdelávania predsa vždy učila a učí...), ide nám o adekvátnosť a zmysluplnosť učebného obsahu vo vzťahu k predpokladom a potrebám žiaka. Navyše, v súčasnej situácii vyučovania materinského jazyka na Slovensku, žiaľ, aktuálnosť tejto otázky narastá, pretože v tzv. reformnom obsahovom štandarde (súčasť Štátneho vzdelávacieho programu z roku 2008) sa bez predchádzajúcej odbornej diskusie a z nepochopiteľných dôvodov obsah lexikálneho učiva redukuje na pojmy: *predpona, odvodené slová, synonymá, antonymá, ustálené slovné spojenie, slovníky*. Kde je slovný význam, nadradené, podradené a súradné slová, kde je viacvýznamovosť, kde je pragmatická hodnota slova, kde je prepojenie so slovnodruhovou a slovtvornou sémantikou, kde je syntaktická a sémantická spájateľnosť slova? A čo je ešte horšie, lexikálne učivo bolo doslova „vyšachované“ z 1. a 2. ročníka, kde v obsahu učebníc, okrem krátkej zmienky o slovách s podobným a opačným významom v 3. ročníku, osobitná lexikálna téma prakticky nejestvuje. Je to v súlade s uvedenými vývinovými zákonitosťami a s potrebami komunikačného a učebného napredovania žiaka primárnej školy? Na základe nedávneho priameho pozorovania vyučovania materinského jazyka v základných školách v Ústí nad Labem, v Olomouci a v Ostrave a na základe analýzy viacerých radov učebníc českého jazyka pre primárne vzdelávanie sa nazdávame, že v Čechách je situácia v obsahu lexikálneho učiva podstatne lepšia, hoci sa možno takisto stretnúť s kritickými výhradami³.

3 Porov. napríklad názor L. Janovca (2010, s. 183): „Hoci sa bez sémantiky nezaobíde ani systémové, ani komunikačne orientované vyučovanie, stojí na okraji pozornosti učiteľov a didaktikov.“

Aby naše predchádzajúce kritické výhrady neboli pochopené nesprávne, v žiadnom prípade nám nejde o neprimerané zaťažovanie žiakov primárnej školy radom lexikologických termínov. V súlade s kognitívno-komunikačnou koncepciou vyučovania materinského jazyka (Liptáková, 2010a) považujeme za dominantné rozvíjanie lexikálnosémantickej kompetencie žiaka ako súčasť jeho komunikačnej kompetencie, teda rozvíjanie komplexu vedomostí, zručností, postojov a hodnôt týkajúcich sa lexikálnej stránky jazyka, na základe ktorého dieťa vstupuje do procesov verbálnej interakcie, a to tak produkčných, ako aj recepcných (k nášmu chápaniu kompetencií rozvíjaných v rámci materinského jazyka pozri Liptáková – Vužňáková, s. 153–154). Lexikálne učivo teda chápeme a) v kognitívnom zmysle: ako prostriedok poznávania a interpretovania javov skutočnosti a vzťahov medzi nimi, ako prostriedok zlepšovania prirodzenej orientácie dieťaťa vo svete a ako prostriedok stimulovania všeobecných kognitívnych procesov a metakognitívnych stratégií; b) v komunikačnom zmysle: ako prostriedok rozvíjania verbálnej fluencie a flexibility, ako prostriedok kultivovania a rozvíjania hovorenej a písanej textovej kompetencie, ako prostriedok skvalitňovania porozumenia rôznym typom počúvaného a čítaného textu. Ak za dominantný teoretický základ vyučovania jazyka v primárnej škole považujeme komunikačno-pragmatickú jazykovedu (Liptáková, 2010a), uprednostňujeme aj pri lexikálnom učive horizontálne vyučovacie postupy, teda postup od textu cez výpoveď k slovu, a nie izolovanú vertikálnu paradigmaticku (porov. Prouzová, 2010).

Vráťme sa k situácii vo vyučovaní slovenského jazyka. Aj keď nepochybujem o tom, že väčšina učiteľov si s absenciou lexikálneho učiva vie poradiť (napríklad obsahovou aktualizáciou jazykového učiva v školských vzdelávacích programoch, nachádzaním lexikálnych tém v komunikačno-slohovej a literárnej výchove a pod.), považujem za úlohu didaktikov materinského jazyka navrhnuť lexikálne projektované kurikulum, o ktoré sa potom v prakticky realizovanom kurikule učiteľia môžu oprieť.

Obsah lexikálneho učiva musí vychádzať z ústredného pojmu lexikálnej sémantiky, ktorým je lexikálny význam. Okrem uvedenej preferencie prototypového chápania lexikálneho významu ako zväzku typických vlastností (Dolník, s. 33), treba zohľadniť komplexnosť jednotlivých úrovní lexikálneho významu (Čermák, s. 48 – 49), teda vzťah slovného znaku a objektu, vzťah formy a pojmu, paradigmatické formálno-sémantické vzťahy medzi lexémami, sémantickú, syntaktickú a pragmatickú kompatibilitu slova. Keďže v slovenčine je dôležitým systemizačným princípom slovnej zásoby slovotvorná motivácia (takmer všetky slová slovnej zásoby vstupujú do slovotvornomotivačných vzťahov; Furdík, 1993), osobitné miesto pri stimulovaní slovnej zásoby žiaka musí mať aj slovotvorný význam ako nápoveď lexikálneho významu (porov. Liptáková – Vužňáková, s. 162–198).

Na základe lexikologických, vývinovolingvistických a didaktických konceptuálnych východísk navrhujeme nasledujúci obsah lexikálneho učiva v primárnej škole:

Kognitívna a metakognitívna oblasť

- a) Poznávanie slovného významu lexikálnych jednotiek ako zväzku typických vlastností.
- b) Stimulovanie procesu špecifikácie významov a poznávania sémantických kategórií s abstraktným významom. Stimulovanie procesu spresňovania slovných definícií.
- c) Poznávanie vzťahu významu a formy slova. Stimulovanie paradigmatického asociovania na základe vzťahov hyponymia – hyperonymia, synonymia, antonymia, polysémia, homonymia, paronymia.
- d) Poznávanie slovotvorného významu motivovaných slov ako nápovede ich lexikálneho významu. Vytváranie predstavy o slovotvornom hniezde, slovotvornej kategórii a slovotvornom type na základe porovnávania významovo-formálnej príbuznosti a odlišnosti slov.
- e) Uvedomovanie si pravidiel sémantickej a syntaktickej spájateľnosti slov.
- f) Poznávanie pragmatiky lexikálnych jednotiek, najmä podľa príznaku expresívnosti a varietovej príslušnosti.
- g) Porozumenie jednotlivým druhom lexikálnej obraznosti (v prepojení s literárnou výchovou).
- h) Rozvíjanie metajazykového uvažovania o slovnej zásobe jazyka. Poznávanie lexikografických príručiek.
- i) Transfer osvojenej lexiky a sémantických vzťahov pri poznávaní ďalších stránok reči (morfologická, syntaktická, výslovnostná, pravopisná) a v učení sa ostatných vyučovacích predmetov (osobitne cudzieho jazyka).
- j) Stimulovanie kognitívnych procesov, ako komparácia, kategorizácia, abstraktizácia, generalizácia a pod.

Komunikačná oblasť

- a) Zvyšovanie slovnej fluencie a flexibility pomocou osvojených lexikálnych stratégií, napr. využívaním paradigmatických vzťahov, používaním slov z menej preferovaných sémantických skupín, slov s abstraktnou sémantikou, používaním významovo špecifikovaných pomenovaní, slovotvorne motivovaných slov, používaním obrazných pomenovaní atď.
- b) Využívanie osvojenej lexiky a lexikálnych vzťahov pri komplexnom rozvíjaní všetkých oblastí rečového správania sa (najmä prepojenie so slovnodruhovou sémantikou a sémantikou syntaktických štruktúr).

- c) Zvyšovanie kvality verbálnej interakcie na základe pragmaticky, kontextovo a situačne vhodného využívania slov v súlade s princípmi a zásadami efektívnej verbálnej komunikácie.
- d) Rozširovanie recepčnej a produkčnej slovnej zásoby na základe poznávania a interpretovania nových javov a vzťahov medzi nimi prostredníctvom recepčných komunikačných aktivít (čítanie a počúvanie s porozumením).
- e) Využívanie osvojenej lexiky ako recepčnej opory pri porozumení vecného a umeleckého textu. Rozvíjanie všetkých úrovní porozumenia textu. Využívanie informácií z jazykových slovníkov pri učení sa a v reálnych životných situáciách.
- f) Využívanie osvojenej lexiky pri rozvíjaní produkčných komunikačných zručností, pri zvyšovaní výstižnosti, detailnosti, variabilnosti a žánrovej adekvátnosti hovorených a písaných komunikátov.

Navrhované oblasti lexikálneho kurikula samozrejme vyžadujú konkretizáciu a takisto návrh vhodnej metodiky. Tejto problematike sa budeme podrobnejšie venovať v pripravovanej vysokoškolskej učebnici integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.

Vrátim sa k skeptickému pohľadu učiteľa na úlohu lexikálneho inputu vo vyučovaní materinského jazyka. Dúfam, že analýza rečových predpokladov a potrieb žiaka aspoň čiastočne ukázala, že nie je dôvod „hádzat flintu do žita“, naopak, v oblasti lexikálneho rozvíjania dieťaťa nás všetkých na Slovensku – lingvodidaktikov, učiteľov, tvorcov štátneho a školského kurikula, ako aj tvorcov učebníc – čaká ešte veľa práce.

Literatura

- ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P.: Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 14. Ed. L. Sičáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2008, s. 136–149.
- CLARK, E. V.: *The Lexicon in Aquisition*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1993.
- ČÁP, J.: Mechanizmy vývoje a formování osobnosti. In ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 181–212.
- ČERMÁK, F.: *Lexikon a sémantika*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2010.
- DOLNÍK, J.: *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003.
- DROMI, E.: *Early Lexical Development*. Singular Publishing Group, Inc., 1996.
- Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (projekt). Dostupné na: <http://indi.unipo.sk>.

- FURDÍK, J.: *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- JANOVEC, L.: Žáci a význam lexikálních jednotek – k problematice znalosti významu. In *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, 2010, s. 181–190.
- KESSELOVÁ, J.: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- KESSELOVÁ, J.: Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In *Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 121–168.
- LIPTÁKOVÁ, L.: *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka, 2000.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. Webová stránka: <http://das.unipo.sk>.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Ku koncepcii integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 16. Ed. L. Liptáková – M. Andričíková – M. Klimovič. Prešov, 2010a, s. 20–36. Dostupné na: <http://indi.unipo.sk>.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Poznámky k jazykovej a metajazykovej interpretácii skutočnosti dieťaťom mladšieho školského veku. In ŠKODA, J. – DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepte a miskoncepte v oborových didaktikách. Acta Universitatis Purkynianae. Acta Paedagogica*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010b, s. 166–185.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. – HLEBOVÁ, B. – KRESILA, J.: Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – slovenský jazyk. In *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Ed. Iveta Kovalčíková. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010.
- MARŠÁLOVÁ, L.: Psycholingvistická analýza vývinu lexiky. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982.
- OWENS, R.: *Language Development. An Introduction*. 7th edition. New York: Allyn and Bacon, 2008, s. 330–337.
- PAČESOVÁ, J.: *The Development of Vocabulary in the Child*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968.
- PIAGET, J. – INHELDER, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- PROUZOVÁ, R.: *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha, 2010.
- PRŮCHA, J.: *Detská řeč a komunikace. (Poznatky vývojové psycholingvistiky)*.

Praha: Grada Publishing, 2011.

SCHWARZOVÁ, M.: *Úvod od kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009.

STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 317–348.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. (Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.)* Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2005.

Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis *Jazykovedný zborník 23*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.

VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 5–25.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Zost. J. Průcha. Praha: Portál, 2004.

doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogické fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

ludmila.liptakova@pf.unipo.sk

APLIKACE
APPLICATIONS

CHYBA – NO A CO?

Postřeh z praxe

Olga Palkosková

***Abstrakt:** Součástí výchovně vzdělávacího procesu je i teoretické a praktické zvládnutí pravopisu. Tomu je věnována značná část výuky českého jazyka na základní škole a částečně i na školách středních. Navíc je úroveň znalostí a dovedností sledována i v rámci dalších vyučovacích předmětů. Znalosti některých středoškolských studentů však vykazují ve sledovaném učivu nedostatky mající různé zdroje. Protože struktura chyb a motivů, které k nim vedou, jsou různé, je více možností, jak s nimi pracovat.*

***Klíčová slova:** pravopisná chyba, zdroje vzniku, odstranění*

***Abstract:** An integral part of educational and teaching process is also spelling mastery in both theory and practice. This issue forms a substantial part of teaching Czech language at primary and partially also secondary schools. Moreover, knowledge and skill levels are monitored also within other subjects. However, knowledge of some secondary students in monitored curriculum shows gaps that have various sources. Since the structure of mistakes and factors that cause them are diverse, there are more possibilities how to work with them.*

***Key Words:** spelling error, sources of occurrence, elimination*

V rámci vzdělávacího programu je snaha o co největší mezipředmětovou provázanost znalostí a dovedností žáků a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Integrovaná součástí této problematiky je i teoretická znalost pravopisu (pravopisných pravidel) a jeho praktické užití při produkci textu. Uvedené látce je věnována značná část času z výuky českého jazyka na základní škole. Je procvičována, i když již méně, i na školách středních. Přes všeobecně velkou pozornost věnovanou teoretickým znalostem pravopisu i jejich praktické aplikaci je možno sledovat, že někteří studenti střední školy vykazují menší, častěji však větší nedostatky ve znalostech, např. z oblasti psaní *y – i* v kořenech slov a v předponě *vy-*, psaní skupin *bě/bje, pě, mě/mně, vě/vje*, jsou i velmi časté chyby ve psaní tvarů zájmena *já*, v koncovkách substantiv, adjektiv tvrdých, měkkých i přivlastňovacích, v koncovkách přičestí minulých. Velké nedostatky jsou i v interpunkci ve větě jednoduché a souvětí. Na tomto místě pomíjím stylistické chyby vyplývající např. z velmi omezené slovní zásoby, případně z neznalosti významu slova a neschopnosti ho

adekvátně použít při verbalizaci myšlenek. Tato část chyb by vyžadovala podrobný systematický výzkum v terénu jdoucí napříč školami a věkem žáků.

Zde naprosto logicky vzniká otázka, co je příčinou takového stavu znalostí. Na základě rozhovorů se žáky lze najít několik zdrojů výše uvedených problémů. Vedle skutečné neznalosti, kdy žák opravdu neví, proč udělal chybu, jsou, **naštěstí**, v naprosté většině jejich zdrojem na jedné straně neúmyslná nepozornost a na straně druhé úmyslné ignorování známých znalostí, které vyplývá z představy, že nezáleží na tom, jak píšou (častým argumentem je například to, že jde o text soukromého charakteru, nebo se jedná o předmět, v němž jazyková kultura nehraje, podle názoru žáka, dominantní roli). Velmi malý počet žáků využívá chybu/chyby ve snaze se odlišit od ostatních, vzbudit pozornost, prezentovat přezíravý postoj k okolí, šokovat a tím vyvolat učitelovu reakci. Při shromažďování materiálových podkladů jsem se nesečkala s tím, že žák chtěl/byl nucen chybami vyjádřit příslušnost ke skupině/třídě.

Vzhledem k různosti zdrojů vedoucích k výskytu chyb a jejich druhu je nutné hledat vhodné stimuly, jež by žáky motivovaly ke snaze o jejich odstranění. Nabízí se řada možností (viz např. Vališová, Kasíková, 2011, 191–209). Nejvíce se u žáků střední školy osvědčil apel na praxi. Je nutné, aby si uvědomili, že **každý** text, který produkují, je jejich vizitkou a vůbec nezáleží na tom, zda je psán rukou nebo na počítači. Ve druhém případě vzniká pocit větší anonymity a tím i menší odpovědnosti. Jako příklad z praxe je možno uvést to, s čím se setká několikrát za život většina lidí. Je to žádost o přijetí do zaměstnání a vlastní životopis, v nichž, bez ohledu na strukturu, kterou mají, hraje znalost pravopisu nezastupitelnou roli. Jsou jedním ze základních způsobů, jak se člověk (budoucí zaměstnanec) prezentuje. Dále je vhodné v této souvislosti žáky upozornit, že nezáleží na tom, zda je text veřejný nebo soukromý. Pokud si člověk nezvykne důsledně kontrolovat každý jím vyhotovený text, je pak velmi obtížné si nutnost kontroly uvědomit. K soukromosti a veřejnosti se přidává ještě jeden aspekt. Nikdy totiž nevíme, kdy se ze soukromého může stát veřejné.

Protože struktura chyb a motivy, které k nim vedou, jsou velmi pestré, musí snaha o jejich odstranění jít napříč všemi vyučovacími aktivitami, jichž se žáci ve škole účastní. To znamená, že je nutná koordinace mezi vyučovacími jednotlivých předmětů. Pokud se však u některých žáků projeví hlubší neznalosti (např. nemají povědomí o tom, že udělali chybu, nejsou schopni systematicky aplikovat teoretické poznatky v praxi), je třeba individuální přístup ke každému z nich a apelovat i na nutnost samostudia. To však musí být spojeno s odpovídající motivací, neboť v opačném případě by žák uvedený postup mohl chápat jako šikanu. Je vhodné na vzniklý problém upozornit i zákonné zástupce žáka a vysvětlit jim situaci a navržená řešení. Jedná se tedy o komplexní přístup. V rámci motivace

hraje velkou roli přiměřená pochvala i za malý krok vpřed. Cílem vzdělání by měl být absolvent střední školy uvědoměle dbající na kvalitu jazykového projevu – mluveného i psaného.

Literatura

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

olga.palkoskova@pedf.cuni.cz

KLÍČOVÁ SLOVA

Eva Hájková

Abstrakt: Text je zamyšlením nad nutností práce s klíčovými slovy v českém jazyce. Upozorňuje na skutečnost nutné rovnováhy mezi dovednostmi a poznatky v edukačním procesu.

Klíčová slova: klíčová slova, nácvik klíčových slov, asociace, dovednosti a poznatky

Abstract: The text is a reflection of necessity to work with key words in Czech language. It mentions the fact of the necessary balance between skills and knowledge in educational process.

Keywords: key words, key words practice, associations, skills and knowledge

Klíčová slova bývají definována jako sémanticky významná excerpta z komunikátu charakterizující/reprezentující jeho obsah. Je evidentní, že naučit žáky pracovat s klíčovými slovy může napomoci osvojení vhodné metody studia, může pomoci žákům naučit se učit se. Klíčová slova fungují totiž nejen jako připomínka informace z rozsáhlejšího textu, vystižení jeho hlavních myšlenek, ale jsou základním orientátorem při vyhledávání informací obecně i při jejich editaci. Pomocí klíčových slov může být jedinec schopen registrovat soubory informací, může nacházet souvislosti mezi různými obsahy – věcné i formální.

Cesty k uchopení problematiky klíčových slov mohou být různé. Jednou z nepřímých takových cest může být tvorba „taháků“. Výroba taháků je edukační metoda zajímavá a hlavně efektivní z mnoha důvodů – z hlediska našeho tématu, tj. klíčových slov, pak především tím, že nutí žáka rozhodnout, co je pro něho v daném okamžiku důležité a co tedy do taháku napíše, současně ho nutí k ekonomii výrazu, neboť „prostor“, kterým tahák disponuje, bývá zřetelně omezen. Technika taháku nabízí pochopitelně ještě další aspekty, např. zvládnutí vlastního zápisu vytvořených textů, což představuje proniknutí do grafických technik – text je sice minimalizován, musí být však čitelný a přehledný, aby se v něm čtenář ve zlomku vteřiny dostatečně orientoval. Zvládnout toto požaduje dovednosti, jejichž nabytí kvalifikuje žáka do vyšší pozice učícího se subjektu. Vlastní ekonomii výrazu cvičí žáci denně posíláním SMS – zde ovšem grafické techniky ustupují, omezují se na likvidaci mezer mezi grafickými slovy, kdy „přehlednost“ textu je dosažena

střídáním majuskuly a minuskuly, pochopitelně bez respektování pravopisných pravidel rozlišujících apelativa a propria. Toto omezení grafikou si žáci vynahrazují tvorbou zkratk a jinak různě komprimovaných slov.

Přípravnou metodou pro osvojení techniky klíčových slov je řazení hesel/pojmenování podle temporální souvislosti. Pracujeme např. s příběhem (vypravováním) nebo s popisem pracovního postupu, jejichž významné etapy žák pojmenovává, popř. uspořádává podle reálné skutečnosti. Žák se učí vybrat to důležité, podstatné, uvědomuje si významnost jednotlivých pojmenovaných položek z hlediska celku/děje a systém, řád v posloupnosti hesel/položek – to jsou hlavní předpoklady pro pochopení podstaty klíčových slov, i když v této přípravné fázi o pravá klíčová slova ještě nejde. Jednotlivé položky děje jsou totiž z hlediska významu v horizontální rovině, zatímco sémantika klíčových slov se pohybuje po vertikále. Klíčové slovo zobecňuje, je nadřazeno jednotlivinám, které jsou v něm obsaženy. V této přípravné fázi se žák učí abstrahovat a zobecňovat, kromě všudypřítomné analýzy a syntézy cvičí subsumpci.

Při vlastní práci s klíčovými slovy je vhodné vyjít od příkladového jazykového materiálu, konkrétních textů, které žák nejprve posuzuje a teprve v dalším kroku sám tvoří. Příklad cvičení:

V řadě slov pod textem škrtněte ta slova, která k následujícímu textu nepatří, významem z něho nevyplývají:

Zelená jablka patří k méně oblíbeným druhům jablek, svou chuť však mnohdy předčí jablka s červeným líčkem. Dlouhou tradici v pěstování jablek má tradiční odrůda *Zelené průsvitné* dozrávající časně, a to na přelomu června a července. K novějším druhům patří například *Ida red*.

Pěstování ovoce, jablka, hrušky, zelená jablka, časně zrající, jaro.

Již podle formulace zadání je zřejmé, že takové cvičení je určeno žákům mladšího školního věku – konkrétně tento úkol zvládli žáci 3. ročníku ZŠ. Zařazení práce tohoto typu do hodin českého jazyka odpovídá požadavkům RVP ZV, z něhož by měla vycházet konkrétní školní kurikula (přesně jde o očekávaný výstup po 5. ročníku v oddílu Komunikační a slohová výchova: žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává).

Požadavek klíčových slov pak zřetelně nárokuje očekávaný výstup v Komunikační a slohové výchově pro 2. stupeň ZŠ: žák využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné

poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát. Budeme-li chtít uvést příklad cvičení poněkud náročnějšího, než bylo cvičení pro mladší žáky, ale přitom respektujícího postupně vzrůstající didaktickou náročnost, zadáme text a k němu klíčová slova, ovšem neúplná – žák má pak posoudit, jak je třeba klíčová slova doplnit, aby uvedený text v úplnosti vystihla. Variantou takového cvičení může být text, k němuž nabídneme žáku alespoň dvě sady klíčových slov. Žák je posoudí co do vhodnosti a úplnosti a rozhodne, která nabídka klíčových slov z tohoto hlediska vyhovuje. Finální úlohou je konečně vlastní sestavení klíčových slov k zadanému textu.

Význam zvládnutí techniky klíčových slov je zásadní. Na umění vytvořit klíčová slova k textu a dovednost představit si pod přečtenými klíčovými slovy konkrétní obsah případného komunikátu, k němuž přečtená klíčová slova patří, navazuje asociační technika umožňující jedinci najít vztahy mezi informacemi, třídít a uspořádat poznatky, jež jedinec nabývá. Tato asociační technika může ovšem fungovat jen tehdy, pokud jedinec určité poznatky/informace má. Nezbytnost jejího osvojení si uvědomíme v okamžiku, kdy potřebujeme vyhledat určitou informaci v záplavě informací ostatních. Internet se v tomto okamžiku jeví jako nejlepší pomocník, ale pomůže jen tehdy, pokud budeme umět informace vyhledávat, pokud budeme schopni uvědomit si sémantickou souvislost mezi jednotlivými obsahy a získané informace také vyhodnotit. Klíčová slova pak fungují jako adresy, podobně jako u počítače, mezi nimiž asociační technikou vzniknou spoje – jedinec se rychle orientuje v řešeném problému a vybavuje si další souvislosti s řešeným problémem, díky jimž může dojít k rychlému, popř. novému řešení daného problému. Poznatky, které v sobě jedinec shromáždí, mu otevřou řadu možných souvislostí, které by ho nenapadly, kdyby výchozí poznatky neměl. Pro vzdělání jedince jsou tedy důležité jak dovednosti a jisté kompetence, tak i vlastní poznatky, na něž nelze rezignovat. Učiníme-li tak u našich žáků, vychováme národ, jehož vzdělanost bude závislá na kvalitě elektronického vyhledávače.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

RECENZE
REVIEWS

ANNA GÁLISOVÁ: KOMUNIKAČNÁ ZRUČNOSŤ HOVORENIA U RÓMSKÝCH ŽIAKOV NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY.

Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Fakulta humantíných vied, 2010, 211 s.

Drahoslava Kráčmarová

V roce 2008 proběhl na Slovensku pilotní výzkum komunikační dovednosti romských žáků na prvním stupni základních škol, který reagoval na aktuální společenskou potřebu řešit problém soužití romského etnika a majoritní společnosti. Nejen o výsledcích tohoto výzkumu nás pak prostřednictvím monografie *Komunikačná zručnosť hovorenia u rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy* informuje jeho autorka Anna Gálisová.

Situace Romů na Slovensku je podobně jako v mnoha jiných zemích bezútešná. Romové se zde postupně ocitli v sociální exkluzi, a stojí tak mimo zájem majoritní společnosti. Smutným důkazem tohoto stavu je existence mnoha romských osad na perifériích měst i mimo města. Na obrazu romského etnika u majoritní společnosti mají podíl také média, která se zajímají především o negativní jevy, čímž dochází k další stigmatizaci celé této sociální skupiny a šíření xenofobních nálad a jisté averze. Hlavním problémem romského etnika na Slovensku je nezaměstnanost. Počet nezaměstnaných Romů tvoří 12,5 % z celkového počtu nezaměstnaných, což odpovídá 80 % všech Romů v tomto státě. S nezaměstnaností pak souvisí jevy jako chudoba a nárůst kriminality. Jednou z možností, jak danému stavu účinně a systematicky předcházet, je vzdělávací proces.

System vzdělávání (nejen) na Slovensku však nedokáže adekvátně reagovat na potřeby romských žáků, jejichž situace je na rozdíl od jejich vrstevníků při nástupu na základní školu v mnohém odlišná. Tito žáci mají totiž naprosto jinou výchozí pozici a narážejí na exkluzi trojího druhu – jazykovou (výrazně horší ovládnutí slovenštiny), sociální (pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí) a kulturní (vyznávají odlišné hodnoty). Romské děti se tak již na počátku edukačního procesu potýkají se školní neúspěšností, která je demotivuje a může vést až k negativnímu vztahu ke vzdělávání a v celkovém důsledku i k neschopnosti uplatnit se na trhu práce. Ze slovenské vzdělávací politiky sice byly patrné snahy o řešení tohoto problému, jako například zavedení nultých a přípravných ročníků, institut asistenta učitele na základních školách, v letech 2005–2008 bylo

dokonce možné v rámci vysokoškolského studia studovat dva bakalářské obory související s romskou problematikou¹. Pokaždé se však jednalo o samostatné kroky bez komplexního náhledu, zejména pak bez přihlédnutí k podstatě a příčinám odlišnosti romských žáků.

Anna Gálisová rozumí problematice v celé její šíři a hned v předmluvě a úvodu vysvětluje souvislost mezi výchovou a vzděláváním Romů a jejich postavením ve společnosti a upozorňuje na to, že negativní vztah ke vzdělávání mívá za následek také neúspěšnou socializaci a integraci. Dále poukazuje i na významnou kauzalitu mezi školní úspěšností a ovládním jazyka, v němž edukace probíhá (v tomto případě slovenštiny). Studie je vyjma úvodu a závěru rozdělena do šesti kapitol, které odpovídají dvěma větším celkům. Prvních pět kapitol popisuje současný přístup k jazykovému vzdělávání Romů na Slovensku. Autorka se zde zabývá otázkou, jaké postavení zaujímá slovenština u romských dětí, a dochází k poznání, že v případě romských žáků se jedná o tzv. *asymetrický bilingvismus*, kdy je slovenština v pozici druhého (a ne cizího) jazyka a její ovládnutí není shodné či úměrné ovládnutí jazyka romského. Pro napravení tohoto stavu je tedy podle ní nutné volit speciální metody, přičemž navrhuje začít audiovizuálně-orální metodou bez čtení a psaní, aby se žák nejprve naučil rozumět a mluvit. Dosavadní školská praxe však odlišnost romských žáků nezohledňuje a začíná přímo s učním čtením a psaním.

Za nejvhodnější způsob zvyšování komunikační schopnosti mluvení (nejen) romských žáků považuje autorka hru. Mluví zde o potřebě „nového typu učitele“, jenž ve vyučování působí spíše jako moderátor, který zajišťuje vhodné klima pro obousměrnou komunikaci mezi ním a žáky. Podmínky pro rozvoj komunikační schopnosti mluvení pak konkretizuje do několika zásadních bodů, čímž dává konkrétní návod samotným pedagogům. Stejně důkladně se zabývá strategiemi učení slovenského jazyka jako druhého na základní škole. Kromě již zmíněného prvního kroku, který znamená začít audiovizuálně-orální metodou, doporučuje nacvičování dialogů formou simulace a her se střídáním rolí, dále „přípravná cvičení“ typu jazykolamů, dechových a jiných cvičení, a reprodukce předloh. Vyučující by pak měl z pozice moderátora vhodnými otázkami vést žáky k správnému třibení informací.

Druhá část studie podává zprávu o provedeném výzkumu, jehož cílem bylo zjistit reálný stav úrovně komunikačních dovedností u romských žáků v prvním ročníku a na prvním stupni základních škol a konkrétně pojmenovat jejich jazykové problémy, aby se v budoucnu na základě tohoto poznání podařilo

1 *Předškolní a elementární pedagogika – výchova a vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin, Sociální práce – sociální a misijní pracovník s romskou komunitou*, obojí na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici..

nalézt vhodný způsob, který by vedl k úspěšnému osvojení slovenského jazyka a následně k úspěšné integraci a uplatnění Romů na trhu práce. Autorka v této souvislosti hovoří přímo o vzniku platformy na vypracování konkrétních strategií a úloh v rámci specificky modifikovaného učebního obsahu, jehož účelem by bylo snižování jazykového hendikepu těchto žáků. Samotné zjišťování úrovně komunikačních dovedností spočívalo v komparaci romských žáků s neromskými na základě následujících kritérií: šířky výrazu, indexu opakování slova, zastoupení a rozložení jednotlivých slovních druhů a analýzy sémanticko-gramatické adekvátnosti projevu. V průzkumu šlo také o vymezení determinujících činitelů, zjišťování vztahu mezi stupněm kognitivního vývinu žáků a rozsahem jejich slovní zásoby, vymezení souvislosti s demografickými údaji a souvislosti mezi sémantickou adekvátností projevu a slovní zásobou žáka.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 86 sedmi až osmiletých žáků prvních tříd základních škol, v případě romských žáků se jednalo o děti z uzavřených romských komunit. Pro výzkumný účel se autorka rozhodla vzorek žáků dále rozdělit na tři skupiny: romské žáky z obce, neromské žáky z obce a neromské žáky z města. Hlavní metodou výzkumu bylo mluvení podle obrázků, dále anketa pro zjištění biografických údajů, test konkrétních substantiv pro zjištění aktivní slovní zásoby a standardizovaný test CHIPS určující stupeň kognitivního vývoje žáka. Z ankety mezi romskými žáky vyplynulo, že celkově 77 % z nich navštěvovalo nultý ročník, přípravný ročník pak 16 % a ani jednu z obou možností 7 %. Testováním se pak ukázalo, že neexistuje žádný rozdíl mezi žáky, kteří nultý ani přípravný ročník nenavštěvovali, a absolventy nultého ročníku. Lepších výsledků naopak v kategorii sémanticko-gramatické adekvátnosti dosahovali žáci, kteří absolvovali přípravný ročník, přičemž všichni tito žáci zároveň uvedli jako svůj mateřský jazyk slovenštinu.

Metoda mluvení podle obrázků, jež spočívala ve vyprávění příběhu na základě čtyř na sebe navazujících ilustrací, poukázala na velmi konkrétní nedostatky romských žáků oproti neromským, a to na všech jazykových rovinách. Z hlediska fonetiky mají tito žáci často artikulační problémy, nedostatečně vyslovují, dopouštějí se zjednodušování, zaměňují blízké sonory, dělají delší pauzy. V projevu romských dětí se vyskytuje i odchylka související s romštinou, a sice častý výskyt aspirovaných hlásek (*ph, th, čh, kh*), jež ve slovenštině neexistují. V oblasti morfologie se jedná o nedostatečné ovládnutí deklinace a konjugace, problémy se shodou mezi substantivy a adjektivy, nadměrné užívání deiktik, a to mnohdy bez existence výrazu, na který by deiktické prostředky odkazovaly, problémy s videm a časem sloves.

Patrně vlivem romštiny dochází ke špatné volbě předložek. V projevu romských žáků dominovala substantiva, děj byl zpomalován výčty a popisy. Na syn-

taktické rovině byla zřejmá stereotypnost a užívání malého arzenálu spojek, často docházelo k nežádoucím elipsám, kdy byly vypuštěny sémanticky podstatné komponenty, a zkratkovitým infinitivním odpovědím. Romské děti mají také markantně nižší rozsah aktivní slovní zásoby. Ze stylistického hlediska je v jejich projevech patrná oslabená koheze, často redukovaly okolnosti děje zejména na místo, čímž se jim vytrácely časové a příčinné souvislosti.

Stejným způsobem autorka charakterizuje specifika projevů neromských žáků z obce i z města. Zajímavý je pak výsledek srovnání vyprávění podle obrázků ve slovenštině s vyprávěním podle obrázků v romštině u šesti náhodně vybraných žáků, kteří uvedli romštinu jako mateřský jazyk. Oproti očekávání zde totiž nejsou patrné výrazné rozdíly.

Také metoda testu CHIPS² poukázala na výrazný rozdíl mezi romskými a neromskými žáky. Tento test rozlišuje celkem tři úrovně kognitivního vývoje dítěte: základní,³ analyticko-syntetickou⁴ a celkovou. V průzkumu se ukázalo, že celkem 91 % zkoumaných romských žáků dosáhlo pouze základní úrovně, přičemž 61 % neromských žáků z obce dosáhlo analyticko-syntetické úrovně a 37 % neromských žáků z města pak dokonce celkové úrovně. Test konkrétních podstatných jmen nepřinesl uspokojivé výsledky a ukázal se pro daný výzkum jako nevhodný. I zde však byl zřejmý rozdíl mezi romskými a neromskými žáky, protože neromští žáci dosahovali 24–25 správných odpovědí a romští žáci o deset méně.

Provedený výzkum tedy potvrdil rozdíl v ovládnutí jazyka majoritní společnosti mezi romskými a neromskými žáky, přičemž byly zjištěny i konkrétní případy této odlišnosti. V některých ohledech sice nepřinesl uspokojivé výsledky, čehož si je sama autorka vědoma, celkově se ovšem jedná o velmi významný počín – na spoustu otázek odpověděl a mnohé také nastolil. Sama Gálisová na jeho základě stanovuje doporučení pro praxi, jimiž svou studii uzavírá. Po státu požaduje zajištění geograficky dostupné předškolní edukace, která by se měla orientovat zejména na rozšiřování slovní zásoby, a koncepci vyučování slovenštiny jako druhého jazyka s akceptací specifík jazykově hendikepovaných žáků. Ve svém uvažování jde dokonce dál a zmiňuje se i o možnosti výuky v romštině. Za důležitou rovněž považuje odbornou přípravu pedagogů, výuku založenou na komunikač-

2 Jedná se o standardizovaný test neverbálního charakteru, který obsahuje celkem 40 úloh, jejichž náročnost se stupňuje. Žákovi je předložena série obrázků, mezi nimiž hledá spojitosti a ze šesti možností vybírá tu, kterou je třeba v úloze doplnit. Nejedná se o test inteligence, ale o zjišťování způsobu práce. Test není časově omezený.

3 Dítě je schopno při řešení problému věci kategorizovat do skupin na základě jedné vlastnosti předmětu a nedokáže zachytit drobné rozdíly mezi nimi.

4 Dítě dokáže jevy charakterizovat a rozřazovat na základě více znaků totožnosti, umí však pracovat jen s konkrétními věcmi.

ním principu a za pomoci asistenta pedagoga. V oblasti vědeckovýzkumné pak vybízí k vypracování studijního materiálu pro pedagogy a provedení podobného výzkumu na větším a pestřejším vzorku žáků, včetně žáků maďarských.

Velmi hodnotný je také autorčin zasvěcený, a tudíž komplexní pohled na danou problematiku. Zajímavé a podstatné informace jsou bohužel leckdy rozmělněny v toku vět, celý text nepůsobí vždy přehledně, některé poznatky a názory se opakují, autorka na problém místy nahlíží v příliš širokém kontextu, čímž je narušena celková koheze textu. S přihlédnutím k náročnosti studie a jejímu celospolečenskému přínosu je nutné tyto drobnosti pominout. Kromě nově objevených poznatků o úrovni komunikační dovednosti mluvení u romských žáků je velkým přínosem studie i její propojení s praxí v podobě konkrétních doporučení (nejen) pro pedagogy. Celkově se jedná o velmi záslužný počín, který by rozhodně neměl zůstat ojedinelý.

Mgr. Drahoslava Kráčmarová
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
d.kralovcova@seznam.cz

**CRAIG CRAVENS, MASAKO U. FIDLER, SUSAN C. KRESIN
(EDS.) BETWEEN TEXTS, LANGUAGES, AND CULTURES:
A FESTSCHRIFT FOR MICHAEL HENRY HEIM.**

Bloomington, Indiana : SLAVICA, 2008. ISBN 978-0-89367-363-8.

Radovan Vlha

Soubor jednatřiceti příspěvků věnovaných významnému americkému lingvistovi Michalu Henrymu Heimovi nás zaujme především svou rozmanitostí. Kniha je rozdělena do čtyř částí – Vyučování českého jazyka a kultury, Český jazyk a lingvistika, Česká literatura a kultura a Překladové studie. Michael Henry Heim je znám svými překlady českých autorů do angličtiny (M. Kundera, B. Hrabal, K. Čapek) a také jako tvůrce Mluvnice současné češtiny (Contemporary Czech). Proto se i většina statí ve sborníku nějakým způsobem věnuje českému jazyku, literatuře nebo kultuře. Kniha je koncipována jako ukázka nejrůznějších přístupů ve vyučování, avšak také jako shrnutí dosavadních výzkumů nebo prostě zamyšlení nad danou problematikou.

Pokud se zaměříme na první část, která je věnována vyučování českému jazyku a kultuře, spatřujeme ve všech statích silný akcent na učení žáků (i v základních kurzech) pomocí autentických materiálů, jakými jsou např. noviny nebo filmy. Učitelé se snaží v co největší míře využívat internet, jenž dovoluje snadné nalezení zajímavých článků. Není bez zajímavosti, že je preferována práce ve virtuálním prostředí, studenti si vytvoří fóra, na nichž se dělí zejména o poznatky z oblasti slovní zásoby, kterou byli nuceni používat při čtení článků, jež si sami vybírali. Tuto metodu nejvíce využívá Laura A. Janda, která zastává zásadu Michaela Henryho Heima, že studenti mají popsat co nejméně papíru.

Také ukázky z filmů se autorům jeví jako velice přínosné (nabízejí filmy jako Kolja či Slavnosti sněženek), i když jsou si autoři vědomi, že tyto filmy nejsou nijak jazykově upravovány, takže se studenti musí vypořádat s výrazy jako: *vyflákl*, *vyšachován*, *ukecat*, aj. I přes zřejmé obtíže, které mohou neznámá a ne zcela frekventovaná slova přinést, doporučují autoři práci i s těmito médii. Jelikož je silný akcent kladen na znalost kulturních specifíků, spatřujeme minimálně pomocí filmů naplnění tohoto požadavku.

Kulturní aspekt může napomoci výuce jazyka i pomocí děl vybraného autora, který zaujme studenty. David S. Danaher nabízí zvolit za takového reprezentativního autora Václava Havla, studenti tak přes sociálně-historický a intelektuální

rámec uplatňovaný v jeho knihách (ale i přes jeho celoživotní boj za demokracii) budou snáze zaujati češtinou, a začnou tak i nenásilně pronikat do novodobé české historie.

V první části autoři také prezentují příklady cvičení, která jsou zaměřena například na vid českých sloves nebo na používání předpon. Cvičení nejsou nikdy prezentována jako samostatně stojící úlohy, ale výhradně jako doplňující otázky k filmu či knize. Tedy student musí nejdříve bezpečně pochopit smysl předloženého úryvku knihy nebo filmu a až poté se pustit do procvičování gramatiky.

V řadě případů je využíván i potenciál Českého národního korpusu (ČNK). Dokonce se potvrzuje, že jazykověda může využívat této relativně nové databáze nejen pro teoretické zkoumání jazyka, ale i při jeho vyučování. Činí tak Ilona Kořánová a Neil Bermel, kdy nabízejí možnosti, které přináší ČNK a výsledky aplikují do vyučování.

V části věnující se českému jazyku a jazykovědě jsou příspěvky zaměřeny na diachronní i synchronní stránku jazyka. Dozvíme se, jak se postupně měnil jazyk v novinách imigrantů, ale také jak i třetí generace Čechů žijící ve Spojených státech stále používá jazyk svých předků a jakých nejčastějších chyb se dopouští. Tyto chyby jsou uvedeny v článku Lidy Cope a její výzkum je založen na analýze písemného projevu dnes již čtyřiaosmdesátileté ženy žijící v Texasu. Výzkumný vzorek zahrnoval šestnáct dopisů z období devadesátých let, kdy začala korespondence mezi autorkou článku a zkoumaným subjektem.

Zájemcům je také zodpovězena otázka, kdo se učí český jazyk na tamějších univerzitách – jak vypadá typický student češtiny. Susan Kresin a Olga Kagan popisují několik imigračních vln a zjišťují, že nejčastěji se na univerzitách učí češtině děti imigrantů; chtějí tak poznat vlast svých rodičů.

Pro lepší pochopení jazyka (nebo vítané zpestření) je vhodné pracovat i s historickou mluvnicí. V. V. Ivanov řeší ve své stati několik problémů. Prvním z nich je Klaretovo slovo *tlaka*, druhým opozice sloves *děju* a *diem*. Dále se soustředí na slovo *sokol*, interpretaci vlastního jména *Václav* a sémantickou interpretaci staročeského slova *laskominy*. Je ale zřejmé, že tyto úvahy již nejsou určeny začínajícím studentům a jejich využití je možné až v pozdějších ročnících studia.

V dalších statích nechybí ani zamyšlení se nad českými lexikálními jednotkami, které přešly až do Velkého knížectví litevského. Za základní motivaci při tomto procesu pronikání považuje J. Verkholantsev jedinou skutečnost – potřebu nového překladu Bible. Příspěvek tak svým zaměřením přesahuje středoevropský prostor a zohledňuje i jazykové a kulturní vlivy, které přicházely do oblasti východní Evropy.

V části věnované české literatuře a kultuře jsou opět zastoupeny články ze širokého časového pásma – pozornost je věnována i devatenáctému století, a to

rukopisu královédvorskému. Ze spisovatelů dvacátého století jsou zastoupeni K. Čapek, B. Hrabal, I. Wernisch, rozboru jsou podrobeny i méně známé obrazové básně V. Havla. Kontinuita časové posloupnosti je zcela zachována, ze současnosti je vybrána dvojice autorek A. Berková a Z. Brabcová, u nichž je podroben rozboru feminismus a zpověď žen v knihách *Temná láska* a *Rok perel*. Není opomenuta ani dramatická tvorba dvojice Voskovec – Werich, kdy je hlavní zájem soustředěn na pochopení humoru v jejich hrách. Silný zájem o M. Kunderu v zahraničí je doložen i studii japonské autorky W. Akatsuko, která se zabývá vztahem mezi M. Kunderou a českým surrealismem. Veškeré příspěvky v této sekci jsou psány z pozice zahraničních bohemistů, kteří tak dokážou obohatit mnohdy stereotypní pohled na danou problematiku.

U poslední části, nazvané Překladové studie, musíme konstatovat, že nejsou zastoupeny pouze překlady mezi češtinou a angličtinou, ale setkáváme se i s jinými jazyky, což poněkud tříští celkový koncept statí věnujících se češtině. Musíme ale s potěšením kvitovat opětovnou snahu o co nejširší záběr problematiky, čtenář si tak může vybrat stať o překladech poezie, divadelní hry, ale i bible. Z českých autorů, kterým je věnována pozornost, jsou zastoupeni J. Skácel, J. Hauková, I. Diviš, B. Volková a M. Kundera.

Knihy je vhodná především pro inspiraci, jakými způsoby je možné učit zahraničními studenty češtině. Nabízí velice bohatou směsici článků, které ukazují, jak se na danou problematiku týkající se českého jazyka nebo literatury dívají zahraniční slavisté.

Celkově se dá říci, že se autorům podařilo, zejména v prvních dvou částech, přinést zajímavé informace z lingvistické i pedagogické oblasti. Články nejsou zatíženy zbytečným užíváním terminologie, jsou psány velice čtivě, ovšem nikdy nedochází k trivializaci problému nebo nedostatečnému zdůvodnění předkládaných názorů. Musíme vyzdvihnout i snahu o zapojení moderních technologií do vyučování (internet, databáze ČNK), avšak požadavek, aby se co nejméně tisklo, je již minimálně sporný. Také překladové studie mohly být zvoleny pouze mezi českým a anglickým jazykem.

Za největší klad knihy ovšem považujeme několikeré zdůraznění neoddělitelnosti jazyka a prostředí, ve kterém se daný jazyk užívá. Prakticky každá část jazyka je zkoumána v kulturně-historickém rámci. I celá výuka je postavena na práci s autentickými materiály spojenými nějakým způsobem s českou kulturou, důraz je tedy již od počátečních kurzů kladen na realie.

Knihy je jistě důstojnou poctou Michaelu Henrymu Heimovi, tento cíl autoři zcela splnili.

Mgr. Radovan Vlha

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

radovan.vlha@seznam.cz

ZPRÁVY

NEWS

AUTORSKÉ ČTENÍ

Radovan Vlha

24. března 2011 se v prostorách studovny Ústřední knihovny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze uskutečnilo autorské čtení doc. PhDr. Martiny Šmejkalové, Ph.D., z její nové publikace *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Avšak celé setkání nebylo pouze ve znamení čtení.

Doc. Šmejkalová zahájila program přednáškou shrnující v hlavních bodech významné události ve vyučování českému jazyku na středních školách, a to až do počátku 50. let dvacátého století, tedy období, k němuž se vztahoval následně čtený úryvek. Dnes si jen stěží dokážeme představit, s jakými problémy se potýkala v průběhu devatenáctého století čeština na školách, jak vypadaly první pokusy o její vyučování a zejména, jak byla látka didakticky zpracována v učebnicích. Způsob výkladu ve snad nejmarkantnější oblasti jazyka, v podstatných jménech, byl plně založen na kmenovém systému (tj. na historickém popisu), který se udržel v učebnicích až do třicátých let století dvacátého.

Po úvodní přednášce následovalo čtení, jež se opíralo o kapitolu zasvěcenou padesátým létům dvacátého století. Toto období, které je nejen ve školách běžně spojováno pouze se slovy jako perzekuce, politické procesy či stalinismus, bývá často příliš zjednodušováno.

Situace v jazykovědě a posléze i na školách sice byla ovlivněna Stalinovými statěmi o jazyku, které byly zmiňovány ve všech metodikách, a vyučovací klima bylo ovlivněno nejrůznějšími požadavky, závazky a plány, ovšem M. Šmejkalová upozornila, že realita byla mnohdy značně odlišná od proklamací ideologů. Do úředních školských dokumentů pronikly bezobsažné fráze a floskule, avšak ty měly se skutečným stavem ve školách jen velice málo společného. Celá přednesená kapitola tak poutavou formou dokázala odlišit pojetí propagované státními orgány a dokázala jej srovnat se skutečnými projevy ve školní praxi. Dokonce z kapitoly vyplynulo, že díky Stalinovým statím se na středních školách začala opět vyučovat i gramatická stránka jazyka, která byla dříve upouzdována literaturou. Avšak zvýšený zájem o jazyk měl i významný negativní projev – čeština začala být vyučována na natolik odborné úrovni, že žáci látce často nerozuměli, a tudíž ani neprosívali.

Veškerá přednesená fakta byla podpořena vyčerpávajícím výzkumem autentických materiálů, a to i z prostředí školních sboroven, čímž bylo umožněno na toto jistě neradostné období českých dějin nahlížet ne z pozice ideologie, avšak ani optikou černobílého hodnocení. Z představené kapitoly zřetelně vyplynulo,

že historické okolnosti je nutné podrobovat neustálé analýze, jedině tak je možné vytvořit objektivní náhled na dané období.

Závěr sezení patřil diskuzi, ale i ta se nesla v netradičním duchu. Díky jedinečné výstavě učebnic pokrývající takřka v úplnosti období od počátku devatenáctého století do roku 1989 bylo možné prohlédnout si materiály, o kterých byla vedena přednáška na počátku sezení i které se vztahují k padesátým létům. Zájemci mohli srovnávat učebnice mezi sebou a povšimnout si výrazných změn, jež nastaly nejen v obsahové náplni, ale i v didaktickém zpracování učiva. Musíme zároveň připomenout, že otázky v závěrečné diskuzi se netýkaly pouze historie vyučování českému jazyku na středních školách, ale i současného stavu.

Celé setkání bylo velice hodnotné a pro účastníky přínosné. Všechny části – přednáška, čtení, výstava knih i závěrečná diskuze – byly vedeny na vysoce profesionální úrovni.

Mgr. Radovan Vlha
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
radovan.vlha@seznam.cz

INFORMACE PRO PŘÍSPĚVATELE

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

Studie / Papers

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

Projekty / Projects

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

Aplikace / Applications

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

Recenze / Reviews

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

Zprávy / News

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

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

Mgr. Martin Wagenknecht
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

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

Předplatné objednávejte na adrese:
cernochova@upcmil.cz

Téma pro Didaktické studie, 3. ročník, 2011, č. 2:

Český jazyk a Pedagogická fakulta 1946–2011.

Téma pro Didaktické studie, 4. ročník, 2012, č. 1:

Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování.

