

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 6, číslo 1, 2014**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

### **Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování**

**Číslo věnované významnému životnímu jubileu  
bývalé členky katedry českého jazyka  
paní doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc.**

Praha 2014

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 6, číslo 1, 2014

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

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

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections Papers (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), Projects (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), Applications, Reviews and News (texts in these sections are not reviewed. In case

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

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

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

**Vydává/Published by:**

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

Výkonná redaktorka:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

[didakticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pedf.cuni.cz)

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

ISSN 1804-1221

MK ČR E 19169

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 6, číslo 1, 2014

### **Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board**

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

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

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. *PhDr. Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, Slovensko

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

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

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., 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., 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

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 6, číslo 1, 2014

Gratulace paní doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc.

### Editorial

#### Studie / Papers

- Когнитивные исследования этноязыковой специфики / Cognitive Research of Ethnolinguistic Specification  
*Елена Руденко* ..... 15
- Межкультурное сопоставление лексики близкородственных языков / Intercultural Comparison of Lexical Items of Closely-related languages  
*Наталья Ивашина* ..... 32
- Ako rastie reč: od gesta k riekanke, od riekanky k rozprávke, od rozprávky... / How the speech grows: From gesture to rhyme, from rhyme to fairy-tale, from fairy-tale to....  
*Zuzana Kováčová* ..... 39
- Porozumění komunikačním funkcím výpovědi a jejich identifikace žáky mladšího školního věku / Understanding communicative functions of utterance and their Identification of Elementary School Pupils  
*Ladislav Janovec* ..... 52
- Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů / Facing the theory of conceptual profiles: New possibilities of lexicography explanation of somatisms  
*Irena Vaňková – Veronika Čurdová* ..... 66
- Hlava: profily, subprofily, konceptuální schemata (Český somatismus v částečném porovnání s ruštinou) / HLAVA ('head'): profiles and subprofiles of the Czech concept (comparing partly with the Russian concept GOLOVA)  
*Irena Vaňková – Veronika Vitkovskaya* ..... 79
- Obraz rodiny v českém jazyce a v ekumenickém překladu evangelií / The linguistic picture of a family in the Czech language and in the ecumenical translation of the Gospels  
*Jana Drengubáková* ..... 89

Metaftonymie aneb interakce mezi metaforou a metonymií (na příkladu sémantického okruhu „dech / dýchání“) / Metaphonymy or interaction between metaphor and metonymy (for example, the semantic range „breathing / respiration“)

*Patrik Bulak* ..... 102

Gramotnostní dovednosti u dětí s rizikem dyslexie navštěvujících 3. třídu základní školy / Grammar skills in 3rd graders at risk of dyslexia

*Anna Kucharská, Tereza Medřická, Veronika Bláhová* ..... 118

### **Projekty / Projects**

Vánoce jako klíčové slovo české kultury (První poznámky k etnolingvistickému výzkumu) / Vánoce (‘Christmas’) as A Key Word of the Czech Culture (Opening remarks on the Ethnolinguistic Research)

*Irena Vaňková* ..... 135

Obraz Vánoc v českém jazyce a kultuře (perspektiva kognitivní lingvistiky a etnolingvistiky) / Picture of Vánoce (Christmas) in Czech Language and Culture (Cognitive Linguistics and Ethnolinguistics Approach)

*Zuzana Wildová* ..... 150

Kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce / The Cognitive Approach to the Creation of Czech Students’ Phonetic Literacy in the Russian Language

*Jakub Konečný* ..... 156

### **Aplikace / Applications**

Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska

*Jasňa Pacovská* ..... 171

Poznatky kognitivní lingvistiky ve výuce českého jazyka na střední škole / Findings of Cognitive Linguistics in Teaching Czech Language on Secondary School

*Pavla Chejnová* ..... 179

### **Recenze / Reviews**

Katarína Vužňáková: Kompozitá v slovenčine. 1. vydání. Prešov: Prešovská univerzita, 2012, ISBN: 9788055507217, 189 s.

*Ladislav Janovec* ..... 187

## **Zprávy / News**

Kritická místa ve výuce češtiny?

*Zuzana Wildová* ..... 193

*Informace pro přispěvatele* ..... 196



**Paní doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.**



## Životní jubileum docentky Svatavy Machové

Toto číslo časopisu *Didaktické studie* je věnováno doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc., významné české lingvistce, která oslavuje sedmdesáté páté narozeniny.

Svatava Machová byla dlouholetou členkou a vedoucí katedry českého jazyka UK PedF, je autorkou mnoha odborných článků a monografií, věnovaných především otázkám syntaxe, sémantiky, pragmatiky a teorie komunikace. Její teoretický přístup, inspirativní semináře i přednášky, vysoká náročnost a erudice nebo houževnatá a nadšená práce byly pro spoustu studentů imponující a formující, na katedře vedla mnoho diplomových i rigorózních prací na vysoké úrovni.

Mnoho svých studentů podnítila k dalšímu odbornému rozvoji a k pokračování ve studiu doktorském. Mezi jejími žáky a především doktorandy tak jsou současní lingvisté (Ladislav Janovec, Pavla Chejnová, předčasně zesnulá Klára Hrstková (Chvátalová) či Václav Velčovský), vysoce kvalitní vyučující středních škol (Lenka Palkovská (Haasová), Lucie Bušová (Helclová), Jan Daněk, Renata Žiláková a další), vynikající učitelé jazykových škol (Adéla Přikrylová (Říhová)), ale k jejím žákům patří i ti, již se doktorskému studiu nevěnovali, jako například Petra Hudková, Jana Dousková, Natália Fialková nebo Martina Navrátilová. I když se vědeckou činností v současné době intenzivně nezabývají, byla pro ně docentka Machová významnou rádkyní a respektovanou vyučující, která je dovedla k dílčí publikační činnosti, připomeňme například psycholingvistické výzkumy Petry Hudkové, v nichž bohužel dále nepokračovala.

Svatava Machová byla vždy známá náročností na své studenty, ale i na sebe, její přednášky vycházely z nejnovějších vědeckých poznatků, a to nejen západní lingvistiky, ale i ruské a běloruské. Nikdy se nebála začínat nová témata a studovat nové disciplíny – ve studiu učitelství českého jazyka pro střední školy a literatury inovovala a modernizovala kurz obecné lingvistiky, syntax, jejíž výuku opřela o problematiku valence, ve spolupráci s Milenou Švehlovou zavedla pragmalingvistiku jako povinnou disciplínu pro studenty druhého cyklu učitelství. Mezi další disciplíny, na jejichž koncepci výuky měla výrazný podíl, patří psycholingvistika, sémantika a v rámci ní otázky kognitivní lingvistiky, proto je právě číslo dedikované jí věnované těmto otázkám. Ve výuce vhodně propojovala přístupy západních kognitivních lingvistů s teorií jazykového obrazu přirozeného světa slovanské kognitivní lingvistiky.

Své zkušenosti s matematickou lingvistikou zúročila v devadesátých letech v grantových projektech věnovaných tvůrčí vědecké činnosti studentů a ve spolupráci s Táňou Paterovou z McGill University, díky níž pracoviště získalo software vytvořený pro tvorbu autorských slovníků, rozpracovala projekt frekvenčního slovníku básnického díla Jaroslava Seiferta. Vedle tohoto projektu byly na katedře

řešeny ještě projekt věnovaný frekvenci slov a slovních tvarů v Dalimilově kronice (N. Kvitková) a autorský slovník F. Nepila (R. Brabcová). Bohužel v knižní souvislé podobě byl vydán dosud pouze slovník Dalimilovy kroniky.

Svatava Machová participovala rovněž na výzkumných záměrech fakulty, významné byly práce její i dalších spolupracovníků věnované problematice persvaze, ona sama publikovala texty věnované argumentačnímu diskurzu. Právě odborný i didaktický zájem o lingvistiku parole stál za kolektivním projektem věnovaným problémům komunikace, z něhož vyšly příručky Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ. Za zmínku stojí i projekt věnovaný sjednocení školské jazykovědné terminologie.

Dlouhou dobu působila jako vedoucí katedry českého jazyka. Z pozice své funkce se snažila především poukazovat na důležitost katedry jako integrální součásti fakulty, vždy pečlivě dbala na inovace vyučovaných disciplín. Její představa koncepce pracoviště a oboru vedly k promyšlené přípravě bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu v době, když bylo třeba opustit koncepci pětiletého neděleného studia. Je škoda, že výuka podle její koncepce probíhala pouze krátkou dobu – vzhledem k dalším administrativním požadavkům byla modifikována.

Svatava Machová dbala rovněž na mezinárodní kontakty pracoviště, dosud je udržována spolupráce s oddělením bohemistiky katedry teoretické a slovanské jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity, s jejímiž pracovníci pojí jubilantku intenzivní pracovní i přátelské vztahy.

Po vzniku společné katedry českého jazyka a literatury Svataava Machová přijala nabídku Filozofické fakulty Západočeské univerzity a podílela se na přípravě studentů oboru filozofie v otázkách komunikace. V Plzni působila několik let, než odešla do důchodu.

Je zřejmé, že tento text nemůže a ani nechce vyčerpávajícím způsobem podat informace o celkovém odborném přínosu oslavenkyně pro českou lingvistiku, mimo jiné proto, že různým oblastem jejího zájmu byly věnovány již texty publikované u příležitosti jejích sedmdesátých narozenin. Chce však být připomínkou práce a osobnosti paní docentky.

Katedra českého jazyka paní docentce děkuje za její práci a přeje jí pevné zdraví, elán, životní sílu a mnoho životních radostí.

Za redakci  
*Ladislav Janovec*

## EDITORIAL

Vážení čtenáři,

Číslo časopisu *Didaktické studie*, které právě držíte v rukách, je jednak věnováno životnímu výročí bývalé dlouholeté pracovnice a vedoucí katedry českého jazyka UK PedF, významné lingvistice, doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc., jednak problematice kognitivního paradigmatu ve výzkumu lingvistickém, psychologickém a didaktickém. Jde o témata, o nichž se několik desítek let již hovoří na vědecké úrovni, do škol a mezi učitele ovšem informace pronikají jen pozvolna a podle zkušeností z pedagogických praxí studentů nemají učitelé často dostatek informací, aby témata do výuky na střední škole začlenili.

Studie, publikované v této knize, jsou věnovány hlavním tématům kognitivního bádání. Ruské texty A. Rudenky a N. Ivašiny předkládají výsledky zahraničních bádání, inspirativních pro lingvistické výzkumy, ale i pro výuku na základní a střední škole. V centru pozornosti A. Rudenky je utváření pojmu, metafora a její chápání, N. Ivašina se zase věnuje srovnání slovní zásoby slovanských jazyků. Další zahraniční přispěvatelka Z. Kováčová se zabývá analýzou dětských říkanek jako textu, který využívají rodiče, když učí děti mluvit, i učitelé při jazykové, komunikační a literární výchově. Několik textů prezentuje výsledky práce kognitivního kroužku vyučujících a studentů FF a PedF UK, jež organizuje doc. Irena Vaňková a dr. Ladislav Janovec: P. Bulak pojednává o velice zajímavém jazykovém jevu, kombinaci metafory a metonymii, tzv. metaftonymii, problematice profilů jsou věnovány příspěvky I. Vaňkové a V. Čurdové, v komparativním pohledu I. Vaňkové a V. Vitkovské. J. Drengubáková pojednává o obrazu rodiny v evangelickém textu, jednom z pilířů naší kultury. Dílčí výsledky grantového projektu, řešeného pod vedením doc. E. Hájkové na katedře českého jazyka, prezentuje v časopisu L. Janovec. Věnuje se utváření pojmů spojených s komunikačními funkcemi výpovědi u žáků mladšího školního věku. Společný text A. Kucharské, T. Medřické a V. Bláhové přináší psychologické téma orientované na žáky s dyslexií.

V projektech se objevují další dva texty kognitivního kroužku. Z. Wildová představuje členy kroužku a zároveň prezentuje připravovaný a částečně zpracovávaný projekt, jež bude mít lingvistické i didaktické vyústění a který je věnován Vánocům. Teoretická východiska a první zjištění, týkající se tohoto tématu, shrnuje I. Vaňková. Kognitivnímu přístupu k výuce fonetiky cizího jazyka je věnován příspěvek J. Konečného.

Aplikace J. Pacovské vychází ze dvou publikací slovenských autorek. J. Pacovská knihy prezentuje a zároveň podává některé didaktické návrhy, které lze využít v české škole. Jiné možnosti, jak využít poznatky kognitivní lingvistiky ve škole, překládá P. Chejnová.

V časopise je dále recenzována slovenská publikace K. Vužňákové o kompozitech (autor recenze L. Janovec) a podána informace o didaktickém semináři, který se konal na PedF UK (autorka zprávy Z. Wildová).

Doufáme, že vás příspěvky zaujmou, a redakce očekává vaše případné připomínky a reakce.

**STUDIE  
STUDIES**



# КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИФИКИ

## Cognitive Research of Ethnolinguistics Specification

Елена Руденко

**Abstrakt:** *Сегодня в славянском мире проводится немало исследований, цель которых – определить этническую и культурную специфику говорящих на том или ином языке. К таким исследованиям относятся работы представителей Московской семантической школы (Юрий Апресян, Юрий Степанов, Татьяна Булыгина, Алексей Шмелев и др.) или группы «Логический анализ языка», возглавляемой Ниной Арутюновой, которая изучает русскую языковую картину мира. Такие работы распространены во всех славянских странах и многие из них являются сопоставительными. Авторы анализируют языковые лакуны, речевое поведение, семантические различия сходных концептов в различных языках, прагматически значимые понятия. При анализе этноспецифических концептов используются все методики структурной и интерпретативной семантики, что подразумевает выявление концептуальных составляющих, этимологии, современных ассоциаций, оценок и коннотаций.*

*Славянской этнолингвистике присущи разные темы и методы; в ней выделяются несколько этнолингвистических школ, например школа Н.И.Толстого или Польская (Люблинская) школа, которые анализируются ниже.*

**Klíčová slova:** *картина мира, концепт, этнолингвистика, культурный код, культурная семантика, когнитивная дефиниция, профилирование.*

**Abstract:** *Various cognitive themes can be found in Slavic ethnolinguistics. There are several ethnolinguistic schools in Slavic countries: ethnolinguistic school of Nikita Tolstoy, Polish (Lublin) ethnolinguistic school, etc.*

*The following areas are dominate in modern Slavic ethnolinguistics: cognitive (synchronous and - more rarely - diachronic), folklore and dialect (both synchronous and diachronic), and sociolinguistic (synchronous) ones. Classical Slavic ethnolinguistics is diachronic and synchronic research on folklore and dialect material. It develops especially active in the South (Serbia) and East Slavic countries (Russia, Belarus, Ukraine), as well as in Poland. Cognitive and sociolinguistic areas*

*are typical for all Slavic countries, especially since the end of the twentieth century.*

**Key words:** *picture of world, concept, ethnolinguistics, culrutral code, cultural semantics, cognitive definition, profils*

Сегодня в славянском мире чрезвычайно распространены когнитивные исследования, цель которых – выявить этнокультурную специфику носителей того или иного языка. К ним можно отнести многие труды Московской семантической школы (Ю. Д. Апресян, Ю. С. Степанов, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев и др.) или группы Логический анализ языка, возглавляемую Н. Д. Арутюновой, в которых исследуется русская языковая картина мира. Исследования такого рода распространены во всех славяноязычных странах. Многие из этих работ имеют сопоставительный характер. Сопоставляются языковые особенности, имеющие культурные причины: лингвистические лакуны (бел. *вырай*, рус. интеллигентность, англ. *neckware*), речевое поведение, содержательные отличия сходных понятий (ср. рус. счастье и англ. *happiness*), прагматически нагруженные понятия (рус. хлеб, англ. *challenge*). Ключевыми понятиями для таких исследований являются картина мира и концепт. При анализе этноспецифических концептов используется весь арсенал структурной и интерпретационной семантики.

Термины концептуальная система, картина мира, модель мира, а также концептосфера, впервые употребленный Д. С. Лихачевым (Лихачев 1993, с. 4–5), созданы для обозначения образа мира в сознании человека, его собственного внутреннего мира, который определяет все стороны его деятельности (Иванов – Топоров 1965; Лихачев 1993; Роль человеческого фактора 1988; Цивьян 2005). Сейчас они, однако, чаще употребляются по отношению к коллективному сознанию носителей определенного естественного языка. Термин концептосфера употребляется также по отношению к отдельным фрагментам картины мира.

Под языковой картиной мира польский лингвист Е. Бартминьский, например, понимает „заклоченную в языке интерпретацию действительности, которую можно представить в виде комплекса суждений о мире. Это могут быть суждения либо закрепленные в самом языке, в его грамматических формах, лексике, клишированных текстах (например, пословицах), либо имплицированные формой и текстами языка“ (Бартминьский 2005, с. 88).

Картина мира представляет собой упорядоченную, структурированную



совокупность концептов. Как известно, термин концепт был введен в научный обиход в 1928 г. С. А. Аскольдовым-Алексеевым в статье „Слово и концепт“ (Аскольдов 1997). Белорусская исследовательница В. А. Маслова (Маслова 2008, с. 46) выделяет три основных подхода к изучению концепта. В рамках первого подхода (Ю. С. Степанов, В. Н. Телия) большое внимание уделяется культурологическому аспекту, соответственно концепт трактуется как основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Представители второго подхода (Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв) единственным источником формирования концепта считают семантику языкового знака. Третий подход – это рассмотрение концепта как слияния значения слова и личного и общенародного опыта человека, т.е. концепт представляется как медиатор между языком и реальностью.

Согласно В. В. Красных, национальный концепт – это „самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентированная в языковом сознании идея „предмета“ в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью“ (Красных 2002, с. 184).

По мнению упомянутой выше В. А. Масловой, «если понятие – это совокупность познанных существенных признаков объекта, то концепт – ментальное, национально-специфичное образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств... Но концепты – это не любые понятия, а лишь наиболее сложные, важные из них, без которых трудно себе представить данную культуру“ (Маслова 2008, с. 56).

Абстрагировавшись от дискуссий о соотношении концепта и понятия, концепта и значения и под. (см., например, историю вопроса в (Иная ментальность 2005, с. 24), примем наиболее общую дефиницию концепта: „Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике (Краткий словарь 1997, с. 90). Помимо разной трактовки, упомянутая оперативная содержательная единица концептуальной системы может по-разному обозначаться в лингвистической литературе (концепт, понятие, стереотип, прототип, семантический примитив и под.) с выделением бесконечного разнообразия видов и подвидов названных единиц.

Работы, посвященные описанию той или иной концептосферы/фрагмента картины мира носителей одного или нескольких языков,

чрезвычайно многочисленны и, как правило, основаны на исследовании семантики определенного круга лексики (лексико-семантического поля, лексико-семантической группы, тематической группы и под.). Анализируется также значение и употребление слов, которые либо обозначают уникальные понятия, не характерные для концептуализации мира в других языках (рус. *тоска* и *удаль*, *авось* и *небось*), либо соответствуют понятиям, существующим и в других культурах, но особенно значимым именно для русской культуры или получающим особую интерпретацию: *правда* и *истина*, *свобода* и *воля*, *судьба* и *доля* (Булыгина, Шмелев 1997); рус., укр. *свобода*, бел. *свабода*, (Руденко 2011).

К настоящему времени представителями когнитивной лингвистики разработано значительное количество методов изучения концептов (в том числе этноспецифических), большинство из которых основано на том, как тот или иной исследователь определяет структуру концепта.

Широко известна методика Ю. С. Степанова, основанная на его представлении о „слоистой“ организации концепта. Первый слой составляет его наиболее актуальный компонент, или основной признак в содержании концепта. В этом основном, актуальном признаке концепт и существует для всех пользующихся языком конкретной культуры для взаимопонимания и общения. Второй слой составляют его дополнительные признаки, неактуальные компоненты, это „пассивный“, или исторический слой концепта. Данное содержание концепта является актуальным лишь для некоторых социальных групп. Третий слой концепта составляет то, что обычно не осознается в повседневной жизни, его внутренняя форма, этимология. Для носителей языка этот слой существует опосредовано, как основа остальных значений (Степанов 2001, с. 44–61).

З. Д. Попова и И. А. Стернин предполагают, что концепт как единица структурированного знания имеет подвижную полевую структуру и может получить описание в терминах ядра и периферии: „К ядру будут относиться прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы; более абстрактные признаки составят периферию концепта. Периферийный статус того или иного концептуального признака вовсе не свидетельствует о его маловажности, статус признака указывает на меру его удаленности от ядра по степени конкретности и наглядности образного представления“ (Попова – Стернин 2001, с. 60).

В. И. Карасик предлагает рассматривать слои концепта как отдельные концепты разного объема. Активный слой (основной актуальный признак, известный каждому носителю культуры и важный для него) входит в

общенациональный концепт, пассивные слои (дополнительные признаки, актуальные для отдельных групп носителей культуры) принадлежат к концептосферам разных субкультур (Карасик 1996, с. 3).

Концептуальный анализ применяется и к диахронии языка, несмотря на опасения некоторых исследователей; см. слова В. Н. Топорова: „Речь идет о принципиальной ограниченности взгляда „сверху“ (из сегодняшнего дня) на любое исторически развивающееся явление, берущее начало достаточно глубоко и предполагающее определенный уровень сложности развития. Эта ограниченность связана прежде всего с тем, что некоторые более ранние состояния (конфигурации элементов) оказываются полностью „переработанными“ в процессе развития и поэтому недоступными (невосстановимыми) даже для самых тонких методов исследования... Но даже когда удается пробиться тем или иным путем к истокам, восстанавливаемая картина, которая может быть очень цельной и правдоподобной и, более того, неопровержимой с точки зрения доступных критериев, тем не менее принципиально неполна из-за того, что лишена поставленного ей в соответствие субъекта... Только он может быть полноправным интерпретатором восстанавливаемой картины, но реконструировать этот субъект весьма трудно... язык помогает преодолеть ограниченность взгляда „сверху“ за счет того, что в нем сохраняются некоторые элементы, дающие основание для применения методов более глубокого проникновения в прошлое“ (Топоров 1987, с. 184–186).

Вопросы об объективности знания и его представления, о праве исследователя на интерпретацию материала при взгляде извне далеко не новые и многократно обсуждались. Историк языка, исследующий отдаленные эпохи, утверждает свое право интерпретировать факты «давно минувших дней» с сегодняшней точки зрения, поскольку не-субъективного взгляда просто не дано. Концептуальный анализ как метод всегда интерпретативен, и это особенно верно при его использовании по отношению к более ранним состояниям языковой системы. Именно такой характер имеют работы по исторической семантике с культурологическим комментарием, начиная от уже упомянутой (Топорова 1994) и заканчивая работами белорусских исследователей-диахронистов, см. (Ivashina 2007; Руденка 2011; Суркова 2008) и др. В работах такого рода исследователь проводит реконструкцию того или иного фрагмента модели мира, той или иной концептосферы на основе данных, полученных в результате историко-семантического и/или этимологического исследования отдельных подсистем языка.

Что касается методик исследования концепта, то их использование обусловлено задачами, которые ставит перед собой исследователь, а также

характером источников, являющихся материалом для рассмотрения. Как правило, в структуре концепта выделяют и исследуют содержание понятия (концептуальные признаки), этимологию, современные ассоциации, оценки и коннотации. Например, в книге «Иная ментальность» (Карасик 2005) под редакцией В. И. Карасика представленный выше алгоритм принимает следующий вид:

- 1) семантический анализ слов, называющих имена концептов;
- 2) этимологический анализ этих имен;
- 3) семантический анализ переносных, ассоциативных значений слов, воплощающих концепты;
- 4) интерпретативный семантический анализ контекстов, в которых употребляются слова и словосочетания, обозначающие и выражающие концепты;
- 5) интерпретативный культурологический анализ ассоциаций, связанных с определенным концептом;
- 6) интерпретативный анализ ценностно-маркированных высказываний (поговорок, афоризмов, цитат), выражающих определенные концепты;
- 7) анализ коротких сочинений, написанных информантами на тему, соответствующую содержанию исследуемого концепта;
- 8) анализ ассоциативных реакций информантов на вербальные обозначения концепта (Иная ментальность 2005, с. 33–34).

Примером когнитивных исследований этноязыковой специфики являются классические работы А. Вежбицкой, посвященные принципам описания языковых значений. Цель многолетних исследований А. Вежбицкой и ее последователей – установить набор так называемых «семантических примитивов», универсальных элементарных понятий, комбинируя которые каждый язык может создавать бесконечное число специфических для данного языка и культуры конфигураций. Семантические примитивы являются лексическими универсалиями, иначе говоря, это такие элементарные понятия, для которых в любом языке найдется обозначающее их слово. Эти понятия интуитивно ясны носителю любого языка, и на их основе можно строить толкования любых сколь угодно сложных языковых единиц. Изучая материал генетически и культурно различных языков мира, в том числе языков Папуа – Новой Гвинеи, австронезийских языков, языков Африки и аборигенов Австралии, исследовательница постоянно уточняет список семантических примитивов: субстантивы – *я, ты, кто-то, что-то, люди*; детерминаторы и квантификаторы – *этот, тот же самый, другой, один, два, много, все/весь*;

ментальные предикаты – думать, говорить, знать, чувствовать, хотеть; действия и события – делать, происходить/ случаться; оценки – хороший, плохой; дескрипторы – большой, маленький; время и место – когда, где, после/до, под/над; метапредикаты – не/нет/отрицание, потому что/из-за, если, мочь; интенсификатор – очень; таксономия и партономия – вид/разновидность, часть; нестрогость/прототип – подобный/как (Вежбицкая 1996, с. 322–323, 331).

Из семантических примитивов, как из «кирпичиков», А. Вежбицкая складывает толкования даже таких тонких понятий, как эмоции. Так, например, ей удается продемонстрировать трудноуловимое различие между понятием американской культуры, обозначаемым словом *happy*, и понятием, обозначаемым русским словом *счастливый* (и близкими ему по смыслу польским, французским и немецким прилагательными). Слово *счастливый*, как пишет Вежбицкая, хотя и считается обычно словарным эквивалентом английского слова *happy*, в русской культуре имеет более узкое значение, «обычно оно употребляется для обозначения редких состояний полного блаженства или совершенного удовлетворения, получаемого от таких серьезных вещей, как любовь, семья, смысл жизни и т.п.». Вот как формулируется это отличие на языке семантических примитивов:

Толкование А: <i>X feels happy</i>	Толкование В: <i>X счастлив</i>
X чувствует что-то	X чувствует что-то
иногда человек думает примерно так:	иногда человек думает примерно так:
со мной произошло что-то хорошее	со мной произошло что-то <b>ОЧЕНЬ</b> хорошее
я хотел этого	я хотел этого
я не хочу ничего другого	<b>ВСЕ ХОРОШО</b>
	я не <b>МОГУ ХОТЕТЬ</b> ничего другого
поэтому этот человек чувствует что-то хорошее	поэтому этот человек чувствует что-то хорошее
X чувствует что-то похожее	X чувствует что-то похожее

(Вежбицкая 1996, с. 341).

При помощи описанной методики Анна Вежбицкая выделила национальную специфику многих важных концептов. Известны ее работы «Словарный состав как ключ к этнофилософии, истории и политике»;

«Свобода» в латинском, английском, русском и польском языках»; «Японские культурные сценарии: психология и «грамматика» культуры» («Семантические универсалии и описание языков». 1999) и др.

А. Вежбицкая, хорошо знакомая с Московской семантической школой, является предшественницей этнолингвистики Е. Бартаминского в Польше. Польскую школу этнолингвистики сам ее глава Е. Бартаминский называет когнитивной: в 2009 г. в Лондоне вышла на английском языке книга Е. Бартаминского «Aspects of Cognitive Ethnolinguistics».

Польская этнолингвистическая школа и Этнолингвистическая школа Н.Толстого (см. ниже) – типичные образцы когнитивно ориентированных направлений в этнолингвистике. Коротко рассмотрим их.

Польская когнитивная этнолингвистика синтезирует синхронический и диахронический подходы, но, в отличие от Этнолингвистической школы Н.Толстого, исследует не только традиционную, но и современную культуру и картину мира.

По словам Е. Бартаминского, главы Польской этнолингвистической школы, «задачей этнолингвистики является „субъектная“ реконструкция культуры и изучение менталитета ее носителей (субъектов), их способ концептуализации мира, воплощенных в языке. Этнолингвистика ... не ограничивается только диалектами и народной традицией, она охватывает все разновидности общенародного языка, в том числе наддиалект – литературный язык во всем его историческом и современном богатстве (разновидности, стили, речевые жанры)» (Бартаминский 2005, с. 33–34).

В настоящее время под руководством Е. Бартаминского выполняются два больших проекта: „Słownik stereotypów i symboli ludowych“ („Словарь народных стереотипов и символов“ - Т. 1, Z. I–III. 1999–2013) и „Metody analizy JOS w kontekście badań porównawczych“ („Методы анализа языковой картины мира в свете сравнительных исследований“), итог которого – „Lexicon etnolingwistyczny Słowian i ich sąsiadów“ („Этнолингвистический словарь славян и их соседей“, 2015). Первый из проектов посвящен исследованию традиционной картины мира, в то время как второй – непреходящим ценностям по данным современных литературных славянских языков: „дом“, „Европа“, „свобода“, „труд“, „честь“.

„Этнолингвистика оперирует понятиями языковой стереотип и языковая (культурно-языковая) картина мира. Источниками сведений для этнолингвистики являются системные языковые данные, касающиеся грамматики и лексики, закрепленных в тексте языковых норм, а также „околоязыковые“ данные (тексты, особенно трафаретные; фиксации народных поверий, мифов, обрядовых действий; система духовных

ценностей)“ (Бартми́нский 2005, с. 33–34).

Из сказанного выше следует, что центральными для Польской этнолингвистической школы являются понятия языковая картина мира (см. выше), языковой стереотип (= концепт), как и для чисто когнитивных исследований. Авторское понимание стереотипа восходит к дефиниции Пунтама: стереотип – это „представление о предмете, которое сформировалось в рамках определенного коллективного опыта и определяет то, что этот предмет собой представляет, как он выглядит, как действует, как воспринимается человеком и т.д.; в то же время это представление, воплощенное в языке, доступное через язык и принадлежащее коллективному знанию о мире“ (Бартми́нский 2005, с. 68).

Ключевые понятия этнолингвистики Бартми́нского – когнитивная дефиниция и профилирование. Реконструкция стереотипа требует учета всей совокупности контекстов и ситуаций, связанных с данным словом и данным предметом. Этой цели служит когнитивная дефиниция, использованная, например, в Словаре народных стереотипов и символов (*Słownik stereotypów i symboli ludowych* 1999).

Согласно А. Вежицкой, а позже и Е. Бартми́нскому, „когнитивная дефиниция должна включать все компоненты, закрепленные в коллективном сознании (которые выражены или могут быть выражены в тексте), и располагать их так, чтобы они были адекватны структурам имен этого сознания“ (Бартми́нский 2005, с. 26–27].

Когнитивная дефиниция любого типа предполагает следующий набор фасет (= сеть семантических параметров):

- название с учетом его различных значений и соотношений;
- дериваты, синонимы, когипонимы;
- гипероним: родовое понятие по отношению к анализируемому;
- гипоним: видовое понятие (понятия);
- „коллекция“: с какими другими предметами данный предмет выступает в одном месте и времени, выполняя одну и ту же функцию;
- оппозиции (оппозиты), т.е. „антонимы“, которые устанавливаются не на лексическом, а на более высоком уровне (например, солнце: месяц; звезды);
- происхождение (этиология): (а) от чего происходит данный предмет, (б) что восходит к данному предмету;
- внешний вид;
- характеристики, не связанные с внешним видом;
- части, из которых состоит данный предмет;

- количество, в котором выступает данный предмет;
- действия, процессы, состояния, которые выполняет (которым подлeжит, в которых находится) данный предмет;
- действия и состояния, причиной которых является предмет;
- переживания данного предмета;
- данный предмет как причина чего-л.;
- данный предмет как следствие чего-л.;
- данный предмет как объект воздействия;
- данный предмет как адресат высказывания и/ или собеседник;
- применение, использование, инструмент;
- локализация данного предмета, данный предмет как локализатор – место, локус чего-л.; время: (а) временная рамка данного предмета, (б) данный предмет как временная рамка чего-л.;
- предсказания; культурная эквивалентность данного предмета другому предмету в рамках одного или разных текстов;
- символика: (а) символы данного предмета, (б) данный предмет как символ чего-л. другого (Бартми́нский 2005, с. 78–79).

Пример: Strygoń ,стригонь’.

1. Родовая категория: зло, страшилище.
2. Облик: похож на стригу, упыря, змору; имеет: двойные зубы, бледное лицо, синие знаки на спине, кровь под ногтями, закрытые глаза.
3. Признаки: безмолвный, злой, назойливый.
4. Действия: встает из гроба в полночь; блуждает по миру, крадет ночью яблоки в саду; грызет и съедает восковые свечи из алтаря; пугает, душит, бьет, грызет, поедает людей.
5. Время действия: появляется ночью, в полночь; исчезает после полуночи, когда пропоет петух.
6. Место действия: находится в гробу, в могиле, под землей; действует: в костеле, в саду, в доме, в овине.
7. Происхождение: стригонем становится после смерти человек, который родился с двумя душами или который при крещении получил только одно имя.
8. Способы обезвреживания: чтобы стригонь перестал пугать, нужно повернуть труп спиной вверх, или отрубить ему голову и положить между ног, или вбить ему гвоздь в голову, или всунуть ему под язык листок с именем Иисуса, или заказать богослужение (Бартми́нский 2005, с. 59).



Поскольку задачей этнолингвиста является реконструкция закрепленной в языке картины мира, которая связывает язык и культуру, то ученый должен установить, „во-первых, какие свойства предмета закрепились в языке, каких сторон предмета они касаются, как эти стороны наполняются конкретными характеристиками, и, во-вторых, какие культурные факторы влияют на создание именно такой структуры образа предмета. Этими факторами являются: знания о мире, тип мышления, система ценностей, но в первую очередь – субъективная точка зрения на предмет. Они образуют то, что в когнитивной семантике подразумевается под понятием интерпретационной рамки слова. Результатом воздействия перечисленных факторов является восприятие предмета неким особенным образом, который назовем профилем понятия. Разные профили не являются разными значениями, они суть способы организации смыслов в рамках основного значения“ (Бартминский 2005, с. 47–48).

Таким образом, профилирование – это субъективная концептуализация, разные точки зрения на признаки – составляющие объективной характеристики предмета или явления. Именно в понятии профилирования связь люблинской этнолингвистики с когнитологией проявляется наиболее выразительно: „...когнитивная структура подвергается некоторому варьированию. Профилирование обусловлено прежде всего возможностью разной категоризации предмета, включения его в разные классы. ... Куколь, василек или ромашка могут быть истолкованы как сорняки, как цветы, как трава, наконец, вообще как растения – и соответственно этому получают в дефинициях характеристики под несколько разными углами зрения“ (Бартминский 2005, с. 51).

Примером профилирования является этностереотип немца в Польше: на базе прототипического образа немца в польской культуре и языковой картине мира существует несколько стереотипов (= профилей = „социально закрепленных точек зрения“), которые отличаются временем возникновения и средой носителей: простого человека (модель немца как „чужого“); сформированного в сарматской культуре шляхтича (модель немца-“плюдрака“); польского патриота, который защищает национальную независимость (модель немца – завоевателя и врага); жертвы военного насилия (модель немца – гитлеровца, преступника); молодого интеллигента, ищущего свое место в современном мире (модель немца как трудолюбивого, богатого и культурного европейца) (Бартминский 2005, с. 252–278)).

Говоря о профилировании этностереотипа немца в польской культуре, нельзя не отметить образцовую продуманность применяемых в рамках люблинской школы психоллингвистических методик. Анкетирование

для выявления названного этностереотипа проводилось несколько раз в разные годы в течение определенного периода времени и было безусловно достаточным по количеству информантов. Анкета включала 10 тщательно продуманных заданий: 1) запиши значение слова немец; 2) запиши слова, которые можно использовать вместо слова немец; 3) назови черты, которые, по твоему мнению, наилучшим образом характеризуют типичного немца; 4) назови черты, которые, по твоему мнению, наилучшим образом характеризуют эталонного (каким он должен быть) немца; 5) перечисли предметы, характерные для немца; 6) закончи предложение: „Х немец, но ...“; 7) допиши существительные к прилагательным немецкий, немецкая, немецкие; 8) допиши глагол в выражениях как немец, по-немецки и объясни значение выражений; 9) приведи известные тебе пословицы о немце; 10) запиши анекдоты о немце, которые ты знаешь.

Приведенная методика послужила основой для многих аналогичных исследований этностереотипов, см., например, (Larro 2005; Руденко 2009в).

Как уже отмечалось выше, польская этнолингвистическая школа тесно связана с Московской семантической школой и с Этнолингвистической школой Н. И. Толстого.

Основатель школы Н. И. Толстой, академик АН СССР с 1987 г., иностранный член многих славянских академий, создал свою научную школу, опираясь на огромный полевой материал, собранный в экспедициях в белорусском и украинском Полесье и южнославянских странах в 60е-80е гг. XX в. Ученый дал определение этнолингвистике, основал Московскую этнолингвистическую школу, которая впоследствии получила широкое распространение в других славянских странах. С 1968 он преподавал в МГУ, работал в Институте славяноведения и балканистики АН СССР и, конечно, был знаком с идеями Московской семантической школы.

Этнолингвистическая школа Н. И. Толстого сформировалась на пограничье языкознания, мифологии, фольклористики, этнографии как комплексная дисциплина. Объектом ее изучения является народная культура, все ее виды, жанры и формы: вербальные (лексика и фразеология, паремология, фольклорные тексты), акциональные (обряды), ментальные (верования). Ее цель – семантическая реконструкция традиционной (архаической, дохристианской, мифопоэтической в своей основе) картины мира, системы ценностей. История возникновения славянской этнолингвистики, а также ее постулаты изложены в трудах Н. И. Толстого (см., например, Толстой 1995) и С. М. Толстой (Толстая 2006).

Называя свой подход этнолингвистическим, Н. И. Толстой придавал вполне определенный смысл каждой из составляющих слова

этнолингвистика. Первая его часть (этно-) означает, что традиционная народная культура изучается в ее этнических, региональных и “диалектных” формах, на основании которых реконструируется праславянское состояние. Вторая часть (лингвистика) имеет тройное значение:

1) главным источником для изучения традиционной культуры является язык;

2) культура так же, как и естественный язык, - это семиотическая система;

3) этнолингвистика пользуется многими лингвистическими понятиями и методами, начиная от приемов лингвистической географии, языковой реконструкции, семантики и синтаксиса и кончая понятиями и методами лингвистической прагматики, теории речевых актов, когнитивной лингвистики, концептуального анализа.

В славянской этнолингвистике различаются языковая и культурная семантика. Язык и культура понимаются как различные знаковые системы. Одно и то же явление может быть представлено языковым и культурным знаками, однако семантика этих знаков будет различной. Приведем пример. Значение (значения) слова дерево отражена в толковом словаре: дерево – это растение, имеющее ствол, ветви, листья и т.д. В языке культуры (в нашем случае – традиционной славянской культуры) – дерево имеет такие символические значения: 1) вертикаль, соединяющей земной и верхний, небесный мир; 2) рост и плодородие, 3) метафора человека (ср. запреты сажать определенные виды деревьев у дома или рубить некоторые виды деревьев), 4) сакральное или демоническое место и т. д. (Толстая 2006, с. 11).

С понятиями язык культуры, культурная семантика связано понятие культурный код. Программная статья Н. И. Толстого «О «грамматике» славянских обрядов» показывает сосуществование в культуре, в частности в обряде, разных частных кодов: вербального, акционального и предметного (Толстой 1995, с. 63–77). В статье Н. П. Антропова «Кодовая структура белорусских обрядов и ритуалов, связанных с вызыванием дождя» (Антропов 2004, с. 241–256) подробно рассматриваются все три вида кодов при вызывании дождя. К акциональному коду относятся, например, освящение колодца; жертва колодцу (хлеб, чеснок, жаба и др.) и проч.; к предметному – соль, песок (неживая природа); муравейник (живая природа); молодые парни (субъекты действия) и др.; к вербальному – заклинания вроде «Божья коровка, что завтра будет – дождь или погода? Если дождь, то сиди, если солнце – лети».

В современной этнолингвистике выделяются и другие виды культурных кодов.

В работах школы Н. И. Толстого традиционно активно используется метод оппозиций, введенный в культурологию Вяч. Вс. Ивановым и В. Н. Топоровым (Иванов, Топоров 1965). В культуре древних славян представлены оппозиции правый – левый, верх – низ, небо – земля, земля – подземный мир, полночь – полдень, восток – запад, север – юг, день – ночь, весна – зима, солнце – месяц, светлый – темный, белый – черный/ красный – черный, огонь – вода, дом – лес, сухой – мокрый, сырой – вареный, земля – вода, свой – чужой, близкий – далекий, мужской – женский, старший – младший, главный – неглавный, предок – потомок, сакральный – светский, свой – чужой, внутренний – внешний, счастье – несчастье, жизнь – смерть, чет – нечет (Мифы народов мира 1992, 2, с. 162). Исследований такого рода немало, см. (Славянская этнолингвистика 2008) и последующие выпуски библиографии. Одна из наиболее значительных работ этого плана - Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы (2005).

Ключевой метод этнолингвистической школы Н. И. Толстого – это перенесение лингвистических понятий на культуру. Обряд и культурная традиция в целом понимается как текст, который имеет свою семантику и прагматику, свою грамматику и синтаксис. Такой подход подразумевает использование лингвистических методов при анализе культурных явлений. Описывается омонимия и полисемия культурных кодов: одно и то же действие или предмет могут иметь разное значение. Например, веник – опасный, «нечистый» предмет, т. к. сталкивается с грязью, но одновременно и средство борьбы с нечистотой, со злом. Амбивалентны обычно сказочные животные и вымышленные существа: они могут и помогать главному герою, и вредить ему. Возможна и синонимия кодов: во-первых, кодов разной природы – акционального, вербального, предметного (см. пример выше в обряде вызывания дождя), и, во-вторых, разных кодов одной природы (например, плодородие могут символизировать такие продукты, как яйцо и сыр). К культуре, обряду применяются такие лингвистические понятия, как переводимость (с языка одной культуры на другой), диалект, реконструкция, ареалогия, картографирование.

Примерный алгоритм статей школы Никиты Толстого таков:

- 1) история существования обряда;
- 2) наименования обряда / концепта в литературном языке в диахронии и синхронии;
- 3) наименования концепта в диалектах, их анализ и систематизация, карты диалектных названий;

- 4) семантика; карты, отражающие разные значения приведенных наименований в разных диалектах;
- 5) народная этимология; мифы и поверья, связанные с концептом; соответствующие карты;
- 6) научная этимология;
- 7) мифологическая семантика – реконструированный исходный миф.

Образцом реализации приведенного алгоритма может послужить, например, статья Т. А. Агапкиной и А. Л. Топоркова «Воробьиная (рябиновая) ночь в языке и поверьях восточных славян» (Агапкина – Топорков 1989, с. 230–253).

Названные выше выпуски библиографии, разумеется, не охватывают всех авторов и все работы, выполненные в русле московской этнолингвистики, см. (Березович 2007), сборники «Славянский и балканский фольклор» (1997–2006; 10 выпусков), а также фундаментальный труд: Славянские древности: этнолингвистический словарь (1995–2009). Исследования такого рода успешно ведутся в Беларуси (Антропов 2010; Антропов – Володина 2006) и на Украине (Конобродская 2007).

Как следует из сказанного выше, многие когнитивные исследования сегодня имеют этноспецифическую направленность. Сегодня лингвисты не довольствуются только изучением взаимоотношений между языком, мышлением и культурой: они видят в своей науке экспланаторный инструмент для социальных процессов: научные области раздвигают границы, чтобы помогать своим пользователям в решении социальных и межличностных проблем.

## Литература

- LAPPO, I. (2005): Stereotyp polaka i jego profilowanie w białoruskim kręgu językowo-kulturowym. In *Etnolingwistyka*, № 17, 113–142.
- АГАПКИНА, Т. А. – ТОПОРКОВ, А. Л. (2010): Воробьиная (рябиновая) ночь в языке и поверьях восточных славян. In *Славянский и балканский фольклор. Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы*. Москва, 230–253.
- АНТРОПОВ, Н. П. (2010): Белорусский этнолингвистический атлас: история, архив, результаты и перспективы. In *Живая старина*, № 4, 16–19.
- АНТРОПОВ, Н. П. (2004): Кодовая структура белорусских обрядов и ритуалов, связанных с вызыванием дождя. In *Etnolingwistyka*. Lublin, № 16, 241–256.

- АНТРОПОВ, Н. П. – ВОЛОДИНА Т. В. (2006): Белорусская этнолингвистика сегодня: реализация идей. In *Etnolingwistyka*. Lublin, № 18, 48–58.
- АПРЕСЯН, Ю. Д. (1995): Образ человека по данным языка. In *Вопросы языкознания*, № 1, 37–67.
- БАРТМИНЬСКИЙ, Е. (2005): *Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике*. Москва.
- БЕРЕЗОВИЧ, Е. Л. (2007): *Язык и традиционная культура*. Москва.
- БУЛЫГИНА, Т. В. – ШМЕЛЕВ, А. Д. (1997): *Языковая концептуализация мира*. Москва.
- ВЕЖБИЦКАЯ, А. (1996): *Язык, культура, познание*. Москва.
- ГЕРД, А. (2005): *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург.
- ИВАНОВ, В. В. – ТОПОРОВ, В. Н. (1965): *Славянские языковые моделирующие семиотические системы*. Москва.
- КАРАСИК, В. И. и др. (2005): *Иная ментальность*. Москва.
- КОНОБРОДСКАЯ, В. Л. Украинская этнолингвистика: некоторые аспекты. In *Проект РАСТКО*. Режим доступа: <http://www.rastko.rs/rastko/delo/11735>. Дата доступа: 11.10.2010.
- КУБРЯКОВА, Е. С. и др. (1997): *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва.
- ЛИХАЧЕВ, Д. С. (1993): Концептосфера русского языка. In *Известия АН. Серия литературы и языка*, т. 52, № 1, 3–10.
- МАСЛОВА, В. А. (2008): *Когнитивная лингвистика*. Минск.
- МЕЧКОВСКАЯ, Н. Б. (2003): *Белорусский язык: социолингвистические очерки*. Мюнхен.
- Мифы народов мира. Энциклопедия* (1992): В 2 т. Москва, т. 2.
- Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*, 1988, Москва.
- РУДЕНКА, А. (2011): Обозначения счета в старобелорусском языке. In *Welt der Slaven*, LVI, 87–99.
- РУДЕНКО, Е. Н. (1999): *Глаголы с семантикой мыслительных процессов в русском языке*. Доклад на IX Конгрессе МАПРЯЛ. Минск.
- РУДЕНКО, Е. Н. (2011): Понятие свободы в современных восточнославянских языках. In *Этнокультурное самосознание нации в контексте мировых культурных процессов: динамика и сопоставление. Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Ижевск, 163–173.
- Славянская этнолингвистика. Библиография 2008*: Москва.
- Славянские древности: этнолингвистический словарь 1995–2009*: В 5 т. Москва.
- СУРКОВА, Е. С. (2008): *Структура знания о языке в Кирилло-Мефодиевской филологической школе IX-X вв.* Минск.

- ТОКАРЕВА, И. И. (2003): *Этнолингвистика и этнография общения*. Минск.
- ТОЛСТАЯ, С. М. (2006): Постулаты Московской этнолингвистики. In *Etnolingwistyka*, № 18, 7–28.
- ТОЛСТАЯ, С. М. Этнолингвистика: современное состояние и перспективы. In *Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика*. Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/Tolstaja.html>. Дата доступа: 12.09.2013.
- ТОЛСТОЙ, Н. И. (1995): *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва.
- ТОПОРОВ, В. Н. (1987): Об одном архаическом индоевропейском элементе в древнерусской духовной культуре – \*svet-. In *Языки культуры и проблемы переводимости*. Москва, 184–226.
- ТОПОРОВА, Т. В. (1994): *Семантическая структура древнегерманской модели мира*. Москва.
- ХАЙМС, Д. (1975): Этнография речи. In *Новое в лингвистике*, вып. VII. Социоллингвистика. Москва, 42–95.
- ЦИВЬЯН, Т. В. (2005): *Модель мира и ее лингвистические основы*. Москва. Энциклопедия «Кругосвет». Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>. Дата доступа 09.08.2013.
- Языкознание. Большой энциклопедический словарь 1998*. Москва.

Prof. Alena Rudenka, CSc.

Katedra teoretické a slovanské jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity v Minsku  
alena@Rudenka.com

# МЕЖКУЛЬТУРНОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

## Intercultural Comparison of Lexical Items of Closely-related Languages

Наталья Ивашина

***Abstrakt:** В статье рассматриваются различные модели категоризации действительности в двух близкородственных языках. На примере исследования различий в составе и структуре лексико-семантических полей показана асимметрия языковых кодов при категоризации в чешском и белорусском языках. Наиболее ярким проявлением национально-культурной специфики при межъязыковом сопоставлении являются лексические лакуны, т.е. случаи отсутствия однословного эквивалента в другом языке.*

***Klíčová slova:** межкультурное сопоставление, языковая категоризация, лексико-семантическая асимметрия, лексические лакуны*

***Abstract:** The paper considers various models of reality categorization in two closely related languages. The investigated cases of differences in the composition and structure of lexico-semantic fields reveal asymmetry of lingual codes at the categorization in the Czech and Belarusian languages. The most vivid manifestation of the national and cultural specifics at the interlingual comparison are lexical lacoons, i.e. the cases of gap of a single word equivalent in another language.*

***Key words:** intercultural comparison, lingual categorization, lexico-semantic asymmetry, lexical lacoons*

Проблема категориального устройства языка становится в последнее время все более актуальной. Категоризация осуществляется с помощью определенных моделей и тем самым создает схему нашей концептуальной системы. При этом языковая концептуализация различна в разных культурах (Вежбицкая, 1997, с. 238). В межкультурной коммуникации сопоставление разных моделей категоризации особенно важно, поскольку позволяет показать когнитивные процессы с универсальной и национальной точек зрения (Болдырев, 2005, с. 19).



Как известно, каждый язык предлагает свою собственную интерпретацию окружающего нас мира, свои «концептуально-языковые очки» (Langacker, 1987, с. 6). Мы смотрим на мир через призму своего родного языка и именно из него получаем определенную категоризацию реальности. Иными словами, каждый язык предлагает свою версию внеязыковой действительности, и каждая такая версия определенным образом структурирована. Различия оказываются большими или меньшими в зависимости от того, насколько сопоставляемые языки близки в генетическом, типологическом и культурном отношении.

При сопоставлении языковых кодов могут учитываться разные параметры: системная значимость лексической единицы, ее внутренняя форма, сочетаемостные возможности, стилистическая стратификация, ассоциативные связи и т.п., что является свидетельством разного видения одних и тех же фрагментов действительности. Для славянских языков, репертуар языковых средств которых во многом совпадает, особенно показательна организация этих языковых единиц и их статус в языковой системе.

Сопоставительное изучение лексики славянских языков проводится по разным направлениям. Это сравнительный анализ лексико-семантических полей как фрагментов языковой картины мира, сопоставление лексем, включающих социокультурный компонент, использование идеографического принципа при сопоставлении, концепт-анализ и многие другие. При этом компаративный анализ позволяет выявить структурные, типологические и культурологические особенности каждого из исследуемых языков.

Рассмотрим некоторые подходы к межкультурному исследованию лексики близкородственных языков на примере чешско-белорусского сопоставления (лексический материал взят из ТСБМ, SSJČ).

Сопоставительное описание отдельных фрагментов языковой картины мира демонстрирует примеры различной категоризации лексико-семантического пространства в чешском и белорусском языках. Известно, что объекты номинации, близкие по своим функциональным качествам, позволяют использовать одну номинативную единицу, что и приводит к семантической диспропорции: более дифференцированная в семантическом отношении лексема в одном языке коррелирует с менее дифференцированной в другом. Так, например, в группе названий частей человеческого тела бел. *скура* соответствуют в чешском языке лексемы *plet* ‘кожа, кожа на лице’, *pokožka* ‘кожа, эпидермис’, *kůže* ‘кожа, шкура’, бел. *мазоль* – чеш. *tozol* (на ладони), *kuří oko* (на ноге), *puchýř* (на пятке), бел. *скронь* – чеш. *spánek* и *skráň* (книжн.). В белорусском языке с одной лексемой *грудзі* в чешском соотносятся слова *ňadra, prsa, hrud'*, с бел. *валасы* – чеш. *vlasu* и *chlupy* ‘тон-

кие волоски на коже. Бел. *зрэнка* ‘зрачок’ в чешском языке соответствуют лексемы *zornice, panenka, zřítelnice* (книжн.), *pupila* (спец.).

Лексико-семантическое поле времени имеет в обоих языках сходную иерархическую структуру, между единицами которой существуют различные отношения: гиперо-гипонимические, синонимические, антонимические и т.п. Однако и здесь наблюдаются различия в сегментации лексико-семантического пространства. Так, в чешском языке отсутствует специальная лексема для выражения понятия ‘сутки’ (бел. *суткі*). Напротив, в белорусском языке нет однословных эквивалентов чешских слов *dopoledne* ‘в первой половине дня’, *odpoledne* ‘во второй половине дня’, *napřesrok* ‘в будущем году’, *obden* ‘через день’.

Можно обнаружить диспропорцию и в группе обозначений родства, хотя большая часть лексем здесь не только праславянского, но и индоевропейского происхождения. В чешском языке есть специальная лексема, обозначающая родных братьев и сестер – *sourozenci*, которая отсутствует в белорусском языке. В чешском языке наблюдается бóльшая унификация названий родственников со стороны мужа и жены по сравнению с белорусским: чеш. *tchán, tchyně* обозначают мать и отца не только со стороны жены, но и со стороны мужа, бел. *цесць, цёшка – свёкар, свякроў*. Чеш. *švagr* ‘брат мужа или жены, муж сестры или сестры второго супруга’ в белорусском языке соответствуют лексемы *швагер* ‘брат жены, муж сестры или муж сестры жены’, *дзвер* ‘брат мужа’, чеш. *švagrová* ‘сестра мужа или жены, жена брата или брата второго супруга’ – бел. *швагерка* ‘сестра жены’, *залвіца, залоўка* ‘сестра мужа’, *ятроўка* ‘жена одного брата по отношению к жене другого брата’, *братавая* ‘жена брата’.

В поле обозначений атмосферных осадков чеш. *přehánka* ‘кратковременный дождь’, *plískanice* ‘дождь со снегом’ не имеют однословных соответствий в белорусском языке.

При сопоставлении эмоциональных концептов асимметрия обнаруживается в поле обозначения страха, где бел. *страх* в чешском языке соответствуют лексемы *strach* ‘страх’ и *úzkost* ‘иррациональный страх, тоска, тревога’. Чешскому *úzkost* семантически и этимологически близко нем. *Angst*, восходящее к тому же и.-е. корню \**anǵh-* со значением ‘узкий’ (Рокорну, 1959, с. 42–43). Обозначение страха мотивировано параметрическим прилагательным *úzký*. В чешском языке метафорический перенос в сочетаниях *úzké srdce, být v úzkých, je mi úzko* основан на семантической трансформации ‘меньше нормы, т.е. недостаточно, некомфортно, неприятно’. В то же время на основе параметрического прилагательного возникла и номинация с положительной оценкой, ср. *úzkostlivý* ‘щепетильный, совестливый’. Лексе-

ма *úlek* 'испуг' также этимологически связана с идеей сжатия (ЭССЯ, 1988, с. 59–60), ср с тем же корнем бел. *лякацца* 'пугаться'. Обозначение обиды в белорусской языковой картине менее дифференцировано. В сущности, широкое значение обиды несет лексема *крыўда*. Бел. *абраза* 'то, что может обидеть неуважительным словом или делом' занимает периферическое положение, ср. *уразіць* не только со значением 'обидеть', но и 'произвести большое впечатление', отсюда *уражанне* 'впечатление, представление'. Чешский язык различает лексемы *urážka* 'обида, оскорбление' и *křivda* 'обида, несправедливость', акцентируя личное оскорбление и несправедливость. Особое положение занимает чеш. *lítost* 'обида, жалость, сочувствие', которое включает и ощущение уязвленного самолюбия. Вот как описывает это эмоциональное состояние Милан Кундера: „Co je tedy lítost? Lítost je trýznivý stav probuzený pohledem na náhle odkrytou vlastní ubohost (подробнее Стефанский, 2008, с. 26–28). Чеш. *lítost* можно считать одним из обозначений национально-специфических понятий, ср. бел. *літасць* 'жалость, милость, хорошее отношение', *без літасці* 'жестоко, немилосердно'.

Можно привести немало примеров асимметрии в разных понятийных сферах. В чешском языке представлено сужение семантики слова *dřevo* 'материал, сделанный из ствола и ветвей деревьев', в то время как бел. *дрэва*, как и большинство славянских соответствий, сохраняет еще и значение 'дерево как растение' (чеш. *strom*). Белорусскому *будова* 'здание' и 'структура' соответствуют в чешском языке два обозначения - *budova* и *struktura*. Бел. *курс* передает значения трех чешских лексем - *cyklus*, *ročník*, *kurs*. В белорусском языке нет специального обозначения для высокой кастрюли (*hrnec*) и низкой (*kastrol*), есть лишь одна номинация *каструля*. Чеш. *sklenice* в белорусском языке соответствуют лексеме *шклянка* 'стакан', *куфель* 'пивная кружка', *слоік* 'стеклянная банка', *чарка* 'рюмка'.

В чешском языке не дифференцируется обозначение ремесла и помещения, связанного с этим ремеслом, а также производителя и продавца товара (Васильева, 1997, с. 117), ср. в чешском и белорусском языках: *pekař* – 1. *пекар*, 2. *булачнік*, *прадавец булак*, *zeleňář* – 1. *агароднік*, 2. *прадавец агародніны*, *dobytkář* – 1. *жывёлавод*, 2. *жывёлапрамыслоўца*, 3. *прадавец жывёлы*, *zeleňářství* – 1. *агародніцтва*, 2. *гандаль агароднінай*, *květinářství* – 1. *кветаводства*, 2. *гандаль кветкамі*. В белорусских эквивалентах в этих случаях часто встречаются аналитические обозначения.

В белорусском языке не структурировано формальное однословное выражение некоторых чешских наречий места и времени: *dosud* – *да гэтага часу*, *odkdy* – *ад якога часу*, *jinam* – *у іншае месца*, *jindu* – *у іншы час*, *у іншы раз* и др.

Во всех языках зоонимы являются базой для вторичной номинации. Применительно к человеку названия животных в чешском и белорусском языках получают сходное символическое значение: лев олицетворяет силу, муравей и пчела – трудолюбие, овца – покорность, лиса – хитрость и т.д. Однако существуют и различия. В качестве примера можно привести различно коннотированные зоонимы в двух языковых культурах. Например, для носителя чешского языка *kočka* ‘кошка’ – ‘хорошенькая девушка’, *žába* ‘жаба’ – ‘девочка-подросток’, *pes* ‘собака’ – ‘безжалостный, жестокий человек’; *křeček* – ‘жадный и злой человек’, для белоруса *жаба* – ‘неприятный человек’, *сабака* – с одной стороны, ‘злой, неприятный человек, лжец’, с другой – одобрительная оценка мастера в каком-л. деле. Чешская фразеология свидетельствует о негативном образе собаки: *zbít jako psa*, *křičet jako na psa*, *seřvat jako psa*, ср. также пословицу *kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde*. Собака фигурирует в ругательствах *prašivý pes*, *psí syn*, *psí krev*. Негативный оттенок имеют фразеологизмы *psí život*, *psí počasí*, *psí víno*. Ст.-чеш. *psota*, *psouti*, *popsouti* также имели негативное значение: В белорусском языке *сапсаваць* ‘испортить’ заимствовано из польского.

В чешском языке от некоторых названий животных образуются оценочные существительные: *vůl* – *volovina* ‘глупость’, *kráva* – *kravina* ‘идиотизм’, *kočka* – *kočičina* ‘шум, гвалт’ и т.п. В белорусском языке подобная модель не существует.

Сопоставительные исследования ввели в научный обиход понятие безэквивалентной лексики. Речь идет о лексемах, для которых в сопоставляемом языке отсутствует однословное соответствие. Безэквивалентную лексику в другом языке можно передать лишь описательно, поскольку для нее обычно не существует общепринятое формальное выражение. Её понимание связано с пониманием семантики, которая стоит за безэквивалентным словом. Понятие «безэквивалентная лексика» соотносится с понятием «лексическая лакуна»: «безэквивалентные единицы и лакуны всегда выявляются «в парах»: если в одном языке есть лакуна, то в сопоставляемом языке – безэквивалентная лексика» (Попова – Стернин, 2002, с. 21). Задачей теории лакун является выявление лексико-семантических пробелов при сопоставлении лексики двух языков. Обнаружить такие национально-специфические единицы возможно только в рамках контрастивных исследований.

Среди лексических лакун в белорусском языке по сравнению с чешским чаще всего встречаются названия этнокультурных реалий. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести названия заведений, блюд, напитков, одежды, предметов обихода,

единиц измерения, валюты и т.п.: *hosroda* - рэстаран, у якім падаюць піва і закускі, *drogerie* - магазін касметычных, хімічных і іншых тавараў, *hostipies* - невялікі рэстаранчык, у якім ёсць пакой для начлегу, *škvábanky* - блюда з варанай бульбы і мукі, *dršťková polévka* - суп з каровіных жалудачкаў, *špekáčky* - пражскія кілбаскі, *klobása* - вэнджаныя каўбаскі са свініны грубага помолу, *třasák* - чэшскі народны танец, падобны на польку і многія др., ср. подобные названия белорусских реалий, отмеченных этнической спецификой: *дранікі* - *smažené placky ze strouhaných brambor*, *мачанка* - *jídlo z masa, salámi, které se podává s nesladkými livanci*, *вантрабянка* - *salám z drůbků*, *зацірка* - *zpražená polévka s vodou nebo mlékem* и др. Однако круг безэквивалентной лексики не ограничивается только этнографизмами и обозначениями национально-специфических реалий. Речь идет о лексемах, для которых не существует однословной репрезентации в сопоставляемом языке. Такие лакуны компенсируются в другом языке словосочетаниями или развернутыми толкованиями, ср. чеш. *tip* - *папярэдняе вызначэнне вынікаў ці пераможцаў*, *tárat* - *прабірацца вобмацкам*, *tesknice* - *туга на радзіме*, *těšit se* - *чакаць з нецярпеннем*, *trosečník* - *пацярпелы караблекрушэнне*, *plískanice* - *дождж са снегам* и т.п., бел. *вырай* - *místa, kam odlétají ptáci*, *знічка* - *padající hvězda*, *клёк* - *zdravý rozum*, *кіпень* - *vařící voda*, *адналюб* - *kdo miluje jednu ženu během celého života*, *суткі* - *den a noc* и др.

Прагматическая составляющая межкультурных исследований наиболее очевидна при исследовании лексики. Лексика – самый прямой путь к сопоставлению культурно-коннотативных особенностей языков. В этой области немало сделано и уже выявлены безусловно значимые для межкультурного сопоставления аспекты, к которым относится исследование различий в составе и структуре лексико-семантических полей, а также лексическая лакунарность.

## Литература

- БОЛДЫРЕВ, Н. Н. (2005): Категории как форма репрезентации знаний в языке. In *Концептуальное пространство языка*. Сб. науч. тр. Тамбов. С. 16–39.
- ВАСИЛЬЕВА, В. Ф. (1997): О межъязыковой эквивалентности номинативной единицы (на материале современного русского и чешского языков) In *Проблемы изучения отношений эквивалентности в славянских языках*. Москва. С. 104–130.
- ВЕЖБИЦКАЯ, А. (1997): *Язык. Культура. Познание*. Москва.

ПОПОВА, З. Д., – СТЕРНИН И. А. (2002): *Язык и национальная картина мира*. Воронеж.

СТЕФАНСКИЙ, Е. Е. (2008): *Эмоциональные концепты как фрагмент мифологической и современной языковых картин мира* (на материале концептов, обозначающих негативные эмоции в русской, польской и чешской лингвокультурах). Автореф. докт. дисс. Волгоград.

*Тлумачальны слоўнік беларускай мовы* (1977–1984), т. 1–5. Мінск. (ТСБМ)  
*Этимологический словарь славянских языков* (1988), вып. 15. Москва. (ЭССЯ)

LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Vol. I. Stanford.

ПОКОРНЫЙ, Я. (1959): *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. Bern.  
*Slovník spisovného jazyka českého* (1989), d. I–IV. Praha. (SSJČ)

Doc. Natalia Ivašina, CSc.

Katedra teoretické a slovanské jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity v Minsku  
natasha.ivashina@gmail.com

# AKO RASTIE REČ: OD GESTA K RIEKANKE, OD RIEKANKY K ROZPRÁVKE, OD ROZPRÁVKY...

**How the speech grows: From gesture to rhyme, from rhyme to fairy-tale, from fairy-tale to.....**

**Zuzana Kováčová**

***Abstrakt:** Reč je živý organizmus, ktorý rastie a vyvíja sa. Recepčné a produkčné dispozície dieťaťa sú determinované okolnosťami komunikácie a mentálnymi dispozíciami dieťaťa. Riekanka je slovesný textový útvar, ktorý vytvorilo jazykové spoločenstvo. Je určená na zdokonalenie reči, dieťa je tu subjektom i objektom reči. Z textu riekanky vyplýva pantomimické gesto, z jej podstaty vyrastá hra. Pre riekanku je typický špecifický recepčný model. Veršovaná reč prerastá do epického príbehu. Rozprávka sa od riekanky líši formou a modifikovaným recepčným modelom, epickou šírkou a kauzalitou. Zmyslom rozprávky je budovanie hierarchie hodnôt na základe jej archetypálnej podstaty.*

***Kľúčové slová:** riekanka, detská reč, pantomimické gesto, mentálne modely, rozprávka, zvukové gesto, metafora*

***Abstract:** Speech is an alive organism that grows. The reception and production disposal of the children are influenced by circumstances and also by mental predispositions of the child. The rhyme is verbal text structure that is made by language community. Rhyme is dedicated for betterment of speech. From the text of the rhyme results the pantomimic gesture and from its Fundamentals grows the game. The rhyme has got typical specific perception model. Fairy-tale model is different from the rhyme due to its form, reception's model, epic width and causality. The main aim of the fairy tale is building hierarchy of values that is based of its archetype's essence.*

***Keywords:** rhyme, children speech, pantomimic gesture, mental models, fairy-tale, sound gesture, metaphor.*

## 1 Úvod

Od čias Noama Chomského sa na reč a jazyk nazerá ako na živý a vyvíjajúci systém, v kontexte jeho teórie môžeme tvrdiť, že **ľudská reč rastie**. Schopnosť jedinca zvládnuť jazyk ako systém a ako dorozumievací kód je založená na jeho schopnosti narábať so slovom ako symbolom, čo je dané vrodenuou schopnosťou abstrakcie a na čom je založené nielen samotné dorozumievanie, ale i proces sprostredkovaného poznania a proces sprostredkovania estetického zážitku textom.

Stredobodom skúmania kognitívnych vied sa stali otázky **porozumenia**, anticipácie a s nimi spojeného **poznania**. Identifikované zákonitosti porozumenia a poznania sa využívajú najmä v neurológii, ale majú tiež vplyv na modifikovanie edukačných modelov a súvisia s indikovaním efektívnych metód pre osvojovanie cudzích jazykov, ako aj pre ďalšie intencné aktivity súvisiace s dieťaťom.

Rozumenie a predporozumenie reči začína segmentáciou zvukových celkov, čím vzniká predpoklad imitácie ako vonkajšej manifestácie **elementárneho rozumenia**. **Imitácia** je najrozšírenejší prenos informácie v prírode, v súvislosti s čím sa otvára veľa otázok súvisiacich s existenciou či neexistenciou vnímania zvukových podnetov. Na začiatku porozumenia v ontogenéze reči stojí porozumenie nerečovým signálom. Deti **mimoslovné signály** objavujú ešte skôr, než začnú rozprávať. Gwyneth Doherty-Sneddon (2005, s. 12) hovorí, že „*sú dôležitým ukazovateľom rastúceho porozumenia svetu, v ktorom dieťa žije.*“

Sluchové vnemy, t.j. recepcia fonetických celkov vymedzených prízvukom, prípadne pauzou, sú základným predpokladom toho, aby v procese rečovej ontogenézy k imitatívnemu napodobňovaniu vôbec došlo. (Tento fakt netreba dokazovať, je apriórne známy, dôkazom je fakt, že nepočujúce deti sa nenaučia rozprávať). **Predporozumenie** (Gadamer, 1999, s. 34–36) ako predpokladovú štruktúru treba z aspektu perspektívy naznačenia rozvoja reči u detského subjektu, ale aj u človeka vôbec, dať do vzťahu s relevantným **mentálnym modelom**. Napríklad akt percepcie epického diela je komplexný, znamená oveľa viac než sprostredkovanie estetického zážitku. Z hľadiska teórie komunikácie a kognitívnej psychológie tu ide vždy o parciálne sprostredkovanie mentálnych modelov (Johnson – Laird, 1983, s. 85), ktoré majú veľkú variabilitu, ale ľudský mozog si z nich vyberá len spoločný a opakujúci sa invariant, ktorý ukladá ako schému a podľa už osvojených schém (Jagacinski, Miller, 1978, s. 428) sa potom v situáciách, ktoré vyhodnotí ako relevantné a korešpondujúce rozhodne pre zodpovedajúci model verbálneho správania.



## 2 Receptia textu riekanky ako komplexný komunikačný proces

Riekanka dostala pomenovanie od slovesa *riekať*, ktoré je dnes zachované len v dokonavej podobe *odriekať*, je odvodené od *rieť*, t.j. *povedať*. Z aspektu dieťaťa plní niekoľko funkcií, pričom **pragmatická** funkcia sa javí dominantnou na ceste k osvojovaniu si reči, ktorá je neopomenuteľná v procese socializácie jedinca. Napokon, bola to pravdepodobne práve táto funkcia, ktorá ustanovila **riekanku** ako žáner<sup>1</sup> a produkt kolektívneho tvorcu, t.j. jazykového spoločenstva. Ďalšie jej hodnoty sú výrazom tvorivosti jednotlivca i kolektívu a v konečnom dôsledku výrazom kultúrnych hodnôt národného spoločenstva.

V kontexte uvedeného riekanku chápeme ako **kultúrno-semiotický útvar**, v ktorom sa realizuje vekovo špecifický akomodačno-asimilačný princíp s cieľom posilniť prirodzené procesy osvojovania jazyka, smerujúce k nadobudnutiu čoraz väčšej jazykovej slobody a rečovej autonómie detského subjektu.

Dieťa je vekovo a mentálne špecifickým subjektom – užívateľom jazyka. Na samom začiatku textových recepcno-produkčných aktivít stojí **riekanka**, ktorá je založená najmä na **imitácii**. Napodobňovanie formálneho stvárnenia slova i textového celku tu predchádza porozumeniu významu slova ako symbolu, s čím súvisí aj funkcia gesta v riekanke.

Riekanka svojou semiotickou podstatou znamená takú modalitu signifikácie, kedy ešte **rečový znak** úplne a dokonale nezaujíma miesto neprítomného objektu výpovede. Táto len začínajúca schopnosť narábať s jazykovým znakom ako **symbolom** je kompenzovaná špecifickou vlastnosťou riekanky, ktorou je tzv. **inštrumentálnosť** riekanky. Keďže schopnosť chápania symbolu je vekovo a mentálne limitovaná, text riekanky reflektuje, že tu nie je ešte zreteľne artikulované rozlíšenie medzi reálnym a symbolickým, preto v riekanke prevláda **pantomimické**, t.j. opisné **gesto**. Riekanka má svoju **kinetickú funkcionalitu**, čím sa radí do semiotického priestoru a čo znamená, že sama svojou podstatou predchádza zavedeniu znaku, lebo kognitívny prvok sa ešte v mentálnych modeloch detského percipienta úplne nekonštituoval.

Riekanka je z aspektu dieťaťa verbálna či **komplexná komunikačná skúsenosť** a recepcne je situovaná v rannej fáze detstva, presnejšie vtedy, kedy sa buduje základ pre vznik symbolického. Práve schopnosť narábať so symbolom spomenutý sformovaný predpoklad neskôr, a to konkrétne v čase, kedy sa akcentuje viacvýznamovosť slova, na ktorej je založený kvalitatívne nový typ hry, napr. v poézii

---

1 J. Kopál (1990, s. 45) chápe riekanku ako: „svojrázne príhovory detí alebo dospelých z aspektu detí vo voľnej prírode k zvieratkám, rastlinám alebo k rozličným úkazom a javom.“

nonsensu, potlačí, ba až poprie. Táto negácia znamená **kvalitatívnu premenu** východiskovej bázy a posun na úrovni mentálneho modelu detského subjektu. Nadobudnutím schopnosti dieťaťa suverénne narábať so slovom ako symbolom ontologicky uzatvára časový priestor pre recepciu a samotné fungovanie riekanky.

Dialóg medzi partnermi v prirodzenom jazyku predstavuje základný spôsob dosiahnutia porozumenia. Dialektický charakter reči je daný samotným priebehom rozhovoru ako bežnej rečovej interakcie a v riekanke je dieťa simulujúcim **iniciátorom** rozhovoru. Dôkazom je početná množina riekaniek, na začiatku ktorých stojí vokatív. Pomenovanie a **oslovenie** jasne vymedzuje **intenčnosť** takejto komunikácie, ale z aspektu dieťaťa aj jej objektívú orientovanosť a jeho vlastnú **pozícnosť**, striedajúcu sa s reaktivnosťou, keď **reaktívnosť** v komunikácii tu znamená naplnenie imperatívnych vlastných či riekankiných výpovedí.

Vládnutie slovu ako symbolu znamená novú kvalitu na úrovni mentálnych operácií dieťaťa. V riekanke semiotické znamená podporu sociálnej produkcie textov a významov. Z aspektu dieťaťa sa v riekanke ustanovuje konvencionalizovaná korektná artikulácia a významovo-formálna báza jazyka, pretože ako taký predstavuje podstatu dorozumievacieho systému a musí sa etablovať ako súčasť mentálnej výbavy a dispozície detského subjektu ako užívateľa jazyka.

**Vznik** a existencia riekanky vôbec, **funkcia** riekanky a jej **trádia** v ľudovej slovesnosti i v autorskej tvorbe sú dôkazom toho, že reč a jej konvencionalizovaná či korektná artikulácia sú epicentrom pozornosti **jazykového spoločenstva**. Riekanka pravdepodobne vznikla a udržiava sa intuitívne a jej **intenčnosť** je skrytá či prekrytá **estetickou** kvalitou riekankových veršových a výrazne rytmizovaných útvarov. V tomto kontexte sa žiada zdôrazniť význam slova riekanka, ktoré indikuje rečový akt.. V intenciách hľadania podstaty porozumenia reči treba riekanku chápať v širšom význame, súčasťou ktorého je aj *odkryt* – *byť schopný*, t.j. kompetentný dať najavo porozumenie vypovedaného či sprostredkovať obsah myslenia. V niektorých typoch riekanky dieťa ako deklarujúci subjekt svojim pohybovým správaním či gestom dáva najavo porozumenie textu. Spomenutý fakt korešponduje s Vygotského (1970, s. 56) tézou o zóne najbližšieho rozvoja, ale aj s jeho tvrdením, že každá vývinovo vyššia fáza vývoja reči nie je od predchádzajúcej izolovaná, ale predchádzajúca fáza sa upevňuje. Na tomto mieste ako zónu predchádzajúcu aktuálnej zóne treba označiť obdobie, kedy v interakcii dieťaťa a dospelého k porozumeniu dôjde vďaka intencii gesta, ktoré produkuje tak dieťa, ako aj dospelý (ten ho spravidla spája aj s rečovým prejavom).

Riekanka sama osebe je **aktom reči i obrazom reči**. Predstave reči a obrazu reči venoval pozornosť už F. de Saussure (podľa Culler 1978, s. 55), ktorý psychickú povahu akustických obrazov porovnáva s pozorovaním vlastnej reči, spája

vnútornú reč s akustickými obrazmi slov, pričom riekanka reflektuje tak obraz reči, napríklad jej dialogickú povahu, ako aj vnútornú reč.

Dieťa odriekaním riekanky dáva najavo, že **porozumelo** istý súvislý text, že si ho dobre pamätá, že mu rozumie, prípadne pantomimickým gestom naznačí, že vie urobiť to, čo sa od neho vyžaduje. Rešpektovanie textu riekanky detským subjektom je vyjadrením jeho rešpektu k obsahu i forme ako k istej pravde i autorite, ktorá je tak dospelým, ako aj celým kolektívom detí overená, s ktorou sa stotožňujú a samotným stotožnením dávajú najavo svoju príslušnosť k celej skupine, čím vo svojej podstate akceptujú a spoluvytvárajú sociálnu rolu, ktorá dieťaťu prináleží.

### 3 Funkcia gesta v riekanke

V súvislosti s riekankou, jej samotnou podstatou a funkciou nemožno neuvážovať o vzťahu textu a gesta. V niektorých riekankách je gesto zmyslom samotného riekankového textu. V tomto žánri sa viac než kdekoľvek inde akcentuje a aktivizuje gesto, no v popredí je reč. Reč vládne gestu a predchádza mu, a to aj vtedy, ak je gesto pantomimické. Navonok sa javia ako synchronizované procesy, no práve ustrojenosť a formálna stvárnenosť riekanky sú dôkazom nadradenosti slova.

V riekanke dominuje pantomimické gesto, je nevyhnutné pre neskoršie symbolové gesto naznačené v texte. Pantomimické gesto je prítomné napr. v ľudovej zhudobnenej riekanke *Čížičku, čížičku, vtáčku maličky. / Ukáž nam čížičku, ako sejú mak?* Odpoveď je spojená s gestom, ktoré naznačuje siatie: *Aj tak – tak, sejú mak. / Aj tak – tak sejú mak.* Reduplikácia zámena *tak – tak* odkazuje na gesto, ktorým deti demonštrujú relevantný dej. Riekanka pokračuje opakovaním úvodnej inštrukcie, v ktorej sa mení činnostné sloveso vyzývajúce k aktivite, nasledujú slovesá: *rastie, melú, jedia mak*. Podobne je to v prípade kolesových hier *Kolo, kolo mlynské, ...* či *Oli, oli Janko, klakni na kolienko...*

Reálne zvukové či pantomimické gesto znamená recepčnú prípravu pre textovo sprostredkované gesto, ktoré má svoju nezastupiteľnú funkciu v umeleckých textoch. Detský subjekt teda prechádza od prežitého reálneho zvuku ako súčasti textového útvaru k obrazu textu sprostredkovaného slovom – gestom. Riekanka predpripravuje dieťa na neskoršiu schopnosť vziať na seba podobu niekoho iného.

Zatiaľ čo gestá detí do troch rokov majú pantomimickú povahu, neskôr sa stávajú symbolickými. O'Reilly (1995, s. 71) hovorí, že významný medzník vo vývoji pantomimických gest nastáva vo veku troch až piatich rokov. So zmenou kvality rečovných aktivít dochádza aj ku kvalitatívnej premene či **kvalitatívnemu posunu gesta**. Posun od pantomimického gesta k symbolickému gestu je možné identifikovať aj vo vnútri samotného riekankového žánru. Ako argument a jeden

z možných príkladov uvádzame hru *Zlatá brána, podoprená, zlatým kľúčom otvorená ...*. Zhudobnený riekankový text prerastá do rozdelenia detí na dve skupiny a následnú hru na naháňačku. Brána sa symbolicky postaví z rúk detí. Prerastanie deklarovaného textu do novej činnosti detí spojenej s hrou a zábavou nie je zriedkavosťou a mohli by sme ho chápať aj za akýsi prirodzený prejav **rekurzíe** medzi verbálnym a neverbálnym správaním.

Zatiaľ čo inštrumentálnosť riekanky je najjednoduchšie preukázať na ľudovej riekanke *Klnka, klnka, daj nám slnka, / však ti mi ho dáme, až sa poihráme.*, ktorá býva sprevádzaná aj rytmickým udieraním kameňov o seba, čo dotvára zvukovú kulisu celého rečového prejavu tejto vyzývanky, cvičenie reči – artikuláciu predpodobného *r* najdominantnejšie zastúpi riekanka *A tie vrabce z toho trnia, / štrng – brng do trnia*. Reálny zvuk vydávaný udieraním je tu substituovaný **zvukovým textovým gestom**, teda slovom, ktoré vyvoláva predstavu konkrétneho zvuku produkovaného fyzickým svetom, nie hlasom.

#### 4 Recepčný model riekanky a od riekanky k rozprávke

Riekanka je prvý ucelený pripravený rečový konštrukt, ktorým dieťa ustanovuje svoju príslušnosť k jemu podobnej skupine detí. Prirodzenosť tohto procesu je navonok prezentovaná ako radosť a **pôžitok z reči** spojenej s **hrou**. Reč riekanky je kvalitatívne iná, než reč dieťaťa pri bežnej hre. Text riekanky, presnejšie jeho význam, je tu autoritou, ktorej sa dieťa dobrovoľne podriaďuje. Zatiaľ čo pri hre rečový prejav vyplýva z hry samotnej a sprevádza ju, pri riekanke **reč** na zlomok sekundy predbieha, a tak aj **diktuje konanie**. Moment predbiehania je daný pamäťaním si textu, v tejto súvislosti je možné identifikovať perlokučný akt.

V riekanke nachádzame jednotu hry a reči v ich prirodzenej podstate. Hra (Gadamer 1999, s. 25) naplňa dieťa pocitom ľahkosti, slobody a šťastia. Medzi štruktúrou hry a v štruktúrou rozhovoru je istá miera zhody. Rozhovor má sám svoju špecifickú, no prirodzenú štruktúru, ktorej sa jeho účastník podriaďuje, no podľa Gadamera (tamtiež) nie sú to účastníci rozhovoru, ktorí ho tvoria, ale je to práve to niečo, čo chce byť vyslovené, to, k čomu reč v svojom dialektickom procese speje.

Riekanka má špecifický **recepčný model**<sup>2</sup>, ktorý spočíva v tom, že riekanka sa (s ohľadom na vývinové dispozície dieťaťa) primárne deklaruje na podnet dospelého, ktorý ju predrieka, no neskôr sa deklaruje spontánne a je zdrojom zábavy

---

2 J. Melicherčík (1959, s. 54) o recepcii riekanky hovorí: „Majú formu krátkych rytmizovaných textov, prednášaných deťom alebo deťmi jednotlivo i hromadne za istých okolností v prírode i doma.“

väčšej či menšej skupiny detí. Pôvodná funkcia dospelého je analogická k mnohým iným aktivitám dieťaťa, do ktorých vstupuje, aby ich neskôr nielen akceptovalo, ale často i dotvorilo a modifikovalo, čím sa mu stávajú zdrojom radosti i poznania.

Riekanka je charakteristická niekoľkými znakmi, ktoré ju spájajú s prirodzeným jazykom v spontánnom rečovom správaní v spoločenskej interakcii. Na prvom mieste je jej **dialogická podstata**: reálne sa niekto/niečo oslovuje a kolektív či jednotlivec odpovedajú. **Dialóg** sa nielen zobrazuje, ale detským subjektom aj zažíva či reálne **prežíva**. Riekanka prináša nielen obraz, ale aj reálny zážitok s formou **oslovenia** spolu s jeho zachovanou komunikatívnou morfológicko-gramatickou funkciou.

V riekanke je značne limitovaná téma, resp. rozsah deja, o ktorom je reč. Spravidla sú **monotematické**, čo sa navonok prejavuje ako dominancia jedného plnovýznamového slovesa, prípadne jeho synonym. Riekanky sa spravidla vyznačujú veľkou mierou **konkrétosti** a názornosti a sú komponované tak, aby sa zabezpečila čo najväčšia **psychická** a niekedy i **fyzická aktivita** dieťaťa. Tieto vlastnosti zodpovedajú mentálnej zrelosti detského príjemcu, ktorý preferuje konkrétnosť, doslovnosť, priamočiarosť. S faktom limitovanej pozornosti troj – štvorročného dieťaťa súvisí rozsah riekanky, s vrodenuou dispozíciou **imitácie** súvisí výskyt onomatopojí v riekankách, s preferovaním rytmu a prirodzenej prozódie jazyka súvisí rytmizácia riekankových textov a pravidelný jednoduchý rým. Rytmizácia sa dosahuje pravidelným opakovaním veršov, čo odráža psychické dispozície dieťaťa, u ktorého opakovanie v realite znamená fixovanie obrazu sveta.

Riekanka ako žáner v skratke reflektuje **striedanie reaktívnosti a pozičnosti** z aspektu detského recipienta podobne, ako to bolo v procese nadobúdania rečových schopností. Prvé prejavy komunikačnej aktivity majú charakter reaktívneho gesta, neskôr verbálnej reakcie. Reaktívnosť a pozičnosť sú fázy, ktoré sa striedajú vo všetkých etapách vývinu reči. Reaktívnosť a pozičnosť sú analogicky dve polohy, do ktorých sa dieťa v riekanke dostáva, ale partnerom mu nie je reálny dospelý, ale text, ktorý túto funkciu preberá na seba.

Myslenie a syntaktické stvárnenie obsahu výpovede v prirodzenom jazyku úzko súvisia. **Intenčnosť** riekanky a vekovo i mentálne disponovaný príjemca sa prejavuje tiež na úrovni **organizácie vety** či súvetia. V prípade riekanky a jej dominantnej funkcie opakovať ju, odriekať ju, má veľký význam pravidelný **rým** a **rytmus**. Ten je možné dosiahnuť len vtedy, ak najmenší významový celok – veta má rovnaký počet slabík a pravidelne sa striedajú prízvučné a neprízvučné slabiky. Z tejto pravidelnosti vyplýva dodržanie štvorštvrtových taktov, ktoré sa budujú ako štyri jednodobové hodnoty. K tomu často pristupuje deklarovanie na jednej tónovej úrovni. Štyri verše sú spravidla organizované ako štyri syntak-

tické štruktúry: *Klnka, klnka! / Daj nám slnka! / Však ti my ho dáme, / až sa poihráme.* Nepriamo na túto vlastnosť najjednoduchšej ľudovej riekanky upozorňuje tematicky táto riekanka: *Píšem, píšem písaničku. / Napíšem ich šesťnásť. / Kto neverí, nech prečíta, / či ich nie je šesťnásť.* Počas odriekania tejto riekanky dieťa píše čiarky odhora nadol v rade za sebou. Rytmus a **syntakticko-veršový paralelizmus**, ako aj vrodená schopnosť pre dodržanie a opakovanie rytmu spôsobia, že naozaj je počet napísaných čiarok 16.

S recepciou riekanky sú spojené ďalšie **metakognitívne** procesy<sup>3</sup>. Na prvom mieste je to sukcesívnosť dejov, napr. *Varila myšička kašičku ...*, zachovanie poradia v procese reprodukcie je už nielen prejavom rečovej dispozície, ale aj logickej operácie, v ktorej záleží na poradí prvkov. Typovo podobnou je riekanka *O stratenej rukavičke*, ktorá však prináša aj **časovú perspektívu** a **prvky kauzality**: v dôsledku nerešpektovania rozmerov rukavičky ju zvieratká roztrhnú a prídu všetky o príbytok. Opakuje sa situačný a verbálny stereotyp: *Domček, domček, kto v tebe býva? Ja, myška hryzka...* K metakognitívnym procesom spojených s recepciou riekanky patrí vnímanie a chápanie základných opozícií ja – ty, my – vy, my – oni, jeden – všetci, naše – vaše, tu – tam, teraz – potom. Podobne má riekanka podiel na budovaní **predstavy počtu**/čísła ako hodnoty. Svojou viacnásobne chápanou **dualitou** (napr. striedaním replík v dialógu) prirodzene vedie k vnímaniu partnera v komunikácii, a tým i dvojice – t.j. čísla 2. Niektoré riekanky **tematizujú pojem čísla** či číselného radu, napr.: *Päť prštekov na ruke, / päť kvietočkov na lúke. / Päť gulôčok v jednej jamke, / utekajme k našej mamke./ jeden, dva tri, štyri, päť, / už to vieme naspamäť.* Za isté vyvrcholenie kognitívnych operácií tohto rečového obdobia v procese ontogenézy reči a završenie prípravy na úplné chápanie symbolu považujeme porozumenie dieťaťa riekanke, ktorej direkciou vznikne kreslený obraz ako symbol ľudskej bytosti. Inými slovami: chápanie obsahu/významu slov ako symbolov sa prejaví vytvorením **iného druhu znaku**: *Kreslím kolo guľaté a v ňom oči okaté. Čiara nadol, nos je to, ústa idú tadeto. To je Kubo ušatý, neumytý, strapatý.* (Za nepriame potvrdenie uvedených tvrdení považujem fakt, že táto riekanka je uvedená v jednom z najnovších šlabikárov.)

Istý typ ľudovej riekanky prerastá do hry a predpokladá kolektívneho príjemcu a kooperáciu istého spoločenstva vekovo príbuzných detí. Ľudová rozprávka bola pôvodne určená pre kolektívneho poslucháča, príbeh a informácia sa zdieľajú kolektívne, akt narácie je však **individualizovaný**. Zmenou perspektívy percipienta rozprávky, vznikom intencnej literatúry a v dôsledku spoločenských

3 P. Zajac (1977, s. 144–152) diferencoval riekanky z komunikačného aspektu a vymedzil dva okruhy typov: do prvého okruhu zaradil riekanky, ktorých text je nasýtený informáciami, prevláda zábavno-činnosťná funkcia a druhý okruh predstavujú riekanky, v ktorých prevláda významová funkcia textu.

zmien je badať v recepcii rozprávky tendenciu smerovať k individuálnej recepcii. Zatiaľ čo v riekanke dominuje jej zvukové stvárnenie, rozprávka smeruje k stíšeniu, ticho tu dáva vyniknúť sile myšlienky a umožňuje sústrediť sa na peripetie deja, prežiť vnútorné napätie plynúce z večného zápasu **dobra a zla** a následnú katarziu. Recepcia rozprávky znamená prvú čitateľskú skúsenosť, ktorá prináša porozumenie svetu, životu i samému sebe, ktorá nielen zaujme, ale aj posilní a vylicí. Je to prvá skúsenosť so stotožnením sa s fiktívnou postavou, ktorá musí viesť zápas sama za seba, ktorá sa rozhoduje vždy v súlade s vyšším a všeludským **princípom**. Prechod **od riekanky k rozprávke** je plynulý. Má podobu rozrastajúcej sa riekanky, ktorá už nedeklaruje len jeden dej a jeden druh rečového a pantomimického stereotypu. Do popredia sa prirodzene dostáva **príbeh** a jeho kauzalita, napr. *Spadla hruška zelená*, no ešte stále je zviazaný formálne viazanou rečou. **Báseň príbeh** sa rozrástá a dej má viacnásobné peripetie, k rozprávke ho prirodzene posúva aj nominácia typu *Ako ... (Ako Jožko Pletko, poplietol si všetko)*. Zviazanosť v podobe rýmovaných veršov a pravidelného rytmu má napomôcť zapamätaniu a následnému deklarovaniu textu. Tieto typy textov na rozdiel od riekanky stavajú na originálnej metafore, ktorá sa kontextovo zavádza/buduje; t.j. báseň opisom okolností jej vzniku obsahuje aj recepčný návod, ako metafore porozumieť. Napr.: D. Hevier: *Básnička ti pomôže: Pri meraní teploty: Čo to dáme pod pazušku?! Sívú mušku, / a či blšku? // Kto sa nám tam celý skryl? / Táááááký dlhýýý /krokodíííí! // Spapá nám kus horúčky, / Nebudeme choručki*.

## 5 V porozumení rozprávke sa skrýva pochopenie reality

V dobách, keď vznikali rozprávky, ich ľudia vnímali ako prirodzenú súčasť života, pôvodne boli určené pre dospelých a predkladané ako rozprávanie príbehu, ktorý sa isto-iste stal, len nevieme, kedy presne a kde to naisto bolo. Pôvodne rozprávky ani neboli rozprávkami, ale príbehmi, v ktorých bolo obsiahnuté hlboké a nadčasové **posolstvo**. Fakt, že v pradávnych dobách vznikli na rôznych miestach našej planéty veľmi podobné príbehy, sa javil ako istý druh zákonitosti, ktorý priviedol kulturológov, etnológov, ale najmä antropológov a psychologov k uvažovaniu o archetypálnej podstate rozprávkových príbehov. Adolf Bastian sa domnieva, že základné motívy rozprávok sú akýmisi „**elementárnymi ideami**“ ľudstva, preto sa v rôznych modifikáciách objavujú v rozprávkach pochádzajúcich z rôznych kultúr<sup>4</sup>.

Rozprávka vymedzuje hranice ľudského správania, vymedzuje prvotnú opozíciu dobra a zla, života a smrti. Jej sila spočíva v tom, že transport hodnôt smeruje

---

4 dostupné na <http://www.velkaepocha.sk/200806235382/Rozpravky-a-ich-carovny-svet.html>



a siaha hlboko, nielen do nášho vedomia, ale prekračuje jeho hranice a hodnoty ako **archetypy** ukladá do ľudského podvedomia. Podľa Junga (1981, s. 212) nejde o zdedené predstavy, ale o zdedené možnosti predstáv. Nie sú to ani individuálne zdedené duševné vlastnosti, ale všetkými spoločne zdedené možnosti predstáv. Archetyp označuje prvotné vrodené štruktúry kolektívneho nevedomia, psychic-ký sediment opakujúcich sa životných situácií, úloh a zážitkov človeka.

V epickom priestore rozprávky sa vždy buduje **kontrast**, ktorý je založený na zobrazovaní dobra a zla, je predpokladom budovania estetickej miery ako zmyslu tohto typu komunikácie.

Rozprávka modeluje reč tak, ako ju dieťa pozná a vníma v realite. Prináša živý obraz dialógu, ale aj vnútornej reči, pantomimické gesto sa premiňa na symbolické, do textu sa inkorporuje tzv. zvukové gesto a emocionálne zvukové gesto. **Obraz dialogickosti** a dialogickej podstaty našej reči bol naznačený už pri riekanke, no v rozprávke sa rozvíja naplno, so všetkými možnými alternatívami. Implicitne obsahuje lexikalizovanú i originálnu **metaforu**, narába všetkými dispozíciami metaforizácie, metonymizácie, aluzívnosti či elipsy tak, ako prirodzený jazyk. Rozprávka pozná aj vyššie spomínaný tichý súhlas či **mlčanlivé porozumenie**. Dieťa spoľahlivo odliší možné od nemožného, ale berie si zo zážitku s nadprirodzeným bonus v podobe rozvíjajúcej sa fantázie a predstavivosti, ako aj tvorivosti.

Model sveta v rozprávke znamená tiež revitalizáciu a sprítomnenie aktu **pomenovania** postáv viac či menej podobných reálnym ľuďom, čo sa v tradičnej rozprávke deje na základe princípu nomen omen. V mene sa kondenzuje charakteristický znak rozprávkového hrdinu, vyzdvihuje sa jeho fyzická schopnosť: *Valibuk, Lomidrevo, Miesižezezo*, resp. vonkajší znak či obyčaj: *Zlatovláska, Dlhý, Bystrozraký, Popolvár, Popoluška*. Odkrývanie archetypálnej podstaty pomenovaní rozprávkových bytostí viedlo k vytvoreniu typov rozprávkových hrdinov a ich medzinárodnej klasifikácie (Uther, 2004, s. 65).

Konať v súlade s vôľou, t.j. slobodne a súčasne v intenciách všeobecného blaha, pravdy a spravodlivosti je najvyšší princíp rozprávky. Rozprávka a jej hrdina takto povyšujú **slobodu** na jednu z najvyšších hodnôt ľudstva.

## 6 Záver

Riekanka spoluvytvára vo vedomí človeka **obraz reči** ako korektnej artikulácie symbolového systému primárne určeného na dorozumievania. Je ustrojená tak, aby rešpektovala mentálne dispozície detského príjemcu, ktorý sa vďaka jej povahe a samotnej podstate stáva **subjektom i objektom** reči. V riekanke má svoje miesto gesto s celým výrazovým potenciálom, **gesto** sa v jednotlivých typoch riekanky postupne **transformuje**, a to tak, že symbolické gesto nahrádza pan-



tomimické gesto. Riekanka tak pripravuje dieťa na textové vnímanie zvukového a emocionálneho gesta.

Riekanka sekundárne a opakovane zavádza vo vedomí dieťaťa slovo ako symbol. Robí tak najmä v mene upevnenia symbolického a znakového v komunikácii. Vývinovo vyššia fáza v myslení a vyjadrovaní detského subjektu je charakteristická tým, že semiotické sebvýjadrenie môže dosiahnuť len prostredníctvom **symbolického systému**. Etablovaním slova ako symbolu sa vytvára báza pre čiastočné popretie jeho pôvodného významu, resp. jeho modifikáciu, z čoho vyrastá metaforický princíp prenášania pomenovania. Na druhej strane ustálenie **typických významov** predpokladá poézia nonsense, aby mohla novú kvalitu budovať na rozbíjaní konvenčného a ustáleného. Každá hra so slovom založená na polysémii aktivizuje a **oživuje bázu**, ktorá dala vznik slovu ako symbolu v ontogenéze detského myslenia a vyjadrovania.

Recepčný model rozprávky znamená posun od deklarovania a **fyzického** prežívania **významu** slova a účinkov reči k **obrazu sveta** v texte. Ten je prispôsobený vekovej dispozícii príjemcu, ale symbolickosť je svojou povahou komplexná a v texte modelovaný obraz sveta znamená zámerne **polarizovaný** obraz novej reality. Rozprávka je zakódovaná životná skúsenosť, ktorej najväčšou devízou z aspektu detského príjemcu je, že nie je reálne prežívaná, ale naopak, simulovaná. V rozprávke je ukrytý **vzorec** spoločnosťou standardizovaného konvenčného a očakávaného správania a konania, je to fabulovaná **hierarchia** hodnôt. Z aspektu metakognitívnych procesov rozprávka vnáša do predstavy dieťaťa najmä dimenziu času. Rešpektovanie minulosti a predpokladanie budúcnosti ide ruka v ruke s kauzalitou príbehu.

Recepcia rozprávky, rozprávkové postavy a ich pomenovanie, situovanie deja, neurčitost príbehu a časový rozmer je to, čo etabluje **východiskovú bázu pre povesť**. Zatiaľ čo riekanka svojou formálnou ustrojenosťou a monotematickosťou tenduje k zmyslovej konkrétnosti, rozprávka jednoznačne buduje predstavu (deja, času, miesta, postáv), oproti konkrétnej skúsenosti stavia na skúsenosti sprostredkovanej a transformovanej.

Tu sa treba vrátiť k primárnej skúsenosti s najmenším textovým útvarom, s riekankou, v ktorej dieťa nie je len percipient a súčasne nie je ani autor, napriek tomu nie je ten, kto len počúva, ale aj ten, kto prikazuje, a to v jednom a tom istom okamihu. **Sieť**, ktorá sa pôvodne ustanovila riekankovým žánrom u detského subjektu, prešla – **prerástla** do veršovaného príbehu, aby sa neskôr oslobodila od prísnej formálnej veršovej a rytmickej viazanosti, sa **rozrastá**, pričom nová kvalita vzniká ako **nová hodnota**, implicitne vyrastajúca z predchádzajúcej. Táto kontinuita je nevyhnutná, no neustále viac disponovaná kvalitatívne novým potenciálom, s čím ide ruka v ruke aj početnejšia variabilita ako znásobená možno-

st' nových variácií a kombinácií. Ide o **rekurzívny princíp** sprevádzajúci textom sprostredkovanú komunikáciu.

Edukačný systém by mal tento princíp a kontinuitu rešpektovať. Vlastnosti riekanky, osobitne nadradenosť formy majú výpovednú hodnotu najmä pri osvojovaní si cudzích jazykov.

## Literatúra:

AUSTIN, J. L. (2000): *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.

CHOMSKÝ, N. (1957, český překlad Praha 1966): *Syntactic Structures*, The Hague.

CULLER, J. (1993): *Saussure*. Preložila J. Lazarová. Bratislava: Archa.

GADAMER, H.-G. (1999): *Člověk a řeč*. 1. vyd. Přeložil J. Sokol a J. Čapek. Praha: OIKOMENH.

DOHERTY-SNEDDON G. (2005): *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál.

HÁJKOVÁ, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, roč. 5, č. 2, s. 11–19.

CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. (1976): *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros.

JAGACINSKI, R. J. – MILLER, R. A. (1978): Describing the Human Operator's Internal Model of a Dynamic System. In: *Human Factors*, roč. 20, s. 425 – 433.

JANOVEC, L. (2014): Věta a představové schema. In: *Obraz člověka v jazyku*. Nitra. s. 47–57.

JOHNSON – LAIRD, Phillip N. (1983): *Mental Models*. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge: University Press. 167 s.

JUNG, C. G. (1981): *Princeton*: University Press. 451s.

KOPÁL, J. (1990): *Receptčno-interpretačné poznanie textov pre deti*. Pedagogická fakulta v Nitre, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie. Nitra. 119 s.

KOPÁL, J. (1990): K typológii folklórnej riekanky. In: *Umenie a najmenší*. Bratislava: Mladé letá.

KOVÁČOVÁ, J. (2013): Reforma MMF pod vplyvom finančnej krízy. In: *EDAMBA 2013*. Bratislava: Ekonóm, s. 791–802.

LEŠČÁK, M. (1973): K rozdielu medzi folklórnou a literárnou komunikáciou. In: *Literárna komunikácia*, Martin, s. 133–138.

MELICHERČÍK, J. (1959): *Slovenský folklór*. Bratislava: Chrestomatia. vydavateľstvo SAV. 132 s.

O'REILLY, A.W. (1975): Using Representations: Comprehension and Production of Actions with Imagined Objects. In: *Child Development* 66, s. 999–1010.

- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. (2007): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2004): *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální re- prezentace a mentální modely*. Praha: Grada Publishing a.s., 252 s.
- UTHER, H. J. (2004): *Folk and Fairy Tales*. Greenwood. 268 s.
- VAŇKOVÁ, I. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum. 344s.
- VAŇKOVÁ, I. (2005): *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum.
- VYGOTSKIJ, L. S.(1970): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- ZAJAC, P.: Komunikačné problémy epiky a lyriky. In: *Slovenská literatúra*, 24, 1977, č. 2, s.144–152.

### **Pramene:**

- BENDO VÁ, K. (1978): Čačky – hračky. Bratislava: Mladé letá.
- BENDO VÁ, K. (1987): Ako Jožko Pletko poplietol si všetko. Bratislava, Mladé letá.
- HEVIER, D. (1986): Skladací dáždnik a dáždnikový skladateľ. Bratislava: Mladé letá.
- HEVIER, D. (1989): Básnička ti pomôže. Bratislava: Mladé letá.
- Príspevok je publikovaný a podporovaný v súvislosti s riešením projektu VEGA, č. 1/0754/12 Antropocentrické sémantické kategórie v slovenčine (v porovnaní s inými slovanskými jazykmi)

Autorka

doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

zkovacova@ukf.sk

# POROZUMĚNÍ KOMUNIKAČNÍM FUNKCÍM VÝPOVĚDI A JEJICH IDENTIFIKACE ŽÁKY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

## Understanding Communicative Functions of Utterance and their Identification of Elementary School Pupils

Ladislav Janovec

**Abstrakt:** Text je věnován problematice výuky českého jazyka na prvním stupni základní školy. Pozornost je věnována především osvojování komunikačních funkcí výpovědi, které si dítě postupně osvojuje již od narození. Součástí práce jsou výsledky části výzkumu, které vznikl v průběhu prací na grantovém projektu a který byl věnován pochopení a pojmenování komunikačních funkcí výpovědi.

**Klíčová slova:** komunikační funkce výpovědi, interakce, komunikace, český jazyk, osvojování jazyka

**Abstract:** The text describes problems in Czech language education on primary school. We concentrate on communicative functions acquisition, which a child has been gaining since birth. We present some results of research which was created during works on grant project and which was devoted to understanding and naming communicative functions of utterance.

**Key words:** communicative functions of utterance, interaction, communication, Czech language, language acquisition

Život člověka je založen na nejrůznějších interakcích s ostatními. Tyto interakce souvisí s různými komunikačními situacemi, jež musí jedinec identifikovat, diferencovat od jiných, aby volil vhodné komunikační strategie a techniky, adekvátní dané situaci i interakci. Řešení těchto situací vychází primárně z jeho komunikačních zkušeností v daném kulturním prostředí. Sémiotický rozměr této skutečnosti vystihuje Doubravová (2008), když objasňuje problematiku sémiotiky kolem nás. Každá situace rozehrává jiné sémiotické prvky, s nimiž si musíme poradit, na něž se musíme v životě naučit reagovat. Pro příklad uvádíme několik

ritualizovaných formulací<sup>1</sup>, které v češtině mohou fungovat jako repliky iniciující komunikaci v oblasti obchodu a služeb:

Dobrý den.

Čím posloužím, mladá paní?

Další!

Přejete si?

U telefonu Ljuba Tupá, společnost Nevicodela, jak vám mohu pomoci?

Co si dáte k pití?

Budete obědvat?

Uvedených sedm iniciačních replik představuje výpovědi, jimiž se navazuje komunikace. Zatímco první zcela dodržuje pravidla zdvořilosti, tj. navazuje komunikaci se zákazníkem pozdravem a vyčkává na řečové chování zákazníka, ostatní repliky jdou více či méně vhodně rovnou ke svému cíli, tj. vyzývají zákazníka, aby si objednal, resp. aby začal využívat dané služby. Protože jde o natolik konvencionalizované obraty, naše zkušenost nám i bez kontextu pomáhá interpretovat, o jaké služby se zřejmě jedná. Výpověď 2 se vztahuje k obchodu či pohostinství, výpověď 3 k návštěvě lékaře, starší a střední generace si nepochybně vybaví i frekventované užití této výpovědi se specifickou intonací v obchodech s pultovým prodejem v dobách socialismu<sup>2</sup>. Výpověď 4 se používá v obchodu nebo pohostinství, výpověď 5 je úvodní replika komunikace firemní telefonistky, další dvě se týkají pohostinství. Bez znalosti tohoto kulturního kontextu nelze některé z nich identifikovat adekvátně situaci – proč by měl někdo ve výpovědi 2 adresátovi posluhovat, resp. v obchodě je přece jasné, že prodáváč má zákazníkovi něco prodat, co je „dalšího“ nebo kdo je „další“ ve výpovědi 3, výrazně problematická je přeložená anglická zdvořilostní formulace<sup>3</sup> *how can I help you*, proč se číšník ptá v restauraci v době oběda, zda zákazník bude obědvat, to je snad jasné, pochybnosti by bylo možné řešit i jinými výpověďmi. Jako problematická se jeví rovněž forma výpovědi 2 a 4–7, protože mají formu otázky<sup>4</sup>, tedy věty, na kte-

---

1 Ritualizovanou komunikaci chápeme shodně s J. Rusnákem (1997) jako komunikaci charakterizovanou pravidelností a ustáleností formální struktury, která je definovaná kánonem, historicky formovaným ze zvyků a sociálních stereotypů, akceptovaná účastníky rituálu a manifestovaná performancí.

2 Podobných výpovědí a kontaktních formulací směřovaných k zákazníkovi se užívalo mnohem více, uvedená výpověď ovšem patřila k vysoce frekventovaným.

3 Tato výpověď, užívaná přibližně v posledních deseti letech, bývá často zdrojem kritiky Čechů a reakcí: „Jak mám já vědět, jak mi můžete pomoci?“ apod.

4 V tomto textu rozlišujeme otázku jako formu věty a dotaz jako funkci výpovědi. K tomuto rozlišení nás vedla práce na grantovém projektu, zpracovávaného pod

rou se očekává odpověď. Ovšem „přímá“ smysluplná odpověď je možná pouze na některé z uvedených výpovědí (příklady 4 a 6). Rovněž si rodilý mluvčí bude vědom, že určité repliky a určité způsoby komunikačního chování souvisejí se sociální rolí, kterou plní účastník aktuální komunikační události. „Sociální role zprostředkovává vztah mezi reálně uskutečňovanými činnostmi jedince a jejich vymezením nadindividuálně platnými normami.“ (Zajacová, 2012, s. 20, přeložil LJ). Nestačí, aby člověk uměl mluvit, ale aby rovněž adekvátně situaci vybíral z registru jazykové prostředky<sup>5</sup>, na schopnosti zvládnout jednotlivé sociální role potom závisí úspěch komunikace, např. prodavač se musí k zákazníkovi chovat dostatečně uctivě, ale ne vlezle, aby zákazník u něj nakupoval, ovšem na druhou stranu musí být – zejména v obchodech, kam chodí více lidí – úsporný a pohotově reagovat na přání zákazníka (srov. Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1992, s. 80–81, Müllerová – Hoffmannová, 1994, s. 58–59). Pro plnění určité role v určité komunikační situaci si jedinec osvojuje soubor jazykových prostředků, což vede k utváření určitých registrů (srov. Slančová, 1999, s. 56, Zajacová, 2012, s. 21). Osvojování si určitého registru pak lze pozorovat na hrách dětí – v určitém řečovém stádiu začíná dítě napodobovat registry, s nimiž přichází do styku – hry na doktora, prodavače, revizora, učitele apod. Tím si právě osvojuje i pragmaticko-komunikační dimenze řeči.

To, že většina větných útvarů nemá sémantiku danou čistě souhrnem významů jednotlivých lexikálních složek, je dnes již dávno přijatá skutečnost. Na základě prací J. L. Austina (u nás Austin, 2000) a J. R. Searla (slovensky Searle, 2007) a jejich rozdělení aktů na ilokuční (oblast záměru), lokuční (oblast obsahu) a perlokuční (oblast efektu) se vydělují různě podrobné typy ilokučních aktů<sup>6</sup>. Právě na ilokuční oblast se zaměřuje výrazná pozornost, protože záměr mluvčího je základním sémantickým prvkem výpovědi. Identifikaci záměru by měly pomoci formy, jež mluvčí pro formulování výpovědi využil. Stupeň jejich explicitnosti a implicitnosti rozehrává průběh komunikace, soulad, nepochopení, konflikt apod.

Naše další uvažování se bude týkat výhradně syntaktických konstrukcí, resp. výpovědí.

---

vedením E. Hájkové, jehož jedním z výstupů je i tento text.

- 5 Srov. též podobně Vaňková (2005), která sice upozorňuje, že řeč nás odlišuje od zvířat, ale jenom mluvit nestačí – člověk musí zvládnout mnohem víc.
- 6 Rozdělení mluvních aktů na skupiny (třídy) a jejich další vnitřní členění není jednotné, ale je neustále přepracováno, doplňováno a rozšiřováno, jak ukázal např. Wagenknecht (2009). O mluvních aktech srov. též Zelenická (2005).

## Záměry aneb Co řekneš, když...

Stejně jako se dítě učí odmala hlásky a slova, učí se také mluvit v uzavřených celcích, a to ve výpovědích, s nimiž se zároveň učí jejich funkci. Repertoár funkcí se postupně rozšiřuje a upevňuje v souvislosti s tím, jakou získává komunikační zkušenost, s tím, jak se rozvíjí řečové kontexty, v nichž se pohybuje. Bruner (1984) shodně upozorňuje, že bez ohledu na gramatickou výstavbu výpovědi je v ní zakódováno cosi, např. prosba, co si musí mluvčí uvědomovat na neязыkové úrovni, aby je mohl náležitě vytvářet – právě např. prosbu diferencovat od příkazu apod.

A. A. Zalevskaia (1999, s. 257) uvádí, že při porozumění textů se adresát soustředí na podpůrné jevy, které mu pomohou text, resp. výpověď interpretovat. Tyto jevy mohou mít jednak povrchovou úroveň, jednak hloubkovou, přičemž povrchová úroveň slouží jako prostředek výstupu na úrovni hloubkové. Výpověď i text jsou různě utvářeny, hierarchizovány a reliéfizovány, proto se při mluveném projevu snaží posluchač identifikovat konec výpovědi (intonační podpůrný prostředek), identifikovat téma a réma, predikát, vztah predikace (strukturní podpůrné prostředky), referenční prostředky, konvencionalizované řečové formule apod. I. N. Gorelov a K. F. Sedov (1998, s. 68–69) vymezují pět kroků, pomocí nichž se verbalizuje myšlenka:

- (1) *Výpověď je stimulována záměrem, motivem řečové činnosti mluvčího, který musí být zároveň v kontaktu s určitým člověkem a připraven na komunikaci;*
- (2) *Na základě záměru je formulován smyslový obsah budoucí výpovědi v universálně-předmětném kódu<sup>7</sup>. V něm vzniká celistvý sémantický obraz budoucí výpovědi – smysl;*
- (3) *Smysl se začíná transformovat pomocí syntaktických schémat budoucí výpovědi, probíhá výběr vnitřních slov (předobrazů slov reálných), která začínají obsazovat své syntaktické pozice;*
- (4) *Probíhá gramatické strukturování a výběr slovních tvarů;*
- (5) *Artikuluje se výpověď ve vnější řeči.*

Dítě při počátečním osvojování jazyka vstupuje do fáze „mluvení“ – identifikuje řeč jako něco, co si potřebuje osvojit, aby byly uspokojeny jeho potřeby. Imitací pak dochází k osvojování jednotlivých zvuků jazyka, slov, resp. slovních tvarů a výpovědí. Jde o období intuitivní, kdy dítě nemá zvnitřněnou konvenci jazyka a jeho snahy se povětšinou setkávají s velkým ohlasem ze strany jeho

7 Jde o abstraktní internacionální jazyk, v němž se formuluje cíl výpovědi, pomocí něj se realizuje první pohyb od myšlenky ke konečnému verbálnímu vyjádření (Gorelov – Sedov, 1998, s. 64).

posluchačů (rodina, blízcí známí rodičů apod.). Je to období častých chyb, které S. Pinker (2003, s. 244) chápe jako tvořivé činy, jimiž děti konstruují konfigurace odporované z krátkodobé zkušenosti a aplikují je s bezúhonnou logikou na nová slova, aniž si uvědomují, že dospělý svět je posuzuje jako rozmarné výjimky. Při analýze chyb v užívání anglického minulého času dochází Pinker k závěru, že dospělí mnohdy ani chyby dítěte v tvarech slov nevnímají, resp. neopravují je, a pokud je opravují, nečiní tak důsledně, ale spíše nahodile. Samotná oprava slovního tvaru pak nemusí být dítětem, které si chybu neuvědomuje nebo uvědomuje, ale nereflakuje, vůbec chápána jako korekce – srov. anekdoty uvedené Pinkerem (Pinker, 2003, s. 252–253).

Dítě záhy začne mluvení diferencovat, zjistí, že mluvní činnost je hluboce rozmanitá a že různým způsobem vyjadřuje různé věci – globální koncept mluvení pak začíná zakládat prekoncepty dílčích funkcí. Dítě je opravováno v oblasti komunikace, učí se používat a identifikovat pozdravy, ale zároveň se učí, že pozdrav *ahoj* lze používat pouze vzhledem k určitým osobám (rodina, vrstevníci), na dospělé se musí obracet s pozdravem *dobrý den*. Později je upozorňováno, že by mělo zdravít první (založení prekonceptu o asymetrických vztazích v komunikaci). Identifikuje, kdy se rodiče zlobí, kdy ho chválí, je upozorňováno na to, jak má o něco požádat a jak má za něco poděkovat, atd. Právě často za pomoci výpovědi *Co řekneš tetě za to, že ti dala čokoládu? Co řekneš tátovi?* (při odchodu) se utváří pojem vhodnosti a nevhodnosti vyjadřování a zdvořilé a nezdvřilé komunikace. Jedinec tak vstupuje do witgensteinovských jazykových her, způsobů užívání jazyka, které v komunikaci odpovídají okolnostem fungování ve vztahu ke konvenčním strategiím chování. Člověk se je učí napodobováním a drilem – opakovaným užíváním proniká do významu (srov. Machová – Švehlová, 2001, s. 88–89). Postupně se tedy jedinec učí, jak vyjadřovat svůj záměr adekvátně situaci a s ohledem na svoji sociální roli.

Do jistého věku jsou pochopitelně komunikační chyby a neznalosti chápány jako roztomilé a jsou tolerovány, od jistého věku ovšem dítě naráží na nespokojenost adresáta a je za svou činnost sankcionováno. Pokud není jeho výpověď v souladu se záměrem, učí se autokorekcím, na úrovni nepochopení záměru nebo nepřijetí celé formy výpovědi jde o reformulaci celé výpovědi (Gorelov – Sedov, 1998, s. 67). Podle Zalevské si osvojuje různé komunikační rámce (frames). Rámce představují interpretační schémata (srov. v češtině např. Huleja, 2011, u něj i další literatura), která napomáhají organizaci skutečnosti a orientaci ve světě. Zahrnují mimo jiné i sociální kontext, ve kterém jsou výpovědi realizovány a který jejich interpretaci naznačuje. Člověk žije ve svém životě podle Huleji (tamtéž) v mnoha rámcích, kterými se řídí interpretace textů, pod jejichž vlivem se nachází. Na základě rámců si již malé dítě začíná vytvářet určité interpretační



stereotypy, které může, ale nemusí ve svém životě dále rozvíjet a proměňovat – přerámčovat. Přerámčování komunikace s adresátem např. představuje osvojení si vykání cizím osobám<sup>8</sup>, jiný typ přerámčování můžeme chápat jako užívání různých vrstev zdvořilostních prostředků při komunikaci s různými lidmi, specifikace pojmenování některých činností – diferenciací například způsobu pohybu (jít – jet – plout – letět), ale také řečových činností.

Z původního nediferencovaného aktu, který je nazván mluvení, dítě začne různě rychle rozlišovat pod vlivem různých rámců „různé mluvení“, které je úzce propojeno s vyjadřováním jeho záměru. Clark – Clark (1984) upozorňují, že vyjadřovat základní záměry, tj. prosbu a tvrzení (přibližně typ oznámení), dokáží děti již ve věku dvou až třech měsíců, kdy začínají na dospělé reagovat. Oba záměry dítě vyjadřuje neverbálně, rodiče interpretují jeho mimiku, hlasový neřečový projev, posturiku znakově a coby znak je interpretují<sup>9</sup>. Podobně Slančová (1999, s. 22) upozorňuje v souladu s jinými pracemi, že pokusy o určité typy dialogického jednání se objevují ještě v předřečovém vývoji dítěte, včetně vyjadřování některých záměrů. Stranou ponecháváme otázky přeinterpretování dialogického jednání dítěte, situaci, kdy je otázka, zda dítě opravdu vyjadřuje nějaký záměr a snaží se vstoupit do dialogu, nebo zda rodiče na základě své komunikační kompetence předpokládají, že dítě komunikuje. Kesselová (2001, s. 14) upozorňuje, že při analýzách dialogů s dítětem nelze každou reaktivní repliku dospělého chápat skutečně jako reakci na iniciativní repliku dítěte, protože dospělý si může pouze myslet, že se dítě na něco ptá.

Verbální vyjadřování pomáhá diferencovat způsoby a konstrukce pro vyjadřování záměru, rovněž i záměry pojmenovávat a verbálně (performativy) je vyjadřovat. Vedle širokého konceptu mluvení tak formuje další koncepty, které mluvení skládají, ale které ve své podstatě vyjadřují dílčí samostatné koncepty, vycházející z komunikační zkušenosti. Tato diferenciací probíhá pravděpodobně různě rychle, v závislosti na komunikačních zkušenostech dětí, nicméně před-

- 
- 8 Pokud dítě neprovádí změny rámců, naráží dříve či později na komunikační nespěchy, nedosahuje svých záměrů, komunikační partnery urazí, setkává se s explicitní i implicitní negativní evaluací svého řečového jednání. V některých případech dochází ke změně rámců dříve a přerámčování je pečlivě kontrolováno v rodině (adekvátní pozdravy, poděkování, vyjadřování slova prosím pro prosbu), jiné případy jsou kontrolovány méně a jedinec je přerámčovává v průběhu života; mnohdy ani nedojde k poznání, že musí vytvořit jiný rámec – jde například o způsoby jednání s příslušníky některých sociálních skupin s komunikačně asymetrickými partnery z hlediska věku a jejich sociálního statusu apod.
- 9 Stranou ponecháváme otázky osvojování, významu a komunikačního přínosu tzv. dětské znakové řeči.

pokládáme, že by měla být dokončena ještě před nástupem do školy nebo krátce po něm a pak už probíhá pouze určité zpevnování kontur jednotlivých konceptů a kvantitativní osvojování konstrukcí, kterými se daný záměr vyjadřuje.

## Výzkum implicitní znalosti názvů mluvnických aktů

Na základě našich úvah v rámci práce na projektu GAČR jsme naráželi na problémy s výukou druhů vět, jak podrobně popisuje E. Hájková (2013). Předpokládali jsme, že dítě má nástroje k tomu, aby na prvním stupni identifikovalo ilokuční funkce některých výpovědí, a že je pro ně tedy přirozenější, když se bude učit druhy mluvnických aktů, nikoliv druhy vět podle postoje mluvčího, neboť tato typologie mu slouží pouze jako prostředek pro informaci, jaký interpunkční znak se píše za kterým typem věty. Záhy ovšem žáka začne mást sémantická (a pragmatická) stránka vět, v nichž jsou důrazné sémantické orientátory, které pro něj mohou být při klasifikaci vět podle postoje mluvčího vysoce zavádějící. S vysokou mírou „chybovosti“ se v mnohých případech setkáváme i u vysokoškolských studentů bohemistiky i učitelství pro první stupeň základních škol. Právě odstranění nežádoucího míšení by mohla přinést nová metodika práce s větou, resp. výpovědí.

Abychom ověřili, že žáci mají nástroj pro identifikaci funkce výpovědi a dokáží ji identifikovat, sestavili jsme několik pracovních listů, na nichž jsme tyto znalosti a dovednosti ověřovali. Pracovní listy byly rozšířeny do sedmnácti tříd (4 druhé třídy, 4 třetí, 6 čtvrtých a 3 páté), ne všechny třídy ovšem pracovaly se všemi listy, protože některé třídy jsou využívány pouze jako kontrolní. Jsme si rovněž vědomi možných rozdílů v dosažené úrovni jazykové kompetence v jednotlivých třídách i mezi ročníky, která může navazovat na připravenost předškoláků, jak upozorňuje i Mengová (Meng, 1984)<sup>10</sup>, nicméně srovnatelné výsledky by měly pouze potvrdit náš předpoklad ohledně interpretace funkcí, naopak výrazně vyšší míra úspěšnosti ve vyšších třídách na rozdíl od nižších tříd by signalizovala, že předpoklad se nevyplnil.

V následující pasáži se věnujeme interpretaci pouze části výsledků jednoho pracovního listu, označovaného jako KF 1. Žákům byly zadány výpovědi, které měly strukturu věty uvozovací s přímou řečí (záměrně bez doplněných uvozovek) a byla v nich vynechána performativní slovesa, která buď funkci vyjadřova-

---

10 Mengová (Meng, 1984) říká, že komunikačně-řečové schopnosti předškoláků ukazují velmi důležité kolísání úrovně a při výzkumu často závisí na typu práce, kterou děti vykonávají, a situaci, v níž probíhá.

la (v přímé řeči), nebo funkci pojmenovávala (v uvozovací větě). Vybírali jsme záměrně výpovědi vyjadřující komunikační funkce, které by měly být pro žáka na prvním stupni již běžné – slib, přání, pochvala, oznámení, dotaz a zákaz. Výpovědi nebyly zařazeny do širšího situačního kontextu, protože tím by se práce s žáky komplikovala – kladla by mnohem větší nároky na čtení a soustředění, ovšem lexikální zásobu jsme volili tak, aby byla co možná nejhodnější pro vyjadřování určitých konstrukcí typických pro danou funkci. Byli jsme si rovněž vědomi, že necháváme jistý otevřený prostor pro některé další problémy, které souvisí s interpretační kompetencí žáků. Některé z nich se v získaných vzorcích projevíly. Z obecných nedostatků je třeba zmínit kromě pravopisných chyb (*slybuji, slíbyl, říká, přejisi, ptáse, chválila* apod.) problémy s nepochopením úkolu či slabou mírou soustředění žáků, například doplňování slovesa, ovšem v nesprávném tvaru či vymyšlení dalších kontextových jednotek. V zadání úkolu bylo přímo zdůrazněno, že jednotky, které mají doplňovat, mají být slovesa a mají být významově co možná nejpresnější<sup>11</sup>, součástí zadání byl rovněž vzorový příklad, který měl žákům názorně vysvětlit, co po nich požadujeme<sup>12</sup>.

Získané odpovědi jsme na základě významu roztřídili do několika skupin. První představovala přesná vyjádření, tj. performativní slovesa, která vyjadřují přímo funkci, kterou jsme předpokládali – *slibovat, chválit/pochválit, přát si, ptát se, zeptat se* apod.

Druhou skupinu představovala slovesa, která jsme vyhodnotili jako slovesa s blízkým významem k očekávaným performativům, nicméně jejich sémantika jistým způsobem modifikuje interpretaci výpovědi – např. *přísahá* v případě slibu, *modlí se, touží* v případě přání apod. Tato slovesa vyjadřují sice funkce náležející do stejné třídy, nicméně liší se některými sémantickými i pragmatickými rysy, jako je závaznost u přísahy, intenzita prožitku u touhy apod. Patřily sem i případy, kdy žáci využili jistý typ významového přenosu – mluvení se vyjádřilo doprovodnou činností (viz dále).

Třetí skupina sdružuje slovesa, která vyjadřují jinou funkci, než kterou jsme očekávali, a která lze více či méně ve speciálním kontextu v dané výpovědi použít (srov. např. vyjádření „*Já už nebudu zlobit,*“ vysvětlil/oznamoval/prosil Toník.). Potencialita komunikačních funkcí výpovědi může být bez kontextu i velice bohatá, nicméně v našich materiálech se méně pravděpodobné funkce objevovaly spíše ojediněle. Vhodnost či nevhodnost užití těchto sloves může záviset na jazykové kompetenci dítěte, ale též např. na čtenářské zkušenosti či konotaci spojené

11 Zadání úkolu: Doplň sloveso, které nejlépe vystihuje obsah podtržené věty.

12 Je dneska pondělí?..... malý chlapec. Při společném vyplňování tohoto vzoru jsme očekávali, že vyučující dovede žáky k pochopení, že slovesa s obecným významem mluvení nejsou pro vyjádření obsahu výpovědi dostačující.

s danou výpovědí, někdy též se stylistickou neobratností dítěte.

Čtvrtou skupinu představovala slovesa, která měla obecnější význam, tj. slovesa mluvení (říci, říkat, pravit apod.) či v jednom případě slovesa volní aktivity (*chtít*). Tato slovesa je možné do výpovědi zapojit, nicméně nevystihují přímo obsah zadané věty, označují obecnou mluvní nebo volní aktivitu. Přesto, že zde můžeme potenciálně uvažovat o tom, že dítě neumí činnost pojmenovat, tj. nezná slova slib, omluva, dotaz apod., a pohybuje se zatím v obecnějším, vnitřně nediferencovaném kontextu mluvení, považujeme tuto variantu za nepravděpodobnou, respondenti spíše nechtěli dlouho přemýšlet nebo je vůbec nenapadlo, že by mohli využívat slovesa s užším významem.

S posunem významu výpovědi souvisí i uváděné lexikální jednotky, které neměly slovesný charakter, ale funkci naznačovaly či rozšiřovaly kontext výpovědi, z něhož se dala funkce odhadnout. Jednalo se o různé částice, doplňování většího množství lexikálních jednotek, než bylo zadáno, doplňování jmen či oslovení apod. Přes jistou možnou logiku použití těchto prostředků v ojedinělých případech, řadíme tyto prostředky, které neodpovídají zadání úkolu, spolu s vyložene chybými odpověďmi do páté skupiny – neadekvátní odpovědi<sup>13</sup>.

Šestou skupinu vytvářejí prostředky tzv. nezařazené – jde o nesrozumitelné odpovědi, které mohou být dány dysgrafií/dysortografií respondentů, ale také jiným mateřským jazykem žáka a s tím souvisejícím nedostatečným ovládnutím jazyka českého. Odpovědi většinou naznačují, že by se o některé z českých performativních sloves mohlo jednat, například identifikací některých gramatických kategorií, nicméně nemůžeme jednoznačně interpretaci potvrdit (např. forma žykl naznačuje, že žák použil u slovesného tvaru správně příponu přičestí činného s nulovou podobou koncovky pro mužský rod, zbylá část slova je ovšem nesrozumitelná, ačkoliv se domníváme, že jde o slovesný tvar řekl).

Výjimečně nastala situace, kdy žáci úkol nevyplnili. Tyto odpovědi jsou řazeny do sedmé skupiny.

## Slib

Já už nebudu zlobit, ..... Toník.

---

13 Vzorek mohl být ovlivněn i přítomností několika žáků s jiným mateřským jazykem než českým, kteří žijí v České republice různě dlouhou dobu a prokazují různý stupeň komunikační vspělosti. Žáky-cizince jsme z výzkumu nevyřazovali z toho důvodu, že multikulturní a multilingvní třída je v dnešní době na základních a středních školách zcela běžná, proto musíme počítat pro případná budoucí didaktická doporučení i s tím, že se ve třídách může objevit i více než jeden cizinec. Jsou nám známy již i případy, kde je ve třídě český rodilý mluvčí ve třídách české školy minoritní, byť jde zatím stále pouze o ojedinělé případy, které nemusí platit ani v rámci celé školy.

Výpověď implikuje slib dítěte (pojmenovaného domácíou podobou jména s deminutivní příponou) asymetricky výše postavenému komunikantu (rodičům či jiným dospělým).

Úkol vyplnili všichni žáci ve sledovaných třídách, celkem 243 žáků. Třídy jsou pracovně pro potřeby naší práce i tohoto textu kódovány, kód určuje ročník a další charakteristiky, které slouží diferenciaci jednotlivých skupin v popisu našeho výzkumu.

	ESS 3B	NS 3A	NB 3A	NÚ 3D	NS 4B	NS 4A	NB 4A	NB 4B	NT 4D	NÚ 4C	NB 5A	SJs 5A	NÚ S
Přesně	5	6	5	14	8	1	9	5	0	6	13	3	9
Blízký vý- znam	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	3	2
Jiný vý- znam	1	0	0	0	0	3	0	1	2	6	0	5	0
Obec- ně	15	18	8	1	5	16	0	6	19	9	6	8	7
Ne- ade- kvátní	1	1	2	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0
Neza- řazeno	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Nevy- plněno	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0

Tabulka 1. Přehled výsledků jednotlivých tříd při určování komunikační funkce slibu.

Z tabulky 1 je patrná korelace mezi vyjádřením přesným a vyjádřením obecným, kdy třídy, které mají nižší hodnotu přesného vyjádření, mají vyšší hodnotu obecného vyjádření a naopak.

Nejvyšší míru zobecnování odpovědí v textu vykazuje jedna třída třetí, ale zároveň se v jiné třetí třídě objevilo nejvíce sloves s přesnými významy. Další vysokou míru přesnosti vykazuje jedna třída pátá, ostatní výsledky představují jistý průměr – pět a více dětí uvedlo přesnou odpověď. Výjimku tvoří jedna třída čtvrtá, kde přesně odpovědělo pouze jedno dítě, a jedna pátá, v níž se o přesné vyjádření pokusili pouze tři žáci.

Výsledek je ovlivněn několika faktory. Velkou roli zde hraje zjevně pochopení úkolu – jak jsme již naznačili výše, žáci mohli úkol nedostatečně pochopit,

a uvádět proto obecná slovesa mluvení, nebo naopak pochopili záměr zadavatelů a v tom případě postupovali adekvátně instrukcím. Další možností, byť méně pravděpodobnou je, že alespoň část žáků nemusí mít pevně ukotveny názvy komunikačních funkcí, může v některých případech tápat, jak funkci pojmenovat. Nepředpokládáme ovšem, že by se to týkalo funkce slibu.

Z našeho hlediska se jeví jako nejzajímavější oblast vyjádření s blízkým významem a jiné vyjádření. Blízký význam, jenž by za jistých okolností mohl být ve výpovědích použit, má sloveso *přisahat*, které do spektra významů funkcí permissivních a koncesivních (Grepl – Karlík, 1998) patří. Není rovněž nezajímavé, že se toto sloveso objevilo pouze v jedné čtvrté třídě, celkem čtyřikrát, jednou se objevil derivát tohoto slovesa – *zapřisahat*. V pátých třídách bylo sloveso *přisahat* užito ojedinele – celkem třikrát ve dvou třídách. Jednou bylo užito sloveso *předsevzít si*.

Slovesa s jiným významem uvádíme pouze výčtově bez ohledu na užití ve třídách, protože šlo o ojedinelé výskyty, jejich využití mohlo souviset (více či méně průhledně) s aktualizovaným aktivovaným konceptem v mysli žáka. Šlo o slovesa, jež mohou představovat průvodní činnost slibu (*omlouvát se, vymlouvat se, prosit, lhát, chválit se* – zde mohlo dojít i k záměně s paronymickým výrazem *chvástat se*), reakci na předchozí dialogickou repliku (*odpovídat, odvětit*), myšlenkovou činnost mluvčího, reprezentující vnitřní řeč (*myslet*) nebo slovesa vyjadřující základní komunikační funkce oznamovací (*oznámit, vysvětlit*). Tato slovesa často postihují pouze reaktivnost repliky – je vidět, že si žáci uvědomují, že výpověď je vyjmuta z nějakého textového kontextu – nicméně sloveso nevyjadřuje jinou funkci než oznámení, které je pro danou výpověď sekundární.

Ne zcela jasně je doplnění slovesa *zlobit*, jež souvisí s tematickou rovinou výpovědi, ale do kontextu s ohledem na jeho sémanticko-gramatické vlastnosti zařadit nejde. V některých odpovědích se objevily pokusy o pokračování v přímé řeči, žáci nezaregistrovali přechod mezi větou uvozovací a přímou řečí, tím pádem vzniklá výpověď je z gramatického hlediska anomální (užití příslovce *dobře* nebo částice *opravdu* či spojení slov *tak nebudu*, kde je možná vícenásobná interpretace). Jiní se zase pokoušeli pokračovat v přímé řeči až do konce větného celku (*Já už nebudu zlobit, jmenuju se Toník!*).

## Pochvala

Ty jsi ale šikovný, ..... maminka malého Láďu.

Pochvala je mluvní akt, který patří mezi expresivy. Je to akt hodnocení, kdy mluvčí vyjadřuje nějaké hodnotící stanovisko směrem k adresátovi nebo k předmětu děje, výjimečně i k vlastní osobě. Dítě se s pochvalou setkává odmala jak

v rodině, tak ve škole.

	ESS 3B	NS 3A	NB 3A	NŮ 3D	NS 4B	NS 4A	NB 4A	NB 4B	NT 4D	NŮ 4C	NB 5A	SJs 5A	NŮ S
Přes- ně	15	15	8	11	11	19	11	9	14	17	13	6	15
Bližký vý- znam	1	5	1	0	2	0	2	1	0	0	0	8	1
Jiný vý- znam	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	4	1
Obec- ně	3	3	2	1	1	0	0	2	4	2	4	1	1
Ne- ade- kvátní	1	2	4	0	0	0	1	2	0	1	2	2	0
Neza- řaze- no	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Nevy- plně- no	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0

Tabulka 2. Přehled výsledků jednotlivých tříd při určování komunikační funkce pochvaly.

Je vidět, že žákům určení pochvaly, a tudíž užití sloves *chválit*, *pochválit*, *pochvalovat* nečinilo potíže při pojmenování, ve všech třídách byla úspěšnost vyšší než 50%. Nejnižší počet přesných odpovědí jsme získali ze třídy 3., kde bylo naopak nejvíce odpovědí vázáno na jiné významy sloves a na kontextové zapojení jiné než pomocí slovesa. V odpovědích s blízkým významem se objevovala slovesa, která nevyjadřují řečovou činnost, ale pohybovou činnost doprovázející mluvení, v textech bývají užívána jako substitut (textové synonymum) sloves mluvení – např. *pohládit*, *hladit*, *odměňovat*. Řada žáků použila slovesa, která vyjadřují řečovou činnost, ale zaměřují se na způsob jejího provedení – *pošeptat*, *oslovit*, *volat*, nebo která vyjadřují jinou funkci – *obdivovat*. Slovesa s jiným významem byla ojedinělá, jejich užití může být opět vázáno na specifický kontext: *utěšovat*, *učit*, *přebalovat*, *popychovat* (sic!), *povzbuzovat*, *podporovat*, *rozmazlovat*, *naštvat* – slovesa *naštvat* a *popychovat* signalizují to, že žáci si uvědomují možnost užití tuto výpověď ironicky.

Do širšího kontextu výpovědi žáci zapojovali především slova rozvíjející dále přímou řeč, jako *chlapeček, chlapec, kluk*, oslovení *Adame*, a oblast, v níž adresát vyniká – *ve cvičení*. Jako neadekvátní chápeme odpovědi *pomluvit* (může jít ovšem o chybně napsané sloveso *promluvit*), *poslouchat, oznámit, ptát se* – jde o slovesa, která s kontextem nesouvisí nebo minimálně neodpovídají naznačenému kontextu svým valenčním rámcem.

Z uvedené analýzy i z dalších, zde neuváděných zjištění z výsledků, jež jsme získali doplňováním jiných výpovědí, lze říci, že ve sledovaném vzorku se projevilo jen částečně, zda děti dokáží či nedokáží pojmenovat mluvní akt – spíše vidíme jako problém nepochopení cvičení, což může být dáno jednak tím, že žáci nejsou na takový typ cvičení zvyklí, ale je tu i možnost, že od zadavatele nedostali dostatečnou instrukci. Na druhou stranu se ovšem spíše potvrzuje, že žáci na prvním stupni mají představu, co vyjadřují základní mluvní akty a jak se jim říká, protože žáci se už pohybovali v poměrně širokém komunikačním kontextu, který jim tuto představu formoval. I špatně nebo nedostatečně vyplněné odpovědi ukazují, že dítě ví, do jaké oblasti jazyka a komunikace se při interpretaci výpovědi ponořit a usuzovat z ní. To dokazují kontextově zapojovaná slova, která sice nabourávají gramatickou stavbu výpovědi – chybí jí predikát, valence slovesa neodpovídá jeho běžným českým valenčním vlastnostem – na druhou stranu ovšem doplněná slova často pochopení funkce výpovědi podporují – například u výpovědi s funkcí přání se objevily několikrát jako prostředek doplňující výpověď klasické práci částice. To nás vede k přesvědčení, že žák funkci identifikoval, ale kvůli dosud neovládanému metajazyku či z jiných, neznámých důvodů nebyl schopen výpověď uzavřít tak, aby byla i gramaticky a sémanticky správná. Je ovšem zřejmé, že žák mladšího školního věku (první stupeň základní školy) má natolik rozvinuté kognitivní operace, že je schopen záměr mluvčího identifikovat a interpretovat, i když ne pojmenovat. Zařazení práce s komunikačními funkcemi výpovědi do učiva prvního stupně základní školy by nemělo činit žákům problém, naopak by výrazně lépe posloužilo komunikačním cílům výuky českého jazyka.

## Literatura:

- AUSTIN, J. L. (2000): *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
- BRUNER, J. S. (1984): Ontogenez řečových aktů. In Šachnarovič, A. M. (ed.): *Psycholingvistika*. Moskva: „Progress“, s. 21–49.
- CLARK, H. – CLARK, E. (1984): Kak maleňkije děti upotrebljajut svoi vyskazyvanija. In Šachnarovič, A. M. (ed.): *Psycholingvistika*. Moskva: „Progress“, s. 353–366.
- DOUBRAVOVÁ, J. (2008): *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál.
- HÁJKOVÁ, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, roč. 5, č. 2, s. 11–19.



- HÁJKOVÁ, E. A KOL (2014): *Čeština ve škole 21. století III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha : UK PedF.
- Huleja, J. (2011): Interpretace mediálních textů prostřednictvím teorie rámců. *Didaktické studie* č. 2, s. 87–94.
- GORELOV, I. N. – SEDOV, K. F. (1998): *Osnovy psycholingvistiky*. Moskva: Labirint.
- GREPL, M. – KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- KESSELOVÁ, J. (2001): *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
- MACHOVÁ, S. – ŠVEHLOVÁ, M. (2001): *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: UK PedF.
- MENG, K. (1984): Kommunikativno-rečevaja dějatelnost' staršich doškolnikov v situativnoj obuslovlennosti (komponenty i gradacii). In Šachnarovič, A. M. (ed.): *Psycholingvistika*. Moskva: „Progress“, s. 241–259.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. (1994): *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. – SCHNEIDEROVÁ, E. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H + H.
- PINKER, S. (2003): *Slová a pravidlá*. Bratislava: Kalligram.
- RUSNÁK, J. (1997): Niekoľko poznámok o ritualizovanej reči. In Nábělková, M. (ed.) *Varia VI*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, s. 9–11.
- SEARLE, J. R. (2007): *Rečové akty*. Bratislava: Kalligram.
- SLANČOVÁ, D. (1999): *Reč authority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- VAŇKOVÁ, I. (2005): *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum.
- WAGENKNECHT, M. (2009): *Expresivní komunikační funkce výpovědi*. Diplomová práce, rkp. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- ZAJACOVÁ, S. (2012): *Komunikačné registre v rolových hrách detí*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- ZALEVSKAJA, A. A. (1999): *Vveděnije v psycholingvistiku*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj univesritět.
- ZELENICKÁ, E. (2005): *Komunikačné aspekty dialógu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Text vznikl za finanční podpory projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
[ladislav.janovec@pedf.cuni.cz](mailto:ladislav.janovec@pedf.cuni.cz)

# ČELEM K TEORII POJMOVÝCH PROFILŮ: NOVÉ MOŽNOSTI SLOVNÍKOVÉHO VÝKLADU SOMATISMŮ

## Facing the Theory of Conceptual Profiles: New Possibilities of Lexicography Explanation of Somatisms

Irena Vaňková – Veronika Čurdová

**Abstrakt:** V první části článku představuje zázemí teorie pojmových profilů, rozvíjené v polské kognitivní lingvistice a adaptované autorkami pro výzkum českých somatismů. Profil je chápán jako varianta interpretovaného pojmu, v níž je ten či jiný aspekt předmětu (v závislosti na situaci či komunikační potřebě) vysunut do popředí. V případě sémantické skupiny somatismů byly rozrůzněny čtyři profily: 1/ VZHLED (resp. MANIFESTACE), 2/ FUNKCE, 3/ LOKALIZACE a 4/ GESTO. Druhá část článku je případovou studií, aplikující teorii profilů na český somatismus čelo a vedoucí k nártu jeho pojmové struktury ve slovníkovém hesle. Studie tak prověřuje možnosti teorie profilů, která by měla být využita v připravovaném pojmovém slovníku somatismů.

**Klíčová slova:**

čeština, lexikografie, pojmové / významové profily, somatismy, čelo

**Abstract:**

The first part of the paper presents a survey of main concepts of the theory of conceptual profiles developed by Polish linguists and adapted in Czech-based research of somatisms (names of body parts). The profile is understood as a variant of the interpreted concept favouring certain aspect(s) of the object (depending on the situation or communicative needs). Four main profiles within semantic group of somatisms have been distinguished: 1) APPEARANCE (or MANIFESTATION), 2) FUNCTION, 3) LOCATION, and 4) GESTURE.

The second part is the case study of Czech somatism čelo (forehead) and it shows the possibility how to apply the theory of profiles in the dictionary entry.

The paper verifies possibilities of the theory of conceptual profiles which is supposed to be used in the object dictionary of somatisms.

**Keywords:**

Czech, lexicography, conceptual / semantic profiles, somatisms, forehead

Tělesnost je východiskem lidského vztahu ke světu, centrem kognitivních procesů, a potažmo tedy i základem jazyka, resp. jeho významových struktur (podrobněji srov. Vaňková, 2012). To je jedna ze základních premis kognitivní lingvistiky (Lakoff – Johnson, 2002): Mark Johnson ostatně pojmenovává svou knihu o (tělesně založených) konceptuálních schématech *Body in the Mind – Tělo v mysli* (srov. Johnson, 1987).<sup>1</sup> V počínajícím sémantickém výzkumu se proto chceme soustředit nejprve na konceptualizace, které co nejexplicitněji vycházejí ze zkušenosti s lidským tělem. Půjde nám o pojmy vztahující se k částem těla, resp. v jiné ontologické rovině o jejich pojmenování, tzv. **somatismy** (srov. Vaňková, 2012). Lze však předpokládat, že se v souvislosti s nimi ukáže zároveň i způsob konceptualizace abstraktnějších pojmových oblastí (emocionality, intelektuality apod.) a obecnější problémy spojené s extenzí významu.

V této studii se v souvislosti se somatickými pojmy zamyslíme nad možnostmi uplatnění teorie profilů (která adaptuje pojetí Jerzyho Bartmińského a lublinské etnolingvistické školy, viz dále) v lexikografické praxi. Přestože se nám prozatím v tomto ohledu ukazuje více otázek než odpovědí, ale zároveň právě proto, nabídneme následující text jako podklad pro odbornou diskusi. Zároveň bychom v něm rádi předestřeli nové, kognitivně a kulturně založené pojetí významu, které je, jak se domníváme, široce využitelné zdaleka ne pouze v lexikografické praxi (a možná nejen v lingvistice). Může být zajímavé například ve výuce a popularizaci a věříme, že bude inspirativní též z hlediska didaktiky mateřského jazyka, příp. i jazyků cizích.<sup>2</sup>

## 1. Teoretické zázemí: struktura pojmu a teorie pojmových profilů

Na rozdíl od tradiční české strukturně založené lexikologie<sup>3</sup> se v kontextu

- 1 Teorii konceptuálních schémat a metafor výše uvedených autorů pokládáme – vedle teorie pojmových profilů, již se týká tato studie – za významný inspirační zdroj pro přístup k postižení lexikálního významu, jaký zde představujeme. Somatismus *noha* např. poukazuje k složité pojmové struktuře, která sahá až k představovým schématům CESTA, STABILITA, NAHOŘE – DOLE, ČÁST – CELEK, CENTRUM – PERIFERIE aj. (srov. Čurdová 2012, Čurdová, v tisku). K poznání, jak je tato pojmová struktura fixována v jazykovém materiálu, může vést systematické studium profilů spojených se somatismy.
- 2 Potenciál pro využití teorie profilů somatických pojmů ve srovnávacích výzkumech ukazuje následující stať o konceptualizaci hlavy v češtině ve srovnání s ruštinou, srov. Vaňková – Vitkovská, zde, srov. též pozn. 10.
- 3 Podle *České lexikologie* je zásadní vidět pojmový obraz denotátu a význam příslušného slova jako dvě různé entity; pojem nelze ztotožňovat s významem, např. z toho důvo-

kognitivní lingvistiky chápe význam v **těsném propojení s pojmem** (stejně jako je jazyk úzce spojen s myšlením). Význam / pojem (v našem případě ten vztahovaný ke slovu) je viděn jako kontinuum a jako potencialita. Lze si ho představit v podobě sítě, jejíž uzly poukazují ke klíčovým místům rozšiřování významu, k tzv. **významovým extenzím**. Na lingvistech je, aby tyto uzlové body na základě jazykového a textového materiálu i empirického studia našli a popsali; tak se podaří nalézt logiku rozvíjení významu a směry jeho metaforického a metonymického rozšiřování. Právě k tomu lze využít **teorii profilů** a **metodu profilování**, již chceme stručně představit jako možný základ pro zpracování hesel ve slovníku, ať už etnolingvistickém, anebo klasickém výkladovém.

Vrcholy sémiotického trojúhelníku mohou být označeny jednoduše jako slovo, pojem (význam) a věc. Konceptualizace („zpojmovění“, resp. **pojem**) **věci** (která je prototypově pojmenována **slovem**) vychází z různých způsobů, jak se nám tato věc ukazuje, manifestuje, jeví (u konkrét díky smyslově vnímatelným vlastnostem), v jakých situacích běžného života se s ní setkáváme (jaké má funkce, kde se vyskytuje apod.), jaké svědectví o své existenci běžnému člověku podává.<sup>4</sup>

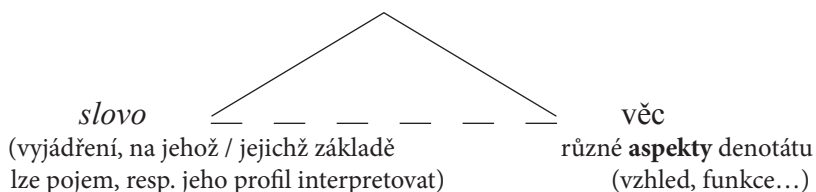
Konceptualizace (kognitivní uchopení „věci“ v podobě „pojmu“) se může uskutečňovat v různých variantách. Těmito variantami pojmu jsou tzv. **profily**. Prostřednictvím toho či onoho profilu vystupuje do popředí jeden sémantický prvek, který je součástí zkoumané pojmové struktury – a který ztvárňuje jistý aspekt denotátu. Lze tedy říci, že profily utvářejí strukturu pojmu.

---

du, že význam je vázán na určitý jazyk, kdežto pojem nikoli, že pojem je kategorií myšlení, kdežto význam kategorií jazykovou apod. (srov. Filipec – Čermák 1985, s. 57). Kognitivnělingvistická a etnolingvistická literatura (s východiskem v experiencialismu a relativismu) ovšem ukazuje, že význam a pojem jsou dvě strany téhož; pouze je někdy přesnější či metodologicky výhodnější akcentovat použitím toho či onoho termínu příslušnost spíše k rovině jazyka (význam), anebo myšlení (pojem). (Tím lze ostatně vysvětlit nejednotnost terminologie, a to i u téhož autora; i Jerzy Bartmiński mluví někdy o profilech pojmu, jindy o profilech významu, srov. Majer-Baranowska 2005).

- 4 Na tomto místě nebudeme tematizovat perspektivu vědeckou, z hlediska přirozeného světa sekundární, ale soustředíme se na kontext běžného člověka, který je rodilým mluvčím češtiny (tzv. naivní obraz světa). O rozdílu mezi kategorizací a konceptualizací „vědeckou“ a „přirozenou“ (na příkladu jazykového obrazu rostlin) srov. Piekarczyk, 2007. Třebaže se vyjadřujeme prototypově k substancím (a konkrétům), situace je táž – jen snad náročněji teoreticky uchopitelná – i v případě vlastností, dějů, stavů či okolností.

POJEM / VÝZNAM  
varianty pojmu / součásti struktury pojmu –  
profily: VZHLED, FUNKCE...



Pro ujasnění uveďme příklad. **Věc** krev, pojmenovaná v češtině primárně **slo-  
vem** *krev*, vystupuje v našich českých myslích jako specifický **pojmu** (KREV):<sup>5</sup>  
Tento pojem je složitě strukturován a v rámci jazykového obrazu světa ho český  
mluvčí může nazřít v několika aspektech, neboť poukazuje (metaforicky a ještě  
častěji metonymicky) k různým pojmovým oblastem.

Ve vyjádření *krev červánků* je exponován sémantický prvek „červená barva“  
(*krev* je jejím prototypovým nositelem, srov. i synonymické substantivizované  
adj. *červená*): jde o nejvýraznější subprofil spojený s profilem vzhledu a smyslově  
vnímatelných vlastností. (*Krev* má vedle červené barvy také kapalnou povahu  
a stejně jako ona je červenou kapalinou i víno – srov. časté připodobňování krve  
a vína.) – Ve frazémehch *být jedné krve* nebo *ozval se v něm hlas krve* se však ak-  
tivizuje jiný pojmový profil, resp. subprofil: „původ, biologické, resp. genetické  
příbuzenství“, doložitelný v češtině mj. derivátem *pokrevní*. V intencích tohoto  
profilu srov. metaforickou extenzi přítomnou ve frazému *mít stejnou krevní sku-  
pinu*, vztahujícím se k názorové blízkosti a sympatii.

V profilech nejde o různé významy slova (jako při polysémii – kdy výraz ozna-  
čuje dvě rozličné skutečnosti), ale o různé **aspekty významu**, o jeho různé **vari-  
anty** (resp. o „varianty představy interpretovaného předmětu“, srov. Bartmiński  
– Niebrzegowska–Bartmińska, 2007). V případě pojmu KREV je další takovou  
variantou (tj. profilem) tělesnost, tedy materiální existence, životnost, věrohod-  
nost člověka nebo literárního či filmového hrdiny (implikují to vyjádření typu  
*člověk z masa a krve* nebo křesťanský pojem Boha manifestujícího se právě jako  
člověk, který *prolévá svou krev*). (Podrobněji o profilech pojmu KREV Vaňková,  
2011).<sup>6</sup>

5 Prostřednictvím grafické realizace se zmíněné tři ontologické roviny snažíme odlišit:  
*slovo* píšeme kurzívou, *věc* běžným typem písma, pro referenci k rovině POJMU volí-  
me uzuálně verzálky (srov. např. Lakoff – Johnson, 2002 aj.).

6 V českém jazykovém materiálu byly ve spojení s pojmem *krev* doloženy celkem čtyři

## 2. Konceptualizace částí těla: čtyři profily somatického pojmu

Při studiu významu je třeba ukázat pokud možno všechny sémantické potence výrazu, a to přehledně a v souladu s vnitřní logikou pojmu. Alespoň v jistém ohledu nás v profilovém studiu a interpretaci významu může inspirovat lublinský *Slovník lidových stereotypů a symbolů* (srov. Bartmiński, ed., 1996–2012), třebaže ke zpracování okruhu lidského těla zřejmě ještě dlouho nedospěje.<sup>7</sup>

V polské lingvistice však o sémantice výrazů spojených s tělem existuje řada prací – a ve studiích o somatismech se opakují tři základní aspekty, které se v této sémantické skupině ukazují jako relevantní (srov. Wierzbicka 1985, a zejm. Maćkiewicz 2006, s. 44 aj., v konkrétnosti se zaměřením na somatismus *ruka* srov. Filar – Głaz 1996). Můžeme je s profily usouvztažnit, zdá se však, že pro stanovení profilů, jak se nám dosud ukazují na českém materiálu, nepostačují. Jde o profil **VZHLEDU** (resp. vnímatelných vlastností vůbec), **UMÍSTĚNÍ**, a konečně **FUNKCE** dané části těla. Maćkiewiczová hovoří podobně o **percepčních** rysech částí těla – v jejichž rámci pokládá za nejdůležitější **tvar a lokalizaci** – a o rysech **funkčních**. (V poněkud jiné, i když v mnohém souvztažné perspektivě se mluví o sémech anatomických, topografických a funkčních; sémy anatomické částečně korespondují se vzhledem, resp. percepcí, a navíc zřejmě zohledňují i strukturu, která se v běžném obrazu světa – na rozdíl od teoretického, resp. anatomického – profiluje málokdy.)

Jak jsme naznačili už dříve (srov. Vaňková 2012), k těmto třem profilům vidíme jako prospěšné připojit ještě čtvrtý profil. Označujeme ho metonymicky (snad poněkud nepřesně) **GESTO** (profily zapisujeme verzálkami v souladu s faktem, že jde o součást pojmu).

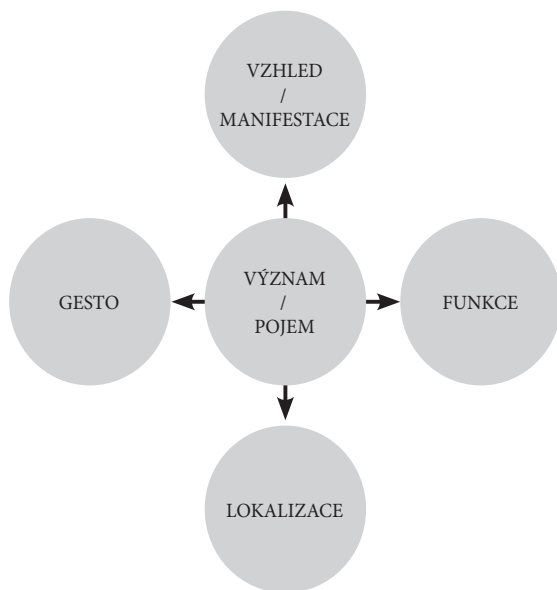
---

profily. 1/ tělesná, materiální podstata člověka (např. oproti podstatě duchovní), 2/ život a smrt (v četných polohách zdraví a nemoci, zranění, vraždy, těžkého provinění, ale i vypjaté emocionality nebo krajní námahy), dále 3/ původ, dědičnost a individuální sklony člověka a jeho „pokrevní“ spřízněnost s jinými lidmi), a v neposlední řadě také 4/ vlastnosti spjaté se vzhledem krve: s její červenou barvou a výskytem v podobě kapaliny. – Zmiňovaná studie však vznikla ještě předtím, než jsme se pokusili o nalezení jednotné strukturace profilů spojených s částmi lidského těla; v případě krve navíc nejde o prototypový somatismus (část těla), u něž lze zde představenou strukturaci beze zbytku uplatnit.

7 Autoři zvolili „biblické uspořádání“ materiálu (podle pořadí při starozákonně pojatém stvoření světa), začali tedy u lidové reflexe vesmíru, světla, nebeských těles, nerostů apod. a čtyři svazky I. dílu nedospěly ani k rostlinám. Člověku mají být věnovány až díly závěrečné (srov. Bartmiński, ed. 1996–2012).

Tento profil souvisí s vyjádřeními, nejčastěji frazémy, která se v německé jazykovědě označují jako **kinegramy** (srov. Burger, 1998, Vágnerová, 2011).<sup>8</sup> Jde, stručně řečeno: a/ o verbalizaci neverbálního chování znakového charakteru, tj. o vyjádření typu *držet palce, pokrčit rameny, praštit pěstí do stolu, protáhnout obličej, uklonit se*, v nichž se jedná primárně o referenci k postoji či emoci – nikoli k faktickému chování (tj. *držet palce* znamená – jakožto frazém, který verbálně popisuje fyzicky realizovanou magickou praktiku – „přát někomu úspěch“); b/ o verbalizaci fyziologicko-psychických pochodů, které metonymicky poukazují k určité emoci či stavu, jako např. *má srdce až v krku, naskočila mu husí kůže, zatmělo se mu před očima, zbledl*.

Somatismy figurují ve velké většině takovýchto vyjádření, a tuto skutečnost je třeba v našem zkoumání reflektovat. Do okruhu profilu GESTO zařazujeme somatismy z obou uvedených typů kinegramů, třebaže druhý typ striktně vzato mezi gesta nepatří. Mluvíme tedy 1/ o gestech v pravém smyslu slova (*pokývl hlavou, poklepal si na čelo*) a 2/ o fyziologických a emocionálních stavech, ať už se projevují navenek (*krev se mu vhrnula do tváří, roztřásl se mu ruce*), anebo jsou pouze prožívány z vnitřní perspektivy subjektu (*podklesla mu kolena, ve spáncích mu pulsovala krev, po zádech mu přeběhl mráz*).



Obr. 1: Čtyři profily somatického pojmu

8 Za zprostředkování a pracovní překlady uvedených textů patří dík Zuzaně Vaňkové.

Oproti původnímu pojetí (srov. Vaňková, 2012) zpřesňujeme názvy jednotlivých profilů takto (viz obr. 1): Označení pojmu VZHLED doplňujeme termínem MANIFESTACE, protože lépe vystihuje skutečnost, že se vždy nejedná pouze o vlastnosti vnímatelné zrakem (což výraz *vzhled* implikuje): u hlavy se v rámci subprofilů zvýznamňuje např. tvrdost, viz dále). Pro profil původně nazvaný UMÍSTĚNÍ volíme přílehavější označení LOKALIZACE, který přesněji vyjadřuje, že tu nejde jen o umístění na těle či v těle (např. středovost u srdce), ale často také o orientaci v prostoru (jako je např. předozadní směr či prostorová blízkost u nosu).

### 3. Teorie profilů v lexikografické perspektivě: pokus o slovníkové heslo

V následující části se pokoušíme nastínit několik otázek, příp. též prvních odpovědí souvisejících se slovníkem somatismů, který bychom v budoucnu rádi vytvořili (viz výše).

#### 3.1 K makrostruktuře slovníku

Výběr hesel takového slovníku úzce souvisí se způsobem kategorizace lidského těla. Zohledněna je distinkce mezi naivním a vědeckým obrazem světa (srov. např. Vaňková, 2007, s. 120; Piekarczyk, 2007).<sup>9</sup> Heslář bude obsahovat tzv. naivní kategorie, tj. takové, které rozlišuje na/ve svém těle běžný uživatel češtiny: Které, zjednodušeně řečeno, vnímá jako samostatné a má pro ně pojmenování. Tato pojmenování se často vyskytují např. ve frazeologii a na jejich základě se konceptualizují další, často abstraktní skutečnosti (*mít hlavu jako koleno, klečat před někým na kolenou, dělat něco na koleně, nesať někomu ani po kolena, jít do kolen aj.*).

Při výběru slovníkových hesel je třeba vzít v úvahu **rozdílnost somatismů**. V jazyce totiž fungují nejen názvy prototypových částí těla (*noha, ruka, hlava,*

---

9 Vědecké nahlížení na tělo (zejm. anatomické) se od naivní kategorizace liší zejména podrobnou klasifikací (např. *kotník* versus anatomické rozlišování *vnějšího* a *vnitřního kotníku*) a hloubkovou analýzou jevu, resp. profilováním jeho **struktury** (tj. faktu, z čeho se daná část těla skládá, „jak vypadá uvnitř“), se zřetelem k tomu, co vše může být poškozeno zraněním či nemocí: např. *koleno* versus *kolenní kloub, kolenní vazy* a další termíny užívané v lékařském diskursu. Srov. Bozděchová, 2009.



oko), ale i části těchto částí (*rameno, loket, ..., pas, bok, víčko, řasa*), názvy vnitřních orgánů (*plíce, žaludek, žíla*), názvy látkové, vztahující k stavbě a fungování těla, např. *maso*, tělní tekutiny jako *krev, pot* aj. (více Vaňková, 2012). Somatismy neprototypové by měly být do slovníku zařazeny alespoň ukázkově.

V této souvislosti je třeba zvážit také způsob vřazení stylově příznakových variant somatismů, které bývají nezřídka velmi početné (*huba, bachor, pazoura* aj.) (srov. Mrhačová, 2000, s. 10, a dále v souvislosti se somatismem *hlava* v následující stati). V souladu s teorií profilování budou tato synonyma figurovat v rámci hesla k základnímu pojmenování (např. v hesle *NOHA* bude zařazeno synonymum *fajfky* jako doklad u profilu *VZHLED / MANIFESTACE*, podrobněji níže).

## 3.2 Struktura hesla v pojmovém slovníku somatismů

Nejvýraznější rozdíly ve srovnání s tradičními hesly (např. v SSJČ nebo SSČ) se objevují už v přístupu k významu a ke způsobu ztvárnění jeho struktury; tím je dán i specifický přístup k hnízdování.

### 3.2.1 Uchopení významu

Oblast pojmenování částí lidského těla je vymezena na základě společného sémantického okruhu. Lze tedy předpokládat, že profilování jednotlivých somatismů bude vykazovat podobné rysy. Výzkum několika somatismů potvrzuje, že významové profily uplatňující se na pozadí každého z nich jsou skutečně do značné míry podobné. Člověk zakouší jednotlivé části svého těla i těl jiných osob podobně: Vnímá je smysly zvnějšku, vlastní tělo prožívá zevnitř, ale také s tělem a jeho částmi nějak zachází a užívá jich jako nástrojů každodenního fungování ve světě; části těla jsou pro člověka často měřítkem či ukazatelem velikosti, míry, směru či umístění v prostoru (srov. Pajdzińska, 1990).

Jak bylo ukázáno výše, v souvislosti se somatismy (alespoň s těmi prototypovými, centrálními)<sup>10</sup> hovoříme o čtyřech základních profilech: 1. **VZHLED / MANIFESTACE** (vlastnosti části těla vnímatelné prostřednictvím smyslů, zejména zraku); 2. **LOKALIZACE** (chápaní dané části těla jako jedinečně lokalizované a/ vzhledem k celému tělu nebo b/ vzhledem k okolnímu prostoru, a to ve stabilní poloze i pohybu); 3. **FUNKCE** (povaha části těla umožňující, že se s ní obvykle nějak zachází, že člověku k něčemu slouží); 4. **GESTO** (využití části těla v kontextu sémiotického chování v širokém smyslu slova).

Kategorie označované jako profily nepředstavují umělé třídění jazykového

---

10 Specifické jsou, jak již bylo uvedeno, např. somatismy týkající se tělních tekutin a látek spojených s tělem vůbec (ve vztahu k pojmu *KREV* srov. Vaňková, 2011).

materiálu, jde o výsledek jeho analýzy a interpretace. Jak bychom chtěli dále ukázat, mohly by poskytnout přehlednou a logickou osnovu pro uchopení významu somatismu v pojmovém slovníku.

Strukturace hesla na základě profilů poskytuje nové možnosti zejména pro popis polysémie. Stanovení počtu podvýznamů, resp. sémémů polysémiích jednotek, je jednou ze základních lexikografických otázek. V případě somatismů stojí na prvním místě (a s číslem 1) základní význam části lidského těla (*čelo* – „přední část hlavy nad obočím“); další významy, resp. sémémy následují pod dalšími čísly. Pro zachycení polysémie mají tedy dosavadní výkladové slovníky v podstatě jediný grafický nástroj – uvést základní význam jako první. Ukážeme-li základní význam v jeho profilovanosti, můžeme lépe postihnout sémantickou motivaci jednotlivých extenzí (a tzv. přenesených pojmenování): V hesle je lze totiž přehledně znázornit jako odvozené od příslušných profilů. Např. u somatismu *jazyk* zakládá jeho první profil (VZHLED / MANIFESTACE, resp. TVAR – „podkovovitý, plochý útvar“) motivaci pro označení dalších věcí jazyku podobných, např. výkroju kůže v horní části boty. Profil FUNKCE, resp. subprofil ORGÁN ÚČASTNÍČÍ SE PODSTATNĚ MLUVENÍ, zakládá možnost extenze do samostatného významu „soustava vyjadřovacích a sdělovacích prostředků“, který pak extenduje do dalších významových poloh. (Další subprofil profilu FUNKCE, tedy ORGÁN CHUTI (doložitelný např. frazémy *mít chlupatý jazyk*, *mlsný jazyček*, *sbíhají se mu sliny na jazyku*) však samostatný význam nezakládá.)

### 3.2.2 Specifické hnízdování a exemplifikace

Zpracování polysémie na tomto základě se s tradičními postupy shoduje v tom, že exponuje primární význam a dále uvádí významy přenesené, tj. zachycuje využití téhož výrazu pro další denotáty. S východiskem v teorii profilů by však bylo možné do jediného hesla zahrnout i deriváty heslového slova (např. *srdce* – *srdeční*, *srdečný*, *srdečný*, *srdečný*; *krev* – *pokrevní*, *krevnatý*; *čelo* – *čelní*, *čelit*, *průčelí*), a to opět s ohledem na jejich motivaci, která plyne ze zvýznamnění určité vlastnosti zkoumaného pojmu (např. v adjektivu *srdečný* se profiluje MANIFESTACE / VZHLED, resp. tvar spojený s pojmem SRDCE, v kolokaci *Praha je srdce Evropy* jde naproti tomu o profil LOKALIZACE, tj. umístění v centru).

V souladu s výčtem typů jazykových dat verifikujících významové konotace (Bartmiński – Panasiuk, 2001; Vaňková a kol., 2005, s. 88n) budou k heslu přidruženy také etymologické údaje, synonyma a antonyma, a ovšem frazémy, na jejichž základě lze profily odvodit obvykle nejsnáze. Tyto údaje slouží zároveň jako verifikace konotací, jejich doklady a také jako určitý druh exemplifikace.

#### 4. ČELO – úvaha nad možnou podobou hesla

Přestože se počítá s tím, že jednotlivé somatismy budou zpracovány v základu shodně, tj. perspektivou čtyř základních profilů, je třeba zohlednit, že nejde o zcela homogenní sémantickou skupinu. Vnitřní struktura hesel, zejména některých, bude vyžadovat specifické ztvárnění (tělní tekutiny apod., viz výše). Ukazuje se také, že u některých pojmů jsou jednotlivé profily zastoupeny víceméně rovnoměrně (viz dále ve stati o somatismu *hlava*), ale v sémantické struktuře jiných může některý profil zcela chybět, zatímco jiný výrazně vystupuje do popředí, dokonce může být až „hypertrofován“.

Příkladem bude pojem označovaný somatismem *čelo*, u nějž se nápadně silně profiluje **lokalizace** na těle. Čelo je zároveň i prostorovým ukazatelem v širším smyslu slova: poukazuje k umístění **vpředu** a ke směru pohybu, resp. i pohledu **dopředu** (srov. *čelo postele*, *čelní náraz*, *průčelí*, *čelit*). „Orientační“ funkce čela je v tomto smyslu dokonce natolik silná, že zakládá vznik adverbialního vyjádření *v čele* a sekundárních předložek *v čele* (*průvodu*, *strany*), *čelem k* (*lesu*, *masám*), spojení *čelem vzad* aj.<sup>11</sup> Právě tyto aspekty by mohlo přehledně ukazovat i slovníkové heslo, jak bychom chtěli alespoň naznačit.

Pro srovnání uvádíme nejprve heslo k somatismu *čelo* ze *Slovníku spisovné češtiny*. Následuje návrh možného zpracování hesla v pojmovém slovníku somatismů.

##### čelo -a s

1. *přední část hlavy nad obočím* mít vysoké čelo, svrástit čelo, vlasy mu padají do čela, čelem vzad! (*povel*),
2. *přední část, místo průvodu, předeck*; sedět v čele stolu, *předl. spoj.* čelem k, s 3. p. označ. orientaci na někoho, něco: publ. čelem k práci, do čela, v čele, s 2. p. označ. umístění na předním místě: postavit se do čela hnutí, v čele s, hráči v čele s trenérem,
3. *příčná kratší stěna podlouhlých předmětů* čelo postele, ♦(jít) čelem proti nepříteli, *bez bázně*; čelem zeď neprorazíš, (*příslovní*) *nedokážeš nemožné*; mít drzé čelo, *být drzý*; mít na čele Kainovo znamení, zaťukat si na čelo, *dát najevo, že druhá osoba nemá zdravý rozum*;

Obr. 2: Heslo čelo ze Slovníku spisovné češtiny

11 Veronice Vitkovské vděčíme za upozornění na zajímavé srovnání. Většina ruských ekvivalentů pro česká vyjádření spojená s čelem poukazuje k somatickému pojmu ГОЛОВА: *v čele* vs. *во главе*, *čelo postele* vs. *изголовье кровати*, *zaťukat si na čelo* vs. *постучать по голове* (o profilech pojmu HLAVA viz Vaňková – Vitkovská, zde).

## ČELO

Profil (a subprofiley)	příklady / doklady	další denotáty („významy“ ve smyslu polysémie); deriváty podle sémantické odvozenosti od jednotlivých profilů
VZHLED / MANIFESTACE – (výrazná) plocha v určité výšce	etymol. z ie. *kel- „činit“; mít vysoké čelo (být inteligentní)	→ čelo postele
LOKALIZACE – místo vpředu / nahore	zvedat čelo; sklonit před někým čelo	→ čelo postele, čelo stolu; průčelí, náčelník, čelný představitel
– směrem / do směru pohybu	čelem k; v čele s; obrátit se k něčemu čelem	→ čelit něčemu; čelně; čelní náraz; čelba tunelu
– místo vizuálně exponované	mít drzé čelo; mít hrdé čelo; mít něco napsáno na čele; mít na čele Kainovo znamení; vypálit někomu na čelo znamení	→ čelo postele, čelo stolu; průčelí; náčelník
FUNKCE	Ø	Ø
GESTO a/ gesto v pravém smyslu slova b/ symptom	plácnout se / praštit se do čela; svraštit čelo; ťukat si / klepat si (prstem) na čelo to mi vrásky na čele nedělá;	Ø

Obr. 3: Návrh hesla zpracovaného na základě profilování.

Upozornit je třeba na to, že se jedná zatím pouze o první náčrt; neumíme tedy např. zcela vyřešit znázornění průniků mezi jednotlivými profily (které ovšem pokládáme za přirozené). Také jsme zatím rezignovali na možnost zobrazit ve slovníku způsob včlenění somatického pojmu (v tomto případě spojeného se somatismem *čelo*) do konceptuálních schémat a sémantických opozic (v tomto případě do schématu CESTA, VPŘEDU – VZADU, příp. těž NAHOŘE – DOLE). To už patří k dalším úkolům, které si v souvislosti s výzkumem somatických pojmů klademe za cíl do budoucna.

## Literatura

- BARTMIŃSKI, J. (ed., 1996–2012): *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Díl I (sv. 1–4): Kosmos. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007): Profily a subjektová interpretace světa. *Slovo a smysl*, 6, 2007, č. 8, s. 310 – 321.
- BARTMIŃSKI, J. – PANASIUK, J. (2001): „Stereotypy językowe“. In: Bartmiński, J. (ed.): *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 371–395.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2009): *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*. Praha: Karolinum.
- BURGER, H. (1998): *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ČURDOVÁ, V. (2011): *Jazykový obraz nohy / nohou v češtině*. Diplomová práce. Praha: FF UK.
- ČURDOVÁ, V. (2012): Pohyb po nohou jako zdrojová oblast metafor v odborných textech (Představové schéma cesta v češtině). In: Vaňková, I. – Wiendl, J. (eds.): *Tělo, smysly a emoce v jazyce a literatuře*. Praha, FF UK, s. 88–96.
- ČURDOVÁ, V. (v tisku): Svoboda v českém jazyce (K možnostem lexikografického zpracování pojmů). In: Vorotnikov, J. L. – Šlaufová, E. (eds.): *Современная славянская лексикология и лексикография / Současná slovanská lexikologie a lexikografie*. Praha.
- FILAR, D. – GŁAZ, A. (1996) *Obraz ręki w języku polskim i angielskim*. In: Grzegorzczukowa, R. – Pajdzińska, A. (eds.): *Językowa kategoryzacja świata*. Lublin, s. 199–220.
- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- MAĆKIEWICZ, J. (2006): *Językowy obraz ciała. Szkice do tematu*. Gdańsk: Book

Covers Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- MAJER-BARANOWSKA, U. (2005): Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce. *Etnolingwistyka* 16, s. 85–108.
- MRHAČOVÁ, E. (2000): *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice. (Tematický frazeologický slovník II)*. Ostrava: FF OU.
- PAJDZIŇSKA, A. (1990): Antropocentrismus frazeologii potocznjej. *Etnolingwistyka*, 3, s. 59 – 68.
- PIEKARZYK, D. (2007): Jazyková kategorizace květin a pojetí tohoto fragmentu skutečnosti ve vědě. In: Saicová Římalová, L. (ed.): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: FF UK, s. 45–57.
- Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1989.
- VÁGNEROVÁ, M. (2011): *Kinegramme in der deutschen Phraseologie*. Bakalářská práce, Brno: ÚGNN FF MU.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči. Mateřský jazyk a přirozený svět*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2011): Blut im tschechischen Weltbild. In: Pešek, J. – Wiesemann, F. (eds.): *Blut. Perspektiven in Medizin, Geschichte und Gesellschaft*. Essen: Klartext Verlag, s. 239 – 256.
- VAŇKOVÁ, I. (2012): Tělesnost a studium somatismů v perspektivě antropologické lingvistiky. In: Vaňková, I. – Wiendl, J. (eds.): *Tělo, smysly, emoce v jazyce a literatuře*. Praha: FF UK, s. 63 – 77.
- VAŇKOVÁ, I. et al. (NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J.) (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. – VITKOVSKAYA, V. (2014): HLAVA: *Profily, subprofily, konceptuální schémata (Český somatismus v částečném porovnání s ruštinou)*. Zde, s. 79–88.
- WIERZBICKA, A. (1985): *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor.

doc. PhDr. Irena Vaňková, CSc., Ph.D.

Ústav jazyků a komunikace neslyšících Filozofické fakulty UK v Praze

irena.vankova@ff.cuni.cz

Mgr. Veronika Čurdová

Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK v Praze

Ústav pro jazyk český AV ČR Praha

veru.curdova@gmail.com

# **HLAVA: PROFILY, SUBPROFILY, KONCEPTUÁLNÍ SCHÉMATA (Český somatismus v částečném porovnání s ruštinou)**

## **HLAVA ('head'): Profiles and Subprofiles of the Czech Concept (Comparing partly with the Russian Concept GOLOVA)**

**Irena Vaňková – Veronika Vitkovskaya**

### **Abstrakt**

*Článek ukazuje sémantickou strukturu spojenou s českým somatismem hlava, a to na základě teorie pojmových profilů. V první části se z tohoto hlediska věnuje českým frazémům obsahujícím výraz hlava, zatímco v části druhé interpretuje jeho česká expresivní synonyma a srovnává je s paralelními synonymy ruskými. Ukazuje se zároveň nejen nosnost teorie profilů, ale i možnost jejího propojení s teorií představových schémat M. Johnsona.*

### **Klíčová slova**

*HLAVA / GOLOVA, čeština, pojmové / sémantické profily, frazémy, expresivní synonyma*

### **Abstract**

*On the base of the the theory of conceptual profiles, the article presents semantic structure of the Czech somatism hlava. From the point of view of the profile theory, in the first part Czech idioms connected with hlava are analyzed, while in the second part its expressive synonyms in Czech are interpreted, comparing with the Russian ones. Importance of the profiling theory, and also its relations with the theory of image schemas by M. Johnson are manifested in this context.*

### **Keywords:**

*HLAVA / GOLOVA (head), Czech, conceptual / semantic profiles, idioms, expressive synonyms*

## Úvodem k východiskům a záměrům

Význam můžeme popsat jako **kognitivní strukturu**, resp. model denotátu, který je uložen ve vědomí mluvčích. Tento model má jisté uzlové body, které je při studiu materiálu potřeba nalézt; ty nazýváme **profily**. Předmět (a ovšem i vlastnost, děj, stav či okolnost) se může jevit při zapojení do různých situací různě a pojem s ním spojený se ukazuje z rozličných aspektů. Interpretací jazykového materiálu se snažíme strukturu pojmu co nejkompaktněji zprostředkovat a k tomu slouží teorie profilů. Profily nejsou např. různými významy slova ve smyslu polysémie, i když polysémii zakládají; jsou komplementárními, vzájemně provázanými součástmi pojmu, resp. významu, pokud ho chápeme jako strukturu (srov. Bartmiński –Niebrzegowska-Bartmińska, 2007, Vaňková – Čurdová, zde na s. 66–78).

V tomto náčrtu chceme ukázat, jak lze charakterizovat strukturu konkrétního pojmu prostřednictvím pojmových profilů (vymezených jako VZHLED / MANIFESTACE, LOKALIZACE, FUNKCE a GESTO – viz výše). V okruhu každého profilu vyčleníme v zájmu detailnější strukturační i tzv. subprofily.

Soustředíme se na český pojem HLAVA. Jeho profily doložíme v první části za pomoci **frazémů**. Ve druhé části se zaměříme na **příznaková synonyma** pro označení hlavy (*budka, kokos, palice, šíška* aj.), neboť ta svou motivací k profilům rovněž poukazují. V souvislosti s interpretací synonym pak ukážeme profily spojené s hlavou i ve srovnání se souvztažným ruským pojmem ГОЛОВА.

Chceme důrazně upozornit na to, že interpretaci profilů pojmu HLAVA představenou v tomto článku nepovažujeme za úplnou – jde pouze o první sondu. Zakládáme ji totiž (až na drobné výjimky) **pouze na dvou typech jazykových dat**: na frazeologii a synonymii. V dalším studiu bude třeba věnovat pozornost mnoha údajům dalším – etymologii, polysémii a četným a rozrůzněným derivátům spojeným se somatismem *hlava* (a pak ve srovnávací perspektivě i s jeho ruským ekvivalentem *голова / глава*); dalšími zdroji zkoumání budou **data textová** (např. korpusová) a **data empirická**, získaná na základě dotazníkového šetření (srov. Bartmiński – Panasiuk, 2001, Vaňková a kol., 2005, s. 89 n.).

Z vybraných slovníků (viz seznam literatury) byly excerpovány frazémy s komponentem *hlava* (příp. s jeho synonymy) a rozříděny na základě profilů; poté byly rozlišeny subprofily. Využití profilů a subprofilů pojmu HLAVA vyplývající ze synonym základního somatismu bylo porovnáno s analogickou situací u ruského pojmu ГОЛОВА.<sup>1</sup> První část je tedy co do profilů věnována pouze

---

1 Míra profilování dané vlastnosti bývá různá, proto mohou některá data dokládat ten



českému pojmu, ve druhé části srovnáváme pojem český a ruský.

Zároveň náš materiál poukázal k tomu, že pojem HLAVA (podobně jako pojem NOHA / NOHY, jak o tom píše Čurdová, 2012) je výrazně spojen s některými představovými schémata ve smyslu teorie M. Johnsona (1987); na příslušných místech, zejména v pasáži o profilu LOKALIZACE, tedy připomínáme i tuto souvislost.

## 1. HLAVA – profily a subprofily pojmu na základě české frazeologie

### 1. profil: VZHLED / MANIFESTACE<sup>2</sup>

V jazykovém obrazu světa má hlava jisté smyslově vnímatelné vlastnosti, které představují **normu**, resp. **stereotyp**; odchylky od normy bývají hodnoceny negativně (jako něco, co není „normální“, resp. běžné či obvyklé). Podíváme se nyní podrobněji na jednotlivé subprofily, které se v rámci profilu VZHLED / MANIFESTACE vydělují.

Co se týče **vzhledu hlavy v užším smyslu slova**, je normou / stereotypem hlava s (přiměřeným a upraveným) **vlasovým porostem**. Odchylkou je hlava bez vlasů (*hlava jako koleno, mít na hlavě klouzačku*), s menším množstvím vlasů (*mít na hlavě pár chlupů / tři chlupy / pět a půl chlupu dvěma řadama*) nebo s nadbytečným množstvím vlasů, resp. s vlasy neupravenými (*mít na hlavě vrabčí hnízdo*). Jako příznakový se v jazyce ukazuje i výrazný odstín vlasů (*hoří mu hlava*); zde už však přecházíme k jinému pojmovému okruhu (VLASY).<sup>3</sup>

Co do **tvaru** je hlava chápána jako **kulovitá**; na tomto základě v jazyce fungují metafory *hlávka zelí* nebo *hlava houby* (zde se však uplatňuje zároveň i profil lokalizace nahoře, podobně jako u metaforického pojmenování *špendlíková*

---

či onen profil lépe, jiná sporněji. Je to samozřejmé: kategorie (včetně profilů) mají svá centra a periferie. Mnohdy lze též jev zařadit tam i onam zároveň: *špendlíková hlavička* má kulovitý tvar a zároveň je umístěna nahoře, a odkazuje tedy jak k profilu VZHLED / MANIFESTACE, tak k profilu LOKALIZACE.

- 2 Ze smyslově vnímatelných vlastností se ovšem nejčastěji profiluje vzhled; výraz „manifestace“ má signalizovat, že někdy mohou být při profilaci důležité i vlastnosti vázané na jiné smysly (např. na hmat – zde tvrdost a teplota).
- 3 Výraznou odchylkou od normy je i stav, kdy má lidská hlava charakter **hlavy zvířecí**, resp. kdy se v metaforicko-metonymické conceptualizaci na člověka přenáší stereotypové vlastnosti určitého zvířete, tj. vepře, osla apod., zejména hloupost (*hlava vepřová, hlava skopová, oslí hlava, ty hlavo skopová / telecí!*). Je otázkou, zda tyto případy nechápat spíše v souvislosti s FUNKCÍ hlavy, tj. s myšlením.

*hlavička*). Fakt, že hlava je konceptualizována jako (přibližně kulovitá) nádoba (dutá, prázdná, něčím naplněná apod.), bude zmíněn později v souvislosti s profilem FUNKCE.<sup>4</sup>

Dalšími relevantními smyslově vnímatelnými vlastnostmi hlavy jsou **velikost**, **váha**, **tvrdost** a **teplota**. Subprofil **velikost** je zastoupen např. frazémy *kámen jako hlava* či *hlava jako meloun* ve významu velkého rozměru (hlava se uplatňuje jako komparatum a zároveň je co do velikosti přirovnávána k jiným kulovitým předmětům).<sup>5</sup>

Zejm. v případě cílové oblasti starosti dokládá materiál jazykovou reflexi nadměrné **váhy** hlavy (*mít / dělat si těžkou hlavu, hlava jako cent*), a naopak i váhy nízké (*mít lehkou hlavu*). V jazyce jsou doloženy i případy **tvrdosti** hlavy (*mít tvrdou hlavu, mít gypsovou hlavu, mít dubovou hlavu*), zde srov. i složeninu *tvrdohlavý* (jako „tvrdohlavost“ je konceptualizovaná neústupnost, úpornost). **Teplota** hlavy vystupuje do popředí v rámci opozice **teplý vs. studený**: srov. *chladná hlava – horká hlava; chladná hlava* se při tom vnímá spíše pozitivně jako schopnost odolávat v kritické chvíli emocím (*dělat něco s chladnou hlavou, zachovat si chladnou hlavu, zchladit někomu hlavu*), horká spíše negativně, jako podléhání emocím na úkor rozumu (*mít horkou hlavu, rozpálená hlava*).<sup>6</sup>

## 2. profil: LOKALIZACE

Na profilování hlavy spojeném s jejím umístěním se zajímavě ukazuje nosnost teorie pojmových, resp. představových schémat (srov. *image schema*, Johnson 1987, *passim*), jak uvidíme dále.

Hlava je (a má být) na lidském těle umístěna **nahoře**. Nachází-li se „dole“ (tj. na opačném místě, proti přirozenému řádu), jde o stav příznakový, obdařený negativními konotacemi (*chodit po hlavě, i kdyby se všichni na hlavu postavili*,

---

4 Hlava je také **celistvá** a poškození celistvosti je vnímáno negativně (jako bolest, starost a nepříjemné pocity), zejm. je-li spojena např. s rozbitím, ostrostí střepeň apod.: *má hlavu jako střep, má hlavu na prasknutí, třeští mu hlava, hlava jako by se chtěla rozskočit*. Klademe si však otázku, zda vnitřní prožívání spojené s částí těla nezakládá samostatný profil, anebo zda se nejedná o případy, které by bylo záhodno zařadit do okruhu profilu GESTO (viz Vaňková – Čurdová, *zde*).

5 Třebaže se zde vztahujeme k hlavě lidské, pro instruktivní charakter příkladu lze připojit i označení typu dláždění *kočičí hlavy*, které odkazuje kromě velikosti kočičí hlavy i k nepravidelné kulatému tvaru kamenů, které jsou v dlažbě použity.

6 Intenzivní emoce se běžně konceptualizují jako horké či teplé substance apod. (srov. např. metaforu HNĚV JE HORKÁ KAPALINA V NÁDOBĚ, HNĚV JE OHĚŇ apod., srov. např. Lakoff – Johnson, 2002, *aj.*).

*postavit / stavět něco na hlavu, je to na hlavu postavené*).<sup>7</sup> Konotace spojené s lokalizací hlavy ve vertikálním směru hodnotově odpovídají příslušné orientační metafoře a představovému schématu NAHOŘE – DOLE (srov. Lakoff – Johnson 2002, s. 26 n., Johnson 1987).

Hlava se za normálních okolností nachází v **určité výškové úrovni**. Příznakové umístění hlavy o něco **výše** (*nosí hlavu vysoko / až u nebe / výše, než mu narostla; má práce až nad hlavu, přerůst / přerůstat komu přes hlavu*) nebo **níže** (*věšet hlavu, sklonit hlavu*) je vnímáno v různých ohledech negativně;<sup>8</sup> frazémy *hlavu vzhůru, pozvednout / zvedat / zvednout hlavu* jsou naopak spojeny s uvedením do „normálního“, a tedy žádoucího stavu. Co se týče vertikality, hlava je i měřítkem při srovnávání osob co do jejich výšky (*být o hlavu větší / menší*).

Další vlastností hlavy, která je spojena s její lokalizací, je její nutnost spočívat **na určitém přesně daném místě** (*mít hlavu na správném / pravém místě*).<sup>9</sup> Jiné umístění hlavy (natož její ztráta) má negativní konotace (*kam jsi dal hlavu, kde jsi nechal hlavu, neví, kde mu hlava stojí*).<sup>10</sup>

Ve spojitosti hlavy s patou, umístěnou na rozdíl od ní na nejnižší pozici těla, poukazují frazémy **k celku v jeho úplnosti**, resp. k jeho konzistentnosti a smysluplnosti (*od hlavy k patě, má / nemá to hlavu a / ani patu, být bez hlavy a paty*); v tomto případě lze upozornit na realizaci schématu ČÁST – CELEK.

Co do orientace je u hlavy profilováno také její **umístění vpředu, resp. předozadní směr** (*letět někam po hlavě, skočit po hlavě, vrhnout se někam po hlavě*); připomeňme tedy i další orientační metaforu, resp. schéma, a to VPŘEDU – VZADU.

Výjimečnost hlavy, daná jejím **umístěním nahoře i funkcí hlavního** (sic!), řídicího centra, je v četných konceptualizacích spojena s vedoucím postavením jednotlivce jako s jeho funkcí v sociální instituci (*hlava rodiny, hlava státu*), a uplatňuje se tedy i v kontextu schématu CENTRUM – PERIFERIE. Tento subprofil už však zjevně přechází k profilu FUNKCE (viz níže).

---

7 Srov. souvztažná vyjádření nepatřičnosti, v nichž figuruje somatismus *nohy* (v plurálu), např. *vzhůru nohama*.

8 Přesnější charakteristiku cílových oblastí uváděných frazémů zde již nelze podávat, jakkoli by si to snad naše téma zasloužilo. K početným příkladům spojeným s orientační metaforou NAHOŘE – DOLE však můžeme odkázat k Lakoffovi a Johnsonovi, 2002, s. 26n.)

9 V ruštině je toto místo explicitně vyjádřeno frazémem *иметь (свою) голову на плечах* (dosl. „mít (svou) hlavu na ramenou“).

10 Kromě toho musí být hlava **stabilně ukotvena**. Opačný případ má za následek nepříjemné pocity spojené s bolestí hlavy, starostí, prožitkem chaosu apod. (*točí se mu hlava, zatočila se mu hlava, brní ho hlava, hlava mu jde kolem*).

### 3. profil: FUNKCE

Hlava je v jazykovém obrazu světa sídlem, resp. centrem **rozumu, myšlení, paměti** atd., resp. **nádobou**, v níž jsou tyto funkce ve formě látek nebo předmětů uloženy (srov. metafory nádob a náplní, Lakoff – Johnson, 2002, s. 43). V hlavě tedy bývá **něco uloženo**, a to buď věci **patřičné**, tj. spojené s myšlením, rozumem, vědomostmi či pamětí (*má něco v hlavě, má v hlavě plán*), nebo **nepatřičné**, navíc takřka (nebo zcela) bezcenné, to když chce mluvčí intelekt, (zdravý) rozum či paměť daného člověka zneuctit (*mít v hlavě drtiny / otruby / piliny / sečku / seno / slámu / řezanku / vulg. sračky, nasráno*, příp. také, zejména v souvislosti se starostí či obavou, (nepříjemný) hmyz (*mít brouky / komáry / mouchy v hlavě, nasadit někomu brouka / cvrčky / červa / mouchy / pavouka / švába do hlavy, nasadit někomu strašáka do hlavy*).

Negativně se vnímá stav, kdy je toho v hlavě obsaženo příliš, kdy je **obsah hlavy neuspořádaný**, příp. se hlava podobá porouchanému stroji (*mít něčeho plnou hlavu, chová se, jako by měl v hlavě o kolečko víc, mít v hlavě nepořádek, už mu v hlavě přeskakuje / přeskočilo, chová se, jako by to neměl v hlavě v pořádku, mít z něčeho v hlavě galimatyáš*). Obsah hlavy je někdy potřeba uklidit či přeorganizovat (*srovnat si něco v hlavě, probírat něco v hlavě*). Z hlavy lze nebo nelze v intencích této konceptualizace něco **odstranit** (*vymazat z hlavy, vyhnat / vytlouct někomu něco z hlavy, nejde mu to z hlavy, leží mu to v hlavě, nosí to v hlavě*). Do hlavy lze ovšem také něco **vložit**, resp. umístit – často v metaforických konceptualizacích výuky a výchovy (*nalévat / nalít komu co (trychtýřem) do hlavy, vzít si něco do hlavy, vštípit / vštěpovat někomu něco do hlavy, vtloukat / vtouct někomu něco do hlavy*). Hlava může být jakožto nádoba **otevřená** (*otevřená hlava*) nebo **zavřená** (*zabedněná hlava*), příp. také – zejm. v souvislosti se špatnou pamětí – **děravá** (*děravá hlava, má hlavu jako děravý pytel*). Stává se také, že v hlavě **není uloženo nic** (*má prázdno v hlavě, má v hlavě vykradeno / vymeteno, vykourilo / vytrousilo se mu to z hlavy, vypadlo mu to z hlavy, mít v hlavě vygumováno, dutá hlava*).

Hlava je tedy, jak je patrné, konceptualizována jako velmi **cenný, ústřední (centrální) a pro život nezbytný orgán**, je tedy důležité ji fyzicky mít a zachovávat ji ve spojení s tělem (*ztrácet / neztrácet hlavu, utrhnout komu hlavu, hlavu ti nikdo neutrhne, chodit / být jako bezhlavý / jako bez hlavy, nechat / zapomenout někde hlavu*). Hlava je tak pojata jako ústřední částí těla, která reprezentuje sám **život** (*zaplatit hlavou, přijít o hlavu, jde o hlavu, zkrátit o hlavu, už ho hlava nebolí, bili se hlava nehlava*).<sup>11</sup> Z tohoto důvodu hlava také často **metonymicky**

11 Realizuje se zde tedy představové schéma CENTRUM – PERIFERIE (srov. Johnson, 1987).

**zastupuje (celou) osobu** (*hlava na hlavě, spotřeba něčeho na hlavu*), nejčastěji s ohledem na její mentální kapacitu a intelekt (*bystřá hlava, chytrá hlava, vtipná hlava, jasná hlava, dát hlavy dohromady*).

#### 4. profil: GESTO

Frazémy verbalizující záměrné i nezáměrné tělesné projevy (kinegramy, srov. Vágnerová, 2011, viz též Vaňková – Čurdová, zde) se v souvislosti s hlavou vztahují ke dvěma subprofilům. V rámci profilu GESTO rozlišujeme gesta v pravém smyslu slova a symptomy emocí či fyzických nebo psychických stavů. První z nich v případě hlavy **vyjadřují souhlas, nesouhlas, podiv, pozdrav, někdy též obecně vzato znamení či pokyn**: *kývl / pokývl / kýval / zakýval hlavou, kroutil / zakroutil / vrtěl / zavrtěl hlavou* (nad něčím), *potřást hlavou*. Druhý subprofil je spojen s **různými symptomy emocí, zejm. smutku či zoufalství** (*klopit / sklopit / svěsit hlavu, chytit / chytat se za hlavu, rvát / trhat si vlasy z hlavy*).<sup>12</sup>

V závěru první části můžeme rekapitulovat, že v okruhu frazémů s komponentem *hlava* byly v rámci uvedených čtyř profilů rozlišeny následující subprofily:

- 1) **VZHLED / MANIFESTACE**: vzhled v užším smyslu slova, tvar, velikost, tvrdost, váha, teplota;
- 2) **LOKALIZACE**: „správné místo“; umístění nahoře; umístění vpředu; prostorově chápaná komplexnost;
- 3) **FUNKCE**: specifický orgán, pojmání obsahu (ve smyslu nádoby), nástrojovost, důležitost a centrálnost (život); zastoupení osoby;
- 4) **GESTO**: a/ gesta v pravém smyslu slova – vyjádření souhlasu, nesouhlasu, pochybnosti aj.; b/ symptomy – poukaz k emocím (zejm. z okruhu smutku).

## 2. HLAVA / ГОЛОВА – profily pojmů na základě českých a ruských příznakových synonym

2.1 Uplatnění těch či oněch profilů, resp. subprofilů pojmu **HLAVA** lze ukázat i v motivaci českých příznakových synonym.<sup>13</sup> Nejprve se soustředíme na profil

---

12 Takových příkladů je ovšemže mnohem více: *bít se / tlouci se do hlavy, poškrábat se na hlavě, držet si hlavu v dlaních, složit / sevřít / dát hlavu do dlaní aj.*

13 Opíráme se o tematický frazeologický slovník Evy Mrhačové (Mrhačová, 2000, s. 10).

**VZHLED / MANIFESTACE.** K jeho subprofilu **vzhled v užším smyslu slova** (tj. ke kulovitému tvaru hlavy, příp. k tvarové modifikaci této kulovitovosti) odkazují tato synonymická pojmenování: **kokos** (*dát někomu (jednu) po / do kokosu / na kokos, vzít někoho přes kokos, dostat (jednu) na kokos / po kokose / přes kokos, nabít si / namlátit si kokos*), **koule** (*mít v kouli, nabít si kouli*), **makovice, makovička** (*hlavička jako makovička*), **cibulička, šiška** (*zamotat někomu šišku*), **řepa** (*brněn. má bordel v řepě*).<sup>14</sup>

K subprofilu **tvrdosti** hlavy odkazuje pojmenování **palice** (*dát někomu (jednu) po / přes palici, dostat (jednu) po / přes palici, mít tvrdou palici, nejde / neleze mi to do palice, otlouci / omlátit někomu něco o palici, straší mu v palici, vtloukat někomu něco do palice, vytlouct někomu něco z palice, vzít si něco do palice, zamotat někomu palici*); srov. též derivát **paličák** (*paličák paličatý*).

K profilu **FUNKCE** (tj. **myšlení**) odkazuje příznakové synonymum **myslivna** (organ myšlení) – *to je myslivna!, má to v myslivně*.

Profil **LOKALIZACE** není v příznakových pojmenováních hlavy takřka vůbec zastoupen (snad jen u výrazu *makovice* se profiluje vedle kulovitého tvaru i umístění nahoře).<sup>15</sup>

**2.2** V ruštině je řada příznakových pojmenování pojmu **ГОЛОВА** oproti českým protějškům početnější a v mnohém odlišná. K profilu **VZHLED / MANIFESTACE** (kulovitý **tvar**) odkazují synonymická pojmenování: **кочан** – „hlávka“ (*настучать по кочану, получить по кочану*), **репа** – „řepa“ (*чесать / почесать репу*,<sup>16</sup> *настучать по репе, получить по репе*); **тыква** – „tykev, dýně“ (*дать в тыкву / дать по тыкве*), **маковка** – „makovice; kopule“ (kulovitý tvar, horní umístění) – *получить по маковке, поцеловать в маковку*;

K profilu **LOKALIZACE** odkazují např. tato synonyma: **башня** – „věž“ (*снесло / сорвало башню*), **крыша** – *střecha* (*крыша поехала / съехала*); **кукуха** – „věž, rozhledna“ (*кукуха съехала*), **маковка** – „makovice; kopule“ (*получить по маковке, поцеловать в маковку*);

K profilu **FUNKCE** odkazují příznaková synonyma **думалка** – „myslivna“

---

Seznam tematického slovníku jsme doplnili o výrazy *myslivna, makovička, cibulička* a také *řepa*, doložené v dalších českých slovnících (Hugo, 2006, s. 240, 331, Čermák, 1994, s. 198, Ouředník, 2005, s. 28, 346).

14 Srov. též *řepa* ve významu „dlouhé vlasy“, zejm. z policejního slangu (Hugo, s. 331), a tamtéž, rovněž z policejního slangu, frázem *dát do řepy* ve významu „zbit“.

15 Čtvrtý profil **GESTO** připadá v úvahu zřejmě jen u frázemů, příp. slovesných vyjádření (ne u jmenných výrazů).

16 Celý frázem odpovídá profilu **GESTO**, jak bylo vymezeno výše (má význam „být bezradný, nevědět“).

(*думалка не фурычит*), analogicky k českému výrazu; *myslivna* však nese pozitivní konotace, kdežto *думалка* spíše negativní.

Ruské výrazy **котелок** – „kotlík“ (*котелок варит, котелок неварит, если в голове каша, котелок таки варит*), **чайник** – „konvice“ (*получить по чайнику*) odkazují ke konceptualizaci hlavy jako (specifické) nádoby.

V závěru druhé části lze stručně konstatovat, že u českých příznamených synonym se jeví jako nejvýznamnější profil hlavy její **VZHLED / MANIFESTACE** a v jeho rámci subprofil **tvar**, zatímco v ruštině je u těchto synonym stejně důležitá i **LOKALIZACE** hlavy; v češtině je přítomn profilem LOKALIZACE zastoupen minimálně.

Tuto malou sondu do sémantiky somatismu *hlava* bude ovšem třeba později doplnit systematickým studiem dalších jazykových údajů (jak jsme uvedli výše). Její cíl byl primárně metodologický: Nikoli shromáždit, roztrždit a interpretovat materiál v jeho úplnosti, ale ukázat nosnost a **využitelnost studia významových profilů** (v návaznosti na článek předcházející, srov. Vaňková – Čurdová, zde). Kromě toho se znovu dobře ukázala i možnost **propojení studia somatismů s teorií orientačních metafor** (Lakoff – Johnson, 2002, s. 26 n.) a **konceptuálních schémat** (Johnson, 1987, *passim*), jak už na ni bylo upozorněno (srov. Čurdová, 2012). V tomto směru se pojem HLAVA uplatňuje v různých konceptualizacích spojených s pojmovými schématy NAHOŘE – DOLE, VPŘEDU – VZADU, ČÁST – CELEK, CENTRUM – PERIFERIE, a ovšem i se schématem NÁDOBA.

## Literatura

- BARTMIŇSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŇSKA, S. (2007): Profily a subjektová interpretace světa. *Slovo a smysl*, 6, 2007, č. 8, s. 310–321.
- BARTMIŇSKI, J. – PANASIUK, J. (2001): Stereotypy językowe. In: Bartmiński, J. (ed.). *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 371–395.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. a kol. (1988): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy neslovesné*. Praha: Academia.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. a kol. (1994): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné*. Praha: Academia.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. a kol. (2007): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy větné*. Praha: Leda
- ČURDOVÁ, V. (2012): Pohyb po nohou jako zdrojová oblast metafor v odborných textech (Představové schéma cesta v češtině). In: Vaňková, I. – Wiendl, J. (eds.): *Tělo, smysly a emoce v jazyce a literatuře*. Praha, FF UK, s. 88–96.



- FEDEROV, A. I. (2008): *Frazeologičeskij slovar russkogo literaturnogo jazyka*. Moskva.
- HUGO, J. (2006): *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf.
- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- MICHELSON, M. I. (2004): *Bolšoj tolkovoj-frazeologičeskij slovar*. Moskva. Dostupné z WWW: < [http://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson\\_new/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson_new/) > [cit. 9.9.2013]
- MOKIENKO, V. M. – NIKITINA, T. G. (2007): *Bolšoj slovar russkich pogovorok*. Moskva.
- MOKIENKO, V., WURM, A. (2002): *Česko-ruský frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MOLOTKOV, A. I. (1967): *Frazeologičeskij slovar russkogo jazyka*. Moskva.
- MRHAČOVÁ, E. (2000): *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice. (Tematický frazeologický slovník II)*. Ostrava: FF OU.
- OUŘEDNÍK, P. (2005): *Šmírbuch jazyk českého. Slovník nekonvenční češtiny*. Praha: Paseka.
- VÁGNEROVÁ, M. (2011): *Kinegramme in der deutschen Phraseologie*. Bakalářská práce. Brno: ÚGNN FF MU.
- Vaňková, I. – Čurdová, V. (2014): *Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů. Didaktické studie, zde, s. 66–78.*

doc. PhDr. Irena Vaňková, CSc., Ph.D.

Ústav jazyků a komunikace neslyšících Filozofické fakulty UK v Praze  
irena.vankova@ff.cuni.cz

Mgr. Veronika Vitkovskaya

Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK v Praze  
vit\_nika@mail.ru



# OBRAZ RODINY V ČESKÉM JAZYCE A V EKUMENICKÉM PŘEKLADU EVANGELIÍ

## The Linguistic Picture of a Family in the Czech Language and in the Ecumenical Translation of the Gospels

**Mgr. Jana Drengubáková**

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá obrazem rodiny v současné češtině a ve vybraných pasážích z evangelií v Českém ekumenickém překladu, metodologicky se opírá o východiska kognitivní lingvistiky. Teoretický úvod nastiňuje důrazy amerického a polského pojetí kognitivní lingvistiky. Při rozboru pojmu rodina v české lexikografii a v evangeliích jsou využity popisné nástroje představené v Lakoffově a Johnsonově publikaci *Methaphors We Live By* (1980, česky 2002). Cílem práce je poukázat na některé paralely i odlišnosti ve vnímání rodiny v novozákonní době a dnes.

**Klíčová slova:** metafora, rodina, společenství, dítě

**Abstract:** The article deals with the linguistic picture of the family in contemporary Czech and in the selected passages from the Gospels in the Czech ecumenical translation and its methodology relies on the basis of cognitive linguistics. Theoretical introduction outlines Access of American and Polish concepts of cognitive linguistics. In the analysis of the concept of the family in the Czech lexicography and the Gospels the descriptive tools which were introduced in Lakoff's and Johnson's publication *Methaphors We Live By* (1980) are used. The aim of this article is to point out the parallels and differences in the perception of the family in New Testament times and today.

**Keywords:** metaphor, family, community, child

Kognitivní lingvistika je velmi dynamická disciplína, jejíž rozvoj lze sledovat od poloviny 70. let 20. století<sup>1</sup>. Kognitivní lingvisté usilují o popis aspektů lidské kognice, které se odrážejí v jazyce, popisují, jakým způsobem se v různých kulturách a společnostech promítá svět do konkrétního jazyka, jímž o něm lidé vypoovídají. Je kladen důraz na interdisciplinární spolupráci, v závislosti na lingvistické tradici země, v níž se rozvíjí, nabízí kognitivní lingvistika různé postupy, jichž lze využít při zkoumání konkrétního jazykového materiálu. Do centra pozornosti se dostávají především termíny *metafora*<sup>2</sup> a *jazykový obraz světa*<sup>3</sup>.

Knihy „Co na srdci, to na jazyku“ (Vaňková a kol., 2005), představující cíle i nástroje kognitivní lingvistiky, dokládá, že kognitivně lingvistický přístup je podnětný také pro české jazykové prostředí. „Domníváme se, že v jazykovědě je (...) potřebné propojit kognitivní orientaci bádání s akcenty kulturními. To obojí je totiž velmi těsně spjata a základy tohoto bádání jsou již položeny. Nazření jazyka v kontextu kultury, s důrazem na zkoumání poznávacích modelů a systémů hodnot, které jsou v jazyce (a zároveň v kultuře) obsaženy, u nás známe zejména z polské lingvistiky a etnolingvistiky,“<sup>4</sup> připomíná jinde jedna z autorek publikace, Irena Vaňková. Texty nelze správně interpretovat bez znalosti historických a kulturních souvislostí, v nichž vznikaly, čím větší je časová propast mezi vznikem textu a jeho četbou, tím nutnější je zohledňovat právě společenské, kulturní a jazykové odlišnosti, které se do konkrétní podoby i následné interpretace každého textu otiskují. Mluvíme-li o textech biblických, které nepochybně stále mají obrovský duchovní, kulturní a inspirační vliv, je třeba mít výše řečené zvláště na paměti. Jak se dále pokusíme ukázat, podněty z Lakoffovy a Johnsonovy publikace „*Metafory, kterými žijeme*“ (2002) rovněž vyzývají k uplatnění při práci s biblickým textovým materiálem. Biblická vyprávění jsou totiž plná metafor, které je ovšem třeba pečlivě interpretovat, vztahovat je stále znovu k aktuální čtenářské zkušenosti. Jedině pak snad biblické metafory a příběhy neztratí na srozumitelnosti.

Biblické spisy jsou překládány do velkého množství jazyků, každý nový překlad původní texty v mnohém modifikuje, specificky je interpretuje<sup>5</sup>. Biblické příběhy jsou připomínány v rozmanitých situacích, posvátné texty židovství a křesťanství formovaly západní civilizaci, do značné míry také českou kulturu. Pasáže ze starozákonních a novozákonních vyprávění stále znovu vstupují do ne-

---

1 Thagard, 2001, s. 11.

2 Srov. zejm. Lakoff – Johnson, 2002: *Metafory, kterými žijeme*.

3 Srov. např. Vaňková, Kognitivně-kulturní inspirace z Polska In *Slovo a slovesnost* (1999, 60).

4 Vaňková, 2009, s. 247–248.

5 Srov. Bartoň, 2009 a 2014 aj.

spočetného množství intertextových vztahů, biblické příběhy se odrážejí také v české frazeologii<sup>6</sup>. Původní hebrejské, aramejské a řecké spisy, které se později staly součástí Bible, však vznikaly ve zcela jiném prostředí, než je to naše. Právě proto je třeba brát v potaz i srovnání jazykového obrazu týchž významových okruhů v různých jazycích či dobách, které odhaluje také možnosti a meze porozumění mezi mluvčími různých jazyků či generací. Důraz na tělesnost člověka a metaforický charakter lidské kognice nám zase umožňuje porozumět v nových souvislostech například starozákonním a novozákonním metaforám vypovídajícím o Bohu – BŮH JE KRÁL<sup>7</sup>, BŮH JE (nebeský) OTEC, BŮH JE PÁN, BŮH JE SOUDCE atd. – a poskytuje také nástroje pro jazykovou analýzu dalších metaforických obrazů ze starozákonních i novozákonních vyprávění.

Platnost výše uvedených tvrzení nyní doložíme konkrétním příkladem: Soustředíme se na pojem rodina v ekumenickém překladu evangelií<sup>8</sup>. Nejdříve však alespoň nastíníme pojetí rodiny v novozákonní době (Ryšková, 2008) a obraz rodiny v české společnosti, jak ho zachytili lexikografové ve 20. století.<sup>9</sup> Mnohé evangelijní příběhy a metafory totiž odrážejí chápání podoby a funkce rodiny v novozákonní době; způsob, jakým čtenář porozumí např. metafoře BŮH JE OTEC, jak bude interpretovat Podobenství o marnotratném synu (Lukáš 15, 11–32) a další evangelijní úryvky, ale závisí také (a možná především) na tom, jaká je čtenářova zkušenost s rodinným společenstvím dnes. Důležitou roli při interpretaci biblických úryvků o rodině hraje i široce sdílená představa o povaze rodiny v naší kultuře. Slovní zásoba vztahující se k pojmu rodina (zejména lexémy označující příbuzenské vztahy) je frekventovaná v Českém ekumenickém překladu i v současné češtině, mezi obrazem rodiny, jak nám ho zprostředkovali pisatelé a překladatelé evangelií a jak nám ho zprostředkovává naše společnost, lze nalézt jak odlišnosti, tak i paralely.

V historicko-teologickém úvodu do Nového zákona nastiňuje Mireia Ryšková (2008) společenský vývoj v Římské říši a v Palestině, mimo jiné také pojetí rodiny v tomto prostředí.<sup>10</sup> Novozákonní dějinnou etapou Ryšková rozumí období od veřejného vystoupení Ježíše Nazaretského až do konce 1. století našeho letopočtu. Rodina v Římské říši novozákonní doby představovala velmi široké

---

6 Srov. Ouředník, 2011 aj.

7 Srov. Procházková, 2011.

8 Odkazujeme k překladu evangelií v tomto vydání: Bible, Písmo svaté Starého a Nového zákona, Ekumenický překlad. 7. vydání. Praha: ČBS, 1996.

9 Odkazujeme i k lexikografickému materiálu z 30. let minulého století, který dobře vypovídá o okolnosti pro nás nyní důležité: O postupné ztrátě mnoha funkcí rodinného společenství.

10 Ryšková, 2008. s. 99–107 a s. 148–157.

společenství, v němž pokrevní příbuznost nehrála zásadní roli, šlo o společenství lidí žijících v jednom domě. Dům aristokracie byl součástí veřejného i politického života, odehrávalo se zde vzdělávání dětí, scházeli se zde přátelé, konaly se hostiny atd. V čele rodiny stál muž (otec), jemuž v patriarchálním období náležela nejvyšší autorita, muž rozhodoval o své ženě, o služebnících i otrocích. Manželství bylo považováno za občanskou povinnost a vyplývalo z rozumového rozhodnutí, bylo uzavíráno kvůli věnu a zajištění právoplatných dědiců, kteří se měli stát nositeli rodinného jména a rozmnožovateli majetku. Manželství bylo prestižní záležitostí, nicméně manželé se mohli domluvit také na rozvodu, který byl následně realizován odchodem jednoho partnera (totiž ženy) z domu. Narození dítěte nezbuzovalo tak velikou pozornost jako dnes, nebylo neobvyklé, když matka právě narozené dítě odložila nebo zabila. Rodiče v Římské říši mívali obvykle maximálně tři děti, ke změně v tomto ohledu došlo až později, když se rozšířily křesťanské morální principy.<sup>11</sup>

Rodina v Palestině byla chápána jako základní jednotka společnosti a jako náboženská instituce, židovské rodiny tvořily na základě pokrevní příbuznosti i větší celky, velkorodiny, jejichž členové žili společně na jednom místě. Hlavou rodiny a pánem domu byl i v tomto případě muž (otec), který zastával funkci kněze a učitele, měl také odpovědnost za rodinný majetek. Ženy byly mužům podřízeny, důstojnost žen spočívala ve schopnosti přivést na svět potomky. Manželé se mohli také rozvést – manželství oficiálně zanikalo, když muž udělil své manželce tzv. rozlukový lístek.<sup>12</sup> Protože hlavním posláním manželství bylo plození dětí, chápali lidé bezdětnost jako ostudu a Boží trest.<sup>13</sup> Ryšková uvádí (2008, s. 106), že kanonizované novozákonné texty zachycují obraz rodiny vyrůstající právě z této, tj. z židovské tradice.

Význam praslovanského základu lexému rodina (\*rodъ) etymologové spojují s výrazy *růst, vznik* (ESJČ, 1997, s. 515), *příbuzenství, pohlaví a původ* (ČES, 2001, s. 542). Významy těchto lexémů spoluutvářejí jazykový obraz rodiny v současné češtině a jsou velmi důležité také pro pochopení úlohy rodinného společenství v době vzniku biblických textů, kdy měla zejména otázka rodového původu jedince patrně mnohem větší závažnost než dnes.<sup>14</sup>

„Vývojově je dnešní rodina nepatrným zbytkem rodiny dřívější, (...) svým rozsahem i obsahem svých sociálních funkcí,“ stojí v heslovém odstavci Masarykova

11 Více o pojetí rodiny v Římské říši: Ryšková, 2008, s. 99–107.

12 „Když si muž vezme ženu a ožení se s ní, ona však u něho nenalezne přízeň, neboť na ní shledal něco odporného, napíše jí rozlukový list, dá jí ho do rukou a vykáže ji ze svého domu.“ (Deuteronomium 24, 1)

13 Více o pojetí rodiny v Palestině: Ryšková, 2008, s. 148–157.

14 Srov. Matouš 1, 1–17; Lukáš 3, 23–38 aj.

slovníku naučného (sv. VI, 1932, s. 187). Rodinné společenství postupně ztratilo mnohé funkce, které mu náležely v Římské říši, například funkci soudcovskou, hospodářskou, výchovnou a rekreační. Rodina v (české) moderní společnosti je monogamická, bývá lexikografy definována jako skupina dvou lidí s potomky, případně i s rodiči muže nebo ženy.<sup>15</sup> V Ottově slovníku naučném nové doby je rozlišena také *rodina užší* (otec, matka, děti) a *rodina širší* (otec, matka, děti, prarodiče, strýcové, neteře...), rodina svobodných matek či otců s dětmi atd. Lidé jsou k sobě vázáni skupinovými pouty, nicméně instinkt a pokrevní vztahy mezi jednotlivci ustupují do pozadí, rodina je značně institucionalizovaná.<sup>16</sup> Mnohdy už ani členové užší rodiny – biologičtí rodiče a děti – nežijí společně na jednom místě.

Slovník českých synonym (2000, s. 306) uvádí k lexému rodina synonyma *příbuzenstvo* (*příbuzní*), *rod* a *děti* (*potomstvo*), prostřednictvím těchto výrazů jsou definovány významy lexému také ve slovnících výkladových. Rodina v nich bývá charakterizována primárně jako dvojice manželů (SSJČ V, r–s, 1989, s. 66 aj.) a jako společenství rodičů a jejich dětí (PSJČ IV, č. 2, 1944–48, s. 729 aj.). Zpracování heslových odstavců ve slovnících však prozrazuje, že bezdětná rodina není v české společnosti považována za prototypovou – častý výskyt lexému *dítě* a *potomek* ve výkladových pasážích lexikografů ukazuje, že zřejmě vnímáme rodinu jako společenství, které se obvykle rozrůstá s příchodem potomků na svět.<sup>17</sup> Také typické kolokace lexému rodina potvrzují, že rodina je společenství čítající často více než dva členy, společenství, které proto bývá charakterizováno i na základě velikosti. Např. *bezdětná, tříčlenná, početná rodina, velká rodina dělnická* (SSJČ V, r–s, 1989, s. 66) atd.

Čeští mluvčí vnímají rodinu také prostřednictvím tzv. ontologických metafor, pojmají rodinné společenství jako svěbytnou entitu a jako nádobu<sup>18</sup>. Rodina má v českém jazykovém obraze svůj počátek a konec, je lokalizována v čase i v prostoru: *založit si rodinu; odejít od rodiny* (Čermák – Hronek – Machač, 1994, s. 24). Význam frazému *založit si rodinu* je vyložen například takto: „(...) žít s někým společně (v manželství) a mít s ním děti“ (tamtéž, s. 24) – rodina se s příchodem dítěte na svět stává rozrůstajícím se organismem: „mají dvě ratolesti; ubrečené

---

15 Masarykův slovník naučný, sv. VI, 1932, s. 187–188 aj.

16 Ottův slovník naučný nové doby (dodatky), sv. I, díl 5., 1938, s. 682–683.

17 O této tendenci svědčí např. výklad významu frazému *čekat rodinu*: „očekávat narození dítěte“ (Čermák – Hronek – Machač, 1994, s. 24), dále také osamostatnění sémému *potomstvo* při zachycení významů lexému rodina (srov. heslo rodina In SSJČ V, 1989, s. 66).

18 Lakoff – Johnson, 2002: „Metafory entit a substancí“ (s. 39–43); „Metafory nádob“ (s. 43–44).

ratolesti“ (SSJČ V, r–s, 1989, s. 24)<sup>19</sup>. Mluvčí hovoří o rodině také jako o kompaktním celku<sup>20</sup>, se členy rodinného společenství se pak mohou buď jednoznačně identifikovat (*patřit do rodiny*, Čermák – Hronek – Machač, 1994, s. 24), nebo se od nich distancovat (*odejít od rodiny*, tamtéž, s. 24). Rodina v českém jazykovém prostředí představuje ohraničený prostor, respektive nádobu, která pojímá své členy (*patřit do rodiny, být z rodiny*, tamtéž, s. 23–24), někteří jedinci se dostávají mimo společenství, zůstávají vně (*odejít od rodiny*).

Funkční rodina vyžaduje angažovanost jednotlivců, přináležitost k rodinnému společenství je spojována i s určitou obětí: „*být jen pro rodinu* – být velmi starostlivý, žít usedle a starat se obětavě (jen) o svou rodinu“ (Čermák – Hronek – Machač, 1994, s. 23). Rodina také formuje charakter svých členů, nejbližších příbuzných – viz např. metafora *rodinné kořeny*<sup>21</sup>, rčení *být s někým v něčem jedna rodina*, tzn. být stejný<sup>22</sup>, *syn otce nezapře*, tzn. je mu podobný<sup>23</sup>, atd. Fungující rodinné společenství se stává jakýmsi záchytným bodem, bezpečným prostorem především pro potomky, kteří zde získávají první sociální zkušenosti, děti především v útlém věku vyžadují intenzivní rodičovskou péči.<sup>24</sup> V českém jazyce se stále odráží stereotyp rodiny jako pozitivně vnímaného společenství – např. (*sousedé*) *byli (jako) jedna rodina* (SSJČ V, r–s, 1989, s. 66), *rodinné štěstí* (tamtéž s. 67)<sup>25</sup>, o tomto stereotypu svědčí i některé ustálené metafory, např. metafora *rodinného přístavu* či *rodinného krbu* (Šupa – Šupová, 2008: s. 7).

Frazeologie vztahující se k pojmu rodina i lexikografie zachycené významy frází odrážejí také souhrnné hodnocení všech členů rodiny. Pověst jedince bývá utvářena i hodnotícími úsudky o rodině, z níž pochází: *být z lepší rodiny* (Čermák – Hronek – Machač, 1994, s. 24); „*dobrá rodina* – spořádané rodinné prostředí s příznivou pověstí a (zvláště dříve) také dobře situované“ (SČFI, 1988, s. 287).

\*\*\*

Obraz rodiny jako bezpečného prostředí zachycují také evangelijní texty:

---

19 Srov. heslo *ratolest* In SČS, 2000: „1. větvíčka, větev, haluz, letorost, 2. expr. potomek, dítě“ (s. 301).

20 „u stolu seděla celá rodina“, SSJČ V, 1989, s. 66.

21 Šupa – Šupová, 2008, s. 6. <http://www.psychoprofi.cz/downloads/jiri-sup/metafory-rodiny.pdf> (cit. 2014-03-09]

22 Zaorálek, 1996, s. 299.

23 SSJČ VIII, z–ž, 1989, s. 148.

24 Srov. *bezmocný/bezbranný jako dítě*, Čermák – Hronek – Machač, 1983, s. 83.

25 Srov. heslo *rodinný* In SSJČ V, r–s, 1989 (s. 66– 67): „pro rodinu příznačný, domácí, důvěrný, srdečný; rodinný ráz zábavy; vytvořit mezi přáteli rodinné ovzduší; rodinná soudržnost (...)“ (s. 67).

„Jeden člověk měl dva syny. Ten mladší řekl otci: ‚Otče, dej mi díl majetku, který na mne připadá.‘ On jim rozdělil své jmění. Po nemnoha dnech mladší syn všechno zpeněžil, odešel do daleké země a tam rozmařilým životem svůj majetek rozházel. A když už všechno utratil, nastal v té zemi veliký hlad a on začal mít nouzi. (...) Tu šel do sebe a řekl: ‚Jak mnoho nádeníků u mého otce má chleba nazbyt, a já tu hynu hladem! Vstanu, půjdu k svému otci a řeknu mu: Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě. (...)‘ I vstal a šel k svému otci. Když ještě byl daleko, otec ho spatřil a hnut lítostí běžel k němu, objal ho a políbil. (...)“ (Lukáš 15, 11–14.17–18.20) Podobenství o marnotratném synu (Lukáš 15, 11–32) se dotýká toho, co je velmi podstatné pro funkční rodinu i v současné době. Důležitou roli v příběhu hraje skutečnost, že mladší syn důvěruje svému otci a otec stále miluje svého potomka, důležitá je kvalita vztahů mezi příbuznými v úzkém rodinném společenství.

Jiné novozákonní úryvky však představují o harmonické rodině výrazně narušují. Evangelisté zachycují také situace, kdy Ježíš varuje své učedníky, že dojde ke konfliktům, a to právě v rodině, právě mezi nejbližšími příbuznými: „Nemyslete si, že jsem přišel na zem uvést pokoj; nepřišel jsem na zem uvést pokoj, ale meč. Neboť jsem přišel postavit syna proti jeho otci, dceru proti matce, snachu proti tchyni; a nepřitelem člověka bude jeho vlastní rodina.“ (Matouš 10, 35–36) V citovaném textu jsou využity lexémy označující příbuzenské vztahy, tato sémantická oblast je určující pro pojem rodina i dnes. Rodinné společenství není v tomto případě pojato jako kompaktní celek („u stolu seděla celá rodina“), ale jako nezaměnitelná síť konkrétních příbuzenských vztahů. Příbuzní se nemohou ztratit v anonymním rodinném kolektivu, k odpovědnosti mohou být voláni konkrétní jedinci.

Rodina je dnes v českém jazykovém prostředí vnímána jako společenství: jako společenství dvou a více lidí nebo institucí<sup>26</sup>, které je udržováno pohromadě vzájemnými vztahy mezi členy. Nové pojmenování lidských vztahů je aktualizováno při svatebním obřadu, kdy je rodina právně zakládána a kdy se stávají příbuznými také členové rodin ze strany novomanžela a novomanželky. Lexikální pole příbuzenských vztahů se v různých jazycích liší – např. slovenština na rozdíl od dnešní češtiny umožňuje lexikálně odlišit příbuzné ze strany muže a ze strany ženy (srov. Sochová, 1976)<sup>27</sup>, anglický lexém *cousin* (*bratranec* či *sestřenice*) nerozlišuje mezi pohlavími atp. – odlišnosti různého typu komplikují překlady cizojazyčných textů včetně těch biblických. Uvedme alespoň jeden příklad za všechny: Klasic-

26 „rodina bank, rodina fondů; rodina médií, rodina televizí (...)“, NSČ, díl 2., 2004, s. 394.

27 Lexikální pole označující příbuzenské vztahy se ovšem i v češtině vyvíjelo, bývalo také mnohem bohatší než dnes. Srov. např. Němec a kol., 1980: „Půl kopy názvů pro příbuzenské vztahy“ (s. 76 – 89).



ká řečtina disponovala odlišnými výrazy pro označení bratra a bratrance, avšak originální (řecké) novozákonní texty byly ovlivněny aramejským a hebrejským myšlením, v němž výraz pro bratrance chyběl. Proto jsou i v původních textech Nového zákona oba příbuzenské vztahy označovány pouze jedním výrazem, lexémem *adelphos*, tzn. bratr ve víře.<sup>28</sup> I v Českém ekumenickém překladu evangelií se na těchto místech vyskytuje pouze jeden lexém, lexém bratr. Evangelijní úryvky proto mohou vést ke spekulacím, zda (historický) Ježíš Nazaretský neměl také sourozence: „*Odkud se u toho člověka vzala taková moudrost a mocné činy? Což to není syn tesaře? Což se jeho matka nejmenuje Maria a jeho bratři Jakub, Josef, Šimon a Juda? A nejsou všechny jeho sestry u nás? Odkud to tedy ten člověk všechno má?*“ (Matouš 13, 54–56) Pouze na základě evangelijních textů však nelze dělat ukvapené závěry o existenci Ježíšových nejbližších příbuzných, řešení této otázky zůstává předmětem dohadů.<sup>29</sup>

Připomněli jsme, že pověst jednotlivce vyrůstá i z hodnocení charakteru jeho rodiny (*dobrá rodina, být z lepší rodiny*). Pojetí rodiny coby prostředí, které formuje své členy, se odráží i v textech evangelistů, rovněž ve výše citovaném úryvku Matouš 13, 54–56. Když se lidé pozastavují nad Ježíšovými činy, přemýšlejí také o jeho příbuzných. Ježíš však zapírá svou příslušnost ke konkrétní skupině lidí, chce zůstat vně jednoznačně definované struktury vztahů (srov. *být z rodiny*), chce zůstat bez pověsti, kterou spoluutváří rodinné společenství. Na některých místech Ježíš dokonce vyzývá své učedníky, aby vlastní rodinu opustili: „*Budu tě následovat, Pane. Ale napřed mi dovol, abych se rozloučil se svou rodinou.*“ Ježíš mu řekl: „*Kdo položí ruku na pluh a ohlíží se zpět, není způsobilý pro království Boží.*“ (Lukáš 9, 61–62) Pokud učedníci chtějí dosáhnout Božího království, musí něco obětovat (srov. *být jen pro rodinu, rodinný přístav* atd.).

Evangelisté zachycují rodinu různě: jako bezpečný přístav (srov. Lukáš 15, 11–32), jako místo, kde má dojít ke konfliktům (srov. Matouš 10, 35–36), a také jako prostředí, na něž se člověk nesmí příliš spoléhat a vázat, měl by být schopen je opustit, obětovat, jako mnohé jiné své jistoty.

Je příznačné, že v Ježíšových promluvách je relativizována – mimo jiné – také platnost příbuzenských vztahů v té podobě, jak je vnímala tehdejší společnost: *Někdo mu [Ježíšovi] řekl: „Hle, tvá matka a tvoji bratři stojí venku a chtějí s tebou mluvit.“ On však odpověděl tomu, kdo mu to řekl: „Kdo je má matka a kdo jsou moji bratři?“ Ukázal na své učedníky a řekl: „Hle, moje matka a moji bratři. Neboť kdo činí vůli mého Otce v nebesích, to je můj bratr, má sestra i matka.“* (Matouš 12, 47–50) Tak Ježíš čelí těm, kteří si o jeho původu chtějí udělat příliš konkrétní představu.

---

28 Heller, 2009, s. 236 aj.

29 Ryšková, 2008, s. 184 aj.



V Janově evangeliu je dokonce zachycena i situace, kdy Ježíš přímo svými slovy jako by zakládal nový příbuzenský vztah: *U Ježíšova kříže stály jeho matka a sestra jeho matky, Marie Kleofášova a Marie Magdalská. Když Ježíš spatřil matku a vedle ní učedníka, kterého miloval, řekl matce: „Ženo, hle, tvůj syn!“ Potom řekl tomu učedníkovi: „Hle, tvá matka!“ V tu hodinu ji onen učedník přijal k sobě.* (Jan 19, 25–27) Ježíš zdůrazňuje, že jde o oboustranný příbuzenský vztah („*Ženo, hle, tvůj syn!*“ – „*Hle, tvá matka!*“), Ježíšova slova mají performativní charakter. Následující jednání milovaného učedníka (apoštola Jana) totiž vychází z představy o rodině, která byla v novozákonním období běžná: Rodinu tvoří lidé z jednoho domu, respektive lidé patřící do stejného společenství. Přestože tato zkušenost dnes není pro institucionalizovanou rodinu určující a typická, tj. důležitější než společně obývaný prostor jsou pokrevní svazky mezi příbuznými, zůstává i v naší společnosti živá představa, že rodinu tvoří (v ideálním případě) skupina členů, kteří žijí pospolu, mají k sobě blízko, a to nejen fyzicky. O této tendenci svědčí i užití lexému v přeneseném slova smyslu: např. „*Děvčátko hnalo husí rodinu*“ (PSJČ IV, č. 2., 1944–48, s. 729). Rodina není pouze společenství, které má institucionální charakter, ale může ji tvořit i větší počet členů vyskytujících se na jednom místě.<sup>30</sup> Výše citovaný evangelijní úryvek připomíná i nezanedbatelnou skutečnost, že charakter lidských vztahů je mj. určován i tím, že se lidé dělí o společný životní prostor.

Jak bylo řečeno, otázka rodového původu jedinice měla ve starozákonní a novozákonní době mnohem větší závažnost než dnes, viz např. i úvahy učedníků o rodičích a sourozencích Ježíše Nazaretského. „[R]odokmen [však] v biblických textech nepředstavoval přesný registrační seznam předků, ale zvláštní literární druh.“<sup>31</sup> Zachycení rodokmenu má v Bibli často symbolický charakter, zřetelný je zde nejen poukaz k návaznosti mezi rodinami, k příbuznosti mezi lidmi různých generací (srov. etymologická souvislost *\*rodъ – příbuzenství – původ*). Evangelista Matouš jmenuje celou řadu Ježíšových předchůdců (Matouš 1, 1–17), rodokmen v Lukášově evangeliu (Lukáš 3, 23–38) je odlišný; pisatelé evangelií přesto – z různé perspektivy – poukazují k témuž: Narození Ježíše Nazaretského představuje vyplnění mnoha starozákonních slibů a očekávání<sup>32</sup>. Rodová linie, vztah mezi potomky a jejich předky, aktualizuje biblický důraz na linearitu času, literárně překlenuje časovou propast mezi starozákonními a novozákonními vyprávěními: *Odpověděli mu [Ježíšovi]: „Jsme potomci Abrahamovi a nikdy jsme nikomu neotročili. Jak můžeš říkat: stanete se svobodnými?“ Ježíš jim odpověděl: „(...) Vím, že jste potomci Abrahamovi; ale chcete mě zabít, neboť pro mé slovo není u vás*

30 Srov. vrabčí rodina – (vrabčí) hejno (SSJČ V, r–s, 1989, s. 66).

31 Bogner, 2003, s. 15.

32 Bogner, 2003, s. 15, 17, 191 aj.

*místa. Já mluvím o tom, co jsem viděl u Otce; a vy děláte, co jste slyšeli od vašeho otce.“ Odpověděli mu: „Náš otec je Abraham.“ Ježíš jim řekl: „Kdybyste byli děti Abrahamovy, jednali byste jako on. Já jsem vám mluvil pravdu, kterou jsem slyšel od Boha, a vy mě chcete zabít. Tak Abraham nejednal. (Jan 8, 33–34.37–40)*

Výše citovaný evangelijní úryvek však zároveň vypovídá i o vztazích v úzké rodině, lexikálně je zde aktualizován vztah mezi otcem a dětmi (syny): „*Kdybyste byli děti Abrahamovy, jednali byste jako on,*“ (Jan 8, 39) říká také Ježíš. Lze sledovat paralelu s obrazem (úzké) rodiny v současné češtině – jedinec je formován rodinným společenstvím<sup>33</sup>. Potomek v pozitivním i v negativním slova smyslu navazuje zejména na své rodiče, v životě pak mnohdy jedná podobně jako oni (srov. Matouš 13, 54–56; srov. *syn otce nezapře; jablko nepadne daleko od stromu*<sup>34</sup> atp.), případně se vůči vlivu svých rodičů (a/nebo dalších příbuzných) vymezuje. Charakter jednotlivců a jednotlivých rodin se pak specifickým způsobem otiskuje v celé rodové linii.

Uvažujeme-li v souvislosti s rodinou a rodem o příbuzenství, nemusí jít nutně vždy jen o příbuznost pokrevní. Součástí jedné rodiny mohou být také lidé s podobnými vlastnostmi či zájmy, mluvíme např. o *rodině básníků* (SSJČ V, r–s, 1989, s. 66), *dělníků*, *o rodině komediantské* (PSJČ IV, č. 2., 1944–48, s. 729) atd. Rodina v tomto případě představuje především kompaktní společenství lidí se stejnou zálibou, s podobným cílem nebo světonázorem (srov. *být s někým v něčem jako jedna rodina*). Domníváme se, že pojetí rodiny jako příbuzenství, které překračuje pokrevní svazky, je právě pro evangelijní texty typické. Už jsme připomněli, že Ježíš mnohdy relativizuje platnost příbuzenských vztahů v tom pojetí, které je srozumitelné pro lidi z jeho okolí. Ježíš zve do společenství, kvůli kterému se jiné společenství (to, na které učedníci dosud spoléhali) vyplatí opustit: *Petr řekl: „Hle, my jsme opustili, co bylo naše, a šli jsme za tebou.“ On [Ježíš] jim řekl: „Amen, pravím vám, není nikoho, kdo opustil dům nebo ženu nebo bratry nebo rodiče nebo děti pro Boží království, aby v tomto čase nedostal mnohokrát víc a v přicházejícím věku život věčný.“* (Lukáš 18, 28–30) – Ježíš v evangeliu podle Matouše označuje jako své příbuzné ty, kteří jednají podle vůle Otce v nebesích (Matouš 12, 50)<sup>35</sup>.

Biblické texty vznikaly v patriarchálním období, zachycují však i okamžiky, kdy je do popředí pozornosti kladena nezastupitelná role ženy-matky. Nejvýrazněji je tento motiv zachycen v Lukášově evangeliu, jehož úvodní pasáže jsou věnovány přelomovému okamžiku v životě dvou vyvolených žen. Alžběta a Marie se mají stát matkami významných novozákonních postav (Jana Křtitele a Ježíše Nazaretského), když se to dozvědí, jsou obě ženy svým nečekaným materstvím

33 Tzn. geneticky, výchovou, ale i mnoha dalšími faktory.

34 Slovník českých vazeb a rčení, 1924, s. 59.

35 Viz výše, příp. (dle ČEP) „Ježíšova rodina“ (Matouš 12, 46–50).

překvapený. [Zachariáš a jeho manželka Alžběta] byli spravedliví před Bohem a žili bezúhonně podle všech Hospodinových příkazů a ustanovení. Neměli však děti, neboť Alžběta byla neplodná a oba již byli pokročilého věku. (...) Tu se mu [Zachariášovi] ukázal anděl Páně (...) [a] řekl: „Neboj se, Zachariáši, neboť tvá prosba byla vyslyšena; tvá manželka Alžběta ti porodí syna a dáš mu jméno Jan.“ (Lukáš 1, 6–7.11.13) Předpověď narození Jana Křtitele je radostná pro oba jeho rodiče – Zachariáš se dočkal vyslyšení své prosby, Alžběta si uvědomuje, že až se stane matkou, lidé jí přestanou opovrhovat. Také početí Ježíše Nazaretského se odehraje za nečekaných okolností: „(...) Hle, počneš a porodíš syna a dáš mu jméno Ježíš. (...) Maria řekla andělovi: „Jak se to může stát, vždyť nežiji s mužem?“ Anděl jí odpověděl: „Sestoupí na tebe Duch svatý a moc Nejvyššího tě zastíní; proto i tvé dítě bude svaté a bude nazváno Syn Boží.“ (Lukáš 1, 31. 34–35) O Marii není řečeno, že je neplodná, přesto i její mateřství je výjimečné. Teprve když Marie přijme svůj úkol (Lukáš 1, 38), může se narodit dítě, které má přinést radost celému lidstvu (Lukáš 2, 10). Ryšková konstatuje, že „starozákonní a posléze i novozákonní tradice [zná] bezdětnost, která se proměňuje v Boží požehnání, a to v případech Božích vyvolených,“ (Ryšková, 2008, 149) také Alžběta a Marie nepochybně patří k takto vyvoleným, požehnaným matkám.

Lexikografické zpracování hesla *rodina* v současných slovnících ukazuje, že za prototypickou rodinu v české společnosti bývá považována rodina s dětmi. Motivace k uzavření manželství a k plození dětí v novozákonní době se lišila od obvyklé motivace partnerů v současnosti, nicméně i od partnerů v novozákonní době se očekávalo, že se stanou rodiči: „(...) Bylo sedm bratří. Oženil se první a zemřel bez potomka. Jeho manželku si vzal druhý, ale zemřel a také nezanechal potomka. A stejně třetí. A nikdo z těch sedmi nezanechal potomka. Naposledy ze všech zemřela i ta žena. Komu z nich bude patřit, až při vzkříšení vstanou? Všech sedm ji přece mělo za manželku.“ (Marek 12, 20–23) Otázka po vzkříšení (jehož jazyková/teologická reflexe překračuje možnosti tohoto textu), otázka, kterou Ježíšovi pokládají saduceové, je zasazena do rámce úvah o rodině: Právoplatnost uzavřeného svazku by patrně potvrdilo narození společného potomka (srov. *založit rodinu*). Domníváme se, že mimo jiné i prostřednictvím postavy dítěte (potomka) je v biblických textech zdůrazněna linearita času – „Čím toto dítě bude?“ (Lukáš 1, 66) Co se bude dít, až dospěje? Rodina v biblických textech i v současné společnosti musí zůstat dynamickým, rozrůstajícím se společenstvím, jenom tehdy lze přemýšlet o budoucnosti.

Podoba a funkce rodinného společenství prošly v dějinách mnoha proměnami. V jazykovém obraze současné češtiny je prototypická rodina vnímána jako harmonické společenství, které (jako nádoba) formuje své členy, prototypickou rodinu tvoří manželé plodící potomky. Jde o strukturované společenství lidí

ve vzájemných příbuzenských vztazích, rodina zároveň představuje kompaktní celek – jedinec se s ní může ztotožnit, nebo se od ní distancovat. Vztah k rodinnému společenství hraje důležitou roli také v mnoha evangelijních vyprávěních. Rodina (resp. klan, čítající velké množství lidí) zde ovšem zdaleka nepředstavuje pouze harmonické společenství, bezpečný „přístav“. Učedníci bývají vyzýváni, aby se na svou rodinu příliš nespolehali: Mají být schopni ji opustit ve jménu cesty za Ježíšem, mají být schopni nalézat rodinu novou, připravit se i na konflikty s vlastními příbuznými... Novozákonní texty často relativizují prototypické představy o rodinném společenství (a to jak představy novozákonní, tak i ty naše, současné), přesto stále zůstávají srozumitelné, vypovídají o důležité roli mezilidských vztahů v životě každého člověka.

## Literatura

- BARTOŇ, J. (2009): *Moderní český novozákonní překlad*. Praha: Česká biblická společnost.
- BARTOŇ, J. (2014): *Pět českých novozákonních překladů*. Praha: Česká biblická společnost.
- BOGNER, V. (2003): *Nový zákon*, 2. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. – MACHAČ, J. (1983): *Slovník české frazeologie a idiomatiky – Přirovnání*. Praha: Academia.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. – MACHAČ, J. (1994): *Slovník české frazeologie a idiomatiky – Výrazy slovesné*. R–Ž, Praha: Academia.
- ČERVENÁ, V. a kol. (1988): *Slovník české frazeologie a idiomatiky – Výrazy neslovesné*. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. a kol. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*, díl. 5., R–S. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. a kol. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*, díl 8., Z–Ž. Praha: Academia.
- HELLER, J. (2009): *Na čem mi záleží – rozhovory nad Biblií*. Praha: Vyšehrad.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- MACHEK, V. (1997): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: NLN.
- MACHOTKA, O. (1932): *Masarykův slovník naučný*, sv. VI., R–S. Praha: Československý kompas.
- MACHOTKA, O. (1938): Heslo *rodina* In: Němec, B.: *Ottův slovník naučný nové doby* (dodatky), díl 5., sv. I. Praha: Novina.

- MARTINCOVÁ, O. a kol. (2004): *Nová slova v češtině – slovník neologismů*, díl 2., Praha: Academia.
- MAŠÍN, J. (1924): *Slovník českých vazeb a rčení*. Praha.
- NĚMEC, I. a kol. (1980): Půl kopy názvů pro příbuzenské vztahy. In: *Slova a dějiny*. Praha: Academia. s. 76–89.
- OUŘEDNÍK, P. (2011): *Aniž jest co nového pod sluncem*. Praha: Volvox Globator.
- PALA, K. – VŠIANSKÝ, J. (2000): *Slovník českých synonym*. Praha: NLN.
- PROCHÁZKOVÁ, I. (2011): *Hospodin je král*. Praha: Česká biblická společnost.
- PSJČ: *Příruční slovník jazyka českého (1944–1948)*, díl 4., část 2., Průsvitněti–Ř. Praha: Státní nakladatelství.
- REJZEK, J. (2001): *Český etymologický slovník*. Brno: Leda.
- RYŠKOVÁ, M. (2008): *Doba Ježíše Nazaretského*. Praha: Karolinum.
- SOCHOVÁ, Z. (1976): Specifické rysy českého a slovenského příbuzenského ná-zvosloví. In: *Naše řeč*, roč. 59, č. 5, s. 269–270.
- ŠUPA, J. – ŠUPOVÁ, J. (2008): *Metafory rodiny v českém jazyce a vybrané autor-ské metafory v české rodinné terapii*. [PDF]
- THAGARD, P. (2001): *Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení*. Praha: Portál.
- VAŇKOVÁ, I. (1999): Kognitivně-kulturní inspirace z Polska. In: *Slovo a sloves-nost*, 60, s. 214-224.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvi-stiky*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2009). Kognitivní lingvistika v kulturních souvislostech. In: Krámský D.: *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 243–256.
- ZAORÁLEK, J. (1996): *Lidová rčení*. Praha: Aurora.

Mgr. Jana Drengubáková  
Česká biblická společnost  
drengubakova@gmail.com

# METAFTONYMIE ANEB INTERAKCE MEZI METAFOROU A METONYMIÍ (NA PŘÍKLADU SÉMANTICKÉHO OKRUHU „DECH / DÝCHÁNÍ“)

## Metaphonymy or Interaction between Metaphor and Metonymy (for example, the semantic range „breathing / respiration“)

**Patrik Bulak**

**Abstrakt:** Předkládaný příspěvek si klade za cíl na vybraném jazykovém materiálu demonstrovat, že metafora a metonymie jakožto dva základní kognitivní mechanismy nejsou izolovanými jevy, ale mohou spolu často také interagovat. V první části příspěvku je pozornost věnována teorii konceptuální metafory, kognitivnímu pojetí metonymie a zejména kombinaci metafory s metonymií (tzv. metaftonymií). Stěžejní část příspěvku představuje analýzu frazeologie spjaté se sémantickým okruhem „dech / dýchání“. Autor se při tom zaměřuje na to, k jakým cílovým oblastem se pojem dechu váže v pozici zdrojové oblasti. Výzkum v první řadě ukázal, že se dech a dýchání ve zdrojové oblasti uplatňují metonymicky. V rámci klasifikace byly tedy rozlišeny mj. metafory z metonymií (metaftonymie). Na základě interpretace dat jsou na konci příspěvku formulovány konceptuální metafory (z metonymií) založené na dechu a dýchání.

**Klíčová slova:** český jazyk, lexikologie, kognitivně-kulturní lingvistika, konceptuální metafora, metonymie, metaftonymie, dech, dýchání

**Abstract:** This paper aims to demonstrate through the selected language material that metaphor and metonymy as the two basic cognitive mechanisms are not isolated phenomena, but they can also interact together. The first chapter concerns the conceptual metaphor theory, metonymy cognitive concepts and the metaphor combined with metonymy (the metaphonymy). The central part of the paper presents an analysis of phraseology associated with the semantic range of „breathing / respiration“. The author focuses on what target areas are associated with the concept of breath in the position of a source area. Research has shown that breath and respiration in the source area are primarily applied metonymically. Therefore, metaphors from metonymies (metaphonymies) have been distinguished within the classifications. In the conclusion, conceptual metaphors (from metonymy) based on breath and respiration have been formulated based on data interpretation.

**Keywords:** *Czech language, lexicology, cognitive-cultural linguistics, conceptual metaphor, metonymy, metaphonymy, breathing, respiration*

V české lingvistice byla metafora do 80. let pojmána spíše jako prostředek jazykového ozvláštňení (v poezii) a projev jazykové ekonomie než jako jazykový doklad procesu probíhajícího v lidské mysli. Američtí kognitivisté – jmenovitě George Lakoff a Mark Johnson – oproti tomu vypracovali teorii konceptuální metafory, v rámci které se metafora, resp. metaforické vyjádření, chápe jako jazykový projev kognitivního procesu a týká se celých pojmů, nikoli pouze jazykových výrazů. Podstatou konceptuální metafory je přenos mezi dvěma pojmovými oblastmi; uchopení pojmu z jedné oblasti skrze pojem z oblasti jiné.

Zatímco metafora je přenášení (mapování) mezi dvěma různými doménami, metonymie je oproti tomu přenos uvnitř jedné domény. Stěžejním cílem tohoto příspěvku je poukázat na to, že metafora a metonymie se dosti často kombinují. Louis Goossens pro tyto kombinace stanovil termín metaftonymie (1990). Byť existují zahraniční výzkumy naznačující existenci této interakce, v českém kontextu o tomto jevu nebylo dosud soustavněji pojednáno.

Příspěvek v této souvislosti demonstruje aspekty metaftonymie na českém jazykovém materiálu, konkrétně na frazémeh, jež jsou založeny na pojmu DECH / DÝCHÁNÍ, který skýtá řadu konceptualizací. Pojem byl zkoumán v pozici zdrojové oblasti.

Původním cílem bakalářské práce (Bulak, 2013), z níž tento příspěvek vychází, bylo tedy zjistit na základě českého slovníkového materiálu – a za pomoci kognitivně-kulturního přístupu k jazyku<sup>1</sup> – jakým způsobem pojem dechu a dýchání vystupuje ve zdrojové oblasti tzv. konceptuálních metafor, k jakým cílovým oblastem se vztahuje, a tyto konceptuální metafory formulovat. Z materiálu však vyplynulo, že četná metaforická vyjádření se zdrojovou oblastí „dech / dýchání“ vychází z metonymie. Šíře metonymické konceptualizace v tomto pojmovém okruhu autora přivedla k zaměření pozornosti nejen na metaforu, ale také na metonymii a tzv. metaftonymii, kterou se příspěvek zabývá především.

---

1 Kognitivní aspekt vychází především z americké lingvistiky (např. teorie konceptuální metafory), kulturní aspekt přístupu z lingvistiky slovanské (jazykový obraz světa atd.). Tato syntéza se v českém prostředí začala rozvíjet zejména díky Ireně Vaňkové (srov. např. 2012).

## 1. Metaftonymie: Interakce mezi metaforou a metonymií

Metafora (i metonymie) se těší zájmu přinejmenším již od dob antických, což je spojováno zejména s Aristotelem. Ve 20. století jí začali věnovat pozornost George Lakoff a Mark Johnson, kteří ve své práci *Metaphors We Live By* (1980) nabízejí několik zajímavých zjištění o jazyce ve vztahu k naší kognitivitě.

Kognitivisté tvrdí, že metaforický charakter jazyka je až sekundární: Že vyplývá z metaforické povahy lidské mysli. Předpokladem této hypotézy je, že naše mysl není ve většině případů schopna přímého poznání, nýbrž uchopuje jednu část skutečnosti na základě přirovnání k jiné části skutečnosti – ukázalo se, že mysl za tímto účelem zpravidla využívá pojmů z oblasti fyzické zkušenosti pro uchopení jevů abstraktních.

Metafora je zde tedy v rámci platformy moderní vědy představena jako proces nikoli jazykový, nýbrž kognitivní, mentální. Produkty metaforičnosti lidské mysli jsou tak kromě jazyka například i sny, různé rituály, ale také grafická či scénická vyjádření.<sup>2</sup> Jazyk je však jedním z nejvýraznějších dokladů tohoto mentálního principu; metafory užíváme denně, aniž bychom si to výrazněji uvědomovali. Lze tvrdit, že Lakoff a Johnson svou teorii konceptuální metafory<sup>3</sup> (Lakoff – Johnson, 2002) položili základy americké kognitivní lingvistiky.

Podobně jako metafora začala být postupně i metonymie nazírána jako kognitivní proces, jemuž je třeba věnovat více pozornosti a který lze sledovat na základě jazykových dat. Rozdíl mezi metaforou a metonymií definoval kromě Lakoffa a Johnsona například William Croft: Zatímco metafora je přenášení (mapování) mezi dvěma různými doménami, metonymie je přenos uvnitř jedné domény (1993, s. 348).

V rámci metonymie vyjadřujeme určitý celek (pojem) skrze označení některé z částí tohoto celku. Jazyková forma metonymie tak na celek poukazuje, protože ho v jistém směru zastupuje, referuje k němu. Jako příklad uvedme běžná metonymická vyjádření typu *četl Čapka* (Čapkovy dílo) nebo *koupil si Fendera*

---

2 „Metafora je [...] jevem kognice, resp. konceptualizace (tvoření pojmů); její realizace v modu jazyka je až sekundární (stejně tak se může realizovat v kódech mimoverbálních, např. graficky, scénicky, ve snové symbolice, v rituálech apod.)“ (Vaňková – Nebeská, 2003, s. 31).

3 *Conceptual metaphor theory*, do češtiny často překládáno také jako teorie pojmové metafory. V příspěvku dodržujeme také formální, resp. grafickou, podobu stanovenou Lakoffem a Johnsonem; např. metaforické vyjádření *pěnilo to v něm* odpovídá konceptuální metafoře HNĚV JE ZAHŘÍVANÁ KAPALINA V UZAVŘENÉ NÁDOBĚ.



(hudební nástroj značky Fender), ale také *zrudnul* jakožto vyjádření celé emoce (zde studu či hněvu) skrze popis jednoho z jejích smyslově vnímatelných doprovodných jevů.

V souvislosti s metonymií se mluví o **teorii substitute**, která spočívá ve výše ilustrovaném pojmání metonymie jako referenčního principu: Označení jednoho aspektu pojmu (zdroj nebo spíše prostředek) slouží k vyjadřování celého pojmu, tedy cílové oblasti (Geeraerts, Cuyckens, 2007, s. 237).

Jak bylo již naznačeno v úvodu příspěvku, metafora a metonymie se mohou kombinovat. Louis Goossens pro tyto kombinace stanovil termín **metafonymie** (1990, 2002). V českém – a snad ani vůbec slovanském – kontextu o tomto jevu nebylo dosud soustavněji pojednáno. Zmíňme v tomto směru tedy alespoň některé zásadní zahraniční výzkumy, ze kterých (mnohdy nepřímou) vyplynulo, že metafora a metonymie spolu často interagují: Kővecses (1995), Lakoff (1987) a Susanne Niemeierová (2000) zkoumali pojmové oblasti LÁSKA a HNĚV, Kurt Feyaerts (1999, 2000) například HLOUPOST v hovorové němčině (podle Geeraerts, Cuyckens, 2007, s. 243).

Ačkoli někteří z uvedených badatelů se nevěnovali primárně spojitostem mezi metaforou a metonymií, s jimi zkoumaného materiálu vyplynulo, že metaforu a metonymii nelze pojímat jako dva izolované, vzájemně nekombinovatelné kognitivní procesy, ale že například mnoho konkrétních metaforických vyjádření vychází z metonymií (např. Lakoff, 1987, s. 383).

Jako první se těmito kombinacemi začal explicitně zabývat teprve Goossens. Ten veškeré interakce mezi metonymií a metaforou uvedl do lingvistického bádání pod souhrnným termínem metafonymie a na základě jejich analýzy navrhl rozlišovat čtyři typy: metaforu z metonymie, metonymii uvnitř metafory, demetonymizaci uvnitř metafory a metaforu uvnitř metonymie (1990, 2002).

Jako příklad metafory z metonymie uvádí Goossens „*Ach drahý; „zahihňala se, „skoro bych zapomněla“*“, kde *zahihňala se* vlastně znamená „řekla něco bezstarostně během hihňání“. Podle autora je tento metonymický význam základem pro metaforickou interpretaci vyjádření (1990, s. 328; 2002, s. 356). V této souvislosti například Ruiz de Mendoza a Díez Velasco analyzují frazém *nekousej ruku, která tě krmí*, kde je ve zdrojové oblasti zapojena řada metonymických konceptů, která je metaforicky přenášena v cílový význam „neobracej se proti člověku, který tě podporuje“ (2002, s. 526–27).

Povaha materiálu týkajícího se zdrojové oblasti dechu a dýchání si vyžádala vyčlenění metafonymií právě typu metafory z metonymií. Jde o zvláštní skupinu konceptuálních metafor, jejichž zdrojová oblast je metonymického charakteru (dech a dýchání často referuje ke stavu člověka).

Jako příklad si vezměme metonymické vyjádření *už nestačí s dechem*, které můžeme použít v případě, kdy vyčerpaný běžec během závodu nezvládá nasazené tempo a začíná být vyčerpaný. Jde o metonymické vyjádření, protože můžeme fyzicky vidět, že dotyčný lapá po dechu, a to nám signalizuje (a zastupuje) počínající celkové fyzické vyčerpání – skrze jeden konkrétní symptom označujeme celý výsek reality, zde tedy „nestačit ostatním, nemít dost sil“ (SČFI 2). Jakmile však metonymické vyjádření *už nestačí s dechem* použijeme v souvislosti s člověkem, který dlouhodobě psychicky nezvládá nasazené pracovní tempo v zaměstnání a začíná být vyčerpaný, jde o metaforický přenos původní metonymie. Takové vyjádření je tedy metaftonymické.

## 2. Sonda do analýzy frazeologie spjaté se sémantickým okruhem „dech / dýchání“

Co se týče metodologie bakalářské práce, z níž tento příspěvek z velké části vychází, vybraný jazykový materiál pochází ze slovníků češtiny různého typu, tj. jde o data systémová, nikoli textová (např. z korpusu) či empiricky získaná od rodilých mluvčích (skrze dotazníky, rozhovory atp.). Stěžejní část výzkumu, jak uvidíme níže, spočívala v analýze a kategorizaci frazémů excerptovaných ze *Slovníku české frazeologie a idiomatiky*, na základě čehož bylo možné formulovat konkrétní konceptuální metafory po vzoru Lakoffa a Johnsona. Data z ostatních slovníků, např. výkladových, sloužila především k odhalení významového potenciálu zkoumaného pojmu.

V našem výzkumu se na základě takřka všech úrovní smyslové zkušenosti (především zrak, sluch, hmat) jazykově fixované ve slovnících ukázalo, že dech a dýchání v první řadě představuje projev lidského života: Respirační pohyb, pára, vydávání zvuku, vydávání teploty nebo vanutí (Bulak, 2013, s. 39–42). Dech a dýchání ovšem také signalizuje, v jakém je daný člověk stavu; dýchání je tak metonymicky indikátorem stavu tělesného, ale také často metaforickým indikátorem stavu duševního, resp. emočního. Už zde se tak mimo jiné potvrzuje jedna ze základních lakoffo-johnsonovských tezí: Abstraktní často neumíme vyjádřit jinak než skrze pojmy vycházející ze zkušenosti s konkrétním, smyslově vnímatelným.

Budeme-li vycházet z významových definic SSJČ, můžeme usuzovat, že pokud se pojem dýchat v rámci vyjádření profiluje<sup>4</sup> ve významu 2. „(co) vdechnout / vydechnout“ a 3. „být naživu, žít“, jde o metonymie z perspektivy jednoho či více smyslů, které nebývají dále metaforicky přenášeny. V tomto příspěvku se však dále zaměříme jen na takové metonymie, které slouží jako základ k me-

---

4 Další zmiňované typy metaftonymie srov. podrobněji Goossens, 1990 a 2002.

taforickému přenosu. Dech a dýchání ve zdrojové oblasti takovýchto metafor z metonymií (metaftonymií) má na základě **pojmové souvislosti**<sup>5</sup> pochopitelně metonymický charakter. Pokud však v rámci metaforického vyjádření užíváme ve zdrojové oblasti dýchání ve významu 4. „vydávat, šířit, vyzářovat“ nebo 5. „jemně, lehce se šířit“ (SSJČ), profiluje se dech jako určitý hmatový vjem, který přisuzujeme na základě podobnosti (teplota, vanutí) různým neživým objektům, dokonce i abstraktům – zde jde tedy o „čisté“ metafory, nikoli o metafory z metonymií (metaftonymie). K „čistým“ metaforickým přenosům dochází v rámci takových vyjádření, kdy nedýchá člověk, nýbrž něco „dýchá“ na něj. Objekt *dýchá*, pokud směrem k člověku vydává určitou teplotu či „vánek“, což člověk vnímá smysly a připomíná mu to jeho vlastní dýchání.<sup>6</sup> Druhou skupinou metaforických vyjádření, u nichž jsme v práci stanovovali cílové oblasti, byly tedy personifikace,<sup>7</sup> které dále v souvislosti se zaměřením tohoto příspěvku pomíjíme stejně jako „čisté“ metonymie.

## 2.1 Metonymie sloužící jako zdrojová oblast metafor

Všechna metonymická vyjádření založená na dechu a dýchání, která lze metaforicky přenášet, odpovídají konceptuální metonymii ZPŮSOB DÝCHÁNÍ (PROJEV STAVU) ZA STAV. Patří sem například i hyperbola *až do posledního dechu*, avšak nikoli ve významu „do smrti“, ale spíše ve významu „do vyčerpání sil“. SČFI 2 uvádí příklad *bránit se / bojovat do posledního dechu* s významem „vší silou“, resp. „s vynaložením všech vlastních sil, s houževnatostí a vytrvalostí“ (např.: *Ten si nedá říct, že se přepíná, a bude snad pracovat až do posledního dechu*). *Bránit se / bojovat do posledního dechu* mohou vojáci proti nepříteli, ale vyjádření lze metaforicky užívat i v abstraktní oblasti, zvláště „ve vztahu k morálně významnému cíli, vytrvale, úporně, až do konce“ (SČFI 2).

---

5 K teorii významového profilování viz Bartmiński – Niebrzegowska-Bartmińska, 2007 a Bulak, 2013, s. 22–23.

6 Josef Filipec klasifikuje metaforu a metonymii jako procesy nepřímé nominace: „Jazyková ekonomie se projevuje na úseku lexikální zásoby tím, že se využívá existujících lexikálních forem k označení dvou i více různých tříd denotátů. Postupy, kterými se to děje, využívají evidentních souvislostí mezi denotáty a odpovídají i lidské psychologii a lidskému myšlení. Jsou to především vztahy podobnosti a pojmové souvislosti, soumeznosti (kontigity). Tyto vztahy odpovídají dvěma typům znaku, ikonu a indexu“ (Filipec – Čermák, 1985, s. 108). Na vztahu podobnosti se – doplníme – zakládá metafora, na vztahu pojmové souvislosti metonymie.

7 To potvrzuje jednu ze základních tezí polské kulturně orientované kognitivní lingvistiky, a sice že člověk se svým antropocentrismem okolní svět často antropomorfizuje (srov. Pajdzińska, 2007).

K dostatku sil se vztahuje také kolokace *druhý dech* označující v prvním metonymickém významu „vyrovnání hloubky dechu a dechového rytmu se zvýšenými požadavky těla na spotřebu kyslíku při déle trvajících sportovních výkonech“ (SČFI 1). Metaforicky lze užívat toto spojení ve významu „nově nabytá, obnovená životní energie, svěžest tělesná, popř. i duševní, po předchozím vyčerpání, ve stáří apod.“ Tento význam slovník dokládá příkladem: *Pořád čekám, kdy přijde druhý dech.*

*Tajit dech* je metonymické spojení, které v češtině užíváme často v různých kontextech. *Se zatajeným dechem* znamená například „s naprostým zaujetím, soustředěním a napětím, zpravidla tiše a nehnutě“. SČFI 2 tento výklad ilustruje příklady: *se zatajeným dechem čekal, jak to dopadne* nebo *děti se zatajeným dechem sledovaly večerníček*. Ekvivalentní vyjádření jsou například *bez dechu* či *napjatý až k prasknutí*. *Sledovat něco / někoho se zatajeným dechem* znamená „s plným zaujetím“, tedy ani nedýchat. *Tajit / zatajit dech /něčím/* můžeme „pod vlivem silné emoce a napětí, úžasu, nebezpečí, s doprovodným zadržením dechu“, neboť *tajit dech* vlastně znamená na chvíli zadržovat dech; „přestat na chvíli dýchat“ (SSJČ). SČFI 2 uvádí jako první vlastně význam metaforický, když vykládá frazém jako označení stavu člověka, který je „krajně zaujatý, okouzlený“. Pro nás je však primární a původní onen metonymický význam „projevovat velký strach nebo opatrnost a snažit se na sebe neupozorňovat“, tedy utajit skrze tajemí dechu svou přítomnost.

Určitým ekvivalentem vyjádření *se zatajeným dechem* je spojení *bez dechu*, které označuje metonymicky „při krajním vypětí nebo při vyčerpání z něho ve stavu, kdy nelze nabrat, chytit dech“ (*bez dechu doběhl do cíle*, SČFI 1). Metaforicky lze tuto metonymii přenést také na význam „s naprostým zaujetím, soustředěním a napětím, zpravidla tiše a nehnutě.“ Dokladem může být příklad ze SČFI 1: *Tomuhle vrcholnému výkonu přihlíželi diváci bez dechu*. Můžeme mít přítom na mysli pouze určitou emoci. V případech metaforických přenosů již neoznačujeme nějaký stav skrze jeho projev, nýbrž označujeme stav na základě podobnosti určitému projevu, jenž je pro tento stav charakteristický (nedýchání).

*Zadržet dech* jakožto přímé vyjádření znamená „fyzicky z různých důvodů chvíli přestat dýchat“, ale v abstraktní rovině můžeme metaforicky spojení užívat pro označení stavu „před nadcházejícím překvapením či rozhodnutím“ (SČFI 2). *Zadržet dech* znamená „zarazit se na chvíli“ (a připravit se na něco), „počkat“ nebo „chvíli mlčet“ (tamtéž). Ekvivalentní vyjádření mohou být například: *chvíli zadržoval dech a počítal* nebo *dech se v ní hrůzou zastavil / zarazil* (ČSVS).

*Vyrazit někomu /něčím/ dech* znamená v prvním významu doslova vyrazit dech prudkým úderem, například do prsou, či pádem nebo nárazem, tj. „zbatit někoho dechu a na chvíli mu způsobit potíže s dýcháním“. Druhý metaforický

význam frazému se shoduje s významem *vzít někomu dech*. *Vzít někomu dech* (nenadálou změnou, chováním, zprávou, nebo taková zpráva sama) znamená někoho ohromit, krajně překvapit či zarazit: *Na jeho způsoby jsem už zvyklý, ale co mi tentokrát proved, to mi vzalo dech* (SČFI 2).

*Být hotov s dechem* užíváme metonymicky v souvislosti s fyzickou námahou, ale metaforickým přenesením také v úporné konkurenci, tudíž i v abstraktní oblasti. Znamená to „být zcela vyčerpaný a udýchaný, a nemít už sílu nebo nemoc pokračovat“ (SČFI 2). Podobné je to s frazémem *lapat / zalapat po dechu vyčerpáním*, jenž se může vztahovat přímo k dušení a ke snaze se dostatečně nadechnout, ale jeho druhý význam je podle SČFI 2 „nestačit tempu a začít projevovat známky krize, konce“ apod. Další metaforický přenos v rámci SČFI 2 představuje třetí význam vztahující se k emocím „být krajně překvapený, ohromený“.

Jiné označení podobného stavu představuje metonymické vyjádření *mít krátký dech*, které („při prudkém vzepětí energie, emocií“ apod.) znamená „nevdržet dlouho, skončit (unaven a vyčerpán) brzy“ (SČFI 2). K dostatku energie se vztahují i frazémy *nestačit s dechem a vystačit / vydržet s dechem*, které se opět mohou vztahovat metonymicky například k silné konkurenci v soutěži, ale také obecně k pracovnímu tempu (SČFI 2). Když *nestačíme s dechem*, „nestačíme ostatním“, popř. „nemáme dost sil“: *V jazykovém kursu se postupovalo velice rychle, a kdo nestačil s dechem, brzy odpadl* (SČFI 2). Když naopak *s dechem vystačíme*, vydržíme vzhledem k ostré konkurenci a tempu až do cíle, resp. až do konce. *Ztrácet dech* (při momentálním fyzickém vypětí, konkurenci, tempu) znamená „ztrácet síly a schopnost konkurovat, začít zaostávat, nestačit už“. Frazém *ztratit dech* tedy označuje stav, kdy jde o ztrátu síly nebo schopnosti výkonu; jakmile jsme *ztratili dech*, nevydrželi jsme nasazené tempo (podle SSJČ „nevystačit se silami“). Spojení *nabrat dech*, v metonymickém významu „dostatečně se vydýchat a uvolnit“ či „pořádně se nadechnout“, může naopak metaforicky vyjádřit význam „odpočnout si a získat nové síly“ (SČFI 2).

Metonymii *jedním dechem* (označující míru) lze nahradit také ekvivalentními vyjádřeními: „jedním douškem“, „bez oddechu“ nebo „v jednom kuse“ (SČFI 2). Metonymický význam je zde „bez přerušení řeči, rychle a naráz, najednou“, např.: *Jedním dechem vypověděl, co zažil*. Metaforicky lze tuto metonymii přenést na význam: „v témže projevu současně, zároveň i něco jiného, co si odporuje“, což ilustruje příklad: *Nabízel svému protivníkovi smír a jedním dechem ho urážel* (SČFI 2). Vyjádření *přiběhnout bez dechu* znamená to „přiběhnout velmi udýchaný a napjatý a často též přinést překvapivou zprávu, ve spěchu, nervózně informací“, tedy „říct něco naráz, velmi rychle a bez nutných přestávek“ (SČFI 2).

ČSVS uvádí také řadu metonymických vyjádření spojených s výrazy *oddech* a *oddechnout si*, které se vztahují k odpočinku: *musila se zastavit a trochu si od-*

*dechnout, ještě si ani pořádně neoddychl a už musí běžet dál; zastavil se, aby si trochu vydechl, aby se vydýchal z úřčení, upocený orač si s chutí pooddechl (nabíral nový dech). Tato vyjádření znamenají „odpočívát“, „zotavovat se“ (po namáhavém / zrychleném dýchání), „uklidňovat si rozbouřený dech“, „odfukovat si“ (Po prudkém stoupání si zasloužil delší oddech.).*

## 2.2 Metaftonymie (metafory z metonymií)

Dech a dýchání zde ve zdrojové oblasti metonymicky představuje projev člověka (viz výše); je-li tedy ve zdrojové oblasti metafora užita metonymie, nazýváme takové metaforu na základě Goossensovy klasifikace metaftonymiemi (1990, 2002). Dle Goossensovy klasifikace metaftonymií je v našem materiálu zastoupen typ metaftonymie „metafora z metonymií“. V jeho rámci se pak „zdrojová metonymie“ metaforicky přenáší do různých cílových oblastí. Většinu frazeologického materiálu jsme představili v části o metonymiích, jež mohou být metaforizovány. Nyní tedy přistoupíme především ke členění materiálu do jednotlivých cílových oblastí.

### 2.2.1 Cílové oblasti

#### 2.2.1.1 Stav

Způsob dýchání signalizuje, jak se člověk cítí, resp. v jakém stavu člověk je. Za první cílovou oblast tedy považujeme stav, a to ve smyslu emočním a duševním. Lze ji pak členit do následujících podoblastí:

#### Emoce

Zdrojovou metonymií lze v tomto případě vyjádřit formou ZPŮSOB DÝCHÁNÍ (PROJEV STAVU) ZA EMOCI.<sup>8</sup> Mezi způsoby dýchání v tomto směru zahrnujeme především formy nedýchání.<sup>9</sup> Jakmile totiž ustává respirace, svědčí to o silném impulzu, který zastavení dechu způsobil. Tato zkušenost skýtá prostor pro řadu konceptualizací.

Zdrojové metonymií odpovídají vyjádření založená na frazémeh *tajit dech*, *vyrazit dech*, *vzít dech*, které jsou primárně metonymické. Metaforicky však tyto metonymie často přenášíme na označení situací, kdy dotyčná osoba sice ve skutečnosti dýchat může, ale prostřednictvím dechu chceme konceptualizovat její silnou emoci.

---

8 Srov. také Pajdziňská, 1999, s. 57.

9 Můžeme v sobě mj. *dušit* emoci (negativní); něco potlačovat.

Tajíme-li dech, zastaví se v nás jakoby projev života (viditelně, slyšitelně, i vnitřním pocitováním); svědčí to o intenzitě emoce, která tento symptom způsobuje. Emoce může být pozitivní (úžas), ale také negativní (strach). Dojem z této emoce tedy připodobňujeme jednomu z nejčastějších metonymických projevů emoce – zastavení dechu.

Metaforicky se vyjadřujeme o emoci například konkrétními vyjádřeními, která obsahují frazém *se zatajeným dechem* ve významu „s naprostým zaujetím, soustředěním a napětím“: *se zatajeným dechem čekal, jak to dopadne* (SČFI 1) atp. V určitém kontextu také můžeme něco *se zatajeným dechem* sledovat, což znamená rovněž „s plným zaujetím“ (SČFI 1) nebo „soustředěně, napjatě“ (SSJČ).

Když podle SČFI 2 *tajíme / zatajíme dech* (něčím), znamená to, že jsme „pod vlivem silné emoce a napětí, úžasu, nebezpečí“; metonymický základ je zde vyjádřen významem „s doprovodným zadržením dechu“. Frazém se obvykle používá pro významy: 1. být krajně zaujatý, okouzlený; 2. projevovat velký strach nebo opatrnost a snažit se na sebe neupozorňovat.

Užití frazému *vyrazit dech* SSČ demonstruje na příkladu *to mu vyrazilo dech*: expr. „velmi ho to překvapilo“. Tento výklad vychází z definice SSJČ: *to vezme / vyrazí člověku dech*: „mocně překvapí, úplně zmate“, kde je reflektováno přenesení významu, což v této práci pojmáme jako metaforizaci metonymie.

*Vzít* (někomu) *dech* můžeme podle SČFI 2 „nenadálou změnou, chováním, zprávou“, ale také nám může *vzít dech* nějaká zpráva sama o sobě. Význam je zde tudíž podobný jako v případě předchozích frazémů: „ohromit, krajně překvapit a zarazit někoho“: *Na jeho způsobu jsem už zvyklý, ale co mi tentokrát proved, to mi vzalo dech.* (SČFI 2).

Do této cílové podoblasti řadíme také vyjádření založená na kolokaci *zadržet dech*, kterou metaforicky používáme pro označení stavu „před nadcházejícím překvapením či rozhodnutím“, např. *chvilí zadržoval dech a počítal* (SČFI 2). Patří sem i frazém *zalatat po dechu* ve významu „být krajně překvapený, ohromený“ (SČFI 2).

Z výše uvedených metaftonymických vyjádření dedukujeme konceptuální metaforu (z metonymie) ZPŮSOB DÝCHÁNÍ (PROJEV STAVU) JE EMOCE.

## Svoboda

Cítíme-li se svobodně, často tento stav konceptualizujeme rovněž skrze pojem dechu a dýchání. Vychází to z metonymické zkušenosti s volným i naopak ztíženým dýcháním, srov. metaforický přenos *ztěžovat* (někomu) *dech* (můžeme chápat jako „ztěžovat někomu život“), potažmo vyjádření *znemožňovat někomu dýchání* („omezovat ho“). To významově souvisí také s kolokací *brát* (někomu) *dech* či přesněji *připravovat* (někoho) *o dech* (ČSVS) (lze vyložit jako „připravo-



vat o svobodu“). SSJČ uvádí metaforické spojení *svobodně dýchat*, u kterého cítíme význam „svobodně žít“, což znamená, že tato metafora vychází z metonymie DECH / DÝCHÁNÍ ZA ŽIVOT, tedy z významového profilu slovesa *dýchat* „být naživu, žít“ (SSJČ).

Z výše analyzovaných dat vyvozujeme konceptuální metaforu (z metonymie) (MOŽNOST) DÝCHÁNÍ JE SVOBODA.

### Prostředí (atmosféra)

Výraz *atmosféra* podle SSJČ označuje: 1. „ovzduší“ (vlažná, dusná, nedýchatelná, skleníková atmosféra); 2. „prostředí“; „nálada“ (přátelská, nepřátelská, napjatá atmosféra). První význam je základní, ale druhý metaforicky přenesený.

Například kolokaci *dusná atmosféra* používáme přeneseně pro označení prostředí, ve kterém se nám *špatně dýchá*, (tudíž se v něm necítíme dobře, resp. *není* nám v něm dobře; srov. metonymii DECH / DÝCHÁNÍ ZA ŽIVOT). Vyjadřujeme tím, jak se nám někde psychicky „dýchá“ čili „žije“, což souvisí s abstraktní oblastí.

Základ této konceptualizace tkví v naší zkušenosti s tím, že když je někde těžký vzduch, špatně se tam dýchá, a bude tam tudíž i *dusno*. Jako by se tam předchozím dýcháním spotřeboval veškerý vzduch (SJC), proto tam nelze plnohodnotně dýchat, tedy „žít“. SSJČ uvádí jako jeden z významů slova *vzduch* právě „atmosféra“, ovšem v onom přeneseném významu „prostředí“. S tím je spojena častá systémová kolokace *čistý vzduch*; ve vyjádření *vyčkat, až bude čistý vzduch* spojení označuje „volno, bezpečno“ (SSJČ). Pokud je někde *čistý vzduch*, znamená to například, že v okolí není nikdo pro nás nepříjemný či častěji přímo nějakým způsobem nebezpečný – můžeme tedy volně dýchat.

K poněkud jinému stavu se vztahuje *těžký vzduch*, resp. *dusno* či *dusná atmosféra*. Je tedy důležité, zda je pro nás vzduch (přeneseně *atmosféra* ve významu „prostředí“) *dýchateľný* (ČSVS). Vzduch obecně může být totiž *čerstvý, svěží, čistý, zdravý* a nebo také *nedýchateľný, těžký* a *dusný* (ČSVS). Povaha ovzduší – atmosféry – je charakterizována způsobem, jakým dýcháme. Tato metonymie se tudíž snadno metaforizuje pro vyjádření atmosféry v abstraktním významu „prostředí“.

Na tomto základě lze formulovat konceptuální metaforu (z metonymie) KVALITA DÝCHÁNÍ JE CHARAKTER PROSTŘEDÍ / NÁLADY.

#### 2.2.1.2 Aktivita

Další cílovou oblastí míníme, že dech signalizuje různé aspekty lidské aktivity, které jsou s dechem spojeny. Podle dechu poznáme, kolik má pro aktivitu dotýčnou síly, což dokládají starší frazémy jako *mít dech jako měch* (SSJČ) či snad *dudy*



velké, ale dechu málo (ČSVS). Skrze dech také vyjadřujeme míru během aktivity v širokém slova smyslu (*jedním dechem vypovědět*: „naráz“, SSJČ, SSČ). Prostřednictvím dechu, resp. oddechu vyjadřujeme také útlum aktivity, tedy odpočinek,<sup>10</sup> např.: *ještě si ani pořádně neoddychl a už musí běžet dál* (ČSVS).

Podle SSJČ a ČSVS je u člověka zaznamenáno zhruba „15–16 dechů za minutu“. Podle *Encyklopedie lidského těla* člověk běžně „vdechuje a vydechuje asi 500 ml vzduchu 12krát až 17krát za minutu“ (Smith a kol., 2005, s. 141). Způsob dýchání a frekvence respiračního pohybu jsou však faktory závislé nejen na aktivitě fyzické, ale i psychické. Obecně tedy při zvýšeném úsilí dýcháme jinak; někdy přitom platí, že „tempo a hloubka dýchání mohou být vědomě modifikovány“ (tamtéž). Také podotkněme, že „tempo a objem automaticky narůstají, když tělo potřebuje více kyslíku, jako třeba při cvičení“ (tamtéž). Připomněli jsme tedy metonymický základ metaforických přenosů vztahujících se k aktivitě, které nyní uvádíme v následujícím pořadí:

## Síla

Metonymicky se skrze dech vyjadřujeme o průběhu fyzické aktivity; tuto metonymii pak metaforicky přenášíme ve vyjadřování a aktivitě psychické. Síla je zde tudíž pojímána ve významu „psychická energie“. Například metaforickým užitím spojení *druhý dech* máme na mysli „obnovenou životní energii“ (SČFI 1). Ukazateli psychické síly mohou být vyjádření typu *mít krátký dech*, *nestačí dech*, *pozbyvat dechu*, *pracoval do posledního dechu*, která vyjadřují, že někdo už „pozbyvá sil“.

*Dokud mu stačil dech* (PSJČ) je ekvivalentní hyperbole *až do posledního dechu* ve významu „vší silou“ (SČFI). PSJČ uvádí dále příklady: *opouštěl ji dech*; *došel / vyšel jí dech* – v těchto vyjádřeních lze lexém *dech* někdy přímo nahradit výrazem *síla*. V tomto směru sem patří i následující vyjádření z SČFI 2: *být hotov s dechem* („v úporné konkurenci, nemít už sílu nebo nemoc pokračovat“); *chytit dech* („orientovat se, vzpamatovat, přizpůsobit“ např. začínající podnik); *chytit / dostat druhý dech* („překonat krizi, najít novou energii, vzchopit se a dokázat pokračovat dál, příp. zlepšit svou pozici“); *lapat / zalapat po dechu a nestačit s dechem* (ostrá konkurence: „nestačit tempu a začít projevovat známky krize, konce“, „nemít dost sil“); *vystačit / vydržet s dechem* („vydržet až do cíle / do konce“); *ztrácet dech* („ztrácet síly a schopnost konkurovat, začít zaostávat, nestačit už“); *ztratit dech* („ztratit sílu nebo schopnost výkonu, nevydržet tempo a ochabnout“).

Poslední vyjádření SSJČ vykládá jako „nevystačit se silami“. Dále je zde uveden frazém *dech se mu až zatajil* ve významu „není schopen pokračovat“.

---

10 To reflektuje rovněž Pajdziňská ve své studii, 1999, s. 53.

Z uvedených příkladů lze dedukovat konceptuální metaforu (z metonymie) DECH JE SÍLA POTŘEBNÁ K AKTIVITĚ.

### Míra

V této části se zaměříme na ta vyjádření, která označují, jakým způsobem daná aktivita probíhá. Pojem dechu pro člověka představuje mimo jiné určitou míru (*nádech, doušek, jedním dechem, bez dechu*, srov. Bulak, 2013, s. 33–35). Například *jedním dechem / jedním douškem / bez oddechu / v jednom kuse* znamená „bez přerušování řeči, rychle a naráz, najednou“: *Jedním dechem vypověděl, co zažil* (SČFI 1).

Jak vyplývá z posledního uvedeného příkladu, aktivitou je rovněž komunikace – *vypovědět něco jedním dechem* se může vztahovat i k její obsahové rovině, pokud je vyjádření užíváno ve významu „v témže projevu současně, zároveň i něco jiného, co si odporuje“: *Nabízel svému protivníkovi smír a jedním dechem ho urážel* (SČFI 1). SJSJČ uvádí v tomto směru příklad *říkat jedním dechem to i ono*.

Do cílové podoblasti míry řadíme také jakousi variantu dechu *doušek*. Jungmann uvádí příklad: *Třeba bylo jedním tchem vypít* (douškem). Dále uvádí *mluviti / píti / činiti něco bez oddechu* (*vypil tu sklenici bez oddechu*: „jedním douškem“). PSJČ uvádí mj. tento příklad: *Četla jediným dechem po celou noc* („nepřetržitě“).

Někdy však nemusí být patrné, že dech představuje míru. V souvislosti s tím sem řadíme také tato vyjádření: *bránit se / bojovat do posledního dechu* ve významu „vytrvale, úporně“ (ČSVS).

Další konceptuální metaforou (z metonymie) je tudíž DECH JE MÍRA AKTIVITY.

### Odpočinek

Ve druhé kapitole práce jsme pojednali o tom, že odpočinek je také jednou z cílových oblastí metafor založených na somatismu *plíce* (s. 38). Zkušenostně se zde vychází z volného dechu, v jehož rámci můžeme dýchat volně, nikoli zrychleně a ztěžka jako během zvýšené aktivity. Již v ČSVS najdeme pro význam „odpočinout si“ mimo jiné také sloveso *vydýchat se*. S *oddechem* podle ČSVS souvisí kromě uklidňování rozbouraného dechu a odfukování si právě odpočívání. *Nabrat dech* podle SČFI 2 znamená metaforicky „odpočinout si a získat nové síly“. V rámci toho je uvedena řada vyjádření typu *upocený oráč si s chutí pooddechl*, což znamená „nabírat nový dech, odpočívát, zotavovat se“ (po namáhavém / zrychleném dýchání). Už také Jungmann ve svém slovníku uvádí pro nás vhodné ilustrační příklady: *žádného oddechu neměti; dejme bídě oddech míti* nebo *nedám si oddechu, až dluh oddělám*. Z toho lze vyvozovat poslední metaftonymii VÝ-DECH JE ODPOČINEK.

### 3. Závěry

Na základě analýzy frazeologie spatřené se sémantickým okruhem „dech / dýchání“ se ukázalo, že nepřímá vyjádření pojednávající o člověku mají primárně metonymický charakter (nejčastěji zastupují fyzický stav: *už nestačí s dechem* atp.) a teprve poté bývají sekundárně metaforicky přenášeny (*už nestačí dechem* ve významu „dochází mu psychické síly“ atp.). Z toho vyplynulo, že se v materiálu projevuje metafontymie, podle Goossensovy klasifikace konkrétně typ metafora z metonymie.

Pro konceptuální metafontymie (metafory z metonymií) byly stanoveny cílové oblasti stav (emoce, svoboda, prostředí (atmosféra)) a aktivita (síla, míra, odpočinek). Pro podoblast emocí jsme formulovali metaforu ZPŮSOB DÝCHÁNÍ (PROJEV STAVU) JE EMOCE (*vyrázilo mu to dech, se zatajeným dechem...*); pro podoblast svobody (MOŽNOST) DÝCHÁNÍ JE SVOBODA (*znemožňoval jí dýchání, připravoval ho o dech...*) a pro podoblast atmosféry KVALITA DÝCHÁNÍ JE CHARAKTER PROSTŘEDÍ / NÁLADY (*dusná atmosféra, čistý vzduch, nedýchátno...*). Dále jsme pro podoblast síly formulovali metaforu DECH JE SÍLA POTŘEBNÁ K AKTIVITĚ (*ztrácel dech, vystačil s dechem...*); pro podoblast míry DECH JE MÍRA AKTIVITY (*jedním dechem, je na dech pryč...*) a pro podoblast odpočinku VÝDECH JE ODPOČINEK (*oddechnout si, dopřát si oddechu...*).

### 4. Prameny

- ČEL – ČELAKOVSKÝ, F. L. (2000): *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Praha: LIKA KLUB.
- ČSVS – HALLER, J. (ed.) (1974): *Český slovník věcný a synonymický II*. Praha: SPN.
- Jgs – JUNGSMANN, J. (1989): *Slovník česko-německý*. Praha: Academia.
- Mach – MACHEK, V. (1971): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Academia.
- PSJČ – *Příruční slovník jazyka českého (1935–1955)*. Praha: SPN. Dostupné z WWW: <<http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/>>.
- Rej – REJZEK, J. (2001): *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
- SČFI 1 – *Slovník české frazeologie a idiomatiky: II – Výrazy neslovesné* (1988). Praha: Academia.
- SČFI 2 – *Slovník české frazeologie a idiomatiky III – Výrazy slovesné* (1994). Praha: Academia.
- SČS – PALA, K. – VŠIANSKÝ, J. (2001): *Slovník českých synonym*. Praha: NLN.
- SJČ – VÁŇA P. – TRÁVNÍČEK, F. (1937): *Slovník jazyka českého*. Praha: F. Borový.
- SNČ – HUGO, J. (2009): *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf.

- SSČ – *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2005). Praha: Academia.
- SSJČ – *Slovník spisovného jazyka českého* (1989). Praha: Academia. Dostupné z WWW: <<http://ssjc.ujc.cas.cz>>.
- Tez – KLÉGR, A. (2007): *Tezaurus jazyka českého*. Praha: NLN.

## 6. Literatura

- BARTMIŇSKI, J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŇSKA, S. (2007): „Profily a subjektivní interpretace světa“. *Slovo a smysl / Word and Sense*, 4, č. 8., s. 310–321.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2009): *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*. Praha: Karolinum.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2010): „Obraz lidského těla v lékařském názvosloví“. In: VAŇKOVÁ, I. – PACOVSKÁ, J. (eds.): *Obraz člověka v jazyce*. Praha: FF UK, s. 101–108.
- BULAK, P. (2013): *Dech a dýchání jako zdrojová oblast konceptuálních metafor*. Bakalářská práce. Praha: FF UK.
- CROFT, W. (1993): „The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies“. *Cognitive Linguistics* 4, s. 335–70.
- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F. (1985): *Česká lexikologie*. Praha: Academia.
- GEERAERTS, D. – CUYCKENS, H. (eds.) (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- GOOSSENS, L. (2002): „Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic actions“. *Cognitive Linguistics* 1, 1990, s. 323–340. In: DIRVEN, R. – PÖRINGS, R. (eds.): *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 349–377.
- FEYAERTS, K. (1999): „Metonymic hierarchies: The conceptualization of stupidity in German idiomatic expressions“. In: PANTHER, K. – RADDEN, G. (eds.): *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, s. 309–322.
- FEYAERTS, K. (2000): „Refining the inheritance hypothesis: Interaction between metaphoric and metonymic hierarchies“. In: BARCELONA, A. (ed.): *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 59–78.
- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- KÖVECSES, Z. (1995): Anger: Its language, conceptualisation, and physiology in the light of cross-cultural evidence. In: TAYLOR, J. R. – MACLAURY, R. E. (eds.): *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 181–196.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal*

- about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (2006): *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- RUIZ DE MENDOZA, F. J., DÍEZ VELASCO, O. I. (2002): Patterns of conceptual interaction. In DIRVEN, R. – PÖRINGS, R. (eds.): *Metaphor and metonymy in comparison and kontrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 489–532.
- NIEMEIER, S. (2000): „Straight from the heart—metonymic and metaphorical explorations“. In: BARCELONA, A. (ed.): *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 195–213.
- PAJDZIŃSKA, A. (1999): „Metafora pojęciowa w badaniach diachronicznych“. In: PAJDZIŃSKA, A.: *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Lublin: UMCS, s. 51–65.
- PAJDZIŃSKA, A. (2007): „Kategorie strukturující jazykový obraz světa: antropocentrismus a opozice ‚vlastní‘ – ‚cizí‘“. In: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (ed.): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: FF UK, s. 27–44.
- RADDEN, G. – KÖVECSSES, Z. (1999): „Towards a theory of metonymy“. In: PANTHER, K. – RADDEN, G. (eds.): *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, s. 17–59.
- SMITH, T. a kol. (2005): *Encyklopedie lidského těla*. Praha: Fortuna Print.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2012): „Tělesnost a studium somatismů v perspektivě antropologické lingvistiky“. In: VAŇKOVÁ, I. (ed.): *Tělo, smysly, emoce v jazyce*. Praha: FF UK, s. 63–77.
- VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. (2003): „Metafora v myšlení a jazyce“. In: *Čeština doma a ve světě* 1-2, s. 31.

Bc. Patrik Bulak

Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK v Praze  
patrikb9@centrum.cz

# GRAMOTNOSTNÍ DOVEDNOSTI U DĚTÍ S RIZIKEM DYSLEXIE NAVŠTĚVUJÍCÍCH 3. TŘÍDU ZŠ

## Grammar Skills in 3rd Graders at Risk of Dyslexia

**Anna Kucharská, Tereza Medřická, Veronika Bláhová**

### **Abstrakt:**

*Jazykové vyučování a výchova souvisí s gramotnostními dovednostmi žáků. Je více rizikových skupin, ve kterých je rozvoj čtenářských dovedností ohrožen. Jedná se o děti s deficitem v kognitivních, jazykových či dalších dílčích funkcích, o děti s osobnostními či motivačními charakteristikami ovlivňujícími tento vývoj. Samozřejmě to může být i rodinné či školní prostředí, které vstupuje do rozvoje čtení, a to jak v pozitivních, tak negativních konotacích. Předložený příspěvek mapuje variabilitu vývoje počáteční gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení, tedy jedné z nejrizikovějších skupin v rozvoji gramotnosti. Opakovaným testováním dětí z rodin s familiárním rizikem vzniku SPU a dětí se specificky narušeným vývojem řeči na počátku vzdělávání byly postihovány samotné dílčí funkce a jejich proměnlivost, jakož i průběh nabývání gramotnostních dovedností. Výsledky výzkumu mohou podnítit zájem odborné veřejnosti, včetně učitelů, o časná období školních obtíží, a zejména dát podněty pro jejich včasné řešení.*

### **Klíčová slova:**

*gramotnost, čtenářské dovednosti, deficity dílčích funkcí, jazykové dovednosti, kognice, specifické poruchy učení, specificky narušený vývoj řeči*

### **Abstract:**

*Language teaching and education is closely related to grammar skills. The development of children with cognitive impairment, language/partial function deficits or peculiar personality/motivation characteristics is constantly at risk. Family or school environment may contribute to the reading development in a different way. This particular study aims to map the developmental variability of initial literacy in children who are more likely to experience problems such as specific learning disabilities. Partial cognitive functions were tested repeatedly in children with familial risk of dyslexia and specific language impairment until the 3<sup>rd</sup> grade. The results might spark professional interest about the early stages of school difficulties and stimulate the solution finding process.*

### **Keywords:**

*literacy, reading skills, cognitive function, language skills, learning disabilities, specific language impairment*

## 1 Teoretická východiska

Problematika rizika vzniku specifických poruch učení je v současné době aktuální nejenom v zahraničí, ale i u nás. Přestože je v naší školské praxi díky legislativnímu nastavení i nadále uplatňován diagnosticko-terapeutický model péče (Mertin – Kucharská a kol., 2007) vycházející z představy nutnosti diagnostiky SPU před zahájením intervencí, stále častěji se hovoří o nutnosti odlišného přístupu. Preventivně intervenční model by mohl řešit problém s předčasně přidělenými diagnózami za současného zahájení intervenční podpory u ohrožených dětí, aby nedošlo k zanedbání doby pro možnou stimulaci vývoje dítěte ještě před vlastní diagnostikou SPU (Kucharská, 2007). Důležitým aspektem změny v paradigmatu chápání předcházejících intervencí diagnostikuje možnost identifikovat, se kterými dětmi je v tomto ohledu třeba pracovat a jakým způsobem je možné takové jedince vyhledat. Otázkou, které skupiny dětí jsou více ohroženy specifickými poruchami učení, se již od 90. let 20. století zabývá celá řada zahraničních (Badian, 1993; McCradle – Scarborough – Catts, 2001), i českých autorů (Kucharská – Švancarová, 2001; Lazarová, 2000; Pokorná, 2001; Zelinková, 2003).

Součástí identifikace rizikových skupin dětí je zejména znalost vývoje předpokladů pro čtení nejenom v období předškolního věku, ale také v průběhu absolvování prvních ročníků ZŠ, které jsou z hlediska budování základů gramotnosti stěžejní. Ke snazšímu vyhledávání potenciálně ohrožených dětí může přispět i větší znalost rizikových skupin. Pokud víme, že dítě do této skupiny patří, můžeme si více všimnout jeho vývojové úrovně ve funkcích potřebných pro samotný rozvoj čtení a psaní, ale také samotného rozvoje čtení a psaní a včas řešit počínající obtíže. Je již respektovaným faktem, že čtení a psaní jsou jen jinými formami řeči a jazyka (Vellutino, 1987), proto se současný výzkum zaměřuje především na děti se specificky narušeným vývojem řeči, které mohou být více zatíženy pravděpodobností vzniku obtíží při osvojování gramotnostních dovedností (Catts, 1993; Fey, 1999). Větší riziko poté existuje také u dětí z rodin, kde se specifické poruchy učení již vyskytly, tedy z rodin s tzv. familiární zátěží (Snowling, 2001).

## 2 Výchozí studie a její cíl

První významný krok pro zmapování dynamiky komplexního procesu osvojování gramotnostních dovedností u rizikových skupin dětí byl učiněn prostřednictvím realizace mezinárodního výzkumného projektu ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages). Zde byla řešena problematika (pre)gramotnostního vývoje u jasně definovaných kategorií jedinců předškolního

a raně školního věku (5-7 let). Výzkumný vzorek byl tvořen třemi základními skupinami. Dvě experimentální skupiny sestávaly z jedinců se specificky narušeným vývojem řeči (Specific Language Impairment, SLI, u nás vývojová dysfázie) a jedinců s rodinným rizikem pro vznik dyslexie (RR). Kontrolní skupinu tvořily děti s typickým vývojem (TV), bez percipovaných obtíží ve vývoji řeči a jazykových schopností. Kromě nich došlo po první fázi testování k vyčlenění dalších dvou, které zahrnovaly děti s vývojovou dyslálií nebo artikulační neobratností (SSD, Speech Sound Disorders) a děti, u kterých se řečové obtíže referované rodiči ve vybraných testech první fáze nepotvrdily (nepotvrzeno, N).

V rámci pracovního balíčku ELDEL WP2 byl průběžně sledován vývoj dětí v oblastech jazykových, předčtenářských a čtenářských dovedností. Hodnocení vývojové úrovně dětí bylo doplněno o dotazníková šetření v rodinách dětí, která zahrnovala sběr anamnestických údajů, evaluaci vývoje dětí samotnými rodiči a také posouzení čtenářství v rodině.

Vzhledem k omezené délce trvání studie WP2 však nebylo možné sledovat děti ohrožené budoucím výskytem specifických poruch učení také v období školního věku. Jelikož však potíže s rozvojem gramotnosti mohou být v počátečním období různorodé a diagnostika specifických poruch učení by měla splňovat kritéria dlouhodobých a přetrvávajících obtíží<sup>1</sup> (Mertin – Kucharská a kol., 2007), rozhodli jsme se v navazujícím projektu GAUK<sup>2</sup> prodloužit období sledování rozvíjejícího se čtení a psaní u dříve testovaných dětí až do třetího ročníku ZŠ. Závěrečné hodnocení úrovně gramotnostních dovedností proběhlo u všech dětí shodně ve 3. ročníku. Parciální výstupy tohoto projektu jsou také náplní předloženého příspěvku.

### **3 Metodologie, respondenti, výzkumné otázky**

V průběhu výzkumného projektu GAUK jsme s definovanými pěti skupinami dětí (viz výše) postupně uskutečnili tři etapy šetření, kde jsme dále sledovali vývoj jednotlivých funkcí v oblasti předpokladů pro čtení a nově především rozvoj samotných gramotnostních dovedností. Fáze testování postupně šly k zodpovězení následujícího okruhu otázek:

- 1 Příčinou nespecifických potíží ve čtení a psaní mohou být nezralost dítěte pro vstup do školy, onemocnění dítěte a jiné zdravotní obtíže přinášející vyšší absence ve škole, osobnostní, emoční, motivační i sociální faktory, ale také nevhodný přístup ze strany rodiny či učitele.
- 2 Projekt Grantové agentury UK v Praze, č. 364911, 2011-2013, <http://www.eldel.cz/?p=variabilita-vyvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti-u-deti-s-rizikem-vzniku-spu-2011-2013->



- 1) Dosahují děti jednotlivých rizikových skupin odlišných (tj. nižších) výkonů oproti typicky se vyvíjející populaci v Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas – Volín, 2005), a pokud ano, ve kterých?
- 2) Jak se sledované skupiny dětí liší z hlediska dosažených dovedností v oblasti čtení (kódování a porozumění) a psaní? Jsou ve skupině děti s deficitem v testech užívaných k diagnostice SPU ve větší míře zastoupeny děti z rizikových skupin?

### 3.1 Výzkumný vzorek

Pro účast v navazujícím výzkumném projektu bylo osloveno 127 rodin, jejichž děti absolvovaly závěrečnou fázi testování (T3) v projektu ELDEL WP2. Sběr dat v navazujícím projektu započal ve školním roce 2011/2012 a skončil ve školním roce 2013/2014. Celkem bylo až do 3. ročníku testováno 96 žáků. Tabulka č. 1 ukazuje jejich rozložení do sledovaných skupin.

Tabulka 1. Sledované skupiny, počty respondentů

	Celkem	Chlapci	Dívky	Popis skupiny
<b>TV</b>	38	13	25	Typický vývoj = děti bez řečových obtíží a bez výskytu dyslexie v rodině
<b>RR</b>	24	18	6	Rodinné riziko = děti s rodinným rizikem dyslexie
<b>NVŘ</b>	17	11	6	Specific Language Impairment = děti se specificky narušeným vývojem řeči, vývojovou dysfázií
<b>SSD</b>	6	3	3	Speech Sound Disorders = děti s dyslálií, artikulační neobratností
<b>N</b>	11	9	2	Nepotvrzeno = děti, u kterých se nepotvrdily řečové obtíže, ale rodiče se obávají o jejich řečový vývoj

### 3.2 Metody sběru dat

Pro účely zjišťování úrovně gramotnostního vývoje byly využity materiály běžně užívané v poradenské praxi k účelu diagnostiky SPU a nově konstruované testy v rámci projektu ELDEL (přejaté a adaptované testové metody).

Pro zhodnocení dosažené úrovně gramotnostních dovedností u žáků ve 3. třídě ZŠ byla použita standardizovaná *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas – Volín, 2005), užívaná k diagnostice čtenářských, pisatelských a fonologických obtíží, obsahující 7 subtestů:

- Test rychlého čtení (slova) – úkol: Číst co nejrychleji a co nejlépe slova z předložené karty (od jednoslabičných po víceslabičná). Skór (TRČ\_Skór) udává počet správně přečtených slov za 1 minutu.
- Transpozice hlásek (první hláska) – úkol: Zopakovat dle zadání dvojici jednoslabičných vymyšlených slov a následně u nich vyměnit první hlásky. Skór (TH\_Skór) udává počet správně utvořených slov.
- Čtení pseudoslov – úkol: Přečíst co nejrychleji a co nejlépe 24 pseudoslov z předložené karty. Skór udává počet správně přečtených pseudoslov (ČP\_Skór) a čas, za který dítě všechna pseudoslova přečetlo (ČP\_Čas).
- Elize hlásek (první a poslední hláska) – úkol: Zopakovat dle zadání jednoslabičné pseudoslovo a následně říct slovo bez první, resp. poslední hlásky. Skór (EH\_Skór) udává počet správně utvořených pseudoslov.
- Psaní pseudoslov – úkol: Napsat dle diktátu 27 pseudoslov. Skór udává počet (foneticky) správně zapsaných pseudoslov (PP\_Skór).
- Test čtení s porozuměním – dítě po dobu 7 minut vybírá z nabídky a doplňuje do vět chybějící slova. Skór (ČsP\_Skór) udává počet správně doplněných slov.
- Pravopisný test (úroveň 1) – úkol: Psát slova dle diktátu. Skór (PT1\_Skór) udává počet správně napsaných slov.

Hrubé skóry dětí v jednotlivých testech byly převedeny podle manuálu testu na skóry standardní (SS, průměr 100, SD = 15) a hodnoceny následujícím způsobem:

- v normě (průměrný či nadprůměrný výkon,  $SS \geq 85$ )
- lehký deficit ( $84 \leq SS < 85$ )
- hluboký deficit ( $SS < 84$ )

## 4 Výsledky hodnocení rozvoje gramotnostních dovedností a dílčích funkcí

Cílem poslední fáze testování bylo rozdělit výzkumný vzorek dle kritéria přítomnosti/absence obtíží v oblasti rozvoje gramotnostních dovedností. Deficity v oblasti čtení byly detekovány prostřednictvím testů kódování (Test rychlého čtení, Čtení pseudoslov), porozumění čtenému (Test čtení s porozuměním)

a psaní<sup>3</sup> (Psaní pseudoslov, Pravopisný test – úroveň 1). Současně zde byl sledován potenciální vliv nedostatků v dílčích funkcích pro oblast fonologie (Elize hlásek, Transpozice hlásek). Při porovnávání výkonů dětí v daných okruzích se pracovalo s tzv. kompozitním skórem, který tvoří průměrnou hodnotu standardních skóre v příslušných testech.

Tabulka 2 ilustruje těsnost vztahu výkonů dětí v testech gramotnostních dovedností s výkony v testech dílčích funkcí.

Tabulka 2. Korelace kompozitních skóre jednotlivých gramotnostních dovedností a dílčích (fonologických) funkcí

		Čtení – kódování	Čtení – porozumění	Psaní
Dílčí funkce	Pearson Correlation	,604**	,586**	,698**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	96	96	96

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 4.1 Žáci 3. tříd – rozdělení do výsledných skupin s ohledem na deficity gramotnostních dovedností a dílčích funkcí

Testování ve 3. třídě se zúčastnilo 96 dětí, 54 chlapců (průměrný věk 110,4 měsíce, SD 4,56) a 42 dívek (průměrný věk 108,3 měsíce, SD 3,81). Nejvyšší podíl deficitů týkajících se rozvoje gramotnostních dovedností vykazovaly děti v oblasti pisatelských dovedností (v normě 71 % výkonů, 16 % výkonů v pásmu hlubokého deficitu, tj. méně než  $-2$  SD), následně v oblasti čtení – kódování (v normě 80 % výkonů) a nejlépe pak děti dopadly v oblasti porozumění čtenému (v normě 85 % výkonů). Tabulka 3 shrnuje rozložení výkonů dětí hodnocených jako „v normě“, „s lehkým deficitem“ a s „hlubokým deficitem“ ve sledovaných oblastech čtení – kódování, čtení – porozumění pisatelských dovedností. Zároveň poukazuje na míru zastoupení deficitů v oblasti dílčích funkcí.

3 Baterie gramotnostních dovedností (Caravolas – Volín, 2005) pracuje s pojmem psaní (pisatelské dovednosti) v širším pojetí, sledují se zejména ortografické dovednosti, tedy uplatňování ortografických pravidel. Hodnocen naopak není výsledek po stránce grafomotorické, tedy kvalita písařských dovedností (písmo jako takové). Tuto terminologii respektujeme i v našem příspěvku.

Tabulka 3. Rozložení výkonů dětí u sledovaných okruhů gramotnostních dovedností a dílčích funkcí

	Čtení – kódování		Čtení – porozumění		Psaní		Dílčí funkce	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
<b>Norma</b>	77	80	82	85	68	71	81	84
<b>Lehký deficit</b>	15	16	13	14	13	14	12	13
<b>Hluboký deficit</b>	4	4	1	1	15	16	3	3

Vzorek dětí se dělí do 4 rizikových skupin (se specificky narušeným vývojem řeči,  $n = 17$ , s rodinným rizikem dyslexie,  $n = 24$ , s artikulační neobratností,  $n = 6$ , a děti, u nichž rodiče vyjádřili obavy o jejich řečový vývoj, ale deficity se nepotvrdily ve vybraných testech v první fázi testování,  $n = 11$ , a jedné kontrolní skupiny (dětí s typickým vývojem, bez rodinné zátěže SPU,  $n = 38$ ). Tabulka 4 zobrazuje sílu vazby mezi výkony dětí ve sledovaných oblastech gramotnostních dovedností a jejich příslušnosti ke vstupní skupině. Příslušnost do některé ze skupin je nejvíce patrná v oblasti psaní (Pravopisný test, Psaní pseudoslov), dále v porozumění čtenému (Test čtení s porozuměním). Nejméně pak v testech hodnotících úroveň čtení – kódování (Test rychlého čtení, Čtení pseudoslov) či v dílčích funkcích.

Tabulka 4. Korelace rozdělení dětí do vstupních skupin s výkony ve sledovaných oblastech gramotnostních dovedností a dílčích funkcích

		Čtení - kódování	Čtení - porozumění	Psaní	Dílčí funkce
<b>Vstupní skupina</b>	Pearson Correlation	0,180	<b>0,345*</b>	<b>0,401*</b>	0,179
	Sig. (2-tailed)	0,079	0,001	0,000	0,081

\* Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

## 4.2 Deficity gramotnostních dovedností vzhledem k příslušnosti dětí do vstupních (rizikových) skupin

Srovnání výkonů dětí z jednotlivých vstupních skupin ve sledovaných oblastech gramotnostních dovedností ukazuje tabulka 5. V oblasti čtení – kódování jsou vidět výrazné deficity především u skupin RR a NVŘ, ale i ve skupině TV je vyšší podíl lehčí formy deficitu (13 % dětí). Děti ze skupin RR a NVŘ vykazují výraznější deficity i v oblasti čtení – porozumění, podobné deficity jako děti ze skupiny RR vykazují i děti ze skupiny N. Děti ze skupiny SSD v obou oblastech čtení vykazují bezchybné výkony (musíme však mít na paměti malý počet dětí ve skupině). Největší deficity vykazují děti v oblasti psaní, a to i ve skupině SSD (v normě 50 % výkonů). Nejlépe jsou na tom v psaní děti ze skupiny TV (v normě 95 % výkonů), nejhůře pak děti ze skupiny NVŘ (47 % výkonů v pásmu hlubokého deficitu). Děti ze skupiny N se svými výkony opět blíží výkonům dětí ze skupiny RR (v normě 64, resp. 67 % výkonů). U dílčích funkcí se výrazné deficity objevují u dětí ze skupiny NVŘ (v normě jen 65 %), dále pak i u dětí ze skupin RR a N.

**Tabulka 5. Rozložení výkonů dětí z jednotlivých vstupních skupin ve sledovaných oblastech gramotnostních dovedností a dílčích funkcí**

		Čtení – kódování		Čtení – porozumění		Psaní		Dílčí funkce	
		Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
		<b>TV</b>	<b>Norma</b>	33	87	37	97	36	95
<b>Lehký deficit</b>	5		13	1	3	1	3	2	5
<b>Hluboký deficit</b>	0		0	0	0	1	3	0	0
<b>RR</b>	<b>Norma</b>	16	67	20	83	16	67	20	83
	<b>Lehký deficit</b>	5	21	4	17	5	21	3	13
	<b>Hluboký deficit</b>	3	13	0	0	3	13	1	4
<b>NVŘ</b>	<b>Norma</b>	12	71	10	59	6	35	11	65
	<b>Lehký deficit</b>	4	24	6	35	3	18	5	29
	<b>Hluboký deficit</b>	1	6	1	6	8	47	1	6
<b>SSD</b>	<b>Norma</b>	6	100	6	100	3	50	6	100
	<b>Lehký deficit</b>	0	0	0	0	2	33	0	0
	<b>Hluboký deficit</b>	0	0	0	0	1	17	0	0
<b>N</b>	<b>Norma</b>	10	91	9	82	7	64	8	73
	<b>Lehký deficit</b>	1	9	2	18	2	18	2	18
	<b>Hluboký deficit</b>	0	0	0	0	2	18	1	9

Tabulka 6 rozvádí podrobněji rozdíly výkonů dětí z jednotlivých vstupních skupin v jednotlivých testech (sledovaných oblastech deficitů) se zaměřením na počet a podíl dětí, které dosahovaly výkonů v normě, nebo s lehkým a hlubokým deficitem v dané vstupní skupině. Nejhorších skóre dosahují děti ze skupiny NVŘ (s výjimkou testu Čtení pseudoslov). Děti ze skupiny SSD jsou úspěšné v testech

hodnotících oblast čtení (100 % výkonů v normě), avšak propadají v testech zaměřených na oblast psaní (jen 50 % výkonů v normě). Výraznějších deficitů pak dosahují děti ze skupiny RR a pak též děti ze skupiny N, u kterých je v testech hodnotících psaní více zastoupen i výskyt hlubokého deficitu (27 % výkonů).

**Tabulka 6. Rozložení výkonů dětí z jednotlivých vstupních skupin v jednotlivých testech gramotnostních dovedností a dílčích funkcí**

	Čtení						Porozumění čtenému	Psaní				Dílčí funkce				
	TRČ Skór		ČP Skór   Čas				ČsP Skór	PT1 Skór		PP Skór		EH Skór		TH Skór		
<b>TV</b>																
N	34	89%	29	76%	33	87%	37	97%	34	89%	35	92%	36	95%	34	89%
LD	4	11%	4	11%	2	5%	1	3%	3	8%	3	8%	2	5%	2	5%
HD	0	0%	5	13%	3	8%	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	2	5%
<b>RR</b>																
N	17	71%	19	79%	13	54%	20	83%	16	67%	16	67%	19	79%	19	79%
LD	4	17%	2	8%	4	17%	4	17%	5	21%	5	21%	4	17%	3	13%
HD	3	13%	3	13%	7	29%	0	0%	3	13%	3	13%	1	4%	2	8%
<b>NVŘ</b>																
N	9	53%	13	76%	10	59%	10	59%	5	29%	7	41%	10	59%	13	76%
LD	4	24%	2	12%	4	24%	6	35%	2	12%	3	18%	5	29%	1	6%
HD	4	24%	2	12%	3	18%	1	6%	10	59%	7	41%	2	12%	3	18%
<b>SSD</b>																
N	6	100%	6	100%	6	100%	6	100%	3	50%	3	50%	5	83%	6	100%
LD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	2	33%	1	17%	0	0%
HD	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33%	1	17%	0	0%	0	0%
<b>N</b>																
N	9	82%	7	64%	10	91%	9	82%	8	73%	6	55%	8	73%	8	73%
LD	1	9%	3	27%	1	9%	2	18%	0	0%	2	18%	1	9%	3	27%
HD	1	9%	1	9%	0	0%	0	0%	3	27%	3	27%	2	18%	0	0%

TRČ = Test rychlého čtení, ČP = Čtení pseudoslov, ČsP = Test čtení s porozuměním, PT1 = Pravopisný test – úroveň 1, PP = Psaní pseudoslov, EH = Elize hlásek, TH = Transpozice hlásek

N = norma, LD = lehký deficit, HD = hluboký deficit

## 5 Diskuse dosažených výsledků

V rámci dlouhodobého sledování dětí z rizikových skupin pro formování specifických poruch učení ve vztahu k typické populaci jsme v poslední etapě testování využili Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností (Caravolas – Volín, 2005). Účelem tohoto kroku bylo zjistit, zda je ve 3. ročníku, tedy v době, kdy jsou specifické poruchy učení nejčastěji diagnostikovány, aktuální výkon v jednotlivých měřících u rizikových skupin na nižší úrovni než u dětí s typickým vývojem. Primárním cílem nebyla snaha o přidělení diagnózy specifických poruch učení, což je úlohou komplexního pedagogicko-psychologického vyšetření realizovaného ve školském poradenském zařízení. Naším záměrem bylo pouze postihnout odlišnosti v dosažené úrovni čtení po stránce dekodování, v porozumění čtenému, v pisatelských dovednostech a v dílčích funkcích vztahujících se k fonologickým dovednostem, ovlivňující rozvoj gramotnostních dovedností.

Při srovnání výsledků jsme vycházeli ze zvyklostí práce s normalizovanými daty. Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností (Caravolas – Volín, 2005) pracuje se standardizovanými skóry, kde lze při posuzování výkonu pracovat s kategorií lehkých deficitů ve sledovaných subtestech ( $-1$  SD od pásma průměru) a s kategorií hlubokých deficitů ( $-2$  SD od pásma průměru).

V první řadě nás zajímalo, jak si celá sledovaná skupina respondentů stojí v základních oblastech hodnocení dané baterie testů užívané k diagnostice specifických poruch učení.

Bez ohledu na rozdělení do skupin byl na konci testování ve 3. třídě nejvyšší podíl obtíží detekován v oblasti psaní (v normě 71 % výkonů) a ve čtení – kódování (v normě 80 % výkonů). Nejlepších výsledků poté děti dosahovaly v oblasti porozumění čtenému (v normě 85 % výkonů). V oblasti fonologických dovedností pak byl výkon v normě u 84 % jedinců.

Při interpretaci těchto výsledků nelze přijmout vysvětlení, že by před deseti lety standardizovaná baterie nebyla již v současné době aktuální. Nerovnoměrné zastoupení dětí s lehčími i hlubšími deficity v jednotlivých částech baterie ( $-1$  až  $-2$  SD by se mělo podle Gaussovy křivky nacházet cca 16 % respondentů) v celkovém vzorku respondentů zcela jistě souvisí s jejich specifiky – jednotlivé skupiny jsou různě „syceny“ dětmi s obtížemi ve čtení, psaní i v dílčích funkcích. Naše skupina respondentů z důvodu zastoupení rizikovými dětmi neodpovídala základnímu souboru, na kterém byl test standardizován. Proto bylo důležité posoudit výkony v jednotlivých testech baterie ve vztahu k rizikovým skupinám z hlediska rozvoje gramotnosti.

V souhrnném měřítku lze konstatovat, že se u námi sledovaného vzorku dětí



rizikových z hlediska budoucího výskytu SPU potvrdil předpoklad, že v gramotnostních testech vykazují horší výkony než děti vyvíjející se typicky, i když každá skupina v jiných oblastech a jiné relevanci. Při zvažování rozdílů je nutné pamatovat i na závažnost obtíží. Mírné deficity, jsou-li u dítěte pouze izolované, mohou být překonány snadněji než deficity hluboké. Budeme si proto všimát zejména aktuálních výkonů – 2 SD od pásma průměru, tedy závažnějších obtíží.

U dětí typického vývoje nebyly hluboké deficity v jednotlivých částech testu vůbec identifikovány, s výjimkou dvou testů zaměřených na psaní. Tato část se jevila jako nejvíce problémová pro všechny sledované skupiny. Děti typického vývoje (TV) dosáhly mnohem nižšího výskytu hlubokých deficitů v oblasti psaní (problémy v pravopisném testu a psaní pseudoslov) – 3 % respondentů. Více problémů – na podobné hladině (13–18 %) – měly děti s rizikem dyslexie (RR), děti se zvukovými poruchami řeči (SSD) a děti ze skupiny N. Ta se více blíží skupinám RR a SSD než skupině NVŘ. Ačkoli byly děti skupiny N vyloučeny z rizikových skupin pro nesplnění všech kritérií, ukazuje se, že jsou ohroženy ve větší míře než typická populace problémy v pisatelských dovednostech. Výsledkům se vymyká skupina dětí s narušeným vývojem řeči – problémová ve vztahu k psaní je téměř polovina dětí této skupiny (!). Jedno dítě ze dvou, které byly v předškolním věku zařazeny do rizikové skupiny dětí s narušeným vývojem řeči, skutečně trpí závažnými problémy v psaní.

Druhou nejméně ohroženou skupinou se v našem výzkumu jeví děti skupiny SSD, jež je tvořena dětmi s vývojovou dyslálií, artikulační neobratností či rinolálií. Nebyly u nich zjištěny ani obtíže ve čtení na úrovni dekodování, ani v porozumění čtenému a v dílčích deficitech. Problémy však byly detekovány v oblasti psaní, kam se však může promítat samotná porucha řeči, což dokládá též celá řada autorů (Matějček, 1995; Zelinková, 2003).

Podobnou, méně problémovou, skupinou je z hlediska gramotnostních dovedností již zmiňovaná skupina N. I zde byly identifikovány hluboké deficity v psaní (18 %) a oproti skupině SSD se přidružily ještě problémy v dílčích funkcích (9 %). V porovnání se skupinou SSD je ve skupině N více dětí s mírnými deficity ve všech sledovaných oblastech testu.

S přihlédnutím ke skupinové příslušnosti byly tedy nejvýraznější deficity v jednotlivých okruzích zjištěny právě u sledovaných rizikových skupin.

Skupina RR vykazuje jak hluboké deficity ve čtení – dekodování a psaní (13 %), tak v dílčích funkcích (6 %). Ve větší míře než u typické populace se vyskytují mírnější deficity. Zajímavé je, že v této skupině nelze nalézt jediného respondenta, který by trpěl závažným deficitem v porozumění čtenému, což současně koresponduje s názory, že bychom měli důsledně oddělovat problémy nalezené v oblasti čtení – dekodování a v oblasti porozumění čtenému (Caravolas – Volín, 2005).

Jako nejvíce ohroženou se jeví skupina NVŘ, a to zejména v oblasti pisatel-  
ských dovedností (47 %). V dalších oblastech – v porozumění čtenému a v dílčích  
funkcích – spadá téměř polovina dětí do pásma mírného či hlubokého deficitu.  
Naopak se potvrzuje, že samotné dekódování, tedy technika čtení, je u dětí s NVŘ  
zpravidla dobrá – v pásmu normy se pohybují téměř tři čtvrtiny dětí, zatímco  
na normu v psaní (a ortografii) dosáhne jen asi třetina z nich. Výsledky dokres-  
lují typický obraz dítěte s NVŘ tak, jak uvádí odborná literatura (Škodová – Jed-  
lička, 2003).

Závěrečnou interpretaci dat je však nutné podrobit kritické analýze spojené  
s řadou limitujících faktorů. Jedno z hlavních omezení studie je v souvislosti s tím  
spatřováno právě v celkově *malém počtu zkoumaných jedinců* zařazených v jed-  
notlivých, úzce definovaných skupinách (zejména SSD). S ohledem na tuto sku-  
tečnost tedy nelze výsledné údaje považovat za všeobecně platné, neboť existuje  
pravděpodobnost, že v případě výzkumu širšího vzorku populace dětí spadajících  
do rizikových skupin by mohl být odhalen odlišný trend výkonů v izolovaných  
testech.

Při snaze blíže pochopit povahu rozdílů mezi skupinami i jednotlivci nelze  
pominout ani existenci *specifických proměnných*, které mohly působit na výkon  
dětí v administrovaných testech. Mimo faktory socioekonomické (například úro-  
veň vzdělání rodičů a s ní spojená forma mluvního vzoru i jazykové stimulace)  
mohl být výkon jednotlivců ovlivněn i jejich aktuálním fyzickým a psychickým  
stavem (nemocí, únavou, náladou). Testová baterie byla dětem prezentována též  
v různé denní dobu a v různém prostředí (škola, domov, poradenské zařízení),  
což mohlo zapříčinit kolísání koncentrace pozornosti. Nepříznivou konstelaci  
faktorů mohl doplnit i stud dítěte či strach ze selhání.

Vzhledem k charakteru výzkumu, jenž spočíval převážně v kvantitativním  
zpracování dat, považujeme za nezbytné provést doplňkovou analýzu výstupů  
*po stránce kvalitativní*, a to prostřednictvím sledování každého dítěte z hledis-  
ka trajektorie dosažených výsledků a postižením vývojových modelů formování  
rizik v gramotnostních dovednostech od předškolního věku do věku školního.  
Takový postup, který bude dále uplatňován, nám pomůže blíže porozumět kon-  
krétní povaze obtíží, se kterými se děti z rizikových skupin za předpokladu kvan-  
titativního zpracování dat potýkají.

## 6 Závěr

Dosažené výsledky již nyní dokládají, že u dětí z rizikových skupin, které byly sledovány od předškolního věku, jsou skutečně ve větší míře než u dětí typického vývoje ve 3. ročníku identifikovány problémy v gramotnostních dovednostech i předpokladech pro ně. Toto potvrzení může v mnoha ohledech přispět nejen k obohacení poznatkové báze pokrývající téma rizikových faktorů pro vznik specifických poruch učení, ale též k podnícení zájmu o danou problematiku v očích odborné veřejnosti. Budeme-li vědět, u kterých dětí s rizikem budoucího výskytu dyslexie se specifické poruchy učení formují, budeme schopni dříve a lépe poskytovat včasné intervence bez nutnosti předčasné diagnostiky SPU. Tento faktor by rovněž znamenal další významný krok ve směru propojování akademické sféry s běžnou praxí zejména v základních školách.

### Literatura

- BADIAN, N. A. (1993): Predicting reading progress in children receiving special help. *Annals of Dyslexia*, vol. 43, s. 90–109.
- CATTS, H. V. (1993): The relationship between speech–language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 36, s. 948–958.
- CARAVOLAS, M.– VOLÍN J. (2005): *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
- FEY, M. E. (1999): Speech-language pathology and the early identification and preventiv of reading disabilities. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, Winter, vol. 25, no. 1, s. 13–17.
- KUCHARSKÁ, A. (2007): Riziko dyslexie. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, č. 48, s. 28–43.
- LAZAROVÁ, B. (2000): *Prediktivní baterie čtení A*. Inizana. Praha: IPPP ČR.
- MATĚJČEK, Z. (1995): *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha: H&H.
- MERTIN, V – KUCHARSKÁ, A. (2007): *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- MCCRADLE, P. – SCARBOROUGH, S. – CATTS, H. W. (2001): Predicting, Explaining and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 4, 230–239.
- POKORNÁ, V. (2001): *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- SCARBOROUGH, H. S.(1991): Early Syntactic Development of Dyslexic Children. *Annals of Dyslexia*, vol. 41.

- ŠKODOVÁ, E. – JEDLIČKA, I. et al. (2003): *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- SNOWLING, M. J. (2001): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- ŠVANCAROVÁ, D. – KUCHARSKÁ, A. (2001): *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia.
- VELLUTINO, F. – SCANLON, D. (1987): Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill: Palmer Quarterly*, vol. 33, s. 321–363.
- ZELINKOVÁ, O. (2003): *Poruchy učení*. Praha: Portál.

PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.  
Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze  
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Tereza Medřická  
Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze  
medricka@apla.cz

Mgr. Veronika Bláhová  
Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze  
blahova@praha.psu.cas.cz

**PROJEKTY**  
**PROJECTS**



# VÁNOCE JAKO KLÍČOVÉ SLOVO ČESKÉ KULTURY (PRVNÍ POZNÁMKY K ETNOLINGVISTICKÉMU VÝZKUMU)

## Vánoce (‘Christmas’) as a Key Word of the Czech Culture (Opening remarks on the Ethnolinguistic Research)

Irena Vaňková

**Abstrakt:** Příspěvek představuje první krok v etnolingvistickém výzkumu českého pojmu VÁNOCE. Ukazuje ho v kontextu kulturně klíčových slov, a navazuje tak na předchozí zkoumání pojmů DOMOV a POHODA. Všímá si reflexe významu výrazu Vánoce ve výkladových slovnících češtiny. Na základě empirického výzkumu ukazuje rituály a scénáře spojené se Štědrým večerem a zmiňuje některá témata společenských diskusí o Vánocích (Ježíšek).

**Klíčová slova:** Vánoce, hodnoty, čeština, česká kultura, kognitivní etnolingvistika, kulturně klíčová slova

**Abstract:** The contribution represents the first step in research of the Czech concept VÁNOCE. Presenting it in the context of previous studies on the concepts DOMOV (‘home’, ‘homeland’), and POHODA (‘comfort’, ‘calmness’, ‘O.K.’), entries in several Czech dictionaries are studied to reveal the reflection of meaning of the word Vánoce. On the basis of the empirical research, the rituals and scenarios connected with Christmas Eve are mentioned, and some topics of community discussions about Christmas (Ježíšek – ‘little Jesus’, i. e. the Czech magic person who brings children Christmas gifts).

**Key words:** Vánoce (‘Christmas’), values, Czech language, Czech culture, cognitive ethnolinguistics, culture keywords

*Můj duch zas tone v blaha moři,  
vzdech srdcem táhne hluboce,  
a zvony znějí, světla hoří -  
ó Vánoce! Ó Vánoce!*

*Zas budou Vánoce, kdekdo je před problémem,  
jak urvat alespoň tu hvězdu nad Betlémem,  
jak vyhrát na frontě a sehnat to, co není,  
zas budou Vánoce, ty svátky zapomnění...<sup>2</sup>*

## 1. Úvodem

S výrazem *Vánoce*, označujícím nejvýznamnější dnešní český svátek, je dnes spojen rozvinutý a mnohovrstevnatý pojem. Konotace, které ho utvářejí, se na sebe vrství po dlouhé generace, spolu s proměnami slavení Vánoc a jejich reflexe v různých sférách našeho společenského života. Spleť těchto konotací chceme postupně předeštit jako přehlednou strukturu, a popsat tak **stereotyp spojený s českými Vánocemi** (k pojetí a způsobům studia stereotypu srov. Bartmiňski, 2007).<sup>3</sup> Na základě jazykového, textového a empiricky získaného materiálu bychom se tímto prizmatem zároveň rádi podívali na specifčnost českého jazykově-kulturního obrazu světa. Spolu se stereotypem Vánoc jsou totiž v jazyce (i v paralelních, s jazykem se prostupujících kulturních kódech)<sup>4</sup> fixovány hodnoty pro (současnou) českou společnost signifikantní a ve srovnání s jinými jazyky a kulturami v mnohém specifické.

Jsme ovšem teprve na počátku cíleného etnolingvistického zkoumání a v tomto příspěvku můžeme podat pouze jeho první náčrt: Uvést je do kontextu, představit teorii kulturně klíčových slov, ukázat dosavadní poznatky o sémantické skupině českých klíčových slov (a *eo ipso* hodnot) a vyložit, proč právě Váno-

---

1 Jaroslav Vrchlický, *Vánoce. Co život dal*, Praha 1883.

2 Jan Burian, *Předvánoční koleda. Jenom zpívám*, Praha 1997.

3 Jak bude patrné dále, tento stereotyp má na nejvyšší rovině zobecnění podobu scénáře a zastřešuje celou řadu dalších, konkrétnějších stereotypů, ať už jsou vztaženy k specifickým dějům (např. scénář štedrovečerní večere, rozbalování dárků, lití olova), předmětům (např. vánoční stromek, vánočka) či abstraktním fenoménům („vánoční pohoda“).

4 Tím míníme druhotné modelující systémy, jak o nich pojednává Lotman, tzn. systémy tvořící nadstavbu nad rovinou přirozených jazyků, zejm. mýty, náboženství, ale také umění – slovesná i neslovesná (Lotman, 1990, s. 19 n., a passim).



ce pokládáme za její součást. Konkrétněji se zaměříme jen na drobnější výseky z hlavních oblastí zkoumané problematiky.

Vánoce představují fenomén zajímavý z hlediska mnoha společenskovedních oborů (historie, etnologie, folkloristiky, kulturních studií aj.) a v posledních letech se v české odborné reflexi tohoto svátku, ať už jde o jeho původ, dějiny, způsoby slavení nebo vánoční zvyky, objevilo několik souhrnných prací, jimiž se můžeme inspirovat i v etnolingvistickém výzkumu (srov. zejm. Frolec, ed., 1988, Koura – Kourová, 2010, Navrátilová, 2003, Vavřínová, 2002). V čem bude specifický náš, tj. etnolingvistický přístup, a v jakém smyslu může být komplementární ke studiím výše uvedeným, naznačíme dále.

## 2. Studium hodnot a česká kulturně klíčová slova DOMOV a POHODA

*Ale ne, byla tu zase maminka a náhle řekla:  
Vánoce! – i když to vlastně říkala po celý rok...*<sup>5</sup>

*Štěstí, zdraví, pokoj svatý,  
vinšujeme vám...*<sup>6</sup>

### **Svátky na pohodu: O Vánocích vypněte, zapněte jen Českou televizi**

Tradice, které známe, ale také novoty zabalené pod stromkem, oboje k Vánocům patří. I ke svátkům na České televizi. Z programového balíčku vytáhnou diváci jak osvědčené filmy, tak novinky – dvě původní české pohádky. ČT letos slibuje především pohodové Vánoce, nadělovat se na obrazovkách začne už 19. prosince a sváteční nadílka vydrží až do Tří králů.<sup>7</sup>

Podle výzkumů životních hodnot občanů České republiky stojí dnes u Čechů na prvním místě „rodina“, na druhém místě „přátelé a známí“ a na třetím „volný čas“. Až na čtvrtém místě se ocitá „práce“ a za ní s velkým odstupem „politika“ a „náboženství“ (Prudký, 2009).<sup>8</sup>

---

5 Vladimír Holan: *Noc s Hamletem*. In *Spisy 8 (Nokturnál)*. Praha 2003, s. 166.

6 Tradiční česká koleda.

7 <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/249892-svatky-na-pohodu-o-vanocich-vypnete-zapnete-jen-ceskou-televizi/>

8 Tento soubor hodnotových preferencí podle sociologů poukazuje k vysoké rezistenci vůči změnám, avšak od r. 1991 do současnosti dochází u čtyř z těchto šesti sledovaných hodnot k poklesu významu; výjimkou je „volný čas“ a „přátelé a známí“: významnost těchto hodnot pro Čechy naopak vzrůstá. Nejmarkantnější pokles se ukazuje u hod-

Dlouhodobé preference hodnot spojených s hédonismem, na něž upozorňují čeští sociologové, potvrzuje i zkoumání češtiny v kontextu kognitivní etnolingvistiky. Dokazují to výzkumy zaměřené na tzv. kulturně klíčová slova (Wierzbicka, 1997), resp. na pojmy, které jsou s nimi spojeny, jako je DOMOV (Danaher, 2010, Vaňková, 2012), KLID (Danaher, 2010), a zejména POHODA (Vaňková, 2010). Připomenout je třeba i reflexi dalších lexikálních, a hlavně gramatických prostředků vyjadřujících „seberozmazlování“ (*self-indulgence*), jaké v jiných jazycích nemají obdobu; na jejich základě dochází k zajímavé interpretaci české kultury Laura Janda (srov. Janda, 2007).<sup>9</sup>

V této souvislosti je třeba zmínit i mezinárodní projekt EUROJOS, orientovaný na srovnávací výzkum „hodnot Slovanů a jejich sousedů“ na základě kognitivně-etnolingvistických metod (Bartmiński, 2010, aj.). Soustavně srovnávací reflexi jsou tu podrobovány různojazyčné korespondující pojmy spojené s hodnotami (např. právě DOM / ДОМ / ДОМОВ aj., srov. zejm. Abramowicz – Bartmiński – Bielińska-Gardziel, eds. 2012). Český jazykový a textový materiál nás na tomto základě přivádí i k úvahám o propojení pojmů DOMOV a POHODA (*pohoda domova*), a zároveň o dalších možnostech, jak poukázat k fenoménu specificky českého hédonismu, pro jehož potvrzení nacházíme v češtině tak silnou oporu (srov. Vaňková, 2010, 2012a, 2012b).

Pojem DOMOV má ovšem různé významové polohy a s hédonismem (pohodou, pohodlím, odpočinkem) jsou spojeny jen některé z nich.<sup>10</sup> Pojem VÁNOCE

---

noty „práce“, druhý největší pokles pak u hodnoty „politika“. Nízkou váhu hodnoty „politika“ si ČR zachovává dlouhodobě. Nízkou váhu hodnoty „náboženství“ patří Česká republika k nejateističtějším státům Evropy. Zatímco význam rodiny ve většině evropských států roste, v ČR klesá. Vývoj hodnotových tendencí ČR kopíruje vývoj těchto preferencí v ostatních evropských zemích, s výjimkou markantního poklesu hodnoty občanské a politické angažovanosti a náboženství. Životní trendy v ČR akcentují hédonismus. Prozrazuje to rostoucí význam hodnoty „volný čas“ (a snad i „přátelé a známí“) i postupující pokles hodnot spojených s úsilím a angažovaností ve věcech veřejných. V médiích často probíhají společenské diskuse na téma snižujícího se počtu narozených dětí a rostoucího množství lidí, kteří z různých příčin nezakládají rodinu. Podle zmiňovaného výzkumu i vzdělání nabývá na hodnotě spíše jako nástroj pro získání hédonistického uspokojení (a potažmo materiálních požitků) a stává se komoditou.

9 Na doporučení recenzenta odkazují na výzkum nizozemského sociologa Geerta Hofsteda (<http://geert-hofstede.com/czech-republic.html>), který v tomto směru zkoumá v mezinárodním srovnání mj. i souvztažnou dimenzi spojenou s tzv. *indulgence*; ten ovšem nebere v úvahu jazyková data.

10 K sémantice a profilům pojmu DOMOV srov. Vaňková, 2012, o pojmu POHODA Vaňková, 2010. Zde můžeme jen stručně podotknout, že už v Jungmannově slovníku

je v tomto ohledu zřejmě podobně složitý. Rádi bychom ukázali, že i on představuje v současné české kultuře tzv. klíčové slovo a patří do téhož sémantického rámce jako DOMOV a částečně i POHODA.

Co se týče studia hodnot na základě jazyka, Bartmiński doporučuje věnovat pozornost mj. takovým typům textů, jejichž intence právě k hodnotám směřují: Zmiňuje (kromě snářů či horoskopů) novoroční koledy a blahopřání různého typu. Zabýváme-li se tím, co si lidé v takto zaměřených textech vzájemně přejí, resp. co je pro ně žádoucí hodnotou, vyvstane před námi specifický axiologický systém zkoumaného společenství (Bartmiński, 2010). V tomto ohledu bychom mohli zkoumat např. české texty **vánočních přání** (jejichž posílání je nejen u nás a nejen v Evropě tradicí už asi sto padesát let – na pohlednicích, a dnes hlavně elektronicky).<sup>11</sup> Tento žánr má formálně dosti ustálenou podobu: Jde o obligatorně realizovanou formuli vyjadřující, že „někdo někomu něco přeje“. Jisté nás na základě vlastní komunikační praxe napadají výrazy stojící na místě onoho „něčeho“, tzn. např. *krásné, hezké, veselé, radostné, šťastné*, ale i *pohodové, klidné*, a třeba též *požehnané Vánoce* (někteří i *hodně dárků* či *bohatého ježíška* apod.); současně si obvykle přejeme i *zdraví, štěstí, spokojenost, (rodinnou) pohodu* či *hodně úspěchů* (někteří *Boží požehnání*) do nového roku (a to v různých variacích).<sup>12</sup> Stálo by za to provést výzkum, který by přinesl přesnější výsledky co do kvality i kvantity výrazů, jež se v těchto blahopřáních objevují (třeba i se zřetelem ke generačnímu rozvrstvení subjektů komunikace), a dovolil interpretovat,

---

jsou s domovem spojovány dva významové aspekty: 1/ „kde někdo domem, bytem jest“ a 2/ „neb kde se narodil“ (Jungmann, 1989), tj. profil bydlení a profil rodného místa (srov. Vaňková, 2012 a, b). S prvním z nich je těsně spjato soukromí (v intencích opozice „soukromý – veřejný“), osobní život s nejbližšími lidmi – partnerem a rodinou, a také volný čas (v kontrastu s prací ve smyslu zaměstnání), pohodlí a „pohoda domova“. Zde se dostáváme i k sémantice klíčového slova POHODA (kontexty, v nichž se souvisí právě s domovem, patří k nejčastějším – srov. Vaňková, 2010). VÁNOCE se výrazně spojují jak s tímto profilem pojmu DOMOV (s aspektem bydlení, volného času, pohodlí a pohody), tak s profilem „kde se kdo narodil“; zde zejména u dospělých a starších výrazně figurují se vzpomínkami na dětství a prožitkem svátků v původní rodině s rodiči a prarodiči.

- 11 O vánočních pohlednicích a přáních srov. např. Vavřínová, 2002, s. 56. Zajímavé by bylo porovnat tuto tradici s vánočními a novoročními koledními obchůzkami v předchozím období a texty přání s texty tradičních koledních písní (ač jde jistě o kontexty v mnohém velmi rozdílné), srov. např. známou českou koledu *Štěstí, zdraví, pokoj svatý / vinšujeme vám...*
- 12 Vánoce se tradičně chápou jako mezník ukončující starý rok, třebaže tu máme o týden později ještě občanský svátek Nového roku (a jemu předcházející oslavu Silvestra); vánoční přání tedy splývá s novoročním.

co si vlastně přejeme (aniž snad podstatněji obsah této konvence reflektujeme), tj. co je pro nás důležité.

### 3. Reflexe Vánoc v českých výkladových slovnících

Studium stereotypů v lingvistické perspektivě se zásadně opírá o jazykové (systémové) údaje; vycházíme z výkladových (a jiných) slovníků, které přinášejí důkazy o fixovanosti zkoumaných výrazů v sekundárních významech, derivátech, frazeologii apod.<sup>13</sup> Ukotvenost systémových konotací spojených s Vánocemi bude předmětem jiné práce – zde chceme věnovat pozornost pouze reflexi slovníků, materializované ve významových definicích, včetně příkladů, resp. dokladů, jimiž jsou definice doplněny.

Výraz *Vánoce* nese v četných výskytech prostý význam **časového určení** (poukazuje k časovému období či mezníku), jako je tomu např. v pranostice *Zelené Vánoce, bílé Velikonoce* nebo ve vyjádřeních typu *do Vánoc musí být text odevzdán*. V PSJČ je jako první významový okruh lexému *vánoce* (psáno v souladu se soudobou ideologií s malým počátečním písmenem, stejně jako později v SSSJČ)<sup>14</sup> primárně míněn zřejmě právě tento význam časový (třebaže to není explicitně vyčteno): „**období** zahrnující katolické svátky i všední dny od Štědrého večera do Tří králů“, až na první dva se ho týkají všechny doklady: [*Otec s velkou nádherou slavil vánoce. Vrch. Víš-li pak ještě, jak jsme o vánocích zpívali: „Radujme se, veselme se!“*]<sup>15</sup> Tyl. *Čas ubíhal a vánoce se blížily*. Ner. *Minuly vánoce*. Jir. *Okno září jasně mrtvou nocí jak okno kostelní posvátné o vánoci*. Ner. *Starý Hrabec chřádnul a před vánocemi umřel*. Herb. *Do Prahy jel mladý kníže, před vánočí bylo*. Heyd. *Bylo již po vánocích*. Něm. *Sedláci radostně svědčili, že se dá čekat vskutku úrodný rok podle staré pranostiky: světlé vánoce, tmavé stodoly*. Baar. Poukaz k dalšímu významovému okruhu, resp. profilu pojmu (tj. specificky slavený **svátek** s jistým obsahem), je opatřen kvalifikátorem *círka*. (a tím specifikován jako výlučný, nikoli běžný); následuje – ne neproblematické – vymezení „křesťanský svátek Narození Páně 25. prosince a Boží hod vánoční“; zřejmě z ideologické bezradnosti zůstává tento význam zcela bez dokladů.<sup>16</sup>

Definice ze SSSJČ a ze SSSČ zjevně odrážejí posun k sekularizaci Vánoc, resp.

13 O jazykových údajích, na jejichž základě se zjišťují a verifikují konotace (pro potřeby rekonstrukce stereotypu), srov. Bartmiňský, 2007, a Vaňková et al., 2005, s. 88 n.

14 Je zřejmě třeba přihlídnout k tomu, že poslední svazek PSJČ vyšel v r. 1957.

15 Zařazení těchto dokladů ukazuje, že významy „časové období“ a „(v tomto období specificky slavený) svátek“ nejsou jasně rozlišeny.

16 Připojen je ještě (již v té době) „zastaralý a lidový“ význam „(v dřívějších dobách) výpověď ze zaměstnání, změna pracovního místa“.

těž nejistotu slovníkářů, jak význam adekvátně popsat: „křesťanské svátky (24. až 26. prosinec) oslavující narození Krista, dnes spojené (i bez nábož. obsahu) zejm. s nadílkou“ (SSJČ), „tradiční (pův. křesťanské) svátky (24. – 26. prosince) spojené s nadílkou“ (SSČ).

Nejnověji vydaný slovník (SSoučČ) charakterizuje Vánoce jako „tradiční křesťanské svátky slavené na památku narození Krista, spojené s nadílkou na Štědrý večer (24. 12.)“; exponují se tu tedy – zřejmě adekvátně – tradice, křesťanský základ svátků (narození Krista), nadílka, a konečně Štědrý večer jako centrální bod českých Vánoc. Připojme i dva příklady zde uvedené: *dostat k Vánocům / na Vánoce dárek* a přání *Veselé Vánoce a šťastný nový rok*. Heslo doplňuje novější frazém (frekventovaný, ale poprvé zaznamenaný zde) *mít (z čeho) (druhé) Vánoce* = „být něčím překvapený a mít z toho velkou radost“. V hesle věnovaném adjektivu *vánoční* jsou již bez výkladu uvedeny nejčastější kolokace: *vánoční koledy, péct vánoční cukroví, vánoční svátky / trhy / ozdoby, vánoční stromek, Boží hod vánoční* (25. 2.) a botanický termín *vánoční hvězda / růže*. Z hlediska českého jazykového obrazu Vánoc jsou to údaje signifikantní.

Jako první sonda do oblasti úzce vzato jazykových (systémových) údajů, resp. do jejich lingvistické reflexe, snad tento exkurs prozatím postačí: Později bude potřeba data rozšířit a podrobit metodickému studiu (podobně jako tomu bylo v případě pojmů POHODA a DOMOV, srov. Vaňková, 2010, Vaňková, 2012a). Kromě lexému *Vánoce* (a jeho derivátů či sousloví, např. *vánočka* nebo *vánoční stromeček*) si v tomto ohledu zaslouží pozornost zcela jistě specifické antroponymum *Ježíšek* (v sekundárním metonymickém významu *ježíšek*) – viz též dále, ale i některé výrazy další, jako např. lexémy *nadělit, nadílka*.<sup>17</sup>

---

17 Některé výrazy jsou totiž primárně spojeny s okruhem Vánoc, ale žijí pak vlastním životem, srov. např.: **nadělit** dok. (3. mn. -i) 1. (komu co, při důrazu na množství čeho) darovat, dát, uštědřit (nejč. v souvislosti s předvánočními a vánočními zvyky); poněk. kniž. (koho čím) obdarovat: *děda Mráz nadělil chlapci koloběžku; Mikuláš nadělil dětem do punčoch dobrot*; přen. *příroda mu nadělila do vínku lehkomyšlnost*; – zast. *i nás (bůh) statkem nadělil* (Wint.); zast. ust. spoj. *naděl pánbůh, pánbůh naděl* (výraz díky, přání n. též odbývání) 2. iron. (komu co) způsobit, uchystat něco nepříjemného, neočekávaného: *kdo ví, co nám zítřek nadělí* (SSJČ)  
**nadílka**, -y f. *nadílení; dárek, dárky*. Bylo po nadílce. Členové rodiny odnášeli si po náruči darů. Herrm. *Spolek pro štědrovečerní nadílky nemajetné mládeži*. [Paní] *poslaly hraničářům vánoční nadílku*. Přít. (PSJČ). (Podle údajů ČNK je dnes co do frekvence na prvním místě nadílka *sněhová*, o dalších místa se dělí nadílka *mikulášská* a *vánoční*.)

## 4. Vánoce a rituály: scénář Štědrého večera

*Kulturní metafory a hodnoty, které z nich vyplývají, jsou předávány dále rituálem. Rituál tvoří nenahraditelnou součást zkušenostní základny kulturních metaforických systémů.*<sup>18</sup>

*Hoj, ty Štědrý večere,  
ty tajemný svátku!  
Cože komu dobrého  
neseš na památku?*<sup>19</sup>

*Není kultury bez rituálu*, píše Lakoff a Johnson (2002, s. 251) a v souvislosti s metaforičností jako základním konceptualizačním principem ukazují kognitivně-psychologický rozměr rituálu, jak ve vztahu k lidskému individu, tak ke společnosti. *Hledáme osobní metafory, abychom svému životu dodali koherence*, a včleňujeme je do rituálu, neboť osobní i společenský rituál *dodává našim činnostem strukturu a smysl, potlačuje se jím chaos* (tamtéž).

Oproti osobním rituálům jsou rituály spojené se slavením svátků široce sdíleny, a mají tedy i sociální a kulturní charakter. Ztvárnění určitého modelu slavení Vánoc (tak jak se traduje především na základě české literatury 19. století) nacházíme v četných uměleckých dílech.<sup>20</sup> Známá je v tomto směru především balada *Štědrý den* z Erbenovy *Kytice*. Erben tu prolнул křesťanství se starým slovanským modelem světa, s jeho chápáním řádu, specifickým zvýznamňováním věci a dějů i s nutností dostat magickým úkonům. *Kytice* se stala kanonickým, široce sdíleným textem a některé verše (a jimi nesené pojmy) ze *Štědrého dne* fungují pro Čechy jako emblematické, zejm. ty, které se týkají magické sémiotiky Vánoc (srov.

---

18 Srov. Lakoff – Johnson, 2002, s. 251.

19 Karel Jaromír Erben, *Štědrý den. Kytice – České pohádky*. Praha 2003, s. 57.

20 Neuvědomujeme si, že se v dnešním slavení Vánoc mísí tři historickokulturní vrstvy (srov. např. Frolec, 1989, s. 17 n.): **lidová**, spjatá s předkřesťanskými kořeny Vánoc (svátky zimního slunovratu, s četnými pohanskými zvyky, věšteinými praktikami aj.); pozdější, na ni napojená vrstva **křesťanská**, spjatá s narozením Krista, „Ježíška“ – odtud v naší lidové kultuře např. specifická tradice betlémařství nebo hudba českých kantorů (pastorely), lidové vánoční hry aj. Třetí, nejmladší vrstva **měšťanská** vzešla z civilizačních změn, které postupně přinesly sekularizaci Vánoc; s ní souvisí přesunutí oslav do rodiny a akcent na obdarovávání; z měšťanských domácností postupně pronikla i na venkov: Až ona přinesla např. zdobení stroměčku, na něž jako na nový zvyk upozorňuje B. Němcová ve vánoční scéně *Babičky* (srov. Janáčková, 2001, s. 79); pokrmy podávané dnes obvykle k české štědrovečerní večeři (ryby, bramborový salát, vánoční cukroví) představují tradici ještě mnohem novější.

Vaňková, 2011). Připomenout lze také popis prožívání Štědrého večera v *Babičce* Boženy Němcové: Způsob slavení Vánoc a proměna tradic je tu přímo tematizována (o genezi této části textu, výrazně inspirované studií o slavení svátku z pera H. J. Hanuše, srov. Janáčková, 2001, s. 79).<sup>21</sup>

V myslích a životech dnešních Čechů představují Vánoce nejvýznamnější svátek: neslavit Vánoce je příznakové.<sup>22</sup> Respondenti<sup>23</sup> opakovaně uvádějí, že Štědrý den – v českém prostředí centrální bod Vánoc – chápou jako nejvýlučnější den roku (zvláště výrazné je to v dětství, kdy ho očekáváme s velkou netrpělivostí a odpočítáváme, „kolikrát se ještě vyspíme, než přijde Ježíšek“). I v dnešní sekularizované společnosti si Vánoce uchovávají specifický rozměr *sacrum*, a to přesto, že (jak se poněkud zjednodušeně tvrdívá) jsou Češi „nejeateističtější“ národem v Evropě, jen málo z nich prožívá čas v intencích křesťanského roku a v posledních letech např. výrazně omezují rituály (zejm. pohřby). Vánoční svátky si však dosud zachovaly (třebaže v transformované a nejrůzněji travestované podobě) mnoho drobnějších zvyků a rituálů, ať už široce rozšířených, anebo dodržovaných např. jen v určité rodině.<sup>24</sup>

Prožitek posvátného (*sacrum*), pro jedince i společenství tak důležitý, bývá spojován především se zvláštním chápáním času. *Posvátný čas*, jak píše Mircea Eliade, na rozdíl od času profánního, prožívaného lineárně, je *svou povahou vratný*, jde vlastně o *zpřítomněný mytický pračas*. Každý náboženský svátek *spočívá v reaktualizaci posvátné události, která se odehrála v mytické minulosti*, „na počát-

---

21 Srov. i literární popisy Vánoc v dalších široce pojatých dílech s etnografickými a folkloristickými prvky, jako je *Rok na vsi* bratří Mrštíků nebo *Chodská trilogie* Jindřicha Šimona Baara.

22 Neslavení Vánoc je pochopitelné např. po úmrtí blízkého člena rodiny. Psychologové označují Vánoce za velmi těžké období např. pro lidi, kteří trpí depresí, nebo pro ty, kdo se nacházejí v partnerské krizi, nejsou spokojeni se svým životem apod. Rozpory v rodině i vnitřní problémy se v tomto citově exponovaném období výrazně prohlubují, viz též dále.

23 Autorka shromáždila od vysokoškolských studentů (bohemistů z FF UK Praha) prozatím přibližně třicet popisů vánočních oslav. Na jejich základě lze zkoumat dnešní „scénář slavení Vánoc“ (vánoční přípravy; činnosti a rituály spojené s jednotlivými dny vánočních svátků); podrobněji se soustředíme pouze na některé momenty ze scénáře Štědrého večera. V tomto směru se potkáváme i s výzkumem A. Navrátilové (srov. táž, 2003), koncentrovaným ovšem na dětské respondenty z jihomoravského prostředí.

24 V dnešní době nemůžeme opomenout ani fakt, že podobu Vánoc silně ovlivňuje nejen rodinná tradice, ale i obecné povědomí o jejich slavení (tj. o tom, jaké by „mělo“ nebo „mohlo“ být), utvářené a rozvíjené zejména prostřednictvím médií. To však prozatím ponechme stranou.



ku“ (Eliade, 2006, s. 48). Při účasti na svátku člověk „vystupuje“ z běžného časového trvání a spojí se s oslavovanou událostí: Ježíšek se o Vánocích „vždy znovu narodí“, ale nejen to: *v každém opakujícím se svátku nacházíme týž posvátný čas, který se projevil během svátku předchozího roku nebo během svátku před sto lety* (tamtéž). Proto se ve slavení Vánoc zpřítomňují svátky našeho dětství i svátky loňské a předloňské, proto máme potřebu se vracet k týmž způsobům a scénářům jejich slavení: chceme neaktualizovat (týž) posvátný čas.

Jak ukazují výzkumy i běžné povědomí, v jednotlivých rodinách se objevují různé variace téhož scénáře Štědrého dne (resp. Štědrého večera). Češi a Moravané napříč věkovým, regionálním, sociálním či vzdělanostním spektrem sdílejí mnoho specifik slavení Vánoc. Patří sem např. (již týdny před svátky zahájené) pečení specifického vánočního cukroví mnoha druhů nebo různé atributy štedrovečerní večeře (co se týče pokrmů, zvyků i průběhu stolování). Hlavním chodem bývá nejčastěji bramborový salát a kapr v trojobalu (dnes někdy s variantou jiné ryby nebo řízku kuřecího či vepřového), někde rybí polévka či vinná klobása, příp. i tradiční regionální pokrmy (kuba). (Během dne se často drží půst – nebo se o tomto zvyku aspoň ví, stejně jako o tom, že při jeho dodržení „uvidíme zlaté prasátko“.) Večeře probíhá ve sváteční atmosféře, při svíčkách, v slavnostním oděvu, u výjimečně vyzdobeného stolu (respondenti uvádějí, že některé nádoby či příbory, ubrus apod. se používají jen jednou v roce při této příležitosti). Začíná se podle založení rodiny společnou modlitbou nebo přípitkem, resp. proslovem (často z úst otce nebo nejstaršího člena rodiny); exponováno je přání, „abychom se za rok zase takto sešli“, vzpomíná se na zesnulé příbuzné nebo vzdálené členy rodiny. Při večeři se dodnes dodržují varianty některých starých, v literatuře doložených magických praktik: pod talíře se kladou šupiny z kapra, které si pak stolovníci přemístí do peněženky (pro dostatek peněz v nadcházejícím roce), u stolu má sedět sudý počet osob, od večeře se nedoporučuje vstávat apod. Po jídle někdo z dospělých zazvoní na zvonek (obvykle se zvoláním, že přišel Ježíšek); to je pokynem, aby se rodina odebrala k ozdobenému vánočnímu stromku, pod nějž byly předtím položeny speciálně zabalené dárky. Mnozí respondenti se shodnou v tom, že po jejich rozbalení (což představuje samostatný rodinný rituál) tradičně sledují v televizi štedrovečerní pohádku.<sup>25</sup> Rodina při tom sedí pospolu, prožívá „vánoční pohodu“, tj. pojídá vánoční cukroví, těší se z dáreků, někdy se zabývá i tradičními věštebnými zvyky, jako je příčné rozkrajování jablek (hvězdička uprostřed znamená zdraví a štěstí v budoucím roce, křížek opak), pouštění ořechových skořápek se svíčkami po vodě a sledování jejich „plavby“, příp. i lití

---

25 Nejčastěji je to český film *Tři oříšky pro Popelku* nebo premiéra pohádky, již televize pro hlavní vysílací čas každý rok připraví – srov. motto k I. části této studie a pozn. 7.



olova a věštění z jeho tvarů apod.<sup>26</sup> Završením večera bývá účast na půlnoční mši, a to i u lidí, kteří kostel během roku nenavštěvují.

Časový harmonogram Štědrého večera je dnes mnohdy přímo určován televizním programem (zejm. tradiční „pohádkou“): ... *Důležité je pořadí. Nejprve jídlo, pak se podívat v klidu na pohádku. Dárky se rozbalují podle času. Když nám vyjde večere a máme ještě alespoň hodinu času do pohádky, můžeme si rozbalovat dárky. Ale na pohádku už musíme v klidu sedět. Tak to chodí i u babičky* (Ilona K., 2013). Táž respondentka pokračuje: *Nenajdou se u nás zvyky, jako je lití olova, posílání svíček ve skořápce po proudu, nebo krájení jablíček. Ale vzpomínám si, že když jsem byla malá, dělali jsme všechno. Myslím, že obnovíme tradici, až u nás budou nějaké děti. V posledních letech se řídíme vnitřním heslem, že svátky by měly být hlavně klidné. Co se týká Půlnoční mše, skoro nikdy ji nestihneme, obvykle už všichni spíme. Ale jednou či dvakrát jsme na ní byli.*

Štědrovečerní rituál se slaví v úzkém rodinném kruhu (rodiče, děti, často i prarodiče). Různé varianty rituálů se utvoří např. v případě, že rodiče nežijí spolu – pak děti (až do dospělosti) slaví Vánoce postupně ve dvou rodinách, obvykle s týmž scénářem. Mnohdy se „druhé Vánoce“ konají na Boží hod u prarodičů nebo v rodině přítele či přítelkyně apod. Za mezník v životě (rodičů i dospělých dětí) se pokládá, když partneri (novomanželé) poprvé slaví Vánoce spolu mimo původní rodiny či když je slaví s prvním narozeným dítětem. Obzvlášť smutné bývají první Vánoce po úmrtí některého člena úzké rodiny. Negativně se vnímá nutnost trávit čas Vánoce mimo rodinu, ať už po jejím rozpadu, anebo v nemocnici, vězení apod., příp. i v zaměstnání (pracovní povinnosti či služby na Štědrý večer bývají přidělovány obvykle těm, kdo rodinu nemají). Vánoce jsou chápány jednoznačně jako svátky domova a rodiny (dnes mnohem spíše a mnohem častěji takto než jako svátky primárně náboženské).<sup>27</sup>

Stále běžnější je však mimo to v předvánočním čase i slavení Vánoc s přáteli, v pracovních či školních kolektivech i v neformálních skupinkách kolegů či kamarádů (setkání v kavárně, restauraci nebo na pracovišti, drobné dárky). Tak tomu bývalo dříve hlavně u dětí na školních besídkách.

Zároveň se do rodinného slavení Vánoc (včetně příprav, výzdoby apod.) za-

---

26 O vánočních zvycích (resp. o *vánočním čarování*) srov. např. Vavřínová, 2002, s. 224 n.; o věštění v intencích magické sémiotiky srov. Vaňková, 2011. Dnes mají ovšem praktiky chápáné dříve jako věšebné charakter hry, resp. zábavy. Četné umělecké reflexe vánočních zvyků nabízejí česká literární díla, srov. pozn. 18.

27 Samozřejmost těchto konstatování je ovšem relativní; pocítujeme ji etnocentricky, tj. z českého hlediska. Jiná perspektiva se vyjeví, představíme-li si, že o českých Vánocích vyprávíme cizinci ve snaze upozornit na jejich různá specifika, někdy i se záměrem srovnávacím.

vádějí prvky nové, např. pod vlivem průniku zahraničních zkušeností nebo pod vlivem reklamy. V časopisech pro ženy, designových časopisech typu *Domov* aj. se v předvánoční době objevují návody, jak si zkrášlit domov – co se týče ozdobení stromečku, aranžmá sváteční tabule, ale i celkové výzdoby domu a jeho okolí, balení dárků apod. S inspirací pocházející z médií a reklamy se zde uplatňují určité módní trendy (výzdoba „do barvy“, hra s vánočním osvětlením v okolí rodinných domů i veřejných budov, snaha o dodržení či naplnění určitého stylu apod.).<sup>28</sup>

## 5. Společenské diskuse na téma Vánoce: Ježíšek a ježíšek

*Ježíšek, -ška m. 1. zdrob. k Ježíš: figurka J-a v jesličkách (...) 2. Štědrý večer, den: dát, dostat dárek k J-u; na J-a padal sníh na Štědrý den, o vánocích; — ježíšek, -ška m. štědrovečerní dárek, nadílka: dostat bohatého j-a (SSČ)*

*Zachraňte Ježíška  
před tlustochem bez tradice  
Zachraňte Ježíška  
Symbol Vánoc ba co více  
On je kus nás  
My součást jej  
Od prsních žláz  
Tak léčí  
Beznaděj<sup>29</sup>*

Jedním z kritérií, která chápe Anna Wierzbicka (1997) jako relevantní pro určení výrazu jako klíčového slova (přesněji řečeno tu však jde spíše o metonymii směřující ke „klíčovému pojmu“), jsou časté diskuse o povaze skutečnosti, která je jím zastoupena; ta se zhusta tematizuje v uměleckých textech, v běžném hovoru i ve společenském diskursu.

Jako reakce na každoroční masivní reklamní kampaně se často kritizuje nepatřičná záměna opravdového slavení za konzumní přístup k vánočním svátkům (hojnost jídla, nákladné dary, reklama založená na pojetí Vánoc jako doby spojené s materiálními požitky a nákupy). Slavení je ovšem chápáno různě: směřuje k požitku *sacrum*, anebo prostěji k rodinné pohodě (leckdy je však obojí prožíváno v jednotě, nerozlišeno). Vánoční pohoda znamená především nepřítomnost stresu a shonu (po náročném období příprav), spokojenost s tím, že je rodina

28 Srov. např. <http://www.dumazahrada.cz/bydleni/kuchyne/21284-vanocni-vyzdoba/>

29 Vilém Čok, *Zachraňte Ježíška* – píseň s výmluvným klipem ke stejnojmenné kampani, viz dále. Srov. [www.youtube.com/watch?v=BQ2H1yPvsy0](http://www.youtube.com/watch?v=BQ2H1yPvsy0)

pohromadě, a všeobecnou radost z dárků a smyslových požitků, k nimž patří dobré jídlo, sháněné a chystané s obzvláštní péčí, často s prvky rituálu.<sup>30</sup> Náročná příprava na svátky (chápaná často vypjatě jako nevyhnutelnost v krátkém čase uklidit a vyzdobit prostředí domova, uvařit náročné menu a opatřit dárky pro všechny nejbližší) však, zvláště u žen, vede nezřídka ke zhroucení, apatii nebo rodinným hádkám (na to se naráží v četných textech respondentů).<sup>31</sup>

Dalším kontroverzním momentem spojeným s Vánoci je jejich **komercionalizace** a s ní spojená „**globalizace**“. Velké emoce veřejnosti vzbuzuje např. fakt, že by snad tradičního českého Ježíška mohl nahradit, resp. vytlačit Santa Klaus (tak jako v jiném dějinném údobí ruský Děda Mráz). Zdá se, že se to nepodařilo a zřejmě ani zcela nepodaří (třebaže si dnes děti často představují Ježíška spíše jako červeně oděného starce než jako dítě). Svědčí o tom nejen iniciativa různých organizací včetně kampaně *Zachraňte Ježíška*, proběhnoucí již několikrát na sociálních sítích,<sup>32</sup> ale především pevná kulturní ukotvenost fenoménu Vánoc – včetně Ježíška – v české společnosti, *eo ipso* specifického pojetí Vánoc v českých rodinách a v myslích jednotlivých Čechů (jak je to fixováno i v jazyce a textech).

Současný obraz Vánoc a jejich slavení v češtině (i v jazyce tradičně zachovávaných zvyků a rituálů) svědčí o tom, že pro dnešní české mluvčí všech generací tyto svátky reprezentují velmi významné hodnoty spojené s domovem a rodinou (včetně vzpomínek na dětství, zemřelé předky apod.). V evokaci a (jazykové) reflexi těchto svátků se dobře ukazuje, že i dnešní Češi potřebují prožívat *sacrum* a pohybovat se alespoň někdy v modu magického obrazu světa. V současném chápání Vánoc se dnes mísí hédonismus, posilovaný způsobem života v konzumní společnosti (touha po pohodlí a „pohodě“, materiálnímu uspokojení a luxusu),

30 Připomeňme alespoň čtené druhy typického drobného cukroví, které jinde ve světě, ovšem kromě Slovenska, nemá obdoby. K předvánočnímu času zároveň patří i hovory na téma „pečení cukroví“ a vzájemná výměna receptů; k tomuto spontánnímu diskursu se opět výrazně připojují i média a reklama.

31 Mnohdy se na různých webech aj. objevují texty, které tuto skutečnost potvrzují, dokládají příběhy a zároveň poskytují rady, jak náročné partnerské a rodinné situace o Vánocích zvládnout, srov. např.: <http://www.vitalia.cz/clanky/vanocni-pohoda-i-pres-mrtvoly/>, <http://zoufalemaminky.cz/vanocni-pohoda/>, <http://www.vitalia.cz/clanky/manzelova-rodina-mi-zprotivila-vanoce/>

32 Srov.: *Bojujeme za tradiční české Vánoce a zvyklosti. Chceme bytost Ježíška zachránit před invazí červeného tloušťka a jeho vykulených sobích poskoků. V minulosti nám v českém prostředí nutili Dědu Mráze, dvacet let po revoluci se tu roztahuje Santa Claus. U nás však nosí dárky Ježíšek. Proto vyzýváme veřejnost a milovníky českých Vánoc: **Podepište petici a Zachraňte Ježíška***. Více na <http://www.zachraňte-jeziska.cz/>

i potřeba prožitku posvátného – *sacrum*. Vánoce jsou v této „sakrační“ poloze spojeny nejen s narozením Krista („Ježíška“), ale i s hodnotami, jako je domov, rodina, tradice, dětství, paměť a vzpomínky na vlastní kořeny. Ukazují se jako svátky užší rodiny a tradic, které nás prostřednictvím rituálů propojují s generacemi našich předků a které (obvykle s radostí) předáváme dál každému dítěti, které vstoupí do našeho okruhu. Vánoce jsou totiž v českém obrazu světa (vydaří-li se tak, jak mají – tedy v souladu se svým stereotypem) chápány jako *nejkrásnější z těch tří set šedesáti pěti dní v roce*;<sup>33</sup> jakkoli mohou být rekonceptualizovány a odhaleny např. jako *svátky zapomnění* (viz motto a pozn. 2). O tom nám však řekne více další zkoumání.

## Literatura:

- ABRAMOWICZ, M. – BARTMIŃSKI, J. – BIELIŃSKA-GARDZIEL, I. (eds., 2012): *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- BARTMIŃSKI, J. (2010): Jaké hodnoty spoluutvářejí jazykový obraz světa Slovanů? *Slovo a slovesnost*, 71, s. 329–339.
- BARTMIŃSKI, J. (2007): *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- DANAHER, D. S. (2010): Translating Havel: Three key words (*domov, svědomí, and klid*). *Slovo a slovesnost*, 71, 4, s. 250–259.
- ELIADE, M. (2006): *Posvátné a profánní*. Praha: Oikúmené.
- FROLEC, V. (ed.) (1988): *Vánoce v české kultuře*. Praha: Vyšehrad.
- JANDA, L. A. (2007): From Cognitive Linguistics to Cultural Linguistics. *Slovo a smysl*, 8, IV, s. 69–83.
- JANÁČKOVÁ, J. (2001): *Příběh tajemného psaní. O pramenech a genezi Babičky*. Praha: Akropolis.
- KOURA, P. – KOUROVÁ, P. (2010): *České Vánoce od vzniku republiky po sametovou revoluci*. Praha: Dokořán – Máj.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- LOTMAN, Jurij M. (1990): *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava: Tatran.
- NAVRÁTILOVÁ, A. (2003): ... jak slaví i jiné svátky. In: *Rajče na útěku. Kapitoly o kultuře a folkloru dnešních dětí a mládeže s ukázkami*. Brno: Doplněk, s. 185–214.
- PRUDKÝ, L. a kol. (2009): *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Academia, Praha.
- VAŇKOVÁ I. (2010): Budte v pohodě! (*Pohoda* jako české klíčové slovo) In: I.

---

33 Třináctiletá dívka z Brna, srov. Navrátilová, 2003, s. 192.

- Vaňková – J. Pacovská (eds.): *Obraz člověka v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova – Filozofická fakulta, ÚČJTK, s. 31–57.
- VAŇKOVÁ, I. (2012a): DŮM i DOMOV v češskoj jazykovoj kartine mira. In: Abramowicz, Maciej – Bartmiński, Jerzy – Bielińska-Gardziel, Iwona (eds.): *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 69–88.
- VAŇKOVÁ I. (2012b): Ř a pohoda domova. Glosy o češtině a českém obrazu světa ve světle klíčových slov. In: *Ř! Česká národní identita v současném umění. Katalog k výstavě v Galerii vysoké školy uměleckoprůmyslové v Praze*. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, s. 59–66.
- VAŇKOVÁ I. (2011): Přichyl ucho k zemi blíž. Erbenova Kytice a sémiotické principy magického obrazu světa. Z *Českého ráje a Podkrkonoší. Supplementum 14, Karel Jaromír Erben a úloha paměťových institucí v historických proměnách. Referáty z vědecké konference konané ve dnech 15.–16. dubna 2011 na Malé Skále*. 2. díl. Semily – Turnov 2011, s. 46–65.
- VAŇKOVÁ, I. et al. (NEBESKÁ, I. – ŠLÉDROVÁ, J. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.) (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- VAVŘINOVÁ, V. (2002): *Malá encyklopedie Vánoc*. Praha: Libri.
- WATTS, A. W. (1995): *Mýtus a rituál v křesťanství*. Brno – Praha: Nakladatelství T. Janečka – Pragma.
- WIERZBICKA, A. (1997): *Understanding Cultures through Their Keywords. English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- JUNGMANN: *Česko-německý slovník Josefa Jungmanna*. (I–V, 1835–1839.) Praha: Academia, 1989.
- PSJČ: *Příruční slovník jazyka českého*. I–IX. Praha: Česká akademie věd a umění – Československá akademie věd, 1935–1957. (<http://bara.ujc.cas.cz/psjc/>)
- SSJČ: *Slovník spisovného jazyka českého*. I–IV. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1958–1971. (<http://ssjc.ujc.cas.cz/>)
- SSČ: *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vydání druhé, revidované. Praha: Academia, 1994.
- SSouČČ: *Slovník současné češtiny*. Praha: Leda, 2011.

doc. PhDr. Irena Vaňková, CSc., Ph.D.

Ústav jazyků a teorie komunikace neslyšících Filozofické fakulty UK v Praze  
irena.vankova@ff.cuni.cz

# OBRAZ VÁNOC V ČESKÉM JAZYCE A KULTUŘE (PERSPEKTIVA KOGNITIVNÍ LINGVISTIKY A ETNOLINGVISTIKY)

**Zuzana Wildová**

## **Abstrakt**

*V článku představujeme plánovaný projekt rekonstrukce jazykového obrazu Vánoc jako kulturního fenoménu v současné české společnosti, na kterém se budou podílet kognitivnělingvisticky orientovaní řešitelé z Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Cílem tohoto projektu je postihnout posuny hodnotové stránky jevů spojených s Vánocemi prostřednictvím výzkumu klíčových slov, stereotypů, původu a transformace jednotlivých vánočních tradic.*

## **Klíčová slova**

*Vánoce, kognitivní lingvistika, jazykový obraz světa, kulturní fenomén, tradice a zvyky*

## **Abstract**

*In the article we are introducing the planned project of linguistic picture of Christmas as a cultural phenomenon in contemporary Czech society, on which will participate cognitive-linguistic oriented investigators of the Philosophical Faculty and the Faculty of Education. The aim of this project is to capture shifts in value aspect of the phenomena associated with Christmas through research of keywords, stereotypes, origin and transformation of various traditions of Christmas.*

## **Keywords**

*Christmas, cognitive linguistics, linguistic picture of the world, a cultural phenomenon, traditions and customs*

Myšlenka realizovat projekt *Obraz Vánoc v českém jazyce a kultuře, perspektiva kognitivní lingvistiky a etnolingvistiky*, vzešla z úvah diskusního kroužku, který je volným seskupením vysokoškolských pedagogů, doktorandů a studentů vysokých škol z lingvistických oborů Filozofické a Pedagogické fakulty, scházejících se každých čtrnáct dní na půdě Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Předmětem jednotlivých seminářů je vše, co se týká kognitivnělingvistické problematiky. Účastníci zde představují svou práci, ať už se jedná o dílčí výzkumy, přípravy projektů, disertační, diplomové nebo bakalářské práce. Zároveň se seznamují s novými poznatky a počiny na poli zahraniční kognitivní lingvistiky,

a to představováním nově vydané a dosud nepřeložené cizí odborné literatury, nebo skrze ukázky ze zajímavých zahraničních studentských prací a vystoupení hostů z jiných kateder i univerzit, jako například amerického profesora slovan-  
ských jazyků a literatury a havlologa David Danahera z univerzity ve Wisconsinu.

Projekt je zaměřen na výzkum a rekonstrukci jazykového obrazu Vánoc v české společnosti, tedy Vánoc jako kulturního fenoménu. Cílem je podat synchronní mezioborovou analýzu Vánoc, která bude zahrnovat etymologický, sémantický a kognitivnělingvistický rozbor klíčových slov, jejich konotačního potenciálu a tematické frazeologie a celkově bude směřovat k interpretaci hodnot spojených s těmito svátky, protože v kognitivnělingvistickém přístupu k jazyku je možné popsat hodnotovou a kontextovou stránku výše zmíněných jevů právě skrze jejich zobrazení v jazyce. Projekt by měl také poukázat na možnosti, jak využívat kognitivní lingvistiku v didaktické praxi, a proto zpracování a analýza dat budou sloužit k vytvoření návrhů jejich didaktického využití.

Problematika podoby fenoménu Vánoc v české kultuře nebyla dosud z lingvistického pohledu soustavněji zkoumána. Metodologicky bude proto projekt navazovat na poznatky zahraničních autorů, na dosavadní výzkumy z jiných vědeckých disciplín a vědecké práce jednotlivých členů řešitelského kolektivu, které se věnují kognitivnělingvistickému a etnolingvistickému výzkumu. Budou tedy využity přístupy a metodologické nástroje slovan-  
ské, zejména polské etnolingvistiky, představené například Annou Wierzbickou nebo Jerzym Bartmińským. Dále budou aplikovány poznatky diachronní lingvistiky, zejména při srovnávání jednotlivých aspektů kulturního kontextu Vánoc s jeho současnou podobou a hlavně s jeho dnešními posuny, parodiemi a travestiemi. Využity budou také metody (orální) historie, a to především při tvorbě, realizaci a analýze dialogů o českých Vánocích jak se studenty základních a středních škol, tak i s jinými respondenty. Bude se jednat zejména o expertní rozhovor a individuální hloubkový rozhovor. K analýze textového (a obzvláště beletristického materiálu) budou použity prostředky a metody literární historie, teorie literatury a metody historicko-srovnávací. Při analýze dalších textů budou aplikovány metody mediální komunikace nebo moderní folkloristiky a etnologie a pedagogiky. Konkrétními užitými výzkumnými postupy tedy budou metody vycházející z koncepce kognitivní lingvistiky, a to zejména rekonstrukce jazykového obrazu, lexikálně-sémantická a pragmatická analýza textu, analýza stereotypů a metafor jako výsledku metaforizace Vánoc. Ty se budou opírat o metody kvantitativní, jejichž konkrétní podoba se bude lišit podle povahy výchozího výzkumného materiálu u jednotlivých řešitelů.

Výzkum tedy bude spočívat ve sběru a analýze jazykového materiálu různého druhu. Bude se jednat o cíleně zadávané žákovské práce, dotazníky a záznamy



cílených rozhovorů se žáky základních i středních škol. Výchozí jazyková data budou čerpána z české slovníkové literatury, sbírek frazeologie (jak obecné, jako je například Čermákův *Slovník české frazeologie a idiomatiky* (Čermák, 2009), tak i specializované) a drobného folkloru, dále pak z beletristických textů, zejména z oblasti literatury pro děti a mládež, poezie a vybraných prozaických děl, ale také z textů kuchařek, mediálních textů, textů vybraných českých duchovních písní a koledí, textů internetových časopisů nebo textů z moderních sociálních sítí, jako je například Facebook.

Výzkum je inspirován publikacemi, které se věnují vánoční tematice, jako je monografie *České Vánoce od vzniku republiky do sametové revoluce* Petra a Pavlína Kourových (Kouroví, 2010), etnografickými a folkloristickými pracemi (například Václav Frolec a kol. – *Vánoce v české kultuře* (Frolec, 1988) a kulturněhistoricky zaměřenou *Encyklopedií českých Vánoc* Valburgy Vavřinové (Vavřinová, 2002). Dále bude vycházet z vědeckých prací členů řešitelského kolektivu zapojených do projektu EUROJOS (Jazykový obraz Slovanů a jejich sousedů). Tyto práce se věnují kognitivnělingvistickému a etnolingvistickému výzkumu klíčových slov *domov* a *pohoda* a posunům jejich významů v současné české společnosti. Některé z nich již byly publikovány, například studie Ireny Vaňkové *Budte v pohodě! (Pohoda jako české klíčové slovo)* (Vaňková, 2010) nebo *Dům i domov v české jazykové kartine mira* (Vaňková, 2012). Dílčí výzkumy už byly také prezentovány na setkání Kruhu přátel českého jazyka 4. prosince 2013, na kterém řešitelé vystoupili například referáty o vánočních pohlednicích, vánočních pochůzkách, pojetí tradice zlatého prasátka v české kultuře nebo o podobě vánoční výzdoby a jejím zpracování v současných periodikách.

Do projektu bude zapojeno celkem deset žadatelů, a to šest z Filosofické fakulty a čtyři z Pedagogické fakulty. Idea realizovat tento výzkum vzešla od Ireny Vaňkové, která se dlouhodobě věnuje kognitivní lingvistice a etnolingvistice na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy a mimo jiné spolupracuje s etnolingvistickým týmem prof. Jerzy Bartmińského v polském Lublinu (jeho teorie a metodologie výzkumu bude ve výzkumu uplatněna). Vedoucím projektu bude Ladislav Janovec, který se dlouhodobě věnuje kognitivní lingvistice a komunikačním aspektům jazyka, především v oblasti mediální a elektronické komunikace, a to v jednojazyčném i komparativním pohledu.

Členkou řešitelského kolektivu z Filosofické fakulty bude Veronika Čurdová, jež zároveň působí v Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, v. v. i., v oddělení současné lexikologie a lexikografie. Její práce se zabývají problematikou představových schémat a konceptuálních metafor a tělesností v jazykovém obrazu světa. Další řešitelkou je Tatiana Timoshchenko, působící v Ústavu českého národního korpusu a zabývající se výzkumem barev v jazyce. Jana Dřengubáková



zkoumala pojem rodina v současné češtině a v textech evangelií i textech koled a duchovních písní. Tématem Nataliye Zaneginyjsou somatismy v ruštině a češtině ve srovnávacím aspektu. Patrik Bulak se orientuje na konceptuální metafory metonymie a metaftonymie.

Z Pedagogické fakulty pak budou do projektu zapojeni Jan Huleja, který se specializuje na teorii rámců a problematiku konstrukce mediálního obrazu, resp. mediálního rámcování, Pavla Štěpánová, věnující se metaforám v onomastice u žáků a studentů a metaforičnosti v partnerských pojmenováních, a Zuzana Wildová, která zpracovává téma smrti a posmrtného života v jazykovém obrazu světa.

Předpokladem, jež vychází z dosud provedených dílčích výzkumů a také z etnologického zakotvení Vánoc v představách řešitelů a jejich okolí, je zaznamenání posunu tradičního konceptu Vánoc a jednotlivých vánočních tradic zejména v oblasti hodnotové orientace, který je způsoben mediální a komercializovanou podobou těchto svátků v současné české kultuře. Dále očekáváme upozadění některých zvyklostí, jako je například zpívání vánočních koled, a jejich nahrazení tradicemi novými, převážně lokálně zakotvenými. Některé z tradic (jako například adventní pochůzky) už budou moci být až na ojedinělé regionální výjimky pokládány za zcela vymizelé.

Prezentace výsledků proběhne ve dvou fázích. V roce 2014 vzniknou z výzkumů pilotní studie v časopisech a bude uspořádáno sympozium věnované problematice obrazu Vánoc v českém jazyce a kultuře, kde bude každý z řešitelů prezentovat svůj podíl na řešení projektu. V roce 2015 budou hlavními výstupy vydání monografie shrnující všechny dosavadní výsledky výzkumů a vytvoření webové aplikace pro učitele a širokou veřejnost, jež bude zejména praktickými učebními pomůckami doplňovat teoretické závěry výzkumu. Webové stránky budou obsahovat texty, které mohou sloužit vyučujícím jako podklady pro seznámení žáků s různými podobami vánočních tradic v různých regionech nebo historických obdobích, jejich popisy a charakteristiky, dále texty koled, beletristické i publicistické texty, jednotlivé studie a výzkumy, záznamy cílených rozhovorů nebo například také pracovní listy. Část webových stránek by měla být interaktivní a poskytovat prostor pro výměnu zkušeností a názorů učitelů z různých oblastí republiky i z odlišných oborů.

Projekt bude přínosem také pro rozvoj interdisciplinarit a mezifakultní spolupráce v rámci Univerzity Karlovy. Charakteristika tradic a kulturních vzorců s nimi spojených je významná také pro učitele, jejichž úkolem je předávat podobné poznatky a hodnoty dalším generacím.

## Literatura:

- Lidová kultura. Národopisná encyklopedie Čech, Moravy a Slezska 1–3* (eds. S. Brouček, R. Jeřábek) (2007). Praha: Mladá fronta.
- ČERMÁK, F. a kol. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 1. Přirovnání*. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F. a kol. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2. Výrazy neslovesné*. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F. a kol. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3. Výrazy slovesné*. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F. a kol. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4. Výrazy větné*. Praha: Leda.
- FROLCOVÁ, V. (2010): *Evropské Vánoce*. Praha: Vyšehrad.
- FROLEC, V. (ed.) (1988): *Vánoce v české kultuře*. Praha: Vyšehrad.
- FROLEC, V. (1984): *Prostá krása*. Praha: Vyšehrad.
- KOUROVI, P. a P. (2010): *České Vánoce od vzniku republiky po sametovou revoluci*. Praha: Dokořán – Máj.
- MINTALOVÁ, Z. (2008): *Velká kniha slovenských Vianoc*. Martin: Vydavateľstvo Matice Slovenskej.
- SKOPOVÁ, K. (2004, 2006): *Vánoční svátky o století zpátky aneb Oslavy a rituály v české domácnosti*. Praha: Akropolis.
- SKOPOVÁ, K. (2011): *Rok na vsi aneb Kalendářové vyprávění Dorotky a Jakuba z 19. století*. Praha: Akropolis.
- TOLSTOJ, N. I. (2003): *Vremeni magičeskij krug*. In: Tolstoj, N. I., Očerki slavjanskogo jazyčestva, s. 27–36.
- VÁCLAVÍK, A. (1959): *Výroční obyčeje a lidové umění*. Praha.
- VAŇKOVÁ, I. (2010): *Budte v pohodě! (Pohoda jako české klíčové slovo)* In: Vaňková, I., Pacovská, J. (eds.), *Obraz člověka v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova – Filozofická fakulta, ÚČJTK, s. 31–57.
- VAŇKOVÁ, I. (2012): *Dům i domov v češskoj jazykovej kartine mira*. In: Abramowicz, Maciej, Bartmiński, J., Bielińska-Gardziel, I. (eds.): *Wartości w językowej kartine mira Slowiań i ich sąsiadów*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie-Curie Skłodowskiej, s. 49–68.
- VAVŘINOVÁ, V. (2002): *Malá encyklopedie Vánoc*. Praha: Libri.
- VONDRUŠKA, V. (1991): *Církevní rok a lidové obyčeje*. Praha: DONA.
- WINTER, Z. (1917): *Ze starodávných radnic*. Kap.: Štědrý den v radnici staroměstské. Praha: Otto.
- ZEMAN, J. (2007): *Hoj ty Štědrý večere aneb Jak se slavily Vánoce ve staré Praze*. Třebíč: Akcent.

ZÍBRT, Č. (1995): *Seznam pověr a zvyklostí pohanských z VIII. věku*. Praha: Academia.

Mgr. Zuzana Wildová  
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze  
zuzanawildova@seznam.cz

# KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP K UTVÁŘENÍ FONETICKÉ GRAMOTNOSTI ČESKÝCH ŽÁKŮ V RUSKÉM JAZYCE

## The Cognitive Approach to the Creation of Czech Students' Phonetic Literacy in the Russian Language

**Jakub Konečný**

**Abstrakt:**

*Praxe ukazuje, že v rámci komunikativně zaměřené výuky klade odpovídající důraz na kvalitní osvojení zvukové stránky jazyka pouze malá část vyučujících. Fonetická gramotnost je tak nejčastěji utvářena intuitivně, zejména nápodobou, což zvláště u žáků středních škol považujeme za nedostatečné. Příspěvek seznamuje čtenáře s principy kognitivního, tj. uvědomělého přístupu k tomuto procesu, který dle našeho názoru nabízí řadu možností vedoucích k dosažení vyšší úrovně FG.*

**Klíčová slova:**

*fonetická gramotnost, zvuková stránka jazyka, ruský jazyk, střední škola*

**Abstract:**

*Practice shows that within the communicative approach to teaching only a small number of teachers puts the accent on a quality acquisition of the sound aspect of the language. Therefore phonetic literacy is most often shaped intuitively, mostly by imitation, which we consider insufficient especially in case of secondary school. The paper introduces the reader to the principles of cognitive, i.e. conscious approach to this process, which in our opinion offers a variety of options to reach a higher level of phonetic literacy.*

**Keywords:**

*Phonetic literacy, sound aspect of language, Russian language, secondary school*

## Úvod

Jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, „jednou z priorit MŠMT je podpora a zlepšení úrovně jazykového vzdělávání ve školách a naplňování obecného cíle Rady Evropy směřujícího k tomu, aby každý občan Evropy

byl schopen komunikovat na přiměřené úrovni alespoň ve dvou dalších jazycích kromě mateřského. (...) Úpravou RVP základního vzdělávání, mj. i ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk (zavedení druhého cizího jazyka jako povinného předmětu), je jednoznačně zdůrazněn význam a potřeba studia dalších cizích jazyků především s ohledem na budoucí profesní a osobní uplatnění žáků v současném světě.“ (MŠMT podporuje..., 2013, online)

V souvislosti s provedenou změnou byly revidovány Standardy pro anglický jazyk a nově vytvořeny (s účinností od 1. září 2013) také Standardy pro jazyk německý a francouzský. Ačkoliv každoročně narůstá zájem o výuku ruského jazyka jak na základních, tak i na středních školách<sup>1</sup>, vypracování standardů pro tento jazyk je plánováno teprve na rok 2014 (srov. Vychopňová, 2014, s. 16).

Z uvedené formulace lze předpokládat, že výuka cizích jazyků bude probíhat tak, aby úroveň jazykového projevu žáků v daném cizím jazyce skutečně přispěla k jejich profesnímu a osobnímu uplatnění v současném světě.

S neustále se rozšiřující spoluprací mezi Českou republikou a Ruskou federací lze předpokládat, že do budoucna bude docházet také k nárůstu poptávky po znalosti ruského jazyka. Pro studenty a absolventy by tak jejich znalost ruského jazyka mohla být onou výhodou, ke které by zaměstnavatelé mohli při rozhodování o přijetí do zaměstnání přihlížet. Lze se však zcela oprávněně domnívat, že od takového uchazeče o zaměstnání (či brigádu) bude očekávána odpovídající úroveň jazykové gramotnosti, a to nejen v oblasti lexikální a gramatické, ale také v oblasti fonetické.

## **Volba metody utváření fonetické gramotnosti**

L. M. Maslovskaja upozorňuje na skutečnost, že ortoepické normy ruského jazyka neplatí jen pro rodilé mluvčí, ale musí je dodržovat také lidé, kteří se tomuto jazyku učí. Špatná výslovnost a nesprávný přízvuk ztěžuje porozumění

---

1 Statistická ročenka MŠMT uvádí, že zatímco ve školním roce 2008/2009 si ruský jazyk z nabídky dalších cizích jazyků vybrala 2 % žáků (13.763 v celé ČR), ve školním roce 2012/2013 šlo již o 4 % všech žáků (26.194). Nárůst zájmu o tento jazyk zaznamenáváme také na středních školách – ve školním roce 2008/2009 jej studovala 4,3 % žáků (celkem 21.867), v 2012/2013 se jednalo o podíl ve výši 6,85 % žáků v celé ČR (29.468). (srov. Statistická ročenka školství, 2014, online) Jsme přesvědčeni, že v případě zájmu o tento jazyk na základních školách došlo v souvislosti s uvedeným opatřením k růstu a bude velmi zajímavé porovnat uvedené hodnoty s těmi aktuálními, které však prozatím nejsou k dispozici. Je zcela zřejmé, že na tuto situaci budou muset reagovat také střední školy, na které bude přicházet stále více absolventů základních škol, kteří budou chtít pokračovat ve studiu ruštiny jako dalšího cizího jazyka.

řeči, a to i v případě, že je vystavěna gramaticky správně. Kromě toho se fonetické chyby odrážejí také v psané podobě jazyka. Proto by měl vyučující, který pracuje s cizinci, od úplného počátku vyučování ruskému jazyku věnovat pozornost utváření fonetické gramotnosti, tedy jednomu z nejobtížnějších prvků vyučovacího procesu. Praxe ukazuje, že pouze malá část cizinců, kteří se učí ruskému jazyku, si zcela osvojí normy ruské výslovnosti, a to i přes to, že gramatický systém a lexikum většina z nich ovládne poměrně úspěšně. Samozřejmě, že důležitou roli v tomto procesu sehrávají individuální schopnosti žáků, kteří se danému jazyku učí. Dalším důležitým faktorem je však volba metody výuky cizinců ruskému jazyku. (srov. Maslovskaja, 1961, s. 28)

Podle D. D. Ozereckovské existují dvě metody utváření fonetické gramotnosti<sup>2</sup>: a) bezprostředně-imitativní metoda (metoda nápodoby); b) artikulačně-akustická metoda (fonetická metoda). Pro dosažení žáadoucí úrovně fonetické gramotnosti je využívána nápodoba, popis i komparace. Metoda nápodoby je založena na tom, že žáci sluchem rozliší zvuky cizího jazyka, které vyučující vyslovuje, a odpovídajícím způsobem je zopakují. Ačkoliv D. D. Ozereckovskaja považuje tuto metodu za univerzální, dodává, že pouze jejím prostřednictvím (tedy na základě toho, že žák napodobuje výslovnost učitele<sup>3</sup>) nelze vždy dosáhnout toho, že žák správně zopakuje požadovaný zvuk. Tato metoda poskytuje dobré výsledky

---

2 Autorka článku, D. D. Ozereckovskaja, používá termín výuka výslovnosti, nicméně domníváme se, že námi uváděný termín utváření/formování fonetické gramotnosti více odpovídá komplexnosti celého procesu, protože s výslovností (prvků segmentálních i suprasegmentálních) velmi úzce souvisí také schopnost poslechu a „kvalita fonematičeského sluchu“, tedy míra citlivosti „fonologického síta“ každého jedince. S. Paškovská (2010, s. 61) uvádí, že bez včasného a dostatečně komplexního osvojení fonologické vrstvy ruského jazyka je velmi obtížné, ne-li nemožné osvojit si vyšší strukturní vrstvy (úrovně) ruského jazyka, tj. gramatiku a lexikum. Velmi důležitá je podle autorky správná strategie a taktika utváření fonologického/fonematičeského sluchu, konstituování „ruského fonologického síta“, ruského fonologického citění.

Pojem „fonologické síto“ používá například N. S. Trubeckoj, podle nějž lze fonetický systém mateřštiny chápat jako určité síto, přes které se vše řečené prosévá. Při poslechu cizí řeči, provádíme-li analýzu toho, co jsme uslyšeli, nedobrovolně používáme „fonologické síto“ mateřského jazyka. Vzhledem k tomu, že naše „síto“ není uzpůsobeno k přijímání řeči v cizím jazyce, může docházet ke vzniku mnohých chyb a nedorozumění. Zvuky cizího jazyka dekodujeme nepřesně (tj. interpretujeme je fonologicky nesprávně), což je způsobeno právě tím, že procházejí skrz „fonologické síto“ mateřského jazyka. (srov. Shakemirova, 2011, s. 79)

3 Není-li vyučujícím rodilý mluvčí cílového jazyka bez výslovnostních vad, může být opakování po učiteli problematické, protože nikdy nelze zcela eliminovat výskyt některých výslovnostních nepřesností u učitelů – cizinců, tj. v našem případě Čechů.

pouze v případech, kdy mají žáci velmi rozvinuté fonetické schopnosti<sup>4</sup> a učitel perfektně ovládá jak cizí, tak i mateřský jazyk. (srov. Ozereckovskaja, 1961, s. 61)

Z fyziologického hlediska je mluvení velmi náročný proces, který „vzniká koordinovanou činností ústrojí respiračního, fonačního a artikulačního. Výslovnost je determinována jemnou motorikou (aktivizuje se okolo 100 svalů) a kognitivní funkcí mozku. Předpokládáme, že motorické a právě i kognitivní faktory jsou úzce vázány na jednotlivá stádia vývoje mozku. V pozdějším věku dochází k tomu, že žáci motoriku při mluvení v cizím jazyce ovlivňují z velké části vědomě. (...) Starší žáci a dospělí lidé si osvojují jazyk rychleji než děti mezi 6–10 rokem, krom výslovnosti.“ (Navrátilová, 2012, s. 172)

Jedna ze základních obtíží při utváření fonetické gramotnosti spočívá v tom, že žáci přijímají zvukovou stránku cizojazyčné řeči prizmatem fonetického systému mateřského jazyka. Vzhledem k existenci ustálených návyků poslechu a výslovnosti zvuků mateřského jazyka, žáci (ale i dospělí) přizpůsobují těmto šablonám přijetí a realizaci nezvyklých zvuků cizí řeči. (srov. Bernstein, 1937, s. 13). A. A. Reformatskij tento problém formuluje ještě pregnančněji. Podle něj je tím největším nebezpečím při výuce cizím jazykům nalezení „podobného“ a jeho přijetí za „totožné“. (srov. Reformatskij, 1959, s. 145)

## Fonetická (artikulačně-akustická) metoda utváření fonetické gramotnosti

Posouzení všech teoretických poznatků a zamyšlení se nad praxí, tedy nad skutečnou situací při utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce nás vede k názoru, že počínaje žáky středních škol není možné, aby byla zvuková stránka ruského jazyka vyučována pouze intuitivně, tedy nápodobou. Má-li být skutečně dosaženo cíle výuky cizímu jazyku<sup>5</sup> v oblasti úrovně fonetické gramotnosti, je třeba zapojit do tohoto procesu také kognitivní složku a využívat postupy a možnosti nabízené metodou vystavěnou na uvědomělé práci žáků.

- 
- 4 Schopnost sluchem přesně a nezkresleně identifikovat slyšené zvuky. Velmi těsně souvisí s výše popsaným „fonologickým sítím“. Ne všichni žáci jsou schopni bez předcházející a velmi intenzivní přípravy okamžitě sluchem rozlišit některé fonémy. S tímto problémem se autor článku setkává také u vysokoškolských studentů rusistických oborů, kteří vůbec (či jen v některých pozicích) nejsou schopni rozlišit sluchem například [ш] – [ш], [л] – [л] nebo slabiky тя [тʲа] – тья [тʲја]; symbol т zde označuje libovolnou párovou souhlásku.
  - 5 A to vč. výuky dalšímu cizímu jazyku, neboť v oblasti úrovně fonetické gramotnosti neshledáváme rozdíly mezi tím, zda se žáci učí cizímu jazyku jako prvnímu nebo dalšímu.

Kognitivním přístupem k utváření fonetické gramotnosti rozumíme takový způsob utváření fonetické gramotnosti, při němž žáci využívají kognitivní (poznávací) procesy k získání informace (v našem případě dekodování signálu), jejímu uchování (zapamatování si mechanismu produkce příslušného zvuku v podobě, která není (je co nejméně) zatížena interferencí mateřského jazyka) a zpracování (tj. praktickému použití v řeči). Z tohoto důvodu kognitivní chápeme nikoliv v „širokém“ pojetí, tj. jako „výkony mysli v nejširším významu: racionální i neracionální jednání, intencionalitu, paměť, kreativitu a (...) vědomí“, ale v pojetí „úzkém“, které bývá někdy označováno jako kognitivismus, tedy základ, z něž se později rozvinuly kognitivní vědy v celé své šíři. (Petrů, 2007, s. 19)

Taková, podle S. I. Bernsteina racionální, metoda vyžaduje, aby proces utváření fonetické gramotnosti probíhal nikoliv jen v rámci jednoduchého, nijak nediferenciovaného napodobování, avšak i v rámci uvědomělého osvojování práce artikulačních orgánů a následných akustických efektů. Takovou práci artikulačního aparátu, jejímž výsledkem je určitý sluchový efekt, konkrétní zvuk řeči, je možné rozložit na sled kroků (tedy pohybů artikulačního aparátu) a každý jeden krok je možné chápat a pociťovat jak neuvědoměle – jako svalové napětí, tak i uvědoměle (zprostředkovaně) – cestou palpáce (pohmatu) a nezdíka také vizuálně (pohledem do zrcadla). A všechny tyto motorické jevy lze s dostatečnou přesností verbálně popsat a demonstrovat schémata. (srov. Bernstein, 1937, s. 19)

V procesu utváření fonetické gramotnosti by měla být věnována pozornost činnostem vedoucím k tomu, že: 1) žáci se naučí uvědomovat si práci artikulačních orgánů a rozčleňovat komplexní artikulaci na dílčí elementy<sup>6</sup>; ty následně syntetizovat v jiné, nové a nezvyklé artikulaci celky; 2) žáci budou systematicky procvičovat svůj artikulační aparát, což jim umožní zautomatizovat realizaci osvojených artikulačních postupů. Výslovnost zvuků cizího jazyka musí neustále probíhat v korelaci s výslovnostními návyky mateřského jazyka. To pochopitelně vyžaduje od vyučujícího ruského jazyka, aby kromě bezvadné výslovnosti v ruském jazyce (a znalosti jeho fonetického a fonologického systému) byl schopen porovnání příslušných jevů<sup>7</sup> s odpovídajícími jevy mateřského jazyka. (srov. Bernstein, 1937, s. 20)

---

6 To se týká například výslovnosti skupin hlásek (vybrané příklady jsou uvedeny dále). V první fázi je nezbytné, aby si žáci osvojili odpovídající výslovnost jednotlivých hlásek (například měkkou výslovnost vždy měkké souhlásky [ч]. V proudu řeči však dochází v každém jazyce k realizaci řady fonetických procesů způsobujících změnu výslovnosti dané hlásky – zvuk [ч] tak ve slovech исчезнуть, считать, счастье, мужчина, рассказчик (tj. ve skupinách сч, зч) vyslovujeme v souladu s platnou ortopedickou normou jako dlouhý měkký zvuk [ш:˘].

7 Příklady některých takových jevů jsou uvedeny dále v textu článku.



Zatímco v oblasti gramatiky a lexika příbuznost obou jazyků působí v počáteční fázi vyučování ruskému jazyku českých žáků kladně, v procesu utváření fonetické gramotnosti působí tato podobnost spíše záporně. Je třeba, aby byla zvukové stránce ruského jazyka věnována pozornost od prvních vyučovacích hodin a aby byl vyučující důsledný v otázce oprav a korekce výslovnosti žáků. V opačném případě velmi rychle dochází ke vzniku akcentu. K jeho odstranění v pozdější etapě učení se ruskému jazyku budou vyučující i žáci nuceni vyvinout mnohem více času, sil a energie, než by tomu bylo v případě promyšleného a odpovídajícího způsobu utváření fonetické gramotnosti od samého počátku.

Cizojazyčný akcent je chápán jako projev fonetické interference na úrovni zvukové stránky jazyka v řeči člověka, který hovoří jiným než mateřským jazykem. Hlavní podmínkou jeho eliminace (ať už snahy o jeho minimalizaci, nebo úplné odstranění, což je v podmínkách školního vyučování a vyučování vně jazykového prostředí vůbec téměř nemožné) je zformování správného fonetického sluchu. Jakmile žák začne slyšet vlastní akcent, má možnost jej odstranit. (srov. Barchudarova, 2009, s. 57–58)

## **Postupy kognitivního (uvědomělého) utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce<sup>8</sup>**

Fonetická (akusticko-artikulační) metoda utváření fonetické gramotnosti nabízí řadu postupů a možností, které lze při práci se zvukovou stránkou jazyka využít ve výuce ruského jazyka na středních školách.

Zejména s ohledem na zapamatování a uchování v paměti nabízí tato metoda mnohem kvalitnější předpoklady, než jaké nacházíme u metody imitativní. Díky zapojení myšlenkových operací může být dosaženo lepšího a trvalejšího zapamatování informací, v našem případě způsobu realizace jednotlivých prvků zvukové stránky ruského jazyka. Jak uvádí K. Juklová (2006, s. 37): „informace mohou být různým způsobem zakódovány, z čehož vyplývá i kvalita jejich uchování. Významné informace jsou zpracovány (kódovány) takovým způsobem, aby byly snadněji vybavitelné a reprodukovatelné. Osobní význam je dán: motivací, osobními potřebami či spojením se silnějším citovým prožitkem (či anticipací), též rozumovým hodnocením a možnou užitečností pro budoucnost. (...) Mechanicky vštípené nebo emočně neutrální informace z valné části z paměti zdánlivě mizí.“ K mechanickému bychom mohli doplnit také imitativní osvojení zvuků bez následujícího pravidelného a systematického upevňování a procvičování.

---

8 Jednotlivé postupy vycházejí z článku D. D. Ozereckovské (srov. Ozereckovskaja, 1961, s. 63–68).

## 1. Vysvětlení učitele

Vyučující žákům vysvětlí způsob artikulace a popíše jim práci artikulačních orgánů. V případě, že je ve skupině žák, který si zvuk již osvojil, může jej vyučující požádat, aby spolužákům pomohl a způsob artikulace jim popsal. Tento postup lze aplikovat i při výuce ruského jazyka mimo jazykové prostředí. Žák, který vyslovuje příslušný zvuk čistě (či se jeho výslovnost v maximální možné míře blíží výslovnosti rodilého mluvčího), může svými vlastními slovy popsat postup (tedy práci artikulačních orgánů), pomocí kterého se mu podařilo dané výslovnosti dosáhnout. Nezbytným předpokladem je schopnost žáků popsat činnost artikulačních orgánů, tedy alespoň elementární znalost odpovídající terminologie (špička (hrot) jazyka, hřbet jazyka, dásně (alveoly), tvrdé patro, měkké patro).

K uvědomění si procesu artikulace může pomoci také tzv. „němá gymnastika“. Jedná se o postup, při kterém žáci artikulují příslušný zvuk, aniž by jej vyslovovali. Mohou se tak soustředit pouze na práci řečových orgánů. Součástí „němé gymnastiky“ mohou být také cviky, které žákům pomohou dosáhnout požadovaného způsobu artikulace. Ačkoliv se najdou také odpůrci „němé gymnastiky“<sup>9</sup>, považuje ji autor tohoto článku za efektivní postup při utváření fonetické gramotnosti.

## 2. Ukázka artikulace

Grafické znázornění očekávané polohy artikulačních orgánů poskytne žákům ukázkou cílového stavu, ke kterému se mají přiblížit. Bez této informace jsou zcela odkázáni pouze na pokusy opakovat to, co slyšeli (což však mnohdy může být zvuk diametrálně odlišný od zvuku, který byl vysloven. Velmi problematická je proto otázka korekce a trestu, neboť žák se skutečně snaží o výslovnost zvuku, který subjektivně slyšel). Své využití zde má také samostatná práce žáků před zrcadlem, poskytující jim okamžitou a relevantní zpětnou vazbu.

## 3. Porovnání zvuků ruského a českého jazyka

Blížkost českého a ruského jazyka působí v oblasti utváření fonetické gramotnosti jako zdroj interference a z ní vyplývajícího českého akcentu v řeči žáků v ruštině. Taková řeč je někdy označována jako tzv. „česká ruština“. Akcent chápeme jako důsledek přenesení návyků vlastního fonologického systému (tj. systému mateřského jazyka) do cizího fonologického systému, což posti-

---

9 Například A. A. Reformatskij tvrdí, že „němá gymnastika“ je velmi škodlivý postup tiché změny pozice artikulačních orgánů, při kterém zcela chybí akustický prvek. A. A. Reformatskij zastává názor, že veškerá artikulace musí být propojena s akustickým dojmem. (srov. Reformatskij, 1961, s. 9)

huje: a) fonémy z hlediska jejich relevantních a irrelevantních příznaků, b) výsledek variování fonémů v různých pozicích vč. pozic samotných, c) rytmicko-akcentologické (rytmicko-přízvukové) podmínky, d) změny v pozici na počátku, uprostřed i na konci konkrétních jazykových jednotek, jež jsou součástí vyššího celku. (srov. Vinogradov, 1976, s. 17)

V oblasti konsonantismu patří k nejsilnějším rysům českého akcentu výslovnost střeoevropského (středního) [l] na pozicích ruského [л] i [л̣]; výslovnost slabiky [me] jako [мн'э] místo [м>э]; výslovnost slabik [тɚ]¹⁰ s jotací, tj. jako [t'ja] namísto [t>a]; výslovnost slabik [be], [ne], [be] jako [bʲə], [nʲə], [bʲə] místo odpovídající ruské výslovnosti [b'э], [n'э], [b'э]. S tímto způsobem výslovnosti se setkáváme zejména v pozicích uprostřed slova. Naopak v pozicích na konci slova jsou slabiky typu [тɚ] vyslovovány zcela tvrdě, tedy jako [ta]. Dalším typickým rysem tzv. „české ruštiny“ je měkká výslovnost vždy tvrdých souhlásek [ж], [ш], [ц] – v češtině se vyslovují měkčeji než v ruštině a tvrdá výslovnost vždy měkkých souhlásek [ч], [щ], kdy první uvedená se v češtině vyslovuje tvrději než v ruštině a druhá nemá v mateřském jazyce žáků analogii, nicméně bývá ve výslovnosti žáků často vyslovována jako [ш] – tedy tvrdě či jako české [š] – středně.

Uvědomění si odlišností mezi zvuky mateřského a osvojovaného jazyka vede žáky k tomu, že se ve své výslovnosti snaží odpoutat od návyků mateřského jazyka. Komparace (byť jen implicitní) je součástí zásady zřetele k mateřštině žáků, která je respektována ve všech původních českých učebních souborech pro výuku ruského jazyka. V oblasti utváření fonetické gramotnosti se tato zásada projevuje například větším množstvím cvičení na práci s problematickými prvky zvukového systému ruského jazyka.

#### 4. Osvojení přízvuku v ruských slovech<sup>11</sup>

Přízvuk plní v ruském jazyce mimo jiné také funkci distinktivní, tj. jeho prostřednictvím dochází k rozlišování gramatických tvarů jednoho slova (například tvary substantiv дом, вода, окно: gen. sg. дома, воды, окна; nom. pl. дома, воды, окна) či různých slov (například замок = historický objekt, замок = mechanismus k zamykání). Je proto velmi důležité, aby v případě těchto slov žáci dodržovali platné normy a pravidla. Osvojení ruského přízvuku je jedním

10 Symbol T zde označuje libovolnou párovou souhlásku (v rámci korelační řady měkkost – tvrdost) s výjimkou souhlásek д, т, н (vzhledem existenci měkkých souhlásek d', t', ñ v českém jazyce se u nich popsaný problém projevuje jen velmi zřídka).

11 Problematika metodiky osvojování ruského přízvuku je velmi komplexní a obsáhlá. Ačkoliv se jedná o důležitou oblast utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce, není předmětem tohoto článku, z tohoto důvodu se zde omezíme pouze na uvedenou konstataci.

z nejsložitějších momentů výuky ruského jazyka, a proto je nutné věnovat této problematice pozornost systematicky a po celou dobu studia.

V počáteční etapě vyučování lze porovnávat slova obou jazyků, která mají stejnou grafickou podobu. Na základě toho mohou žáci sami charakterizovat ruský přízvuk. Kromě správné realizace přízvuku (s ním souvisí také otázka redukce nepřívzvučných samohlásek) je třeba dbát na to, aby si žáci společně s významem každé nové lexikální jednotky osvojili také její přízvuk (u lexémů s nestálým přízvukem je třeba věnovat pozornost akcentuaci v celém paradigmatu).

## 5. Osvojení těch norem spisovné výslovnosti, které jsou nezbytné pro zvládnutí živé ruské řeči

Tento bod je do jisté míry rozpracovaný v učebních souborech pro výuku ruského jazyka, nicméně je vhodné, aby si vyučující sami uvědomili a alespoň pro sebe připravili přehled těch norem ruské spisovné výslovnosti, které by si jejich žáci měli osvojit. Poměrně zanedbávanou oblastí jsou poziční změny, jejichž nerespektování také vytváří výrazný akcent v ruské řeči. Zatímco neutralizace a spodoba znělosti je typická i pro češtinu (většina žáků tedy vysloví na konci slova znělou souhlásku nezněle), problematická je výslovnost skupin hlásek, například *чэ, зч* jako [ш<sup>э</sup>:], *сш, зш* jako [ш:], *рк* jako [xк] či [x>к>], *сн* jako [сн] či [с>н>], aj. Z pozičních změn jsou v učebnicích zastoupeny skupiny *чт, чн*, které se vyslovují v určitých slovech jako [шт], [шн]<sup>12</sup> a skupina *тсэ, тьсэ*, která se dle platné ortoepické normy ruského jazyka vyslovuje jako [цэ].

## 6. Řeč a čtení vyučujícího

Je doporučeno, aby vyučující při komunikaci s žáky (zejména v počáteční etapě vyučování) hovořili zřetelně, jasně a ve zpomaleném tempu. Nemělo by to však znamenat, že tím budou narušena ortoepická pravidla. Žáci považují řeč učitele za vzorovou a jako takovou ji (vědomě či nevědomě) napodobují. Není proto přípustné, aby učitelova řeč byla zatížena silným akcentem.

## 7. Recitace básní a zpěv písní

Práce s uměleckým textem v podobě básní a písní poskytuje žákům prostor pro rozvoj fonetické gramotnosti. Zejména při zpěvu písní dochází k uvolnění napětí na artikulačním ústrojí, mnohé zvuky jsou díky melodii delší, což působí pozitivně na upevnění odpovídajícího způsobu výslovnosti.

Básně a písně jsou vhodným materiálem nejen v počáteční etapě vyučová-

---

12 Speciálně v případě těchto skupin se však setkáváme také s tím, že žáci sice správně vyslovují, avšak stejným způsobem i píšou.

ní, své využití mají v průběhu celého procesu vyučování-učení ruskému jazyku na střední škole. V žádném případě by však nemělo jít o „zpívání pro zpívání“, tedy nepromyšlenou a didakticky neukotvenou práci s cílem pouze vyplnit čas do konce hodiny. Samozřejmě, že takové případy se stávají, avšak i zde je možné (či dokonce nutné) zvolit materiál tak, aby vhodně doplňoval a rozvíjel to, co se žáci v dané hodině naučili, případně co jim činí problémy a je třeba pravidelně procvičovat.

Velmi obezřetní by měli být vyučující při výběru básní zejména v počáteční etapě vyučování. Autoři mnohých textů totiž s cílem zajistit melodičnost a rytmičnost básně přistupují k přesunům přízvuku či deformovanému pravopisu. Takové texty je možné, po předcházejícím komentáři učitele, využít ve skupině pokročilejších žáků, pro začátečníky však vhodné nejsou.

## 8. Práce s ortoepickými chybami

Při práci s chybou je třeba rozlišovat její charakter. Chyby v řeči žáků lze rozdělit na a) fonologické – takové chyby, které vedou k narušení či rozrušení významu, situace, kdy kvůli akcentu dochází k nepřípustné neutralizaci korelačních řad, které existují v ruském jazyce; b) fonetické (artikulační) – takové chyby, které nevedou k narušení smyslu, pouze se dotýkají výslovnostních norem. (srov. Barchudarova, 2012, s. 58–59)

Je zřejmé, že mnohem závažnější pro realizaci komunikace jsou chyby fonologické. Nicméně to neznamená, že ve výuce nebude věnována pozornost chybám fonetickým. Jak uvádí D. D. Ozercovskaja, s ortoepickými chybami je třeba pracovat v průběhu celého procesu vyučování-učení. Je třeba je opravovat bezprostředně poté, co byly zaznamenány: pokud je možné aplikovat na chybu určité pravidlo, doporučuje se této možnosti využít a poskytnout žákům prostor pro fixaci. Pozornost, kterou zvukové stránce jazyka věnuje vyučující, motivuje žáky k tomu, aby si i oni sami všímali výslovnosti své i svých spolužáků. (srov. Ozercovskaja, 1961, s. 67)

## 9. Fonetická transkripce

Doplňující, avšak z našeho pohledu velmi užitečný prostředek, díky němuž si žáci mohou uvědomit správnou výslovnost. Fonetický přepis a následná analýza transkribovaného textu poskytnou žákům pohled na to, jak se slova skutečně vyslovují. I když existuje několik způsobů, jak lze slova foneticky přepisovat, doporučujeme pro potřeby výuky ruského jazyka na střední škole využívat zjednodušený přepis s pomocí znaků azbuky.

## 10. Práce s nahrávkami

Kromě řeči učitele, o níž jsme se již zmínili, by samozřejmě měly být maximálně využívány také nahrávky. Je žádoucí, aby žáci v maximální možné míře poslouchali živou ruskou řeč různých mluvčích. Jedině tak budou dostatečně připraveni na komunikaci s různými lidmi, z nichž ne všichni budou mluvit pomalu a zřetelně, tedy způsobem, na který jsou žáci zvyklí od svých vyučujících či z nahrávek k učebním souborům.

## 11. Napodobování výslovnosti učitele a žáků

I když jsme výše uvedli, že utváření fonetické gramotnosti (starších) žáků pouze pomocí metody nápodoby nepovažujeme za dostatečné, neznamená to, že nápodobu nelze použít jako jeden z prostředků metody fonetické. I při uvědoměném způsobu utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce má opakování a nápodoba své místo, a to zejména při práci se suprasegmentálními prvky zvukové stránky ruského jazyka.

## Závěr

Utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce v současné době probíhá výhradně metodou nápodoby. Ta, ač má zcela jistě své místo ve výuce cizím jazykům, nezaručuje dosažení odpovídající úrovně fonetické gramotnosti. V příspěvku jsou naznačeny některé aspekty metody fonetické (akusticko-artikulační), která využívá kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti. Postupy a mechanismy této metody jsou využitelné v procesu vyučování-učení ruskému jazyku na středních školách s cílem zajistit dosažení odpovídající úrovně fonetické gramotnosti žáků, čímž dojde také k naplnění cíle komunikativně orientovaného vyučování v oblasti úrovně řeči českých žáků v ruském jazyce.

Práce byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 253-450 „Fonetická gramotnost českých žáků v ruském jazyce“).

## Zdroje:

- JUKLOVÁ, K. (2006): *Základy obecné psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- NAVRÁTILOVÁ, E. (2012): Věk jako jeden z aspektů osvojování výslovnosti francouzštiny. In: *Reflexe kvality v doktorském pedagogickém výzkumu: recenze*.

- zovaný sborník z doktorské konference konané dne 21. května 2012 v Praze. 1. vyd. Brno: Tribun EU, s. 170–178.
- MŠMT podporuje vícejazyčnost ve školách. (2013): Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-vicejazycnost-ve-skolach>
- PETRŮ, M. (2007): *Fyziologie mysli: úvod do kognitivní vědy*. 1. vyd. Praha: Triton.
- SHAKHEMIROVA, S.: Особенности произношения согласных в английской речи лезгин In: *Studii de gramatică contrastivă* [online]. 2011 [cit. 2014-04-13]. ISSN 2344-4193. Dostupné z: <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2014/01/Shakhemirova.pdf>
- Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2012/13. (2014): Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství* - [online]. [cit. 2014-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2012-13>
- VYCHOPŇOVÁ, K. (2014): Standardy pro základní vzdělávání: cizí jazyk a další cizí jazyk. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*, ročník 57, č. 2, s. 15-16.
- БАРХУДАРОВА, Е. Л. (2012): Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. In *Вестник Московского университета*. Сер. 9. Филология. №6, с. 57–70.
- БЕРНШТЕЙН, С. (1937): *Вопросы обучения произношению. Применительно к преподаванию русского языка иностранцам*. – Москва: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР.
- ВИНОГРАДОВ, В. В. (1976): *Лингвистические аспекты обучения языку: К проблеме иностранного акцента в фонетике*. Москва: Издательство Московского университета.
- МАСЛЛОВСКАЯ, Л. М. (1961): Некоторые особенности в работе над русским литературным произношением в чешских группах. In: *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. 1. vyd. Москва: Высшая школа, s. 28–49.
- ОЗЕРЕЦКОВСКАЯ, Д. Д. (1961): Работа над русским литературным произношением при обучении русскому языку болгар. In *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. 1. vyd. Москва: Высшая школа, s. 50–69.
- ПАШКОВСКАЯ, С. С. (2010): *Дифференцирующая модель обучения русскому произношению*. Москва. Диссертация доктора педагогических наук. Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина.

РЕФОРМАТСКИЙ, А. А. (1959): Обучение произношению и фонология. In Филологические науки, N 2, с. 145-156.

РЕФОРМАТСКИЙ, А. А. (1961): О некоторых трудностях обучения произношению. In *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. 1. vyd. Москва: Высшая школа, s. 5–12.

Mgr. Jakub Konečný

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

Email: jakub.konecny@pedf.cuni.cz



**APLIKACE**  
**APPLICATIONS**



# KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP K DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA – INSPIRACE ZE SLOVENSKA

**Jasňa Pacovská**

**Abstrakt:**

*Příspěvek odhaluje možnosti využití poznatků kognitivní lingvistiky ve výuce mateřského jazyka. Přístup je představen prostřednictvím slovenských publikací, které podrobně popisují takto orientovanou výuku. Kognitivní principy výuky slovenského jazyka jsou v textu vztaženy na výuku českého jazyka, zdůrazněn je přínos takto pojaté výuky a na některých tématech mateřského jazyka jsou uvedeny konkrétní aplikace kognitivního zaměření.*

**Klíčová slova:**

*Kognitivní lingvistika, mateřský jazyk, metakognice, kognitivní a komunikační kompetence*

**Abstract:**

*The paper reveals possibilities of using cognitive linguistics in teaching mother tongue. The approach is introduced by Slovakian works which describe this type of teaching in detail. In the text, cognitive principles of teaching Slovakian language are applied to Czech language teaching. Stress is also put to benefit of this type of teaching. On some of the topics of mother tongue we also present concrete applications of cognitive orientation.*

**Key words:**

*cognitive linguistics, mother tongue, meta-cognition, cognitive and communicative competence*

Kognitivní přístupy k jazyku mají už i v českém prostředí své pevné místo, srov. Vaňková a kol., 2005; Vaňková, 2007; sborníky z česko-polských konferencí, např. *Obraz světa v jazyce*, 2001; *Obraz světa v jazyce II*, 2007; *Obraz člověka v jazyce*, 2010; *Tělo, smysly, emoce v jazyce a literatuře*, 2012. Totéž však nelze vztáhnout na využití kognitivních přístupů ve výuce mateřského jazyka, přičemž od počátku tohoto tisíciletí se nabízí řada inspirací ze zahraničí (srov. Janda, 2004; Tomassello, 2007; Pütz, 2007; Balowski, 2009 aj.).

Pro inspiraci nemusíme ovšem chodit daleko. Můžeme ji najít na Slovensku, konkrétně na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity v Prešove. Kognitivními aspekty v jazykovém vyučování se již po několik let zabývá tým slovenských lingvistů pod vedením Ľudmily Liptákové. V našem příspěvku jsme se rozhodli

představit čtenářům hlavní publikace slovenských badatelů, z nichž je patrné, jak kognitivní lingvistika může oslovit didaktiky mateřského jazyka.

Jedním z významných výstupů na tomto poli je *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*, která byla vydána v roce 2011 v Prešově. Jedná se o vysokoškolskou učebnici zpracovanou kolektivem autorů v čele s L. Liptákovou. Tým erudovaných odborníků vytvořil publikaci, která je výsledkem dlouholetého systematického výzkumu na poli literárněvědném, jazykovědném a didaktickém.

Vzhledem k zaměření tohoto čísla časopisu se soustředíme na témata, která se opírají o postuláty kognitivní lingvistiky. Po prostudování této rozsáhlé publikace můžeme konstatovat, že kognitivistická orientace prostupuje celý text. Publikace představuje koncepci a teoretická východiska integrovaného vyučování slovenského jazyka a literatury v primárním vzdělávání, která je budovaná na kognitivně-komunikačním a zážitkovém potenciálu mateřského jazyka. Autorský tým vychází z komunikačně-pragmatického obratu v jazykovědě, který se odehrál v sedmdesátých letech minulého století.

Komunikační orientace je ovšem ve slovenském přístupu těsně provázána s orientací kognitivní, jež sleduje rozvíjení kognitivních a metakognitivních procesů žáků, a je zaměřena na jejich emocionální rozvoj a podněcování kreativity. Toto zaměření není samoúčelné, neboť vede k formování kultivovaného čtenáře a kultivovaného mluvčího, jenž dovede využívat širokého potenciálu mateřského jazyka. Jazykové vyučování tedy neupřednostňuje dorozumivací funkci jazyka na úkor dalších funkcí, ale soustředí se i na ostatní jazykové funkce, přičemž explicitně vysvětluje a na názorných příkladech odhaluje význam funkce kognitivní, jež byla a stále ještě je v jazykovém vyučování upozaděna.

Z publikace je zřejmé, že autorský tým si je vědom potřeby transdisciplinárně ukotvit jazykové vyučování. V práci jsou na mnoha místech akcentovány poznatky z psycholingvistiky, kognitivní lingvistiky, vývojové lingvistiky, sociolingvistiky, sémiotiky, teorie komunikace, pragmatiky textu a teorie textu. Pokud bychom sledovali literární složku vyučování, transdisciplinární orientace by se ještě rozrostla o další obory. Z jednotlivých oddílů a kapitol publikace je patrné, že s propojováním poznatků z různých oborů zacházejí autoři erudovaně a že je dokáží ústrojně včlenit do výuky. Z tohoto hlediska je pro budoucí pedagogu velmi užitečné zmapování kognitivních a řečových předpokladů dětí, jež je třeba při rozvíjení komunikační kompetence sledovat. Jde o oblast, která v jazykovém vyučování bývá opomíjena, přičemž bez diagnostikování těchto dovedností a schopností můžeme jen stěží dosáhnout žádoucího rozvoje komunikační kompetence. O komunikačních dovednostech u dětí se mohou čeští pedagogové poučit již z několika českých publikací; za mimořádně podnětnou považujeme

monografii Jana Průchy, v níž autor zkoumá dětskou řeč a komunikaci v kontextu vývojově psycholingvistiky (srov. Průcha, 2011).

Domníváme se, že zejména z hlediska didaktiky mateřského jazyka je velmi cenné zaměření na rozvoj receptivních dovedností dětí. V didaktice, ale i v praktické výuce stále dominuje akcent na produktivní komunikační dovednosti. Tento pohled je jednostranný a rozhodně nevede ke komplexnímu rozvoji komunikační kompetence. Tuto myšlenku můžeme nalézt i v české didaktice, např. v publikaci K. Šebesty (1999). V Šebestově monografii je v centru pozornosti myšlenka o potřebě vyváženého rozvíjení všech komunikačních dovedností, tedy jak produktivních, jež představují mluvení a psaní, tak receptivních, jež odpovídají naslouchání a čtení.

V možnostech tohoto příspěvku rozhodně není poukázat na celé spektrum impulzů vedoucích k modernímu vyučování mateřského jazyka, jež tato publikace nabízí. Budoucí pedagogové jistě uvítají, že práce odhaluje, jak lze zohlednit kognitivní pohled na jazyk při výuce všech jazykových rovin. Velkým přínosem tohoto textu je, že představuje kognitivní pohled na výuku ve všech jazykových rovinách: foneticko-fonologické, ortoepické a ortografické, morfologické, lexikální, syntaktické a textové, přičemž rozvíjení textové roviny je pojato jako průnik kompetencí v rovině lexikální, syntaktické a pragmatické.

Souhrnně lze říci, že tato publikace je novátorským počinem v oblasti didaktiky mateřského jazyka, v tomto případě didaktiky slovenštiny, a že i učitelé češtiny má co nabídnout. Můžeme konstatovat, že se jedná o učební text, který je svou formou zpracování velmi vstřícný vůči adresátovi. Odvíjí se od teoretických výkladů k praktickým aplikacím, uvádí řadu konkrétních příkladů, formuluje podněty k zamýšlení, obsahuje odbornou literaturu a je graficky velmi přehledně zpracovaný.

Důkazem toho, že se na Slovensku kognitivní přístupy k výuce mateřského jazyka systematicky rozvíjejí, je monografie *Kognitívne aspekty vyučovania mateřského jazyka v primárnej edukácii*, která vychází jen s ročním odstupem od vydání *Integrované didaktiky*. Monografie je dílem Ludmily Liptákové, vedoucí autorského týmu již výše uvedené publikace. Jak ze samotného názvu vyplývá, text je opět zaměřen na výuku na prvním stupni základní školy. Domníváme se, že řada poznatků, které práce prezentuje, je využitelná i na druhém stupni základní školy, mnohé lze zohlednit i při středoškolské výuce.

Co může čtenář od publikace očekávat, napoví již úvodní slova: *Jazyk je součástí kognice, tedy všech procesů struktur a procesů lidské mysli, lidského poznávání* (s. 5). Je tedy zřejmé, že se autorka opírá o základní kognitivistickou tezi a vnímá ji jako výzvu ke studiu vzájemných vztahů jazykových a kognitivních schopností žáků. Právě propojenost jazykových a kognitivních procesů<sup>1</sup> vede L. Liptákovou

1 V souladu s psychologickými poznatky lze chápat jazykové procesy jako součást širší

k teoreticko-empirické analýze a interpretaci souvislostí jazykově-komunikačního vzdělávání a výchovy s kognitivním přístupem k jazyku. Čeští didaktikové mohou tuto publikaci vnímat jako výzvu k realizaci podobných přístupů v rámci didaktiky češtiny, neboť autorka svou prací vytváří prostor ke komparaci didaktiky slovenštiny s lingvodidaktickými koncepcemi jiných mateřských jazyků. Proto by byla velká škoda, kdyby čeští didaktikové tuto výzvu nevyslyšeli.

Čtenáři tato publikace poskytuje poučení o kognitivním hledisku jazykově-komunikačního vzdělávání, a to jak v rovině teorie, tak praxe. Je tu představen komplex pedagogicko-psychologických disciplín, který je tvořen obecnou didaktikou, psychodidaktikou, kognitivní pedagogikou a psychologií, vývojovou a školní psychologií, interkulturní psychologií a psychologií komunikace. V této souvislosti se autorka odvolává na práci M. Ligoše, srov. Ligoš (2009). Z textu je zřejmé, že L. Liptáková je obeznámena se slovenskými i českými publikacemi představujícími kognitivní přístupy ke zkoumání jazyka (srov. Dolník, 2005; Pacovská, 2011, 2012; Vaňková a kol., 2005 aj.).

V celé monografii je průběžně akcentována myšlenka interakce myšlení a řeči. Ta nabývá podobu potřeby rozvíjení řeči na základě uvědomění si kognitivní povahy struktur organizujících subjektivní slovník dítěte a způsobů dětské interpretace světa. Vzdělávání v tomto pojetí navazuje na interakční a konstruktivistické teorie kognitivního a řečového vývoje dítěte jako výsledku interakce mezi interními a externími vývojovými faktory, přičemž mimořádný důraz je kladen na aktivní roli dítěte. Zde se autorka odvolává na kognitivistickou teorii J. Piageta, sociokulturní teorii L. S. Vygotského a teorii mediovaného konstruktivismu R. Feuersteina.

V souvislosti s kognitivními procesy L. Liptáková zdůrazňuje významnou roli metakognice, která pomáhá lepšímu porozumění okolnímu světu, usnadňuje učení a vede k dosažení lepších vzdělávacích výsledků a ke správným rozhodnutím v nejrůznějších sférách života. Zjednodušeně můžeme metakognici charakterizovat jako *učit se, jak se učit*. Metakognitivní procesy jsou v oblasti jazykového vzdělávání velmi důležité, neboť usnadňují porozumět metajazyku, jenž představuje základ výuky mateřského jazyka.

Kognitivně zaměřené jazykové vzdělávání vede k naplnění didaktického principu komplexnosti. Jedná se o takový charakter vzdělání, jak píše Liptáková, který respektuje přirozené komplexní vnímání a interpretování reality, nikoliv umělé oddělování souboru znalostí do jednotlivých obsahových oblastí (s. 26).

Od teoretického vymezení problematiky kognitivního pojetí didaktiky se autorka dostává k návrhu strukturování obsahu vzdělávání ve vzdělávacím standar-

---

pojmaných procesů kognitivních, avšak pro didaktické účely přístup L. Liptákové pokládáme za vyhovující.

du i v učebnicích, když představuje kognitivní přístup ke kategorizaci kurikula mateřského jazyka. Kurikulum je v autorčině podání opět komplexní. Sleduje rozvíjení recepční i produkční textové kompetence, kompetence foneticko-fonologické a ortoepické, morfologické, lexikální i syntaktické. Zde autorka rozvíjí přístup, kterým se již ubírali autoři Integrované didaktiky (viz výše).

Pro pedagogickou praxi je patrně nejcennější představení konkrétních aplikací kognitivistických východisek na výuku mateřského jazyka v primárním vzdělávání. To začíná výkladem vzájemných vztahů jazykových a kognitivních procesů při porozumění textu. Poté je vyložena kognitivní funkce jazyka prostřednictvím slovtvorných motivací. Je třeba podtrhnout, že podle Liptákové je slovní zásoba odrazem interpretace a kategorizace světa, což je v souladu s kognitivními principy. Kognitivistickým pohledem je také vyloženo téma metaforických derivátů v pojmovém systému žáků, v němž se vyjevují zákonitosti metaforického strukturování pojmového systému u dětí. U všech těchto tematických bloků autorka uvádí řadu návodných cvičení, která mohou stimulovat učitele k tvorbě vlastních zadání. Pro ilustraci uvádíme příklad jednoho slovtvorného cvičení (s. 84), jež vychází z následujícího textu:

*Zem je matka života. Nie všetky životné javy a procesy však prebiehajú priamo na zemi. Niektoré sa dejú pod zemou, iné nad zemou či tesne pri zemi.*

Úkol:

Pojmenuj jedním přídavným jménem tyto významy:

taký, ktorý sa nachádza pod zemou	(podzemný)
taký, ktorý sa nachádza nad zemou	(nadzemný)
taký, ktorý prebieha pri zemi	(prízemný)
taký, ktorý sa deje na zemi	(pozemný)

Tento úkol je podkladem pro další cvičení:

S těmito přídavnými jmény se setkáš i v jiných vyučovacích předmětech, například v přírodovědě. Vyhledej v učebnici přírodovědy, v encyklopedii nebo na webu informace:

- a) o podzemnej vode,
- b) o podzemnej, prízemnej a nadzemnej časti rastlín.

Uvedený příklad demonstuje, jak kognitivní pohled na jazyk (konkrétně na slovní zásobu) zcela přirozeně poukazuje na mezioborové vztahy. Práce s různými typy textů, v nichž se tytéž lexikální formy používají v různých významech, může vést k odhalování jazykového obrazu vybraného jevu. Práce s texty, které jsou blízké zájmovému zaměření žáků, může mít taky přirozenou motivační funkci.

Citovaný krátký text vybízí ještě k daleko širšímu využití, jež se zakládá na kognitivním přístupu k jazyku. Např. žáci se mohou zamýšlet nad spojením *matka života*, a tak směřovat k odhalování konotačních složek významu.

Z výše uvedeného by mělo být zřejmé, že kognitivní lingvistika je přínosem nejen pro jazykové vyučování, ale pro didaktiku vůbec. Dává této disciplíně integrující potenciál – umožňuje nazřít jazykové schopnosti dítěte v širším kontextu rozvíjení poznávacích procesů. Tato koncepce se opírá o konstruktivistický rámec výuky, který odpovídá třem základním fázím mentálního procesu: input – elaborace – output. Kognitivní bázi tohoto procesu jsou postupy induktivně-generalizující, které vedou od jednotlivého k všeobecnému, a postupy deduktivně-determinující, jež vedou od všeobecného k jednotlivému.

Induktivně-deduktivním postupem lze žáky vést k reflexi mezilidských vztahů a rozkrývat témata, která bývají tradičně zkoumána v rámci pragmalinguistiky. Pro ilustraci uvedeme konkrétní příklad z publikace L. Liptákové. Jako ukázkou vybrala autorka téma *zdvořilostní princip komunikace*, který je založen na minimalizaci negativního hodnocení partnera a na maximalizaci hodnocení pozitivního. Východiskem je následující text:

- |     |  |
|-----|--|
| ... | „Hlupáci. Len kopú do lopty, skáču jeden do druhého a škriekajú ako hyeny. Veľmi hlúpe. Hlupáci. Ako hyeny. A ty to robíš tiež.“ |
|     | „Že hyeny? Oni si zas myslia, že ty si ako opica.“   |
|     | „Vidíš?... Vôbec nič o mne nevedia, ale aj tak ma neznášajú.“  |
|     | „A ty, samozrejme, vieš o nich všetko!“  |
|     | „Viem o nich dosť. Viac nie je čo. Kopú, škriekajú, sú hlúpi.“   |
| ... | „Myslíš si, že len ty môžeš vedieť všetko!“  |
| ... | „Choď a hraj si ten hlúpy futbal. Daj mi pokoj.“...  |

(upravený úryvek z knihy D. Almonda *Skellig*)

Za textem je uveden sled aktivit, které vedou od percepčního východiska textu k zevšeobecnění sledovaného komunikačního jevu a od zevšeobecnění k aplikaci na vlastní produkční aktivitu žáků.

Závěrem bychom chtěli upozornit ještě na jeden významný rys, kterým se obě



slovenské publikace, na něž jsme se zaměřili, vyznačují. Je v nich kladen důraz na vytváření návyků k vyhodnocování různých situací a na potřebu stimulace autoregulačních mechanismů učení a chování. Takto mohou žáci dospět k vytváření rozhodnutí nejen v rámci vzdělávacího procesu, ale i v průběhu běžných životních situací.

Byli bychom rádi, kdyby se čeští pedagogové a didaktikové mateřského jazyka nad slovenským pojetím vyučování mateřského jazyka zamýšleli, neboť jsme přesvědčeni o tom, že v něm najdou i inspiraci pro vlastní vyučovací praxi. Zároveň se domníváme, že kognitivní lingvistika může dodat budoucím učitelům odvalu využívat při výuce nové pohledy na jazyk a odbourávat nežádoucí pedagogické stereotypy. Tento přístup jistě vzbudí zájem o mateřský jazyk i u žáků. A víc si přeje učitel ani nemůže přát!

## Literatura

- BALOWSKI, M. (2009): Kognitywne podejście w dydaktyce języka ojczystego. *Usta ad Albim*, 9, s. 9–21.
- DOLNÍK, J. (2005): Jazykový systém ako kognitívna realita. In. *Jazyk a kognícia*. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farka, I. Bratislava: Kaligraf, s. 39–82.
- HÖFLEROVÁ, E. (2003): *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- JANDA, L. (2004): Kognitivní lingvistika. Z angličtiny přeložila L. Saicová Římalová. In: L. Saicová Římalová (ed.): *Čítanka z textů kognitivní lingvistiky I*. Praha: FF UK, s. 9–58.
- KRÁMSKÝ, D. (1996): Harmonie hry a dobrodružství výchovy. In J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, s. 237–246.
- LIGOŠ, M. (2009): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatury*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, E. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- PACOVSKÁ, J. (2011): Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. *Didaktické studie*, 3, č. 2, s. 61–71.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

- PÜTZ, M. (2007): Cognitive linguistics and applied linguistics. In: D. Geeraertz, H. Cyuckens (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford – New York: Oxford University Press, s. 1139–1108.
- ŠEBESTA, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- TOMASELLO, M. (2007): Cognitive linguistics and first language acquisition. In: D. Geeraertz, H. Cyuckens (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford – New York: Oxford University Press, s. 1092–1107.
- VAŇKOVÁ, I. (ed.) (2001): *Obraz světa v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. – PACOVSKÁ, J. a kol. (2010): *Obraz člověka v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- VAŇKOVÁ, I. – WIENDL, J. (eds.) (2012): *Tělo, smysly, emoce v jazyce a literatuře*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

PhDr. Jasna Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury Technické univerzity v Liberci

jasna.pacovska@tul.cz

# POZNATKY KOGNITIVNÍ LINGVISTIKY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

## Findings of Cognitive Linguistics in Teaching Czech Language on Secondary School

**Pavla Chejnová**

**Abstrakt:**

*Příspěvek prezentuje možnosti, jak pracovat s významem lexémů v hodinách českého jazyka na střední škole. Učitel může využít poznatků kognitivní lingvistiky a vycházet z teorie sémantických rysů (definiční teorie) a z teorie významového prototypu. Studenti si tak prostřednictvím praktických cvičení uvědomí, jak funguje kategorizace. Dále je představena teorie významového stereotypu. Studenti se naučí vnímat nejen negativní kategorizaci, ale i pozitivní aspekty, cvičení tak napomáhá odstranit předsudky, např. rasové a genderové.*

**Abstract:**

*The article presents the ways how to work with meanings of lexemes in Czech language classes on secondary school. The teacher can use the findings of cognitive linguistics and follow the semantic features theory (definition theory) and the semantic prototype theory. Students learn through practical exercises how the categorization functions. The cognitive stereotype theory is introduced. Students learn not only to interpret a negative categorization, but also positive aspects, the exercise thus helps to fight against prejudice, e. g. ethnic or gender.*

**Klíčová slova:**

*kognitivní lingvistika, definiční teorie, sémantický prototyp, stereotyp, kategorizace*

**Key words:**

*cognitive linguistics, definition theory, semantic prototype, stereotype, categorization*

## Úvod

*Středem zájmu kognitivní lingvistiky je vztah jazyka a mysli. Jako kognitivní bývají označovány přístupy, které vycházejí z předpokladu, že jazyk není nějakou izolovanou schopností, ale je spjat s ostatními lidskými (poznávacími) schopnostmi (Saicová Římalová, 2011/2012, s. 22). V tomto příspěvku se zaměřím na využití poznatků kognitivní lingvistiky při vymezení významů slov ve školské praxi. Konkrétně navrhuji několik aktivit, jež jsou založeny na klíčových teoriích vymezení lexikálního významu – teorii sémantického prototypu/stereotypu a teorii sémantických rysů (nebo též definiční teorii). Prostřednictvím navrhovaných aktivit si studenti uvědomí, že slovníková definice nevystihuje zdaleka všechny vrstvy významu, a také to, že naše chápání pojmů se zcela nepřekrývá s tím, jak chápou tytéž pojmy jiní mluvčí, protože každý jedinec je ovlivněn individuálními zkušenostmi.*

## Teorie sémantických rysů

Při popisu lexikálního významu slova na základě teorie sémantických rysů je pojem rozkládán na soubor složek tvořený jeho znaky, které jsou pro definici kategorie jednotlivě nutné a společně postačující (Sternberg, 2002). Každý znak je základním prvkem kategorie, společně vlastnosti jednoznačně definují kategorii. Z tohoto pohledu se tedy plný význam slova *starý mládenec* skládá z následujících dominujících sémantických rysů: *svobodný, člověk, dospělý, mužského rodu*. Některé významy se ovšem nedají tak přesně rozložit do konkrétních vlastností, navíc jsou vždy vázány na konkrétní kulturu. Vaňková (Vaňková a kol., 2005, s. 28) poukazuje na nutnost doplnit i další aspekty významu: „*Sémická, komponenciální analýza (a z ní vycházející definice) postihuje denotační složku významu – a ukazuje přesné místo daného prvku v lexikálněsémantickém systému jazyka (ve vztazích nadřazenosti a podřazenosti, opozitnosti, synonymie aj.)... Vyžaduje však doplnění, postihu konotací, toho, co je s daným významem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy modifikuje postoj mluvčích k denotátu a dává např. možnosti k metaforickým konceptualizacím.*“

Problematickost vymezení významů slov na základě sémické analýzy si studenti uvědomí při vytváření vlastních slovníkových hesel. Předpokládáme, že středoškolští studenti jsou se stavbou slovníkových hesel již seznámeni. Učitel může zvolit určité běžné lexémy, vhodná jsou především substantiva (např. pes, babička, student, řidič...), a nechá studenty vytvořit slovníkové heslo pro výkladový slovník. Je vhodné upozornit na to, že existují tři úrovně kategorií: Kategorie

základní – např. pes, kategorie nadřazené (hyperonyma) – např. zvíře, kategorie podřazené (hyponyma) – např. pudl (Saicová Římalová, 2011/2012).

V druhé fázi aktivity se učitel se studenty pokusí vymezit význam lexému, které sice mají v českém jazyce své místo, ale jedná se o neologismy, povětšinou anglicismy či nespisovné výrazy. Do této skupiny spadají např. výrazy přejaté z angličtiny *free-cool-in*, *speed-dating*, *childfree*, *single* (ve významu označení osoby), z českých slov např. *hustý*. Na daných lexémech se projeví problémy při vymezování významu, které teorie sémantických rysů nemusí vždy vyřešit. Při definování jedinec vychází ze svých individuálních zkušeností, které jsou z velké části vázány na kulturu. Např. slovo *single* nelze jednoznačně definovat stejnými sémantickými rysy jako výše zmiňovaný příklad starý mládenec, i když ty jsou zde též přítomny; zpravidla má výraz *single* pozitivněji zabarvený konotační význam, v médiích (např. v reklamních sděleních) je spojován s atraktivním životním stylem, svobodou a otevřenými možnostmi, neboť svobodný mladý člověk je zajímavým segmentem spotřebitelského trhu. Slovo disponuje několika vrstvami významů, tradičně se uvádí význam kognitivní, kolokační, konotační, sociální, emoční, reflektovaný a tematicko-rematický (Leech, 1974, cit. dle Machová – Švehlová, 1996, s. 17), středoškolsí studenti by měli rozlišovat alespoň význam denotační a konotační a uvědomit si, že každý lexém vyvolává u různých mluvčích odlišné asociace, v různých společenstvích se chápe jeho význam různě.

## Teorie významového prototypu

Jednou z nejlivnějších teorií v oblasti kognitivní lingvistiky je teorie významového prototypu, potažmo stereotypu, zabývající se tím, jak lidé utřídí informace o okolním světě do určitých významových kategorií. Teorie významového prototypu tak významně přispívá k porozumění procesu lidského myšlení.

Teorie významového prototypu předpokládá, že kategorie jsou tvořeny na základě charakteristických znaků, které popisují typický člen kategorie (Sternberg, 2002, Gleitman, 2003). Podle teorie prototypů je význam mnohých slov popsán jako celá sada rysů, z nichž žádný není sám o sobě nezbytný nebo dostatečný. Kategorie nemívá pevnou hranici, je možno ji rozšiřovat o nové členy. Některé členy danou kategorii reprezentují lépe než jiné, patří k centrální oblasti kategorie. Jiné nejsou tak dobrým příkladem pro danou kategorii, patří k periferní oblasti kategorie. Podle Roschové (1978) se prototypy odvíjejí od našich zkušeností, takže každý prototyp je něco jako průměr všech příkladů dané věci, se kterými se jedinec setkal. Prototyp je tedy přímo závislý na kultuře, v níž jedinec vyrůstal. Sedláková (2004) uvádí pro prototyp synonymní výraz *bazální pojem*.

Pro studenty je velmi zajímavá aktivita, kdy vypisují pro vybrané kategorie

prototypy (modifikováno dle Chejnová, 2010a). Vhodnými kategoriemi jsou např. domácí užitkové zvíře, dopravní prostředek, zástupce lesní zvěře, kus nábytku, druh ovoce, druh zeleniny, strom, květina, ale je možno přidat i kategorie další. Po vyhodnocení je zpravidla zřejmé, že studenti dojdou k základní shodě. Pro porovnání uvádím výsledky výzkumu, který mapoval výše uvedené kategorie u širšího okruhu respondentů. V letech 2008 a 2009 jsem prováděla dotazníkové šetření, získala jsem odpovědi od 1689 respondentů, z toho bylo 711 mužského pohlaví, 978 ženského pohlaví, věkové rozmezí bylo velmi široké, od 6 let do 90 let (Chejnová, 2010b, 2011). Předpokládala jsem, že volba konkrétního sémantického prototypu bude záviset na kultuře, se kterou se respondent setkával od dětství, v našem případě je to kultura česká, informace o okolním světě a významy slov si osvojovali respondenti v českém jazyce. Tato presupozice se potvrdila, nejvíce odpovědí bylo vždy vázaných na náš kulturní kontext (např. respondenti častěji volili české ovoce – jablko než druhy exotické; častěji volili stromy rostoucí v našich podmínkách – lípu, dub). Mezi nejčastěji uváděnými prototypy se v dané sondě objevovaly: domácí užitkové zvíře – kráva, dopravní prostředek – auto, lesní zvěř – jelen, nábytek – stůl, ovoce – jablko, zelenina – mrkev, strom – lípa a dub, květina – růže (Chejnová, 2011). Velice zajímavé je porovnávat výsledky mezi příslušníky různých kultur, pokud má učitel ve třídě děti pocházející z jiných zemí, rozvine se zajímavá diskuse. Studenti také reflektují, proč ten který prototyp zvolili – kategorizace je převážně automatická a teprve při hlubším zamyšlení si studenti uvědomují, proč volili v některé kategorii odlišné jevy. Např. metro jako dopravní prostředek zvolí spíše člověk, který jím denně dojíždí do školy či do práce (u nás tedy Pražan) než člověk žijící v lokalitě, kde metro nejjezdí. Vlak naopak volili spíše příslušníci starších generací, pro něž byl nejužívanějším dopravním prostředkem v době jejich mládí, tedy v době, kdy se sémantický prototyp u nich utvářel. Studenti si tak uvědomí, že každý disponuje odlišnými presupozicemi, což může vést často k nedorozumění.

## Významový stereotyp

*Jako odborný pojem dnes stereotyp funguje (vždy se specifickým zacílením) kromě sociologie, sociolingvistiky a sociální psychologie také např. v etnologii a kulturologii, v literární vědě a ve filosofii; souvisí především se společenským (a společensko-kulturním) rozměrem slov, respektive znaků, a v kolektivu sdílených a utvářených představ, které jsou za nimi (Vaňková a kol., 2005. s. 84). Stereotyp vzniká na základě subjektivní generalizace, určité vlastnosti (většinou negativní) jsou připisovány celé kategorii (lidí). Vznikají tak stereotypy genderové, etnické, ale i stereotypy týkající se lidí z města, vesnice, příslušníků hnutí, politických stran,*

profesí, ale i vztahující se k různým věkovým skupinám. Rasismus, xenofobie, sexismus, ageismus, ale i jakékoliv polarizované, černo-bílé vidění světa je de facto projevem zjednodušené stereotypizace, která nahrazuje mnohým duševně líným jedincům vlastní přemýšlení o světě. Na stereotypizaci jsou ovšem založeny i vtipy, které naopak slouží k vyrovnávání se s určitými komplexy, které lidé mají např. před autoritami; proto je tak často terčem vtipů politik, policista a učitel, tedy osoby, které mají nad námi určitou moc. Pokud to atmosféra ve třídě dovolí, je možno některé vtipy prezentovat a rozebrat. Použít lze např. vtipy o příslušnících různých národů a na jejich základě určit, které vlastnosti jsou zde zdůrazněny (lakomý Skot), nebo o příslušnících různých profesí (striktně logické myšlení IT specialistů, omezený policista, materialisticky orientovaný necitelný právník).

Stereotypy jsou tématem důležitým a zajímavým, nicméně zároveň konflikto-tvorným. Jistě je možné se studenty hovořit o negativních stereotypech vážících se k různým etnikům či příslušníkům různých profesí, k ženám a mužům, starým lidem, sexuálním menšinám. Tato aktivita ovšem může vyvolávat negativní emoce a vést k ostrým konfliktům ve třídě. Za přínosnější považuji, pokud se studenti snaží najít stereotypy pozitivní, které jsou v našem povědomí zpravidla také přítomny. Např. funguje představa Roma jako nepřizpůsobivého občana, ale i romantická představa o nespoutaných, svobodných a krásných, čestných cikánech v některých romantických dílech (Vaňková a kol., 2005, Kráčmarová, v tisku). Právě na tyto pozitivní stereotypy bychom se měli zaměřit, studenti např. mohou popsat kladné stereotypy, které se váží k různým etnikům – pracovní Němci a Asiaté, pohostinní Jihoevropané, přátelští Američané; stereotypy vážící se k povoláním – policista, který občanům pomáhá, moudrý a laskavý učitel, představa zdravotní sestry – anděla apod.

Tato aktivita bude přínosnějším uchopením skutečnosti než opakování známých negativních a odsuzujících výroků. Stereotyp nelze zcela odstranit, protože je v kultuře zakořeněn, nicméně je vrstevnatý, obsahuje negativní, ale i pozitivní hodnocení, např. Huleja (2013) uvádí příklad přerámcování Řecka v médiích, v tomto případě ovšem z pozitivního stereotypu pohostinného a kulturního Řecka s ideálem kalokagathie na stereotyp zadluženého Řecka, jehož obyvatelé nepracovitostí a zkorumpovaností přivodili hospodářskou krizi. Snahou učitele by mělo být spíše přerámcování směrem k pozitivním aspektům, které se ke stereotypu váží, tj. opačným směrem, než je uvedený příklad.

## Závěr

Kognitivní lingvistika může nejen významně obohatit výuku českého jazyka, ale velmi vhodně propojuje učivo jazykové s ostatními disciplínami. Lze si představit mezioborové vazby téměř ke všem vyučovaným předmětům – historii, zeměpisu, společenským vědám (filozofii, psychologii, sociologii), ale i biologii (kategorizace je vždy antropocentrická, člověk vyzdvihuje významy, které jsou relevantní pro něho samého). Zařazení poznatků kognitivní lingvistiky do kurikula tak vpravdě naplňuje postuláty rámcových vzdělávacích programů.

## Literatura:

- GLEITMAN, H. (2003): *Psychology*. New York: Norton and Company.
- HULEJA, J. (2013): Přerámcování Řecka v českých mainstreamových psaných médiích. In: *Lidé města*, roč. 15, č. 1, s. 65–86.
- CHEJNOVÁ, P. (2010a): *Didaktické transformace pragmalingvistických témat*. Praha: PedF UK.
- CHEJNOVÁ, P. (2010b): Chápání vybraných sémantických prototypů u věkové kategorie 6–13 let. *Slovo o slove*, roč. 16, s. 240–248.
- CHEJNOVÁ, P. (2011): Semantic prototype in the Czech culture. *Acta academica karvinensia*, roč. 2011, č. 2, s. 57–65.
- KRÁČMAROVÁ, D. (v tisku): *Ethnonyma Rom a cikán v českém jazykovém prostředí*. Praha: PedF UK.
- LEECH, G. (1974): *Semantics*. London: Penguin.
- MACHOVÁ, S. – ŠVEHLOVÁ, M. (1996): *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*. Praha: PedF UK.
- ROSCH, E. (1978): *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2011/2012). Kognitivní lingvistika a škola. *Český jazyk a literatura*, roč. 62, č. 1., s. 21–26.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2004): *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada Publishing.
- STERNBERG, R. J. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

pavla.chejnova@pedf.cuni.cz



**RECENZE**

**REVIEWS**



# **KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ: *Kompozitá v slovenčine.***

1. vydání. Prešov: Prešovská univerzita, 2012,

ISBN: 9788055507217, 189 s.

## **Ladislav Janovec**

Slovotvorné procesy představují nevyčerpateľný zdroj nových výzkumů pro poznávání fungování slovanských jazyků. Vzhledem k jejich flektivní povaze je pochopitelně mnohem větší pozornost jazykovědců věnována derivaci, nicméně poslední dvě desetiletí se objevuje výrazně velké množství prací rovněž z oblasti kompozice. Na Slovensku, kde mají výzkumy slovtvorby veľkou tradici a vysokou úroveň, byla v roce 2012 publikována nová monografie o kompozitech od Kataríny Vužňákové. Autorka se tématu věnuje již dlouhou dobu a její kniha je tak výstupem sumarizujícím výsledky jejích výzkumů, navazujícím na předcházející studie a monografii Dieťa a slovtvorba (spolu s Ľudmilou Liptákovou). Problematika kompozice je o to více živá, že s rozpracováváním kognitivních přístupů k lingvistice představuje slovtvorba velice inspirativní a v české ani slovenské lingvistice dosud nezpracovaný pohled. Kompozita jsou mnohem explicitnější v pojmenování významu a průhledněji odrážejí naše strukturování světa než deriváty. Představují podle autorky speciální případy wittgensteinovských jazykových her, protože nestačí jenom zvládnout pravidla, ale osvojit si i význam u těch jednotek, kde nefunguje korespondence mezi slovtvorným a lexikálním významem.

Monografie je inovativní především komplexním, interdisciplinárním přístupem, autorka vychází z teorie slovtvorné motivace, rozpracované ve slovenské lingvistice především Jurajem Furdíkem a Martinem Ološtiakem, z teorie jazykového znaku, z kognitivních přístupů k jazyku a z poznatků ontogeneze dětské řeči. Východiska práce jsou shrnuta přehledně do několika tezí a tabulek.

V následujících kapitolách se autorka soustřeďuje na jednotlivé aspekty výzkumu kompozit a podrobněji je rozpracovává. Z hlediska systému představují důležitý aspekt determinanty výběru při utváření pojmenování, které jsou vysoce implicitní. V tabulce pak autorka uvádí, jaké jsou možnosti výběru při tvorbě kompozit. Determinanty tvorby a používání kompozit jsou především fungování kognice, typ jazyka a jeho systém, poznávání života a jeho hodnocení. Parametry strukturace obrazu světa souvisejícího se sémantikou složenin, jejich kategorizace i klasifikace tak vychází z vnitřní klasifikace jazyka a z vnějšího pohledu (filozofického a kognitivnělingvistického). Autorka upozorňuje, že nárůst

podílu kompozice na tvorbě nových jednotek (především kvazikompozice) se v posledních desetiletích zvyšuje jak ve slovenštině, tak i v češtině. Významová interpretace autorky je v případě klasifikace kompozit založena na slovotvorně-signifikantně-strukturním principu, čímž navazuje na své předcházející práce. Mezi uvažovaným významem a lexikálním významem se realizují trojí typy vztahů – totožnost, inkluze a demotivace, kdy významy mají jenom některé shodné rysy. Komparaci obou významů autorka věnuje celou kapitolu, kde podává přehledy slovotvorných a lexikálních významů vybraných slovních druhů uspořádané do tabulky.

Velkou pozornost K. Vužňáková věnuje rovněž onomaziologické struktuře slova, vycházejíc ze slovenské tradice, opět především z J. Furdíka, považuje strukturu motivovaného slova za tříčlennou, vysvětluje problematiku onomaziologického spoje a upozorňuje na existenci sémantické kapacity derivatému (sémantický dodatek v podobě jednoho nebo více sémů). U jednotlivých skupin kompozit potom objasňuje přítomnost a nepřítomnost báze a příznaku a vysvětluje vztahy mezi nimi.

Napětí mezi slovotvorným a lexikálním významem vzniká podle autorky na základě odrazu poznání světa v jazyce a vývoji jazyka, zde K. Vužňáková vyděluje 13 faktorů, jež se mohou podílet na utváření významu kompozita. Kompozitum mohlo vzniknout na základě nepřímého pojmenování jednoho z motivantů nebo motivantu jako celku (v případě defrazeologických jednotek) nebo na základě příznaku, který nekoresponduje se skutečností (zde je podstatný problém falešné motivace, kdy slovotvorná struktura jednotek naznačuje jiný význam, než jednotka skutečně má). Následně mohlo dojít k přenesení významu a přehodnocení pragmatické hodnoty jednoho ze základů kompozita. Svoji roli může hrát rovněž vznik kompozita na základě příznaku, který již není vnímán jako rozhodující, a další faktory.

Velká pozornost je v knize věnována lexikografickému zpracování kompozit. Autorka upozorňuje na konstrukci slovotvorného slovníku na základě koncepce J. Furdíka, navrhuje derivatologické zpracování kompozit a poskytuje ukázkou zásad zpracování a slovníkových hesel z jejího slovotvorného slovníku kompozit; celý je přístupný přes internet.

Poslední velká kapitola je věnována kompozitům z hlediska kognice a řeči. Autorka obecně charakterizuje jazyk jako součást kognitivního systému a vztahu dětské řeči a fungování kognice – upozorňuje na známá pravidla (děti si osvojují slovní druhy postupně, přechod od slov k flexi probíhá v jednotlivých etapách, analogie a implikace se při osvojování pravidel jazyka vysoce uplatňují, používání pravidel jazyka předpokládá používání slov a slovních spojení, sémaziologie předchází onomaziologii, ale brzy začnou oba procesy osvojování si a tvoření

slov probíhat současně). Právě problematika analogie a implikace a problematika užívání slov a slovních spojení mají na užívání a tvorbě kompozit významný podíl. Brzké osvojení si těchto principů dokazuje i značné množství dětských slov, jednoho z typů okazionalizmů. Je třeba ovšem podotknout, že osvojování si jazykových pravidel a slovní zásoby probíhá rozdílně – osvojování si slovní zásoby trvá déle, souvisí s utvářením explicitní paměti spojené se zážitky. Ontogeneze dětské řeči odhaluje dva základní podsystémy jazyka, které jsou závislé na dvou odlišných kognitivních systémech, což odpovídá Pinkerově teorii o slovech a pravidlech. Autorka ovšem předpokládá analogii i na úrovni jiných jednotek, proto staví proti sobě inventář prvků a inventář pravidel, které ovšem nejsou od sebe izolované.

Z hlediska kognitivních věd význam, resp. sémantiku, utváří sám život a jeho podmínky – strukturujeme svět na základě naší zkušenosti a našich potřeb. Při tvorbě a používání kompozit je třeba brát v potaz čtyři složky. První je kognitivní, tvorba kompozit nastává až v době, kdy má člověk rozvinuto analyticko-syntetické myšlení, do té doby odhaduje význam pouze slovotvorně. Druhá je gnozeologicko-axiologická, která souvisí se způsobem poznávání a hodnocení světa, při tvorbě kompozita jde především o výběr, který z aspektů skutečnosti bude dominantní při pojmenovávání. Třetí je jazykově-strukturní, což je jazykový odraz denotátu na základě syntaktických, slovotvorných a paradigmatických vztahů mezi jednotkami. Poslední je sociálně-interakční a komunikační – kontext významně pomáhá interpretovat jazykové jednotky.

Knihy Kataríny Vužňákové je přínosná pro lingvisty i lingvodidaktiky. Vedle přehlednosti oceňuji multidisciplinární přístup, na problematiku je nahlíženo v širších souvislostech, a rovněž didaktický aspekt publikace, základní principy pochopí i student prvního ročníku lingvistického studia.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
ladis.janovec@seznam.cz



**ZPRÁVY**

**NEWS**





# KRITICKÁ MÍSTA VE VÝUCE ČEŠTINY?

**Zuzana Wildová**

28. listopadu 2013 pořádalo Jazykovědné sdružení České republiky společně s katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze odborný seminář *Kritická místa ve výuce češtiny?*. Uskutečnil se v budově pedagogické fakulty pod záštitou děkanky doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc., a zúčastnili se ho referující z Karlovy Univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci, Masarykovy Univerzity v Brně, Technické Univerzity v Liberci nebo Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, ale i z dalších sdružení a organizací, jako jsou např. Kritické myšlení, o. s., nebo Asociace středoškolských češtinářů.

Po úvodním slovu proděkanky fakulty doc. Černochové zahájila seminář doc. Šmejkalová. Předslala, že hledání kritických míst ve výuce českého jazyka není novou záležitostí, neboť už např. Alois Jedlička v 60. letech konstatoval, že stav češtiny je havarijní. Obecně si učitelé i další odborníci stěžují už více než sto let zejména na to, že žáci málo čtou, že úroveň jejich slovní zásoby je nízká nebo že neovládají různé gramatické jevy. Diskuse na toto téma probíhá i na internetu, což bylo podle doc. Šmejkalové hlavním podnětem, proč se právě Kritická místa ve výuce češtiny stala hlavním tématem letošního semináře.

Program se skládal ze dvou tematických bloků, první blok se zabýval současným stavem výuky českého jazyka a druhý byl věnován jeho (možným) příčinám.

V prvním bloku byly prezentovány výsledky různých didaktických výzkumů. Byl zahájen referátem *Procesy a produkty ve výuce českého jazyka: metody, jimiž získáváme data* (dr. K. Starý, dr. D. Dvořák), ve kterém referující předložil výsledky výzkumných projektů PIRLS (zaměřeného na žáky 4. roč. ZŠ, poslední šetření z roku 2011) a PISA (jenž zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků, 2009). Zatímco v prvním z nich jsou čeští žáci ve čtenářské gramotnosti v mezinárodním srovnání nadprůměrní, ve druhém se výsledky žáků pohybují lehce pod průměrem. Kritické místo ve výuce češtiny je tedy možné hledat na 2. stupni ZŠ. Problém mají starší žáci zejména se zhodnocením získaných informací: Nedokážou výstupy použít, aplikovat na kontext a konfrontovat je s reálným životem.

Na tematiku navázala svým příspěvkem *Co má podle výzkumů největší vliv na výsledky žáků (metaanalýzy J. Hattieho jako inspirace pro výuku češtiny)* dr. H. Košťálová. Představila projekt *Pomáháme školám k úspěchu*, vzdělávací projekt pro učitele a ředitele veřejných základních škol, který se zaměřuje na kvalitu výuky s důrazem na individuální přístup pedagogů k žákům. Svůj příspěvek zakonči-

la myšlenkou, že všechny didaktické metody mohou být užitečné, je však potřeba, aby si učitel neustále ověřoval, že daný postup vede k výsledkům.

Doc. E. Hájková představila v příspěvku *Stav výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ z pohledu vědecké didaktiky* dílčí výsledky výzkumného projektu *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* (2012–2015). Jedná se o kvalitativní výzkum zaměřený na zjištění žákovských prekonceptů vybraných jazykových jevů (slovo, jmenný rod, slovesný čas, věta/výpověď). Bez znalosti těchto žákovských představ by neměly být učitelské konstrukty daných gramatických jevů vytvářeny, neboť jinak zůstanou často jen v úrovni verbální a nespojí se s tím, co žák už ví nebo tuší.

Povzbuzující informace přinesl příspěvek dr. J. Kostečky *Stav výuky českého jazyka na středních školách*. Celkový stav je zejména díky zavedení RVP i státních maturit a změnám v postojích didaktiků lepší než před patnácti lety. Jako nejvíce pozitivní vidí autor příspěvku fakt, že cílem výuky českého jazyka se stalo naučit žáky dobře psát a mluvit, přivést je k četbě a zejména naučit je systému jazyka jako nástroje myšlení.

V závěru prvního tematického bloku proběhly dva diskusní příspěvky, a to příspěvek J. Pacovské, která pokládá za rozhodující faktor výuky češtiny osobnost učitele a kvalitu pedagogické komunikace, a M. Poláka, který zdůraznil význam spolupráce mezi učiteli a za hlavní problém označil (poněkud v opozici dr. Kostečkovi) to, že reforma českého školství probíhala „od střechy“, nejdříve vznikla finančně náročná státní maturita a až poté výchozí edukační dokumenty.

Druhý blok zahájila doc. L. Zimová příspěvkem *Syntax – ve školní výuce – věcné otázky*, v němž akcentovala funkční stránku výuky a zaměřením na rozvoj vyjadřování. Zdůraznila, že zdokonalování se v komunikačních dovednostech závisí na počtu komunikačních situací, které musí žák řešit. Dostatečné množství takových situací by mohla škola zajistit kladením větších nároků na komunikační dovednosti také v jiných předmětech, než je čeština. Zajímavá byla také myšlenka, že učitel by měl být především nadprůměrně pedagogicky nadšený, avšak dnes na pedagogických oborech vysokých škol převažují absolventi středních škol nad gymnaziálními a český jazyk si často volí jako doprovodný obor nebo více tíhnou k literatuře.

Dále na semináři vystoupil publicista Tomáš Feřtek s příspěvkem *Stylistika v české škole – cesta k neschopnosti napsat text*. V příspěvku rozvinul svou vlastní představu o podobě výuky stylistiky v českých školách, jíž chápe jako soubor neaplikovaných teorií, abstraktních pravidel a nepraktických úkolů a která podle něj nerespektuje vývoj dítěte. Podnítl tím bouřlivou diskusi, v níž se setkal s námitkami ze strany odborníků i učitelů z praxe. Jejich hlavní argumenty se opíraly právě o současné pojetí výuky českého jazyka jako nástroje myšlení a komunika-

ce, tedy prostředku, který má myšlení a komunikační schopnosti žáků rozvíjet, nikoliv pouze kopírovat. Diskuse by mohla vést k zamyšlení nad tím, z jakého důvodu není ještě veřejnost schopna posunů k lepšímu ve školství vidět a jakým způsobem by se měly prezentovat výsledky výzkumů, mezinárodních srovnání i praxe.

Poté následoval příspěvek dr. Radky Holanové *Český jazyk a mediální realita – proč žáci nerozumějí mediálním sdělením?*, kde prezentovala vlastní průzkum, ve kterém žáci ZŠ interpretovali reklamní texty. Výzkum byl zaměřen na intertextualitu. Ukázal, že přestože mládež intertextovost sama běžně používá, nedokáže ji interpretovat, z čehož podle dr. Holanové vyplývá, že by učitelé měli pracovat s vícero rovinami textu a intertextovostí jako takovou.

Posledním referujícím byl dr. Ondřej Hausenblas s tématem *Standardní očekávání dobré práce v hodinách ČJL?*, ve kterém zdůraznil potřebu konkretizovat OVO (očekávané výstupy) z RVP a tak spravedlivě očekávat, co je žákova dobrá práce. Jako řešení navrhl změny ve Standardech, které by nebyly seznamem předepsaného učiva, ale popisem požadovaných dovedností a znalostí a zároveň by respektovaly individualitu žáka a neprosazovaly by jediné řešení.

Závěr bloku tvořily dva diskusní příspěvky. K. Klímová, která s pohledem dr. Hausenblase na Standardy nesouhlasila, a M. Mrkvičková, která otevřela téma nedostatku času v hodinách českého jazyka na rozvoj komunikačních dovedností a vyjádřila názor, že tento čas existuje, avšak je učiteli špatně využíván, protože například nedovedou hodnotit autentické mluvené projevy (a existují i jiné způsoby hodnocení než známka).

Hlavním přínosem konference bylo pro každého účastníka seznámení se s výsledky nejrůznějších výzkumů jako s novými výchozími informacemi pro další uvažování o tom, kam směřovat celkovou koncepci i dílčí aspekty výuky češtiny do budoucna. Bylo patrné, že se odborníci neshodují v názoru na některá problematická místa, proto je možné zejména diskusí a vyjasňování pokládat za cestu k tomu, aby se tato místa stala méně kritickými.

Mgr. Zuzana Wildová  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
zuzanawildova@seznam.cz

## **Informace pro přispěvatele**

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

### **Studie / Studies**

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

### **Projekty / Projects**

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

### **Aplikace / Applications**

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

### **Recenze / Reviews**

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

## Zprávy / News

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

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

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

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

**Téma pro Didaktické studie, 6. ročník, 2014, č. 2:**

**Média a mediální výchova**

**Téma pro Didaktické studie, 7. ročník, 2015, č. 1:**

**Kritická místa výuky českého jazyka  
na české škole**

Předplatné objednávejte na adrese:  
[viera.cernochova@seznam.cz](mailto:viera.cernochova@seznam.cz)

